

**COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS ESCRITOS DE LOS
ESTUDIANTES DE SEGUNDO SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN LENGUA
CASTELLANA Y LITERATURA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDAD DE NARIÑO**

ÁNGELA ANDREA CERÓN ORTIZ

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

2019

**COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS ESCRITOS DE LOS
ESTUDIANTES DE SEGUNDO SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN LENGUA
CASTELLANA Y LITERATURA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDAD DE NARIÑO**

ÁNGELA ANDREA CERÓN ORTIZ

ASESOR:

DOCTOR ROBERTO RAMÍREZ BRAVO

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

2019

Nota de responsabilidad

Las ideas y conclusiones aportadas en este Trabajo de Grado son Responsabilidad de los autores.

Artículo 1 del Acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966, emanado por el Honorable Concejo Directivo de la Universidad de Nariño.

Nota de Aceptación:

Fecha de sustentación: 6 de junio de 2019

Calificación: 90 puntos

Dr. MARIO ERAZO BENALCÁZAR
Presidente del Jurado

Mg. LUIS EDUARDO ROSERO BASTIDAS
Jurado

Mg. MAURO TEÓFILO GÓMEZ CÓRDOBA
Jurado

Resumen

La comprensión lectora de textos argumentativos en la universidad resulta importante porque es constante de conocimiento para la formación profesional; además, hace parte del desempeño argumentativo que todo educador y estudiante hace en torno a la reflexión y crítica propios del acontecer académico. En coherencia a lo expuesto y con el interés de brindar espacios de análisis y reflexión se desarrolló una investigación orientada a caracterizar la comprensión lectora de textos argumentativos escritos en estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura; con base en las fortalezas y las dificultades encontradas se diseñó una secuencia de talleres didácticos que favorezcan el desempeño lector de los participantes.

El presente trabajo utilizó el paradigma cualitativo y como enfoque de investigación la etnografía, estos permitieron asumir grupos humanos y describir sus comportamientos; para el mismo propósito se empleó la hermenéutica como camino para describir e interpretar los datos recopilados con los diferentes instrumentos y orientar el diseño de la propuesta didáctica. La unidad de análisis fue la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño y la población un grupo de cuarenta estudiantes del segundo semestre del programa en mención. Como técnicas de recolección de información se utilizó el taller y el grupo focal desarrollados con estudiantes, y la entrevista realizada a docentes.

Los hallazgos evidenciaron que la mayoría de estudiantes hacen lectura literal, la interpretación de elementos estructurales como hipótesis, argumentos y conclusión, propio de un ejercicio interactivo entre saberes previos, lector, texto y contexto son escasos.

Palabras Clave: lectura, texto argumentativo y universidad

Abstract

The reading comprehension of argumentative texts in the university is important because it is a way of knowledge for professional training; moreover, it is part of the argumentative performance that every educator and student makes around the reflection and criticism of an academic context.

Following the previous idea and based on the aim of providing spaces for analysis and reflection, this research was developed with the purpose of characterizing the reading comprehension of argumentative texts written by students of second semester of the Degree in Spanish language and literature; based on the strengths and difficulties found, a sequence of didactic workshops was designed to improve the reading performance of the participants.

This research worked with the qualitative paradigm and ethnography as the research approach, these allowed to work with human groups and describe their behaviors. For the same aim, hermeneutics was used as a way to describe and interpret the data collected with the different instruments and guide the design of the didactic proposal. The unit of analysis was the Faculty of Education of the University of Nariño and the population a group of forty students of the second semester of the program in mention. As information gathering techniques, the workshop and the focus group developed with students, and the interview with teachers were used.

The findings showed that the majority of students do literal reading, the interpretation of structural elements such as hypothesis, arguments and conclusion, typical of an interactive exercise between previous knowledge, reader, text and context are scarce.

Key words: reading, argumentative text, university

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	12
CAPÍTULO 1: PRELIMINARES.....	14
1.1. Descripción y planteamiento del problema.....	14
1.1.1. Formulación del problema	18
1.1.2. Preguntas orientadoras	18
1.2. Objetivos de la investigación	19
1.3. Justificación	19
CAPÍTULO 2: MARCO REFERENCIAL	22
2.1. Antecedentes de la investigación	22
2.2. Marco contextual	26
2.3. Marco legal	27
2.4. Marco teórico–conceptual.....	28
2.4.1. Procesos de lectura: cognición y metacognición	29
2.4.2. Modelos de comprensión lectora	33
2.4.3. Texto argumentativo escrito	34
2.4.4. Didáctica para la comprensión lectora de textos argumentativos escritos.....	44
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA.....	47
3.1. Paradigma	47
3.2. Enfoque	48
3.3. Unidad de análisis	48
3.4. Unidad de trabajo.....	48
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de la información	49
3.6. Técnicas de análisis de datos	51
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE DATOS.....	53
4.1. Fortalezas y dificultades en la comprensión lectora de textos argumentativos escritos de los estudiantes	53
4.1.1. Identificación de hipótesis	53
4.1.2. Identificación de argumentos a favor.....	57

4.1.3. Identificación de argumentos en contra	66
4.1.4. Identificación de conclusión	75
4.1.5. Estrategias de lectura	81
4.1.5.1 Estrategias antes de leer	81
4.1.5.2 Estrategias durante la lectura	82
4.1.6. Nivel de comprensión lectora	85
4.1.6.1 Lectura literal	86
4.1.6.2 Lectura inferencial	87
4.2. Percepción de los docentes sobre la comprensión lectora de textos argumentativos escritos en los estudiantes	95
4.2.1. Nivel de lectura de los estudiantes.....	96
4.2.2. Dificultades de la comprensión lectora de textos argumentativos escritos en los estudiantes.....	97
4.2.3. Estrategias de los docentes para el fomento de la lectura de texto argumentativo escrito.....	99
4.2.4. Recomendaciones que hacen los docentes para fortalecer la comprensión lectora de textos argumentativos escritos en los estudiantes.....	103
CAPÍTULO 5: PROPUESTA PARA LA ORIENTACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS ESCRITOS.....	106
5.1. Presentación	106
5.2. Objetivos	107
5.3. Justificación	107
5.4. Marco de Referencia	108
5.4.1. Proceso lector.....	109
5.4.1. Estrategias de lectura	109
5.4.2. Desarrollo comprensión de textos argumentativos escritos.....	111
5.4.3. Habilidades comunicativas y cognitivas a partir de la comprensión lectora de texto argumentativo escrito.....	112
5.4.4. Elementos del texto argumentativo escrito	113
5.5. Actividades	121
5.6. Prueba piloto	155
Conclusiones.....	162
Referencias bibliográficas	164
ANEXOS.....	177

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1	Esquema elementos constitutivos de la Retórica Grecolatina..... 39
Figura 2	Partes fundamentales de la argumentación escrita, en la teoría contemporánea..... 41
Figura 3	Estructura de la argumentación según número y relación de argumentos.... 42
Figura 4	Estadística numerales 6 y 9 del taller (anexo 1)..... 63
Figura 5	Estadística preguntas 7 y 8 del taller (anexo 1)..... 71
Figura 6	Fotografía tercer encuentro: desarrollo de talleres 5, 6 y 10..... 156
Figura 7	Fotografía cuarto encuentro: desarrollo de talleres 7 y 8..... 157
Figura 8	Fotografía encuentro final: desarrollo de talleres 9 y 12..... 158
Figura 9	Prueba final. Resultados favorables para todas las categorías..... 159
Figura 10	Prueba final. Resultados favorables para todas las categorías..... 160
Figura 11	Prueba final. Resultados desfavorables para contraargumentar..... 161
Figura 12	Prueba final. Resultados desfavorables para contraargumentar..... 161

Lista de cuadros

		Pág.
Cuadro 1	Categorización de objetivos.....	52
Cuadro 2	Niveles de lectura en la muestra.....	96

Lista de anexos

		Pág.
Anexo 1	Taller: dirigido a estudiantes.....	192
Anexo 2	Entrevista semiestructurada: dirigida a docentes.....	197
Anexo 3	Grupo focal: dirigido a estudiantes.....	199

Introducción

La lectura es un componente fundamental de todos los sistemas y espacios de enseñanza-aprendizaje, del aula como del mundo exterior; esta le permite al ser humano constantemente la apropiación de conceptos, fundamentar otros que maduran en su contenido, desvirtuar unos cuantos y propiciar la reflexión en torno a otras posibilidades. Para Ramírez (2013: 1): “El humano construye y reconstruye sus sentimientos y su razón en el acto de leer [...]”.

La argumentación se vincula a este plano en tanto el lector asimila y analiza el contenido y la configuración del discurso; como tal, el ejercicio argumentativo se vuelve inherente a la existencia, pues este, emerge de lecturas constantes. Leer este tipo de textos propicia un sin número de habilidades que se vinculan a diferentes aspectos propios del estudiante y futuro docente; favorece la demostración de puntos de vista en producciones semejantes, además posibilita la fundamentación teórico-práctica necesaria y oportuna para enseñar sobre lo mismo, y sobre todo muy oportuno con el mundo de hoy, propicia el pensamiento crítico.

En coherencia a lo expuesto, esta investigación analizó las fortalezas y dificultades de la comprensión lectora de textos argumentativos escritos en estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura, a partir de las cuales se diseñó una serie de talleres didácticos para favorecen el proceso en cuestión. La propuesta se justifica en el hecho de que son estos textos, la tipología para la academia; esto quiere decir que los universitarios deben enfrentar un sin número de documentos que ayudan a fundamentar su aprendizaje. Teniendo en cuenta estas características, el ejercicio lector trasciende hacia un plano avanzado, donde identificar rasgos propios de este tipo de discurso favorece la comprensión lectora y la opinión que al respecto el lector hace.

Para alcanzar el propósito investigativo, se optó por el paradigma cualitativo y como enfoque de investigación la etnografía, estos permite asumir grupos humanos y describir sus comportamientos, también se utilizó la hermenéutica como camino para describir e interpretar los datos recopilados con los diferentes instrumentos y orientar el diseño de la propuesta didáctica. Esta metodología es consecuente con el grupo de trabajo, pues como educadores en

formación pertenecen a las ciencias humanas. La unidad de análisis comprende la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño y la población un grupo de cuarenta estudiantes del segundo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura. Además se utilizó como técnicas para la recolección de información, el taller y el grupo focal desarrollado con estudiantes y la entrevista realizada a los profesores.

Los objetivos específicos permitieron orientar la categorización y el análisis de los hallazgos a partir de tres categorías: fortalezas y dificultades de la comprensión lectora de textos argumentativos escritos de los estudiantes y percepción de los docentes sobre el mencionado proceso, que se subdividen en subcategorías que facilitan la interpretación.

En ese sentido, el desarrollo investigativo comprende tres etapas sustanciales: fundamentación teórica, recopilación y análisis de datos, diseño y prueba piloto de la propuesta didáctica; de esta manera se logra un documento con cinco capítulos: el número I, aborda la formulación del problema, objetivos general y específicos; así mismo se describe la situación analizada, todo ello para justificar la viabilidad de la propuesta y su carácter innovador en el aula.

El apartado II contiene los sustentos legales, contextuales y teóricos que determinan el objeto de estudio. El III presenta la metodología que orienta la categorización y la recolección de la información. En la sección IV se asume el análisis de resultados y el capítulo V soporta el diseño y ejecución de la secuencia de talleres.

CAPÍTULO 1: PRELIMINARES

En este se delimita el tema de la propuesta de trabajo, de esta manera se aborda la formulación del problema, objetivo general y objetivos específicos, también se describe la situación objeto de estudio, con el fin justificar la viabilidad de la propuesta y su carácter innovador en el aula.

1.1. Descripción y planteamiento del problema

La comprensión lectora es una habilidad constituida desde mucho antes que el sujeto conozca el sistema simbólico de la lengua escrita; pues cada acontecer, cada acto de los seres humanos se orienta en lecturas elementales que dan pie a organizaciones muy evolucionadas de pensamiento, las cuales regulan la toma de decisiones en todos los aspectos de la vida. Dichas determinaciones y la solución de múltiples preguntas se resuelven con interpretaciones sobre las condiciones del espacio, lo cual no implica seguir instrucciones escritas sobre cómo hacerlo. Esto es evidencia de una capacidad cognitiva para conducir procesos de entendimiento, de asimilación y de aprehensión, sobre lo importante, necesario y requerido para la supervivencia en el mundo.

Dicho proceso como habilidad cognitiva es propio de caminos de supervivencia y de desenvolvimiento social, como recurso académico de aprendizaje debe trascender el instinto y asentarse en un plano de responsabilidad que se da desde el hacer y el quehacer de la academia. Leer competentemente no se alcanza por el simple hecho de conocer el abecedario o por la pronunciación de cada uno de sus elementos; como habilidad, es uno de los ejercicios más importantes para desarrollar con tiempo e insumos. Así, se refiere a esta cualidad Cassany, Pinyol y Luna (1994:193): “Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento. Por eso, en definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental”.

De esta manera, es evidente el hecho de que leer es una constante y como tal corresponde a maestros en formación, es una incesante actividad de la cual depende el dominio de muchos de

los conceptos teóricos oportunos y pertinentes para la práctica, por eso es responsabilidad del estudiante; sin embargo, este ejercicio debe ser mediado por el docente, quien en esta labor puede ser motivador y orientador para hacer de este ejercicio una excursión constante y productiva.

Autores como: Solé (1992), Cassany, Pinyol y Luna (1994), Álvarez (1998), entre otros, coinciden en afirmar que dicha comprensión es una habilidad que trasciende el mecanicismo de reconocimiento y de vocalización de fonemas, y se instaura como un acontecer de posibilidades para descubrir y construir significados; no se adquiere, se constituye como actitud en el ejercicio consiente y constante, de esa manera, llega a ser propio de estudiar, de investigar y de divertirse.

Por otra parte, varios estudios demuestran (Paz, Rocha, Gonzales y Alvestegui, 2011; Pérez y Rincón, 2013) las dificultades con las cuales los estudiantes ingresan a la universidad. Uno de estos estudios afirma:

“[...] los estudiantes ingresan a la universidad con una capacidad básica de lectura [...], que puede reproducir información, pero no les alcanza para realizar operaciones más complejas tales como la inferencia o el aprovechamiento de esa información en su escritura.” (Paz, Rocha, Gonzales y Alvestegui; 2011: 42).

El periódico El País en su artículo del 3 de abril del 2016 refiere “[...] los estudiantes de primer año de universidades tienen mala ortografía, no saben escribir un ensayo y no comprenden las lecturas” (Echeverry, 2016). Esta premisa es una dura afirmación que se sustenta en datos estadísticos como el rendimiento en Pisa, el cual se ubica por debajo del 47%, la prueba internacional PIRLS (Estudio Internacional del Progreso de Competencia Lectora) indica el bajo nivel en competencia lectora; sin duda, estos son indicativos de que al terminar el bachillerato están en nivel básico y mediocre para la academia.

A partir de los datos mencionados se puede afirmar que los universitarios principiantes tiene mínimos hábitos de lectura y de escritura, por su parte, los programas de lectoescritura de las universidades no logran solventar las dificultades, no agotan esfuerzos para solucionar dicha problemática, al contrario, se posicionan como entes instructores y exigentes, pero no aportan de manera significativa a los procesos en cuestión. De allí que se deba asumir esta situación con eficacia y pertinencia, sin escudarse en la ineficiencia del sistema educativo, pues esta es un ente llamado a resignificar determinadamente los procesos de aula.

En consecuencia, los docentes en la universidad deben asumir dichas competencias, como propias de cada disciplina, en rigor, en exigencia, pero sobre todo en métodos para que los procesos de enseñanza – aprendizaje, se den en caminos didácticos que permitan a los estudiantes universitarios llevar con responsabilidad el desarrollo de sus procesos formativos y constituirse en investigadores, lectores y escritores asiduos; Carlino y Martínez (2009:15) lo sugieren así:

“[...] el trabajo docente no puede ya ser simplemente el de en vano y apresurado intento subsanar los déficits en lectura y escritura que traen los alumnos, así como la mala calidad de los aprendizajes previos, sino el de realizar una enseñanza orientada hacia la formación de competencias lectoras y de escritura al servicio y en función de las respectivas profesiones y disciplinas en donde se desenvolverán, primero como estudiantes y luego como egresados”.

Desde la propia experiencia docente, en la revisión de apuntes y trabajos de alumnos de grado once, se observa constantes dificultades en cuanto a coherencia, cohesión y a ortografía. Cuando leen poco logran alcanzar comprensión de manera autónoma, en ejercicios de interpretación lectora, tienden a ser literales, su comprensión se limita a ubicar información textual para organizar respuestas escritas; cuando se hacen ejercicios de argumentación escrita, con ensayos o reflexiones críticas, sus exposiciones resultan complejas y se debe acompañar el proceso de escritura, la exposición de sus ideas no logra ser argumentada, la solución siempre tienden a dar una opinión.

En el contexto de la Universidad de Nariño, en los programas de la Facultad de Educación, en lo que concierne al plan de estudios del Programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura se puede notar un amplio marco conceptual y metodológico para el estudio de este campo, desde allí se puede asumir la lectura como constante de formación académica; también se logra identificar de manera explícita en el plan de estudios para primer y segundo semestre el énfasis en la formación de competencias comunicativas y para tercer semestre, lectura y producción de textos argumentativos.

Sobre las dificultades lectoras de la población universitaria, Carlino (2005) menciona que los estudiantes leen poco y con dificultad, según la autora, el texto en la universidad se entrega sin recomendaciones de como leer o a partir de que elementos se puede respaldar la comprensión. Los textos en la academia son productos de otros tantos discursos, con postulados,

conceptos y miradas de los autores que se condensan desde un espacio y tiempo determinado; los estudiantes en los diferentes programas de formación no conocen, esta dimensión contextual solo la conoce el profesional orientador de la clase.

El texto argumentativo en la universidad es una tipología constantemente sugerida por los docentes, forma parte del dinamismo académico, pues, son necesarios en procesos de creación y aprendizaje de contenidos, los cuales requiere el universitario para su formación, para conocer la teoría e indagar sobre su complejidad y sencillez en lo cotidiano.

La investigadora Cisneros (2005: 3) reconoce la importancia de este tipo de textos en la universidad cuando afirma: “[...] el texto expositivo y argumentativo, constituye un factor crucial en el desarrollo de profesionales competentes y, básicamente, de ciudadanos críticos y reflexivos de su entorno mediato e inmediato [...]”.

Pues la lectura académica no tiene un fin insulso para un examen, es el punto de inicio para interpretaciones que el lector apropiará en razón del análisis que posibilita confrontar lo leído con el contexto, de este modo manifestar y sustentar acuerdos o desacuerdos. Al respecto, Boisvert (2004:30) destaca tres razones sobre la necesidad de formar el pensamiento crítico, para: “Responder a las necesidades sociales - Asegurar el desarrollo social - Favorecer el funcionamiento armónico del individuo y del ciudadano”.

Es claro como leer propicia la expresión de los sujetos, sus inconformidades o avenencias se sustentan en expresiones forjadas desde la lectura, pues se lleva a cabo apropiación de formas, modelos o estructuras propias para argumentar y del sentido mismo de lo crítico que hace evidente otras posibilidades.

Sin duda, es propio indagar sobre la responsabilidad del futuro docente en el rigor de la academia: ¿Los alumnos enfrentan con eficiencia lectora los documentos sugeridos en clase y otros necesarios para su formación? Más que una evidencia ante el interrogante, se propician reflexiones sobre diferentes valores que empoderan al ser humano como un sujeto transformador de contextos, ya que “Leer y vivir es lo mismo” (Ramírez, 2013: 4)

Teniendo en cuenta que los textos sugeridos en la universidad son distintos o quizá complejos en comparación con los del bachillerato, la institución cobra un papel preponderante acompañado de la responsabilidad del estudiante, para potencializar la formación del futuro docente y contrarrestando así cualquier indicio de antipatía frente a la lectura, por eso, el

profesor universitario debe surgir como ente activo y dinámico entre texto y lector. Dubois (1990) y Carlino (2008) afirman que es determinantemente e indispensable asumir el compromiso para enseñar a leer y escribir en la academia.

Momento de otro interrogante: ¿Qué ocurre si no nos ocupamos de la lectura y la escritura en la universidad? (Carlino, 2008), al respecto, hay que mencionar que procesos escolares y académicos desde jardín–primaria-bachillerato-universidad suponen actividades y espacios académicos para leer y escribir, son travesías inacabadas, ejercicios que no son finiquitados en las primeras etapas escolarizadas; entonces las instituciones académicas más allá de identificar el problema debe buscar formas para solventar algunos de los problemas, por el sentido ético propio de la institución pública formadora de docentes, de lo contrario todo va a seguir igual.

En ese sentido y con el fin de reflexionar sobre la lectura en la universidad y la pertinencia de espacios para pensar en torno a los procesos de enseñanza - aprendizaje; esta investigación tiene como objeto analizar la comprensión lectora de textos argumentativos escritos y favorecer el reconocimiento de este tipología discursiva, en cuanto a su estructura, conveniencia y función contextual en los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Facultad en Educación.

1.1.1. Formulación del problema

¿Cuáles son las características de comprensión lectora de textos argumentativos escritos de los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación, Universidad de Nariño?

1.1.2. Preguntas orientadoras

¿Cuáles son las fortalezas y las dificultades en la comprensión lectora de textos argumentativos escritos que presentan los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación, Universidad de Nariño?

¿Cuál es la percepción de los docentes sobre la comprensión lectora de textos argumentativos escritos de los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación, Universidad de Nariño?

¿Cómo favorecer la comprensión lectora de textos argumentativos escritos de los estudiantes de segundo semestre de las Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación, Universidad de Nariño?

1.2. Objetivos de la investigación

General

Analizar las características de la comprensión lectora de textos argumentativos escritos, de los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación, Universidad de Nariño

Específicos

Identificar las fortalezas y las dificultades de la comprensión lectora de textos argumentativos escritos que presentan los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación, Universidad de Nariño.

Caracterizar la percepción de los docentes sobre la comprensión lectora de textos argumentativos escritos de los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación, Universidad de Nariño.

Favorecer la comprensión de textos argumentativos escritos a través de talleres didácticos en los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación, Universidad de Nariño.

1.3. Justificación

Desde tiempos primigenios el hombre logra hacer interpretaciones sobre el mundo que lo rodea, interesa y sirve; con el paso del tiempo la evolución muestra el empoderamiento que asume frente al mundo, esto se muestra en su afianzamiento social, su progreso político en la conformación de estados democráticos, en la actualidad con los avances tecnológicos; todas estas formas de trascender en el tiempo, de marcar la historia, se consolidan gracias a interpretaciones que permitieron proyectar y plantear formas de existencia.

Es así como la leer permite al hombre hacer su vida, construir nuevas significaciones y desvirtuar otras tantas, también es una herramienta para la construcción de caminos, saberes y mundos, que evidentemente, le han permitido al ser humano ahondar en significados en todos los ámbitos de su existencia; en la academia se constituye en un camino, en un pilar para el conocimiento, el ejercicio es constante para la adquisición teórica, frente a esta, un sin número de posibilidades que resultan.

Solo bajo caminos metalingüísticos aflora el sentido del mundo textual. Frente a la lectura de texto argumentativo escrito y desde lo que significa y alberga la argumentación podemos destacar diversas características del lector competente de este tipo de textos, entendiendo que la competencia representa:

“[...] ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo ya aprendido. Evaluar si alguien es competente es en parte comprobar su capacidad para reorganizar lo aprendido, para transferirlo a nuevas situaciones y contextos” (Monereo y Pozo, 2003:13).

De esta forma se evidencia el sentido de una habilidad desarrollada, que se fortalece constantemente, como también debe pasar con la lectura de textos argumentativos en la academia; entonces, debe valorarse la fundamentación de cómo leer y afrontar los distintos documentos sugeridos para impulsar el conocimiento disciplinar en las distintas áreas, pues el contacto con las formas de la argumentación permiten no solo apropiación de los conceptos o tratados, sino también de la forma como se expresa un punto de vista, una reflexión o se sustenta un concepto; entonces, el lector competente asume: posturas, formas, modelos o tipos de argumentación y consolida sus saberes, porque crea discursos propios interdisciplinarios para la universidad y el contexto que habita (Correa, Dimaté y Martínez; 1999).

Frente a la necesidad de priorizar en la lectura de texto argumentativo escrito, la propuesta surge del reconocimiento que hacen diversos autores (Dubois, 1990; Camps y Dolz, 1995; Carlino, 2005) de la necesidad de didácticas para la comprensión lectora de esta tipología en la escuela y en la educación superior. Al respecto, Carlino (2008) aporta cinco razones por las cuales la universidad debe ocuparse en todas las cátedras de la lectoescritura:

- Enseñar lectura y escritura a los futuros docentes propiciarán el mejoramiento de la educación previa a la academia.
- Porque si no se enseña a leer y a escribir, no es justo que se evalúe sobre lo que no se hace.
- Porque leer y escribir son las herramientas con las que se elabora conocimiento.
- Además los alumnos que leen y escriben tienen un grado más alto de participación en clase.

Si las instituciones de educación superior no se ocupa de solventar en algo las deficiencias que muestran los estudiantes sobre comprensión lectora y producción escritura, la deserción continuará en los programas, seguirán asistiendo estudiantes pasivos y receptores de instrucciones, y quizá lo más complejo, el sistema que tanto se critica se mantendrá y la universidad aportará muy poco a la resignificación de las sociedades.

CAPÍTULO 2: MARCO REFERENCIAL

Previo al desarrollo investigativo se llevó a cabo una revisión de los antecedentes locales, nacionales e internacionales, como punto de partida desde los cuales se asumen algunos elementos teóricos significativos que orientan esta investigación. En este capítulo también se hizo un rastreo de las normativas que impulsan y demarcan la práctica lecto-escritora como procesos fundamentales en la enseñanza de la lengua.

2.1. Antecedentes de la investigación

De los siguientes trabajos citados se asumirán como referentes algunos patrones conceptuales y metodológicos para el presente estudio.

En el marco internacional Riffo (2000) plantea el proyecto denominado: *Procesamiento de información afectiva en la comprensión de textos de la prensa escrita*, el cual aborda elementos conceptuales de la comprensión lectora de textos argumentativos escritos, sin embargo profundiza en lectura de noticias, para lo cual el autor asume un enfoque cognitivo; los aportes a la presente investigación se demarcan netamente en el marco teórico-conceptual de dicha propuesta.

Serrano (2008) en : *Niveles discursivos del texto argumentativo escrito por estudiantes de formación docente*, desarrolla un trabajo en torno al paradigma cualitativo con el cual busca detallar la producción escrita en el manejo de los niveles del discurso argumentativo en universitarios a lo largo de tres semestres, se concluye que los estudiantes poseen escaso manejo de estructuras en cuanto al texto argumentativo y señala como posibles factores de incidencia el manejo limitado que se da a este tipo de textos en el contexto sociocultural y socio educativo.

Padilla, Douglas y López (2010) proponen el estudio titulado: *La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios*; este busca implementar un programa de alfabetización académica cuya instancia final de aprobación es la elaboración de una ponencia grupal; la propuesta se lleva a cabo durante cinco años como proyecto de investigación-acción. El trabajo concluye que la mayoría de los estudiantes básicamente manejaron y guiaron sus investigaciones hacia partes canónicas como

hipótesis, confrontación de datos y conclusión; sin embargo, no alcanzaron a amalgamar oportunamente las diferentes partes resueltas.

En la investigación: *Cómo leen y escriben los bachilleres al ingresar a la universidad: diagnóstico de competencias comunicativas de lectura y escritura*, con estudiantes que inician su proceso formativo en la Universidad Católica de la Paz Bolivia; Paz, Rocha, Gonzales y Alvestegui (2011), realizan un contraste estadístico de datos obtenidos al medir elementos que constituyen las competencias comunicativas de comprensión lectora; el estudio indica que más del 15% de los estudiantes tiene dificultades en la recuperación de información en textos académicos, el 32.5 % presenta dificultades para hacer inferencias, el estudio concluye que en cuanto a la lectura el 50% de los estudiantes alcanza la comprensión básica y el 35 % presenta dificultades para hacer inferencias.

Sánchez (2015) en: *La enseñanza de la argumentación escrita desde la teoría de la pragmatialéctica y la lingüística textual*, hace notar la necesidad de favorecer la argumentación escrita en docentes y propone fortalecer los entornos de enseñanza y aprendizaje en coherencia a las condiciones cotidianas y comunicativas de los sujetos; el autor aclara que es un trabajo investigativo inconcluso. La principal conclusión que resulta de este proyecto, sugiere capacitar al docente en lingüística para la enseñanza de lengua y por ende de la argumentación.

Moyano y Giudice (2016) en la investigación: *Un programa de lectura y escritura universitario: lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación*, presentan el marco conceptual y didácticas de un proyecto de lectura en la Universidad de Flores (Argentina), con el cual abordan el estudio de los géneros académicos, estructura y tipo de lenguaje en las diferentes disciplinas; concluyen reconociendo la efectividad del programa y manifiestan la necesidad del compromiso y responsabilidad de las instituciones educativas en el fortalecimiento de los procesos de lectoescritura.

En el contexto nacional, Pérez y Rincón (2013) de la Universidad Javeriana en el proyecto de investigación: *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*, desarrollado entre 2009 y 2011 con diecisiete universidades del país, se propone caracterizar las prácticas de lectura y de escritura dominantes en la universidad colombiana. El estudio concluye que: a) los diferentes programas de lectura y escritura que se desarrollan en las diferentes universidades no logran solventar las dificultades

lectoescritoras. b) gran parte de los estudiantes que ingresan a la universidad llegan con grandes dificultades en lectura y escritura. c) los cursos pensados como competencias generales, dadas las características de la educación básica en Colombia, son necesarios, pero no eficientes. d) teniendo en cuenta los resultados del estudio no es clara la labor de la universidad en Colombia.

Laco, Natale, y Ávila (2012) en: *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*, hace una recopilación de trabajos expuestos en el encuentro de universidades latinoamericanas en Argentina, en las que participaron Brasil, Chile, Colombia, México, Paraguay y Puerto Rico, el encuentro se da en torno al marco de lectura y escritura en la universidad, conforme a estos, las universidades convocantes Universidad Tecnológica Nacional U.T.N. y Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina) compartieron los proyectos: *Alcances, limitaciones y retos en la enseñanza de la escritura en la universidad (dos casos: Colombia y Argentina)* y *Alfabetizaciones múltiples en la formación docente inicial: conjugando lo digital y lo analógico, lo lingüístico y lo disciplinar, lo coloquial y lo académico*, respectivamente, a partir de los cuales se buscan favorecer el desempeño académico de los estudiantes y futuros profesionales en prácticas lecto-escritoras; en este mismo sentido, se plantean las ponencias de las distintas universidades participantes; del coloquio se derivaron propuestas de mejoramiento para la lectura y la escritura en la universidad, propósito compartido también en el presente trabajo.

Caro (2016) en el informe: *La comprensión de textos argumentativos irónicos. Una experiencia pedagógica con maestros en formación*, coincide y muestra interés por fortalecer los espacios de enseñanza y aprendizaje de lectura y dinamizar el escenario académico; el autor aclara que es un trabajo inconcluso con docentes en formación; sin embargo, demarca características conceptuales y procedimentales en cuanto el concepto de ironía y una posible didáctica de la misma.

Hernández (2016), en su investigación: *Promoción de la lectura, la escritura y la argumentación creativas caso municipio de Guapi*, plantea la necesidad de fortalecer el proceso lector en el marco de la argumentación con docentes en ejercicio, ya que esta se valida en situaciones de contexto; el autor hace notar la trascendencia del diseño y aplicación de estrategias didácticas y lúdicas desde el marco cultural como referente y pretexto para los espacios de enseñanza y aprendizaje. El trabajo concluye dando una equivalencia conceptual y

procedimental a la cultura y a la fuerza ideológica de la escritura y lectura de textos argumentativos.

Durango (2017) hace una investigación con el fin de diagnosticar los niveles de lectura de estudiantes de I a IV semestre en el Proyecto de Competencias comunicativas (todos los programas), el estudio se plantea con el fin de caracterizar el comportamiento del lector de la Universidad Rafael Núñez (Cartagena de Indias) con el fin de buscar estrategias acordes a las necesidades del estudiante, encaminar al rendimiento académico e incrementar la formación del futuro profesional.

En el marco regional, el trabajo de Guerrero, Benavides, Flórez, Fierro y Mora (2015) titulado: *Hacia una cultura académica de la lectura y la escritura en la Universidad Mariana*, la investigación caracteriza las prácticas de lectoescritoras en estudiantes de primer año de universidad; desde la metodología multicaso se caracterizan diferentes dificultades, asumen la labor investigativa como una forma para propiciar reflexiones de los espacios académicos y determinan la intervención de los hallazgos mediante un curso de lectoescritura que permita la orientación de los alumnos de primer año, en aspiración de fomentar una cultura académica de lectura y escritura.

En el trabajo de Rosero y Gómez (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*, utiliza los textos argumentativos escritos para indagar y caracterizar las fortalezas y dificultades de los procesos de lectura inferencial en la Universidad, la propuesta se desarrolla en torno a una metodología de acción - participación y concluye que los estudiantes muestran dificultades en el manejo de los elementos formales de esta tipología textual y plantea desde los pronunciamientos de los estudiantes participantes, la necesidad de fortalecer los trabajos de aula frente al texto argumentativo, elementos que asume esta investigación.

La información previa se convierte en punto de partida para esta investigación, de este modo se pretende avanzar regionalmente en la investigación sobre comprensión lectora y más aún, sobre textos argumentativos escritos, bajo esta dimensión, el trabajo investigativo pretende caracterizar fortalezas y dificultades de la comprensión lectora con dicha tipología textual y diseñar una propuesta de didáctica que favorezca la comprensión de lectora de los estudiantes.

2.2. Marco contextual

Bajo los lineamientos del Plan de Desarrollo 2008-2020: *Pensar la Universidad y la Región*, se plantean compromisos con la calidad y la excelencia educativa, para ello se enfatiza en fortalecer el quehacer investigativo, propiciar el pensamiento de la región, cualificar y fomentar la alta formación académica de los docentes; con el fin de adquirir certificaciones de calidad y aportar significativamente a la región.

El programa de pregrado de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura se direcciona en torno a los mismos lineamientos; se proyecta la formación del docente en torno a superar las barreras de lo evidente, simple o literal; en torno a la misión, el programa orienta la formación de docentes de Lengua y Literatura en la base de competencias comunicativas, argumentativas y propositivas, como interlocutores éticos, críticos y reflexivos en todos los contextos, además se propone la investigación como eje transversal para integrar todos los temas que se afrontan en la práctica pedagógica.

El mencionado programa en la actualidad contempla en el proyecto educativo tres materias orientadas a fortalecer competencias comunicativas: Competencias comunicativas I y II, en primero y segundo semestre, y en tercer semestre una materia apropiada para la argumentación, denominada Taller de lectura y producción de textos argumentativos, que anterior al año 2017 se impartía en el séptimo semestre, además el Programa de la asignatura no asumía una postura teórico- práctica clara, estipulaba como competencias a formar:

- Reconocimiento en la literatura de los componentes de escritura y del sentido que conforma un texto poético a partir de valoraciones crítico-analíticas del mismo.
- Resignificación del mundo a partir de la valoración del mismo como un lugar para habitar poéticamente.
- Creación de textos poéticos teniendo en cuenta su experiencia y los aspectos formales que los generan.

La programación de 2018, semestre B hace evidente una propuesta más clara y oportuna con la argumentación, el programa contempla formar al estudiante en competencias como:

- Identificación de la génesis del discurso argumentativo.

-Comprender e interpretar el discurso argumentativo en diferentes situaciones comunicativas sociales.

-Producción de textos argumentativos propios de la academia y de la cotidianidad.

Comparando los programas, es notorio que el actual lleva a cabo una resignificación, brinda al estudiante y futuro docente herramientas propias de la argumentación, estas permitirán asumir un proceso más acertado de lectura y producción académica. Hecho que debe ser objeto de investigación y seguimiento, pues se debe avanzar en investigación y hacer control sobre la viabilidad del programa actual.

2.3. Marco legal

La propuesta investigativa se lleva a cabo bajo la siguiente normatividad que se constituye como fundamento legal para el desarrollo de la investigación. La Constitución Política Nacional de Colombia en el Artículo 67 declara la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, con lo que se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, a los demás bienes y valores de la cultura. Allí mismo se otorga la responsabilidad educativa al Estado, a la sociedad y a la familia. En los artículos 27, 70 y 366 se promulgan el derecho al libre aprendizaje, cátedra, investigación y el acceso de las minorías a la educación.

La Ley 30 (28 de diciembre de 1992) concibe la reglamentación para la educación superior, en ella se estipula como puntos fundamentales la ampliación de la cobertura, la innovación y la calidad. Entre los elementos que convienen al presente trabajo, están los objetivos de la educación superior, en el Art. 6, se estipula la exigencia para fortalecer los proyectos educativos, la prestación de servicios de calidad y el desarrollo científico.

Decreto 2450 (17 diciembre de 2015) establece los parámetros de calidad del MEN, lo cual no va en contra de la autonomía universitaria, este Decreto resalta la necesidad de vincular la docencia a la investigación, también plantea la necesidad de la renovación de currículos en los programas para formación de docentes, con lo que se espera el mejoramiento de la calidad educativa en Colombia. Otros elementos importantes que considera el Decreto en mención son:

la interdisciplinariedad y la flexibilidad en los procesos académicos, como también criterios de Evaluación del desempeño de los programas de licenciatura.

El Decreto 1075 (26 mayo de 2015) reglamenta el marco general de la educación en Colombia, es así como se da curso a la reglamentación para la educación superior; en el libro 2, parte 5, refiere sobre los procesos educativos superiores, frente a este campo la normativa reconoce la autonomía de las universidades y demarca elementos característicos de la calidad en los programas de licenciatura y los enfocados hacia lo mismo; en torno a esta dimensión se asume la universalidad, pluralidad, idoneidad, pertinencia, responsabilidad, integridad, transparencia, equidad, coherencia, eficacia y eficiencia, como elementos que orientan la evaluación para la obtención y la renovación del registro calificado de los programas académicos.

Dentro de su amplia exposición, el Decreto refiere a la importancia del campo investigativo, como elemento que propicia el desarrollo crítico y creativo de las comunidades educativas para aportar científicamente al desarrollo social y comunitario de los pueblos. El marco normativo de este Decreto también orienta otras dimensiones técnicas, administrativas y prácticas de la educación superior.

2.4. Marco teórico–conceptual

Para lograr el fortalecimiento de la comprensión lectora en adolescentes y jóvenes, es necesario el trabajo constante en el aula, con metodologías, con didácticas y con herramientas encaminadas a innovar, a incentivar y a fortalecer los procesos de lectura en la universidad. La propuesta investigativa tiene como fin indagar y caracterizar el ejercicio lector con textos argumentativos escritos, propiciar espacios de reflexión en torno a la academia, al docente y al estudiante, además diseñar una propuesta didáctica para favorecer la comprensión de textos argumentativos. El marco teórico-conceptual permite comprender mejor la propuesta que se detalla a continuación con los siguientes conceptos y autores.

2.4.1. Procesos de lectura: cognición y metacognición

No existe ni existirá un método certero para leer comprensivamente; como ejercicio tiene que darse por la voluntad, este es el indicador que lo determina, como tal se da de manera activa, dinámica y diferente en cada sujeto. Al respecto, en el campo cognitivo y metacognitivo se pueden identificar conceptos y propuestas importantes para la comprensión lectora, entre las que se destacan las posturas de: Solé (1992), Álvarez (1998), Pinzás (2003), López y Arciniegas (2004), Cassany (2006), Vallés (2005), Santiago, Castillo y Mateus (2014). Los autores asumen sus estudios desde el marco de la psicología, la antropología, la sociología entre otras disciplinas que permiten precisar algunos conceptos y cualidades.

Cognición y lectura

Desde la perspectiva de Ramírez (2013:2): “Leer y escribir son acontecimientos cognitivos que se suscitan de manera simultánea, especialmente cuando el sujeto interpreta o reinventa lo leído”, en esta medida leer se constituye como habilidad física y funcional compleja, su dimensión resulta abstracta pues pertenece a categorías de pensamiento complejas.

Para Cassany (2006: 21):

“[...] el ejercicio de leer no consiste simplemente en seguir una secuencia de signos o hacer voz las palabras. Leer consiste en comprender, y para este comprender es necesario desarrollar un conjunto de destrezas mentales o procesos cognitivos que permiten al lector hacer hipótesis y verificarlas en su transcurrir en el texto, inferir aquello que el texto sugiere y así comprender el significado del texto”.

Siendo consecuente con los autores citados, es evidente el reconocimiento del carácter cognitivo el cual propicia el desarrollo de la comprensión lectora, los procesos mentales que la constituyen se llevan a cabo de manera simultánea y eficiente para lograr la construcción de sentidos, dicha comprensión se logra por la elaboración de interpretaciones orientadas en el objeto y motivación cuando inicia el ejercicio.

Para leer el individuo desarrolla una serie de acciones mentales con relación a lo que está leyendo; la fase cognitiva inicia con la disposición para leer, constitución del objetivo de lectura y la decodificación del texto; esta entendida como el procesamiento lingüístico que llega a través de los sentidos y se deposita en bruto (sin procesar); sucediendo a este procedimiento se lleva a cabo la selectividad o percepción de la información, la cual pasa a los depósitos de memoria a

corto plazo donde se mantendrá por lapsos de tiempo muy cortos, pues los sistemas de la mente la almacenan en un segundo plano (memoria de trabajo) parte de esta información estará disponible a largo plazo (Pinzás, 2003).

En ese sentido se logran caracterizar tres planos de memoria: a corto plazo (MCP), a largo plazo (MLP) y memoria de trabajo (MT); los tres constituyen un proceso continuo, así: en la MCP se radica la información sobre partes de las palabras y de las oraciones hasta que se vuelvan a necesitar, estas trascienden al plano de la MLP gracias a los requerimientos de la mente; es decir, los elementos de la MCP se vuelven piezas de la MLP por la vinculación de la memoria de trabajo para entablar relaciones entre conocimientos previos y la nueva información (Solé, 1992; Vallés, 2005 y Cassany, 2006)

Así, tiene lugar la primera fase de comprensión lectora, en esta primera instancia se demarca el nivel literal, se da fe de lo leído; al respecto, Álvarez (1998: 21) citando a Vega y otros, afirma que es el momento en que: “[...] los modelos mentales permiten al lector construir una representación sobre el contenido del texto, incluyendo la situación, objetos, personajes, sucesos, causas o intenciones descritas [...]”.

Haciendo relación de esta primera etapa con el discurso argumentativo, quien lee puede identificar: idea en discusión, tesis, algunos argumentos y conclusión, partes estructurales y organizativas del discurso argumentativo; asumiendo la propuesta de Kintsch y Van Dijk (1978) la superestructura textual. En este marco se da inicio a la lectura inferencial.

Los procesos de inferencia se destacan en el marco cognitivo y metacognitivo, se lleva a cabo como producto de la recuperación de información de saberes previos y el establecimiento de relaciones con los elementos explícitos leídos. El concepto que se maneja desde los estándares de Ministerio de Educación Nacional, dice:

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

Es notable el sentido y la atención que se le da a esta dimensión de la lectura, gracias a este acto, el lector alcanza eficientemente correspondencias entre lo implícito de las

proposiciones simples y el sentido general; se avanza cognitivamente, pues ya se hacen procesos de reflexión sobre lo que se conoce, se acaba de interpretar y hasta desvirtuar ideas retomadas.

De esta manera queda claro como el plano cognitivo y el sentido de lo literal se constituyen en determinantes para la construcción de significados y alcanzar los otros planos sin complicaciones, por eso es indispensable aclarar todas las dudas que desde lo lingüístico pueden aparecer e impedir el avance satisfactorio.

Metacognición y lectura

Comprender un texto requiere de distintas actividades, de las cuales el lector puede ser consiente o no; sin embargo la lectura debe orientarse en la búsqueda de un buen producto, este se constituye en buena medida en el dinamismo del ejercicio, lo que implica atención y actividad constante sobre el hecho. Es por esto que en este aparte se evidenciaran algunos elementos propios de la comprensión lectora y que se catalogan como metacognitivos.

Para Santiago, Castillo y Mateus (2014: 87) la metacognición:

“[...] se entiende como un componente del sistema ejecutivo de la inteligencia y corresponde a un conocimiento introspectivo sobre estados de cognición y su operación. Así, la metacognición es un tipo de conocimiento relacionado con la conciencia de lo que se sabe. Este componente tiene como función dar forma y regular las estrategias y las rutinas cognitivas”.

Desde lo expuesto por los autores, es claro como lo metacognitivo permite alcanzar conciencia sobre las acciones cognitivas, pues permite conocer cómo, cuándo y para qué sirve lo que se sabe del texto o del mundo, regulando de esta manera los procesos para aprender mejor.

Dicho sistema permite orientar el desarrollo de la actividad lectora, para estar consciente de las falencias y las fortalezas, reconocer estructura, evaluar el contenido y el nivel de comprensión de él mismo, de la misma manera ejecutar alternativas que contribuyan a mitigar las deficiencias; tales como: releer, realizar búsquedas hacia delante o hacia atrás, recoger elementos previos y/o anteriores, consultar otras fuentes de información, indagar por el léxico desconocido (Solé, 1992 y Santiago et al. 2014). Es así como se considera que quien lee debe planificar, supervisar y evaluar su progreso “[...] para lograr un proceso eficaz, reflexivo y crítico de la lectura [...]” (López y Arciniegas, 2004:38).

La comprensión lectora desde la teoría de Kintsch y Van Dijk (1978) se entiende como el procedimiento de la mente que organiza la microestructura-macroestructura-superestructura en un mapa o modelo mental, el cual contiene los elementos preponderantes referentes al texto, de cuya revisión previa se ha eliminado información, se hizo constructos conceptuales y se reemplazó una información por otra. En coherencia al ejercicio lector de textos argumentativos escritos los procesos de metacognición permiten a quien lee tener claridad de la hipótesis, formas argumentativas, direccionamiento de la conclusión, identificación del contexto al que refiere el discurso, intención del autor y la determinación de una postura crítica, para ello el lector hará uso de diversas estrategias como el subrayado, toma de notas, consultas paralelas, confrontación de discursos y otras acciones que asuma en su proceso.

Para autores como: Kintsch y Van Dijk (1978); Camps y Dolz (1995); Riffo (2000); Pardo y Baquero (2001); Serrano (2008); Ramírez (2012), entre otros, admiten que el reconocimiento de la superestructura de un texto favorece la claridad frente al tema; pues la identificación de elementos formales orienta la interpretación, se constituyen en guía o referente para hacer los diferentes razonamientos que propician la construcción del sentido discursivo.

En el mismo sentido, la etapa final de la metacognición: “[...] permite determinar si las hipótesis, las inferencias y la construcción de argumentos son coherentes o no [...]” (López y Arciniegas, 2004:57). Es decir, asumir una postura reflexiva y crítica en torno a lo que expresa el texto, se asimilan los sentidos ocultos, se entiende la motivación del escritor o se la crítica, como a otros tantos elementos con los que se puede estar en desacuerdo.

También se ahondará en las interpretaciones respecto de lo planteado por el autor, es el plano que permite llegar a la nivel crítico; momento en el cual se harán confrontaciones entre la realidad y lo leído, se asimila el carácter de controversia que se suscita en la tesis, se comprende el sentido de las ironías, contra-argumentos, citas de autor, se identifican falacias y se asume una postura (Camps y Dolz, 1995; Serrano, 2008).

Queda expreso como los mecanismos metacognitivos se constituyen en recursos sustanciales para la construcción de significados, pues direccionan la consecución de las metas del plan de lectura y la solución de dificultades con las que debe lidiar el lector para lograr claridad en torno a la forma y fondo, en relación a estas dos dimensiones se hace evidente la situación comunicativa, de la cual se asume una postura crítica.

2.4.2. Modelos de comprensión lectora

La enseñanza de tan importante tema puede reseñarse desde diferentes perspectivas teóricas como didácticas, distintas investigaciones como las de Alonso y Mateos (1985); Solé (1987); Rifo (2000); De la Hoz (2007), entre otros, ayudan a caracterizar los principales sistemas de lectura, siendo consecuente con los distintos autores citados, estos son:

Modelo de Procesamiento Ascendente de Botton Up (primario, superficial) o de procesamiento on-line del discurso de Just y Carpenter plantea cinco fases en el proceso: percepción, decodificación y acceso léxico, asignación de casos, integración intraclausal, cierre de la frase; este sistema propone el hecho de leer como una secuencia jerárquica que se inicia en la identificación de grafías, para avanzar hacia las palabras y frases, se evidencia entonces un desarrollo de lo mínimo a lo complejo.

Modelo descendente o Botton Down está en oposición al anterior, da preponderancia a los procesos superiores como controladores de la comprensión; afirma que dicho proceso inicia antes del hecho de leer, de ello se deriva un razonamiento deductivo jerárquico; el lector hace proyecciones, traza metas o propósitos y los asume en el desarrollo del ejercicio; de esta manera, se puede esgrimir que el significado no está en el texto, si no en quien lee.

El Modelo Interactivo busca integrar las dos propuestas anteriores; para Solé (1987 [1992]), Cassany, Pinyol y Luna (1994) y, Montealegre, Almeida y Bohórquez (2015) afirman que la comprensión está en los datos explícitos del texto como en elementos previos del lector, de esta manera la lectura es ascendente y descendente en consideración a la complejidad cognitiva del proceso de comprensión. En definitiva, el lector se constituye en un procesador activo de la información textual (Solé, 1987).

Modelos proposicionales de comprensión de textos de Knitsch y Van Dijk (1978) es la propuesta más completa, pues sus precursores plantean la interpretación desde dos dimensiones que se integran; la microestructura que hace referencia a los significados locales y la macroestructura como las proposiciones generales que se alcanzan por el encadenamiento de las microestructuras, de cuya integración resulta el sentido global del texto. Sobre esta propuesta han teorizado diferentes autores: Santiago, et al. (2014), Solé (1987), Fernández (2012) quienes

consideran el reconocimiento de estas formas como elementos eficientes que determinan la comprensión lectora.

De manera sucinta se presenta un esbozo teórico de algunos arquetipos de la comprensión lectora pertinentes con la investigación, los cuales se constituyen en fundamento e incidencia para hacer algunas interpretaciones en la caracterización de las fortalezas y dificultades del proceso reseñado en el grupo de estudiantes de la muestra.

2.4.3. Texto argumentativo escrito

Es la forma discursiva en la que el individuo propone una visión de mundo, redefine su pensamiento y se constituye en ser dinámico. La teoría argumentativa que hoy se propone tiene su origen en el mundo griego, desde esta instancia se da la conceptualización que da pie a la teoría actual. De acuerdo con la mitología griega, Pheitó es la divinización de la persuasión, ocupa un espacio importante en el ágora de discusión de la Polis, de esta manera orienta la adhesión entorno al mejor discurso, el cual se caracteriza por elocuencia, forma y verdad (Salcedo, 2007).

Por su parte, el filósofo Empédocles de Agrigento, es considerado como el padre de la retórica, este pensador de la antigüedad desarrolló una línea retórica conocida como la *psicagógica*, la cual pretende el desciframiento de los poderes secretos de la palabra, para el filósofo, la palabra poseía un carácter creativo y emotivo que influía en la mente para sugestionar y provocar la adhesión (Cervantes, 2006 y Ramírez, 2012).

En el contexto Aristotélico, la retórica se daba en tanto razones lógicas, a partir de premisas, a las que podemos identificar como silogismos de verdad. Aristóteles propuso una caracterización que comprendía cinco elementos que se complementan entre sí, tres modos meramente lingüísticos en la construcción del discurso y dos que se determina en la mente del interlocutor, así:

- La *inventio*: comprende las pruebas o razones.
- La *dispositio*: ordena las pruebas que se dan.
- *Elocutio*: refiere la composición de las razones.
- *Actio*: integra el movimiento entre hablante-destinatario y el mensaje en sí (Ramírez, 2012).

La *inventio* y la *dispositio* corresponde a la forma del discurso, es meramente estructura lingüística; *elocutio* y *actio* se da en torno a la acción oral de ejecutar el discurso; por ejemplo, si se tratara de defender la idea de bueno, se suponen todas las actividades y beneficios que para la sociedad o el individuo gozaría.

En el ejemplo sobre la construcción de una nueva cárcel para mujeres que residen en una casa que está cayendo.

La *inventio*: El director del centro penitenciario expresa que la construcción de la nueva cárcel es bueno porque se salvaguarda la integridad física de la población de reclusas, además se posibilita la rehabilitación social en un campo dotado para tal hecho, con lo cual se pasaría del beneficio particular al general-social.

En torno a la *dispositio*: se logran identificar dos partes; comunidad del barrio aledaño al nuevo centro carcelario quienes se oponen a la construcción, pues consideran que este atraerá la delincuencia y las malas maneras a su barrio. Y el ente estatal, representado por el director del centro penitenciario, pone a consideración el hecho de salvaguardar la integridad física de las mujeres, mejorar las condiciones de rehabilitación social y ampliar la capacidad carcelaria.

Conforme al *elocutio* y *actio*: se busca que el derecho a condiciones dignas de reclusión prevalezca, en la exposición de los hechos y la defensa debe haber claridad de este hecho a defender y así convencer a la contraparte, para lograr este cometido, el orador hace uso de la voz no solo para poner de manifiesto los argumentos, la voz le ayuda a enfatizar y a dar claridad a los argumentos más importantes o relevantes para persuadir a su auditorio.

El ejemplo nos permitirá hacer un reconociendo de la funcionalidad y coherencia de la teoría, en ese sentido, se hará la ilustración de algunos elementos sobre el texto argumentativo escrito y con esto, también hacer visible la pertinencia de la teoría asumida para la presente investigación.

La Neorretórica retoma los postulados teóricos y pragmáticos de Aristóteles para proponer una teoría argumentativa que trasciende el fin particular de un hablante de contexto, y proponer un oyente universal (Perelman y Olbrechts-Tyteca. 1989). En el contexto latino el ejercicio retórico se hacía netamente con fin político, se valoraba intensamente la persuasión para enseñar, conmover y deleitar, prueba de ello se evidencia en el discurso de Cicerón y Quintiliano; algunas de esas características se vincula en la nueva propuesta (Soriano, 2013).

En la Edad Media la retórica hace defensa eclesiástica, el fin último será moralizante. Ya para el siglo XVI un acto artístico y noble, se escribe la primera retórica del castellano con fin didáctico; a esta primera le seguirán dos más tituladas de la misma forma “Arte de la retórica” de Rodrigo Santillana y de Juan de Guzmán (Soriano, 2013 y Ramírez, 2012).

El siglo XVII no resulta significativo, se considera como el momento en que este arte perdió su rumbo en la materialización de la lógica, para el fin de este siglo, la retórica asume una función pragmática y se disputa un lugar entre la lógica, la ética y la política. Para Ramírez (2012) es una época que impulsa el discurso para demostrar la verdad, el pensamiento determina dicho proceder.

El siglo XVIII representa un momento importante para la retórica y la argumentación, se determinan marcos conceptuales del existencialismo a partir de los cuales Hume plantea asumir un recato en cuanto al uso expresivo de emociones y sentimientos. Nietzsche propone un ejercicio artístico, en la relación de dos elementos particulares: la sinceridad en tanto concepto de verdad y el artificio como lo verosímil; estos como formas de demostración en la utilidad de un lenguaje elegante. En el siglo XIX el discurso se adapta a los ambientes sociales, se fundamenta en la estética y avanza hacia una “literaturización”, la poética impregna las formas discursivas (*Ibíd.*).

El siglo XX retoma la tradición de la antigüedad que inspira y fundamenta el estudio del discurso como algo probable, es decir que se puede argumentar mas no demostrar; a Perelman le resulta más importante centrar el estudio en las estructuras argumentativas para probar una tesis que el predominio de la forma estética. La Neorretórica se estructura en la interdisciplinariedad a partir de diferentes autores: Barthes, Genette, Jacobson, entre otros; aún hoy esta sigue adquiriendo forma a partir de las diferentes miradas y estudios que se encuentran para confrontar, ampliar, abolir y repensar la teoría constantemente.

El recorrido por la historia, permite un acercamiento a la génesis y tradición de algunas formas conceptuales que se asumen en la nueva teoría, esto significa poner en contraste elementos teóricos y pragmáticos que se conciben con el pasar de los años para hacer más viable el entendimiento, la reflexión y la práctica.

Características del texto argumentativo

Esta tipología textual se fundamenta y consolida como forma discursiva desde la retórica clásica, desde entonces y hasta la nueva teoría tiene como finalidades dos cosas: convencer y persuadir; así lo demarcan teóricamente; Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), Weston y Señal (2006[1994]), Ramírez (2012). Otro elemento fundamental de la argumentación escrita es el de

su destinatario, pues no se reduce al de un grupo determinado, cerrado como el de la retórica latina, el destinatario-lector es un ente universal, es el de la filosofía “abierta”, así pues: “ Una argumentación dirigida a un auditorio universal debe convencer al lector del carácter apremiante de las razones aducidas, de su evidencia, de su validez intemporal y absoluta, independientemente las contingencias locales o históricas” (Perelman y Olbrechts-Tyteca 1989:72).

La estrategia argumentativa, un elemento más a tener en cuenta, tiene que ver con la interacción y fuerza de los argumentos, es la forma como los micro-argumentos están en constante interacción-relación (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989 y Ramírez, 2012). Es lo que otros han denominado coherencia discursiva a la forma intencional ejercida por el escritor para persuadir a sus lectores, no es azar es una estrategia pensada desde la concepción que se hace del auditorio.

El carácter dialógico es la forma en que interactúan autor-lector y discurso en sí; permite reconocer el diálogo entre las partes, cómo entablan una discusión que pone de manifiesto la argumentación en contra de la hipótesis; es la manera como el escritor incorpora juicios de su contra parte, para desvirtuarlos y quitarles fuerza (Camps, 1995). El lector como constructor del significado debe percatarse de esta forma, identificarla, caracterizarla y posteriormente valorarla.

Otras características a considerar tienen que ver con el orden jerárquico, elocuencia, rigor, tema, situación de desacuerdo; se determinan como formas propias de la tipología, reconocidas por diferentes autores, entre los más destacados y reconocidos de este campo: Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), Weston y Seña (2006[1994]), Álvarez (2011), Ramírez (2012).

Más allá de lo conceptual y teórico, es de amplio conocimiento que la argumentación permite vivir en torno a la razón práctica, abandera el espíritu crítico de las naciones democráticas, propicia la creación con sentido reflexivo e inconforme, en esa misma medida posibilita la defensa y el desacuerdo con fundamento; en el campo educativo, viabiliza la educación como oficio de innovación constante, ya que propicia la revaloración de las prácticas educativas para orientar nuevas formas que posibilitan el ejercicio docente acorde a los contextos reales; innumerables características que ningún teórico o estudio alguno alcanza a nombrar.

Estructura del texto argumentativo

Diferentes autores refieren a distintos elementos y formas que componen la argumentación escrita, las distintas miradas teóricas coinciden en reconocer la existencia de una estrategia argumentativa, para la cual se asumen esquemas propios de esta forma discursiva, por lo tanto no existe un molde, el autor hace uso de su capacidad de elocuencia y juicio sobre el tema. A esa forma en particular la retórica clásica caracteriza como:

“[...] la facultad de discernir en cada circunstancia lo admisiblemente creíble. Pues esto no es misión de ninguna otra arte; pues cada una de las demás es enseñanza y persuasión de lo que es su objeto propio [...] la retórica, por así decirlo, parece ser capaz de considerar los medios de persuasión” (Aristóteles, 1990:118).

De esta manera se hace evidente como el carácter persuasivo es el objetivo de toda práctica argumentativa, por eso no es cosa fácil, pues siendo el fin último debe ser bien conquistado, para tal cometido el entendimiento, la apreciación y la perspicacia entorno a la temática posibilita la construcción de una estrategia factible con los fines del discurso.

Para Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) la argumentación es un procedimiento que busca provocar o acrecentar la adhesión de un auditorio o lector de las razones presentadas, de esta manera se conciben el dinamismo dialógico y pragmático, que determinan el acercamiento del otro (lector-oyente) con los planteamientos aducidos, de allí que la estructura no depende de parámetros rígidos que permitan moldear el discurso, el ejercicio esta subsumido al evento dialógico y este se desliga del contexto.

Frente a lo ya expresado y desde otros autores como Camps (1995) quien cita a Grize (1982), reconoce en la producción de escrita de estos textos, tres elementos determinantes en el fondo y la forma:

- Las proposiciones que expresa la opinión del autor respecto a un tema.
- Los argumentos de los que se sirve para defender su tesis.
- Las proposiciones que se anticipan a las preguntas o dudas para impedir el contra discurso.

En consideración a los fundamentos y principios de la retórica antigua, se asumen cuatro elementos constitutivos: *exordium* (introducción) – *narratio* (exposición de hechos) – *argumentatio* (presentación de los argumentos) – *peroratio* (recapitulación breve de lo expuesto); elementos que describen autores como: Álvarez (2011), Camargo, Caro y Uribe (2012). El siguiente esquema explicita y determina la concepción de cada elemento.

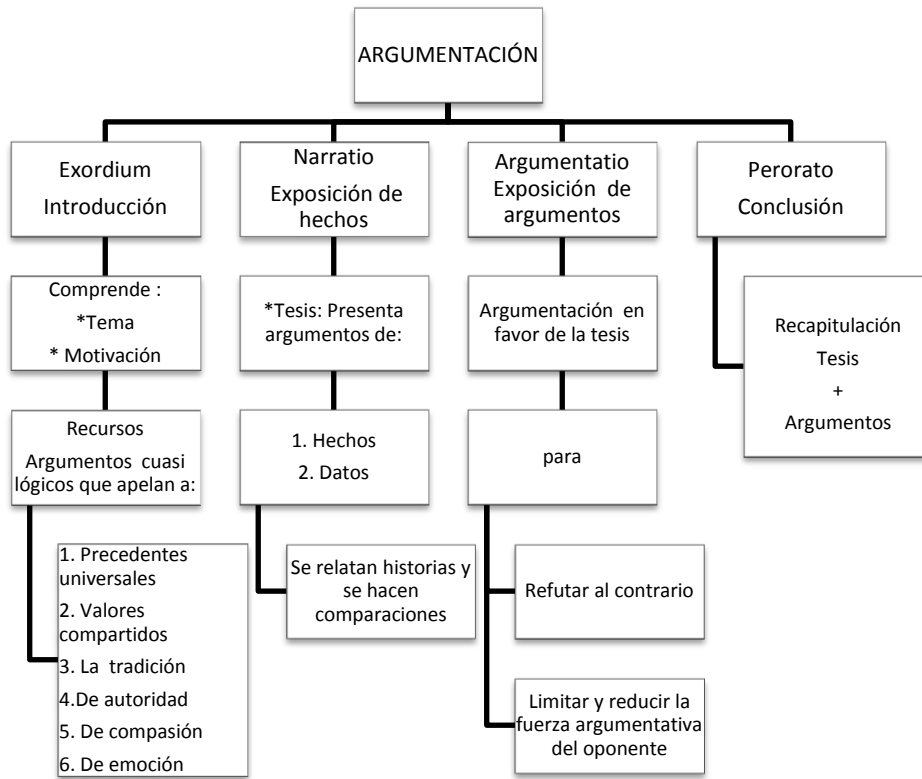


Figura 1. Esquema elementos constitutivos de la Retórica Clásica
Fuente. Basado en Álvarez (2011), Camargo, Caro Y Uribe (2012)
Construcción de la autora.

Nuevamente recurrimos al ejemplo para hacer una demostración práctica de la teoría asumida por esta investigación, cada uno de los elementos que propone la retórica clásica orientan la construcción del siguiente texto:

Exordium: En medio del crecimiento delincuencial y la baja atención social para contrarrestar el crimen, Colombia busca fortalecer el sistema carcelario, por eso se pretende construir y remodelar algunas cárceles en el país; es así como se propone la edificación de un nuevo penal para mujeres en la ciudad de Cartagena, tres son las motivaciones del estado colombiano; la primera, tener mejores instalaciones físicas, pues las actuales se están cayendo; la segunda, liberar al centro histórico del prejuicio social y la tercera, ampliar la cobertura en respuesta al incremento delictivo; además con el nuevo centro penitenciario pretende salvaguardar la integridad física de las reclusas y posibilitar la rehabilitación social, con lo cual se pasaría del beneficio particular al general-social, el cual debe prevalecer.

Narratio: El pasado 30 de enero se reunieron los directores de todos los centros penitenciarios del país y el Ministro de Justicia, quienes acordaron auditoría a todas las instalaciones. Conforme la inspección, llevada a cabo en el mes de junio se declara estado de emergencia sanitaria y física en 60 de las 90 edificaciones, los profesionales sugieren la remodelación de algunos centros, el traslado de otros y la construcción de unos nuevos, entre los que está la cárcel de mujeres de Cartagena. En el mes de julio se da apertura a la licitación que da inicio al proyecto. En septiembre se hacen acercamientos con la comunidad del barrio aledaño donde será construida el penal, la comunidad declara su oposición (las fechas y eventos son producto de la invención).

Argumentatio: Ciertamente la construcción de una cárcel no asegura la rehabilitación social de Cartagena y tampoco del país, más aún, cuando en medios de comunicación pululan las denuncias por corrupción, narcotráfico,

microtráfico, prostitución y otros tantos delitos de orden común, con todos los condenados por estos delitos la nueva cárcel ya tendría hacinamiento; sin embargo el problema específico debe ser atendido, más allá de la vanidad turística de la que goza la ciudad es indispensable salvaguardar la vida e integridad física de la población de reclusas, de ahí la pretensión de trasladar a las mujeres a un lugar que sirva de institución penitenciaria, pero ante esta alternativa otra dificultad, según el periódico el Universal del lunes 22 de octubre de 2018, “el Distrito no ha encontrado un lugar ideal para las más de 120 reclusas”, así pues el proceso de exploración de propiedades que se ajusten a los lineamientos de seguridad del IMPEC continúan, mientras tanto ¿qué pasará con las mujeres?.

Para la Constitución Nacional de 1991, la población reclusa en Colombia tiene derecho a salud y seguridad social, protección a la dignidad humana, entre otros derechos estipulados en el capítulo 5 de La Carta Magna, por eso son legítimos y están por encima de la arrogancia cartagenera e interés de particulares que ven con oprobio tener de vecina una cárcel; hoy en día, entre nuestros vecinos de barrio ilustre está el exfiscal Luis Gustavo Moreno, senadores como el Ñoño Elías, Musa Besaile o el arquitecto Rafael Uribe Noguera, no obstante siguen siendo distinguidos y reciben la solidaridad de sus vecinos. No cabe duda de la condición delincuencial de las personas que habitan la cárcel de Cartagena, sobre nuestros vecinos, ya lo dice un viejo y conocido refrán “ojos vemos corazones no sabemos”.

El asesino, el estafador, el ladrón, el secuestrador, el extorsionista, el violador y los demás tipos criminales, no se hacen con el hecho de ser vecino de una cárcel, según un estudio de psicología criminal de Blanquicett (2012) son múltiples los factores que influyen en la constitución criminal, razones que los vanidosos y elitistas cartageneros no conocen, pues prevalece la ignorancia y la intolerancia, incompatibles con la construcción de paz en tiempos de pos conflicto.

Peroratio: El colombiano hace muy poco por construir la paz, esa que no se hace con firmas; la convivencia social garantizará en alguna medida avanzar como sociedad, cuando el sentido de lo particular no prime sobre el bien común, cuando construir o trasladar un penal femenino en una ciudad convoque a su comunidad para ser parte del proceso de rehabilitación, cuando la voluntad de inclusión permita el acceso a las oportunidades y el perdón llegue como esperanza de cambio, entonces quizá, podamos darnos la buena vida. La construcción de la nueva cárcel o el traslado de las reclusas a otro lugar no debe ser un asunto de estado, por el contrario debe ser un asunto social, pues no se les puede negar el derecho, de al menos, seguir existiendo para sus familias.

La teoría contemporánea también distingue entre diferentes elementos propios de la argumentación, algunos de estos coinciden con el discurso antiguo. El siguiente esquema evidencia la constitución del texto argumentativo escrito como una forma que toma existencia a partir de dos dimensiones, uno pragmático consolidado en el ejercicio dinámico y atento del lector y otro meramente físico o sistémico dependiente de la actividad de producción escrita por parte del autor.

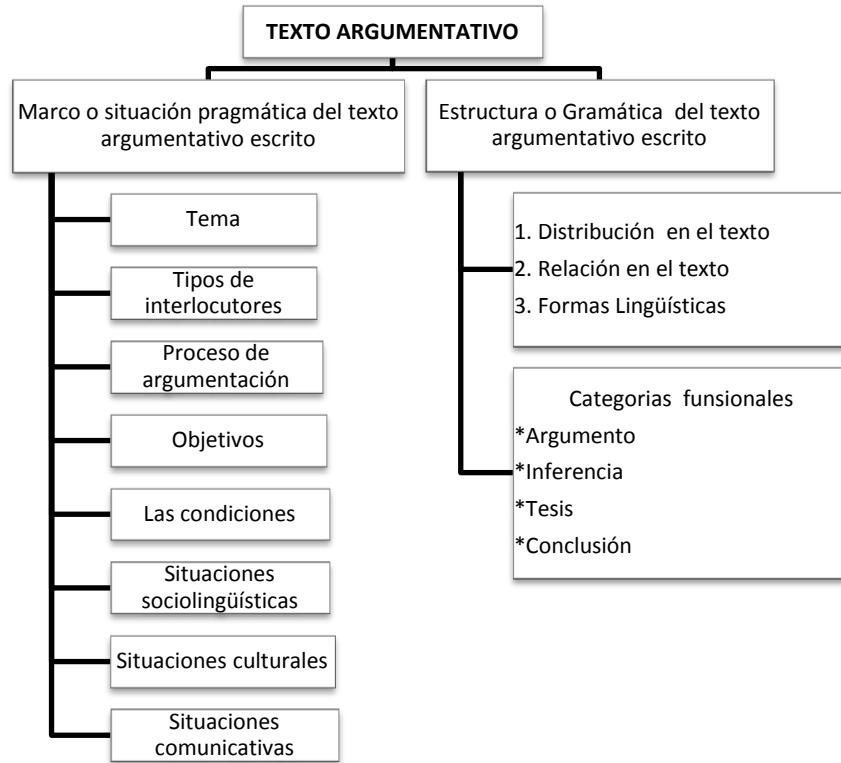


Figura 2. Partes fundamentales de la argumentación escrita, en la teoría contemporánea.
Fuente. Basado en Álvarez (2011) y Ramírez (2012).
Construcción de la autora.

El campo teórico-explicativo de las dos figuras anteriores, se da a partir de los aportes de Álvarez (2011) y Ramírez (2012).

Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, (2006) proponen una clasificación de la argumentación en dos grandes categorías: Una argumentación simple (un argumento) y argumentación compleja (múltiples argumentos), cada una de estas posee una forma estructural en la que se da la relación de los argumentos, en la segunda categoría la argumentación es diversa en la utilización de las formas argumentales. A continuación, se presenta un mapa conceptual que muestra la estructura general de las categorías argumentativas mencionadas.

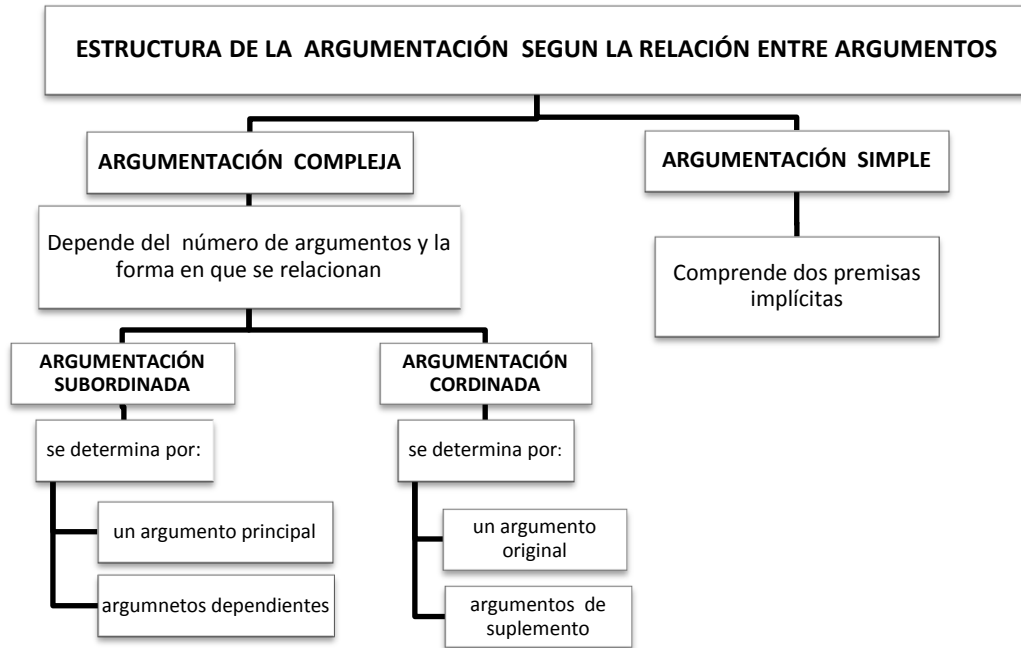


Figura 3. Estructura de la argumentación según número y relación de argumentos.
Fuente: Basado en Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, (2006).
Construcción de la autora.

El campo teórico a partir del cual se organiza la figura tres, se fundamenta en los aportes de Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, (2006).

Se han esbozado referentes teóricos en los que se reconocen particularidades propias del acto de argumentar, si bien entre las propuestas también son evidentes diferencias, también se encuentran convergencias significativas, las teorías expuestas dan cuenta de un estado, forma, manera, momento en el que a partir del uso del lenguaje se configura la argumentación; como tal, no existe una formula certera, o un paso a paso que permita la producción oral o escrita de este acontecer. En la actualidad a partir de diferentes teorías y autores, se pueden asumir tres partes fundamentales de dicha tipología textual: planteamiento de hipótesis, plano argumentativo y conclusión

Géneros argumentativos

El campo resulta basto, por ende existen diferentes formas de nombrar o señalar géneros propios de esta forma discursiva; al respecto Perelman Y Olbrechts-Tyteca (1989), Lo Cascio (1998) y Ramírez (2012) identifica tres géneros propuestos desde Aristóteles, así:

El deliberativo: su finalidad era aconsejar

Judicial: su finalidad era acusar o defender

Demostrativo: su finalidad era elogiar o reprobar.

Estas tres modalidades de argumentación se plantean desde dimensiones muy amplias del ser humano, entre los tantos aportes a la teoría argumentativa los elementos caracterizados, demuestran como Aristóteles no buscaba ponderar un modelo que rescatase al hombre del ideal platónico, más bien, orientar en formas que le sirvieran al hombre para reflexionar sobre sí mismo, sobre su realidad como fundamento de saber.

Para hacer más factible la comprensión de la teoría grecolatina, se propone un ejemplo para demostrar la funcionalidad de la teoría que asume esta investigación.

Deliberativo: debate en el Congreso de la República y en medios de comunicación por el proyecto de la Reforma Tributaria en Colombia que busca poner IVA a toda la canasta familiar, el gobierno pretende recolectar más de 30mil millones de pesos que faltan para solventar la deuda fiscal del país.

Judicial: Audiencia de acusación e imputación de cargos a un hombre que robo a la nación miles de millones de pesos.

Demostrativo: debate en medios de comunicación por la condecoración que entregó la Policía al líder mundial de ciencia, quien recibió la medalla de uno de los generales de la institución por salvar a la humanidad del mal.

En la actualidad se considera el texto argumentativo como una tipología textual a la cual pertenecen distintos géneros que surgen de los diferentes contextos en los que se sirven de la argumentación (Álvarez, 2011). Como formas que ponen de manifiesto la diversidad de espacios y elementos en favor de la didáctica se reconocen los siguientes: “justificación de respuesta • crítica, artículo de opinión, carta al director [...] • mensaje publicitario (impreso y audiovisual)” (*Ibíd.*, p. 94); Ramírez (2012) reconoce como géneros argumentativos escritos; el artículo de opinión, el anuncio publicitario y la carta petitoria.

Artículo de opinión. Es una forma textual donde el autor analiza e interpreta un hecho, situación, o personaje, visto de manera subjetiva; de esta manera se hace una valoración o juicio. En cuanto al fondo y la forma, es por lo general de extensión corta, con temáticas diversas, título atractivo que convoca a la reflexión. Como género argumentativo hace notar partes fundamentales como: hipótesis, argumentos y conclusión; considerándose, la argumentación como la parte determinante, pues en esta se sostiene el punto de vista que manifiesta el autor. Ramírez (2012) refiere a este como: “argumentación periodística” pues asume hechos noticiosos y de interés social, así se asume la postura crítica que se pone de manifiesto en estos textos.

Anuncio publicitario. Es una combinación de imagen y lenguaje, expone signos y símbolos creados en estrecha relación con el contexto para motivar la compra de productos, el mensaje publicitario es un producto de masas y de medios de comunicación masiva. Como instrumento de motivación acude a formas persuasivas propias de la argumentación. Alexopoulou y Zerva (2015) sostienen que hay puntos en común entre el objeto de la retórica que es social, lo político para modificar la conducta del auditorio y la publicidad que pretende convencer sobre la calidad de algo. Sin embargo, en el mensaje publicitario predominan los argumentos psicológicos y estéticos que no evocan a la lógica.

La carta. Género textual de gran utilidad en la vida cotidiana, posee características argumentativas, por la forma como hace uso del lenguaje, porque pretende un objetivo en particular y hace uso de esquemas retóricos, posee la misma estructura de lo que se conoce desde la antigüedad como epístola; además es de estilo libre, pues su origen y propósito es variado. Para Krasniqi (2014: 4) la carta posee una estructura particular que surge como estrategia, entonces es:

“El escritor de una carta sigue un guion previamente establecido por convenciones socioculturales, constituyéndose la secuencia tópica de la siguiente manera: localización espacio-temporal, interpelación al lector, puesta en situación relacional y personal, exposición de hechos, preguntas, reflexiones, manifestación de las emociones; finalmente, despedida formal, saludo, y posdata para ideas que no han surgido en el tiempo de redacción del cuerpo de la carta”.

Es clara la distribución y elementos que competen a dicho género, caracterizado netamente por la versatilidad propia de quien escribe.

Han sido caracterizadas dos posturas teóricas frente a los géneros de la argumentación, se ponen de manifiesto algunas particularidades de estos en la antigüedad y en la actualidad, con el fin de hacer contraste entre el punto de partida y el presente de la teoría.

2.4.4. Didáctica para la comprensión lectora de textos argumentativos escritos

En la cotidianidad social los sujetos usan el lenguaje constantemente para argumentar, muchas veces con el fin de convencer a otro, como en el discurso político, la propaganda mercantilista, el periodismo amarillista, etc.; estos son algunos discursos que pueden ser estudiados y analizados como forma de orientar y fortalecer la lectura de textos argumentativos

escritos, con ello no solo se asumirá la competencia que desde Ministerio de Educación se exige, también se harán esfuerzos para promover el pensamiento propio y diferente, en este sentido que emerja el pensamiento crítico relevante en la formación de ciudadanos participativos, de docentes reflexivos y dinámicos en propuestas de aula, pues la lectura es una constante de la formación docente y de ejercicio profesional; pues “[...] el lector maestro busca todas las posibilidades para el encuentro de sentidos textuales” (Ramírez, 2013: 8).

Por otra parte y teniendo en cuenta la importancia de enseñar a leer y argumentar desde la escuela a la universidad, es oportuno asumir el concepto de estrategia didáctica; para Santiago, et al. (2014) es el conjunto de actividades técnicas e instrumentos encaminados a lograr un objetivo en el aprendizaje, es la forma que ayuda a enseñar.

En el sentido expuesto de la didáctica y de la comprensión lectora son de gran importancia los aportes de Solé (1992) quien propone las siguientes estrategias:

- Comunicación estudiante-docente, para construir la interpretación y la comprensión.
- Orientación del docente en la relación de conceptos previos para el estudiante y que exige la interpretación del texto.
- Conjunto de ayudas que brinda el docente al estudiante para que fortalezca su responsabilidad y comprensión lectora.

Aristóteles (1990), Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) y Camps (1995), estos y otros autores refieren al carácter dialógico del discurso argumentativo y al desempeño de lector para reconocer los dos entes en el texto; aquel que expone sus ideas con propiedad y el oponente – contraparte, apelante o parte opuesta; quien lee debe interpretar y asimilar como los razonamientos del oponente se desvirtúan en favor del enunciador; de esta manera se hace evidente el juego de voces, el dialogismo desde el que se presenta la defensa de una tesis y la posible contraargumentación.

Para Camps (1995) el reconocimiento de este carácter es el que da mayor dificultad al lector inexperto, según la autora de esta incapacidad se derivan otros problemas, como el reconocimiento de tesis, tipos de argumentos y conclusión que resultan poco exitosos. Respecto a estos inconvenientes la autora sugiere algunas formas de trabajo en la enseñanza de la lectura de textos argumentativos, de las cuales se hace evidente la tendencia a trabajar lectura y escritura juntas, como elementos intrínsecamente ligados para alcanzar éxitos.

En el mismo sentido Camargo et al. (2012) proponen diez estrategias; las que se relacionan con esta investigación, son: a) Promoción de la lectura comprensiva de documentos auténticos, con el fin de profundizar en la estructura argumentativa y la reflexión en torno al reconocimiento del otro como interlocutor válido. b) Fomentar el análisis de los discursos en los medios de comunicación, utilizar los diversos mensajes para trabajar los contenidos, intención, y demás elementos. c) Iniciar la escritura de ensayos tomando como referente el esquema antiguo de: exordio-narratio-confirmatio y peroratio. d) La recuperación del género epistolar con intenciones argumentativas, esta estrategia también es acuñada por Álvarez (2011), Ramírez (2012), pues la carta puede resultar cercana al contexto de los estudiantes para posibles reclamos del ámbito académico y social.

En torno a la educación superior hay diversos trabajos investigativos que orientan los procesos de lectoescritura en la universidad; Uribe y Camargo (2011: 323) hacen una serie de reflexiones que derivan en propuestas didácticas, el artículo propone:

“1) La lectura de documentos propios de los campos de formación, desde perspectivas constructivistas y socioculturales de la educación, 2) reconocer y experimentar las prácticas de enseñanza de la lectura desde los paradigmas trabajados, en las asignaturas profesionales orientadas por los docentes [...]”.

Las propuestas caracterizadas se derivan de reflexiones desde las cuales se asume la idea de que el estudiante ingresa a la universidad leyendo y escribiendo de manera regular, la realidad ha demostrado que dichas prácticas son bastante primarias y se hace oportuno el acompañamiento efectivo de los docentes para potencializar y facilitar el desempeño de estas habilidades; ciertamente, la responsabilidad es compartida, alumno, docentes e institución (Dubois, 1990; Monereo y Pozo, 2001[2003]). Para Carlino (2003) en la universidad se exigen buenas prácticas lectoescritoras pero se descuida la enseñanza sobre las mismas.

Las referencias hechas a las distintas propuestas didácticas buscan favorecer y apoyar diversos caminos de enseñanza lectoescritora, sin embargo resulta indispensable propuestas didácticas que intervengan los contextos superiores donde se forman los docentes del futuro, con esto se asegura el progreso de la educación primaria y secundaria; además la innovación y fortalecimiento del servicio de la universidad pública.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

Este capítulo contempla la descripción metodológica con la cual se desarrolló la investigación. Precisa aspectos como paradigma, enfoque, unidad de análisis y unidad de trabajo, con el fin de obtener la información para el análisis del problema planteado.

3.1. Paradigma

El trabajo se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, este tipo de investigación tiene como objeto de estudio los fenómenos sociales y humanos (Valles, 1997); en ese sentido, observar, describir y reconocer la tradición, las creencias y los comportamientos de los estudiantes frente a la comprensión lectora de textos argumentativos escritos (Serrano, 2007). Por consiguiente se revisó las condiciones e implicaciones que se generan en los procesos de lectura de este tipo de textos, para caracterizar tanto las fortalezas como las dificultades. Del mismo modo, el estudio permitió la identificación algunas de las didácticas utilizadas por los docentes y la caracterización de la percepción en torno a comportamientos del grupo de alumnos en el desarrollo de la comprensión lectora.

El concepto de percepción que orienta el análisis, se determina como el proceso de extracción y selección de información que se obtuvo a partir de la aplicación de técnicas e instrumentos en la recolección de información, Oviedo (2004: 90) caracteriza esta noción como: “[...] una tendencia al orden mental. Inicialmente, la percepción determina la entrada de información; y en segundo lugar, garantiza que la información retomada del ambiente permita la formación de abstracciones (juicios, categorías, conceptos, etc.)”. En este sentido, se pretende caracterizar e interpretar los juicios y valoraciones que hacen los docentes sobre la comprensión lectora de los estudiantes.

Lo anterior permitió la comprensión e integración de los comportamientos de alumnos y docentes, para diseñar una propuesta didáctica coherente con el contexto e interés del grupo caracterizado.

Es oportuno aclarar que el trabajo investigativo es predominantemente cualitativo, pero se hace uso de algunos elementos propios de la investigación cuantitativa, como gráficos

estadísticos, proporciones y algunas cifras numéricas, como una forma de apoyar la ilustración-demostración de los hallazgos en torno a las fortalezas y dificultades de la comprensión lectora de los estudiantes.

3.2. Enfoque

Teniendo en cuenta la línea metodológica se propuso la etnográfica como enfoque de investigación, puesto que permite asumir grupos humanos, describirlos y explicar el comportamiento de los mismos. La etnografía considera: elementos histórico-geográficos, aspectos sociales, económicos, políticos y culturales, además la integración de la cotidianidad del grupo o población unidad de trabajo (Martínez, 2011).

Así mismo, la se utilizó la hermenéutica con el propósito de interpretar los distintos datos que se obtuvieron con la aplicación de las técnicas de recolección de información, pues, estas permiten el acercamiento al contexto, desde donde se puede dirimir las condiciones que le estudiante ha generado como habilidades y creencias susceptibles de reflexión; para Planella (2006: 5) la hermenéutica representa:

“[...] nuestra forma de estar en el mundo y de cómo a través de nuestra experiencia leemos (interpretamos) lo que nos pasa, lo que nos rodea, nuestras interacciones con los otros sujetos y si se quiere, los discursos que a través del diálogo estos otros sujetos comparten con nosotros [...]”.

En este sentido asumir el carácter interpretativo como la forma para comprender lo particular y lo singular de los comportamientos propios del grupo de estudiantes para caracterizar las fortalezas y dificultades de la comprensión lectora texto argumentativo escrito. Sobre la base de esta información, conocer, detallar y explicar comportamientos, actitudes, con el fin de contrarrestar algunas de las dificultades en el diseño de una propuesta pedagógica.

3.3. Unidad de análisis

La unidad de análisis corresponde a un grupo de estudiantes del programa Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño.

3.4. Unidad de trabajo

La unidad de trabajo comprendió un grupo de cincuenta y seis estudiantes hombres y mujeres mayores de edad, pertenecientes al segundo semestre del programa mencionado, jóvenes de diferentes poblaciones nariñenses, de condición socio económica media, la mayoría de origen rural. La propuesta buscó trabajar con todo el grupo, sin embargo, la aplicación de los primeros instrumentos permitió la selección de un número inferior al presupuestado, de los cuales se registró y sistematizó la información pertinente para evidenciar la efectividad de la propuesta didáctica trabajada.

El grupo del cual se hicieron los registros fue conformado por sujetos en los que se identificaron falencias significativas en cuanto a la comprensión del texto argumentativo. Se consideró que al ser un grupo de segundo semestre tenían insumos puntuales en cuanto a competencia lectora, sin embargo y a la luz de los hallazgos se desvirtúa este supuesto que es objeto de reflexión en el análisis de resultados.

La necesidad investigativa en torno a la comprensión de texto argumentativo escrito, también se sustenta en los trabajos de Riffo (2000), Serrano y Villalobos (2008); Rosli y Carlino (2015); Moyano y Giudice (2016) quienes determinan, que sobre todo en los primeros semestres los grupos de estudiantes se reducen por la deserción y el bajo rendimiento que podrían estar en relacionado con el ritmo de tareas de lectura y escritura argumentativa, situación que debe ser atendida por la universidad de manera prioritaria.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de la información

La investigación optó por la aplicación de las siguientes técnicas de recolección de información, necesarias para describir, analizar, e interpretar:

Taller (ver anexo 1)

Como el elemento didáctico de la propuesta permitió el desarrollo de actividades encaminadas a realizar el trabajo con el grupo participante, este como una forma de orientar el aprendizaje del alumno y donde la interacción es posible con todos los participantes (estudiantes-docente), de esta manera se lleva a cabo un trabajo colaborativo que permite la orientación de la comprensión lectora de textos argumentativos escritos; al respecto, Ander Egg (2007: 118) afirma:

“Aplicando el concepto de taller a la pedagogía sus alcances es el mismo: en lo sustancial se trata de una forma de enseñar y, sobre todo de aprender mediante la realización de "algo" que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo.”

Este instrumento se desarrolló en una primera sesión con el fin de identificar fortalezas y dificultades en la comprensión lectora en los estudiantes, para lo cual se los confrontó con el texto: forma, estructura, características, tipos de argumento, entre otros elementos determinantes de esta tipología textual.

El taller tomó como texto base un ensayo, hay que mencionar que dicho instrumento se reajustó en torno a una primera y segunda prueba piloto; inicialmente, el taller presentaba ocho preguntas abiertas, se procedió a replantear la redacción de algunos enunciados y se formuló dos formas interrogativas: seis preguntas abiertas que asumen la totalidad del texto y cuatro de selección múltiple que se dan en torno a fragmentos; posterior a la segunda prueba, se modificaron dos enunciados respecto de dos preguntas de selección múltiple, pues dos de las opciones de respuesta podían ser verdaderas, lo que generaban un desfase para el análisis de los datos. Del resultado de este taller se plantearon otras actividades tendientes a favorecer dicho proceso.

Entrevista (ver anexo 2)

La aplicación de esta técnica permitió obtener información muy significativa, a través del diálogo entre el entrevistador (investigador) y entrevistado. La presente investigación opta por la utilización de la entrevista semiestructurada, la cual permite un grado de flexibilidad en cuanto al manejo del guion de preguntas. Su ventaja, es: “[...] la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.” (Díaz, Torruco, Martínez y Varela 2013:163). En este caso, la entrevista fue utilizada para indagar a los docentes sobre el contexto de lectura de texto argumentativo escrito del grupo de universitarios participantes en la investigación.

Grupo focal (ver anexo 3)

Esta técnica posibilitó la realización de indagaciones sobre el marco del problema, en tanto que los participantes pudieron exponer sus ideas como grupo acerca de aciertos o desaciertos del propio proceso de lectura en cuanto a texto argumentativo escrito, esto, teniendo

en cuenta que: “[...] los grupos focales requieren de procesos de interacción, discusión y elaboración de unos acuerdos dentro del grupo acerca de unas temáticas que son propuestas por el investigador” (Aigner, 2006: 2). Bajo este fin se buscó información que permitió el esclarecimiento de ciertos patrones ya evaluados con el taller, buscar la confrontación y concluir de manera más específica.

Al encuentro para el grupo focal fueron convocados veinte estudiantes que en su gran mayoría mostraron un rendimiento bajo en la prueba escrita (taller, anexo 1), asistieron trece estudiantes con los que se realizó el ejercicio. Este momento se medió con el juego denominado “escalera”, que propició la organización de dos grupos de estudiantes y la consecuente realización de preguntas orientadoras (Anexo 3).

Los instrumentos se ejecutaron en el espacio de la asignatura Competencias Comunicativas II, área afin con el propósito.

3.6. Técnicas de análisis de datos

La información recolectada se organizó en categorías y subcategorías de conformidad con los objetivos (Tabla de categorización).

Categorización de objetivos

Objetivos específicos	Categoría	Subcategoría	Técnica	Instrumento	Tiempo	Recursos	Responsable
Identificar las fortalezas y dificultades en la comprensión lectora de textos argumentativos escritos que presenta los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura, de la Facultad de Educación, Universidad de Nariño.	Fortalezas de la comprensión lectora de textos argumentativos escritos Dificultades de la comprensión lectora de textos argumentativos escritos	Identificación de hipótesis Identificación de argumentos Identificación de contraargumentos Identificación de conclusión en el texto Estrategias de lectura Niveles de lectura	Taller Anexo 1 Grupo focal Anexo 3	Cuestionario guía del taller Cuestionario guía Para el grupo focal	Semestre A 2018 Semestre A 2018	Fotocopias Grabadora Video beam Computador Grabadora Espacio neutral	Investigador Ángela cerón
Caracterizar la percepción de los docentes sobre comprensión lectora de textos argumentativos escritos en los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura, de la Facultad de Educación, Universidad de Nariño.	Percepción de los docentes sobre la comprensión lectora de textos argumentativos escritos.	1.Nivel de lectura en que se encuentran los estudiantes 2.Estrategias de los docentes para la lectura de texto argumentativo 3.Dificultades de la comprensión lectora de texto argumentativo en los estudiantes 4.Recomendaciones para fortalecer la comprensión de texto argumentativo escrito	Entrevista semiestructurada Anexo 2	Cuestionario guía para la entrevista	Semestre A 2018	Lápiz Hojas de papel grabadora	Investigador Ángela cerón
Favorecer la comprensión lectora de textos argumentativos escritos en los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellano de la facultad de Educación, Universidad de Nariño.	Favorecer la comprensión lectora de textos argumentativos escritos	1.Estrategias de lectura 2.Elementos del discurso 3. Plano argumentativo 4. Elementos constitutivos del texto argumentativo escrito	Taller	Cuestionario guía del taller	Semestre B 2018		

**Cuadro 1. Tabla de categorización de objetivos.
Fuente. La presente investigación**

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis e interpretación de los datos se asumen los objetivos específicos y los elementos planteados en el marco teórico sobre la comprensión lectora del texto argumentativo escrito. El análisis se estructura en categorías que a su vez, derivan en subcategorías inmersas en el objeto de investigación. El manejo de los ejemplos se realiza a través del código E mayúscula y un número de 1 a 40 para hacer referencia a los estudiantes participantes y para los docentes el código D mayúscula y un número del 1 a 4.

4.1. Fortalezas y dificultades en la comprensión lectora de textos argumentativos escritos de los estudiantes

La interpretación de esta forma textual resulta importante, pues, quien está leyendo se posiciona como receptor inmediato de una postura crítica inmersa en la propuesta argumentativa, por eso su función debe ser activa y dinámica, dispuesto a pensar lo que el escrito propone en sus diferentes niveles.

Distintos autores (Dolz, 1995; Pardo y Baquero, 2001; Camargo et al. 2012) se refieren entorno a este ejercicio, como la oportunidad que tiene el individuo para asumir un despliegue de habilidades cognitivas y metacognitivas que ponen en tela de juicio el discurso, para ello, un lector competente deberá preguntarse por: ¿Quién escribió?- ¿Dónde y cuándo se escribe ?- ¿Cuál es la situación política del contexto histórico en que se está leyendo?- ¿Cuál es la intención del autor?- ¿Cuáles son los temas de discusión para la sociedad?- ¿Cuáles son los argumentos que se proponen ? entre otras preguntas, con el fin de construir el significado de lo que se lee.

4.1.1. Identificación de hipótesis

El reconocimiento de este elemento resulta importante para entender lo que se está leyendo, ya que presenta el tema a discutir, lo que permite ubicar el objeto a razonar; en sí, direcciona este acontecer, donde se demuestra, razona, explica y hasta se documenta, todo

con la pretensión de persuadir al interlocutor (Camps y Dolz, 1995 y Van Eemeren; Grootendorst y Snoeck, 2006).

El taller (anexo 1) propuesto a los estudiantes pretendía que como lectores construyeran una idea que evidencie el factor de discusión; conforme a lo solicitado se identifica las siguientes fortalezas:

De cuarenta asistentes a la prueba, siete logran la construcción de una hipótesis formal, alcanzan claridad en la formulación; este resultado se prueba en:

E29: “No hay poder mayor que el de la palabra”

E6: “El poder de la palabra y la importancia que esta ha tomado”

E18: “La palabra tiene poder, trascendencia, resalta la cultura, trastoca sentimientos, construye pensamientos y deja huella en la historia”

Los ejemplos citados demuestran precisión en la construcción de la hipótesis a partir de la apropiación de elementos textuales. Al respecto, Pájaro (2002) refiere que la hipótesis es un enunciado que no debe contener palabras ambiguas, debe obedecer al conocimiento científico y ser tomado como punto de partida; es una idea declarativa que niega o afirma una situación o un fenómeno, se plantea con la finalidad de explicar los hechos conocidos o predecir los desconocidos.

Sin embargo, hubo mayoritariamente producción escrita que poco alcanza a mostrar una idea tipo hipótesis, se refleja poca comprensión, por ende aprehensión de elementos textuales y pragmáticos escasamente notable, además presentan inconsistencias ortográficas. Las debilidades que más se evidencian son las que se describen a continuación:

De cuarenta participantes en taller (anexo 1) veinte no logran referirse a la hipótesis, algunas respuestas asumen fragmentos literales que no corresponden con el interrogante; los ejemplos son:

E11: “La humanidad entra en el tercer milenio bajo el imperio de las palabras”

E9: “Simplificar la Gramática”

El primer ejemplo es copia total de un fragmento y el otro es un intento de paráfrasis, las dos respuestas muestran una búsqueda netamente literal, así lo constata Cisneros (2008:

91) cuando expresa: “El hecho de que el estudiante se concentre más en la copia, demuestra que hay una comprensión literal y una simple búsqueda de dato”. De esta manera es visible como los lectores hacen una búsqueda textual de elementos que les resulte claves para dar repuesta, este hecho podría darse ante la incapacidad de producir una respuesta propia.

Trece estudiantes asimilaron la hipótesis de manera errada, refieren a temas que el texto no desarrolla, como uso de la tilde, significado de algunos términos, escritura, ortografía, lenguaje y hasta pronunciación de las palabras; la gran mayoría de los enunciados son extensos, ambiguos, presentan serias falencias de coherencia y cohesión, además, faltas ortográficas. Sobre estos elementos en particular, se citan los siguientes ejemplos:

E3: “La hipótesis que se plantea es sobre la ortografía y los cambios que algunas personas quieren darle, al no escribir bien y tomarlo como algo normal, que debería ser así.”

E30: “La ortografía, el mal uso de las palabras y el poder que tienen estas”

E39: “La hipótesis que plantea es al uso de un mejoramiento a la ortografía del mal uso de las palabras”

E27: “La hipótesis que se plantea es sobre la gramática y más aún sobre la ortografía que en estos tiempos se está dando”

E22: “la hipótesis es el uso de la tilde y el uso de las palabras, al igual que su significado en cada país”

E35: “La hipótesis en el texto es que las lenguas tanto habladas como escritas han evolucionado al punto de que ya hay dificultades para aprenderlas, escribirlas y hablarlas.”

E16: “Nombrar algunos puntos importantes acerca del tema de la ortografía y su relación con el uso cotidiano de las palabras”

E24: “La hipótesis planteada es la del aumento de las palabras en la sociedad y las faltas ortográficas que se presentan en ellas”

E20: “El uso inadecuado de las palabras y las combinaciones de la lengua”

Estas respuestas no logran las directrices que desde Pájaro (2002) se habían expuesto, con esto son claras las dificultades en la comprensión y por ende en la construcción de hipótesis. Para Bunge (2014[1960]) la hipótesis debe cumplir con ciertos criterios: ser formulada correctamente y surgir del conocimiento previo; es decir, debe ser un enunciado claro que oriente la reflexión en torno a su verdad.

Los ejemplos reflejan poco entendimiento de dicho elemento, demuestran haber interpretado de manera contraria la propuesta, situaciones que podrían derivarse de falta de concentración en el momento de la lectura o la poca agilidad mental para comprender lo que leen. Esta caracterización se aleja de lo que propone Pinzás (2003: 25) cuando afirma que los lectores estratégicos son: “[...] hábiles en adaptar la manera como leen a las demandas de la situación o tarea, a las características del texto que están leyendo y al grado de novedad que este trae.”

Respecto de la producción de ideas tipo hipótesis en el taller diagnóstico (anexo 1), los estudiantes escasamente logran estructuras claras, estas producciones carecen de organización apropiada de elementos lingüísticos, cometen errores en el manejo de conceptos y en la oportuna utilización de verbos, preposiciones, artículos y conjunciones. De acuerdo con los postulados teóricos Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2006) la hipótesis en la argumentación escrita se determina en torno a la claridad del punto de vista, este debe ser expresado de manera clara para que el lector no se pierda.

De la aplicación del taller se concluye que un gran número de los participantes tienen dificultad para interpretar y por tanto reconstruir, elaboran enunciados imprecisos, con errores de construcción y faltas ortográficas.

A partir de las intervenciones en el grupo focal se puede caracterizar algunas fortalezas y dificultades, por ejemplo cuando se indaga a los estudiantes sobre: ¿Cómo reconoce un texto argumentativo escrito? (pregunta número seis, anexo 3) pocos refieren de manera parcial al elemento en cuestión, como fortalezas de estas intervenciones se tiene:

E34: “Se puede reconocer porque en el texto debe especificar si es de defensa o de complementación o si es en contra de algún tema, entonces uno puede darse cuenta ahí, los argumentos de lo que el autor plantea, si es argumentativo o no.”

El ejemplo citado muestra conocimientos generales sobre el tema, reconoce que esta tipología gira en torno a una temática que debe defenderse o atacar con argumentos. Si bien, la respuesta no es muy clara, se puede asumir que entiende el carácter del interrogante, sin embargo; no alude a la hipótesis de manera precisa.

También se indaga por: ¿Cuáles son la característica de un texto argumentativo escrito? (interrogante número siete, anexo 3) con la pretensión de que el participante

demuestre conocimientos teóricos sobre tema y revalide lo correspondiente al numeral seis, no obstante, de trece asistentes al grupo focal, ninguno declara conocimientos respecto de la hipótesis como de otros elementos estructurales de dicha tipología textual.

Consecuente con los resultados, se puede decir que los lectores que componen la muestra poseen conocimientos insuficientes sobre lo que es una hipótesis y su función; lo que podría derivarse del bajo nivel teórico que poseen en torno al tema o por la poca cercanía con estos textos (Carlino, 2003; Estienne y Carlino, 2004), la segunda afirmación se confirma en el pronunciamiento de los mismos y evidente en:

E13: “[...] no hemos leído textos argumentativos, aquí y en el colegio tampoco [...]”

Probablemente, si han leído esta tipología pero desconocen la estructura, por eso sus pronunciamientos no son claros; de la totalidad de los asistentes al grupo focal un número reducido hace referencia de forma imprecisa.

Como conclusión preliminar de esta subcategoría, se dirá que de la totalidad de estudiantes que aplicaron la prueba inicial (anexo 1) y los concurrentes al grupo focal (anexo 3) la mayoría evidencian dificultad para reconocer y reconstruir la hipótesis; tanto los enunciados que elaboran y la caracterización que hacen es incompleta.

4.1.2. Identificación de argumentos a favor

Al igual que con otras formas que configuran el texto argumentativo escrito, el reconocimiento de argumentos se da en torno al juego de los marcadores discursivos que se emplean (Weston y Seña (2006[1994]); Ramírez, 2012). El lector experto identifica e interpreta la funcionalidad que se les atribuye a estos y a conceptos que se usan en los esquemas argumentativos; esto se alcanza desde la recopilación de los saberes previos, de los cuales dispone la mente para hacer el respectivo reconocimiento.

De esta manera, el que lee reconoce las diferentes estructuras de razonamiento, de allí que, la identificación de argumentos a favor se orienta en el sentido afirmativo que suele manejar el autor, por tanto, se debe tener en cuenta que este se construyen sobre la base

semántica del tema y relación con el punto de vista propuesto por el autor (Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck; 2006).

En coherencia a lo expuesto, el taller diagnóstico (anexo 1) pretendió que el estudiante determine la relación de los argumentos con la hipótesis; la prueba buscó caracterizar los resultados en torno a dos formas evaluativas, preguntas abiertas donde se produce una respuesta en torno a la comprensión lectora; la otra forma, enfrenta al sujeto a estructuras literales presentes en un fragmento, de este modo, se busca confrontar los resultados de las dos formas y así verificar la constancia y conciencia con la interpretación de las estructuras.

De conformidad a las preguntas abiertas, se pide a los universitarios reconstruir argumentos que demuestran la hipótesis (anexo 1, numeral 3), a partir de este interrogante se tiene como fortalezas:

De cuarenta participantes en el taller (anexo 1) veintitrés logran identificar entre uno y tres argumentos, en ese marco numérico se puede identificar en seis estudiantes la construcción de una idea propia que demuestra el reconocimiento de argumentos, los ejemplos son:

E15: “Un argumento que demuestra esta hipótesis, es el poder que tiene cada palabra, también los diferentes significados que puede llegar a tener según la región o cultura”

E27: “Los argumentos son: los ejemplos reales que se presentan en la sociedad donde nuestra la gramática que se maneja hoy en día”

E25: “En un futuro, las palabras tendrán mucho más peso ya que el idioma español se expande cada día más y toma más fuerza que otras lenguas”

E26: “La importancia y el valor del uso de la palabra ya que por consiguiente esta se convierte en el arma principal de cada persona rompiendo con algunos estereotipos de la gramática.”

E16: “El poder de la palabra dice que a través de ellas el ser deja huella en cada generación”

E24: “Los argumentos son los datos citados en el texto en el que demuestra la variedad de significados que tiene 1 sola palabra”

Los ejemplos dan certeza de haber comprendido del texto, son construcciones que abarcan diferentes elementos, casi todos ellos parten de la hipótesis para entablar relación con algunos argumentos. Cabe señalar que las estructuras gramaticales pueden ser mejor

elaboradas. Hay que mencionar que dichas proposiciones se construyeron entorno al universo del texto, por tanto, los resultados indican en cierta medida el logro de una síntesis escueta sobre el plano argumentativo a favor.

Los lectores dan pruebas de entendimiento, integran en sus enunciados la hipótesis que tienden a explicarse con los argumentos, así logran referir al propósito general del autor; esta dimensión es acorde con lo que expresa Camps (1995) al afirmar que la comprensión lectora de un texto argumentativo implica en primera instancia, comprender la tesis para entender todo lo que en torno a ella se expresa. En el mismo sentido, Martínez (2004) considera que la argumentación está inmersa en la estructura global del texto, donde radican las razones motivos y reflexiones; en coherencia a las autoras citadas, los ejemplos asumen estos elementos para construir la repuesta solicitada.

De los veintidós participantes que logran aproximarse en la construcción de respuestas favorables y responder al interrogante número tres (anexo 1) cinco estudiantes hacen copia literal pertinente para identificar entre uno y tres argumentos, esta fortaleza se evidencia en:

E23: “La lengua española tiene que preparase para un ciclo grande en ese porvenir sin fronteras. – Aprendamos de las lenguas indígenas a las que tanto debemos lo mucho que tienen todavía para enseñarnos y enriquecernos”

E19: “Los idiomas se dispersan sueltos de madrina, se mezclan y se confunden, disparados hacia el destino ineluctable de un lenguaje global”

E4: “Las cosas ahora tienen tantos nombres en tantas lenguas que ya no es posible saber cómo se llaman en ninguna”

E29: ““simplifiquemos la gramática antes que la gramática termine por simplificarlos a nosotros””

E13: ““la inmensa torre de Babel de la vida actual””

Los lectores reseñados hacen copia literal oportuna para dar respuesta, este hecho se reafirma en los postulados de Cisneros (2008), para la autora los estudiantes elaboran respuestas escritas en torno a la copia de fragmentos textuales. Si bien las fracciones textuales son oportunas para responder, la copia sufre alteraciones en la transcripción, no se marcan acentos (E 29), se utilizan sinónimos (E4: fácil por posible) y alteran la puntuación, la mayoría de las transcripciones terminan en punto, pero este signo se omite; los respuestas

inician en letra inicial minúscula (E29- E13) no se logra precisar, si es porque antes de la cita hay más texto o es una falta ortográfica. Los fragmentos se encuentran sueltos, no se entabla relación con el interrogante para hacer la enumeración textual de los argumentos; lo que se puede interpretar como una dificultad para hacer citas.

Once alumnos elaboran respuestas consecuentes con la argumentación en el texto, a partir de los hallazgos se tienen como fortalezas:

E17: “*El cura que grita "cuidado" muestra el poder * Cuando se dice "el amarillo es el color de los enamorados" * Aprender las lenguas indígenas”

E9: “El poder de la palabra, la cantidad de palabras y la complicación y enredo en su escritura”

E7: “Que hay variedad de palabras, que se las puede pronunciar de diferente manera y siguen significando lo mismo”

E36: “los diferentes significados de tan solo una palabra en otros países”

Las respuestas asumen elementos textuales y semánticos para organizar las respuestas, si bien estas se organizan en torno al plano argumentativo del texto leído, aún les hace falta contenido y forma. Para Calle y Murillo (2018) la escasa referencia de argumentos está en directa relación con el ejercicio argumentativo que hace el estudiante, se puede deducir, que estos lectores-escritores no asumen un ejercicio más especializado en torno a la argumentación porque están poco cualificados en el manejo de códigos argumentativos.

Lo expuesto anteriormente permite describir las dificultades más evidentes en el reconocimiento de argumentos a favor de la hipótesis, en el taller diagnóstico (interrogante número tres, anexo 1) de cuarenta estudiantes dieciocho no logran una respuesta con relación al interrogante, tienen diferentes problemas en este plano.

Cinco participantes hacen una interpretación errada del texto, situación que evidencia el bajo nivel de comprensión lectora de lo cual se deriva la dificultad para identificar juicios de valor lógico conforme a la discusión planteada por el autor, los elementos a los que refieren no tienen relación con lo leído, por ejemplo:

E33: “Una buena redacción, un buen uso del lenguaje y un conocimiento de las lenguas”

E37: “En el texto se nos plantea que las expresiones o palabras muchas veces son modificadas a conveniencia a gusto y que altera el sentido original el cual la mayoría conoce”

E22: “Los idiomas se dispersan se mezclan y confunden, poner más uso de razón en los acentos escritos ya que en el contexto.”

E14: “Los argumentos que se dan son aquellos en los cuales se habla de una lengua bien hablada y con la ortografía y pronunciación adecuada para enriquecer nuestro conocimiento y comunicarnos de una forma correcta”

E3: “Los argumentos son que, los medios de comunicación y las personas han acabado con la buena ortografía, usando palabras que ni siquiera existen al pronunciarlas”

En consideración a los ejemplos, la comprensión lectora es baja, los lectores escasamente asimilan el orden jerárquico y conceptual de las consideraciones presentadas, las respuestas son un cúmulo de enunciados en torno a diferentes cosas, se presentan ideas incompletas, junto con ello sucede la falta de puntuación, imprecisión y ausencia en la utilización de conectores; Clerici, Monteverde y Fernández (2015) señalan que los estudiantes que inician estudios universitarios presentan dificultades para redactar, estas son de carácter: gráfico, sintáctico, semántico y discursivo/textual.

Dos respuestas son desacertadas en la copia literal de fragmentos, no logran dar solución al interrogante, tal es el caso de:

E40: “Asimilemos pronto y bien los neologismos y técnicos y científicos antes de que se nos infiltre sin digerir; y devolvamos al subjuntivo presente el esplendor de las esdrújulas”

E10: “*La lengua española. La expansión que esta tiene. * Los saberes que nos trajo la colonización”

En las respuestas no se intenta hacer paráfrasis o hacer introducción a los fragmentos copiados, la propuesta del E40 resulta incoherente, el texto que se muestra resulta incomprensible; el E10 hace una enumeración de argumentos difícil de interpretar, son partes textuales que demuestran una búsqueda rápida y descuidada de información que se transcribió; para Cisneros (2008) los estudiantes se enfocan en hacer copia para dar respuesta, lo que evidencia la comprensión literal.

Entre los hallazgos sobre las dificultades son notables los inconvenientes en la construcción de ideas completas y comprensibles; los ejemplos son:

E39: “Un mejoramiento a un buen escritor con una ortografía entendible y manejable”

E35: “Los argumentos serían los sucesos históricos, los ejemplos que nos da y la veracidad que tiene lo que dice”

E6: “la fuerza de expansión con la que crecen las comunicaciones además del sinnúmero de nuevas palabras para todos los nuevos sistemas de conexión global”

E32: “El utilizar las tildes la v o b – i j-g”

E28: “Las palabras que son mal interpretadas, mal habladas o que la gente les va quitando su sentido o su significado y les inventan otro o les ponen sobrenombres.”

E5: “Son prepararse para lo que esta porvenir”

E20: “La mala ortografía, y la cantidad de significados para algunas palabras”

E34: “Las distintas formas de nombrar a un objeto, la importancia de poner la tilde, y el reconocer que una palabra puede nombrar no uno, sino más objeto.”

E2: “La veracidad de muchos de los sucesos históricos que el texto toma como ejemplos”

Las evidencias hacen notar como la comprensión lectora es escasa, los estudiantes poco logran reconstruir argumentos, las respuestas contienen elementos que difieren del texto; se tiende a responder con expresiones de uso oral, por ello la organización de la estructura es confusa; se entrelazan argumentos y contra argumentos que no logran ser entendibles; se hacen suposiciones y precisiones subjetivas. Carrascal (2008) menciona que los estudiantes tergiversan o hacen apropiación incorrecta de la información que le presenta el texto y tienden a reproducir listados de enunciados (E39- E35), hay inapropiada utilización de vocabulario (E6- E32- E5), se olvida el texto y se asumen historias propias (E28- E39), se desconoce las macrorreglas (todas las respuestas).

Como conclusión preliminar de este apartado, se identifica que los estudiantes presentan inconvenientes para lograr la comprensión y la consecuente reconstrucción de argumentos, solo unos cuantos logran proponer una idea, sin embargo, estas presentan inconsistencias en la redacción; la gran mayoría logra referirse a los argumentos mediante la copia textual. En ese sentido, la comprensión lectora del grupo caracterizado es mayoritariamente literal, ya que predomina la recuperación de estructuras textuales.

El desarrollo de las preguntas de selección múltiple (pregunta número seis y número nueve, anexo 1) se dan entorno a un fragmento que se presenta para cada numeral, de esta

manera el punto seis, busca una reafirmación en torno a la hipótesis, como se muestra a continuación:

“No es cierto que la imagen esté desplazándolas ni que pueda extinguirlas. **Al contrario**, está potenciándolas: nunca hubo en el mundo tantas palabras con tanto alcance, autoridad y albedrío como en la inmensa Babel de la vida actual. Palabras inventadas, maltratadas o sacralizadas por la prensa, por los libros desechables, por los carteles de publicidad; habladas y cantadas por la radio, la televisión, el cine, el teléfono, los altavoces públicos; gritadas a brocha gorda en las paredes de la calle o susurradas al oído en las penumbras del amor.” (Fragmento para el numeral seis, anexo 1)

6. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones reafirma la hipótesis que presenta el fragmento?
- A. En el mundo de hoy existen menos formas de expresión que en el pasado.
 - B. Las palabras pertenecen a la torre de babel
 - C. El mundo de hoy tiene tantas palabras como imágenes.
 - D. Ninguna de las anteriores

“La lengua española tiene que prepararse para un ciclo grande en ese porvenir sin fronteras. Es un derecho histórico. No por su prepotencia económica, como otras lenguas hasta hoy, sino por su vitalidad, su dinámica creativa, su vasta experiencia cultural, su rapidez y su fuerza de expansión, en un ámbito propio de diecinueve millones de kilómetros cuadrados y cuatrocientos millones de hablantes al terminar este siglo.” (Fragmento para el numeral 9, anexo 1)

9. El fragmento, con relación a la totalidad del texto, expresa:
- A. Una conclusión del texto
 - B. La hipótesis del texto
 - C. Un argumento en favor de la hipótesis
 - D. Ninguna de las anteriores

Los resultados para los dos numerales, se presentan a continuación:

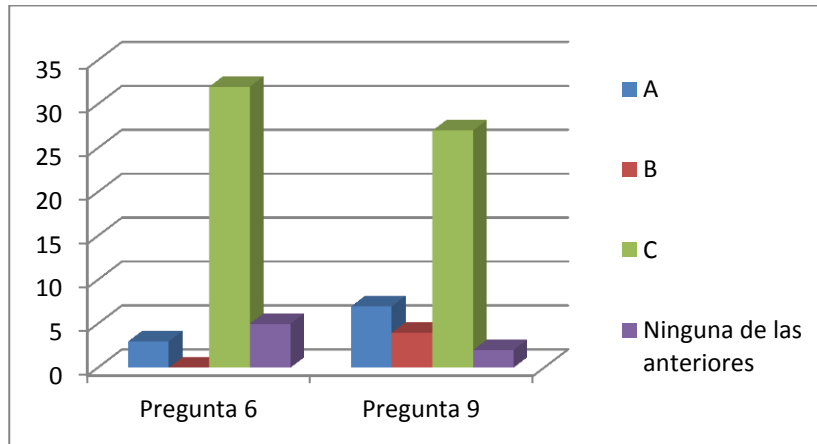


Figura 4: Estadística numerales seis y nueve del taller (anexo 1).
Fuente: La presente investigación

De cuarenta estudiantes que presentaron la prueba, referente al numeral seis, se obtiene que: tres seleccionaron la opción A, treinta y dos C y cinco D; ningún de los

asistentes se inclinó por la letra B como respuesta. En la misma prueba, respecto de la pregunta número nueve, se tiene que: siete estudiantes seleccionaron la opción A, cuatro B, veintisiete C y dos la letra D.

A partir de la información que nos presenta el gráfico podemos inferir que con relación al numeral seis, la mayoría de los sujetos acertaron, situación que demuestra amplio reconocimiento de estructuras argumentativas en favor de la hipótesis. En cuanto a la representación del numeral nueve es claro que más de la mitad de individuos son acertados con letra C; si se confrontan las dos representaciones, podemos afirmar que más de la mitad del grupo se ratifica en su respuesta, si bien los fragmentos a partir de los cuales parte la indagación, son distintos, las preguntas se direccionan hacia el mismo elemento persuasivo.

Los dos interrogantes pretenden que el lector logre reafirmar el argumento en favor de la hipótesis, sea consciente, constante y eficaz en su proceso. Para resolver el interrogante de los dos fragmentos, quien lee debe identificar en primera instancia si es un argumento o no, luego, reflexionar en torno al tipo de estructura argumentativa, determinar qué forma discursiva se está utilizando y cuál es el fin de esta, los procesos son simultáneos.

Por su parte, en el numeral seis, se debe identificar que la estructura argumentativa se sustenta en una analogía, esta relaciona el presente de la palabra con el pasado mítico de la torre de Babel; para este momento la lectura se hace en torno a procesos de inferencia que solo son posibles desde estructuras de conocimiento previo, primero sabrá que el término Babel no es fortuito en el texto, también debe entender la dimensión conceptual de la palabra y finalmente alcanzar la relación entre la analogía y la afirmación inicial (línea 1 del fragmento) de esta manera se alcanza el reconocimiento de la estructura y del contenido, como lector experto tiene control de la información en tanto reconoce la forma (Guerra, 2014).

El proceso permite hacer el descarte de las opciones A-B y D, determinar que la opción C es correcta: El mundo de hoy tiene tantas palabras como imágenes. Este enunciado presenta una síntesis de lo que expresa el fragmento y por tanto reafirma a hipótesis planteada por el autor.

El proceso de lectura para el numeral nueve inicia con la identificación de la estructura, se hacen valoraciones para tipificar el argumento, contenido y relación con el texto (Lo Cascio, 1998; Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2006), este proceso mental permite descartar una conclusión, una hipótesis y un contraargumento, cada uno de estos esquemas subyacen en la mente de quien lee, lo que permite descartarlos y asumir la estructura argumentativa a favor, para responder.

Al confrontar el resultado de preguntas abiertas (numerales uno y dos, anexo 1) donde menos de la mitad de los participantes alcanza a producir una respuesta coherente, con el producto de los interrogantes de selección múltiple (interrogantes seis y nueve, del mismo anexo) donde aciertan en mayor número, la comparación resulta contradictoria. Con ello se corrobora lo expresado por Cisneros (2008) según la autora, al evaluar la comprensión lectora con producción escrita, los estudiantes evidencian dificultad o imposibilidad para producir respuestas coherentes y por tanto satisfactorias para los procesos que se evalúan. La autora refiere sobre la fiabilidad que ofrecen los resultados en producción escrita sobre los de opción múltiple, pues los estudiantes: “[...] se limitaran, en muchos casos, a adivinar la respuesta [...]” (Cisneros, 2008 [2005]: 2).

En el grupo focal (anexo 3) se indaga sobre las características y cómo reconocen los textos argumentativos escritos, las intervenciones son poco claras, los asistentes no refieren a formas argumentativas como atributo determinante de esta tipología textual, dos de los sujetos hacen una referencia no muy clara al respecto:

E 20: “[...] el texto debe especificar si es de defensa o de complementación o si es en contra de algún tema, entonces uno puede darse cuenta ahí, los argumentos de lo que el autor plantea, si es argumentativo o no”

E34: “Para mí un texto argumentativo es un texto prácticamente en el que nosotros planteamos una idea principal, con bases o sea con bases deee----- no sé, de distintos autores como que fundamentar ----- eee esa idea y argumentarlo de manera positiva o negativa según lo que queramos criticar [...]”

Estos estudiantes demuestran limitaciones frente al tema, son inseguros en los pronunciamientos, la fluidez se ve opacada por silencios y titubeos, que hacen notar el poco conocimiento de formas en la argumentación.

Como conclusión preliminar de esta subcategoría, se tiene que los estudiantes logran hacer buena identificación de estructuras argumentativas cuando se enfrenta a respuestas de selección múltiple, a diferencia de la producción escrita que resulta insuficiente, pues son evidentes las dificultades en la construcción de enunciados de carácter argumentativo. Como lectores solo alcanzan el nivel literal para la identificación de argumentos.

4.1.3. Identificación de argumentos en contra

El lector experimentado se enfrenta al dialogismo, carácter indispensable de los textos argumentativos escritos, dichas estructuras manejan un nivel de complejidad elevado que la mente asume como un reto metacognitivo, por eso las funciones mentales deben estar alerta y dinámicas para asimilar el contenido de los esquemas planteados y estar en capacidad de refutar o contradecir lo dicho por el autor.

Para Camps (1995) la contraargumentación se construye lingüísticamente, como forma discursiva buscan neutralizar a su contradictor u oponente, por tanto, el que lee reconoce que si el autor las asume es por qué no las comparte y por eso, termina negándolas. La misma autora señala que estas tienen como finalidad, construir la imagen del destinatario, poner a prueba la lectura atenta, el pensamiento crítico, la recepción de la estructura y la reflexión en torno a la verdad del contraargumento.

El taller (anexo 1) buscaba el reconocimiento de estructuras contraargumentativas en la totalidad del texto y en un fragmento, el análisis se hace a partir tres interrogantes, uno de producción escrita y dos de selección múltiple. Nuevamente se busca que el lector sea consiente y constante en su proceso.

El numeral tres (anexo 1) mide la capacidad para identificar y reconstruir argumentos de manera escrita en contra de la hipótesis del texto, para lo cual el estudiante debe demostrar comprensión lectora, aprendizaje y actitud crítica. A partir de lo expuesto se tiene como fortalezas:

De cuarenta participantes, cinco logran el reconocimiento de esta forma, dos de ellos presentan una solución acertada, por tanto reconocen la estructura y hacen producción acertada, los ejemplos son:

E9: “No podemos evadir la gramática, al anular sus reglas y aunque este hecho según el autor no presentaría complicaciones, si presentaría en la autenticidad de la lengua y en el aprendizaje de la misma. Pues la normativa de la lengua y al igual que en sociedad, sin reglas no funciona [...]”

E14: “El argumento que refuta es en la forma en la que nos estamos comunicando en estos tiempos por ejemplo sin la debida ortografía y es por lo cual estamos acabando y reduciendo nuestra lengua”

Estos lectores demuestran un grado de comprensión factible de contraargumentos, en consecuencia elaboran un estructura propia, donde es visible una afirmación y una conclusión propio de estas estructuras, sin embargo, en intentos por ser claros comenten errores en la coherencia y la cohesión del planteamiento.

Tres estudiantes logran la construcción de ideas a partir de la interpretación de esquemas contraargumentativos, alcanzan el reconocimiento de la forma y producen enunciados propios, por ejemplo:

E7: “hoy en día las imágenes están desplazando las palabras”

E22: “el mal trato que le damos a las palabras”

Los ejemplos logran ser oraciones que reflejan entendimiento en torno a la forma contraargumentativa, han reelaborado una proposición textual para oponerse a la hipótesis, sin embargo la estructura está incompleta, los ejemplos citados logran la construcción de oraciones donde se hace únicamente afirmaciones; para Weston y Señá (2006[1994]) un argumento corto consta de una premisa y de conclusión, según esto, los ejemplos citados carecen de una conclusión, falta la razón del hecho afirmado.

Si bien las respuestas no son perfectas, se reconoce en estas la comprensión del contraargumento; las faltas en la construcción podrían derivarse de la escasa práctica en escritura como de la imposibilidad para argumentar (Cisneros, 2005; Carlino, 2008).

A partir de los resultados en el taller (anexo 1- interrogante número tres) se determina que treinta y cinco de ellos no logran la construcción de un argumento en contra de la hipótesis. En coherencia a los resultados se tiene como dificultades:

Los lectores recurren a la copia textual para dar respuesta a los interrogantes, así se constata en los ejemplos:

E19: ““Palabras inventadas, maltratadas o sacralizadas por la prensa, por los libros desechables, por los carteles de publicidad.””

E10: ““Son pruebas del canto de la inteligencia de una lengua que desde hace tiempo no cabe en su pellejo." "...nuestra contribución no debería ser de meterla en cintura, sino al contrario liberarla de los fierros normativos””

E40: “nuestra contribución no debería ser la de meterla en cintura, sino al contrario, liberarla de sus fierros normativos para que entre el siglo veintiuno.”

E13: “Asimilemos los neologismos tecnicismos y científicos antes que se nos infiltren sin digerir. Jubilemos la ortografía terror del ser humano desde la cuna”

E3: “La lengua española es un derecho histórico [...] Simplifiquemos la gramática, antes de que la gramática termine por simplifícarlos a nosotros.”

E11: “La ortografía terror del ser humano desde la cuna.”

E17: “Simplifiquemos la gramática antes de que la gramática termine por simplifícarlos a nosotros”

E8: “Pero nuestra contribución no debería ser la de morderla en cintura, sino al contrario, liberarla de sus fierros normativos para que entre el siglo XXI como pedro por su casa.”

E36: “la lengua española tiene que prepararse para un ciclo grande en ese porvenir si fronteras”

E4: “Jubilemos la ortografía: Enterremos las haches rupestres, firmemos un tratado de límites entre la ge y la jota y pongamos más uso de razón en los acentos escritos”

Estos estudiantes utilizan la copia de fragmentos para dar respuesta, ninguno de estas es acertada, el E19 transcribe de manera indeleble el texto; otros toman estructuras parciales, donde cortan ideas, hacen intentos de paráfrasis y no entablan relación del fragmento con el interrogante, además se cometen faltas ortográficas en la transcripción; de esta manera se concluye preliminarmente que los estudiantes se limitan al rastreo literal de información para responder.

Para Cisneros (2008) los estudiantes recurren a la copia como estrategia de respuesta ante un cuestionario, ubican palabras, las transfieren sin referir cómo el fragmento es pertinente con el interrogante, no se hacen reflexiones o se establecen explicaciones.

Mazuera (2017) afirma que los estudiantes no saben hacer citas en trabajos escritos tipo ensayo.

Los lectores de la muestra responden de manera contradictoria al contenido del texto, los ejemplos:

E5: “Jubilar la ortografía”

E6: “la poca libertad del ser humano para expresarse”

E13: “la gramática y el silencio”

E22: “Las palabras no varían su significado según el contexto.”

Los enunciados citados reflejan escasa comprensión y aprendizaje de estructuras contraargumentativas, muy poco se evidencia el manejo y apropiación de esta forma en la producción escrita; además presentan faltas ortográficas y errores para constituir cadenas oracionales.

Las proposiciones en el modo argumentativo pueden ser reformuladas para lograr el argumento en contra de la hipótesis, este sería un proceso sencillo y viable en un lector experto; también podrá organizar estructuras auténticas a partir del sentido que construye del texto. De esta manera se es consecuente con lo que expresa Calderón y Quijano (2010) quienes afirman que los estudiantes se hallan en un nivel de comprensión literal con dificultades precisas, no reflejan manejo gramatical del lenguaje, de la fonética y la semántica en las microestructuras y las macroestructuras; por eso la producción escrita resulta confusa.

De los treinta y cinco estudiantes que no logran acertar, la mayoría construyen respuestas que no funcionan como contraargumentos, las construcciones son ambiguas, a saber:

E31: “El poder de la palabra tiene un gran alcance, para estar informados y no solo esto, sino que también a desarrollarnos en sociedad, sin las palabras estuviéramos en un mundo primitivo sin poder razonar y socializar”

E33: “lo refuta la falta de conocimiento del ser humano, la incapacidad en el conocimiento humano, la incapacidad en el conocimiento del lenguaje, así como también la falta de ortografía”

E25: “La falta de lectura, seguir basándonos en lo ya establecido y no procurar humanizar más la gramática”

E26: “Un gran argumento sería que simplifiquemos la gramática ya que ser tan estrictos con esta dejamos a un lado la es decir nos convertimos en robot que no tiene derecho a equivocarse”

E15: “Un argumento que refuta la hipótesis es cuando se quiere o se busca generalizar una palabra sin tener en cuenta la variedad de significados que ésta pueda tener según cada cultura”

En este aspecto la producción no se logra, los lectores de la muestra tienen inconvenientes en el reconocimiento de formas contraargumentativas, por eso se les dificulta la reconstrucción o elaboración de esta figura; las respuestas son ambiguas, refieren a cosas que el texto no expresa, se extienden en la formulación de una idea sin lograr precisar su reflexión en torno al interrogante, además presentan fallas ortográficas, lo que una vez más es consecuente con lo que expresa Calderón y Quijano (2010) y Cisneros (2008).

Como una conclusión preliminar de aspectos en torno a preguntas abiertas, se puede afirmar que los estudiantes escasamente logran un nivel de lectura inferencial, por ende, la construcción de ideas en torno a estructuras contra argumentativas es confusa y equívoca.

El taller (anexo 1) también hace indagaciones a través de preguntas de selección múltiple, esto con el fin de hacer confrontaciones en torno a los procesos de lectura; de conformidad con las estructuras contraargumentativas presentes en el texto se plantean dos interrogantes, numeral siete y ocho. Para el numeral siete pretende que se interprete un fragmento, mientras que para el numeral ocho se interroga por la función de uno de los conectores presentes en el texto. El proceso se evalúa de la siguiente manera:

Lea el siguiente fragmento y responda las preguntas que aparecen al final:

“No es cierto que la imagen esté desplazándolas ni que pueda extinguirlas. **Al contrario**, está potenciándolas: nunca hubo en el mundo tantas palabras con tanto alcance, autoridad y albedrío como en la inmensa Babel de la vida actual. Palabras inventadas, maltratadas o sacralizadas por la prensa, por los libros desechables, por los carteles de publicidad; habladas y cantadas por la radio, la televisión, el cine, el teléfono, los altavoces públicos; gritadas a brocha gorda en las paredes de la calle o susurradas al oído en las penumbras del amor.” (Anexo 1)

7. El fragmento presentado con relación a la totalidad del texto, expone un:

- A. Argumento de causa efecto
- B. Un contraargumento
- C. Un argumento falso
- D. Ninguna de las anteriores

8. La función del conector “**al contrario**” (enlace), en el fragmento es:

- A. Introducir una corrección a lo expresado antes
- B. Establecer una relación de consecuencia
- C. Confirmar lo expresado antes
- D. Ninguna de las anteriores

Para los dos numerales, los resultados se muestran a continuación:

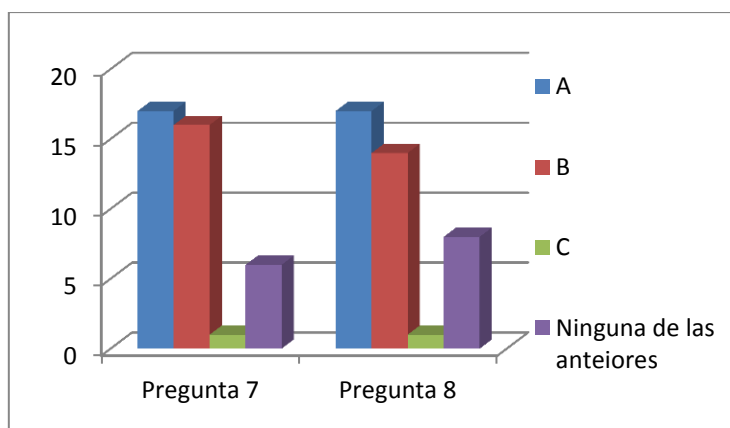


Figura 5. Estadística preguntas siete y ocho del taller (anexo 1).

Fuente. La presente investigación

De cuarenta estudiantes que presentaron la prueba, en el numeral siete: diecisiete seleccionan la opción A, dieciséis B, uno la letra C y siete D. Para el numeral ocho, diecisiete estudiantes indicaron A, catorce B, uno de ellos C y ocho D. A partir de esta información se determina que para los dos interrogantes menos de la mitad de los asistentes acertaron con la respuesta B y A respectivamente, siendo estos los dos mayores resultados obtenidos en la prueba.

Frente al proceso de lectura, para responder correctamente al numeral siete y descartar la opción A, el lector debe reflexionar en torno a los elementos que designan causa-efecto en el fragmento, para esto debe examinar algunas posibilidades que el texto le da, si es un argumento de este tipo, debe saber que estas estructuras lo que pretenden es explicar el por qué de las cosas o hacer una correlación entre elementos, que se entiende como la asociación entre afirmaciones, en este caso hay palabras claves que designan la explicación o relación.

Otra operación del intelecto busca interpretar el propósito del argumento, quien lee debe identificar que la intención del autor es la de refutar lo que otros han dicho antes, por

eso la presencia del *no*, que se complementa con el conector *al contrario* pretende sin duda contraargumentar, hecho por el cual la alternativa correcta es la B, frente a esta posibilidad, hay una pista más práctica para los conocedores de la teoría argumentativa, aquella que propone Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989): un contraargumento tiende siempre a una explicación o ilustración en coherencia a su propósito en el texto. Por tanto, la alternativa C, tampoco es posible como verdad, esta elección pondría en tela de juicio al autor del texto.

En el proceso de lectura también se hace verificación de los conceptos que el autor propone y la forma cómo hace uso de ellos, en este caso el lector debe recurrir a sus conocimientos previos, a las categorías que dentro de su aprendizaje da como verdaderos, lógicos y sustentables; en este sentido es él quien desvirtúa o acepta la información en razón del manejo que le da el autor. La opción D: Ninguna de las anteriores, busca medir los procesos ya descritos, el interrogante puede propiciar la duda y presentarse como una respuesta viable.

El proceso de respuesta para el numeral ocho resulta sencillo, pues se deriva de los numerales anteriores (interrogantes 6 y 7, anexo 1), si la interpretación fue clara y precisa, la solución resulta sencilla. La opción B y C se descartan en la reflexión que ya se hizo respecto a la posibilidad de una estructura argumentativa de causa-efecto; además la claridad frente al conector “*al contrario*” le permitirá a quien lee descartar estas posibilidades; así mismo, el conocimiento sobre enlaces de oposición; entonces la respuesta apropiada es la letra A: Introducir una corrección a lo expresado antes.

El conector en cuestión, es utilizado con el fin de objetar el valor de la afirmación inicial del fragmento, con este se invierte el significado de dicha enunciación, así: “[...] *Al contrario*, está potenciándolas: nunca hubo en el mundo tantas palabras [...]” por eso implica una corrección.

De esta manera se concluye que los estudiantes presentan dificultades para identificar e interpretar estructuras contraargumentativas, si bien para el numeral siete la respuesta correcta fue la más acertada, el resultado se desvirtúa porque el número de estudiantes que acertaron es menos de la mitad y las opciones A y B, siendo B la respuesta correcta, son las más seleccionadas y resultan equiparadas en el número de aprobantes; lo que demuestra

que estos lectores poseen poca certeza sobre el manejo de las estructuras evaluadas, el resultado bien podría ser fruto del azar. Situación que está en concordancia con los estudios sobre enseñanza de la argumentación de Camps (1995), la autora menciona como la mayor dificultad de los estudiantes radica en la asimilación del dialogismo y el reconocimiento de dichos esquemas, pues el lector inexperto no tiene como base mental esta estructura, es decir no es consciente, de cómo el escritor puede utilizar las opiniones contrarias en su favor.

De conformidad con el grupo focal, los participantes evidencian escaso conocimiento de modos para contraargumentar; a partir de las intervenciones, se tiene cómo fortalezas:

E 40: “Elementos que nos pueden ayudar a identificar un texto es [...] el punto de vista se basa ya sea favor o en contra, siempre [...] además de esto [...] citas de autores que ayuden a apoyar el texto [...]”

El ejemplo citado hace una leve referencia a características propias de esta tipología textual, menciona algunos elementos, pero no logra especificar al respecto. Sin embargo, el ejemplo es asumido porque muestra algunas referencias vagas con relación al tema, las cuales ameritan un acompañamiento tendiente a la claridad y especificidad teórica y práctica.

En el mismo espacio del Grupo focal, se indaga a los asistentes por las fortalezas cuando leen argumentación, los asistentes no refieren a estructuras contraargumentativas de manera clara. Entre las fortalezas de las intervenciones se tiene que:

E7: “[...] en primera instancia [...] captar la idea principal del autor, la otra [...] sería [...] diferenciar lo que piensa el autor [...] y [...] lo que piensa reforzado con otros autores [...] entonces ahí se va viendo [...] sí es un tema argumentativo o no [...]”

El estudiante citado refiere diferentes elementos que logra identificar en los textos argumentativos, sin embargo, ninguno de los que dice reconocer son caracterizados plenamente. A partir de la respuesta, se puede decir que reconoce esta tipología por el carácter de los argumentos, como las citas y otros elementos textuales que demarcan postulados de distintos autores, refiere a otras opiniones presentes en el texto, pero no especifica que sean contrarias y como se usan. Este lector hace escaso reconocimiento de

elementos estructurales, si bien hay pautas teóricas o intuitivas que le permiten tener cierto conocimiento, no refiere a contraargumentos.

Al preguntar a los estudiantes sobre las dificultades cuando lee texto argumentativo escrito, refirieron:

E13: “En un principio [...] en la universidad no nos han presentado tantos textos argumentativos, esa sería la primera dificultad, que no hemos leído textos argumentativos aquí y en el colegio tampoco [...]”

E19: “[...] es muy poco lo que hemos mirado de textos argumentativos, sin embargo en el crédito que estoy iniciando la mayor dificultad que yo miro, es el vocabulario, hay muchas palabras complejas y desconocidas [...]”

Los ejemplos citados hacen notar dos grandes dificultades, la primera, hace referencia al escaso contacto que han tenido con esta tipología textual en la universidad como en el colegio, tal como lo refieren E13; esto explicaría la deficiencia en el reconocimiento de las micro y macro estructuras y otros tantos elementos importantes para la comprensión lectora; esta afirmación es consecuente con lo que afirma Estienne y Carlino (2004:1) cuando sugiere:

“Los ingresantes a la universidad se ven enfrentados a una cultura académica distinta de la que provienen. Para integrarse a ella, han de asumir nuevos roles como lectores (además de otros cambios sociales y cognitivos). Las dificultades lectoras con las que se encuentran provienen de su inexperiencia en las formas de lectura que la universidad exige.”

La segunda dificultad, tiene que ver con los procesos de lectura literal, en la prueba el E19, reconoce tener problemas con el vocabulario; en este sentido, si lo literal no se alcanza satisfactoriamente resulta imposible avanzar hacia lo inferencial y crítico, propios para el reconocimiento de las estructuras contra argumentativas.

Por ello el nivel inicial resulta fundamental, pues es el punto de partida, este comprende pequeñas dimensiones que impulsan el curso de la lectura, en este nivel se identifican la información que de manera explícita se presenta en palabras y frases que funcionan como pistas o indicios para alcanzar los procesos de inferencia (Eco, 1987).

Otros factores significativos de este plano son aquellos que permiten hacer una organización propia sobre lo leído, en este sentido: “reorganización de la información, esto es, un nuevo orden de las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y

síntesis.” (Pérez, 2005: 122). Los dos subniveles referenciados permiten una visión global sobre lo leído: tema, ideas fundamentales y otros elementos como años, nombres, personas, etc.; que le permiten al lector tener un panorama general.

Como conclusión preliminar de la categoría analizada en el taller, los estudiantes presentan dificultades en el nivel literal para el reconocimiento de esquemas contraargumentativos pues poco logran determinar la funcionalidad de conectores característicos de estos esquemas, en ese sentido es propio decir que el entendimiento del dinamismo dialógico no se alcanza.

La tendencia en el grupo focal no desvirtúa lo anteriormente expuesto, en el conversatorio con los asistentes, ninguno refiere a estas estructuras como atributo propio de los textos argumentativos escritos, a pesar que se busca respuestas en tres momentos. Se concluye, entonces, que existen limitaciones para reconocer, interpretar y reconstruir satisfactoriamente contraargumentos.

4.1.4. Identificación de conclusión

La conclusión o cierre es la oportunidad que tiene el autor para recopilar los argumentos más consistentes del discurso para reafirmar la hipótesis (Álvarez, 2011). Un proceso lector dinámico puede orientarse en el reconocimiento de elementos propios de esta tipología textual, en ese sentido se espera que la comprensión evidencie el reconocimiento y producción de hipótesis-argumentos y conclusión.

El taller (anexo 1) pretende que el participante evidencie comprensión, en esta medida se sugiere reconstruir la conclusión del texto. En torno a las evidencias recolectadas con el instrumento señalado, se tienen las siguientes fortalezas:

De cuarenta estudiantes que presentaron la prueba diagnóstica (anexo 1), once muestran cierta eficiencia en la reconstrucción de la conclusión, sin embargo, cometen errores para alcanzar una estructura coherente y sin faltas ortográficas. Siete lectores de once, muestran apropiación de lo leído, elaboran una idea en torno a la conclusión, por ejemplo:

E6: “debemos dar rienda suelta a la lengua para hacerla conocer ante el mundo para que sea simple entendernos y nosotros ser más simples a la ora de comunicarnos”

E7: “Que la palabra escrita y oral, tiene mucha vigencia y mucha variedad como para encasillarla en reglas de ortografía”

E9: “Jubilar la ortografía, de algunas normas Gramaticales que no influyen radicalmente en la comunicación y solo atribuyen complicaciones innecesarias en la lengua”

E15: “La conclusión del texto es que no debemos colocar tanta normatividad a la lengua, porque se ha ido convirtiendo en algo mecánico y nos olvidamos que ésta nos sirve para expresarnos y entender de distintas maneras”

E17: “Que las letras y más aún la palabra, debe ser vivida y sentida, por esto mismo es ilógico que tratemos de encasillarla y cuadrificarla, en vez de liberarla”

E27: “Se concluiría que, debemos manejar la gramática de una manera muy comprensible y no dejar que esta nos maneje y aterre con cada cambio que tiene”

E29: “No importa como digamos las cosas, al fin y al cabo las terminamos entendiendo, lo que nos tratan de expresar”

En estas respuestas se logra reconstruir la conclusión, asumiendo la dimensión estructural y pragmática de la proposición que leyeron, las respuestas demuestran comprensión, pues logran generalizar sobre los argumentos más firmes en favor de la hipótesis; de esta manera se reafirma la posición de (Caballero 2008:59) cuando expresa que: “[...] la conclusión permite realizar una evaluación conjunta del tema que se ha presentado y da cierre a los argumentos.”

Cuatro estudiantes hacen copia literal oportuna para referirse a la conclusión, esto se evidencia en:

E22: “La inteligencia de una lengua no debería ser la de meterla en cintura, sino al contrario liberarla. Simplifiquemos la gramática, antes de que la gramática nos simplifique”

E30: “simplificar la gramática- Humanizar sus leyes- asimilar los neologismos, los gerundios barbaros”

E13: “Es necesario jubilar la ortografía”

E36: “simplificación de la gramática”

Estos lectores recurren a la transcripción textual para dar una solución, los enunciados que se copian están con relación a la conclusión del texto, sin embargo, no

logran hacer un preámbulo al fragmento copiado (E22- E30), la estructura es débil y presentan faltas ortográficas. Dos de las respuestas (E13- E36) intentan hacer paráfrasis. Si bien los enunciados citados reconocen elementos textuales fundamentales para reconstruir la conclusión, los enunciados que elaboran no fueron organizados correctamente. Para Alvarado y Cortés (2000) se repite lo leído en un intento de ser fiel con el texto, el estudiante, es consciente de que no cuenta con los recursos lingüísticos y conceptuales para reestructurar lo que el texto dice, por ello, se limita a localizar información textual y conveniente con la respuesta para copiarla.

Veintinueve estudiantes de cuarenta que presentaron el taller (anexo 1) mostraron dificultades para comprender y reelaborar la conclusión, de este número, dos de ellos tienden a contradecirse, no logran delimitar entre dos temas, los asumen como la misma cosa, los ejemplos que evidencian esta dificultad son:

E16: “Más uso de razón en las palabras, "simplificar la gramática antes de que la gramática termine por simplificarlos" o en otras palabras dominar el verbo antes de que él nos domine”

E35: “No debemos dejar que las palabras nos consuman y nos confundan, pero debemos reconocer su importancia”

En estas respuestas la construcción es apresurada, presentan inconvenientes para lograr la proposición de cierre, descuidan la utilización oportuna de vocabulario, se hace parafraseo sin sentido, por eso se logran imprecisiones en la producción escrita que necesita ser clara a nivel micro y macro de la estructura; para Piacente y Tittarelli (2006:2) estos lectores no logran:

“[...] el procesamiento de las palabras individuales y de las frases en el interior del texto, así como de la manera en que esas palabras y frases se relacionan unas con otras, tanto respecto del mismo texto como con los conocimientos del lector [...]”

Siete estudiantes presentan dificultad para organizar una idea semejante a la proposición de cierre, tienden a contradecir lo que propone el autor, los ejemplos son:

E34: “La conclusión del texto es dar a conocer como están conformadas gramaticalmente las palabras, y resaltar la importancia de la misma”

E33: “identificar bien el uso de las palabras así como también la ortografía y acentuación a la hora de hablar o de escribir.”

E40: “la conclusión del texto es que muchas veces nosotros no nos damos cuenta en el error que estamos al darle mal uso a nuestra lengua y también al no intentar aprenderla y ponerla en práctica de una manera correcta”

E5: “No lamentar el no poder hacer buen uso de nuestra ortografía y lenguaje”

E24: “La conclusión está en que la ortografía es clave para poder entendernos tanto oral como escrito para facilitarnos la comunicación”

E1: “utilizar bien las palabras, con sus tildes, acentos y ortografía, manejar el vocabulario correcto recorriendo todo lo que os puede ofrecer”

E38: “La importancia de utilizar bien las palabras, de poseer una buena ortografía”

Estos lectores muestran escasa comprensión lectora, la información que presentan es contradictoria y las construcciones poco alcanzan la forma evaluada, para Álvarez (2011) la conclusión es una estructura que se organiza en torno a la recapitulación de lo más importante que dice el texto, por eso se supone, es un refuerzo para los argumentos ya expuestos; a partir de lo que expresa el autor, los ejemplos citados no alcanzan esta dimensión, además de la distorsión en el uso de palabras, construcción de enunciados y faltas ortográficas; para Piacente y Tittarelli (2006) entre los errores más recurrentes que cometen los estudiantes universitarios al reconstruir información de manera escrita a partir de lectura, están: los de tipo normativo (puntuación, ortografía, acentuación y uso de mayúsculas), los morfosintácticos (errores léxicos y dificultades de cohesión textual) y los semánticos (distorsión de la información y omisiones de aspectos relevantes del texto).

Dentro de los veintinueve participantes ya caracterizados, siete elaboran respuestas con opiniones subjetivas, refieren contenidos de su experiencia personal, esto es visible en:

E32: “tener menos reglas de ortografía ya que de igual forma se puede entender un texto”

E10: “Tomemos de como estamos escribiendo y leyendo...”Jubilemos la ortografía terror del ser humano desde la cuna”

E8: “Que básicamente la ortografía debe dejarse como segunda, tercera o quizá cuarta estancia. Dejar de preocuparnos por el físico y más por lo que se transmite”

E23: “El tiempo es un devenir, el cual la ciencia traerá cambios con respecto a la lengua, y nosotros debemos de estar al tanto para tomar una postura certera y no dejarnos invadir por estas.”

E28: “Que ya no le pongamos atención a la gramática ni a la ortografía y que empecemos a hablar como nuestros antepasados y como la gente nos pueda entender”

E3: “la conclusión es que debería acabarse, porque estaríamos mejor sin estas reglas, leyes gramaticales”

Estos lectores elaboran respuestas inapropiadas y distantes con el texto, estas se dan en torno a puntos de vista subjetivos, contruidos a partir de experiencias de los diferentes contextos, universidad, amigos y familia que no logran relacionar oportunamente ; para Roux (2008) y Carrascal (2008) los estudiantes entienden el hecho de escribir como un acto que debe reflejar su pensamiento espontáneo.

El análisis permitió caracterizar trece respuestas como ambiguas, los participantes evidencian inconvenientes para consolidar una idea tipo conclusión, los enunciados son confusos por diferentes aspectos, algunos ejemplos son:

E12: “que en este nuevo siglo el lenguaje y las palabras estarán en un constante cambio y tenemos que estar preparados para asimilar todo esto”

E20: “Empezar a combatir esta falencia, porque cada vez se perderá más las formas correctas de hablar, escribir entre otras.”

E21: “Que se debería abolir como estructura la lengua, La ortografía, dando otros surcos menos normativos para que tenga otro auge al siglo XXI”

E14: “La conclusión es que no debemos acabar o disminuir nuestro vocabulario ya que la lengua es y debería ser muy hablada pero por todo la gente para una buena comunicación”

E37: “La conclusión vendria a ser que se esta perdiendo el verdadero significado de las palabras por ende del lenguaje”

A partir de las evidencias se puede determinar que los estudiantes cometen errores en la construcción de proposiciones que permitan concluir, escriben enunciados carentes de sentido, ideas sueltas impregnadas de marcas orales donde hacen explicaciones a un interlocutor presente (Cisneros, Olave y Rojas; 2005). Para Halliday (1988) dichas marcas son hiperónimos, paráfrasis, déicticos, pronombres demostrativos y otras formas lingüísticas que se dan en el momento de la conversación, hay que mencionar que la

recurrencia constante a esas marcas genera confusión, todos los ejemplos citados mostraron esta tendencia, que también fue explícita en otros interrogantes donde se requería producción escrita.

Otro evento que suscita la ambigüedad en las respuestas, se da en torno a la ausencia o uso inapropiado de los signos de puntuación; en el caso del E20 usa tres comas, la primera separa la afirmación de la explicación, esta es válida, introduce el enunciado que permite afirmar el porque de lo expresado en la oración principal; la segunda separa dos palabras en un mismo enunciado, esta es incorrecta, la separación debía darse con una conjunción, para el caso lo más conveniente es una “y”. En la respuesta de E21, se utilizan dos comas, la primera separa dos enunciados, después de la primera pausa la oración inicia con mayúscula, frente a esta situación hay varios elementos para analizar, si fuera otra idea la que se busca delimitar lo más oportuno es un punto seguido, pero como se busca hacer un señalamiento en torno a las palabras siguientes que completan la idea y que hacen evidente el sujeto, no se debe utilizar ningún signo de puntuación. La segunda coma también es inoportuna, la respuesta busca completar el argumento, entonces lo más conveniente es una frase donde el gerundio desaparezca para utilizar un infinitivo que permite constatar la afirmación inicial.

Uso del punto final, muchas de las respuestas no contienen este signo, queda la duda si faltó algo por escribir, en los ejemplos E37- E14- E12- E21- E37. Para García y Hall (2011) la puntuación arbitraria que hacen los estudiantes universitarios en enunciados tipo respuesta causan la fragmentación y distorsión de lo que producen como texto, situación que según las autoras se da no por: “[...] el desconocimiento del uso de la lengua por parte del estudiante, sino a las dificultades que se le presentan para convertirse en sujeto de discurso [...]” (*Ibíd*: 195).

Otros elementos que generan la ambigüedad, tiene que ver con el escaso dominio en encadenamiento y presentación de ideas opuestas, ausencia y repetición de conectores; asimismo dificultad para hacer citas y anacronismos.

A partir del taller se puede concluir que el despeño para reconocer, entender y por tanto reconstruir la conclusión es escaso, pues los escritores de la muestra evidencian distintas dificultades, la gran mayoría producen estructuras cargadas de errores para

referenciar la información, presentan contradicciones temáticas, errores de coherencia y cohesión textual y faltas ortográficas.

En el grupo focal se indagó a los participantes sobre la forma cómo reconocen los textos argumentativos escritos, posteriormente, se preguntó sobre las características de los mismos, sin embargo, ninguno de los asistentes se refiere a la conclusión como elemento estructural o característico de esta tipología textual.

Como resultado preliminar de esta subcategoría, los estudiantes demuestran poca eficiencia para comprender la forma y utilidad de la conclusión, por eso la reconstrucción escasamente se logra, presentan distintas dificultades en la producción de este elemento.

4.1.5. Estrategias de lectura

A partir de la investigación se evidencia el escaso conocimiento sobre las implicaciones o significado de estrategias de lectura, estas cobran importancia desde los aportes de Solé (1992: 5) quien refiere a estas como: “[...] acciones ordenadas enfocadas hacia la consecución de una meta”. Desde esta perspectiva, leer es un proceso dinámico consiente, regulado de principio a fin, pues este ejercicio no siempre será por gusto o elección. Sin importar el tipo de texto o circunstancia las acciones que determinan la eficiencia del lector son principalmente: autodirección, autocontrol y flexibilidad.

En la aplicación del grupo focal (anexo 3) se plantea a los asistentes interrogantes que permitieron caracterizar los procesos de prelectura, lectura y poslectura.

4.1.5.1 Estrategias antes de leer

Son procedimientos que se llevan a cabo antes de empezar a leer, es la preparación que permite establecer vínculos con el contenido, puntos de referencia para trazar metas; quien lee emprende operaciones autocontroladas, esto significa asumir un objetivo, un propósito o una meta. Gutiérrez y Salmerón (2012: 186) priorizan en cuatro acciones importantes: “[...] i) identificar y determinar el género discursivo al que nos enfrentamos, ii) determinar la finalidad de su lectura, iii) activar conocimientos previos y iv) generar

preguntas que podrían ser respondidas con la lectura.” Estas consideraciones fortalecerán la eficiencia durante el ejercicio.

Las declaraciones de los asistentes respecto a esta etapa pone en evidencia la dificultad en el manejo de estrategias significativas, las que relacionan son externas y poco son un punto de partida en la construcción de significados. Los ejemplos que señalan esta situación son:

E13: “[...] antes de leer siempre necesito un cuaderno, un lápiz y un diccionario y el computador para consultar y el silencio”

E35: “[...] leo en voz alta, siempre tengo que tener una botellita de agua [...] un diccionario, un cuaderno y un lapicero.”

E7: “[...] cuando me siento a leer así sea cualquier lectura, a lado un diccionario; físicamente sentirme cómodo, o sea sentarme en una mesa y en pleno silencio, si puedo y tengo, también internet para averiguar información que el autor me propone de otros autores [...] otra es comida, sin comida no leo [...] son las herramientas que más me ayudan a leer y captar bien una lectura independientemente cual sea [...]”

E19: “Por lo general antes de leer, el computador, silencio y comida [...]”

E36: “Por lo general yo siempre leo en voz alta también, a mi lado tiene que estar una botellita de agua, un lápiz, unos resaltadores, un cuaderno y un diccionario.”

Si bien estas acciones pretenden contribuir para alcanzar un buen resultado, estas son insuficientes en la construcción de aprendizaje, la meta cognitiva en la comprensión lectora debe orientarse en actividades propias de la mente, como el auto planteamiento de la disposición para el ejercicio, entre otros. En este caso, las actuaciones se limitan a lo externo, distanciándose de lo expresado por Solé (1992) quien refiere a estas como la forma en que el lector asume materiales, conocimientos y propósitos para empezar a leer.

4.1.5.2 Estrategias durante la lectura

Quien lee se ve inmerso en reflexiones, críticas e indagaciones que permiten verificar si la información presentada es la pertinente y si se entiende la dimensión conceptual que comprende la propuesta, esto implica “[...]identificar temas e ideas principales” (Santiago, Castillo y Morales. 2007:33), es decir, analizar el discurso para identificar partes relevantes, también reconocer aquellas ideas que no lo son, aunque

necesarias e importantes en el texto; adicionalmente se logra detectar posibles limitaciones frente al léxico, contexto de producción, ideología del autor, entre otros factores determinantes para la construcción de sentidos.

En torno a lo expuesto, los estudiantes refieren de manera muy genérica algunos componentes propios de este momento, los ejemplos para evidenciar los conocimientos y prácticas se relacionan a continuación:

E35: “[...] sí [...] en algún momento me distraigo mientras estoy leyendo, me regreso [...]”

E5: “[...] cuando la lectura es muy tediosa o muy larga tratar de hacer pausas [...] descansos de cinco a diez minutos y hacer cualquier cosa y volver a retomar la lectura y otra vez uno se vuelve a concentrar”

E36: “Cuando estoy en la lectura [...] si pierdo por algún momento la idea de lo que estaba leyendo, retomo otra vez el texto [...]”

E19: “Por lo general si son textos obligados de aquí de la universidad, y no entiendo algo, hago pausas [...] lo retomo y trato de entenderlo y si es a gusto y no me gusta lo dejo”

En esta instancia, los participantes describen acciones significativas; releer para despejar dudas, acción ejecutada por todo tipo de lectores, desde los novatos a los expertos; al respecto Eco (1987) y Solé (1992) consideran que esta actividad se asume en torno a una alarma cognitiva, los sistemas mentales exigen una evaluación y supervisión de lo que se está leyendo; sin embargo, los estudiantes en sus intervenciones no aluden a otras operaciones y acuden a esta medida frecuentemente, quizá por el desconocimiento teórico - práctico de otras estrategias.

4.1.5.3 Estrategias después de la lectura

Es el momento del lector para hacer revisión de contenidos, asumir conciencia de lo aprendido y hacerse a una idea general, es decir se alcanza claridad de la intención del texto. Para Peña (2000: 162) es hora de: “estrategias dirigidas a resumir, sintetizar y extender el conocimiento que adquirimos mediante la lectura”, acciones mentales que permiten elaborar gráficos y resúmenes escritos sobre lo leído.

Frente a las estrategias de poslectura, los asistentes refieren algunas operaciones propias de este momento, por ejemplo:

E19: “Tomar un lápiz y un cuaderno apuntar las ideas o frases, cosas que me hayan gustado, o hacer un resumen breve”

E7: “Después de haber hecho la lectura, lo siguiente es contextualizarlo con la realidad, o sea todo lo que un texto a mí me propone independientemente de cual sea, hay que contextualizarlo con la realidad que uno está viviendo, contextualizarlo también con otros textos para que se dé un aprendizaje significativo, creo que es Ausubel [...] propone que hay que compararlo con otros textos [...] lo que uno tiene anteriormente en el cerebro, lo que propone Borges que es, la enciclopedia [...] lo que cada uno tiene [...] con lo nuevo que uno lee [...] creando ese aprendizaje significativo”

Los ejemplos citados evidencian el ejercicio de estrategias válidas y significativas para la construcción de sentidos sobre lo leído, a partir de lo expresado por los participantes E19 y E7 se determinan actividades encaminadas a condensar y consolidar un aprendizaje, pues la elaboración del resumen sugiere hacer relación de ideas o conceptos que a criterio del lector selecciona; así se pone de manifiesto diferentes acciones cognitivas, las cuales implican el dominio de diferentes campos también integrados a la escritura, tales como: mecanismos lingüísticos, conocimientos semánticos y pragmáticos, resultado de una buena comprensión lectora (Álvarez, 1998). Del resumen, también se debe destacar que facilita la claridad frente al tema y propicia la experticia en la práctica escritora.

De acuerdo al participante E7, su recurso es válido e importante, la relación del texto con la realidad pone de manifiesto su capacidad reflexiva y crítica y es totalmente acertado en el rastreo conceptual que hace con el fin de validar o desvirtuar los conceptos leídos.

Cuando se indaga a los estudiantes sobre las acciones que llevan a cabo si no entienden un texto, algunos responden:

E13: “Cuando no entiendo un texto releo [...] los párrafos o todo el texto desde el principio, o espero que pase un tiempo y lo vuelvo a leer después [...]”

E7: “[...] tengo una amiga de filosofía que cuando no entiendo una lectura, se la presento a ella, para que ella me dé su punto de vista [...], asumo el texto desde ese punto de vista y leo otra vez [...]”

E19: “Cuando no entiendo una lectura vuelvo a leer o leo en un rato o en unos días”

E36: “Cuando no entiendo una lectura la dejo por unos minutos y luego vuelvo a releerlo porque quiere decir que no estuve bien concentrada [...]”

Estas estrategias son acertadas; para el primer ejemplo citado E13, el lector está atento con su desempeño, el retomar es un requisito para la comprensión y no solo como

búsqueda de datos. Para el segundo ejemplo E7 la estrategia resulta significativa, el estudiante busca un lector experto para apoyarse.

Se concluye de manera preliminar que las estrategias usadas por los estudiantes de la muestra resultan escasas y poco efectivas; en consideración a las fortalezas y teniendo en cuenta que se orientan de manera intuitiva, son oportunas. En este punto se debe aclarar que dentro del grupo seleccionado para esta actividad asisten de manera voluntaria tres estudiantes quienes evidencian un buen promedio en la prueba inicial, ellos sobresalen en los diferentes encuentros, por el conocimiento del tema, por su iniciativa en participar e indagar.

4.1.6. Nivel de comprensión lectora

García (1993) citando el modelo de procesamiento de lectura de textos de Kintsch y Van Dijk (1978) describe y analiza algunos postulados del modelo de situación, procesos cognitivos y metacognitivos determinadores de la comprensión lectora; en relación a esta teoría se delimitan tres planos o niveles:

Superficial, quien lee identifica significados en palabras y oraciones para alcanzar el sentido de proposiciones, el cual se mantiene como referente en la consecución del significado total.

Base de texto, la mente agrupa de manera ordenada proposiciones principales que representan la estructura semántica, a partir de la información presente en las microestructuras y las macroestructuras donde se reduce y organiza el contenido que permite caracterizar la globalidad del discurso y determinar la tipología textual.

Modelo de situación, se avanza a un plano complejo, la información del texto se integra a los conocimientos previos y se logra la representación en torno lo leído, esta se recordará y reconocerá en el momento que se requiera, entonces se alcanza comprensión y aprendizaje.

Es de aclarar que estos niveles no son independientes y tampoco se consolidan como acabados completamente, la mente los retoma constantemente, vuelven de uno a otro como un recurso cognitivo para completar sentidos.

A partir de la información señalada se asume la correspondencia entre los niveles de: lectura literal, inferencial y crítica, en torno a los cuales se hace una caracterización e interpretación de los resultados del taller con estudiantes (anexo 1).

4.1.6.1 Lectura literal

Solé (1987), Pinzás (2001 y 2003) y Eco (1987) consideran este momento como la base de todos los niveles. Este es el momento en el que el lector se hace a una idea general del texto, la cual le permite identificar y estructurar contenidos; para esto integra, relaciona y categoriza una serie de detalles, como: nombres, personajes o sujetos de los que se habla y para los que se habla, tiempo; ideas directrices y complementarias, contexto del emisor y receptor.

A partir de los resultados obtenidos y ejemplificados en otros apartes, los estudiantes del mencionado grupo son mayoritariamente literales, esta condición no resultaría problemática o cuestionable si los procesos de lectura inferencial y crítica del grupo también fueran exitosos, lo que se critica es la forma como se estancan en este plano. Otros ejemplos son:

E18: “En el Ecuador, el órgano masculino tiene más de 105 nombres- Los idiomas se dispersan sueltos- El verbo pasar tiene 54 significados”

E10: “[...] Jubilemos la ortografía, terror del ser humano desde la cuna”

El E10 es copia oportuna e indeleble, pero como respuesta resulta incompleta, pues el texto nombra y expone muchos otros elementos, el E18 hace transcripción parcial y oportuna; esta tendencia es recurrente en otros lectores, toman un fragmento de manera insular para dar una respuesta, con esto se evidencia copia de estructuras textuales para responder, pero se dejan otros componentes que bien se pueden explotar y analizar para elaborar respuestas más completas (Cisneros, 2008).

Otro factor cuestionable, es como el fragmento se expresa de manera suelta, no hay conexión con el interrogante de por qué o cómo se asume; a partir de lo analizado en los ejemplos, se admite lo expuesto por Cisneros (2008: 90): “Un proceso lectoral que termine

en el mecanismo de "copia" es un proceso de comprensión incompleto, que imposibilita valorar si se lograron o no relaciones dialógicas del lector con el texto [...]"

El nivel literal es importante, pero no debe asumirse como el todo del ejercicio, pues el significado debe trascender, no por imposición, sino como una responsabilidad del aprendizaje académico, del discernimiento y diálogo propios de un docente que habita el mundo técnico y tecnológico de hoy.

4.1.6.2 Lectura inferencial

El lector integra sus saberes previos a la nueva información que el texto le brinda para construir el significado del mismo (Rosero y Gómez, 2016). Por eso se determina como un plano complejo, los sistemas de deducción e inducción ponen a prueba la capacidad para establecer relaciones lingüísticas, semánticas y hasta contextuales que propician la interpretación; en coherencia al texto argumentativo escrito, quien lee reconoce y valora las estrategias discursivas utilizadas por el autor (Perelman, 2001), por consiguiente, la mente ejecuta distintas operaciones metacognitivas que permiten el éxito interpretativo y reflexivo.

En la prueba diagnóstica se sugiere a los estudiantes hacer la interpretación de un fragmento (anexo 1, numeral cinco) los resultados obtenidos evidencian fortalezas y dificultades para el nivel inferencial. De cuarenta asistentes, quince elaboran una respuesta acorde con el interrogante y veintitrés no son acertados.

De los quince que abordan el fragmento de manera oportuna, nueve logran la construcción de una idea clara y precisa frente al interrogante, algunos ejemplos de esta fortaleza son:

E10: "Liberar la palabra de las normas gramaticales, no ser tan estrictos y poder usarlas como mejor se pueda"

E11: "El fragmento expresa la sugerencia del autor por dar rienda suelta a la lengua, es decir eliminar todo aquello que la limita y la aleja de su esencia"

E13: "la diversidad de nuestras palabras es tan rica que no hay que cohibirnos de usarla como la sintamos"

E20: "insita a la libertad de pensamiento a dejar la rigidez"

E30: “la lengua no debería ser tan plana y normativa, sino autónoma y libre para que podamos acogerla con gusto y no con desgano”

Estos lectores admiten elementos textuales y otros de su experiencia para hacer la interpretación que resulta concreta y acorde con el fragmento, demuestran suficiencia en la construcción de ideas coherentes; para Pinzás (2001) la lectura, es interactiva sí el conocimiento previo del lector se relaciona con la información ofrecida por el texto para producir un significado, quien lee reacciona ante cada elemento lingüístico, imaginando e interpretando o construyendo una idea.

De quince estudiantes que son acertados, seis producen una respuesta buena, pero se extienden en la explicación, esto genera ambigüedades, algunos ejemplos son:

E2: “Se refiere a que no debemos sugestionar ni reprimir el sentido de la lengua, sino que por el contrario es necesario darle un valor que signifique la liberación a los nuevos tiempos”

E6: “Como antes había dicho debemos dar rienda suelta a la lengua para darnos cuenta que es una forma de expresión y no un conjunto de normas ortográficas”

E15: “Lo interpreto como que las palabras deben ser libres por que hacen parte de nosotros y como seres libres debemos darle prioridad a ser escritas o dichas como algo propio y no como algo impuesto”

E18: “Esto quiere decir que la lengua, y dentro de ella la comunicación, no debe deshumanizarse con las normas que han aparecido, al contrario, debería explorarse el lenguaje día a día”

Las respuestas hacen notar algunos elementos semánticos acertados para responder; sin embargo no logran precisar y resultan confusos, las debilidades se derivan de la construcción gramatical, donde se utiliza puntuación innecesaria y se hace recurrencia constante a formas de la conversación oral. Investigadores como Cadena, Narváez y Chacón (2008); Cisneros et al. (2005) manifiestan que los estudiantes presentan dificultad para producir tareas escritas, no logran establecer relaciones internas entre los elementos gramaticales y tienden a escribir como se habla, situación que podría derivarse de la imposibilidad o escaso manejo de estrategias para dirigir su discurso a un lector universal.

De los veintitrés estudiantes que no logran la construcción de una respuesta acertada se identifican dificultades como:

Un estudiante hace una lectura superficial del fragmento, el ejemplo es el siguiente:

E39: “No le importaba nada y pasaba por donde el quería”

Este alumno no establece lazos causales; ni siquiera alcanza el nivel literal oportuno, se queda en la decodificación; para Santiago, et al. (2014), el lector a partir de información previa logra explicar una situación, un concepto, un término o tendencia dentro del texto; situación que no es evidente en la respuesta, pues la lectura no ha trascendido, se queda con conceptos estándar que no evolucionan al nivel de macroestructura.

Cinco participantes hacen un comentario donde no se logra identificar el sujeto determinante de la acción, dificultad que se puede notar en:

E5: “Que no hay que reprimirla ni enseñarla sino al contrario liberar todo lo que se sepa de ella para que nos rodee con toda su confianza y tranquilidad”

E26: “que hay que probar cosas nuevas que esas cosas normativas o rutinarias y deben de cambiar”

E28: “Que no debemos aferrarnos sino que la dejemos salir de sus normas para que entre en la actualidad libremente y sin problemas”

Estos lectores asumieron la respuesta en el marco de una conversación, por esta razón presentan estructuras donde se omiten elementos gramaticales que hacen posible la comprensión, el E5 y E26 organizan su afirmación en torno a la ausencia de sujeto; E28 hace un comentario ordenado en torno a diferentes marcas del discurso oral. En los ejemplos citados, son claras las dificultades en hábitos y revisión de la producción escrita, situación que puede ser un reflejo de la preponderancia del medio en que se relaciona (tecnologías multimediales y audiovisuales) en donde la brevedad y rapidez caracterizan el discurso, para Cisneros et al. (2005) los estudiantes transfieren del discurso oral al escrito, marcas o modos para organizar las ideas como se las piensa.

Nueve evidencian un distanciamiento con el fragmento, tienden a asumir conceptos que no pertenecen al texto, algunos ejemplos son:

E8: “En el siglo XXI (ahora) ya no se tiene en cuenta las normas en la escritura, olvidándola por completo, la juventud desobedece la sintaxis y en si la lingüística en general”

E29: “Entregar y hacer de las palabras el mejor uso posible y darles el significado que queremos para ampliar nuestro Vocabulario”

E33: “El pensar del ser humano debe ser mas liberado, es decir expresar ante la sociedad sin miedo al rechazo”

E38: “deberíamos dejar de utilizar mal el lenguaje en la cotidianidad y poner a la moda la ortografía”

Estos estudiantes poco logran comprensión lectora, ante la imposibilidad de construir una idea que refleje entendimiento y claridad textual, asumen conceptos que pertenecen a su vida cotidiana que no logran relacionar con el texto, elaboran respuestas incompletas, son ideas donde no se organizan adecuadamente los conceptos; la argumentación es sencilla y pausada, válida, como punto de partida y significativa para ejercicios de acompañamiento. Los hallazgos son consecuentes con las dificultades que caracterizan las investigaciones de Cisneros et al. (2005), Carrascal (2008) y Méndez (2008) las autoras coinciden en que los estudiantes universitarios principiantes se encuentran en un nivel de lectura básico, reflejo el bajo rendimiento en competencias semánticas y pragmáticas, que se visibilizan en la producción escrita.

Diez hacen construcciones ambiguas, las ideas que presentan hacen referencia a distintos elementos que poco son acertados para responder, los ejemplos sobre esta dificultad son:

E21: “Que habrían otras formas didácticas, menos normativas para que en pleno siglo XXI la lengua, la gramática sean [...] desde una óptica más agradable”

E23: “Nuestra contribución debe de ser positiva para la lengua y no lo contrario hacer que esta nos coja desprevenidos a nosotros, hay que estar a la par con ella”

E36: “Hayan nuevas palabras y que están puedan dar gran utilización a la sociedad y que la sociedad se complazca al utilizarlas”

E32: “volver a la antigua forma de hablar y escribir como en un pasado”

E19: “La lengua Castellana no debería de tener varias interpretaciones con solo una palabra, tendría que tener el mismo significado esa misma palabra, para una mejor comprensión”

Son respuestas incoherentes, contrarias, también refieren a elementos que no están en el texto. Para Sánchez (2003) el lector debe identificar elementos textuales, palabras literales que tienen una función específica, esta permite el encadenamiento hacia la macro y superestructura, a pesar de ello, no logran reflejar claridad y construir respuestas coherentes y oportunas con el interrogante. Para Cisneros et al. (2005) debe ser oportuna la

contextualización del significado y entender el entorno gramatical en que las palabras se designan en el discurso, esto ayuda a la comprensión.

Como conclusión preliminar en torno a los procesos de lectura inferencial puestos a prueba en el taller, se puede decir que los estudiantes escasamente logran establecer relaciones lingüísticas y semánticas, por eso no asimilan la estructura general y el despliegue de micro y macroestructuras que se relacionan cohesivamente, esa incapacidad, es evidente en la escritura, con la producción de estructuras en las que no se concreta una idea sólida, además es notorio el desconocimiento y carencia en el manejo de macrorreglas. Las dificultades manifiestas también se hacen evidentes en otros apartes de la investigación.

. 3. Lectura crítica

Se entiende como la habilidad que permite valorar la calidad del texto, las ideas y los propósitos del autor. El lector es capaz reflexionar sobre lo que conoce del discurso; para Kurland (2003:3) “Es indispensable evaluar lo que se ha leído e integrar esa comprensión al conocimiento previo que se tiene del mundo. Se debe decidir que se puede aceptar como verdadero y útil [...]” de esta manera se pone a prueba destrezas cognitivas para hacer verificación de información y reflexión sobre las formas y maneras en que se sustentan las ideas y conceptos, y desde luego asumir o refutar la propuesta del autor.

Esto corresponde con un ejercicio objetivo, orientado en el reconocimiento de la o las ideas que se exponen; la claridad frente al tema y la identificación de diversos recursos como la ironía y el doble sentido; además de valorar lo dicho por el autor; todas estas actividades son posibles en torno a la disposición y recuperación de los saberes enciclopédicos (Serrano y Madrid, 2007; Méndez, Espinal, Arbeláez, Gómez y Serna, 2014)

En ese sentido, se pretende que el estudiante evidencie este carácter cuando se le pregunta sobre la posición que asume frente al texto. Los hallazgos permitieron establecer que de cuarenta asistentes al taller, treinta y cuatro no lograron construir una idea conveniente con el interrogante, uno no responde, y solo cinco logran formular un punto de

vista y exponer algunas razones. Es conveniente aclarar que en los enunciados que se asumen como válidos, persisten dificultades de comprensión y de producción escrita, no obstante, son tomados como fortalezas en tanto demuestran cierto grado de actitud crítica que no logran ser concretado. De estas fortalezas se tiene como ejemplos:

E6: “Asumo que a pesar de que el texto tenga 20 años todavía no se ejecuta en su totalidad. La expansión de la lengua española a disminuido frente la lengua inglesa ya que son muchas de las palabras que usamos que están en ingles”

E9: “Aunque suena descabellado, ignorar la gramática de la lengua se convierte en algo realista en el uso social de la misma. Pues en un medio de una comunicación no existe conciencia de reglas o aplicaciones de las mismas y sino hay aplicación. Que implicación podría tener.”

E18: “Estoy de acuerdo con lo que dice el texto, expone claramente que en cuanto al idioma, al lenguaje debemos estar a la vanguardia, el tiempo avanza y nosotros igualmente debemos avanzar”

E37: “Yo estoy a favor y creo que es importante la expansión y evolución de las palabras para darles mayor importancia a las vastas culturas que existen”

Frente al sustento teórico de Kurlan (2003) expuesto, el estudiante puede dar su opinión frente al texto, esto significa exponer su adhesión o distanciamiento de la propuesta. En este sentido los E9 y E6 demuestran comprensión del fragmento, hacen juicios valorativos y ponen de manifiesto una actitud evaluativa; también es evidente la legitimidad que le dan al autor y a su discurso; discutibles los ejemplos de E18 y E37, estos tienden a ser imprecisos con su argumentación, asumen historias personales y retoman el texto para completar ideas. Para Ochoa y Moreno (2014) la lectura crítica implica cuestionamiento, reflexión de lo que se lee, de esta manera se evaluará el contenido y su estructura gramatical. A partir de la afirmación solo los ejemplos E9 y E6 lograrían este cometido, los otros estarían en proceso de alcanzar este nivel.

Frente a los treinta y cuatro estudiantes que no logran una respuesta correcta, se encuentran distintas dificultades, entre las más evidentes están:

Diecisiete se alejan de lo que dice el fragmento, asumen en sus respuestas elementos que no corresponden, los ejemplos que muestran esta dificultad son:

E1: “No se aprovecha al máximo lo que nos puede brindar el idioma español, ya que al no ser abordado en su totalidad se desconoce gran parte, de ahí los errores”

E5: “Que hay que tener buen uso de nuestra lengua y ortografía para no lamentarnos en el futuro”

E10: “Que cada día se va tomando más vocabulario y que debemos tener conciencia de como se usa y se escribe, y tambien tener mas en cuenta lo cultural lo nuestro que nos rodea”

E14: “que cada vez nos estamos comunicando con otras personas que hablan diferentes idiomas y lo principal que tenemos que hacer es comunicarnos de una manera formal y concreta”

E24: “Que las palabras se están globalizado de tal manera, que los hablantes de diversos países bien sea falta de lectura o conocimiento se encuentran sin bases y sin conocimientos ortográficos necesario para la comunicación asertiva”

Las respuestas evidencian distanciamiento con el texto; si bien el lector crítico se aleja, lo hace para confrontar contenidos con el mundo real, esto no significa la negación total del discurso, que es lo observado en las soluciones presentadas, estas son comentarios que parten de supuestos personales que escasamente relacionan. Según Ochoa y Moreno (2014) para evaluar la consistencia que presenta un texto es necesario que el lector identifique el contenido implícito en elementos literales; en los ejemplos, la información se acepta a priori, lo que va en oposición con los planteamientos referidos.

Cuatro estudiantes vuelven al texto ante la imposibilidad para argumentar, presentan opiniones y retoman literalmente, los ejemplos que indican esta tendencia son:

E2: “Da importancia a las letras dentro de la cultura y propone un nuevo pensamiento de expansión de los ámbitos creativos entre los hablantes”

E4: “Mi postura es afirmativa, ya que estoy totalmente de acuerdo con aquello de estar preparado y con una mentalidad abierta frente a la diversidad de la lengua”

E7: “Que es muy acertado, igual que las palabras mueven, las reglas y lineamientos también deberían para que pueda explayarse mejor”

E34: “mi posicion es de total acuerdo pues que en si nuestra lengua se ha visto influida por distintas modificaciones es que va adaptando según el lugar en el que su expansión se de, pero en fin se aprende de ello”

E40: “mi posición es a favor del fragmento ya que una lengua puede expandirse por la expansión que posea”

Los ejemplos retoman algunas ideas que propone el fragmento objeto de interpretación crítica, poco se hace aportes significativos en torno a la evaluación y reflexión, este escenario es similar con los hallazgos sobre lectura crítica que hace Maya

(2011) donde un gran número de estudiantes hacen parafraseo sin sentido del texto y utilizan información más de la oportuna para construir respuestas.

Cabe señalar que el punto de vista necesita una defensa, quien lee para aceptar lo afirmado, duda y cuestiona la veracidad de sus elementos, por eso se hace indispensable la argumentación como defensa que posibilita la adhesión del interlocutor al juicio.

Cinco estudiantes realizan un comentario para responder al interrogante, pero no logran la construcción óptima de razones propias de una postura crítica; los ejemplos que muestran esta dificultad son:

E12: “mi posición frente al texto es apoyarla pero no por completo por que no debería cambiar tan abruptamente ni que se rompieran todas las normas de la gramática”

E13: “Personalmente aprecio mucho nuestra lengua, y siempre he pensado que podríamos llegar a ser la lengua más importante del mundo.”

E15: “Estoy en una posición a favor de lo que se argumenta en el texto porque previo que las palabras deben ser liberadas y que no debemos dejar otras aquellas que tienen diferentes significados en diferentes regiones normativizadas.”

E29: “es una propuesta muy interesante que se podría evaluar de diferentes puntos de vista.”

E32: “No estoy completamente de acuerdo con el texto porque la ortografía es y siempre será importante”

Estos enunciados indican la ausencia de un juicio que acompañe la afirmación donde aceptan o rechazan la propuesta del fragmento, se opta por retomar información literal para hacer coloquio en la respuesta ante la incapacidad de argumentar. Arce (2013) manifiesta que los estudiantes que ingresan a la universidad no poseen destrezas para alcanzar una interpretación crítica de textos, los lectores se quedan en interpretaciones literales y no entablan relaciones con el contexto, además cometen errores de ortografía.

Ocho sujetos presentan información carente de sentido, las construcciones resultan ambiguas en diferentes elementos propios de la coherencia y la cohesión, los ejemplos son:

E11: “Mi posición es de apoyo frente a los argumentos dados debido a que la globalización actúa no solo en el avance sino también en la cultura y por ende en la lengua”

E21: “el idioma español es muy importante y muy bien articulado en muchos países, y tal vez se prepare para cambios que incluso pueden asimilarse a un arte conceptual [...] siglo XXI, maquinaria, tecnología, esclavos del siglo XXI, puede que haya transformaciones [...]”

E35: “yo estoy de acuerdo con el autor, ya que cada vez hay más palabras con diferentes significados complicados de aprender, pero al mismo tiempo hay evolución”

E36: “pensaría que a pesar de que existen nuevas palabras (vocabulario) en nuestro alrededor seguimos utilizando las mismas de siempre y no somos capaces de "naufragar " con el vocabulario”

E38: “Este texto habla de una realidad que vivimos habla de verdades, estoy muy a favor de lo que aquí se plasma”

E39: “hay cosas que son muy creíbles y tanto como falsas”

Estos lectores carecen de elocuencia para expresar apropiadamente sus ideas, recurren a información que no pueden organizar y precisar eficientemente; el trabajo investigativo de Méndez (2008) demuestra que los universitarios principiantes presentan dificultad para desarrollar ideas tal como pasa con los ejemplos E38- E39; para establecer relaciones entre conceptos o ideas como en los E11- E21- E35 y dificultad para integrar planteamientos teórico-críticos es evidente en el ejemplo E36. El análisis también permite identificar faltas en la acentuación y la segmentación de la palabra.

En el grupo focal (anexo 3) se indaga a los asistentes sobre su propio nivel de comprensión, de trece concurrentes, ninguno de ellos se clasifica como crítico, lo que evidencia conciencia frente a las dificultades que posee para alcanzar esta condición.

Preliminarmente se concluye que los procesos de lectura crítica en los estudiantes de la muestra son escasos, hacen intervenciones personales anecdóticas poco sustentadas, retoman la forma literal y su postura se queda en una afirmación de aceptación o rechazo sin vincular ningún argumento.

4.2. Percepción de los docentes sobre la comprensión lectora de textos argumentativos escritos en los estudiantes

La investigación se remitió a los docentes para completar información que caracteriza la comprensión de texto argumentativo escrito en el desarrollo de clases. El procedimiento se lleva a cabo a partir de una entrevista semiestructurada que posibilita el diálogo e interacción con los profesionales, el ejercicio permitió profundizar y corroborar información sobre el ejercicio lector del grupo de alumnos, así como el manejo teórico y

práctico sobre argumentación que los entrevistados hacen, sus inquietudes y recomendaciones frente al tema.

Con forme al instrumento señalado se pueden hacer diferentes interpretaciones de aspectos como:

4.2.1. Nivel de lectura de los estudiantes

A partir de un interrogante de selección múltiple se pide a los docentes clasificar al grupo de alumnos en cada nivel de lectura. El interrogante y los resultados obtenidos se muestran a continuación:

Teniendo en cuenta los niveles de comprensión lectora: literal- inferencial – crítico; ¿Usted en cuál de estas opciones ubicaría a los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana? (interrogante número uno, anexo 2).

Literal	Inferencial	Crítico
a. menos del 50%	a. menos del 50%	a. menos del 50%
b. más del 50%	b. más del 50%	b. más del 50%
c. el 100%	c. el 100% d.75%	c. el 100%
d.75%	d.75%	d.75%

Niveles de lectura en la muestra				
Docentes	D1	D2	D3	D 4
LITERAL				
menos 50%				
más de 50%				
100%				
75%				
INFERENCIAL				
menos 50%				
más de 50%				
100%				
75%				
CRÍTICO				
menos 50%				
más de 50%				
100%				
75%				

Cuadro 2: Niveles de lectura en la muestra.
Fuente. La presente investigación

La tabla muestra como los tres primeros docentes tienen puntos en común, establecen que sus alumnos son mayoritariamente literales por encima del 50%, sin embargo, esta caracterización tampoco alcanzaría el 75%, pues se ofrece como otra opción; entonces el rendimiento lector está por debajo del 75%. Para el inferencial, dos coinciden en que el dominio es menor al 50%; solo uno de los entrevistados ubica al grupo por encima del 50%, no obstante, esta designación tampoco es superior al 75%. Para el nivel crítico, los tres primeros nuevamente convergen en el señalamiento, determinan un desenvolvimiento inferior al 50%. Si se hace una comparación con el profesional que considera al grupo de la muestra con buenas condiciones para leer, resulta inaceptable, por cuanto la mayoría de los educadores se reafirman en las dificultades. Se puede concluir, que la comprensión lectora del grupo de estudiantes para los docentes es limitada, no alcanza un porcentaje aceptable para ninguno de los niveles. Lo anterior confirma lo expresado por Carlino (2008 [2005]) y Cisneros, y Muñoz (2014); para las autoras, los universitarios en los primeros semestres presentan serias dificultades cuando leen textos argumentativos.

4.2.2. Dificultades de la comprensión lectora de textos argumentativos escritos en los estudiantes

Por más de una década, diversas investigaciones (Estienne y Carlino; 2004; Carlino, [2003]-[2008]; Paz et al., 2011; Laco et al., 2012; Pérez y Rincón, 2013; Cisneros Olave y Rojas, 2005; Guerrero et al., 2015; Moyano y Giudice, 2016; Rosero y Gómez 2016; Durango, 2017) han diagnosticado los problemas que enfrentan los estudiantes al llegar a la universidad, sin embargo los esfuerzos por asumir procesos académicos que tiendan a superar las dificultades no se han consolidado con éxito, hace falta compromiso de lo administrativo a lo práctico y sobre todo de los orientadores de cada materia, quienes no deben ser renuentes a asumir estos procesos, no debe haber excusa para enseñar sobre lo que se cree ya fue aprendido, pues:

“[...] la "madurez" y autonomía que se espera de los lectores universitarios no son puntos de partida ni logros naturales sino comportamientos sociales que requieren, para su formación, el apoyo de los miembros más experimentados de la nueva cultura a la que aspiran los ingresantes universitarios. Consideramos que los docentes, en cada disciplina de conocimiento, podrían allanar el camino hacia el

rol de lector universitario, acompañando, guiando y andamiando la práctica lectora que se quiere promover.” (Estienne y Carlino; 2004:1).

Sin duda los retos ameritan que el profesional de la educación de cualquier área evidencie habilidades de lectura y de escritura consolidadas, como formas propias de su acontecer profesional y técnico, además para enseñar con el ejemplo; ya que al compartir con los alumnos conocimientos, modos, técnicas y demás; posibilita la trascendencia de la educación que se imparte de la mera sustancia teórica a formas prácticas que cimientan dichos ejercicios.

Los docentes determinan como dificultades de la comprensión lectora:

D2: “Fundamentalmente se ha concebido y realizado como un simple acto de decodificación dejando de lado el proceso dinámico que implica un trabajo de carácter cognitivo, mediante el cual un individuo adelanta una serie de operaciones mentales encaminadas a reconstruir el significado de un texto. Son lectores pasivos.”

D 4: “...la poca familiaridad que los estudiantes tienen con los textos, por el lenguaje, conceptos que se manejan en este tipo de textos, pero estas son dificultades que se resuelven en el camino...”

Desde lo expresado se asume que los estudiantes de la muestra se encuentran en el nivel literal, cualidad cuestionable, pues en otros apartes ya se evidenció como procesos de inferencia y crítica poco se logran.

Para algunos docentes sus alumnos no plantean interrogantes sobre los documentos propuestos para la clase, en este sentido manifiestan:

D1: “Muy poco, muy poco.”

D2: “Ocasionalmente se nota el interés de un número reducido de estudiantes.”

Otro elemento que los entrevistados consideran dificultad, es el hecho cómo los estudiantes no tienen iniciativa para la discusión y debate frente a las temáticas de los textos leídos en la materia, al respecto manifiestan:

D1: “Más bien, yo los invito a que hagamos debates al máximo para incrementar la participación pero como lo dije anteriormente tiene muy poco desarrollado la competencia comunicativa y argumentativa.”

D2: “No se observa que los estudiantes tomen la iniciativa. Ocasionalmente formulan interrogantes que requieren respuestas cortas. Sin embargo, sí didácticamente se los motiva y organiza en grupos pequeños, los resultados han sido favorables.”

D4: “[...] la metodología acordada con los estudiantes es la conversación, las clases son teóricas y la conversación.”

A partir de los pronunciamientos se puede admitir que para los docentes la argumentación en clase se orienta desde su quehacer, porque los alumnos poseen escaso manejo de formas discursivas, en este sentido afirman que:

D1: “[...] son muy pocos los argumentos o razones que sustenten una posición teórica, generalmente utilizan los ejemplos como razones argumentativas [...] se sirven de ejemplos para tratar de explicarse”

D2: “Generalmente recurren a la cantidad, experiencia personal, la utilidad y lo social [...] Casi no se da un argumento científico, estético, de semejanza... etc.”

D3: “Los estudiantes en muchos casos utilizan argumentos basados en su experiencia personal, argumentos de hecho y argumentos socialmente admitidos”

D4: “Los argumentos que más utilizan los estudiantes, son los argumentos que surgen de la relación de los textos que leen con su vida, ellos hacen reflexiones de la vida cotidiana. Por ejemplo: cuando leen un cuento, lo relacionan con la realidad, a veces con su vida personal a veces con la vida cotidiana en general”

Los profesionales coinciden en que los universitarios hacen una argumentación que gira en torno a las relaciones con la vida, ejemplos, valoraciones en torno a conceptos y situaciones aceptadas en un grupo social, carácter aceptable e importante, sin embargo en otros apartados es notorio como esta forma no trasciende de manera lógica en relación a lo que se pregunta o dice el texto. Estos resultados son coherentes con otros estudios hechos en el contexto universitario con principiantes, de conformidad a Cisneros (2014: 3) los estudiantes presentan “[...] dificultades (tal vez imposibilidad) para desarrollar respuestas argumentadas.”

De esta manera se determina que los estudiantes no poseen destreza en el uso de estructuras argumentativas, situación que podría tener origen en el escaso conocimiento de la teoría frente al tema y su escasa trayectoria como lectores-escritores.

4.2.3. Estrategias de los docentes para el fomento de la lectura de texto argumentativo escrito

Diferentes trabajos investigativos (Carlino, 2001, 2002, 2003, 2005, 2008; Cisneros, 2005 y 2008; Cisneros, Olave y Rojas, 2005) en torno a la lectura texto argumentativo,

hacen recomendaciones y proponen estrategias didácticas encaminadas al fortalecimiento de la lectoescritura en la universidad, sin embargo, a pesar de más de una década de investigaciones al respecto, las dificultades persisten en el dominio estructural de la lengua, de estrategias de análisis, de competencia interpretativa y más aún argumentativa.

El campo teórico de la argumentación es amplio y denso, sin embargo, en ese marco existen elementos fundamentales muy bien delimitados y estructurados que se pueden abordar en las diferentes áreas del conocimiento, sobre: construcción de argumentos, recomendaciones para leer esta tipología textual, caracterización de los diferentes géneros, recomendaciones y ejercicios de escritura; elementos oportunos para fundamentar la práctica. Este proceder se entiende como una responsabilidad ética del docente para asumir las dificultades de sus estudiantes a partir de conocimientos teóricos y prácticos de la lengua y de su especialidad.

Frente a la teoría que fundamenta la enseñanza de lectura y argumentación, ciertos docentes relacionan algunos documentos y autores que conocen, ponen en práctica y sugieren a los estudiantes, así lo expresan:

D1: “Personalmente no conozco autores”

D2: “[...] algunos artículos como: La enseñanza de la comprensión lectora- Propuesta metodológica para evaluar la comprensión lectora en estudiantes universitarios - La lectura en los universitarios [...]”; autores recomendando: “Solé, Flora Perelman, Ana Camps, entre otros autores que son el apoyo teórico”

D3: “Por el momento, no he recomendado ningún autor en especial. Se han abordado lecturas diversas, principalmente textos informativos y literarios.”

D4: “Si hablamos de los documentos técnicos, más prescriptivos y pragmáticos, yo podría recomendar dos libros: Pregúntele al ensayista de Fernando Vásquez Rodríguez y el ensayo de Jaime Alberto Vélez. Desde el punto de vista, distinto a lo técnico siempre serán textos literarios o ensayos sobre literatura, también películas, considero que los textos fílmicos tienen una argumentación interesante”

Los entrevistados declaran conocimientos frente al tema, solo uno reconoce no tener este manejo frente al tópico indagado, sin embargo, en algunos docentes los referentes son escasos. Situación cuestionable, si se tiene en cuenta que el ejercicio pedagógico sugiere transformación, innovación e investigación al mismo tiempo, sobre todo en educadores universitarios, en quienes el camino de formación y actualización debe ser constante; tal como lo menciona Monereo y Pozo (2003:5): “profesores, profesionales, aprendices, quizás

también investigadores estratégicos, es decir, personas autónomas, habilitadas para responder de manera eficaz y diligente a los cambios y versiones que le ofrezcan los contextos en los que interactúan”, lo expresado también es recogido por el Proyecto Educativo de Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de Nariño cuando manifiesta:

“La educación a lo largo de toda la vida, se observa como un proceso constante, inacabado, mediado por diferentes puntos de vista, interdisciplinario y siempre superado por nuevos conocimientos. Nuevos desarrollos en el ejercicio de las profesiones, que obliga a las instituciones de educación superior a ajustarse a las necesidades sociales, educando para el trabajo interdisciplinario y complejo, pero sobre todo, la obliga a cambiar las viejas formas de organización académica y administrativa” (Proyecto educativo de Lengua Castellana y Literatura; 2014: 29)

En ese orden de ideas, los fundamentos teóricos que permitiría orientar a los estudiantes en lectoescritura argumentativa y referidos por la mayoría de los profesionales entrevistados, resulta escaso, sin embargo, su experiencia profesional como catedráticos de la Universidad les ha permitido el manejo de dichas competencias de las que podrían servirse a la hora de orientar. Es oportuno señalar que las proyecciones del trabajo investigativo buscó involucrar a todos los docentes del segundo semestre, cinco en total, sin embargo, uno de ellos, no accede a participar en la investigación, pues a su criterio la disciplina que imparte es distante del campo argumentativo, opinión cuestionable en el ámbito universitario.

Al poner en consideración de los profesionales, aspectos para la promoción de la comprensión lectora de textos argumentativos escritos en clase, se les pregunta cómo se plantea dicho ejercicio, los profesionales refieren:

D1: “Yo lo hago mediante ensayos, fundamental mediante ensayos.”

D2: “Realización de talleres que posibiliten identificar a los autores de los argumentos, consolidar la intención comunicativa y utilicen estrategias metacognitivas, ya que ellas corresponden a las actividades que el lector propone para lograr interactuar con el texto.”

D3: “Siempre se permite el libre diálogo sobre cualquier tema propuesto y cada estudiante consulta y desarrolla un proceso autoformativo para exponer en la clase un tema que contiene gran parte de su opinión. Aunque por el momento no se desarrolla la competencia escrita, forma parte indiscutible del proceso.”

D4: “Leyéndoles textos en voz alta, esa es una de mis maneras, para hacerles entender que el compartir de un texto es muy importante, también leerlo con tonalidad que demuestre la importancia para uno y ellos.”

En cuanto a los textos argumentativos que los docentes utilizan para la clase, refieren:

D2: “En general se trabaja con: textos científicos de carácter lingüístico, el ensayo sobre temas variados, textos periodísticos como editoriales, páginas de opinión y publicidad.”

D3: “Competencia comunicativa de Carlos Alberto Rincón. La asignatura no necesariamente requiere documentos de tipo argumentativo para leer, se requiere principalmente de argumentación escrita y oral.”

D4: “Un cuento siempre es un texto argumentativo, nos han hecho creer que los textos argumentativos son los ensayo, y un cuento tiene que tener argumentos, por ejemplo de la historia, no me estoy refiriendo a la trama como argumento, si no a los argumentos que sustenta la historia, entonces siempre se utiliza cuentos y ensayos, aquí hemos leído algunos ensayos de Walter Benjamín para alimentar un poco la reflexión sobre la narración, que aquí nos importa.”

Los profesionales hacen recomendaciones puntuales respecto del área que aborda cada uno, bibliografía que se entrega a los estudiantes o se utiliza para tratar y fundamentar la situación conceptual de cada materia.

Otro elemento a tener en cuenta como estrategias, gira entorno a la forma evaluativa de los procesos, en ese sentido se indaga a los docentes sobre la forma de evaluar, a lo cual responden:

D1: “[...] pienso, que la argumentación [...] se fundamentan en razones y en posiciones teóricas que sean válidas para sustentar una determinada posición o una determinada tesis [...] lo que evaluó es, la lógica, la valides de los argumentos, la construcción de los argumentos y las evidencias que puedan presentar para sustentar o para respaldar los argumentos.”

D2: “Como un proceso formativo a través de la realización de talleres elaborados para tal propósito.”

D3: “Con escritura...donde se observan problemas de elaboración adecuada de párrafos. Se les dificulta centrar en un párrafo una sola idea y acompañarla de otras que se complementen, sin apartarse de la idea inicial.”

D4: “Mi forma de evaluar es el diálogo, yo dejo un texto y en la próxima clase venimos a conversar sobre él, y ese conversar, lo que tiene es que plantea interpretaciones diversas del texto, no estoy de acuerdo con la rendición de cuentas ni con la interpretación única del texto, son las interpretaciones que ellos hacen, esa es mi manera de evaluar, asumo que la evaluación no es la calificación.”

Los hallazgos entorno a la dimensión didáctica y estratégica de la clase con textos argumentativos, no es muy oportuna con las dificultades señaladas, el carácter didáctico que busque asumir los problemas que describen los profesionales, no es consecuente; pues algunas de las formas referidas no son claras, otras resultan exigentes y autoritarias y otras tantas carecen de significado en el contexto de docentes en formación.

4.2.4. Recomendaciones que hacen los docentes para fortalecer la comprensión lectora de textos argumentativos escritos en los estudiantes

Este apartado busca que los docentes hagan sugerencias para apoyar los procesos de comprensión lectora. Para lo cual se formula el siguiente interrogante: ¿Cómo cree que los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura pueden fortalecer la comprensión lectora de este tipo de textos? (anexo 2, numeral diez), a lo cual responden:

D1: “Leyendo, definitivamente leyendo.”

D2: “Debe ser un proceso orientado por el docente pues, si bien es importante que cada uno se convierta en un lector, eso no indica que pueda reconocer la estructura de un texto cualquiera. Leer voluntariamente es una parte [...]”

D4: “[...] primero hay que hacer una aclaración, ¿qué es lo que entendemos por texto argumentativo escrito? Si se asume que es el ensayo [...] si vamos a esa concepción de que solo el texto argumentativo escrito es solo el ensayo, lo que hay que ofrecerles, son ensayos que realmente los emocione, yo creo que ese es uno de los grandes problemas, de asumir solo el ensayo, porque hay ensayos que solo se remiten a hacer una relación de citas, pero me parece, que casi de emoción no hay nada y creo que hay en el mundo ensayos muy inquietantes que los pueden emocionar y que nos pueden llevar a pensar muchísimo. Los ensayos de Charles Lamb, son ensayos distintos, el mismo Jonathan Swift que tenía una manera de plantear sus ensayos desde la ironía y el mismo Montaigne que no hacía ensayos como los que conocemos hoy, sino que eran reflexiones desde la emoción, el pensamiento, apelando a un lenguaje irónico maravilloso. Yo recomendaría ensayos que emocionen”

Los entrevistados reconocen que hay ciertas dificultades que ameritan ser atendidas en diferentes campos, desde la voluntad e iniciativa de los estudiantes hasta el acompañamiento y orientación oportuna por parte de educadores. Aceptan que la lectura y la escritura son habilidades comunicativas que deben ser asumidas como líneas transversales en la formación académica de los futuros docentes. A partir de las reflexiones se pueden extraer las siguientes recomendaciones:

- Los estudiantes deben asumir un proceso individual.
- Los catedráticos pueden asumir la orientación en lectura de textos argumentativos escritos en cada materia.
- Se debe impulsar el ejercicio lector de este tipo de textos teniendo en cuenta el carácter emotivo de los alumnos.

Las recomendaciones son pertinentes con las dificultades declaradas y descritas, sin embargo, es oportuno buscar la coherencia del propósito que debe hacerse desde el rol de estudiante, profesor e institución, tal como lo resalta Carlino (2001) leer y escribir en la universidad es un asunto de todos.

Dichas competencias no son distantes, por tanto, todo aquello que contribuya a potenciar el desarrollo de uno, también fortalecerá los resultados del otro; el marco de esta investigación ha permitido describir dificultades precisas en torno a la comprensión lectora como de la producción escrita, sobre las cuales los entrevistados hacen algunas recomendaciones:

D3: “[...] requiere orientación docente en los elementos de construcción de un párrafo argumentativo, en cohesión y coherencia.”

D1: “[...] la lectura apoya muchísimo la construcción de textos [...] desarrolla mucho la capacidad sintáctica, la ortografía y [...] la adquisición de teorías que en un momento dado pueden servir como argumentos para sostener una determinada tesis.”

Lo expresado es consecuente con lo que se había afirmado de manera introductoria a este apartado, definitivamente leer y escribir en la universidad necesita orientación, tal como lo reconoce el D3; es de precisar que este acompañamiento parte del sentido de que estas competencias son inherentes a todas las disciplinas del conocimiento; pues, son tareas constantes y deben trascender del mero utilitarismo evaluativo.

El ejercicio pedagógico trae retos constantes que se deben atender porque hacen parte de la sociedad en que se habita; el profesional universitario como sujeto social orienta su quehacer hacia la responsabilidad formativa de sus estudiantes y los compromisos institucionales; en este sentido un docente refiere:

D2: “Es un compromiso general. En primer lugar, debe existir la intencionalidad expresa por parte de las directivas del programa para adelantar acciones tendientes al desarrollo de la competencia; en segundo lugar, la participación activa de todos los docentes del programa para que desde las temáticas de las materias se incurriera en procesos dirigidos de lectura.”

La reflexión se direcciona hacia un interrogante: ¿Cómo ser un buen profesor en la universidad? Actualmente, se habla sobre innovación y fortalecimiento educativo; sin embargo este postulado no significa que el catedrático tenga que cambiar sus saberes,

tampoco renunciar a ellos, a su experiencia, a las habilidades que con la práctica ha forjado, fortalecido y hasta transformado; lo que hoy es oportuno para la educación tiene que ver con la vida; orientar para el dinamismo democrático, para la reflexión y la responsabilidad con el devenir; para esto la universidad y sus profesores están llamados gestionar, promover y resignificar constantemente sus prácticas pedagógicas, más allá del currículo articular sus fines hacia lo imprescindible, porque es oportuno orientar-enseñar para tomar decisiones ante situaciones imprevistas (Monereo y Pozo, 2003) es lo que hace viable la educación del mundo de hoy y donde la lectura de textos argumentativos escritos aporta significativamente.

Es de aclarar que de todo el compendio de dificultades descritas en el análisis de la información recopilada con los diferentes instrumentos no se asume en la propuesta, solo se toman las dificultades en coherencia con los objetivos de la investigación, aquellas que se enmarcan en la comprensión lectora de textos argumentativos escritos; las que se hallan en escritura serán asumidas en un aparte de conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO 5: PROPUESTA PARA LA ORIENTACIÓN DE LA COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS ESCRITOS

5.1. Presentación

Desde los aportes de diferentes autores (Kintsch y Van Dijk, 1978; Solé, 1987; Pinzás, 2001; Cassany, 2006; Santiago, et, al, 2014; etc.) y disciplinas del conocimiento (psicología, antropología, sociología, lingüística, filosofía, entre otras) se ha destacado la relevancia de la lectura en el mundo educativo, no solo como una mera acción de decodificación, sino como una forma de acceder al conocimiento; al respecto, desde la academia, y por más de diez años se adelantan investigaciones que buscan intervenir las diferentes dificultades que se identifican tanto en la lectura, como en la escritura.

Desde esa perspectiva, leer textos argumentativos se constituye en una fuente de conocimientos y de posturas críticas sobre versiones del mundo real o ficticio; la dinámica de los elementos discursivos que utilizan los autores de esta tipología confrontan al lector y lo llevan a tomar posición frente al tema expuesto, incluso se asumen modelos para argumentar, que seguramente visibilizará en la producción de sus propios discursos.

El docente del siglo XXI mas allá de la orientación de conceptos específicos que imparte en su materia, es el profesional que atiende la exigencia de los contextos sociales, propicia el surgimiento de lectores críticos, de individuos que resignifican espacios, que se expresan y generan procesos dinámicos. En consecuencia, la propuesta pretende brindar herramientas prácticas para mejorar el proceso de comprensión lectora de textos argumentativos escritos a los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura con el desarrollo secuencial de talleres para concientizar sobre los elementos inmersos en el ejercicio lector y fundamentar el reconocimiento de partes constitutivas de esta tipología discursiva, lo cual es fundamental para la interpretación y la consecuente producción escrita.

Para el planteamiento de la propuesta se consideró los resultados del taller (anexo 1) y grupo focal con estudiantes, y la entrevista semiestructurada a docentes, de esta manera se logró identificar y caracterizar las fortalezas y las dificultades de la comprensión lectora de textos argumentativos del grupo mencionado. A partir del análisis se evidenció escaso manejo de estrategias de lectura, limitaciones en el nivel literal y escaso reconocimiento de las estructuras tipo hipótesis, argumentos, contraargumentos y conclusión; elementos característicos de esta tipología textual.

En busca de la efectividad de la propuesta, el taller es el elemento didáctico que permite la orientación y ejecución de actividades encaminadas a favorecer la interpretación del discurso; las actividades grupales pretenden potencializar habilidades en los estudiantes con mejor desempeño, como líderes y óptimos docentes en el futuro; los poco habilidosos orientan su aprendizaje en pares.

Es de señalar, que la argumentación no solo es importante para la academia, es relevante en lo filosófico, sociocultural e ideológico, saber argumentar se constituye en una forma de participación democrática, para exponer ideas, para reflexionar y desvirtuar otras, para plantear debates y resolver conflictos de intereses (Ramírez, 2012).

5.2. Objetivos

- Abordar las dificultades de la comprensión de textos argumentativos escritos.
- Fundamentar a los estudiantes en herramientas prácticas para el ejercicio lector.
- Desarrollar talleres que posibiliten el reconocimiento de elementos constitutivos del texto argumentativo: hipótesis, argumentos, contraargumentos y conclusión.

5.3. Justificación

Los textos argumentativos se consideran una de las tipologías textuales más frecuentes en la universidad y significativa para el docente en formación, a este le compete comprender y aprender información que constantemente debe utilizar en producción escrita, en intervenciones orales y en preparación de propuestas de trabajo.

Más allá de la academia, la argumentación hace parte de la vida, en la cotidianidad se hace uso de diferentes recursos argumentativos que permiten la consecución de distintos logros. A pesar de la importancia que recae sobre esta competencia y la lectura, los estudiantes llegan a la universidad con dificultades que nos les permite abordar oportuna y conveniente los documentos para su formación académica; investigaciones como las de Cadena, Narváez y Chacón (2008) en torno a la lectoescritura en educación superior, demuestran la conveniencia de plantear estrategias encaminadas a orientar dichas competencias, además de propiciar espacios para reflexionar y criticar aspectos entorno a la enseñanza de la lengua en la universidad.

La investigación desarrollada evidencia el bajo desempeño en que se encuentran los estudiantes para afrontar eficazmente la cantidad de textos que demanda su configuración como docentes, lecturas donde predomina el texto argumentativo escrito.

Las consideraciones anteriores permiten demostrar la necesidad de la presente propuesta didáctica, con la que se busca afrontar las dificultades recurrentes y favorecer la comprensión lectora; se pretende que a partir de elementos prácticos los estudiantes tomen conciencia de este ejercicio como habilidad que se construye en la ejecución de estrategias y la identificación de elementos característicos, forma y función de estos en el discurso.

Del mismo modo se insiste en la reflexión que otros investigadores y docentes ya han iniciado al respecto, e invitar a los educadores para que en los espacios de enseñanza-aprendizaje de todos los niveles de escolarización sean gestores de lectores críticos, y creativos en torno a sus diferentes formas de ver y vivir en el mundo de hoy.

5.4. Marco de Referencia

Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989; Weston y Seña, 2006; Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2006; Ramírez, 2012; entre otros reconocen que la argumentación significa persuasión, indagación, interactividad e identidad, elementos conceptuales que orientan el discursar argumentativo en lo académico y social de los seres humanos. De allí que estos textos se constituyan sin lugar a duda en fuente directa de dichas propiedades, a

partir de lectura el estudiante adquiere los insumos oportunos y coherentes para su propio ejercicio argumentativo tal como lo sustenta la teoría.

5.4.1. Proceso lector

La lectura se concibe como uno de los ejes fundamentales del proceso educativo, pues se constituye en instrumento de aprendizaje de diferentes disciplinas (Amaya, 2002), por eso debe ser abordada de manera integral como un proceso dinámico y cooperativo de decodificación de signos e imágenes que posibilitan entablar relaciones flexibles de pensamiento y lenguaje involucrados en un intercambio permanente.

Al respecto, López (1997) en *Los esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de textos*, refiere que la práctica lectora en el ámbito académico está directamente relacionada con el concepto de leer para aprender y su consecuente pensamiento crítico, analítico y reflexivo, que necesariamente implica un lector intencional y responsable con su formación; por eso para llegar a la comprensión textual se requiere fijar previamente propósitos para la construcción de significados y la correspondiente integración semántica al corpus intelectual.

Además de reconocer la importancia de la lectura en el mundo académico y profesional, Camargo et al. (2009) expresan que es oportuno separar en grado de importancia las distintas ideas expresadas por el autor, de esta manera se alcanza claridad y construcción del significado global del texto; logro de la coherencia total, pues representa el acceso al nivel semántico y por tanto la integración de nueva información a los esquemas mentales de contenido, de forma y estrategia (Gutiérrez, 1992) que trascienden a redes de interrelación para determinar el uso de dicha información.

5.4.1. Estrategias de lectura

La comunicación es un acto espontáneo y recurrente en los hablantes de una lengua, de esta manera se hace aprehensión de diversos elementos propios de la argumentación, sin embargo es ineludible la apertura de herramientas y escenarios en los que sea posible el desarrollo autónomo del conocimiento técnico sobre cómo se construyen los textos y cómo

se lee según el propósito de cada evento; bajo estas dimensiones la búsqueda, selección, interpretación y utilización razonada de la información posibilita al estudiante ser analítico, crítico y proponente de diversas alternativas en la realización de actividades y el logro de nuevos conocimientos (Martínez, 2002).

La mediación en favor de la lectura, se ocupa de ofrecer recursos esenciales para fortalecer la “[...] toma de conciencia gradual [...]” (*Ibíd.*: 12) de los recursos textuales implicados en la argumentación escrita, de modo que conociendo las particulares de la organización discursiva se optimice el acceso a la comprensión lectora y luego a la producción escrita de este tipo de textos, de esta manera se compensan las razones por las cuales se concibe a los textos argumentativos escritos como estructuras complejas que se deben estudiar, analizar y enseñar.

Para Martínez (2002) la toma de conciencia es un proceso constante en el que el docente cobra gran relevancia, dada la necesidad de una intervención secuencial que propicie el aprendizaje apoyado en la práctica, que no solo es conocer los esquemas de construcción argumentativa textual, sino lograr la integración de competencias lingüísticas, sintácticas, textuales, literarias, pragmáticas, entre otras. Hay que señalar, que este tipo de discursos, tienen una estructura fundamental que los caracteriza, y que dicho compendio textual puede dar pie a su utilización en distintas aplicaciones, lo que en definitiva es el mayor logro de cualquier intervención pedagógica.

Ahora bien, teniendo en cuenta que el proceso lector se adapta a los intereses de quien lee, es posible aplicar ciertas estrategias y actividades como: lectura general, profundización de conceptos, revisión de términos nuevos, recapitulación, subrayado, toma de notas, resúmenes, esquemas de anotación de lo que se comprende y hasta complementar con otro texto; según la situación y contexto comunicativo, privilegiar la lectura: literaria, selectiva, crítica, analítica y propositiva. Lo anterior se entiende y se valida en la constante interacción del lector y sus conocimientos previos. Para Just y Carpenter (1987) citado por López (1997: 41):

“[...] la información que permite entender un texto reside en el conocimiento previo compartido entre autor y lector y no se puede construir la representación de los contenidos del texto si el lector no pone el texto en relación con su conocimiento previo, sus creencias y actitudes.”

Desde el proceso interactivo de la lectura, el epicentro de la práctica lectora es el sujeto y lo trascendente es la activación de los esquemas de conocimiento apropiados, los cuales fluctúan en un procesamiento descendente del texto para realizar predicciones cognitivas de los contenidos y un procesamiento ascendente, para validar o corroborar dichas predicciones; de la integración de estos resulta la representación mental de los contenidos y su significado (Kintsch y Van Dijk, 1978) en definitiva, esta relación se inscribe en el contexto real para dar la posibilidad de aumentar y refinar el conocimiento.

5.4.2. Desarrollo comprensión de textos argumentativos escritos

La argumentación es un acto discursivo que implica, por un lado, la lógica formal basada en los fundamentos de la razón y su consecuente evidencia, y por otro, la retórica con su fundamento práctico “argumentativo, justificativo” (Perelman y Olbrechts- Tyteca, 1989) que sitúa al ser humano con su pensamiento, sus sentimientos y sus acciones. De ahí que la presente propuesta se haya encaminado al fortalecimiento de la comprensión de textos argumentativos escritos, en cuanto a la fundamentación de criterios, teniendo como base el sentido crítico-reflexivo de los participantes, la disposición de espacios para que experimenten y reconozcan procesos argumentativos como aprendizaje integral, orientado al desarrollo humano y social.

Es indispensable la orientación integral a los estudiantes para apoyar la comprensión de texto argumentativo escrito, que a criterio de Camps (1995:59): “[...] deberían partir de la identificación de los aspectos discursivos globales: quién es el locutor, a quién quiere convencer, de qué, para que todos los elementos del discurso se integren y se interrelacionen.”. Además se debe incluir el desarrollo de las competencias lingüísticas-textuales relacionadas con: coherencia y cohesión de los enunciados, jerarquización de los mismos, el reconocimiento del eje temático, identificación del contexto comunicativo, características y variantes. En síntesis, que los estudiantes puedan apelar a los saberes enciclopédicos, para realizar lecturas óptimas y que dicha práctica también se visibilice en actos de escritura.

En definitiva, sabemos que en todo discurso hay argumentación y mediante esa interacción dialógica podemos compartir ideas, creencias, emociones, etc., en situaciones determinadas, lo que significa que estos pueden ser diversos y adaptables al interés de los interlocutores, la situación y los propósitos comunicativos, entre otros factores determinantes.

5.4.3. Habilidades comunicativas y cognitivas a partir de la comprensión lectora de texto argumentativo escrito

El discurso argumentativo tiene intrínsecamente un carácter dialógico (Camps, 1995) esto implica el despliegue de estrategias verbales en el planteamiento de enunciados, que surgen como consecuencia de un desarrollo analítico, crítico y propositivo que hace el autor frente al tema o asunto en debate. La comprensión debe ser trascendente, el lector selecciona información relevante, resuelve discrepancias y reflexiona suficientemente sobre las posturas presentadas por el autor, de esta manera evitar la dominación que contienen muchos discursos sociales, por eso comprender el carácter dialógico determina este acontecer.

En consecuencia, la habilidad comprensiva y las estrategias verbales constituyen parte primordial del análisis de texto argumentativo escrito, aunque dicha competencia, es relativa, ya que depende de factores como el carácter, propósito y contexto desde el que se emite - recibe, etc., en otras palabras, depende de la situación de comunicación. Así mismo, el desarrollo de la misma está relacionado con el aprestamiento social, a partir de la familia donde se privilegien las prácticas discursivas razonadas y cuyo proceso, en el mejor de los casos, es complementado en los ámbitos educativos.

Evidentemente, la comprensión requiere del fortalecimiento de habilidades comunicativas necesariamente ligadas a procedimientos cognitivos, que van desde la recepción, el análisis, la integración, la transformación, etc., de información, hasta su enunciación, según los contextos y situaciones que lo requieran; dichas facultades son fruto de procesos mentales específicos que visibilizan en el dominio de esta tipología textual.

A propósito del desarrollo de hábitos lectores significativos y permanentes, hay que tener presente que dicho progreso está determinado por el nivel de motivación que tengan los estudiantes, que consiste en no imponer una secuencia de actividades, sino en generar la necesidad de aproximarse a la lectura, la funcionalidad práctica de la misma, la indagación en diferentes fuentes de información, lo cual puede concluir en la enunciación de un discurso elocuente, amplio y fundamentado desde diferentes perspectivas.

5.4.4. Elementos del texto argumentativo escrito

Esta tipología textual es por excelencia uno de los medios de aprendizaje en la academia, ya desde el contexto latino la retórica valoraba intensamente la persuasión para enseñar (Soriano, 2013). Para Cisneros, Olave y Rojas (2013) el texto argumentativo es uno de los componentes fundamentales en el desarrollo de profesionales competentes y de ciudadanos críticos. En ese sentido se convierte en una constatación necesaria para la adquisición de conocimientos que fundamentan al docente en formación.

El lector de dichos discursos se considera un ente dinámico que alcanza la interpretación gracias al despliegue de habilidades cognitivas y metacognitivas que le permiten identificar e interpretar los diferentes elementos que componen el texto. Pardo y Baquero (2001) consideran importante la recuperación de la estructura textual para poder comprender el marco conceptual y metodológico de este.

Para dicho cometido es indispensable la identificación de componentes como: hipótesis, plano argumentativo en el que están diferentes tipos de argumentos a favor y en contra, y la conclusión, estos configuran el discurso y el respectivo reconocimiento propicia buena comprensión lectora, de esta manera es fundamental caracterizar cada uno de estos elementos.

Hipótesis

Comprende el enunciado que de manera explícita o implícita se incorpora en la introducción o en otro aparte del escrito, constituye el punto de vista o afirmación susceptible de raciocinio, en ocasiones resulta ser polémica; fundamentalmente se

constituye en origen de la discusión. De esta manera la hipótesis es una proposición que no contiene ambigüedades, es propia del conocimiento científico y da inicio a la argumentación; es declarativa para negar o afirmar una situación o un fenómeno, se plantea con la finalidad de explicar los hechos conocidos o predecir los desconocidos (Pájaro, 2002).

Tipos de hipótesis: Este elemento se clasifica en:

Científica-investigativa: Son amplias y responden a dudas inmersas en el problema, es una explicación provisional del asunto objeto de discusión, se constituye de diversos elementos sobre los cuales se va investigar, que pueden ser propiedades de carácter cualitativo o cuantitativo que son el objeto de investigación, además de los términos lógicos con los que se aborda el sustento teórico y las relaciones de interpretación (Lam, 2005).

Ejemplo

[...] los docentes universitarios deben asumir los procesos de lectura y escritura, como una dimensión propia de cada disciplina [...] para que los procesos de enseñanza – aprendizaje, se den en caminos didácticos que permitan que los estudiantes universitarios lleven con responsabilidad el desarrollo de sus procesos formativos y constituirse en investigadores, lectores y escritores asiduos [...]

Fuente: Cerón (2018:1). Descripción y planteamiento del problema.

Descriptiva: Caracteriza la presencia de diferentes hechos o fenómenos en la población objeto de estudio; explicar las características-cualidades presentes en un grupo social para descubrir nuevas hipótesis que expliquen la existencia o no eventos particulares (Castillo, 2009).

Ejemplo

[...] los docentes universitarios en la enseñanza de cada disciplina deben brindar herramientas prácticas, que permitan entender el propósito de los textos y autores del material de lectura asignado en cada disciplina, para que los procesos de enseñanza – aprendizaje, se den en caminos didácticos que permitan que los estudiantes universitarios lleven con responsabilidad el desarrollo de sus procesos formativos y constituirse en investigadores, lectores y escritores asiduos [...]

Fuente: Cerón (2018:1).Descripción y planteamiento del problema. Texto original modificado con propósitos didácticos

Nula: Es una afirmación sobre algo que no existe, se enfrenta a la hipótesis científica se basa en una serie de afirmaciones a priori (Frías, Pascual y García; 2002). De

esta manera se entiende que es una proposición que se debe contrastar, es decir que, poner en marcha una serie de procedimientos que permiten rechazar o mantener la proposición científica.

Ejemplo

[...] los docentes universitarios no deben asumir los procesos de lectura y escritura como dimensión propia de cada disciplina, para que los procesos de aprendizaje se den en caminos didácticos propios y los estudiantes universitarios lleven con responsabilidad el desarrollo de sus procesos formativos y constituirse en investigadores, lectores y escritores asiduos [...]

Fuente: Cerón (2018:1).Descripción y planteamiento del problema. Texto original modificado con propósitos didácticos

Estadística: Se expresan con elementos matemáticos, busca determinar proporciones en cuanto a relaciones que se expresan por números (Morles, 2011), tienden a ser precisas y casi siempre son el resultado de la sistematización cuantitativa de datos numéricos.

Ejemplo

[...] 2 de cada 10 docentes universitarios asume los procesos de lectura y escritura, como parte de cada disciplina, ofrecen caminos didácticos que permiten a los estudiantes universitarios llevar con responsabilidad el desarrollo de sus procesos formativos y constituirse en investigadores, lectores y escritores asiduos [...]

Fuente: Cerón (2018:1).Descripción y planteamiento del problema. Texto original modificado con propósitos didácticos

Argumentación

Es la oportunidad del autor para evidenciar el despliegue de estrategias discursivas para persuadir o convencer a su lector, este es el momento en que los diferentes tipos de argumentos se ponen al servicio del discurso; para Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) la argumentación debe convencer a quien lee de que el razonamiento expuesto frente al tema es acertado.

El conjunto de esquemas argumentativos están en estrecha relación e interacción; es lo que se denomina coherencia discursiva, forma intencional ejercida por el locutor del texto para persuadir a sus lectores, no es un azar es una estrategia pensada desde la concepción que se hace del auditorio.

Tipos de argumentos: Existen diferentes tipos a los que acude el escritor, la clasificación o designación de estos, es variada en diferentes autores, sin embargo comparten elementos característicos de forma que permiten nombrarlos de manera general:

De causalidad: El punto de vista es defendido por una relación de causa efecto directamente proporcional, es decir, la afirmación y la demostración se relacionan en tanto existe una vinculación lógica, por esto la posición se acepta, si el juicio de valor argumentativo contiene el lazo causal.

Ejemplo

-Juan es hábil bailando salsa, porque es un consagrado estudiante de danza

afirmación

demostración

Argumentos por analogía: Tiene como fin hacer una conexión entre dos elementos o fenómenos para explicar o hacer más claro al primero objeto de la comparación; entonces el razonamiento toma valor porque uno de los componentes de la proposición resulta similar, sobre la semejanza la afirmación debe aceptarse.

Ejemplo:

-Juan es hábil bailando salsa, su coordinación con el ritmo es semejante a la de un paso fino en plena exhibición, movimientos precisos, la elasticidad de su cuerpo y la fuerza que hay en cada uno de sus pasos, lo hacen brillante.

De relación sintomática: La opinión de locutor se valida en tanto la correlación con el argumento es inherente, esto quiere decir que la afirmación contiene un síntoma o signo que permite asumir la validez del contenido.

Ejemplo

-Juan es hábil bailando salsa, porque es bailarín profesional

afirmación

argumento

Argumentos por definición: El punto de vista sobre un tema se acepta en tanto hace una definición citando a un ente distinguido o de renombre en el tema.

Ejemplo

Juan es hábil bailando salsa, hábil entendido a partir de la RAE como las capacidades y talento que tiene una

afirmación

argumento

persona para realizar con éxito una tarea

De autoridad: La opinión del locutor respecto de un tema se acepta porque el juicio de valor se constituye a partir de la voz de una autoridad en el tema.

Ejemplo

Juan es hábil bailando salsa, así lo catalogó la escuela internacional Be Danza de Cali

opinión

argumento

Contraargumentación

El DRAE la define como: “argumentar como respuesta a una argumentación anterior, especialmente para oponerse a ella”, en ese sentido es una respuesta crítica al razonamiento que hace otro; es la forma como el autor del texto cita las consideraciones de su oponente para desvirtuarlas y quitarles fuerza argumentativa en favor de su punto de vista.

Ejemplo

Juan es hábil bailando salsa, sin embargo no es un hombre carismático, no sonríe y en fiestas casi siempre se le ve solo.

opinión

argumento

Los principales esquemas para contraargumentar son:

Objeción: Es propiamente la contraargumentación, existen dos formas de contestar o contrarrestar el argumento del otro, primero negando las ideas, en este caso se debe brindar razones para pensar que una o todas las premisas son falsas; la segundo modo es negar que las afirmaciones justifican la conclusión, porque estas son verdaderas de manera independiente Marraud (2017), es decir que la conclusión es falsa o dista mucho de lo que dicen las premisas.

Ejemplo

Afirmación: -Juan es hábil bailando salsa, porque es un consagrado estudiante de danza

Objeción: -Estás mal: Juan es un estudiante de música.

Recusación: Esta estrategia pone a prueba la fuerza de los argumentos en torno a las garantías, entendidas como enunciados generales que se pueden inferir por la naturaleza de

las razones; entonces la recusación demuestra que la garantía es inválida o que la garantía no aplica o es coherente al caso expuesto (*Ibíd*).

Ejemplo

-Juan es hábil bailando salsa, porque es caleño.

Garantía: Se supone que al ser de Cali, declarada la capital de la salsa, donde se baila y escucha este ritmo musical constantemente, todos son hábiles bailando salsa.

Recusación:- Los que viven en Cali suelen ser más hábiles para bailar salsa que quienes no son de allá, pero Antonio quien es pastuso y Martha que es paisa también son buenos bailarines de este ritmo.

Refutación: Para Camps (1995:53): “La refutación, consiste en referirse a argumentos que no se comparten para contradecirlos en el mismo texto”. De esta manera se niega o desmiente el razonamiento del otro, se evidencia oposición a la afirmación, por eso se deja claro que la exposición está fuera de lugar, es falsa o ilógica.

Ejemplo

-Juan es hábil bailando salsa, porque es caleño y un consagrado estudiante de danza.

Refutación: Juan no es caleño, pues él nació en Bogotá y sus padres lo llevaron a vivir a Cali; además, la habilidad para el baile cobra sentido en el verbo que involucra el aparato motor (músculos, huesos y articulaciones) del cuerpo humano; por tanto, la habilidad de Juan para el baile nada tiene que ver con el hecho de vivir en Cali o de estudiar la danza.

Conclusión

El cierre es el momento donde se vitalizan las razones expuestas, es la oportunidad de acentuar y dejar claro que la demostración debe ser aceptada y que el autor tiene la razón. Las modalidades de cierre se construyen a partir de elementos lingüísticos explícitos o en torno a maneras más generales y amplias, estos procedimientos son: la síntesis, la reapertura y la combinación (Martínez, 2002).

La síntesis: No es lo mismo que hacer resumen, este proceso sugiere la creación de nuevas proposiciones en torno a lo ya argumentado, de esta manera se presentan las ideas fundamentales del texto pero a partir de nuevas proposiciones con las que se refuerza el punto de vista sin perder la tesis en el discurso.

La reapertura: Procedimiento por el cual, el autor amplía el planteamiento del problema y posibilita el despliegue interrogativo en torno al objeto de discusión, posibilita la búsqueda de soluciones o la evaluación de la situación expuesta.

La combinación: Es la forma como se mezclan los dos procedimientos anteriormente descritos, esta manera de concluir permite mostrar lo fundamental de la demostración como también formular otros que posibiliten la discusión sobre el tema a futuro.

Se han expuesto los principales elementos estructurales, el carácter conceptual y el ejemplo como la manera de hacer visible la teoría; en este sentido y más allá de evidenciar la superestructura de esta tipología se logran caracterizar algunas formas propias del ejercicio de persuasión, donde la hipótesis se constituye en el eje orientador de la discusión, los argumentos como la estrategia que pretende la rendición del otro y la conclusión como la oportunidad de revitalizar la demostración. Cabe señalar que estas estructuras no son propias de todos los textos argumentativos, la utilidad depende de la estrategia, el tema y las necesidades e intenciones de quien escribe.

Marcadores discursivos en el texto argumentativo escrito

Portolés (2001) afirma que el sentido de la comunicación es netamente inferencial, es gracias a unidades lingüísticas específicas presentes en los textos que se determinan el significado del mismo, es decir que el autor de un texto utiliza algunos elementos con funciones específicas en cada estructura; pero generalmente guían al lector en torno a propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas que permiten completar procesos de inferencia y determinar significados.

Distintos autores clasifican los marcadores discursivos desde diversas miradas y concepciones, sin embargo, en coherencia a los objetivos de la propuesta se asume una de las categorías definida por Portolés (2001).

Conectores

Son aquellos que determinan la cohesión entre proposiciones, relacionan dos elementos en el discurso, generalmente ideas o párrafos, esta articulación continúa en todo el texto y puede evidenciar la progresión temática; además determinan el carácter semántico y pragmático del texto. Portolés (2001) distinguen tres subgrupos:

Aditivos: Establecen nexo entre enunciados del mismo esquema argumentativo. De allí que introducen información que se suma al contenido ya expresado, de esta manera señalan como la oración siguiente mantiene la misma línea temática que la anterior. También pueden operar como organizadores discursivos, es decir que ponen de manifiesto la estructura. Dichos marcadores son: *incluso, inclusive, es más, además, encima, aparte, por añadidura.*

Ejemplo

-Juan es un hábil bailarín de salsa, además es buen compañero

Consecutivos: Presentan un contenido como consecuencia de expresiones anteriores, esta relación se da entre oraciones que indican causa-consecuencia y donde existe un vínculo semántico idéntico; por tanto, habrá una oración que afirme la causa de algo y otra que manifieste la consecuencia de lo señalado, adicionalmente determina la conclusión de la proposición. Estos marcadores discursivos son: *pues, así pues, por tanto, por lo tanto, por consiguiente, por ende, de ahí, en consecuencia, de resultas, así, entonces.*

Ejemplo

-Juan es un consagrado estudiante de danza, de ahí que es hábil bailando salsa.

Contraargumentativos: Son tipos lingüísticos que determinan contraste o contradicción entre dos proposiciones, se entabla una discusión para atenuar o desvirtuar a la primera; este juicio se construye en el lector por procesos de inferencia. Dichos conectores son de tres grupos:

-Introducen argumentos débiles: *aunque, a pesar de (que), pese a (que) y si bien.*

Ejemplo

Juan es hábil bailando salsa, aunque es poco sociable.

-Introducen argumentos fuertes: *sin embargo, no obstante, con todo, ahora bien, pero, sin embargo, aun así, de todas formas, empero, ahora.*

Ejemplo

-Juan es hábil bailando salsa, porque es caleño y un consagrado estudiante de danza sin embargo no baila en las fiestas de su casa.

-Hacen correcciones: *en cambio, por el contrario, al contrario, antes bien, mientras que.*

Ejemplo

Juan es hábil bailando salsa, porque es caleño y estudiante de danza; mientras que socializando y en la universidad le va mal.

Estos son algunos conectores, con sus características y funcionalidad en la producción escrita, de la misma forma se hacen algunas especificaciones que ayudan a entender la propuesta que se traza a continuación.

5.5. Actividades

Los conceptos caracterizados y ejemplificados permiten trazar el diseño de la presente estrategia didáctica, es así como se propone una serie de talleres que conciben una secuencia de acciones articuladas que le permita al estudiante favorecer la comprensión lectora de textos argumentativos escritos.

CMIENTOS PARA LEER TEXTOS ARGUMENTATIVOS ESCRITOS

Taller1: Presentación: generalidades del análisis de datos.

Objetivo

Evidenciar el estado actual de la comprensión lectora del grupo de estudiantes.

Contenidos

Presentar de manera breve algunas conclusiones finales del análisis de datos y hacer acuerdos para el desarrollo de la propuesta.

Actividades

-Saludo y recapitulación del trabajo investigativo a cargo de la docente responsable de la investigación.

-Presentación Power Point de las conclusiones del análisis de datos, a cargo de la docente responsable de la investigación.

-Espacio para preguntas, observaciones y reflexiones.

-Planteamiento de la propuesta a trabajar, horarios y metodología, a cargo de la docente responsable de la investigación.

-Espacios para preguntas y recomendaciones.

Actitud

El estudiante conoce algunas de las dificultades que tiene como lector de texto argumentativo.

Evaluación

Recomendaciones- Observaciones- Sugerencias de los estudiantes participantes.

Taller 2. Estrategias de lectura

Objetivo

Propiciar conciencia y orientar el ejercicio lector con estrategias antes-durante y después de leer.

Contenidos

La investigación evidenció el escaso conocimiento e implicación de estrategias de lectura; para Solé (1992), la actividad de leer comprende una serie de acciones coherentes y organizadas que permiten la comprensión. Estas son operaciones organizadas, orientadas de principio a fin que sin importar el tipo de texto o circunstancias de la tarea determinan el éxito de la lectura, estas son: autodirección, autocontrol y flexibilidad.

Actividades

- a. La docente presenta material de lectura: título y autor del texto.
- b. El estudiante resuelve una ficha con interrogantes relacionados con la lectura por hacer.

¿Tiene algún conocimiento respecto del autor del texto?
¿Qué sabe usted del tema?
¿Para qué está leyendo este texto?

- b. Docente y estudiantes leen el siguiente texto.

La docente inicia la actividad con recomendaciones antes de iniciar la lectura. Los estudiantes hacen la lectura, en este proceso la docente busca que los lectores hagan verificación de vocabulario desconocido e incita a procesos de inferencia desde pausas y preguntas en torno al contenido de texto que se está leyendo.

Texto 1

Introducción

“Hay pues encadenamiento de las representaciones, de los elementos psíquicos, encadenamiento que es suficiente para que una vida social más o menos regular –para que haya, por ejemplo, previsibilidad de los actos en la sociedad- y que al mismo tiempo no es determinista, sino que deja lugar a la emergencia de lo nuevo, de nuevas representaciones, y de nuevos pensamientos”.

(Castoriadis, C. 2004[2002]: 173)

Las contingencias del mundo contemporáneo suponen variedad de discursos en escenarios multiformes para públicos divergentes. Las distintas intenciones comunicativas cobran vida en las exigencias del interlocutor; este es quien, en gran medida, actualiza y negocia las características del discurso y, desde luego, los significados subyacentes en los mismos. La variedad discursiva está sujeta a la intención del locutor, pero, de igual manera, la legitima el interlocutor: locutor e interlocutor conciertan los sentidos del discurso y hacen que este sea relevante para los propósitos y deseos de las partes. En el contexto de esta generalidad conceptual, destacamos* la historia, las características y la funcionalidad del discurso argumentativo.

Consideramos que esta tipología discursiva implica el manejo de otros tipos de discurso (narrativo, expositivo, enunciativo, descriptivo, etc.) cotidianos y de no menor dificultad expresiva. Es decir, el discurso argumentativo sistemático requiere condiciones previas básicas para producirse e incluso interpretarse.

*Se utiliza la primera persona del plural con el propósito de comprometer al lector con el contexto del discurso

Fragmento de la introducción, en Ramírez (2012: 9-8). *Breve Historia y Perspectivas de la Argumentación*

c. El estudiante: a partir de la lectura complete la siguiente tabla.

¿Cuáles son las expresiones que destaca para entender el texto? * *	¿Cuáles son las palabras que le causan dificultad o desconoces su significado? * *	El texto leído se resume en:
¿Cuáles son los aspectos con los que está en desacuerdo?		

Actitudes

El estudiante practica estrategias antes, durante y después de la lectura de manera conveniente con cualquier tipo de texto que quiera y deba leer.

Evaluación

1. Los estudiantes socializan y revisan las respuestas dadas en los ejercicios anteriores.

2. ¿Considera oportuna la lectura dirigida por el docente? Si _____ No _____

¿Por qué?

3. ¿Fueron claras y oportunas las recomendaciones y explicaciones del docente?

Si _____ No _____

¿Por qué?

Proyección

Para su próxima lectura, tome en cuenta las recomendaciones y acciones encaminadas por la docente, haga el balance de los logros, entre este ejercicio y otros cuando leía sin tener en cuenta dichas recomendaciones.

Taller 3. Lectura inferencial

Objetivo

Contribuir con la formación de significados en procesos de la lectura inferencial.

Contenidos

A partir del texto realizar una actividad en torno a lectura inferencial, el ejercicio de lectura busca confrontar al lector con vacíos lingüísticos que deberá completar para lograr el significado del texto leído.

Actividades

El estudiante retoma el texto 1 para el desarrollo de la siguiente actividad: a partir de la lectura responda las siguientes preguntas:

En torno a su comprensión lectora seleccione la respuesta correcta

1. El fragmento leído expresa inicialmente

- A. Una descripción de texto argumentativo escrito
- B. Un concepto de discurso
- C. Un concepto de argumentación
- D. Ninguna de las anteriores

2. El texto plantea

- A. La importancia de leer textos argumentativos
- B. La importancia de la argumentación
- C. La importancia del interlocutor para el sentido del discurso
- D. La importancia del locutor e interlocutor en el discurso

3. En el texto predominan los términos locutor e interlocutor, ¿por qué?

- A. El autor del texto no conoce otras palabras
- B. Los términos citados son la base del mensaje a comunicar
- C. Los dos términos citados son importantes para entender la argumentación
- D. Los dos términos son un recurso lingüístico

Responda las siguientes preguntas

1. ¿Cuál es la relación del epígrafe y el fragmento?

2. Teniendo en cuenta la información que se presenta en el fragmento, usted debería seguir leyendo la introducción, ¿por qué?

Determine si las afirmaciones son falsas o verdaderas

1. El fragmento utiliza citas y notas de pie de página para argumentar. _____
2. El autor del texto es un conocedor dogmático de la argumentación clásica. _____
3. El texto permite conocer elementos y características propias del texto argumentativo escrito. _____

¿Cómo entiende las siguientes expresiones y términos presentes en el texto?

1. Elementos psíquicos _____
2. Deja lugar a la emergencia _____
3. Contingencias _____
4. Subyacentes _____
5. Sistemático _____

Actitudes

El estudiante valora, asume, considera, asimila e integre a su condición de pensante la importancia de realizar inferencias en cualquier tipo de texto.

Evaluación

1. Los estudiantes socializan y revisan las respuestas dadas.
2. ¿Considera conveniente la estructura y los elementos valorados en la comprensión del texto? Si _____ No _____

En caso de responder negativamente: ¿Cuáles serían sus observaciones al respecto?

Proyección

Tome un libro cualquiera y lleve a cabo el siguiente ejercicio:

1. A partir de la información que aparece en la cubierta del libro: ¿Qué información esperas encontrar? _____

2. ¿El título del texto, da pistas sobre el tipo de lector al que se dirige? _____ ¿Cómo lo caracterizas?

3 A partir de la información en las solapas: ¿Cómo entiende la información que aparece sobre la producción del libro?

Taller 4. Situación de enunciación en el texto.

Objetivo

Determinar la situación comunicativa del texto leído.

Contenidos

La situación comunicativa se entiende como el conjunto de condiciones que permiten entender un texto, estas surgen de la intención del escritor con el posible lector quien apela a los saberes enciclopédicos y contextuales para completar los significados.

Actividades

1. En torno a la lectura del texto 1, el estudiante completa los gráficos para determinar enunciador- enunciatario y situación de enunciación.

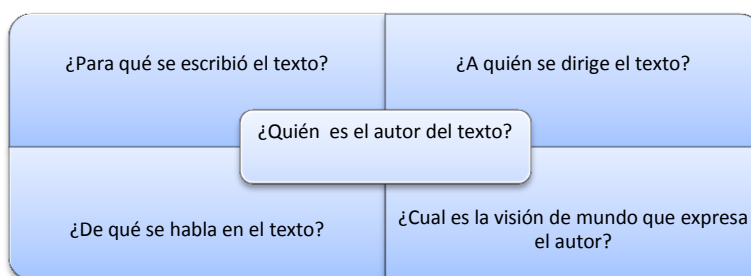


Gráfico 1: Situación de comunicación

TIPO DE TEXTO	¿Cómo caracteriza el texto? * * * *
GÉNERO DISCURSIVO	La opción más pertinente al texto leído, es: * Se relata una historia * Se hace defensa de una posición * Se describe y explica un tema * Se informa de un hecho
ENUNCIADO Y ENUNCIADOR (a quién se habla?- qué se pretende decir?)	¿Cuántos voces intervienen en el discurso? * 1: el escritor del texto. * 2: el autor y su contraparte. * 2: un sujeto interesado en el valor pedagógico de la argumentación oral y su contra parte. * 4: un sujeto interesado en el valor pedagógico de la argumentación oral y 3 teóricos que refuerzan la intención del primer sujeto.

Gráfico 2. Situación de enunciación

Actitudes

El estudiante reconoce elementos del discurso que hacen más factible el reconocimiento de partes estructurales de un texto argumentativo y por ende la comprensión lectora de los mismos.

Evaluación

1. Los estudiantes y docente socializan y revisan las respuestas dadas.

Proyecciones

Lea el siguiente texto

“Esa plastica como que se perdió”

Anónimo.

Responda las siguientes preguntas

1. ¿Para qué escribió el texto?

2. ¿De qué se habla en el texto?

3. ¿A quién se dirige el texto?

4. ¿De qué se habla en el texto?

LEYENDO TEXTO ARGUMENTATIVO ESCRITO

Taller 5. La hipótesis en el texto argumentativo escrito: carácter explícito e implícito

Objetivo

Favorecer la identificación de la hipótesis como la idea que genera la controversia o discusión.

Contenido

La hipótesis como uno de los factores constitutivos de los textos argumentativos escritos, comprende el enunciado que de manera explícita o implícita declara el punto de vista o afirmación susceptible de raciocinio, en ocasiones resulta ser polémica; fundamentalmente se constituye en punto de partida de la argumentación.

Actividades

a. El estudiante reconoce el carácter explícito e implícito de la hipótesis en distintas formas textuales, para lo cual hace una comparación entre la forma del texto 1 y la forma del siguiente texto.

Se ve la necesidad de que el lector compare diferentes textos, pues esto ayuda a que se identifique el carácter contextual, propositivo y formal de los componentes estructurales.

Texto 2
 El que dice todo lo que sabe, el que hace todo lo que puede, el que cree todo lo que oye, el que gasta todo lo que tiene...
 Muchas veces... Dice lo que no conviene, hace lo que no debe, juzga lo que no ve, gasta lo que no tiene.
 Fuente: Anónimo, Proverbio árabe.

b. El estudiante responde los siguientes interrogantes.

-¿A quién se dirige el primer texto?

-¿A quién se dirige el segundo texto?

- ¿Quién habla en el primer texto?

-¿Quién habla en el segundo texto?

-¿Qué determina la extensión de los textos?

Actitudes

El estudiante asume elementos lingüísticos y procesos de inferencia en el reconocimiento de hipótesis explícitas e implícitas en el texto argumentativo escrito.

Evaluación

1. Los estudiantes y docente socializan y revisan las respuestas dadas.
2. Los estudiantes reconstruyen la hipótesis del texto 1 y 2 a partir de la participación y la colaboración en la pizarra.

Proyección

Lea los siguientes textos y reconstruya la hipótesis de cada uno de los siguientes textos.

26 También decía: «El Reino de Dios es como un hombre que echa el grano en la tierra; 27 duerma o se levante, de noche o de día, el grano brota y crece, sin que él sepa cómo. 28 La tierra da el fruto por sí misma; primero hierba, luego espiga, después trigo abundante en la espiga. 29 Y cuando el fruto lo admite, en seguida se le mete la hoz, porque ha llegado la siega.

Texto bíblico: Marcos 4, 26-29

El *Cancionero Popular De Palacio*, compilado en época de los reyes Católicos,² es una joya de inapreciable valor, no sólo por su música, sino también por la poesía que contiene; sobre todo, por los abundantes textos poéticos de raíz popular, que ahí hacen su primea gran aparición. Nada menos que 115 poemitas populares del CMP he recogido en el *Nuevo corpus de la antigua lírica popular hispánica...*

Fragmento de: *Sobre los Cantares Populares del Cancionero Musical de Palacio*, en Frenk Margit (1997).

Taller 6. Leyendo clases de hipótesis en el texto argumentativo escrito: científica-investigativa, descriptiva, nula y estadística.

Objetivo

Reconocer los tipos de hipótesis en torno a la situación comunicativa del texto.

Contenido

El contexto en que se determina el discurso, le provee atributos lingüísticos y pragmáticos a las situaciones e ideas que se buscan discutir, reflexionar o probar, de esta manera se asume que la hipótesis también se determina en la intención del autor, surge como enunciado para conquistar, confirmar, reformar o anular una situación o idea que se manifiesta en cualquier situación de vida como: la academia, la iglesia, la casa o el camino; hacia todo fin una hipótesis despliega el acontecer argumentativo. Es así como se asumen cuatro tipos, considerados los más comunes entre los teóricos: descriptiva, estadística, científica-investigativa y nula.

Actividades

a. El estudiante: lee la siguiente secuencia de textos.

Texto 3

[...] los docentes universitarios deben asumir los procesos de lectura y escritura, como una dimensión propia de cada disciplina [...] para que los procesos de enseñanza – aprendizaje, se den en caminos didácticos que permitan que los estudiantes universitarios lleven con responsabilidad el desarrollo de sus procesos formativos y constituirse en investigadores, lectores y escritores asiduos [...]

Fuente: Cerón (2018:1).Descripción y planteamiento del problema.

[...] los docentes universitarios no deben asumir los procesos de lectura y escritura como dimensión propia de cada disciplina, para que los procesos de aprendizaje se den en caminos didácticos propios y los estudiantes universitarios lleven con responsabilidad el desarrollo de sus procesos formativos y constituirse en investigadores, lectores y escritores asiduos [...]

Fuente: Cerón (2018:1).Descripción y planteamiento del problema. Texto original modificado con propósitos didácticos

[...] los docentes universitarios en la enseñanza de cada disciplina deben brindar herramientas prácticas, que permitan entender el propósito de los textos y autores del material de lectura asignado en cada disciplina, para que los procesos de enseñanza – aprendizaje, se den en caminos didácticos que permitan que los estudiantes universitarios lleven con responsabilidad el desarrollo de sus procesos formativos y constituirse en investigadores, lectores y escritores asiduos [...]

Fuente: Cerón (2018:1).Descripción y planteamiento del problema. Texto original modificado con propósitos didácticos

[...] dos de cada diez docentes universitarios asume los procesos de lectura y escritura, como parte de cada disciplina, ofrecen caminos didácticos que permiten a los estudiantes universitarios llevar con responsabilidad el desarrollo de sus procesos formativos y constituirse en investigadores, lectores y escritores asiduos [...]

Fuente: Cerón (2018:1). Descripción y planteamiento del problema. Texto original modificado con propósitos didácticos

b. Estudiantes responde los siguientes interrogantes.

-¿Quién habla en el discurso?

-¿Qué afirma?

-¿Cómo lo hace?

c. La docente introduce los términos específicos para los tipos de hipótesis estudiados, motiva la participación de los asistentes para que se logre dar correspondencia entre la tipología y los ejemplos estudiados.

Actitudes

El estudiante reconoce particularidades de los diferentes tipos de hipótesis y se apropia de algunos recursos lingüísticos y semánticos para la consecuente formulación de esta estructura.

Evaluación

1. Los estudiantes y docente socializan y revisan las respuestas dadas.
2. El grupo de asistentes en consenso clasifican la hipótesis del texto 1 y 2.

Proyección

Lea el siguiente texto, determine el tipo de hipótesis presente y construya las otras formas estudiadas.

...el rendimiento en Pisa...se ubica por debajo del 47%, la prueba internacional PIRLS (Estudio Internacional del Progreso de Competencia Lectora) indica el bajo nivel que los estudiantes colombianos en la competencia lectora; sin duda, estos son indicativos de que los estudiantes al terminar el bachillerato están en nivel de lectura básico para el bachillerato y mediocre para la universidad.

Fuente: Cerón (2018:8). En *Comprensión Lectora de Textos Argumentativos Escritos de Los Estudiantes de Segundo Semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación, Universidad de Nariño*.

Científica-investigativa

Descriptiva

Nula

Estadística

Taller7. Movimiento argumentativo a favor y contra de una opinión

Objetivo

Posibilitar el reconocimiento del plano argumentativo: argumentación a favor y en contra.

Contenido

El enunciador busca persuadir sobre su planteamiento hipotético, comprobar y dar pruebas, para persuadir y convencer al interlocutor de lo que afirma. Como proceso, la argumentación es estratégica, a favor refirmara la hipótesis y en contra, no solo se vinculan a dicho acontecer, sino que también desvirtúan la voz del oponente, el dialogismo aparece en el plano discursivo y con este, el carácter más difícil de comprender para los lectores inexpertos.

Actividades

a. El estudiante: produce un guion a partir de una ficha textual, en la que se describe de manera general una situación cotidiana y las partes involucradas, tal como se muestra a continuación:

ROLES	TIPO DE COMUNICACIÓN
Padre Vs hijo	Conversación familiar en torno a la compra de motocicleta. Padre se niega.
Comprador Vs vendedor	Regateo en torno a un objeto que se desea hace mucho tiempo.
Policía de tránsito Vs Civil infractor	Llamado de atención e imposición de multa por conducir sin documentos ...
Medico Vs Paciente	En consulta el medico hace recomendaciones para evitar el consumo de bebidas alcohólicas a paciente de 60 años.
Hombre Vs mujer	Conversación de dos amigos en torno al aumento de sueldo que le dieron al hombre, los dos han sido compañeros en el desempeño de las mismas funciones laborales, gracias a ese trabajo son muy buenos amigos.
Profesor Vs estudiante	Estudiante y profesor dialogan sobre la falta de una nota muy importante en el semestre, estudiante reclama un promedio más alto gracias a dicha nota faltante.
Asesor comercial de telecomunicaciones Vs cliente	Vía telefónica un usuario hace un reclamo sobre el mal servicio de internet.
Sacerdote Vs creyente pecador	En conversación, un hombre (o mujer) le cuenta al sacerdote haber sido infiel a su espos@.
Ladrón Vs policía	Ladrón y policía discuten en el momento de una captura, el ladrón fue sorprendido cuando robaba a una mujer su cartea.
Mujer conservadora Vs mujer extrovertida	Dialogan en torno a las cirugías estéticas
Hombre o mujer Vs mesero	Discuten por el mal servicio en el restaurante

Evaluación

1. Los estudiantes socializan su producción escrita (Lectura y/o dramatizado).
2. Se hacen recomendaciones y sugerencias entre los grupos participantes.

Actitudes

El estudiante considera y asimila estrategias discursivas propias de la cotidianidad como una forma que posibilita el entendimiento del carácter dialógico en el texto argumentativo y producción escrita.

Proyección

A partir de la situación planteada, formular cinco elementos que se consideran ventajas y cinco desventajas.

Situación a analizar: Explotación de mina de carbón cerca de reservas hídricas del acueducto municipal.

VENTAJAS	DESVENTAJAS

Taller 8. Tipos de argumentos: de causalidad, de analogía, de relación sintomática, basados en la definición y de autoridad.

Objetivo

Favorecer el reconocimiento de algunas formas discursivas que se ponen de manifiesto en favor de la hipótesis y que son propias del texto argumentativo escrito.

Contenido

La argumentación es un hecho estratégico que se da en torno a formas proposicionales, estas poseen características y propiedades singulares, como tal surtirán un efecto en favor de la hipótesis. Entre los tipos de argumento más frecuentes están: los de causalidad, analogías, de relación sintomática, basados en la definición y de autoridad.

Actividades

a. El estudiante: lee el siguiente texto.

Texto 4

SOBRE EL HECHO DE ARGUMENTAR

La primera definición para el verbo argumentar de la DRAE señala: “Razonamiento para probar o demostrar una proposición, o para convencer de lo que se afirma o se niega”, esta afirmación es coherente con las diferentes perspectivas teóricas como las de: Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989; Weston ,2006; Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2006; Ramírez, 2012; entre otros, quienes reconocen en dicho evento formas de persuasión, indagación, interactividad e identidad, elementos conceptuales acordes y propios para orientar el discursivo en académico y social de seres humanos.

De esta manera, se puede entender el acto argumentativo como la forma para la creación, la participación, la creatividad y la reflexión que buscan calificar o descalificar opiniones hipotéticas; además puede ser una forma de metabolizar la información circundante para que el hombre viva consciente del mundo que habita.

Así pues, un individuo con actitud para la persuasión tiende al análisis y la reflexión propios del discernimiento con el que organiza opiniones y juicios de valor que utiliza cuando habla o escribe, porque todo cuanto se pueda decir en favor de una opinión que se defiende o rechaza depende de la actitud de raciocinio del sujeto argumentador.

Por consiguiente el razonamiento demostrativo es una constante de la vida cotidiana, constituye negociaciones de diferente índole pues constantemente el hombre se ve implicado en situaciones que ameritan justificaciones y razones para continuar su caminar, porque la vida diaria es el escenario donde se dan las discusiones más intrincadas (Ramírez, 2012).

Finalmente, hay que mencionar que la argumentación le ha dado al hombre la forma más clara para dejar huella en el mundo, pues es el único instrumento que le permite a la palabra existencia auténtica, subversiva, propia y diferente entre sí.

Fuente: esta investigación

b. Estudiantes y docente: hacen una comparación en torno a las formas argumentativas presentes en la progresión del texto, la docente orienta a que los estudiantes profundicen y analicen elementos lingüísticos propios en cada estructura presente en los párrafos.

c. El estudiante responde las siguientes preguntas:

- Subraya los conectores que puedes identificar en el texto.

-¿Qué es definir?

- ¿Que permite credibilidad en los párrafos leídos?

-¿Qué es un síntoma?

-¿Qué es una analogía?

-¿Qué significa hacer una relación entre conceptos?

- ¿Qué es la causalidad?

d. La docente introduce los términos específicos sobre los tipos de argumentos. Para este momento se debe buscar la participación de los estudiantes para lograr correspondencia entre la tipología y los ejemplos estudiados.

Actitudes

El estudiante incorpora a sus saberes algunas formas argumentativas que fundamentan la comprensión lectora y la producción escrita.

Evaluación

1. Estudiantes y docente socializan y revisan las respuestas dadas.

2. El estudiante responde:

¿Fueron claras y oportunas las recomendaciones y explicaciones de la docente?

Si_____No_____

¿Por qué?

Proyección

Leyendo tipos de argumentos

- **Leyendo Analogías**

“[...] nunca hubo en el mundo tantas palabras con tanto alcance, autoridad y albedrío como en la inmensa Babel de la vida actual. Palabras inventadas, maltratadas o sacralizadas por la prensa, por los libros desechables, por los carteles de publicidad; habladas y cantadas por la radio, la televisión, el cine, el teléfono, los altavoces públicos[...]

Fuente: Gabriel García Márquez (1997).La polémica de la ortografía. Disponible en:
<http://gabazo.blogspot.com.co>

A partir del texto responda las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las dos situaciones que se comparan en el texto?

2. ¿Cuáles son los elementos lingüísticos más importantes para entender el texto?

3. ¿Cómo interpretas el texto?

Clasifica y analiza los argumentos presentes en el texto leído.

Leyendo argumentos de autoridad

Lea el siguiente texto

La argumentación en la lengua

Es otro enfoque que destacamos, en los estudios francófonos, sobre la argumentación. Los teóricos en la argumentación en la lengua, especialmente Anscombe y Ducrot (1994[1983]); Ducrot (1988) y Plantín (2001[1996]) defienden que la argumentación está inscrita en las mismas frases de la lengua; señalan que “no se argumenta con la lengua sino en la lengua”; son los propios elementos lingüísticos, y no los hechos que pudieran representar, los que condicionan, por su significación, la dinámica discursiva.

Fuente: Ramírez (2012: 108-109). Breve Historia y Perspectivas de la Argumentación.

A partir del texto responda las siguientes preguntas:

1. ¿Quién cita a los autores Anscombe y Ducrot; Ducrot y Plantín?

2. ¿Los autores coinciden frente a qué tema?

3. ¿Haz una reconstrucción de la cita de autores, sin cambiar el significado del texto?

4. Haz una reconstrucción de la cita de autores, sin cambiar el significado de argumento

- **Leyendo argumentos de relación sintomática, causalidad y definición.**

Lea los siguientes textos y clasifícalos según convenga con el propósito argumentativo.

1. En América del Sur las drogas serán un producto más importante de exportación que el café y el azúcar, **dado que** Occidente está dispuesto a pagar un precio alto por la cocaína y no por el café y el azúcar. _____

2. Él podría ser fácilmente esa tarea, incluso si no está en libertad **puesto que** de todos modos, **siempre tiene** que hacerla sentado en el mismo lugar. _____

3. Sería ridículo si la compañía telefónica le hiciera pagar por marcar un número que no ha respondido. **Quiero decir que uno no tiene** que pagar por una entrada a cine si ya están agotadas y entonces no puede entrar al cine. _____

4. Compraron probablemente sus muebles a crédito, **porque** al revisar sus pertenencias advirtieron que les faltaban algunas cosas y se encontraron con un catálogo de envíos por correo. _____

5. Entrevistador: -¿Usted dice que no es supersticioso? ¿De manera **que no lee su horóscopo o ninguna cosa similar?**

Rodolfo Nigro: - Lo hago si estoy aburrido y si leo el diario de punta a punta. **Pero también** leo las publicidades de pañales para adultos **y eso** no significa que crea en ellas. _____

Fuente: los textos del 1 al 5. VAN EEMEREN, F., GROOTENDORST, R. y SNOECK, F. (2006: 108 y 110-111). *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación.*

6. Pájaro (2002) refiere que la hipótesis es un enunciado que no debe contener palabras ambiguas, debe obedecer al conocimiento científico y tomarlo como punto de partida; es un enunciado declarativo que niega o afirma una situación o un fenómeno, se plantea con la finalidad de explicar los hechos conocidos o predecir los desconocidos. _____

Fuente: Cerón (2018:55). *Comprensión Lectora de Textos Argumentativos Escritos de Los Estudiantes de Segundo Semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación, Universidad de Nariño.*

Taller 9. Argumentos en contra de la hipótesis: objeción, recusación y refutación**Objetivo**

Favorecer el reconocimiento de argumentos en contra de la hipótesis como también el reconocimiento del posible oponente–contradictor de la hipótesis propuesta.

Contenido

La contra argumentación permite develar sentidos del adversario frente a la discusión planteada, estas estructuras le permiten al enunciador desvirtuar la posible defensa de quien es su oponente; esta forma es posible a partir de diferentes recurso retóricos, como: objeción, recusación y refutación.

Actividades

a. El estudiante lee e interpreta la conversación de los dos personajes.

SITUACIÓN A CONTRAARGUMENTAR

• [...] la argumentación en la vida diaria es una forma de vida esencial [...] (Ramírez, 2012:162)

The diagram illustrates a conversation between two stick figures. The figure on the left is pointing towards the figure on the right. Five speech bubbles point to the figures, and one thought bubble points to the figure on the right. The text in the bubbles is as follows:

- 1.** Para nada, la argumentación no tiene que ver mucho con la vida.
- 2.** El hecho de que en ocasiones de la vida cotidiana se recurra a argumentos, no quiere decir que es primordial en la vida, también se recurre a la narración, a la descripción, etc. para sobrellevar las circunstancias de la cotidianidad.
- 3.** La argumentación es tan oportuna y útil para la vida como la narración.
- 4.** Hay cosas en la vida particular y colectiva que necesitan argumentarse, pero decir que la argumentación es todo en la vida, es absurdo: equivale a afirmar que el amor de pareja lo es todo para ser feliz, cuando el hombre puede ser feliz sin tener pareja.
- La argumentación es importante en la vida diaria porque constantemente “estamos implicados en procesos que exigen justificaciones y razones”**
- Es de suponer que la argumentación se impone en los discursos cotidianos, por el**

© Can Stock Photo

1. Objeción 2. Recusación 3. Refutación 4. Contraanalogía

b. El estudiante responde las siguientes preguntas

-¿Qué es objetar?

-¿Qué pasa con la afirmación inicial en tanto se da el contraargumento de objeción?

-¿Qué es recusar?

-¿Por qué se hace una recusación?

-¿Qué es refutar?

¿Qué se pretende cuando se refuta un argumento?

-¿Qué es una analogía?

-¿Qué es comparar?

-¿Qué es una contraanalogía?

-¿Cómo opera esta forma contraargumentativa?

Actitudes

El estudiante reconoce y apropia elementos prácticos en el reconociendo de algunas formas contraargumentativas en los textos que lee.

Evaluación

1. Estudiantes y docente socializan y revisan las respuestas dadas.
2. ¿Fueron claras y oportunas las recomendaciones y explicaciones de la docente?

Si _____ No _____

¿Por qué?

Proyección

A partir de la siguiente afirmación contraargumnte a través de procedimientos de objeción, recusación y refutación.

Afirmación:

- La lectura de textos argumentativos escritos es insignificante en la academia.

Objeción

Recusación

Refutación

Taller 10. La conclusión en el texto argumentativo escrito: la síntesis, la reapertura y la combinación

Objetivo

Favorecer el reconocimiento de la conclusión en el texto argumentativo escrito

Contenido

La conclusión permite como última instancia, hacer más clara y directa la argumentación en favor de la hipótesis, no es un componente sencillo, no es un resumen, el escritor debe ser experto en sintetizar y organizar la información de manera más contundente, en esta etapa se dan las precisiones y se logra engrandecer el discurso. El lector debe asumir que el final guarda elementos contundentes en favor de la hipótesis que no busca terminar la discusión planteada, sino, que toma aún más fuerza.

En el campo de la argumentación escrita se puede encontrar que la conclusión es evidentemente clara desde elementos lingüísticos o se logra interpretar a partir de enunciados que guardan un fondo semántico contextual amplio; de esta manera, se distinguen como procedimientos para concluir: la síntesis, la reapertura y la combinación; cabe aclarar que la conclusión se hace de lo particular a lo general.

Actividades

- a. El estudiante lee y analiza el final de los textos 1 y 4.
- b. Responde las siguientes preguntas

-¿Qué es hacer una síntesis?

-¿Qué entiendes por reapertura?

-¿Qué diferencias puedes establecer entre el final del texto 1 y el 2?

-¿El final del texto 1 es una síntesis de los planteamientos previos? Si _____ No_____

¿Por qué?

-¿El final del texto 5 es una reapertura del tema planteado? Si _____ No _____
¿Por qué?

- Teniendo en cuenta las respuestas ya expresadas: ¿Cómo entiendes el procedimiento de combinación para concluir?

c. La docente introduce información complementaria frente a los procesos cognitivos presentes en la producción de la conclusión: síntesis, reapertura y la combinación.

Actitudes

El estudiante asimila y apropia elementos lingüísticos y semánticos en el proceso de comprensión y producción de la estructura estudiada.

Evaluación

1. Estudiantes y docente socializan y revisan las respuestas dadas.
2. Se hacen recomendaciones, aclaraciones y sugerencias entre los participantes.

Proyección

El estudiante lee el siguiente texto.

Argumentación en la vida diaria

En este apartado ubicamos algunos puntos de referencia sobre la importancia de la oralidad en la producción de la argumentación escrita. La adquisición de la oralidad es anterior a la escritura, es la base de la comunicación cotidiana y de las múltiples acciones sociales, es el primer medio a través del cual generalmente se realiza la socialización y la conformación de grupos; es una forma de expresar emociones intensa, diversas y muy significativas y es un instrumento para el aprendizaje de las distintas áreas, es un mediador didáctico, entre otros.

Sabemos que la adquisición de la lengua oral difiere de la adquisición de la lengua escrita por varias razones, tales como: el proceso en sí mismo, las condiciones y la temporalidad con la que se adquiere una y otra. La adquisición de la lengua oral se inicia desde que el niño nace (se desarrolla con familiares cercanos, afectivos y profesores) y se mantiene hasta que muere; este proceso se realiza de manera inconsciente, es espontáneo y natural. La lengua oral no tiene horario ni tiempo predeterminado para empezar, continuar y finalizar.

Por su parte, la adquisición de la lengua escrita, normalmente, requiere de la instrucción educativa, en la cual un profesor dedica un horario y un tiempo limitado para hacer que el niño realice la tarea; exige condiciones de aprendizaje consientes por cuanto que la motivación no es enteramente espontánea, tampoco inmediata; exige planificación que evite repeticiones y promueva la brevedad (Tusón, 1994).

En este orden de ideas, los niños desde pequeños generan diversas formas de argumentar, desde luego, más de manera asistemática que de forma sistemática ; trata de persuadir, disuadir, o convencer a sus padres para conseguir algo; justifican o buscan cumplir, de alguna forma, sus deseos: por tal motivo consideramos de suma importancia que estas habilidades muy frecuentes en la comunicación oral cotidiana sean objeto de estudio y sistematización y, de igual forma, sean objeto de un aprendizaje adaptado a la edad y a la capacidad del alumno (Cotteron, 1995).

Es frecuente observar a los niños imitar y asociar ideas para lograr propósitos; elaborar interrogantes que obligan a su interlocutor a producir justificaciones de una u otra acción. En este sentido, consideramos de suma importancia que en un proceso de intervención didáctica, dirigida hacia el fortalecimiento de la argumentación escrita, no se puede soslayar las formas que el niño tiene para argumentar o para solicitar argumentación, por cuanto que estas forman parte de los saberes previos y actúa como parte de la motivación intrínseca. El recuerdo y el breve análisis que el profesor haga en conjunto con el grupo de estudiantes, de estos estadios del desarrollo argumentativo, procuran un punto de referencia muy cercano para introducir la argumentación escrita, especialmente en aquellos estudiantes que nunca han estudiado, de manera sistemática, la argumentación en cualquiera de sus formas.

En general, podemos decir que la argumentación en la vida diaria es una forma de vida esencial del sujeto. Diariamente estamos implicados en procesos que exigen justificaciones y razones. En algunas interacciones tenemos éxito y en otras nos sentimos defraudados por nuestra intervención o la del interlocutor. En cualquier caso, no debemos olvidar que las discusiones más intrincadas son las que tratan de asuntos en los que no hay buenas razones a favor de ninguna de las partes (Russell, 1985[1966]).

Fuete: Ramírez (2012: 161-163). *Breve Historia y Perspectivas de la Argumentación*.

1. A partir de la lectura, complete la siguiente tabla.

En el texto identifica la conclusión del texto, utiliza el subrayado	
¿Cuál es el elemento lingüístico que permite identificar la conclusión en el texto?	
¿Cuál es el procedimiento que asume el autor para concluir?	
¿Cuál es el recurso de persuasión que más se destaca en el texto?	
¿Cuál es la hipótesis en el texto?	
¿Qué tipos de argumentos puede identificar en el texto leído? Relaciónelos en la columna de enfrente.	

2. Socialice las respuestas con sus compañeros

Taller 11. Conectores

Objetivo

Fundamentar el reconocimiento de conectores argumentativos.

Contenido

Los conectores son elementos lingüísticos que permite alcanzar la cohesión entre ideas, el autor hace uso de enlaces convenientes para estructurar la estrategia argumentativa, el lector orienta la interpretación de dichas estrategias a partir de la ubicación y significado del conector en la proposición.

Actividades

a. El estudiante lee y analiza la siguiente secuencia de ejemplos.

1. [...] la argumentación en la vida diaria es una forma de vida esencial [...] (Ramírez, 2012:162), además es una constante en la academia.
2. [...] la argumentación en la vida diaria es una forma de vida esencial [...] (*Ibíd.*), por tanto es inconsciente y espontánea.
3. [...] la argumentación en la vida diaria es una forma de vida esencial [...] (*Ibíd.*), a pesar de que otros afirmen que es la narración la que prima cuando nos comunicamos.
4. [...] la argumentación en la vida diaria es una forma de vida esencial [...] (*Ibíd.*), sin embargo esa argumentación suele perseguir beneficios particulares y espontáneos que no tienen mayor trascendencia.
5. [...] la argumentación en la vida diaria es una forma de vida esencial (*Ibíd.*), mientras que la narración constituye una forma de impulsar las justificaciones y razones de los acontecimientos de la vida diaria, es entonces un preludio en la introducción de argumentos.

b. El estudiante responde

-¿Cuántos conectores puedes identificar?

-¿Cómo los clasificas?

- ¿Puedes reconocer su función en las estructuras leídas?

c. La docente presenta la siguiente clasificación de conectores.

Tipos de conectores	Elementos lingüísticos a tener en cuenta	Ejemplo
Aditivos	Incluso, inclusive, es más, además, encima, aparte, por añadidura.	[...] el acto argumentativo posibilita la creación, la participación, la creatividad y la reflexión que buscan calificar o descalificar opiniones hipotéticas; incluso , la argumentación puede ser una forma de metabolizar la información circundante [...]
Consecutivos	Pues, así pues, por tanto, por lo tanto, por consiguiente, por ende, de ahí, en consecuencia, de resultas, así, entonces.	[...] la argumentación es una forma de metabolizar la información circundante que le permite al hombre vivir consiente del mundo que habita. Así pues , un individuo con actitud para argumentar tiende al análisis y la reflexión propios del discernimiento [...]
Contraargumentativ a vos	Introducen argumentos débiles: aunque, a pesar de (que), pese a (que) y si bien.	La retórica latina potencia conceptos globales como modelos educativos específicos, estimula la valoración persuasiva de los recursos estéticos del discurso, aunque termina debilitando sus contenidos, su carácter interdisciplinario y filosófico.
	Introducen argumentos fuertes: sin embargo, no obstante, con todo, ahora bien, pero, sin embargo, aun así, de todas formas, empero, ahora.	La variedad discursiva está sujeta a la intención del locutor, pero , de igual manera, la legitima el interlocutor: locutor e interlocutor conciertan los sentidos del discurso y hacen que éste sea relevante para los propósitos y deseos de las partes.
	Introducen correcciones: en cambio, por el contrario, al contrario, antes bien, mientras que.	No es cierto que la imagen esté desplazándolas ni que pueda extinguirlas. Al contrario , está potenciándolas: nunca hubo en el mundo tantas palabras con tanto alcance, autoridad y albedrío como en la inmensa Babel de la vida actual.

d. A partir de la explicación, la docente orienta a los estudiantes para la utilización de algunos conectores en la formulación de argumentos en torno a la siguiente situación:

Explotación de mina de carbón cerca de reservas hídricas del acueducto municipal.

Idea inicial: la explotación de la mina permitirá el desarrollo económico y social de la comunidad urbana.

Actitudes

El estudiante asimila y apropia la funcionalidad lingüística y semántica de conectores en el texto argumentativo.

Evaluación

1. Estudiantes y docente socializan y revisan las respuestas dadas en el primer ejercicio.
2. Estudiantes y docente socializan y revisan los ejemplos realizados a partir de la participación en la pizarra.
3. Se hacen recomendaciones, aclaraciones y sugerencias entre los participantes.

Proyección

Lea un texto argumentativo de su preferencia y responda las preguntas que aparecen a continuación.

1. Clasifique los conectores que puede identificar (aditivos, consecutivos y contraargumentativos)
2. ¿Los conectores que aparecen en el texto corresponden con la estructura del texto?

Si _____ No _____ ¿Por qué?

3. Seleccione cinco conectores presentes en el texto he intente remplazarlos por otros u otras expresiones, esto sin que el texto pierda el sentido.

Taller 12. Valoración de lo aprendido en el ejercicio de talleres

Objetivo

Caracterizar la comprensión lectora de textos argumentativos escritos después de la aplicación de talleres didácticos.

Contenido

Un texto argumentativo, con tintes literarios marcados que entabla una reflexión en torno a la forma utilitaria del lenguaje en el mundo de hoy.

Actividades

Lea el siguiente texto y responda las preguntas que aparecen a continuación.

Dolor y consuelo: los límites del lenguaje

Filoctetes es una tragedia extraña. A su protagonista lo muerde una serpiente en el pie. Sus lamentos y gemidos, su llanto continuo y sus gritos, sumados al hedor de su herida, hacen de él una compañía hostil. Su sufrimiento es salvaje. Así que sus compañeros lo abandonan en una isla, aislado y solitario, como quedan confinados todos los que sufren: separados del mundo y de sus intercambios, de la suavidad en el trato, de las buenas maneras y de la vida en sociedad. Filoctetes pasa diez años en esa isla, aullando, o casi. Por razones puramente utilitarias, y sin que los mueva en absoluto la compasión, un puñado de guerreros vuelve a la isla a buscar a Filoctetes porque se necesita su arco para ganar la guerra. Al ver que después de tantos años un igual se le acerca, el viejo Filoctetes, “enfermo de una enfermedad salvaje”, les pide que no teman su aspecto ni su presencia; les pide que su soledad no los espante. Filoctetes pide humildemente que le hablen. Eso es todo lo que pide. El griego encargado de tener una trampa a Filoctetes, de fingir interés y simpatía para robarle a su arco, lo saluda. Un saludo simple, convencional. Nada muy emotivo. Soy tal y tal, soy heleno, etc. Al saludo, pero no a su contenido, sino simplemente al sonido del lenguaje del otro, Filoctetes responde con unas palabras sobrecogedoras. “¡Oh, queridísimo lenguaje!”, dice.

De todas las palabras que Sófocles eligió para decir el dolor de Filoctetes, estas me parecen las más devastadoras. Es una especie de alivio y de gratitud ante el simple hecho -tan extraordinario- de que a su soledad puedan llegar las palabras de otro.

Es extraña esta relación entre lenguaje y sufrimiento, porque en principio el dolor y el lenguaje son incompatibles. El que sufre no puede decir su sufrimiento, y las palabras no pueden curar el dolor, ni tocarlo siquiera. Cuando tratamos de acercarnos con palabras a alguien que sufre, no podemos hacerlo con las palabras de la razón; no podemos explicar su dolor, ni medirlo, ni compararlo con otros dolores. El dolor tiene siempre algo de absoluto y no tiene medida sobre la tierra. Así que no hay razón para el dolor. No es la potencia racional del lenguaje la que se activa en el consuelo, sino su potencia afectiva, la voz del otro, el rastro de la cercanía: aquí estoy, tan cerca cómo puedo, qué puedo decir, que lo siento, que siento tu dolor, que sufro contigo, que quizá tu dolor pueda aliviarse un día. Esta son las palabras del consuelo. No son mucho; son nada, casi nada.

Seguramente hemos tenido en nuestra vida la experiencia de un sufrimiento intenso y la experiencia del consuelo. Son experiencias valiosas y raras, las dos, sobre todo porque en el mundo en que vivimos la saturación anestésica de la experiencia tiende a encubrir la falta total de experiencia. En el caso del dolor en particular, carecemos ya de acceso a él, al dolor propio y al de los demás, y solemos tener vedado el acceso al consuelo. Consolar es tan impúdico como sufrir.

Por eso Filoctetes es una tragedia muy contemporánea. Habla de la apatía y de la necesidad utilitaria de normalizar el dolor del que sufre para superar un impase colectivo. Se hacen entonces necesarios los trucos, el falso interés, el interés interesado y no el interés desinteresado del auténtico consuelo.

La compasión no es una fuerza que opere en este mundo. Lo que opera son las redes terapéuticas, los recursos sedantes, narcotizantes y farmacéuticos con los que sofocamos o regulamos el dolor propio y el de los otros. Excepto en espacios muy íntimos, o en espacios que son compartidos pero excepcionales, el lenguaje está completamente olvidado. La gratitud y el alivio de Filoctetes ante el lenguaje del otro podrían parecer hoy simplemente ridículos. Sufrimos en silencio, sin saber siquiera que sufrimos, sin saber que ansiamos tanto las palabras de otro. La inhibición del lamento, tanto como la inhibición de las palabras de consuelo, son parte constitutiva de nuestras buenas maneras. Pero esa inhibición no es en realidad sino una forma tortuosa de lamento.

Fuente: MEJÍA A. (2018). *Arcadia*, 16 marzo al 1 de abril.

Procesos a evaluar: Elementos constitutivos del texto argumentativo escrito

¿Cuál es la hipótesis que se plantea en el texto?

¿Cuáles son los argumentos que demuestran la hipótesis propuesta?

Identifique un argumento que refuta la hipótesis propuesta

¿Cuál es la conclusión del texto?

Actitudes

El estudiante lector comprende y determina elementos estructurales del texto argumentativo escrito.

Recomendaciones/Observaciones _____

5.6. Prueba piloto

Dadas las circunstancias del paro nacional de universidades en Colombia, la aplicación de la propuesta didáctica no se llevó a cabo en el plano regular de horarios y fechas estipuladas para tal hecho, en consecuencia se realizó una prueba piloto; de manera voluntaria fueron convocados veinte estudiantes del segundo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación (en la actualidad tercer semestre del mencionado programa); a las jornadas de aplicación de la propuesta asistieron un promedio de ocho estudiantes, en consideración a este último número y al rendimiento se logra determinar la efectividad de la propuesta.

Se llevaron a cabo cinco encuentros en los cuales se trabajó un promedio de dos talleres por sesión, a partir de la ejecución de las diferentes actividades en caminadas a favorecer la comprensión lectora de texto argumentativo escrito se determina que:

En el primer encuentro, se hace la presentación de resultados obtenidos del análisis de datos, de esta manera se presenta las fortalezas y dificultades más evidentes; posteriormente se lleva a cabo tres talleres en los cuales se trabaja estrategias de lectura, elementos del discurso y algunos procesos de inferencia a partir de un texto; se realizan diferentes ejercicios que posibilitan lecturas más productivas, los participantes mostraron receptividad en torno a las recomendaciones y dinamismo en la participación; en el desarrollo del trabajo demuestran ser hábiles rastreando vocabulario, conceptos e ideas claves en el texto, son conscientes de que poseen un registro limitado en torno a léxico.

Los ejercicios les permitieron adquirir conciencia en torno a estrategias de lectura, claridad sobre elementos del discurso claves para comprensión y conocimientos en torno a procesos de inferencia que ayudan a fundamentar la construcción de ideas con relación al texto. El acompañamiento de la docente para leer, resulta fundamental para los logros.

La estrategia continúa con el reconocimiento de hipótesis y conclusión en el texto. El trabajo para hipótesis se orienta en dos talleres, el primero con el fin de reconocer el carácter implícito y explícito de dicha estructura, para alcanzar este objetivo, los estudiantes hacen comparación de textos, de esta manera logran caracterizar y diferenciar particularidades de una y otra forma; reconocen la presencia de elementos puntuales que

hacen más evidente la estructura, además, admiten exigencia y mayor atención para interpretar la hipótesis que no aparece de manera explícita, situación que se pone de manifiesto en el espacio de evaluación.

El segundo taller busca fundamentar la identificación de algunos tipos de hipótesis, de esta manera se pretende que el estudiante reconozca características propias de cada una de las formas, para tal hecho, se lee un fragmento textual que sufre modificaciones consecuentes y pone en evidencia las tipologías. En ese sentido el ejercicio posibilitó distinguir cualidades lingüísticas y contextuales de cada proposición; además, la orientación de la docente les permitió correlacionar las características de cada fragmento con el nombre y concepto para cada uno.



Figura No. 6. Fotografía tercer encuentro: desarrollo de talleres 5, 6 y 10

Los resultados permiten determinar algunos avances en la interpretación de la hipótesis, los asistentes orientan la formulación de manera más breve y coherente con el texto, aunque todavía se evidencian errores en la estructura gramatical; la docente hace algunas recomendaciones para mejorar. Los ejercicios de lectura y escritura demuestran que con acompañamiento se puede alcanzar logros importantes en el desarrollo de estas competencias.

El trabajo con la conclusión se hace a partir de la lectura de dos textos (texto 1 y texto 5), donde se comparan los procedimientos de cierre; el estudiante orientado por la docente, logran establecer la existencia propiedades literales y semánticas que configuran los distintos mecanismos. A partir de la evaluación se puede señalar, que la comprensión se

apoya en el reconocimiento de pautas literales que permiten reconocer los procedimientos de síntesis y reapertura, el de combinación aún tiene dificultad.

El taller para fundamentar la comprensión del plano argumentativo se hace con producción escrita, los participantes elaboran un pequeño guion en torno a una situación discursiva cotidiana y donde se hace evidente parte y contraparte. El ejercicio fue socializado, dos grupos compartieron de manera teatral su producción, esta actividad escénica, permitió a la docente poner de manifiesto características propias del tema y hacer más clara la teoría hasta el momento trabajada. Los resultados muestran el progreso en la formulación de ideas tipo argumento y contraargumento.



Figura No. 7. Fotografía cuarto encuentro: desarrollo de talleres 7 y 8

El taller número ocho pretendió favorecer el reconocimiento de algunos tipos de argumentos, como por ejemplo: de causalidad, de analogía, de relación sintomática, basados en la definición y de autoridad. Para esto se trabajan la lectura de un texto que gradualmente presenta dichos esquemas; por eso se plantea el análisis del texto a partir de cada párrafo. El ejercicio le permite al participante identificar algunas marcas lingüísticas y semánticas propias de cada proposición. La investigadora fundamenta y hace la correlación entre la estructura de la tipología y el nombre; la actividad resulta satisfactoria, los estudiantes participan activamente.

En coherencia a la evaluación, los asistentes alcanzan aciertos significativos, hacen interpretaciones acordes con lo leído; reconocen la utilidad, la forma y la posibilidad de hacer citas; logran diferenciar entre argumentos de relación sintomática, causalidad y

definición, pero admiten que la producción de estas formas requiere de conocimientos técnicos y específicos.

En la jornada final se desarrollaron dos talleres, el número nueve que busca apoyar la identificación de formas para contradecir la opinión de otro, para lo cual se desarrolla una lectura analítica de un diálogo entre dos partes, este ejercicio facilitó mostrar la operatividad de las estructuras, de allí que el estudiante identifica e interpreta cualidades de los procedimientos de: objeción, recusación, refutación, contraanalogía.



Figura No. 8. Encuentro final: desarrollo de talleres 9 y 12

La docente hace algunas observaciones, pone de manifiesto la teoría en torno a las formas estudiadas, terminología y conceptos a tener en cuenta. Algunos estudiantes evidencian logros esenciales en la construcción de ideas tendientes a contraargumentar, donde es visible cierta claridad con el propósito y el tema, en ocasiones es preciso el acompañamiento para consolidar enunciados.

El taller número once no tuvo un espacio determinado, diferentes ejercicios y aclaraciones se hicieron a lo largo de la propuesta, en distintas intervenciones en que se consideró oportuno. Se determinan como avances, el hecho de que los asistentes se esfuerzan por utilizar conectores con el propósito de organizar sus ideas convenientemente.

Finalmente se realiza el último taller, que tiene como propósito medir la efectividad de la propuesta didáctica; para tal caso se realiza la lectura de un texto y el lector debe reconstruir los diferentes esquemas estudiados, los resultados de esta prueba son:

El reconocimiento de hipótesis fue satisfactorio para todos los asistentes, las ideas que se presentan son precisas y claras, lo que es consecuente con lo que expresan Pájaro (2002) y Bunge (2014), una hipótesis es un enunciado claro, sin ambigüedades susceptible de demostración, explicación o reflexión.

La comprensión de argumentos a favor, también es satisfactorio para todos los participantes, demuestran apropiación en la producción de ideas para argumentar a favor, formulan ejemplos y hacen citas textuales acordes con el interrogante, dichos recurso son utilizados de manera oportuna en la forma y contexto, lo cual les permite entablar explicaciones o reflexiones para responder. De esta manera los enunciados como las citas que presentan para reforzar las afirmaciones se constituyen en: “[...] intentos de apoyar ciertas opiniones con razones [...]” (Weston y Seña (2006[1994]):11)

La identificación de conclusión también resulta satisfactoria, la totalidad de los estudiantes hacen reconstrucción de este elemento. En ese sentido hacen muy buena recopilación de información que reafirma la hipótesis; en consideración a Álvarez (2011) la conclusión, es un modo de organizar y de sintetizar lo más importante del plano argumentativo para hacer énfasis en la hipótesis planteada.

1. ¿Cuál es la hipótesis que se plantea en el texto?
El lenguaje es utilitarista.

2. Identifique un argumento en favor de la hipótesis del texto
El texto refiere: "La Compasión no es una fuerza que opere en este mundo"

3. Identifique un argumento en contra de la hipótesis del texto
El poder de la palabra genera Compasión y la potencia afectiva de esta genera Generosidad.

4. ¿Cuál es la conclusión del texto?
En la actualidad el lenguaje presenta dos elementos utilitarista y emotivo, siendo el carácter utilitario el que predomina en el acto de Comunicación.

Figura 9. Prueba final. Resultados favorables para todas las categorías

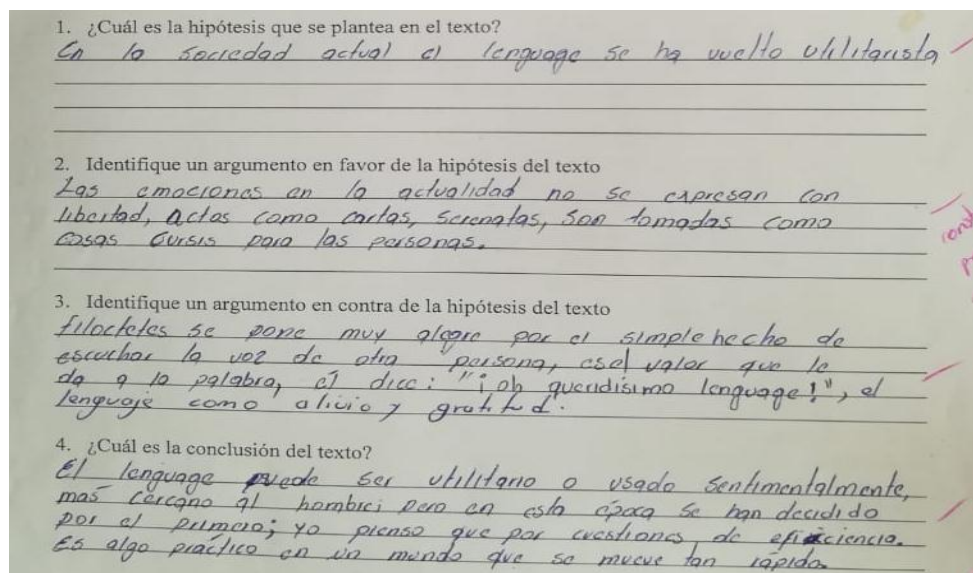


Figura10. Prueba final. Resultados favorables para todas las categorías

La interpretación de argumentos en contra es regular, de cinco estudiantes que presentan la prueba, tres elaboran ideas acordes con el texto, logran consolidar la idea con afirmaciones propias, introducen citas y explicaciones para oponerse a la hipótesis del texto.

Dos presentan imprecisiones en la construcción de respuestas, hace explicaciones innecesarias con la afirmación que introducen. Para Marraud (2017) argumentar en contra de una tesis es demostrar su rechazo, neutralizar la voz del otro; este carácter poco se logra; pues se hace evidente como dicha estructura es escasamente asimilada e interpretada por los lectores, situación que pone en evidencia como persisten las dificultades en el reconocimiento del carácter dialógico en el discurso, por lo cual desde esta experiencia se insiste en orientación constante y práctica en torno a esta singularidad del discurso argumentativo.

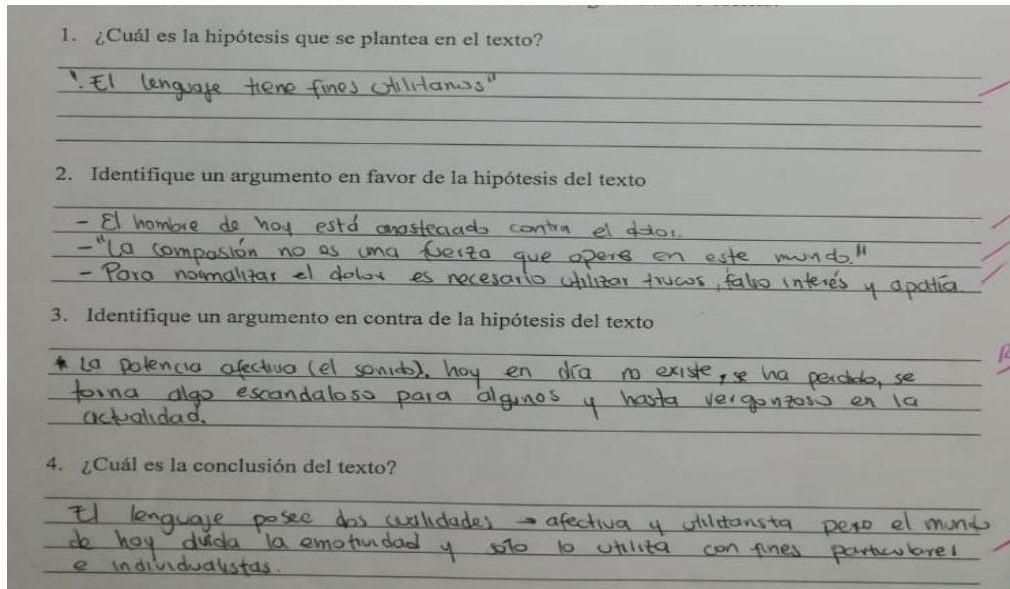


Figura 11. Prueba final. Resultados desfavorables para contraargumentar

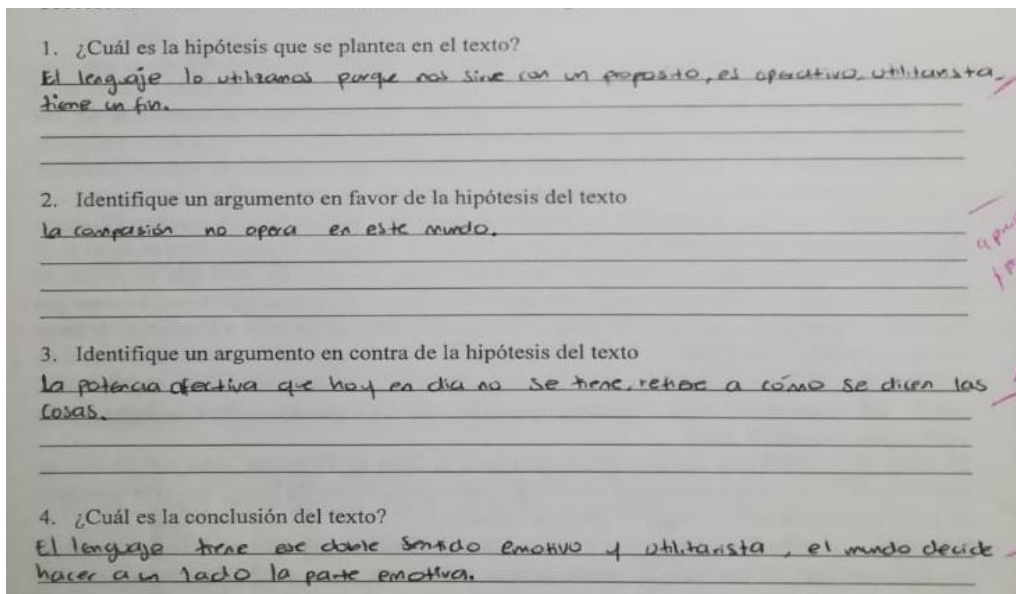


Figura 12... Prueba final. Resultados desfavorables para contraargumentar

Por eso se considera que el trabajo con estructuras contraargumentativas debe ser fortalecido, los resultados finales hacen notar que el progreso entorno a dicha forma es menor, por tanto se debe hacer más explícita la operatividad y configuración de esta estrategia, con más ejercicios para tal propósito.

Conclusiones

Desde las diferentes miradas teóricas y prácticas, la investigación determina que la argumentación es un recurso constante de la vida y de la academia; la lectura de textos argumentativos escritos como posibilidad para orientar la propia producción escrita, para la fundamentación los saberes teóricos que se van a compartir en el ejercicio docente, para enseñar sobre esta tipología discursiva y sobre todo para pensar y enseñar a pensar críticamente.

A partir de la revisión teórico-conceptual, se establece que lectura es una habilidad para la construcción de significados, por eso es la oportunidad de valorar y revalorar saberes, además de constituirse en una fuente constata de conocimiento

Desde la visión teórica de distintos autores se recomienda acompañar el proceso de lectura de los estudiantes que llegan a la universidad, para que logren el manejo de estrategias prácticas que les permita consolidares como lectores responsables con su formación de docentes.

El desarrollo investigativo y analítico permitió identificar diferentes problemas que hacen oportuna una intervención didáctica en caminata a favorecer la comprensión de textos argumentativos escritos.

El análisis de datos evidencia la recurrencia constante de los estudiantes para responder interrogantes mediante la copia textual de fragmentos, los cuales no son citados oportunamente.

El trabajo con los universitarios permitió establecer que poseen escaso conocimiento sobre la forma, característica y elementos de esta tipología discursiva.

Los estudiantes declaran haber recibido escasa fundamentación sobre teoría argumentativa y muy poca orientación para mejorar sus habilidades de lectura y escritura.

En coherencia a los datos obtenidos, los participantes poseen dificultad en el reconocimiento de estructuras como: hipótesis, argumentos y conclusión; elementos que posibilitan una mejor comprensión.

El estudio también permitió identificar distintas dificultades en producción escrita, tales como: presencia de marcas de orales, faltas de ortografía y de puntuación.

La prueba piloto dejó mucha información para ser considerada en la aplicación de la propuesta didáctica. Fue de agrado para los estudiantes trabajar la lectura en compañía de la docente.

Desde los resultados de esta investigación se recomienda ahondar en estudios de lingüística sobre: marcas orales presentes en los textos, gramática de oraciones, ortografía y puntuación, que permitan intensificar el acompañamiento académico a los futuros docentes.

También son oportunas investigaciones sobre el grado de competencia en expresión y argumentación oral, otra habilidad relegada de las aulas.

Con el propósito de que la universidad pública abandere procesos de calidad e innovación, es conveniente orientar a los profesionales para que hagan un trabajo de aula coherente al fortalecimiento de habilidades comunicativas y de investigación en todas las áreas del conocimiento que se imparten.

Referencias bibliográficas

Aigner, M. (2006). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. Centro Centroamericano de Población. *Biblioteca Virtual*, 7.

Alexopoulou, A. y Zerva, A. (2015). El mensaje publicitario desde la perspectiva pragmática e intercultural. Universidad Pablo de

Olavide, At Sevilla, *e-AESLA Revista Digital 1 (2015)*

Alonso, J., y Del Mar Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y aprendizaje*. 8(31-32), 5-19.

Alvarado, M. y Cortés, M. (2000). La escritura en la Universidad: repetir o transformar. *Ciencias Sociales, Publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA*. 43, 1-3.

Álvarez, T. A. (1998). *El resumen escolar teoría y práctica*. España: Octaedro

Álvarez, T. A. (2011). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. España: Síntesis.

Amaya, J. (2002) *El docente de lenguaje*. Bogotá: Editorial Limusa.

Ander-egg, E. (2007). El taller: una alternativa de renovación pedagógica. *Pedagógica (No. 316Ander-Egg)*. Argentina: Magisterio del Río de La Plata.

Arce, L. C. (2013). La literalidad crítica en la universidad: análisis de una experiencia. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (18), 93-102.

Aristóteles, (1990). *Retórica. Introducción, traducción y notas de Quintín Racionero*. España: Gredos.

Boisvert, J. (2004). *La Formación del Pensamiento Crítico. Teoría y Práctica*; trad. de Ricardo Rubio. México: FCE

Bunge, M. (2014). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana.

Blanquicett, A. S. M. (2012). Estudios psicológicos sobre los actos delincuenciales de adolescentes. Una revisión documental. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(1), 156-180.

Caballero, E. E. R. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado educación básica primaria* (tesis de maestría). Colombia: Universidad de Antioquia.

Cadena, C. S; Narvaez, C. E Y Chacón, M. M. (2008). *Tareas escritas y asignaturas del área profesional*. En E. Narvéez y S. Cadena. (Ed.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*, (377-408). Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.

Calderón, I. A. y Quijano, P.J. (2010). Características de la Comprensión Lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 2010, 12(1), 337-364.

Camargo, Z. M., Caro, M. L. y Uribe, G. À. (2012). Estrategias para la comprensión y producción de textos argumentativos. *Sophia - Revista de Investigaciones en Educación. Universidad la Gran Colombia*. 1(8), 120-136.

Camargo, Z. M., Uribe, G. À y Caro, M. L. (2009). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia, Colombia: Universidad del Quindío.

Calle, A. L y Murillo, J. H. (2018). El texto argumentativo como entrada al discurso académico en el CESA. *Folios*, (47).

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

Camps, A., y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. CL & E: *Comunicación, lenguaje y educación*. (26), 5-8.

Carlino, P. (2001). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. Prov. Buenos Aires. Argentina: Universidad Nacional de Luján.

Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer ya escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y vida*, 23(1), 6-14.

Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Revista UNI-PLURI/VERSIDAD*, 3(2), 17-23

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A. Argentina.

Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En E. Narváez y S. Cadena. (Ed.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*, (159-194). Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.

Carlino, P. Y Martínez. S. (2009). *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as*. Neuquén: EDUCO. Argentina: Universidad Nacional del Comahue.

Caro, L. (2016). La comprensión de textos argumentativos irónicos. Una experiencia pedagógica con maestros en formación. *Memorias VII Coloquio Internacional de Educación*, Popayán, Colombia

Carrascal, O. M. (2008). La lectura en la Universidad del Norte: procedimientos investigativos y propuestas resultantes. En E. Narváez y S. Cadena. (Ed.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*, (221- 248). Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.

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

Cassany, D., Pinyol, G. S. y Luna, M. (1994). *Enseñar lengua*. México: Graó.

Cervantes, M. D. M. G. (2006). El zigzagueante y dilatado recorrido de la retórica: Un acercamiento a su cambiante valoración. *Interlingüística*, (17), 419-428.

Cisneros, E. M. (2008). Comprensión lectora y escritura en el momento de ingresar a la educación superior. En E. Narváez y S. Cadena. (Ed.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*, (75-99). Cali, Colombia: Universidad Autónoma de occidente

Cisneros, E. M. y Muñoz D., Clarena (2014) Los mecanismos de la valoración en la construcción del discurso en el aula universitaria. *Revista Colombiana de Educación*, 66, p. 245-261.

Cisneros, E. M., Olave A. G. y Rojas G. D. (2005). Marcas orales en textos escritos por estudiantes que ingresan a la universidad. L. Ramírez y G. Acosta (Comps.). *Estudios del discurso en Colombia*, 273-294.

Cisneros, E. M., Olave A. y Rojas G. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Colombia: Eco Ediciones.

Clerici, C., Monteverde, A. C., y Fernández, A. (2015). Lectura, escritura y rendimiento académico en ingresantes universitarios. *Ciencia, docencia y tecnología*, (50), 35-70.

Constitución Política de Colombia. (1991). 39 Edición. Bogotá, Colombia: Legis

Correa, J. I. M; Dimaté, C. R., y Martínez, N. A. (1999). *Saber y saberlo demostrar-Hacia una didáctica de la argumentación* -. Colombia: Universidad Externado de Colombia.

De La Hoz, C. F. (2007). La expresión lectora. *En memorias de: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): 27-30 de septiembre de 2006*. España: Universidad de La Rioja.

Díaz, B. L., Torruco, G. U., Martínez, H. M. Y Varela, R. M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Departamento de Investigación en Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México*, 2(7), 162-167.

Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, lenguaje y educación*. 7(2), 65-77.

Dubois, M. E. (1990). El factor olvidado en la formación de los maestros. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y vida.

Estienne, V. Y Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Revista UNI-PLURI/VERSIDAD Facultad de Educación*, 4(3) 1-10

Fernández, M. L. (2012). Comprensión lectora: Cómo se resignifican los textos según la evolución de los lectores. En memorias de: *VIII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

Frías, M. D.; Pascual, J. y García, J.F. (2002). La hipótesis nula y la significación práctica. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 4, 181-185.

García, G. E. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Revista Científica Complutense. Didáctica. Lengua y literatura*, (5), 87-113

García, N. y Hall, B. (2011). Prácticas discursivas escritas y orales en contexto universitario. Fragmentariedad y distorsiones enunciativas. En E. M. M. García (Ed.), Los

discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica, (191-222). Buenos Aires, Argentina: Calderón

Guerra, H. (2014). La analogía como instrumento de la argumentación inductiva: *Una propuesta para su enseñanza*. Política y cultura, (42), 211-227.

Guerrero, E. F. C., Benavides, L. E. P., Flórez, H. M. R., Fierro, R. M. T., y Mora, L. A. M. (2015). Hacia una cultura académica de la lectura y la escritura en la Universidad Mariana. Pasto, Colombia: Libros Editorial UNIMAR.

Gutiérrez M. (1992). Memoria y representación. *Comprensión y memoria de textos*. Tratado de Psicología General. Madrid, España: 147 - 196

Gutiérrez, C. B y Salmerón, H. P. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. Profesorado. *Revista Curriculum y formación del profesorado*, 16 (1), 183- 202

Hernández, Y. (2016). Promoción de la Lectura, la Escritura y la Argumentación Creativas Caso Municipio de Guapi. En memorias de: *VII Coloquio Internacional de Educación*, Popayán. Colombia.

Halliday, M. (1988). El lenguaje como semiótica social. México: Fondo de Cultura económica.

Kintsch, W., y Van Dijk, T. A. (1978). *Strategies of discourse comprehension*. New York, EEUU: Academic Press.

Krasniqi, F. (2014). El texto epistolar: un punto de intersección entre los géneros discursivos y los géneros literarios. *Tonos Digital*, 26(0), 1-17

Kurland, D. (2003). Lectura crítica versus pensamiento crítico. Eduteka. Cali, Colombia

Laco, L., Natale, L. y Ávila, M. (2012). *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Sarmiento. Argentina: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional.

Lam, D. R. M. (2005). Metodología para la confección de un proyecto de investigación. *Revista Cubana de Hematología, Inmunología y Hemoterapia*, 21(2), 0.

Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la Argumentación*. Madrid, España: Alianza Editorial.

López, G. S. (1997) Los esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de textos. *Lenguaje* (25), 40-55.

López, G., S. y Arciniegas E., L. (2004). *Metacognición, Lectura y Construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cátedra UNESCO: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Marraud, H. J. (2017). De las siete maneras de contraargumentar. *Quadripartita Ratio: Revista de Retórica y Argumentación*, 2(4), 52-57.

Martínez, R. J. (2011). Métodos de investigación cualitativa qualitative research methods. *Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo. Silogismo*, (08), 1-33.

Martínez, S. M. C. (2002) *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cátedra UNESCO MECEAL: Lectura y Escritura. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Martínez, S. M. C. (2004) *Discurso y aprendizaje.*, Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Mazuera, A., A. (2017). *La escritura argumentativa en la formación profesional de abogados. El caso del género ensayo investigativo en la universidad libre, seccional Pereira* (tesis de maestría). Pereira, Colombia: Universidad tecnológica de Pereira.

Méndez, P. E. (2008) La escritura de textos con fines académicos, una revisión de los textos de universitarios principiantes. En E. Narváez y S. Cadena. (Ed.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*, (101-125). Cali, Colombia: Universidad Autónoma de occidente

Méndez, R., J. C., Espinal P., C., Arbeláez V., D. C., Gómez G., J. A., y Serna A, C. (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 4-18.

Ministerio De Educación Nacional. Resolución 2343 de junio de 1996. Bogotá-Colombia. 74-75

Ministerio Educación Nacional: *Ley 30* (28 de diciembre de 1992). Bogotá-Colombia.

Monereo, C., y Pozo, J. I. (2003) La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. La universidad ante la nueva cultura educativa. *Enseñar y aprender para la autonomía*, (9), 15-30.

Montealegre, R., Almeida, A., y Bohórquez, A. C. (2015). Un modelo interactivo en comprensión lectora. *Acta Colombiana de Psicología*, (3), 9-22.

Morles, V. (2011). Guía para la elaboración y evaluación de proyectos de investigación. *Revista de pedagogía* 32(91), 131-146

Moyano, E. I., y Giudice, J. (2016). Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Grafía: 13*(1), 33-59.

Ochoa, L. y Moreno, E. (2014). Lectura crítica en estudiantes universitarios. *PAPELES*, 5(9), 31-44.

Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 89-96.

Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2010). La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios. *Los colores de la mirada lingüística*, 963-970.

Pardo, J. F. y Baquero, V. J. M. (2001). La estructura argumentativa: base para la comprensión y producción de textos científicos y argumentativos. *Forma y Función*, (14), 98-118.

Paz, S. A. M, Rocha, V. O., Gonzales. S. G. y Alvestegui. M. E. (2011). Cómo leen y escriben los bachilleres al ingresar a la universidad: Diagnóstico de competencias comunicativas de lectura y escritura. Bolivia: Universidad Católica Boliviana San Pablo, Fundación PIEB.

Peña, G. J. (2000). “Las estrategias de lectura: Su utilización en el aula”. *Educere*, (4) 11, 159-163

Perelman Ch. y Olbrechts T. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva Retórica*. Traducción española. Julia Sevilla Muñoz. Madrid: Gredos.

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

Pérez, A. M. y Rincón. G. B. (2013) *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?: Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Pérez, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, 07(07), 121-138

Piacente, T. y Tittarelli, A. M. (2006). Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual. *Orientación y sociedad*, 6, 99-126.

Pinzás, G. J. (2001) *Leer Pensando*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Pinzás, G. J. (2003) *Metacognición y Lectura*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Planella, J. (2006). Pedagogía y Hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (12), 1-11.

Portolés, J. (2001). *Marcadores del discurso*. Barcelona, España: Ariel

Ramírez. B. R. (2012). *Breve Historia y Perspectivas de la Argumentación*. Colombia: Universidad de Nariño.

Ramírez. B. R. (2013). *Lector, Leer, Lectura y Pedagogía*. Colombia: Universidad de Nariño.

Riffo, B. (2000). *Procesamiento de información afectiva en la comprensión de textos de la prensa escrita*. Chile: Universidad de Concepción

Rosero, L. y Gómez. (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* (tesis de maestría). Universidad de Nariño, Colombia

Rosli, N., y Carlino, P. (2015). *Acciones institucionales y vinculares que favorecen la permanencia escolar de alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos*. Estudios pedagógicos. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile, 41(1), 257-274.

Roux, R. (2008). Prácticas de alfabetización académica: *lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la universidad*. En E. Narváez y S. Cadena. (Ed.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*, (127-155). México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Salcedo, F.A. (2007). *Anatomía de la Persuasión: De los clásicos a la programación neurolingüística*. España: ESIC EDITORIAL.

Sánchez, M. E. (2003). La comprensión lectora. *Cuadernos de pedagogía* (330), 56-59.

Santiago, G, A; Castillo, P. M. y Morales, D. L (2007). Estrategias y Enseñanza-aprendizaje de la Lectura. *Folios* (26), 27- 38

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

Serrano, G. P. (2007). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. Métodos*. Madrid, España: La Muralla.

Serrano, S. (2008). Composición de textos argumentativos. *Una aproximación didáctica*. *Revista de Ciencias Sociales*, 14 (1), 149-161

Serrano, S. y Madrid, A. (2007). Competencias de Lectura Crítica. Una propuesta para la reflexión y Práctica. *Acción pedagógica*, (16), 58 - 68

Serrano, S. y Villalobos, J. (2008). *Niveles discursivos del texto argumentativo escrito por estudiantes de formación docente*. Anuario del Doctorado en Educación: Pensar la Educación, Universidad de los Andes. Venezuela, (3), 151-188.

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 10(39-40), 1-13.

Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. España: Grao.

Soriano, S. G. (2013). *Tradición clásica en la edad moderna: El legado de Quintiliano y la cultura del Humanismo*. (Tesis doctoral). Universidad de la Rioja. Logroño, La Rioja. España.

Uribe, Á. G. y Camargo, Z. M. (2011) Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6) 317-341

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

Van Eemeren, F., Grootendorst, R. y Snoeck, F. (2006). *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.

Weston, A., y Seña, J. F. M. (1994). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

Biblionet

Castillo, B. R. (2009). La hipótesis en la investigación, en Contribuciones a la Ciencias Sociales. Recuperado en: 27.9.2018

Cisneros, E. M. (2005). Lectura y escritura en estudiantes universitarios: *un estudio de caso en la universidad tecnológica de Pereira*. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/.../mireyacisnerosponascun07pdf-DZ16M-articulo.pdf>. En: 12.11. 2017

Durango, Z. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 156-174. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/850/1368>. En 5.12.2017

Echeverry, S. V. (2016). Primíparos universitarios con pobre nivel de lectura y de escritura. *El País*. Recuperado de <http://www.elpais.com.co/cali/primiparos-universitarios-con-pobre-nivel-de-lectura-y-de-escritura-1.html>. En: 4.12.2017

Eco, U. (1987). El lector modelo. Lector in fabula. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/17f0/8367687dc9898534177ad6adb6876a10d2d9.pdf>. En: 2.06.2018

Maya, R.L. M (2011). Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la Universidad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(34), 162-193. Recuperado de: revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/download/334/640, en: 3.9.2018

Monereo, C., y Pozo, J. I. (2001). Competencias para (con) vivir con el siglo XXI. Cuadernos de pedagogía: *Monográfico 370*. 12-18. Recuperado de: file:///D:/1Monereo-Pozo-Competencias-para-convivir-con-el-siglo-XXI.pdf, en: 3.12.2017

Pájaro, H. D. (2002). La Formulación de Hipótesis. *Cinta de Moebio*, 15(diciembre), 1-19. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10101506> ISSN en: 28.7.2018

Sánchez, C. L. M. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita desde la teoría de la pragmadialéctica y la lingüística textual. *Revista Reflexiones y Saberes*, 2 (2), 21-31. Recuperado de:<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/598/1134> en: 6.12.2017

Vallés, A, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11(11), 41-48. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007&lng=pt&tlng=es; en: 5.11.2017

ANEXOS

Anexo 1**UNIVERSIDAD DE NARIÑO****FACULTAD DE EDUCACIÓN****MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS****Taller: dirigido a estudiantes****Programa:** Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura**Semestre:** 2**Fecha:** _____

Proyecto: Comprensión lectora de textos argumentativos escritos en los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación, Universidad de Nariño.

Objetivo específico: Identificar las fortalezas y dificultades, en la comprensión de textos argumentativos escritos que presenta los estudiantes de primer semestre de las licenciaturas de la Facultad de Educación, Universidad de Nariño.

Instrucciones: lea el texto “*La Polémica de la Ortografía*”

Actividades: responda las preguntas que aparecen al final del texto

La Polémica de la Ortografía

A mis doce años de edad estuve a punto de ser atropellado por una bicicleta. Un señor cura que pasaba me salvó con un grito: ¡Cuidado! El ciclista cayó a tierra. El señor cura, sin detenerse, me dijo: ¿Ya vio lo que es el poder de la palabra? Ese día lo supe. Ahora sabemos, además, que los mayas lo sabían desde los tiempos de Cristo, y con tanto rigor, que tenían un dios especial para las palabras. Nunca como hoy ha sido tan grande ese poder. La humanidad entrará en el tercer milenio bajo el imperio de las palabras.

No es cierto que la imagen esté desplazándolas ni que pueda extinguirlas. Al contrario, está potenciándolas: nunca hubo en el mundo tantas palabras con tanto alcance, autoridad y

albedrío como en la inmensa Babel de la vida actual. Palabras inventadas, maltratadas o sacralizadas por la prensa, por los libros desechables, por los carteles de publicidad; habladas y cantadas por la radio, la televisión, el cine, el teléfono, los altavoces públicos; gritadas a brocha gorda en las paredes de la calle o susurradas al oído en las penumbras del amor.

No: el gran derrotado es el silencio. Las cosas tienen ahora tantos nombres en tantas lenguas que ya no es fácil saber cómo se llaman en ninguna. Los idiomas se dispersan sueltos de madrina, se mezclan y confunden, disparados hacia el destino ineluctable de un lenguaje global.

La lengua española tiene que prepararse para un ciclo grande en ese porvenir sin fronteras. Es un derecho histórico. No por su prepotencia económica, como otras lenguas hasta hoy, sino por su vitalidad, su dinámica creativa, su vasta experiencia cultural, su rapidez y su fuerza de expansión, en un ámbito propio de diecinueve millones de kilómetros cuadrados y cuatrocientos millones de hablantes al terminar este siglo. Con razón un maestro de letras hispánicas en los Estados Unidos ha dicho que sus horas de clase se le van en servir de intérprete entre latinoamericanos de distintos países. Llama la atención que el verbo pasar tenga cincuenta y cuatro significados, mientras en la república del Ecuador tienen ciento cinco nombres para el órgano sexual masculino, y en cambio la palabra condoliente, que se explica por sí sola, y que tanta falta nos hace, aun no se ha inventado. A un joven periodista francés lo deslumbran los hallazgos poéticos que encuentra a cada paso en nuestra vida doméstica. Que un niño desvelado por el balido intermitente y triste de un cordero, dijo: "Parece un faro". Que una vivandera de la Guajira colombiana rechazó un cocimiento de toronjil porque le supo a Viernes Santo. Que Don Sebastián de Covarrubias, en su diccionario memorable, nos dejó escrito de su puño y letra que el amarillo es el color de los enamorados. ¿Cuántas veces no hemos probado nosotros mismos un café que sabe a ventana, un pan que sabe a rincón, una cereza que sabe a beso?

Son pruebas al canto de la inteligencia de una lengua que desde hace tiempos no cabe en su pellejo. Pero nuestra contribución no debería ser la de meterla en cintura, sino al contrario, liberarla de sus fierros normativos para que entre en el siglo veintiuno como Pedro por su casa.

En ese sentido, me atrevería a sugerir ante esta sabia audiencia que simplifiquemos la gramática antes de que la gramática termine por simplificarnos a nosotros. Humanicemos sus leyes, aprendamos de las lenguas indígenas a las que tanto debemos lo mucho que tienen todavía para enseñarnos y enriquecernos, asimilemos pronto y bien los neologismos técnicos y científicos antes de que se nos infiltren sin digerir, negociemos de buen corazón con los gerundios bárbaros, los ques endémicos, el dequeísmo parasitario, y devolvamos al subjuntivo presente el esplendor de sus esdrújulas: váyamos en vez de vayamos, cántemos en vez de cantemos, o el armonioso muéramos en vez del siniestro muramos. Jubilemos la ortografía, terror del ser humano desde la cuna: enterremos las haches rupestres, firmemos un tratado de límites entre la ge y jota, y pongamos más uso de razón en los acentos escritos, que al fin y al cabo nadie ha de leer lagrima donde diga lágrima ni confundirá revolver con revólver. ¿Y qué de nuestra be de burro y nuestra ve de vaca, que los abuelos españoles nos trajeron como si fueran dos y siempre sobra una? Son preguntas al azar, por supuesto, como botellas arrojadas a la mar con la esperanza de que les lleguen al dios de las palabras. A no ser que por estas osadías y desatinos, tanto él como todos nosotros terminemos por lamentar, con razón y derecho, que no me hubiera atropellado a tiempo aquella bicicleta providencial de mis doce años.

Gabriel García Márquez. Tomado de La Jornada, México, 8 de abril de 1997

Disponible en: <http://gabazo.blogspot.com.co>

Procesos a evaluar: Niveles de lectura y estructura de texto argumentativo escrito.

1. ¿Cuál es la hipótesis que se plantea en el texto?

2. ¿Cuáles son los argumentos que demuestran la hipótesis propuesta?

3. Identifique un argumento que refuta la hipótesis propuesta.

4. ¿Cuál es la conclusión del texto?

5. Cómo interpreta el siguiente fragmento:

“[...] Pero nuestra contribución no debería ser la de meterla en cintura, sino al contrario, liberarla de sus fierros normativos para que entre en el siglo veintiuno como Pedro por su casa”

Lea el siguiente fragmento y responda las preguntas que aparecen al final:

“No es cierto que la imagen esté desplazándolas ni que pueda extinguirlas. **Al contrario**, está potenciándolas: nunca hubo en el mundo tantas palabras con tanto alcance, autoridad y albedrío como en la inmensa Babel de la vida actual. Palabras inventadas, maltratadas o sacralizadas por la prensa, por los libros desechables, por los carteles de publicidad; habladas y cantadas por la radio, la televisión, el cine, el teléfono, los altavoces públicos; gritadas a brocha gorda en las paredes de la calle o susurradas al oído en las penumbras del amor.”

6. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones reafirma la hipótesis que presenta el fragmento?

- A. En el mundo de hoy existen menos formas de expresión que en el pasado.
- B. Las palabras pertenecen a la torre de babel

- C. El mundo de hoy tiene tantas palabras como imágenes.
- D. Ninguna de las anteriores

7. El fragmento presentado con relación a la totalidad del texto, expone un:

- A. Argumento de causa efecto
- B. Un contraargumento
- C. Un argumento falso
- D. Ninguna de las anteriores

8. La función del conector “**al contrario**” (enlace), en el fragmento es:

- A. Introducir una corrección a lo expresado antes.
- B. Establecer una relación de consecuencia
- C. Confirmar lo expresado antes
- D. Ninguna de las anteriores

Lea el siguiente fragmento y responda las preguntas que aparecen al final:

“La lengua española tiene que prepararse para un ciclo grande en ese porvenir sin fronteras. Es un derecho histórico. No por su prepotencia económica, como otras lenguas hasta hoy, sino por su vitalidad, su dinámica creativa, su vasta experiencia cultural, su rapidez y su fuerza de expansión, en un ámbito propio de diecinueve millones de kilómetros cuadrados y cuatrocientos millones de hablantes al terminar este siglo.”

9. El fragmento, con relación a la totalidad del texto, expresa:

- A. Una conclusión del texto
- B. La hipótesis del texto
- C. Un argumento en favor de la hipótesis
- D. Ninguna de las anteriores

10. Según lo expresado en el fragmento por el autor y asumiendo el contexto real-actual:

¿Qué posición asume usted frente al texto? Explique su respuesta.

OBSERVACIONES:

¡GRACIAS!

Anexo 2**UNIVERSIDAD DE NARIÑO****FACULTAD DE EDUCACIÓN****MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS****Entrevista semiestructurada: dirigida a docentes****Programa:** Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura**Seminario:** _____ **Semestre:** 2 **Fecha:** _____**Proyecto:** Comprensión lectora de textos argumentativos escritos en los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación, Universidad de Nariño.**Objetivo específico:** Caracterizar la percepción de los docentes sobre la comprensión de texto argumentativo escrito en los estudiantes de segundo semestre de la Facultad de Educación, Universidad de Nariño.**Dirigido:** docentes del segundo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura la Facultad en Educación, Universidad de Nariño.**Tiempo aproximado:** ½ hora**Recursos:** Grabadora, lápiz, hojas de papel.**Cuestionario**

- Teniendo en cuenta los niveles de comprensión lectora: literal- inferencial – crítico; ¿Usted en cuál de estas opciones ubicaría a los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana?

Literal:	Inferencial	Crítico
a. menos del 50%	a. menos del 50%	a. menos del 50%
b. más del 50%	b. más del 50%	b. más del 50%
c. el 100%	c. el 100%	c. el 100%
c. 75%	c. 75%	c.75%

- ¿Utiliza usted textos argumentativos en clase? ¿Cuáles?
- ¿Cuáles son las dificultades que ha identificado en cuanto la comprensión de texto argumentativo escrito?
- ¿Los estudiantes plantean interrogantes e inquietudes sobre los textos que usted propone para las clases?
- ¿Los estudiantes propician espacios de discusión y debate frente a las temáticas de los textos que usted propone?
- Según su experiencia ¿Cuáles son los argumentos que más usan los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura?
- ¿Cómo promueve la comprensión de texto argumentativo escrito en clase con los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura?
- ¿Cómo evalúa la comprensión de texto argumentativo escrito con los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura?
- ¿Cuáles son los documentos o autores que recomienda para el desarrollo de la argumentación escrita?

- ¿Cómo cree que los estudiantes de segundo semestre de los estudiantes de segundo de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura pueden fortalecer la comprensión lectora de los texto argumento escrito?

Anexo 3**UNIVERSIDAD DE NARIÑO****FACULTAD DE EDUCACIÓN****MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS****Grupo focal: dirigido a estudiantes****Programa:** Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura**Semestre:** 2 **Fecha:** _____ **Tiempo:** ½ hora

Proyecto: Comprensión lectora de textos argumentativos escritos en los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación, Universidad de Nariño.

Objetivo específico: Identificar las fortalezas y dificultades, en la comprensión de textos argumentativos escritos que presenta los estudiantes de primer semestre de las licenciaturas de la Facultad de Educación, Universidad de Nariño.

Saludo

- Presentación de investigador y moderador.
- Objeto: este encuentro es un instrumento para recolectar información del proyecto investigativo: Comprensión lectora de textos argumentativos escritos en los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación, Universidad de Nariño.
- Se pretende reflexionar sobre las prácticas de lectura de texto argumentativo escrito en la Universidad.

- -Agradecer: Agradecimientos por la atención al llamado, y por su honestidad con la actividad a desarrollar.
- -Espacio para preguntas: Se brinda espacio para preguntas previas a la actividad.

Cuestionario

1. ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora que ustedes poseen?
 2. ¿Cuáles son las estrategias utiliza antes de la lectura?
 3. ¿Cuáles son estrategias utiliza durante de la lectura?
 4. ¿Cuáles son las estrategias utiliza después de la lectura?
 5. ¿Cuáles son las acciones lleva a cabo si no entiende un texto?
 6. ¿Cómo reconocen un texto argumentativo?
 7. ¿Cuáles son las características de un texto argumentativo escrito?
 8. ¿Cuáles son las fortalezas cuando lee texto argumentativo escrito?
 9. ¿Cuáles son las dificultades que ustedes tienen cuando lee texto argumentativo escrito?
 10. ¿Cuáles son los espacios académicos de la universidad que incentivan la lectura de texto argumentativo escrito?
- Espacio para interrogantes- reflexiones y observaciones respecto a la actividad.
 - Agradecimientos