

**LAS TÉCNICAS DE LAS PREGUNTAS Y LA DISCUSIÓN COMO ESTRATEGIA
PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO**

CECILIA ROSA GIRALDO SÁNCHEZ

CARMEN CECILIA NIETO ESPITIA

MARGARITA MARIA SERNA TORRES

Asesora: Luz Adriana Restrepo Calderón

Grupo de investigación: Calidad de la educación y PEI

Trabajo de Investigación para optar al título de Magister en Educación

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

SECCIONAL ORIENTE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MODALIDAD PROFUNDIZACIÓN

DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

CARMEN DE VIBORAL

2018

Agradecimientos

Primero a Dios por ser nuestra guía y quien nos dio la fortaleza y la sabiduría para recorrer este camino.

A nuestras familias por su apoyo incondicional, por el amor y la paciencia que tuvieron ante nuestras ausencias y el tiempo que dejamos de dedicarles.

A nuestra asesora Luz Adriana Restrepo, por la dedicación, paciencia y cariño con que nos acompañó en este proceso.

A la Institución Educativa San Vicente Ferrer por facilitarnos los espacios y tiempos para nuestra formación como docentes y en ella a los estudiantes que hicieron parte de este recorrido.

TABLA DE CONTENIDO

1. TÍTULO	5
2. RESUMEN	5
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
3.1. SITUACIÓN PROBLEMA	7
3.2. ENUNCIADO DEL PROBLEMA	8
3.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	10
4. OBJETIVOS	10
4.1. Objetivo General	10
4. 2 Objetivos específicos	11
5. JUSTIFICACIÓN	11
6. ANTECEDENTES	14
7. MARCO CONCEPTUAL	42
7. 1. EL PROCESO DE LECTURA	42
7.1.1. ¿Qué es leer?	44
7.1.2 Leer para comprender	47
7.1.3 Modelos de Comprensión Lectora	48
7.1.4 Niveles de Comprensión Lectora	50
7.1.4.1. Lectura Literal	50
7.1.4.2. Lectura Inferencial	51
7.1.4.3 Lectura crítica intertextual	55
7.1.5. Factores que determinan la Comprensión	55
7.2. COMPRESIÓN LECTORA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO	60
7. 3. IMPORTANCIA DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA ESCUELA	63
7.4. ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA	67
7.5. LA PREGUNTA COMO UNA ESTRATEGIA ACTIVADORA DE LA COMPRESIÓN	69
7.6. LA DISCUSIÓN COMO ESTRATEGIA PARA LA COMPRESIÓN	71
7.7. AMBIENTES LECTORES	73
7.7.1. Hábito Lector	74

7.7.2 Lectura en la Escuela	76
7.7.3. Familias Lectoras	77
8. DISEÑO METODOLÓGICO	79
8.1 CONCEPTUALIZACION DE LOS INSTRUMENTOS	81
8.2. DESCRIPCIÓN DE LA COMUNIDAD	86
8.3 POBLACIÓN PARTICIPANTE	87
8.4 FASES DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	87
9. ANÁLISIS Y RESULTADOS	91
9.1. ANÁLISIS CATEGORIAL	93
9.1.2 TIPOS DE TEXTOS QUE SE PRIVILEGIAN EN LA ESCUELA	93
9.1.2 POSIBILIDADES DIDÁCTICAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS	96
9.1.3 FAMILIARIZACION ESCOLAR CON EL TEXTO ARGUMENTATIVO.....	106
9.1.4 DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO.....	115
Anexo 1: Prueba Inicial.....	132
Anexo 2: Entrevista semiestructurada a estudiantes	134
Anexo 3: Entrevista semiestructurada a docentes	135
Anexo 4: Matriz de análisis entrevista semiestructurada a docentes	136
Anexo 5: Escala de actitudes a docentes y análisis.....	138
Anexo 6: Rejillas y análisis de observación de clases.....	139
Anexo 7: Secuencias Didácticas	140
Anexo 8: Fichas de contenido de las secuencias Didácticas	149

1. TÍTULO

LAS TÉCNICAS DE LAS PREGUNTAS Y LA DISCUSIÓN COMO ESTRATEGIA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO

2. RESUMEN

La presente investigación describe una experiencia de lectura comprensiva de textos argumentativos con estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa San Vicente Ferrer Sede Principal y sede La Enea, del Municipio de San Vicente Ferrer, a partir de una estrategia pedagógica basada en la técnica de la pregunta y la discusión.

La investigación inicia con la identificación de los factores de enseñanza aprendizaje que inciden en las deficiencias o dificultades que presentan los estudiantes para enfrentarse a lecturas críticas y reflexivas de los textos que leen. Las estrategias, que conducen a lograr los objetivos propuestos, a saber: la técnica de la pregunta, la discusión y el debate, se documentan en bases teóricas que explican la importancia de incluir el texto argumentativo en las lecturas escolares desde los primeros grados.

La investigación se orientó desde un enfoque cualitativo, con un diseño micro etnográfico escolar; utilizando técnicas e instrumentos para la recolección y registro de la información como la entrevista semiestructurada a docentes y estudiantes, la observación participante y fichas de contenido, que permitieron tematizar y clasificar la información para analizarla.

Los resultados señalan la necesidad de familiarizar a los estudiantes al texto argumentativo a partir de estrategias como la discusión y la pregunta, estas permiten el desarrollo de habilidades discursivas y de pensamiento crítico si se parte desde los intereses de los estudiantes y de la selección de textos acordes al contexto; su alcance implica una transformación a las distintas prácticas de enseñanza para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permita abordar los textos desde posturas críticas y reflexivas.

Palabras clave: texto argumentativo, comprensión lectora, discusión, pregunta,

ABSTRACT

This research describes a comprehensive reading experience of argumentative texts with students of the fifth grade of the San Vicente Ferrer Educational Institution Headquarters and La Enea headquarters, in the Municipality of San Vicente Ferrer, based on a pedagogical strategy based on the technique of question and discussion.

The research begins with the identification of teaching-learning factors that affect the deficiencies or difficulties that students present to face critical and reflective readings of the texts they read. The strategies, which lead to achieving the proposed objectives, namely: the technique of the question, the discussion and the debate, are documented in theoretical bases that explain the importance of including the argumentative text in school readings from the first grades.

The research was oriented from a qualitative approach, with a micro ethnographic school design; using techniques and instruments for the collection and recording of information such as the semi-structured interview with teachers and students, participant observation and content cards, which allowed to thematize and classify the information to analyze it.

The results point out the need to familiarize students with the argumentative text from strategies such as the discussion and the question, these allow the development of discursive skills and critical thinking if starting from the interests of students and the selection of texts according to the context; its scope implies a transformation to the different teaching practices so that students develop skills that allow them to approach texts from critical and reflective postures

Keywords: argumentative text, reading comprehension, discussion, question

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

3.1. SITUACIÓN PROBLEMA

Las dificultades en comprensión lectora de los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa San Vicente Ferrer Sede Principal y Sede La Enea son una problemática que se evidencia día a día en las aulas ya que cuando los estudiantes se enfrentan a una prueba de comprensión lectora, sus respuestas tienden a satisfacer solo el nivel literal de comprensión evidenciando con ello una significativa dificultad para dar respuestas apropiadas a las preguntas inferenciales, críticas y argumentativas en los diferentes textos; un desempeño que suele ser transversal en las diferentes áreas del currículo. Esta situación se refleja en los resultados de las pruebas internas, esto es, las evaluaciones de las distintas áreas, las pruebas Instruimos y en los resultados de las pruebas externas (SABER).

Se evidencia además que en la educación básica primaria se privilegia el trabajo con el texto narrativo, privando de cierta manera a los estudiantes de la posibilidad de explorar otras tipologías textuales lo que a su vez restringe la capacidad del estudiante para desarrollar sus habilidades en la lectura y comprensión, lo que podría explicar en parte las causas que generan las dificultades de comprensión lectora.

La deficiencia en la comprensión lectora de los estudiantes ha sido motivo de preocupación persistente desde los diferentes estamentos educativos; condición que se observa en los resultados de diferentes pruebas aplicadas en los ámbitos local, nacional e internacional. Esto ha motivado diversas investigaciones para hallar las posibles causas que expliquen el porqué de los bajos niveles e implementar estrategias que fortalezcan los procesos asociados a la habilidad comunicativa de leer y su comprensión. La tarea no tiene fin, se vienen utilizando diversos tipos de textos y estrategias en cada una de las áreas y grados de

escolaridad —durante ese proceso académico que transcurre desde la básica primaria hasta la universidad— con una clara finalidad: mejorar el rendimiento y el desempeño en cada prueba aplicada. A pesar de que son largos años de investigación de muchísimos especialistas: (Solé (1992), Hurtado (2004), Tapia (2005), Madero (2005), Urbaneja Blanco (2008) Arango Lasprilla y Sosa Gallego (2008), Díaz (2010), Gutiérrez C(2014), Kheimas Jouini (2015), entre otros, el tema aún suscita nuevas inquietudes y líneas en la investigación educativa, pues a pesar de los adelantos que estos y otros autores han sumado con sus trabajos, los estudiantes de nuestras escuelas continúan presentando falencias preocupantes al tiempo que algunos maestros —los más inquietos académicamente hablando— se preguntan por esas nuevas estrategias que ayudarán a fortalecer las competencias lectoras de los alumnos.

3.2. ENUNCIADO DEL PROBLEMA

El proceso de lectura inicia desde mucho antes de que el individuo ingrese al sistema educativo; sin embargo, sobre la escuela recae directamente la función de diseñar, aplicar y optimizar el uso de las estrategias didácticas para fomentar la enseñanza de la lectura y su cualificación de tal manera que el estudiante logre un proceso significativo de comprensión lectora, máxime cuando la lectura es una de las principales habilidades que le permite al individuo apropiarse del mundo y de sus transformaciones, dado que leer es una habilidad ligada a la vida cultural y social de la persona; de ahí que la comprensión sea una destreza central para la vida del estudiante. Consideramos entonces la pertinencia de investigar sobre la comprensión lectora, en este caso del texto argumentativo en la escuela, con el fin de que los estudiantes tengan mejores competencias para asumir su proceso escolar en grados superiores y en la vida cotidiana y así contribuir a la formación de personas críticas que tanto requiere la sociedad actual.

Para el planteamiento del problema se retomaron, inicialmente, los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana (1998) con el fin de identificar cómo se concibieron allí los conceptos de lectura y de comprensión de lectura desde las políticas públicas que

orientan su enseñanza en la escuela. Veamos, (...) “el núcleo del proceso lector es la comprensión lectora y no la velocidad, que debe estar siempre condicionada a la comprensión” (p.73). Es decir, calidad de lectura en vez de cantidad de textos leídos a costa de una baja comprensión lectora. Este planteamiento evidencia la importancia de llevar a los estudiantes a comprender un texto, no a repetirlo o a decodificar su contenido de manera rápida e inalterada. También se revisaron los Estándares del área de Lengua Castellana y los resultados institucionales de pruebas internas y externas, en los que es manifiesta la necesidad de fortalecer los procesos de comprensión lectora constantemente —desde todas las áreas y en todos los grados del proceso educativo—.

Esta problemática hace parte de la práctica diaria del maestro en el contexto escolar, específicamente con los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa San Vicente Ferrer Sede principal y Sede La Enea ya que, salvo las excepciones propias de las particularidades de los estudiantes, ellos no avanzan mucho en los niveles esperados de una comprensión lectora que arribe o desborde el nivel inferencial en la apropiación de un texto; su desempeño lector no supera el nivel literal para el grado en mención, nivel lector que debería haberse alcanzado en los grados tercero y cuarto.

Generalmente, en este caso, el texto narrativo predomina a lo largo de las clases de Lengua Castellana, ellos se proponen como insumo para el trabajo de la comprensión lectora, presumiendo que es esta tipología textual la que más le agrada y engancha al estudiante, una premisa asociada al placer lector y a la diversidad de opciones que ofrece una lectura de un cuento en el aula: resúmenes, dramatizados, versiones propias de los estudiantes, interpretaciones, dibujos, canciones asociadas y tantas cosas que se puede hacer cuando los alumnos logran algún vínculo con la historia. Esto propicia el hecho de que otras tipologías textuales, como el texto argumentativo, más formales, más rigurosas a la hora de comprender o menos populares entre los aprendices por su grado de dificultad o sus estructuras, sean dejadas un poco de lado; es una tendencia que se repite en estos grados, no obstante que en este tipo de texto el estudiante desarrolla habilidades de comprensión valiosas para él, como la capacidad crítica y la argumentación, competencias que se

potencian mejor cuando los estudiantes entran en contacto con dichas tipologías desde los primeros años escolares. A propósito, así lo plantean Brassar, 1990; Golder, 1992 (citados por Cotteron, J (1995) “numerosos profesores consideran aún que la enseñanza de la argumentación debe reservarse a los alumnos de secundaria obligatoria y no hay por qué dirigirse a los alumnos de primaria considerados demasiado jóvenes. Ahora bien, las investigaciones actuales sobre los textos ponen en evidencia un cierto número de capacidades discursivas de los niños para argumentar” (79). Pues desde que un niño adquiere el lenguaje oral está inmerso en situaciones que le van desarrollando sus habilidades argumentativas y discursivas con fines comunicativos diversos, por tanto la escuela debe apuntar al desarrollo de estas habilidades y no coartarlas y/o postergarlas hasta los grados superiores. En este mismo sentido, Camps y Dolz (1995) sostienen que “la enseñanza metódica de la argumentación apenas se contempla en los programas o se introduce tarde y con resultados considerados poco satisfactorios por los profesores del bachillerato” (p.5); en nuestro caso, y no creemos ser la excepción de la escuela primaria, esta especie de discriminación cognitiva —los niños de primaria aún no pueden argumentar— continúa latente.

3.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Dado lo anterior surge para este trabajo la pregunta ¿De qué manera una estrategia pedagógica, centrada en la técnica de la pregunta y la discusión contribuye a mejorar la comprensión lectora del texto argumentativo en un grupo de estudiantes del grado quinto en la Institución Educativa San Vicente Ferrer, Sede Principal y Sede La Enea?

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo General

Mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos de los niños del grado quinto de la Institución Educativa San Vicente Ferrer Sede Principal y sede La Enea, a partir de la

implementación de una estrategia pedagógica basada en las técnicas de la pregunta y la discusión.

4. 2 Objetivos específicos

- Identificar las diferentes concepciones y experiencias de enseñanza - aprendizaje del texto argumentativo, de los niños y maestros, en la Institución Educativa San Vicente Ferrer, Departamento de Antioquia
- Diseñar e implementar situaciones pedagógicas que posibiliten la comprensión del texto argumentativo a partir de la técnica de la pregunta y la discusión.
- Describir las transformaciones de la comprensión lectora del texto argumentativo a partir de la estrategia de la técnica de la pregunta y la discusión.
- Identificar las posibilidades didácticas de la estrategia centrada en la pregunta y la discusión, para el fortalecimiento de la comprensión lectora de textos argumentativos en el nivel inferencial.

5. JUSTIFICACIÓN

La comprensión lectora es una habilidad fundamental en el proceso de aprendizaje del individuo, ella le permite la asimilación y procesamiento de la información básica y complementaria en los procesos de adquisición del conocimiento, pues cuando el estudiante ha tenido apropiadas bases lectoras accede con mayor facilidad a los diversos textos que se le presentan en las diferentes áreas de su currículo.

Es imperante formar en la comprensión lectora y desarrollar el nivel inferencial de la lectura desde los primeros grados con el fin de potenciar en los niños su capacidad de reflexión y crítica frente a los textos que enfrentan; así aprenderán a seleccionar la

información relevante y, de otro lado, a empoderarse de un cierto grado de conocimiento. Como lo menciona Solé (1994):

(...) desde que son muy pequeños, los niños construyen conocimientos bastante pertinentes acerca de la lectura y la escritura y si tienen oportunidad - es decir, si alguien es capaz de situarse al nivel de dichos conocimientos para presentarle retos ajustados podría ir construyendo otros nuevos. (p. 62)

Por lo tanto, implementar estrategias de comprensión de los textos argumentativos permite desarrollar la capacidad crítica y el pensamiento autónomo de los jóvenes lectores favoreciendo la discusión y un análisis enriquecedor en los distintos tipos de discurso. En particular, se puede afirmar que el discurso argumentativo, como actividad verbal específica, supone que el aprendizaje está influenciado por el contexto social y las intervenciones escolares, por esto la escuela ha de actuar como agente movilizador de tal competencia, la de argumentar.

Se pretende que la escuela desarrolle en los niños las habilidades requeridas para una apropiación significativa de la lectura respetando, claro está, sus motivaciones e intereses. Se trata también de que el docente sea un orientador del proceso sin que su trabajo afecte directamente el libre desarrollo del pensamiento de cada individuo; pero, ofreciéndole a los estudiantes herramientas que les ayuden a tomar conciencia de sus propios procesos de aprendizaje. En este sentido, Solé (1993) plantea:

Yo creo que en todas las actividades donde se ayuda a tomar conciencia de la lectura se cede un poco ese control de la comprensión a los chicos y se les da posibilidades de que puedan ejercerlo, porque cederles el control si no saben para qué están leyendo, ni por qué leen algo, ni qué puede pasar, eso es muy complicado. (p. 17)

Una vez analizados los presupuestos teóricos expuestos y las situaciones del contexto del aula, objeto de este estudio, hemos percibido una marcada dificultad en los niños en cuanto a los procesos de comprensión de lectura, evidenciada ella en el problema para dar cuenta

de lo leído. Los estudiantes de la Institución Educativa San Vicente Ferrer y sedes anexas presentan dificultades para leer más allá de la literalidad o producir textos coherentes con algún sentido crítico. Nuestra concepción de lectura supone una interacción entre lector, texto y contexto, en donde el desarrollo de la argumentación de quien lee, depende en gran parte del desarrollo de su comprensión lectora en su nivel inferencial.

Reiteramos la relevancia, con carácter vital en la enseñanza, de un docente que oficie como agente investigador de su quehacer pedagógico para transformar sus prácticas y mejorarlas día a día, particularmente innovando las prácticas de lectura con sus estudiantes. Esta idea se sustenta en los planteamientos del MEN (2006) cuando se afirma:

(...) la investigación educativa y la práctica misma de muchos docentes han permitido establecer que en los primeros grados es importante enfatizar en el uso del lenguaje, a través de sus manifestaciones orales y escritas, acompañado del enriquecimiento del vocabulario, de unos primeros acercamientos a la literatura a través del proceso lector, así como de la aproximación creativa a diferentes códigos no verbales, con miras a la comprensión y recreación de estos en diversas circunstancias. (p. 27)

Como se expresó anteriormente los procesos de comprensión lectora se deben fortalecer durante todo los grados escolares utilizando, también, los distintos tipos de textos sin dejar de lado ninguno de ellos. Las investigaciones analizadas demuestran que el trabajo con las tipologías textuales les aportan a los estudiantes herramientas para su formación como lectores de manera efectiva y, como se ha referenciado antes, el texto argumentativo a pesar de ser uno de los más aportantes en este sentido, es también uno de los menos trabajados en la educación básica; así que este trabajo pretende construir estrategias que demuestren su efectividad en la comprensión lectora para que esta modalidad discursiva sea abordada con mayor frecuencia por los docentes.

6. ANTECEDENTES

La comprensión lectora en los estudiantes ha sido una preocupación constante que acompaña a docentes y diferentes entes educativos a lo largo de nuestra historia local. Este tema genera la oportunidad y la necesidad de reflexionar sobre las prácticas docentes en la educación básica con el fin de comprender que el aprendizaje de la lectura y el efectivo alcance de sus niveles por los estudiantes, son uno de los muchos retos de la escuela y, tal vez, el más ausente, pero también necesario, tanto en la comunidad académica como en el contexto de desempeño de los egresados de la educación formal.

Desde que nacemos, y a pesar de la avasallante oralidad que nos rodea, nos inscribimos en un mundo letrado que se empieza a construir desde antes de la escolaridad; sin embargo, por derecho propio, es tarea de la escuela acompañar sistemáticamente a sus estudiantes en el proceso de lectura y comprensión lectora. “Enseñar a leer es considerado socialmente una de las principales funciones de la escuela en sus primeros niveles” (Gil y Soliva, 1993. Citados por Madero Suárez y Gómez López, 2013).

Por lo tanto para la investigación que acompañó este proyecto se hizo una revisión de las políticas públicas nacionales e internacionales dirigidas y encaminadas a la calidad educativa a través del fortalecimiento de la comprensión lectora para la formación de individuos activos y autónomos en un mundo que cada vez requiere de sujetos transformadores de la sociedad. En este sentido, retomamos primero las políticas que en el ámbito nacional han marcado el camino de la educación en Colombia; luego, las internacionales que propenden por la evaluación de la comprensión lectora de los estudiantes en diferentes niveles de la educación y, seguidamente, hemos referenciado algunas investigaciones realizadas en Colombia o en el extranjero que se hayan preocupado por indagar la comprensión lectora en su nivel inferencial con el texto argumentativo; aunque, y esto confirma un tanto nuestras sospechas iniciales, el mayor número de investigaciones encontradas se centraron en la comprensión de textos narrativos y otros géneros literarios como la novela, el cuento, la fábula y la leyenda. Finalmente, predominan

las investigaciones en la educación básica secundaria y en la educación superior, situación que evidencia la importancia y necesidad de proponer investigaciones que aborden la comprensión lectora de textos argumentativos en la educación básica primaria.

En en la Constitución Política de Colombia, en su artículo 67 ella promulga el derecho a la educación para todos los ciudadanos colombianos, es obligatoria y gratuita entre los 5 y 15 años; a partir de esta norma nacional se expide la Ley General de Educación (1994), allí se reglamenta el funcionamiento de la educación en el país; pero, entre sus fines y objetivos se contempla: “El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, [...], así como el fomento de la afición por la lectura” (p.6); si se acata la directriz, entonces desde la escuela —mediante proceso permanente y escalonado—se fortalecerá el desarrollo de la habilidad de leer, con los mejores niveles de comprensión, una tarea que se debe asumir en sintonía con los fines y objetivos enunciados. Por otra parte, los Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana (1998), constituyen un punto de apoyo para la ley 115 y al mismo tiempo una particularización de sus fines en cuanto ellos defienden los procesos de reflexión y análisis crítico en los diferentes entes de la comunidad educativa e investigadores; precisamente, uno de los ejes fundamentales que se desarrolla es la comprensión lectora, vital para el proceso lector, y eje de las operaciones mentales en las que el individuo reconstruye el texto y lo resignifica a partir de ciertas pistas contenidas en él y que puede asociar con sus conocimientos previos. En los lineamientos se le otorga una gran importancia al proceso lector y la comprensión lectora, diferente a lo que plantean los Estándares del área de Lenguaje, ellos se pueden considerar más como pautas para alcanzar las metas de aprendizaje en el área sin que propongan un énfasis o una reflexión profunda sobre el desarrollo de la comprensión lectora aunque, paradójicamente, esas metas dependen en gran parte de lograr un aprendizaje significativo y transformador como el que posibilita una buena apropiación del texto. Esta afirmación se hace porque, después de revisar los estándares se evidenció que el énfasis en la comprensión lectora de los textos argumentativos se hace a partir del grado sexto, mientras que en los grados inferiores se centra en la identificación de textos y

portadores de textos, sin tener en cuenta que en estos grados los estudiantes ya están en capacidad de argumentar y hacer inferencias o críticas sobre los textos que leen. Al respecto, algunos investigadores plantean que los niños en edades tempranas están en capacidad de argumentar y hacer inferencias críticas y es tarea de la escuela propiciar este aprendizaje y no dejarlo para los grados superiores: Hurtado (2004), señala que “La enseñanza de la argumentación desde los primeros grados escolares permitiría la formación de una generación más reflexiva y crítica, capaz de cuestionar las lógicas establecidas socialmente y de construir mundos posibles, más acordes a nuestra condición de humanos” (p. 10). En este mismo sentido Perelman de Solarz (2001), afirma que la argumentación, aunque se adquiere en la cotidianidad, también la escuela debe generar los espacios comunicativos de mayor formalidad y exigencia argumentativa (citado por Hurtado, 2004).

Es importante desarrollar competencias que posibiliten la formación y desarrollo de estrategias de lectura que si bien aseguren el placer por la misma, también generen aprendizajes significativos a través de procesos comprensivos y reflexivos. De ahí, la importancia de intervenir nuestra práctica pedagógica de manera profunda por medio del diseño y experimentación de estrategias de comprensión lectora, del texto argumentativo u otros textos que propicien el nivel inferencial y crítico, para así fortalecer la comprensión lectora en nuestras instituciones educativas contribuyendo desde nuestra disciplina a la formación de los ciudadanos colombianos y al posicionamiento de Colombia en un mejor lugar en las diversas evaluaciones internacionales¹ y nacionales en las que participan los estudiantes de nuestro país.

De otro lado, las evaluaciones de carácter nacional e internacional reflejan resultados reiteradamente bajos en la comprensión lectora en los estudiantes colombianos. A continuación, se describen los resultados de las pruebas nacionales SABER para el grado 3° y 5°; las pruebas institucionales Instruimos y de Aula; y algunas pruebas de carácter internacional sobre evaluación de la lectura en las que ha participado Colombia.

¹ Colombia ocupó el puesto 54 dentro de 70 países en las pruebas Pisa 2016. El 6° lugar en Latinoamérica, por encima de Brasil, México, Ecuador, entre otros. Fuente El Periódico sociedad educación 2016. Disponible en <https://www.elperiodico.com/es/graficos/educacion/resultados-informe-pisa-2016-17670/>. Tomado el 4 de abril de 2018

El MEN, en busca de la calidad de la educación, diseñó el Sistema nacional de evaluación con el fin de fortalecer competencias básicas y ciudadanas, en este sentido los resultados de las pruebas SABER permiten monitorear los procesos educativos y, a partir del 2015, son utilizados por el MEN en dos de los componentes evaluativos del ISCE (Índice Sintético de Calidad): desempeño y progreso. En la prueba de lenguaje evalúa la competencia comunicativa lectora y escritora utilizando textos de tipo literario, informativo y argumentativo. Evalúa cada competencia bajo tres componentes: el semántico (qué dice el texto), el sintáctico (cómo se organiza el texto) y el pragmático (cuál es el propósito del texto).

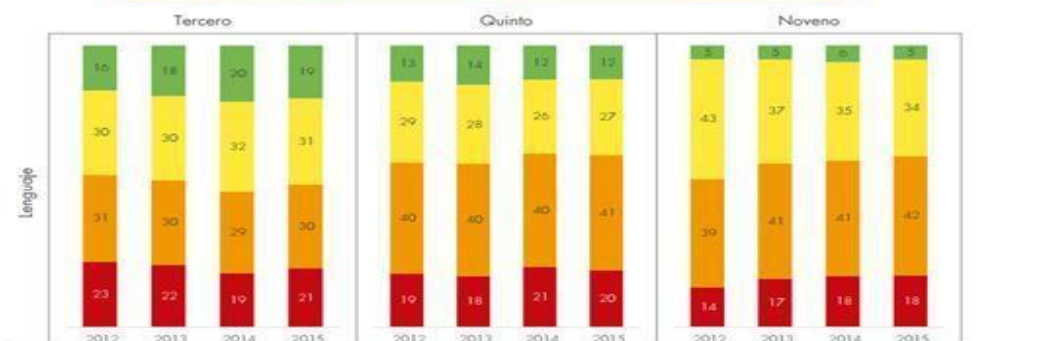
En las prueba SABER los estudiantes son clasificados en cuatro niveles que van de menor a mayor: insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado, para el nivel avanzado se pretende que el estudiante logre:

(...) una comprensión amplia de textos cortos y sencillos de carácter cotidiano y relacione su contenido con información de otras fuentes; haga inferencias de complejidad media sobre una parte o la totalidad del texto; deduce información implícita de partes del contenido, defina palabras a partir del contenido; explique las relaciones entre partes, el propósito y la intención del texto. Pueda juzgar el contenido, el uso de recursos retóricos y la forma de los textos. Ante situaciones de comunicación argumentativa poco cotidianas, hace uso de estrategias semánticas, sintácticas y pragmáticas para pensar o revisar la escritura de un texto buscando unidad y cohesión. (p .34)

Si bien se busca que todos los estudiantes se ubiquen en un nivel avanzado, los resultados de estas pruebas evidencian que “para 5° grado en el año 2015 el 20% de los evaluados están en un nivel insuficiente, el 41% están en el rango mínimo, el 27% en el nivel satisfactorio y solo el 12% en llegan a un estado avanzado, según lo muestra la gráfica:

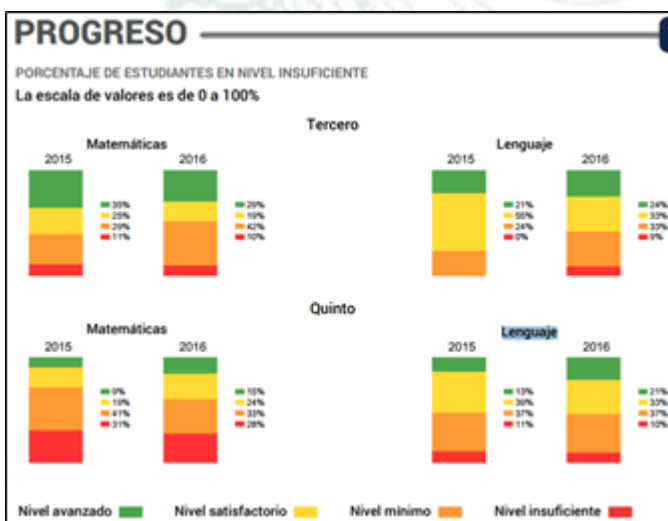


Gráfico 1: Niveles de desempeño en lenguaje y matemáticas para 3°, 5° y 9°. Nacional.



Tomado de Icfesinteractivo.gov.co

En el 2016 los resultados muestran una mejoría ya que se aumenta en 8 puntos el nivel avanzado (subiendo al 21% de los estudiantes); pero, se disminuye el nivel satisfactorio en 6 puntos, mientras que el nivel mínimo se mantiene en el 37% y el nivel insuficiente solo disminuye en un punto porcentual; un simple chequeo muestra que aún son muchos los estudiantes ubicados en los niveles mínimo e insuficiente.



Tomado de Icfesinteractivo.gov.co

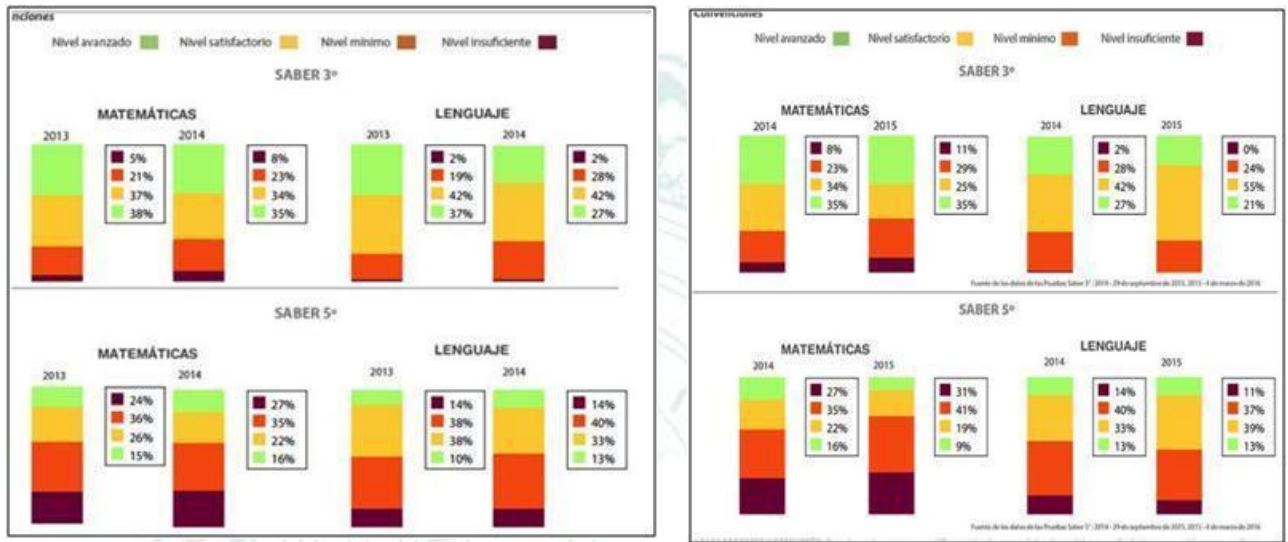
Esta situación no es ajena a nuestra realidad institucional y se manifiesta en los resultados de las evaluaciones internas (simulacros de pruebas Instruimos y de aula) y externas (SABER) donde los estudiantes del grado quinto no han alcanzado las competencias

planteadas anteriormente, pues en este grado se esperaba que hubieran avanzado en el nivel inferencial de comprensión lectora. Sin embargo, desde nuestra práctica como docentes en el aula y en la interacción con otros docentes se observa con preocupación cómo a medida que el estudiante avanza en los grados escolares pareciera desmejorar en su proceso de comprensión lectora o, simplemente, pareciera quedarse estancado en el nivel literal. Esta situación también fue observada en la investigación realizada por Arias-Gundín, Fidalgo R, Begoñan M & Bolaños F. (2011) en España, en su trabajo se concluye que:

(...) en relación al nivel de comprensión lectora, evaluado a través de la construcción de ideas literales e inferenciales, el nivel bajo característico en el alumnado del último ciclo de educación primaria, disminuye incluso más que en el primer ciclo de educación secundaria obligatoria. (p. 618)

Estos planteamientos se corroboran en el informe de evaluación de la excelencia 2015 expedido por el Ministerio de Educación Nacional, en el que se observa que durante los años 2013-2014 en la I.E San Vicente Ferrer el grado 3° presenta un nivel satisfactorio en las pruebas Saber, tanto para el área de matemáticas como para el área de lenguaje, resultados opuestos a la hora de contrastarlos con el grado 5° en la misma prueba. Las gráficas indican resultados desfavorables para este grado, en ellos se incrementa el nivel mínimo y aumenta considerablemente el nivel insuficiente; en términos de desempeño, la I.E alcanza 2,58 puntos sobre un máximo de 5.0, es decir, está por la mitad del recorrido. El resultado del grado 3° está un poco por encima del promedio nacional, pero el grado 5° está al rasero del promedio en Colombia, lo cual no es un buen indicador como se puede visualizar en las siguientes gráficas:

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3



Tomado de Icfesinteractivo.gov.co

Como docentes en ejercicio nos preocupan los bajos niveles de comprensión de los niños en todos los grados, especialmente en la transición del grado quinto al grado sexto. Se ha detectado que al llegar al grado sexto, a los estudiantes se les dificulta realizar inferencias y argumentaciones, su comprensión se queda en el nivel literal, sin trascender en el texto para exponer sus propios puntos de vista, defenderlos o argumentarlos construyendo su propio significado, esto sería lo ideal, porque como lo plantea Solé (1992, p.18), “es importante movilizar a los estudiantes para que se conviertan en lectores activos que procesan el texto, aportando sus conocimientos, experiencias y esquemas previos, en miras de la construcción de nuevos significados”.

En el ámbito internacional se han desarrollado diversas pruebas que evaluaron, entre otras, el área del lenguaje (comprensión lectora); Colombia ha participado en ellas durante varios años, PIRLS (2001 y 2011). Para el caso, la primera vez se realizó la prueba Pre-pirls en 2011, ella evaluaba la comprensión de textos sencillos en estudiantes de países con bajos desempeños en lectura; en esta prueba, Colombia obtuvo un mejor resultado.

Pruebas internacionales del Laboratorio PERCE – SERCE – TERCE – cuyos estudios comparativos han sido llevados a cabo por el LLECE (Laboratorio Latinoamericano de

Evaluación de la Calidad de la Educación en América Latina y el Caribe). PERCE (1996 - 1997), primer estudio que se realiza a partir de pruebas aplicadas en varios países de América Latina, allí participaron 13 países, entre ellos Colombia; la evaluación se enfocó en las áreas de matemáticas y lectura; en el aspecto de la lectura el enfoque fundamental fue la comprensión del texto ubicando tres niveles de desempeño: Nivel 1: Lectura literal primaria (nivel básico o simple), Nivel 2: Lectura literal con paráfrasis (nivel intermedio) y Nivel 3: Lectura inferencial (nivel de mayor complejidad); como particularidad ha de decirse que la comprensión del texto es tomada en cuenta para esta evaluación y a la lectura inferencial se le da un gran valor, catalogándola como un nivel de mayor complejidad.

La prueba SERCE evalúa competencias básicas y habilidades para la vida en las áreas de lectura y matemáticas, con la opción de hacerlo en Ciencias Naturales, participaron 17 países de América latina. En este segundo estudio, Colombia obtiene un mejor desempeño que en las pruebas anteriores, sin embargo sigue reportando bajos resultados.

TERCE: Tercer estudio de la evaluación por el LLECE; Colombia se encuentra entre los 15 países participantes con 250 escuelas y aproximadamente 10.000 alumnos de 3° y 6° año de educación primaria. Estos alumnos realizaron pruebas de Lectura, Escritura, Matemáticas y Ciencias Naturales. Retomamos un artículo de la revista Semana (2015) donde se publica un análisis de resultados de esta prueba:

Los resultados. En 2013, cuando TERCE fue aplicada por primera vez, demostró que hubo una disminución en el porcentaje de estudiantes que se ubican bajo el Nivel I (precariedad), el cual se redujo de 9,15% en el SERCE a 3,4% en el TERCE. (Resultados e implicancias de las evaluaciones de aprendizajes. La experiencia del TERCE)

Esto refleja que son cada vez menos los niños y niñas de la región que no alcanzan las habilidades mínimas descritas en la prueba, gracias a las observaciones que se hicieron en los currículos educativos. [...]

Según el Banco Interamericano del Desarrollo (BID), el 51% de los niños en Colombia no logra siquiera el nivel mínimo de comprensión de lectura exigido por la prueba PISA. Bajo la prueba TERCE, sin embargo, Colombia arrojó resultados positivos, sobre todo en

lenguaje y matemáticas. ¿Seguirá Colombia mostrando estos resultados?”. (Revista Semana On-line)

También, es importante destacar el artículo del periódico Al Tablero (2006), con respecto a las distintas pruebas; nuevamente se muestra cómo los estudiantes de Colombia presentan dificultades en la comprensión analítica de texto.

Colombia tomó parte en el estudio TIMSS en 1995; en el Primer Estudio Internacional Comparativo del LLECE, en 1997; en el Estudio Internacional de Cívica, de la IEA, en 1999; y en el Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), en 2001.

En términos de los resultados asociados con las áreas académicas y las habilidades evaluadas, los proyectos internacionales han confirmado que los estudiantes colombianos alcanzan niveles medios de desempeño, comparados con los de América Latina y el Caribe, y niveles bajos, en relación con estudiantes del primer mundo.

Es reiterada la observación sobre las dificultades en la comprensión analítica de textos y la solución de problemas complejos, que requieren un juicio crítico y un saber teórico específico, observación que también corresponde a los análisis de los resultados alcanzados de las pruebas nacionales.” (MEN, Al Tablero)

Las pruebas PISA, se realizan desde el año 2000 y cada 3 años; en ellas participan países de todo el mundo en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias, evaluando aptitudes y competencias que los estudiantes necesitan para la vida, una de las competencias es la lectora, en dimensión del dominio de la lectura, se evalúan los procesos de: recuperación de información, interpretación de textos, y reflexión y evaluación de textos, evidenciando entonces que la comprensión lectora está totalmente inmersa en este proceso, por lo que es un eje fundamental y necesario en el desarrollo de los estudiantes. En los reportes de los resultados de esta prueba Colombia ha tenido resultados inferiores a los países de la OCDE (La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos).

Los resultados de estas pruebas (véase nota anterior sobre los resultados en 2016) abren un signo de interrogación, un reto sobre un panorama que deja entrever que cada aporte que se

haga desde nuestras aulas de clase es una ruta para transformar procesos educativos en torno a la lectura y, específicamente, un llamado ineludible para la escuela de mejorar los procesos de comprensión lectora; pareciera, dados los lugares ocupados dentro de los países participantes, que no se está trabajando de manera adecuada; es imperante que la escuela continúe con esfuerzos conjuntos y transversales para fortalecer la comprensión a través de estrategias y actividades conducentes a formar sujetos activos y autónomos, capaces de responder a las demandas evaluativas a las que se están enfrentando en la actualidad, tanto en Colombia como en el ámbito internacional; es necesario disminuir los índices de fracaso escolar y los bajos niveles de desempeño educativo, no solo locales, también de cara a un mundo que parece contar con estrategias más efectivas.

A raíz de los resultados de estas pruebas, que no han sido muy favorables para Colombia, surge el Plan Nacional lector como una estrategia para mejorar la comprensión lectora y la producción textual en los estudiantes; a pesar de que este plan se implementa desde el 2011, aún los resultados positivos en las pruebas no son evidentes; es importante entonces destacar las estrategias que se han implementado en las instituciones para el aprovechamiento de los recursos como la Colección Semilla y el Programa Todos a Aprender, con el fin de que en las escuelas se generen estrategias, programas y proyectos, para mejorar la motivación y los aprendizajes de los niños en las áreas de lenguaje y matemáticas.

Partiendo de esta situación, que se refleja en las distintas pruebas, el interés de este trabajo fue el de aplicar una estrategia didáctica centrada en la técnica de las preguntas y la discusión que apuntara al mejoramiento de los procesos de comprensión lectora en el nivel inferencial con el texto argumentativo y con los estudiantes de quinto grado de la institución Educativa San Vicente Ferrer — sede Principal y sede La Enea—. Se propone incluir en nuestras prácticas pedagógicas esta estrategia didáctica para fortalecer en los estudiantes, habilidades para la comprensión lectora significativa, de tal forma que ellos trasciendan los niveles inferencial y crítico, de manera gradual, en su proceso formativo. Para que la lectura comprensiva “sea la principal herramienta para aprender y la actividad

fundamental para estudiar... para lograr que sean estudiantes autónomos, capaces de adquirir y producir conocimientos de manera independiente.”(De Roux, L., & Torres, C. (2005, p.20).

Expuesto sucintamente el tema de las pruebas, se presenta una aproximación, también condensada, de algunas investigaciones de carácter internacional, nacional y local que se han interesado por estudiar la comprensión lectora en el nivel inferencial y a partir del uso del texto argumentativo.

Madero, I. 2011, parte del análisis del Instituto Nacional de Evaluación Educativa y de los resultados de la prueba EXCALE 2004-2005 (México), para evaluar la comprensión de lectura. EXCALE, arrojó en sus resultados “que los alumnos egresados de tercero de secundaria, en su mayoría, solo logran un tratamiento superficial de los textos leídos, siendo incapaces de profundizar en su comprensión, haciendo inferencias, detectando la esencia o relacionando la información presentada con otra información.”(p. 4) Del mismo modo, en los resultados de pruebas internas y externas se encontró que los estudiantes obtienen puntajes que los ubican lejos, o muy lejos, de alcanzar los estándares de comprensión lectora adecuados a su edad; por lo tanto, su investigación se centró en “describir el proceso que siguen los alumnos de tercero de secundaria cuando leen un texto con el propósito de comprenderlo (...) y conocer las creencias que tienen los alumnos en torno a la lectura como tarea” (p. 12).

Algunas de las conclusiones de este trabajo refieren que: “los alumnos del grupo de altos lectores dan evidencia de conocer su proceso lector, saben cómo leen, qué estrategias les sirven para comprender mejor (...). Según los hallazgos de esta investigación las creencias juegan un papel clave en la forma de abordar activa o pasivamente la lectura. “(...) Enseñar estrategias de comprensión lectora supone abordar la lectura desde una perspectiva de construcción de significados” (p.136). Al indagar en este trabajo constatamos que los problemas de comprensión lectora son motivo de investigación en distintos países, ellas se consideran allí un dispositivo elemental para el aprendizaje de todas las áreas.

Otro trabajo es el artículo de Revista Lectura y Vida de Rinaudo y Meneguzzi (2000) en Argentina, quienes realizaron un estudio para el diagnóstico de dificultades en la comprensión lectora; tomaron como referencia y antecedente el estudio de Mc Ginitie et ál. (1986), sobre el papel de las estrategias cognitivas no acomodativas en ciertas dificultades de comprensión; según las autoras, el problema de la comprensión lectora está ligada al uso inapropiado de estrategias de lectura. Este estudio se realizó a partir de la aplicación de tres tipos de prueba: Prueba de selección de enunciados, Prueba tipo “Cloze” y Prueba de comprensión de textos deductivos e inductivos. En las conclusiones, las autoras expresan que el estudio “representa un intento, modesto, de aplicar algunos resultados de la investigación en lectura que parecen útiles para enfocar el complejo problema de las dificultades de comprensión”. (p. 10) A través de las pruebas citadas se evidenciaron las dificultades de los niños en el proceso de comprensión de lectura. De ahí, la importancia del uso de estrategias efectivas de lectura durante las prácticas pedagógicas en la escuela desde los primeros años de escolaridad.

El español Tapia (2005), presenta una investigación denominada “Claves para la enseñanza de la comprensión lectora”, allí hace una descripción de las características de los procesos de comprensión lectora y los factores que la motivan, así como algunas formas de entrenarla. El investigador concluyó que a pesar de muchos esfuerzos “a menudo, ni los textos, ni las actuaciones de los profesores son suficientes para estimular el hábito de una lectura frecuente y comprensiva”(p. 89), ya que son muchos los factores que influyen en la comprensión (las motivaciones, las metas, las creencias); también, menciona que es preciso insistir en el diseño de estrategias que conlleven a la comprensión global del texto y que permitan tomar conciencia del proceso de leer, estableciendo metas y propósitos de lectura. De esta manera, el uso de las estrategias permite ir incrementando una apropiación de estas que se evidencia cuando el estudiante es capaz de transferir lo aprendido en las diferentes actividades de aprendizaje y de lectura, acercándose cada vez más a la comprensión global del texto.

Otra referencia española es la investigación de Arias-Gundin et ál. (2011), “Estrategias de comprensión lectora en alumnos de educación primaria y secundaria”, los investigadores hacen una evaluación diagnóstica del nivel de comprensión lectora y plantean posibles líneas de investigación e instrucción en lo referente a la comprensión; inicialmente, los autores muestran los bajos resultados de los estudiantes en comprensión lectora, situación que mejora con la aplicación de la estrategia, por ellos propuesta, en los grados 5° y 6°; sin embargo, afirman, en los grados siguientes esta tendencia decrece debido a la saturación de contenidos de las diversas áreas, por eso plantean la necesidad de trabajar la comprensión *transversalizada* en las diferentes asignaturas (una necesidad que los maestros de Lengua Castellana la comunican en nuestro entorno en todas las reuniones académicas de nuestras instituciones). De acuerdo con lo planteado en la investigación, se evidencia que una de las posibles situaciones que afecta la competencia lectora en los grados superiores es que el trabajo se enfoca en la enseñanza de contenido, dejando de lado la implementación de estrategias de comprensión.

En cuanto a la evaluación de la comprensión lectora, Giussani y Otañi (2006), realizan una investigación en Argentina centrada en la forma de evaluarla a través de la lectura de un texto sobre el que los participantes debían responder preguntas de selección múltiple. La prueba fue aplicada a estudiantes universitarios graduados y a algunos con varios años en ejercicio profesional; aun así, obtuvieron variedad de respuestas: “en cuanto a los resultados obtenidos en la experiencia, estos revelan la falta de unicidad en las elecciones. En los grupos hubo un aumento significativo de la heterogeneidad en las respuestas” (p. 6); por lo que podría decirse que incluso los profesionales, de los que se espera un mejor desempeño, presentan una baja comprensión lectora. También es importante destacar que un sujeto puede tener buena comprensión lectora con cierto tipo de textos y con otros no. Se habla sobre la comprensión como proceso que se da mediante una construcción entre el texto y conocimientos previos del lector, por tanto evaluar mediante cuestionarios de preguntas de selección múltiple no mediría la comprensión lectora, eso sería aceptar una única interpretación del texto. Entonces, para hablar de baja comprensión lectora debemos cuestionar las prácticas docentes a la hora de evaluarla; más cuando se habla de la

comprensión como una construcción de significado en la que interactúan diversos factores: lector, texto, contexto, motivaciones o propósitos, entre otros.

Solé (1992), en la conferencia basada en su libro sobre “Estrategias de lectura y aprendizaje”, expresa que las estrategias son variadas de acuerdo con los propósitos que se persiguen al leer; están ligadas con la metacognición y con la capacidad de conocer el propio conocimiento; las estrategias ayudan a mejorar el aprendizaje. Partiendo de esto consideramos que es pertinente seguir estudiando temas como la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora en la primaria y no esperar a que se enseñen en los grados superiores; en este sentido, Solé sostiene: “Creo que es importante señalar que esas estrategias se pueden enseñar a lo largo de la educación obligatoria” y de esta manera facilitar al estudiante, desde los primeros grados, las herramientas para fortalecer sus procesos de lectura.

En la revista *Lectura y Vida* (2007) y en el artículo: *La enseñanza de estrategias de lectura en la escuela primaria, en un quinto grado en la ciudad de General Cabrera (Córdoba, Argentina) durante el año 2004*, se propone una estrategia didáctica —en el marco de un proyecto de capacitación interna que estaba desarrollándose en la escuela— cuyo objeto era la enseñanza de la lectura a través de las áreas curriculares. Ella fue presentada por Pablo Rosales, María Julia Aimar y Elena Pérez. Esta experiencia didáctica pretende activar situaciones de lectura compartida a partir de un folleto de acceso a la comunidad en general; la docente en el aula parte de la aplicación de estrategias que contextualicen el texto mediante la realización de preguntas abiertas para activar los conocimientos previos y, de esta manera, propiciar que los mismos estudiantes vayan avanzando en los procesos de la comprensión. Teniendo en cuenta que el control y la evaluación de la comprensión están sostenidos por las intervenciones de la docente, quien orienta el proceso de comprensión haciendo interactuar los comportamientos lectores activados y las marcas que el texto brinda; es de resaltar que a pesar de haberse trabajado con un texto de poca complejidad, los niños en la pruebas evidenciaron dificultades para la comprensión. La experiencia constituye por lo menos un ejemplo de lo que podría hacerse para enseñar

estrategias de comprensión de textos escritos. Es interesante esta iniciativa por cuanto nos enseña que las actividades de lectura y las estrategias para su comprensión se pueden activar a partir de todo tipo de material al que tengan acceso los estudiantes.

En la tesis de maestría de Urbaneja Blanco (2008), se plantea como objetivo el estudio de la relación existente entre la enseñanza de la lengua escrita en la primera Etapa y la comprensión lectora de los niños al ingresar a 4° grado de la E.B. “Rebeca Mejías Ramírez”, en el Municipio de Cumaná, Venezuela. La investigadora, entre otros hallazgos, encuentra que los docentes centran el proceso de enseñanza en la lengua escrita — particularmente en aspectos gramaticales— y no en el enfoque funcional comunicativo; por tanto, ella recomienda presentar diversos tipos textuales a los niños desde el inicio de escolaridad con el fin de familiarizarlos con ellos, involucrar actividades de lectura y escritura desde el inicio del proceso educativo, aunque los niños no hayan adquirido el sistema de signos convencionales para estimular el aprendizaje de estas habilidades; de esta manera los niños estarán participando desde la academia de la funcionalidad del lenguaje. La estrategia busca, sobre todo, aprovechar esta etapa donde los niños se muestran deseosos de conocer y explorar a partir de cualquier texto a su alcance.

En la Tesis de pregrado de Campoverde Calle (2012), Ecuador, cuyo tema es la Lectura Comprensiva en el aprendizaje Crítico Propositivo en Lengua y Literatura en niños de quinto año de educación Básica de la escuela Héctor Sempertegui García; la autora concluye que los estudiantes no comprenden lo que leen por diversas situaciones, tales como: los docentes no utilizan estrategias didácticas de lectura comprensiva; los estudiantes realizan lecturas muy mecánicas, no hay estimulación con material didáctico, entre otras. De ahí la importancia de que todos los docentes asuman el compromiso en la implementación de estrategias de comprensión lectora en todas las áreas, pues la comprensión es indispensable para todo aprendizaje significativo.

En la República de Ecuador, López, A., Guillermo, B., & DT-Guevara Granja, J. (2013) con su trabajo “Estrategias didácticas y su incidencia en la comprensión lectora de los

Estudiantes de Sexto y Séptimo Año de Educación Básica de la Escuela Agua Santa Del Cantón Palora" buscaron contextualizar la realidad de los estudiantes por medio de la solución de problemas concretos que aportaran al mejoramiento de la calidad de vida y al desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo, analítico y creativo, a través de actividades secuenciales conforme a los tipos de lectura; esto con el apoyo de maestros, autoridades educacionales y directivos institucionales en lo referente a capacitaciones y actualización profesional. Se rescata de este trabajo el tipo de estrategia que cobija lo contextual y vivencial del estudiante, lo cual hace más probable su vinculación con las actividades realizadas, garantizando también el éxito para ambas partes: enseñanza y aprendizaje, y desde la aplicación de estrategias metodológicas por parte de los docentes para mejorar la lectura en los estudiantes.

En la vecina Venezuela, Lugo, L. (2013) escribió: “Las Inferencias como Estrategia Metacognitiva para el desarrollo de la Comprensión Lectora” dicho trabajo pone de manifiesto también que el desarrollo de esta estrategia es esencial para fortalecer la comprensión lectora, permitiéndoles a los estudiantes adecuarse y seleccionar conscientemente la estrategia más adecuada, dependiendo del momento de la lectura (antes, durante y después), que les ayude a obtener, evaluar y comprender la información contenida en los textos.

La gran mayoría de estudios y análisis de situaciones que se rastrearon surgen a partir de los resultados de las pruebas externas y los resultados institucionales, incluso hay trabajos que cuestionan las evaluaciones estandarizadas y responsabilizan a este formato de generalizar también la forma en la que se enseña la comprensión lectora en las aulas; Así también el trabajo realizado por García, M. A. (2014) donde se plantea una reflexión sobre la pertinencia que tienen los sistemas de medición de comprensión lectora aplicados en Chile, en contextos de cultura urbana popular; el estudio señala la relevancia de conjugar dos núcleos teóricos que, hasta ahora, han estado disociados: la disciplina Lingüística a través del fenómeno de la Comprensión lectora y el Campo de los estudios interculturales en cuanto al abordaje de la realidad de sujetos en situación de diversidad educativa, quienes

asisten a escuelas donde se aborda la comprensión lectora, partiendo de una serie de estrategias nacidas desde la Didáctica de la Lengua tradicional en pos del rendimientos en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales (PISA y SIMCE) obviando así la subjetividad de los estudiantes. Este trabajo constituye un buen antecedente para el trabajo a realizar, toda vez que nuestro interés se basa en el desarrollo del nivel inferencial de lectura por medio de una estrategia basada en la pregunta, que si bien apunta a mejorar los niveles de comprensión lectora en las pruebas externas busca, sobre todo, un acercamiento más significativo y placentero del estudiante al texto académico.

La enseñanza de estrategias para mejorar la comprensión lectora ha sido abordada por varios autores desde años atrás, entre ellos se destacan Mateos (1991), León (1991) y Solé (1992); ellos señalan la tesis de que hay que enseñar estrategias de comprensión lectora a los estudiantes ya que ellas no se aprenden por sí solas, ellas se deben enseñar; además, en sus estudios han planteado que muchos de los problemas de comprensión en los lectores radica en la ausencia de estrategias o en la inadecuada utilización de estas. Siguiendo este camino de estrategias de comprensión lectora se ha encontrado que ellas continúan siendo motivo de estudio e investigación de especialistas en diferentes países: es así como en Perú referenciamos, entre otros, a los siguientes:

Gutiérrez, C. (2014), presentó su tesis sobre la implementación de estrategias participativas para mejorar la comprensión lectora en los alumnos del sexto grado de educación primaria, su trabajo pretende dar a conocer los resultados obtenidos tras la realización de una investigación cuantitativa que tuvo como objetivo comprobar los efectos de la aplicación de las estrategias participativas para desarrollar la capacidad de comprensión lectora en los alumnos. Este trabajo demuestra una vez más que nacional e internacionalmente, se buscan soluciones a las dificultades en la comprensión de lectura y que la mejor forma para lograrlo es desde la implementación de estrategias, en este caso participativas.

Bustamante León, M. (2015), demuestra la efectividad del programa de habilidades comunicativas para mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de 5° de

secundaria del centro educativo particular “Juan Pablo II”- Trujillo- 2014, por medio del diseño cuasi-experimental. Dicho interés surge debido a las evaluaciones internacionales (PISA y UNESCO) donde se evidencia el bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes en el Perú. La aplicación de un programa en el cual se desarrollen habilidades comunicativas en pro de la comprensión lectora reportó buenos resultados debido al trabajo concienzudo y dedicado. En la conclusión se menciona la falta de manejo de habilidades metalingüísticas que conlleven al uso de estrategias metacognitivas de lectura, siendo esta conclusión una justificación más para nuestro trabajo y con este de implementación de estrategias de comprensión lectora.

Azabache, P. (2015), trabajó sobre la influencia de la implementación y aplicación de Estrategias Didácticas de Lectura en la mejora de los niveles de comprensión lectora de los alumnos del sexto grado lo cual arrojó buenos resultados que, entre otras cosas, muestran que la estrategia del taller tiene efectos significativos y responde al mejoramiento de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes. Es por esto que se concluye que unas estrategias documentadas, ensayadas y mejoradas a la hora de leer, desarrollan capacidades y habilidades para mejorar los niveles de comprensión lectora.

Holguín, J. (2014), investigó sobre este aspecto de la lectura en su nivel inferencial con su trabajo titulado “La jerarquía de inferencias: una aproximación hacia un modelo de interpretación textual” que constituye una aproximación teórica a un modelo de interpretación del texto escrito en contraposición al modelo tradicionalista de la comprensión lectora. Se esbozan en este trabajo los factores elementales para desarrollar la lectura considerando al lector como un intérprete textual. Teniendo en cuenta la importancia de la inferencia en la lectura es que decidimos que a partir de la comprensión literal se debe seguir con este paso para superarlo y así lograr el nivel crítico, que es el esperado por todos los formadores de lectores.

Arias, M, Silva, P., y Aroné, F. (2015), investigan acerca de cómo las estrategias inferenciales determinan el proceso de la comprensión lectora, en otras palabras, ellos

buscan dilucidar la manera en que el pensamiento inferencial contribuye a leer un texto con eficiencia. Se estableció que las inferencias juegan un rol determinante en la comprensión lectora, por lo cual se proyectó un programa sistemático y graduado de desarrollo de estrategias inferenciales, útil para mejorar el nivel de lectura comprensiva. Se concluye, entre otras derivaciones, que cualquiera que sea el nivel educativo o condición sociocultural de los estudiantes y profesores, la aplicación de un programa de estrategias inferenciales sistemáticas y graduadas desarrolla significativamente la capacidad de la comprensión lectora. Es importante resaltar que la incorporación de textos que la cotidianidad de la vida social nos presenta, como el texto argumentativo por ejemplo, promueve el diálogo y el debate propio de un verdadero aprendizaje significativo.

También se halló un trabajo que identifica las concepciones docentes sobre la comprensión lectora realizado por Kato, L y Sayuri, J. (2016), dicho estudio se enfocó en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora en el marco de la implementación de un programa de lectura. Por un lado, se buscó conocer las percepciones sobre las dificultades en el desarrollo de la lectura y, por otro, describir sus percepciones sobre las condiciones que han contribuido a mejorar la comprensión de lectura de los alumnos. Partiendo de un enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas y observaciones de aula a seis docentes de dos escuelas públicas de Lima Metropolitana; complementariamente, se realizaron entrevistas a las dos subdirectoras de las escuelas. Los hallazgos indican que los docentes de una escuela tienen percepciones más elaboradas sobre la lectura y muestran mayor claridad y coherencia entre sus percepciones y sus prácticas pedagógicas.

No obstante, casi el total de docentes coinciden en identificar un punto de quiebre en la enseñanza de la lectura que tiene lugar con el desarrollo de estrategias de lectura. Es importante este trabajo en nuestra búsqueda toda vez que determinar las concepciones docentes acerca de la comprensión lectora, sus dificultades y fortalezas, es un primer paso al desarrollo e implementación de estrategias que fortalezcan dicho proceso en la escuela; hemos constatado una vez más, en otros escenarios, que la falta del hábito de lectura y el poco apoyo de los padres son factores que dificultan el proceso de enseñanza de la lectura.

Es necesario, en la búsqueda del mejoramiento del proceso de comprensión lectora, establecer también las concepciones sobre lo que significa la comprensión, así como el consenso en cuanto a que deben implementarse estrategias, por los docentes y encargados de interactuar con los estudiantes, para lograr un proceso más claro y eficiente.

En España, las “Aportaciones de un análisis de necesidades sobre la situación actual del nivel de comprensión lectora en el alumnado de Educación Primaria, en un colegio de Granada” de Fernández, E., Núñez J, R., y Fernández, M. (2015), recoge un análisis de necesidades llevado a cabo en 6° de Primaria y 1° de la ESO, con objeto de conocer la competencia de los estudiantes en comprensión lectora y los niveles de desarrollo de su conciencia lingüística y metalingüística partiendo de las bajas puntuaciones en lectura en las pruebas PISA del alumnado español. Los resultados obtenidos corroboran los estudios ya existentes: bajo nivel de comprensión lectora y una gran diferencia existente entre el buen rendimiento en la adquisición de habilidades lingüísticas, en contraste con el bajo rendimiento en la adquisición de habilidades metalingüísticas. Esto demuestra, una vez más, la apremiante necesidad de implementar intervenciones en el aula donde se apliquen estrategias lectoras eficaces.

El Tunéz Khemais Jouini publicó en la revista *Glosas Didácticas* (2015), de España, un artículo sobre “Estrategias inferenciales en la comprensión lectora” con el objetivo de incrementar y ejercitar la elaboración de inferencias al leer textos de distinta tipología; por medio de este trabajo se concluye que la lectura es un proceso de construcción de significado a partir de la interacción entre el lector y el texto, es el núcleo de este proceso la elaboración de inferencias —que van más allá del sentido literal y explícito que presenta el texto—. Cuando los alumnos se enfrentan a la tarea de comprender un texto escrito, deben saber qué estrategias y procedimientos utilizar para poder inferir la información implícita del texto. Enseñar a nuestros alumnos a hacer inferencias, basadas en sus conocimientos previos y lingüísticos acerca del significado de una palabra extraña, propiedades de objetos características o rasgos de los personajes, el modo de realizar acciones, causas y efectos de sucesos, entre otras técnicas, es el modo de proceder más idóneo dentro del aula para

desarrollar su habilidad comprensiva y propiciar unas condiciones favorables para que se conviertan en lectores autónomos, capaces de superar obstáculos comunes o complejos que dificulten su proceso de comprensión lectora.

La mayoría de las investigaciones coinciden en la necesidad de desarrollar estrategias lectoras para mejorar los procesos de comprensión. Estas son descritas por los investigadores como pautas que van a guiar a los alumnos en el proceso lector y a permear su comprensión; se señala la falta del hábito de lectura y el poco apoyo de los padres como factores que dificultan el proceso de enseñanza de la lectura. Vázquez, J. (2016), en México, propuso Círculos de lectura para fortalecer el proceso de comprensión lectora para el cuarto grado de primaria teniendo en cuenta la importancia y la necesidad de realizar estudios sobre las estrategias factibles de utilizar para fomentar la comprensión lectora de los estudiantes; gracias a esto, es posible aportar modificaciones o innovaciones en las prácticas lectoras tradicionales, con la intención de elevar las capacidades de comprensión lectora de los estudiantes y, a su vez, impactar de manera positiva su trayectoria de aprendizaje. Una premisa que se valida en cuanto que la educación básica es el inicio de su trayectoria escolar y estas habilidades de lectura y escritura determinarán de manera directa el proceso de aprendizaje que tengan los alumnos durante toda su vida. Este trabajo igual que el nuestro, retoma los postulados teóricos de Isabel Solé y Goodman, entre otros.

De otro lado, y en el rastreo por el ámbito nacional, se encontraron algunos trabajos e investigaciones, son ellas:

La tesis para optar el título de Magíster en educación, “Desarrollo de competencia lectora a partir de un programa de acompañamiento en estudiantes de educación básica” realizada en el municipio de Galapa, Atlántico, por José Gregorio Durán, Emiluz Jaraba y Liliana Garrido (2007); en esta investigación se aplica una prueba diagnóstica a los estudiantes que terminan el grado quinto, diseñada y validada por el MEN, el estudio busca analizar cómo los niños interpretan diferentes tipos de textos; a partir del análisis de esta prueba se diseñan talleres con el fin de realizar el trabajo de campo y acompañamiento a los

estudiantes que presentan niveles más bajos de comprensión; ya en el grado sexto se diseñan y aplican talleres para reforzar elementos correlacionales en el texto que garanticen la coherencia y la cohesión del discurso. Después de analizados los resultados, los investigadores concluyen que estos no fueron del todo los esperados; pues al inicio, los estudiantes se ubicaban en un nivel de lectura literal por lo que se pretendía llevarlos a un nivel inferencial de lectura, pero solo se logró un acercamiento a este aunque se notó, que durante el proceso, los estudiante mejoraron progresivamente en el nivel de paráfrasis y uso correcto de cohesión léxica (sinonimia y vínculos). Es pertinente resaltar, así como lo plantean las investigadores, que los procesos de lectura deben estar insertos en todas las áreas curriculares del proceso educativo, lo que motivará a la lectura y exigirá mejores desempeños transversales de los estudiantes; es preciso pues que se realicen constantemente actividades que involucren procesos de comprensión, es una tarea de todos, porque el conocimiento no debería fragmentarse tan drásticamente como se estila en muchísimas instituciones públicas.

Retomamos también el proyecto de investigación realizado por Álvaro W. Santiago G., Myriam C. Castillo P., Morales D. (2007), de la Universidad Pedagógica Nacional, denominado “Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura”, plantean diseñar y poner a prueba un programa de intervención para la enseñanza-aprendizaje de la lectura, basado en metacognición, esto es, elaborar una propuesta didáctica sustentada en la formación metacognitiva de una docente que participa en el mismo y de un grupo de estudiantes de la educación básica primaria (5° y 6°), aunque no recurre al texto argumentativo, sí se enfoca en formar lectores autónomos, que en definitiva es a lo que se quiere llegar cuando se habla del proceso de enseñanza de la comprensión lectora: que el estudiante aprenda a aprender y autorregular su propio proceso.

En cuanto a trabajos realizados con el texto argumentativo se resaltan los de Arango Lasprilla y Sosa Gallego (2008), y Caballero (2008), quienes centran su investigación en el trabajo del texto argumentativo para mejorar la comprensión lectora con niños de quinto grado en dos instituciones de la ciudad de Medellín; ellos aducen que una de las

dificultades para la comprensión de este tipo de texto radica en su ausencia durante las prácticas escolares en las que priman los textos narrativos, informativos y expositivos; debido a la complejidad del texto argumentativo se ha creído que este debe trabajarse en los últimos grados de secundaria. Sin embargo, hubo buena aceptabilidad de las propuestas; una de las conclusiones es que esta tipología textual es posible y debe trabajarse desde los primeros grados escolares para que los niños y niñas se familiaricen con todas las tipologías; además, no basta el simple recurso del texto argumentativo, su lectura debe acompañarse de un conjunto de estrategias orientadas por el maestro para una lograr una comprensión más amplia y profunda.

También Hurtado R. y Chaverra D. (2013), en su libro: *Enseñanza de la Argumentación en la Infancia*, señalan la importancia de la enseñanza de la argumentación desde los primeros años de escolaridad; a su vez, Ramírez Guzmán (2012), en su tesis sobre “Argumentación y TIC en la Escuela”, coinciden en señalar las posibilidades didácticas de enseñar la argumentación desde los primeros años de escolaridad y no dejar su enseñanza para los grados superiores, igualmente defienden la presencia del texto argumentativo en estas fases iniciales de la escolaridad.

Otro estudio de referencia, para el presente trabajo investigativo, es la Tesis denominada “Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC”, presentado por Andrea Alaís Grill, Deissy Viviana Liguizamón Sotto y Jessika Irina Sarmiento Ceballos (2014), de la Universidad de la Sabana; en este trabajo se rescata el uso de las TIC como una herramienta muy atractiva para el trabajo con los estudiantes y, en el caso de la comprensión lectora, como un factor que motiva sustancialmente a los estudiantes. Se rescata de este trabajo el uso de diferentes herramientas para incentivar la lectura y, por ende, mejorar procesos de comprensión.

Álvaro Díaz (2002), en su libro “La argumentación escrita”, presenta un análisis del discurso argumentativo desde el inicio con la retórica clásica. Retoma la necesidad de

enseñar el arte retórico para persuadir a los auditores en los juicios populares. Es decir, que la argumentación tiene sus bases en el proceso oral y hoy solo se enmarca desde la escritura; sin tener en cuenta que primero es la oralidad y luego lo escrito, así mismo la escuela debiera continuar este proceso. Para los docentes enfrentar la enseñanza de la comprensión lectora es vital que tengan conocimiento acerca de cómo se estructura el discurso escrito en todas sus modalidades, este libro es de gran interés dada su ayuda para la interpretación y producción de textos argumentativos; Díaz muestra la importancia de la formación temprana del individuo en los procesos de argumentación, tanto oral como escrito, así como la necesidad impostergable en la escuela de trabajar para la comprensión de textos argumentativos.

Ramos Gaona (2013), ofrece en su tesis el diseño e implementación de una estrategia basada en el planteamiento de preguntas como eje central para mejorar niveles de comprensión lectora de textos científicos en el área de Ciencias naturales de los estudiantes del grado octavo de la institución educativa Débora Arango Pérez en la ciudad de Medellín. Para ello realiza una intervención didáctica basada en ejercicios de preguntas que lleven a la construcción de las respuestas adecuadas y significativas en el aprendizaje del área. Desde esta perspectiva, es necesario para la enseñanza, no solo de las Ciencias naturales, sino para todas las áreas del conocimiento, hacer uso de una metodología que desarrolle habilidades para formularse preguntas, plantear hipótesis, buscar evidencias, analizar la información, ser rigurosos en los procedimientos, comunicar sus ideas, argumentar sus planteamientos, trabajar en equipo y ser reflexivos sobre su actuación; todo ello agrupado en una sola estrategia que mejora la comprensión de todo tipo de textos.

A su vez Álvarez, O. (2011), realiza una investigación con el fin de evaluar y analizar la comprensión que poseen los alumnos de tercero y cuarto de básica primaria en las escuelas públicas de Medellín; dentro de este análisis, uno de los componentes fue la capacidad inferencial en la lectura. En las conclusiones se muestra que la comprensión lectora de los estudiantes es muy precaria, ellos poseen una noción mínima del proceso lector, falencia que puede asociarse con varios factores como la deficiente formación de los docentes, el

material didáctico inapropiado o falta de estrategias, entre otros; se recomienda replicar modelos exitosos con el fin de que las investigaciones realizadas no se queden solo en el papel sino que ellas aporten a la cualificación de la comprensión como un camino hacia el mejoramiento de la calidad educativa.

Otro trabajo es la investigación e intervención de Ceballos, E. Barbosa, C. P., & Sánchez, L. (2013), en el Departamento del Magdalena; este grupo se centró en estrategias meta cognitivas para desarrollar la comprensión lectora generando procesos significativos. Se trata de una revisión conceptual y de antecedentes de lo que ha sido la investigación sobre meta cognición y comprensión lectora en las últimas décadas en el ámbito nacional e internacional que destaca sus contribuciones teóricas y prácticas a la comprensión del funcionamiento cognitivo y a su desarrollo a partir de propuestas de intervención basadas en la enseñanza de estrategias metacognitivas en contextos educativos. Sin embargo, la experiencia nos muestra que buena parte de las dificultades que algunos estudiantes experimentan con la lectura se debe a la ausencia de procesos adecuados (cognitivos y metacognitivos) que les ayuden a monitorear y comprender lo que están leyendo. Lo que sugiere entonces la necesidad de trabajar este tipo de estrategias cuando el estudiante sea consciente de su proceso cognitivo o sea capaz de relacionar su pensamiento, sus saberes con lo que lee.

También se realizó, en este mismo departamento, el “Diseño de un Programa de fomento de las habilidades y destrezas del pensamiento para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de un colegio público del Distrito de Santa Marta”, Cabas, M. F. (2014), el estudio pretendió identificar los niveles de comprensión lectora de las estudiantes del grado 10° a través del diseño y ejecución de un programa de capacitación que involucró a los principales actores de la comunidad educativa: docentes y estudiantes; esto generó efectos positivos en reorientación y ejecución de alternativas pedagógicas para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. El diseño metodológico corresponde a un estudio cuasi-experimental, la muestra es no probabilística, se utilizó como instrumento para identificar el nivel de comprensión lectora la “Prueba de Comprensión lectora”; el procedimiento se

realizó en cuatro fases. En general, los resultados positivos se dieron en la comprensión de textos narrativos quedando, como es frecuente, los vacíos recurrentes en la de textos expositivos y argumentativos. Esto demuestra una vez más las falencias en el trabajo con este tipo de textos que requieren un tipo de estrategias especiales debido a su estructura y, en ocasiones, hasta del léxico utilizado, mostrando así la falta de estrategias especiales para cada tipo de discurso; nuevamente se subraya la falta de trabajos que ayuden a mejorar la comprensión lectora de otros tipo de textos diferentes a los citados.

Otros autores, en el departamento de Cundinamarca, Castro, A., & Páez, N. (2015), presentan un trabajo de investigación sobre estrategias de comprensión textual y su eficacia en el aula con estudiantes de 4° y 5° de primaria. Se diseñó una propuesta de intervención pedagógica orientada al mejoramiento de la comprensión de lectura de los estudiantes, mediante la construcción de unidades didácticas; se evidenció un índice de mejoramiento considerable en las estrategias de comprensión empleadas por los estudiantes, esto se pudo establecer por medio de una prueba de comprensión aplicada durante la evaluación del trabajo de investigación. Fue de gran ayuda el trabajo colaborativo de los docentes y la construcción de una guía que presentaba estrategias de tipo general, las cuales se pueden aplicar en el aula frente a la comprensión de diferentes tipos de textos. Hay que destacar de este trabajo con otros tipos de textos, distintos al narrativo, que es una práctica que debe ser imperante en nuestras instituciones públicas de primaria, ya que es ahí donde se halla la mayor dificultad de comprensión, por lo tanto, se constituye en una inmejorable oportunidad para los docentes y, particularmente, es la mayor motivación de nuestro trabajo, centrado, como se ha dicho reiteradamente, en el texto argumentativo.

También, en Cundinamarca, Martín Beltrán (2016), realiza una investigación para optar el título de Magister en Pedagogía, Beltrán analiza la incidencia de la implementación de una unidad didáctica, desde el marco de la enseñanza para la comprensión, en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes del grado quinto. En primera instancia revisó los resultados de las pruebas SABER de lenguaje del año 2013 y aplicó una prueba diagnóstica para conformar una unidad didáctica, dando especial relevancia a los procesos de

valoración continua como elemento esencial para fortalecer la comprensión lectora. Los resultados obtenidos muestran un avance significativo en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica. Al igual que en el trabajo que vamos a realizar, se parte de un diagnóstico desde pruebas SABER y una prueba diagnóstica para determinar niveles de comprensión que luego se revertirá en la aplicación de una estrategia que pretende incidir positivamente en los estudiantes para mejorar dichos niveles de forma significativa.

Analizados los trabajos anteriores podemos concluir que todos los esfuerzos que se realicen con el objeto de fortalecer los procesos de comprensión lectora son válidos, pues cada uno de ellos, de una u otra forma, aportan herramientas a docentes y estudiantes en los diferentes grados que se hayan intervenido; además, este tipo de investigaciones puede asumirse como modelos, pero también es una motivación para que en todas las latitudes escolares de nuestro país se continúen implementando estrategias para que estos procesos lectores no se queden en la zona de confort de la cotidianidad y la tradición, sino que se fortalezcan significativamente desde el análisis, la inferencia y la crítica de los textos académicos.

En cuanto al tema de la comprensión lectora en el nivel inferencial, que es la transición entre la lectura literal y la lectura crítica, encontramos también una cantidad significativa de investigaciones que hacen parte de los trabajos más recientes en el campo de la comprensión lectora en primaria. En Colombia, en Bogotá, Sánchez, V. (2016), con su trabajo “Hacia el mejoramiento de la lectura inferencial y crítica en textos argumentativos” pretende alcanzar y mejorar los procesos de comprensión lectora a nivel inferencial y crítico en textos argumentativos en los estudiantes del curso 901 del Colegio Distrital Prado Veraniego, jornada mañana, mediante el diseño de estrategias que potencialicen la capacidad para argumentar, logrando alcanzar y desarrollar el nivel crítico de lectura por medio del debate y la argumentación; la autora presenta algunas recomendaciones entre las cuales está la práctica y control de estrategias de lectura durante la etapa escolar, abordadas de manera interactiva e innovando en las prácticas pedagógicas.

Además, este trabajo evidencia la necesidad de incluir en el proceso de comprensión lectora unas estrategias y pautas que exijan dirección, planificación y supervisión; se logra así incrementar, facilitar y desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes. El estudio señala la importancia del seguimiento que debe hacer el docente en cada una de las etapas del proceso que conforman la lectura: “Antes, durante y después” y promover procesos adecuados de comprensión lectora por medio de la intertextualidad y la argumentación, pues son procesos de elaboración más elevada pero que se pueden ir permeando desde los primeros grados; justamente esto va en la dirección que pretendemos darle a nuestro trabajo de profundización; el trabajo citado nos aporta desde todas las perspectivas dado que aborda el mismo tipo de texto objeto de esta investigación y apunta al nivel inferencial de la lectura, lo que nos muestra también las posibilidades de la aplicación de nuestra estrategia basada en la pregunta.

Y finalmente, el trabajo de Guerra, D. y Pinzón, L. (2014) en Pereira, para optar a su título de Magister en Educación, “Implementación de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, para el mejoramiento de la comprensión de textos argumentativos, en estudiantes de educación básica secundaria”. Su propósito fue determinar la incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursivo-interactiva, en la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes. En las conclusiones quedó claro que en el análisis de la dimensión género discursivo la escuela privilegia la narración, al tener mayor contacto con este tipo de textos que se encuentran relacionados con la vida cotidiana del lector, es decir, con el género primario. En concordancia con lo expuesto por Camps y Dolz (1995):

(...) No es novedad para nadie que en las situaciones habituales de lectura y escritura en la enseñanza primaria y secundaria predominan las actividades sobre la narración. La enseñanza metódica de la argumentación apenas se contempla en los programas o se introduce tarde y con resultados considerados poco satisfactorios por los profesores de bachillerato, por los profesores universitarios y por la sociedad en general. No solo no se enseña a los estudiantes a expresar sus opiniones

oralmente o por escrito, a discutir y a debatir temas controvertidos, sino que muy pocos manuales de lectura presentan textos argumentativos (p. 5) .

Hemos encontrado, que en nuestra realidad y cotidianidad el texto argumentativo es poco abordado como material de trabajo en los primeros grados de escolaridad; por lo tanto, su comprensión y la elaboración de inferencias a partir de él, provocan una dificultad continua que se va trasladando año a año a los grados superiores; por esto hay que implementar y trabajar con este tipo de texto desde los primeros grados escolares, puesto que la exigencia en la secundaria se va incrementando y además el desarrollo de la capacidad argumentativa contribuye a la formación del pensamiento crítico del estudiantes, sueño de toda institución escolar. Lo que debe hacerse entonces es ir profundizando a medida que el estudiante avanza en la escolaridad; no que sea en los grados superiores cuando apenas se enteren de la existencia y características de este tipo de discurso.

Es evidente entonces que la comprensión lectora ha sido motivo constante de investigación en diferentes países y es inquietante que los resultados de estos trabajos parece no haber trascendido o no se les ha dado la continuidad e importancia que el tema amerita; esto no debe ser asunto que sea de carácter efímero, o tema casuístico de una investigación; los sujetos son cambiantes, al igual que las formas, los estilos, las metodologías para el aprendizaje que cada vez están más influenciadas por otras culturas, la llegada de la tecnología, los medios de comunicación; en consecuencia, se requiere de constante acompañamiento en los procesos de aprendizaje de la lectoescritura, para que el estudiante sea orientado adecuadamente y el proceso lectoescritor vaya más allá de la adquisición del código y atravesase todos los niveles de comprensión lectora.

7. MARCO CONCEPTUAL

7. 1. EL PROCESO DE LECTURA

La Alfabetización es uno de los fines primordiales de la educación, pues a través de esta condición es como el individuo construye su conocimiento e interactúa socialmente con los demás en palabras de Lomas (2003)

Enseñar a leer y a escribir es hoy, como ayer, uno de los objetivos esenciales de la educación obligatoria, quizá porque saber leer (y saber escribir) ha constituido en el pasado y constituye también en la actualidad, el vehículo por excelencia a través del cual las personas acceden al conocimiento cultural en nuestras sociedades (p. 85).

De ahí la importancia de emplear procesos particulares y efectivos en la enseñanza de la lectura y la escritura desde la escuela, mediante actividades conjuntas y transversales para la conformación de procesos mentales que le ayuden al individuo a construir aprendizajes significativos.

El proceso lector que se lleva a cabo en la escuela debe trascender en cada ser de modo que le permita realizar una comprensión suficiente y global del mundo que le será de utilidad en sus propias construcciones, algo que podrá lograr partiendo del desarrollo de habilidades básicas: leer, escribir, realizar operaciones matemáticas básicas o complejas, relacionarse y operar con el mundo digital, entre otras. Debe trascender la concepción de lectura como un medio para realizar actividades cognitivas y de aprendizaje donde se espera que el individuo desarrolle habilidades lingüísticas de utilidad para algo más allá de lo meramente académico; como señala Juan José Millas, citado por Lomas (2003) dice: «no se escribe para ser escritor ni se lee para ser lector. Se escribe y se lee para comprender el mundo. Nadie, pues, debería salir a la vida sin haber adquirido esas habilidades básicas.» (p 86).

Por tanto, los procesos de lectura deben ser asumidos desde el compromiso de todos los docentes implicados en los procesos de formación de los niños, para que sea articulado y coherente en todos los niveles de escolaridad y, por consiguiente, se obtengan mejores

resultados en este proceso tan significativo en la vida de las personas; así lo sugiere Lomas (2003).

De ahí que la enseñanza de la lectura y de la escritura y la reflexión sobre el uso del lenguaje en las aulas no sean tareas exclusivas del profesorado de las áreas lingüísticas sino una labor que implica a todas y a cada una de las personas que enseñan en el contexto de las diferentes áreas y materias escolares. Al fin y al cabo, y sea cual sea el objeto de enseñanza y de aprendizaje en las clases, el profesorado y el alumnado en las aulas habla, escucha, lee, entiende (o no) lo que lee y escribe, y en esas acciones utiliza el lenguaje –con mayor o menor grado de competencia académica y comunicativa– como herramienta de enseñanza y aprendizaje. (p. 87)

Como lo expresa este autor, la herramienta fundamental en el proceso de aprendizaje es el lenguaje y sin este sería imposible llevar a cabo la significación real de la labor educativa; en fin, todos utilizamos el lenguaje para la enseñanza y el aprendizaje. Nuestra casa en el mundo es el lenguaje, no hay otro hogar que nos defina mejor.

Otro aspecto a tener en cuenta en el proceso lector es que se pretende que el individuo, a través del contacto con gran variedad de textos, pueda llegar a la comprensión e interpretación de ellos, actividad cognitiva de mayor complejidad que se va fortaleciendo en el proceso de formación lectora. En este sentido Galvis, Á. W. S., Perilla, M. C., y Casteblanco, D. L. M. (2007), se refieren al proceso lector como “un proceso dinámico, en un trabajo de carácter cognitivo mediante el cual un individuo adelanta una serie de operaciones mentales encaminadas a reconstruir el significado de un texto” (p. 28), apoyan su planteamiento citando a “De Vega et ál.: “el proceso lector completo consiste en la construcción del significado global del texto” (1990, p. 17).

7.1.1. ¿Qué es leer?

Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a

todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus ex-alumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores (Lerner, 2001).

Desde este postulado retomaremos varios conceptos de lectura apoyados en varios autores, no sin antes dejar en claro que enseñar a leer y escribir no es fácil, constituye un reto que requiere el compromiso, la formación y una disposición total de los profesores —en la cotidianidad, inventando recursos, capacitándose, investigando, dialogando con sus pares— para así desplegar reiteradas y cada vez más cualificadas estrategias que activen dispositivos mentales en los estudiantes contribuyendo realmente, de esta manera, en la adquisición de sus aprendizajes.

Para entender mejor el significado de lectura nos remitimos al concepto de Olson (1998), quien expone que:

La lectura consiste en recuperar o inferir las intenciones del autor a través del reconocimiento de símbolos gráficos. Ni el reconocimiento de las palabras ni el de las intenciones por sí solos constituyen la lectura. Los significados e intenciones reconocidos tienen que ser compatibles con las pruebas gráficas. (p.300)

Hurtado (2001) y Solé (1994) definen lectura como un proceso interactivo de construcción de significado en el cual intervienen tres elementos fundamentales que son: texto, contexto y lector; en la interacción, cada uno de ellos aporta al proceso y juntos determinan la comprensión. Mientras que para Cassany (2006), desde una perspectiva sociocultural, “leer no es solo un proceso biológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee un historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales.” (p.38).

De acuerdo con estos autores la competencia lectora es una habilidad que el individuo adquiere gradualmente en su interacción con el medio y su cultura; desde antes de llegar a la escuela estamos inmersos en un mundo donde es notable la necesidad de leer distintos

códigos: símbolos gráficos o sociales, gestos, dibujos y textos en general que nos llevarán a conocer el medio, extraer información y construir significados. Es ahí donde comienza realmente el proceso de comprensión, un recorrido por el mundo de cada individuo que la escuela debe acompañar con efectiva intervención.

El proceso descrito por Olson (1998), hace referencia a las habilidades de comprensión de lectura, definida por los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana como “(...) un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños.” (1998, p.72); es tarea del docente propiciar el desarrollo y adquisición de estas habilidades en los niños desde los primeros grados de escolaridad, generando ambientes y situaciones ricos en experiencias de lectura que les permitan construir representaciones mentales significativas en este proceso de adquisición del lenguaje.

La comprensión lectora es un proceso que se da de manera diferencial en cada individuo y está influenciada por su nivel cultural, su estado emocional, madurez mental, experiencias previas, entre otras, lo que hace de la comprensión un proceso relativo, pues cada individuo puede comprender un mismo texto de forma diferente (Lineamientos Curriculares Lengua Castellana, p. 73).

Por lo tanto, la comprensión lectora es un proceso de construcción individual influenciado por diversos aspectos en cada individuo. Los docentes en la escuela no pueden pretender que todos los estudiantes estén en un mismo nivel de lectura y que sus producciones sean idénticas; pero sí es su tarea ofrecer elementos que posibiliten el desarrollo de esta habilidad lectora.

Destacamos también a Cassany (2004), “leer es un verbo transitivo y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana.” (p.23); el acto de leer despliega en la mente del individuo gran

cantidad de actividades y habilidades cognitivas y comunicativas que le permiten la interacción de sus saberes con el texto. De esta manera

(...) la lectura, la escritura, el habla y la escucha son habilidades comunicativas que no sólo facilitan el acceso a la ciencia y la cultura, sino que también nos posibilitan los procesos de convivencia, pues a través de ésta nos socializamos y en consecuencia nos humanizamos.” (Hurtado Vergara, 2011, p.55)

La confluencia de estos procesos (lectura, escritura, habla y escucha) en la mente del niño se van desarrollando gradualmente a medida que va madurando en el proceso de adquisición del lenguaje, no solamente en el entorno escolar sino también en todas los ámbitos de su desarrollo; puesto que ellos son enriquecidos y facilitados por los contextos y medios tecnológicos que, bien orientados, enriquecen y favorecen los ambientes para el acercamiento y desarrollo de habilidades lingüísticas en los niños.

Así también Dubois, M. (1991) expresa que “La lectura es un proceso global en el cual el lector, aún el principiante, como lo han demostrado numerosas investigaciones (...), está preocupado por lograr el sentido del texto” (p. 28). Es por esto que se debe suscitar desde los inicios del proceso lector estrategias que animen y ayuden al lector a la comprensión de los textos, para que estas se vayan interiorizando y con el tiempo se conviertan en hábitos autorreguladores del proceso.

Consideramos entonces para este trabajo la lectura como una construcción significativa del texto, a partir de la interacción activa entre el lector, el texto y el contexto, donde el lector es un sujeto activo que reconstruye a partir de las inferencias, motivaciones, propósitos y habilidades al abordar el texto y el contexto; lo que en particular, permite la disposición y activación de dispositivos encaminados coadyuvar en la comprensión lectora.

7.1.2 Leer para comprender

En todo proceso de lectura el ideal es la comprensión pues esta conlleva el logro de los propósitos del lector, en este sentido Dubois, M. (1991) dice, “Todo lector tiene una meta, sea ésta pasar el rato, buscar información, estudiar o poner en práctica una receta de cocina”(p.26), así que cuando hay propósitos claros al momento de la lectura esta tarea se vuelve más enriquecedora y placentera pues se cuenta con una ruta a seguir y un punto de llegada; pero, realmente lo más interesante es que cuando se comprende está implícito el aprendizaje aunque este no sea el objetivo que se esté pretendiendo.

Leer para comprender implica un sujeto motivado, activo y consciente de la tarea que está realizando, que sea capaz de autorregular la lectura para saber si está logrando, o al menos acercándose, a la comprensión del texto. Asumiendo la comprensión desde estos términos podemos deducir que no es una tarea fácil, ni se aprende a comprender de un día para otro.

Es por esto que enseñar y ayudar a comprender, por parte de los maestros, es una tarea que no se puede postergar en la escuela a los grados superiores o a ciertas áreas, todos los actores del proceso educativo deben estar comprometidos, ya que el desarrollo de procesos comprensivos de manera articulada generarán procesos de aprendizaje enriquecedores en la formación del sujeto “(...) se trata de hacer “visible” en qué consiste comprender un texto y cómo puede conseguirse la comprensión” (Sánchez, E. 2010. p. 95); es muy importante la acción del maestro cuando permite la activación de conocimientos previos y posibilita el diálogo para recrear los textos y hacerlos más interesantes para el lector que se inicia en este camino de la comprensión. Aquí se está haciendo un especial subrayado a la pertinencia de la enseñanza de estrategias de comprensión.

7.1.3 Modelos de Comprensión Lectora

Los modelos de comprensión lectora muestran la forma como opera la mente a la hora de abordar esta tarea y además posibilitan la actividad, ya que permiten la activación de procesos cognitivos en el lector. Los modelos propuestos consideran la comprensión lectora como un proceso global, donde de igual forma el texto debe ser asumido como un

todo, sin desconocer sus partes; al mismo tiempo, la interacción por parte del lector debe ser activa. Veamos diversos modelos en este tema.

En el “*Modelo Interactivo*” se plantea que los diferentes niveles de la lengua funcionan de manera cooperativa en el procesamiento de la información, los conocimientos previos funcionan de manera interactiva entre el lector, el texto y el contexto, mientras que la intención comunicativa se construye durante la lectura. El significado es el fruto del intercambio interactivo entre el lector, el texto y el contexto. Este modelo implica, como su nombre lo indica, la interacción dinámica entre el texto y el lector atribuyendo gran importancia a los conocimientos previos para la comprensión de los textos; para entender mejor este modelo se retoma el modelo *bottom up* (ascendente) y *top down* (descendente); en el primero, el lector procesa el texto desde las letras, las palabras y las frases en un proceso ascendente; se da importancia a las habilidades de decodificación del lector para comprender el texto. En el modelo descendente el lector parte de sus conocimientos previos, estableciendo predicciones sobre el texto, que luego confirma o refuta según la información encontrada.

La integración de estos dos modelos confluyen en la explicación del modelo interactivo, en el que tanto el lector como el texto son portadores de significados para la comprensión; para el caso, Solé (1992) define que “el lector es un procesador activo del texto, mientras que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la comprensión del texto, y de control de esta comprensión —de comprobación de que la comprensión tiene lugar—.”(p.24).

Dentro del Modelo de Van Dijk y Kinsch, el significado se representa a partir de la construcción de las macrorreglas; Sánchez E. (1993), describe que en este modelo “ se han identificado tres operaciones o macrorreglas que permiten derivar el significado global o macroestructura de los elementos locales” (p. 93), estas son: la omisión, que consiste en eliminar aquellas proposiciones irrelevantes dentro del texto; la generalización, donde se elige una proposición que contenga a otras de su mismo nivel semántico, y la construcción,

indica las normas, componentes para la composición final de la interpretación. La puesta en funcionamiento de las macrorreglas o estrategias cognitivas dan cuenta de cómo opera la mente al realizar un resumen, por lo tanto, en este se cuenta con un medio para identificar en el lector el proceso y los esquemas mentales.

Ahora, hablando de los esquemas mentales, es necesario mencionar el Modelo de la teoría del esquema de Rumelhart (1980), citado por Hurtado, et ál. (2001), donde se “concibe la comprensión de textos como un proceso de comprobación de hipótesis en el que el sujeto a partir de indicios determinados genera esquemas”. El esquema tiene que ver con el proceso cognitivo que facilita la selección de información relevante para construir la macroestructura textual. Cassany (2006), afirma: “Todo lo que sabemos está almacenado en la memoria en forma de *esquemas de conocimiento* o paquetes de datos, interconectados entre sí. Al leer, los abrimos y cerramos como si fueran archivos informáticos.”(p. 30) La memoria opera como un factor importante en la comprensión lectora para evocar cada vez que sea necesario en los procesos de lectura, para relacionar diversos saberes ya adquiridos con los nuevos y así construir el significado de los textos.

7.1.4 Niveles de Comprensión Lectora

Para el desarrollo de este apartado nos remitimos a la explicación de los Lineamientos curriculares de 1998, que citan a Jurado F., Bustamante, G., y Pérez, M. en torno al análisis de la comprensión lectora, quienes desde una concepción metodológica la caracterizan en tres niveles:

7.1.4.1. Lectura Literal

Este nivel se constituye como la puerta de entrada al texto, es la retención del sentido a través de la letra, en este nivel se reconocen dos tipos de literalidad: literalidad transcriptiva y literalidad en el modo de paráfrasis, en la primera el lector reconoce palabras y frases con su correspondiente significado; en la literalidad a modo de paráfrasis el lector utiliza

palabras semejantes a las del texto para retener el sentido, el lector parafrasea o resume lo que lee.

7.1.4.2. Lectura Inferencial

En este nivel de lectura el lector “logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como la construcción de relaciones de implicación, causación, temporización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc.” Jurado F. et ál. (1998, P. 63); el lector tiene la capacidad de inferir lo implícito en el texto y construir su significado de una manera más activa y crítica. Para M., Mesa, A. y Gómez, A (2014)

(...) la comprensión interpretativa o inferencial es, entonces, un intento por desentrañar la información que subyace en el texto (estructura profunda), que está sugerida en los enunciados organizados por su autor, en microestructuras que conforman una macroestructura (estructura superficial), con el ánimo de compartir dicha información con los lectores. (p. 144)

Es evidente, según este planteamiento, la necesidad para el lector de superar la lectura literal, aunque esta no es menos importante; el reconocimiento del texto ofrece desde el inicio claves esenciales para la interacción con el lector, creando así una estrecha relación entre la comprensión literal y la inferencial en palabras de Zubiría (1999, p. 71) citado por Agudelo, M., et ál. (2014)

(...) pues su esquema de los mecanismos de decodificación primaria, secundaria y terciaria da a entender que la recuperación léxica y la contextualización permiten formar un almacén de conceptos, los cuales toman fuerza a través de las frases, ya que solo a través de estas se puede hacer inferencias proposicionales. (p. 145)

En este trabajo se le da relevancia al desarrollo de las inferencias. Para hablar entonces de modelos y estrategias apropiados para la enseñanza de una comprensión lectora, que trascienda la literalidad y desarrolle la inferencia, es importante destacar que los maestros deben identificar las limitaciones o carencias de los niños, sus conocimientos previos, su desarrollo cognitivo y la situación emocional; sin embargo y en contraste, es frecuente que en el campo de la docencia se estilen contenidos y prácticas relacionados con la competencia gramatical o normativa, hecho que limita el avance de la construcción de significado. La participación pedagógica debe ser pertinente a la hora de afrontar los diversos tipos de textos; es vital la socialización de los factores antes mencionados para la dirección y búsqueda de sentido en la temática elegida; se hace necesario que de forma cooperativa se procure la confrontación de ideas para lograr, además de la creación de mundos posibles, a la implementación de mundos dialogados, controversiales, criticados y entendidos desde las lecturas y análisis que circulen en las aulas.

Para la identificación de las necesidades de los niños en sus conocimientos previos, el nivel de desarrollo cognitivo y su competencia lingüística, se recomienda la aplicación de estrategias que tengan como propósito mejorar la capacidad de realizar inferencias, así lo confirman Cisneros, et ál. (2010, p. 42): “es posible clasificar también el conjunto de preguntas de acuerdo con algunos énfasis en los propósitos, (...) los propósitos dividirán las preguntas en cuatro categorías: inferenciales, metacognitivas, colaborativas y transferenciales”. Para la realización de inferencias se requiere de una operación mental donde el lector pueda extraer una consecuencia partiendo del análisis e interpretación de una situación o texto, acudiendo a la conexión de sus conocimientos previos para la construcción de la nueva información.

Así pues, para mejorar la capacidad inferencial y alcanzar un mayor nivel metacognitivo, Cisneros, et ál. (2010, p. 13) nos señala que:

La inferencia viene a ser un centro articulador o una base mental a partir de la cual se construyen los demás procesos complejos: previo a la elaboración conceptual se presenta la reconstrucción de lo no explicitado en el texto, el dato ausente que el

lector es capaz de recomponer a partir de la relación entre saberes internos y externos.

Se evidencia entonces como el desarrollo de la capacidad inferencial en los procesos de lectura ayudan al individuo a la reconstrucción del sentido del texto y a construir su propio significado de forma más consciente partiendo, además, de sus saberes previos, a la vez que crea una red conceptual que le reduce el esfuerzo y le facilita la tarea.

Para Agudelo, M., et ál. (2014)

(...) la elaboración de inferencias constituye una estrategia fundamental para la comprensión de textos y también para la producción de conocimiento, en tanto, a través de la generación de inferencias lo que finalmente se hace es aumentar el volumen de conocimiento. (p. 31)

Cuando el lector es capaz de trascender el texto, construye un significado global de este dejando a un lado la literalidad.

Stein y Poliscastro, citados por Poggioli (1984), proponen tres tipos de inferencias: Inferencias lógicas, determinan la forma en que está construido el texto; Inferencias de información limitada, provienen de elementos particulares del texto e Inferencias elaborativas, extraídas de la información contenida en el texto.

Vidal, E. y Martínez, G. (2001) ponen de manifiesto la importancia de que el lector durante la lectura vaya construyendo la Macroestructura del texto (Van Dijk y Kinsch, 1983) a partir de las relaciones semánticas entre las ideas de este. Lo que implica que a mayor conocimiento del lector y mejores estrategias que posea, mejor será el proceso de comprensión y, al contrario, entre menos conocimiento y menos estrategias del lector, será más difícil y tendrá más fallos en la comprensión. Estos autores definen dos tipos de inferencias, citando a (Graesser, Bertus y Magliano, 1995): Inferencias de conexión textual e inferencias extratextuales.

En las inferencias textuales, el lector infiere información basándose en dos ideas que en el texto están muy próximas y que mantienen una progresión temática o una continuidad argumental; sin embargo el éxito de estas depende de los conocimientos del lector sobre el tema que aborda. Las inferencias extratextuales van más allá de la información explícita en el texto, requieren de un tratamiento más profundo de la información, dependen más de la activación de conocimientos previos y de la representación mental más global del texto y permiten conectar ideas que están distantes.

Viramontes, M. y Carullo A. (2000), en el caso de la comprensión lectora, sostienen que el texto bien estructurado permite al lector —bien capacitado— la realización de inferencias, pues ofrece pistas que están dentro del texto, en uno o varios párrafos, aunque no sean consecutivos. Definen varios tipos de inferencias así: inferencias de causalidad, inferencias léxicas, inferencias de comparación, inferencias de especificación, inferencias de inclusión e inferencias macroestructurales.

En aras de mejorar la capacidad inferencial y alcanzar un mayor nivel metacognitivo, se retoma a Cisneros, et ál. (2010, p. 13) quien expone que:

La inferencia viene a ser un centro articulador o una base mental a partir de la cual se construyen los demás procesos complejos: previo a la elaboración conceptual se presenta la reconstrucción de lo no explicitado en el texto, el dato ausente que el lector es capaz de recomponer a partir de la relación entre saberes internos y externos.

La dirección u orientación del maestro y los recursos pedagógicos de que dispone son de gran importancia para ayudar a los alumnos a construir inferencias; una actividad que puede darse a partir de la activación, de la formulación de preguntas. Se sugiere que inicialmente se parta de las inferencias de conexión textual, indispensables para que el lector vaya sosteniendo la progresión del tema y vaya estableciendo vínculos entre la información; mientras que otras actividades irán encaminadas hacia las inferencias

extratextuales, en este aspecto es importante ayudar a que el lector comprenda situaciones explicadas en el texto y realice conexiones globales de las ideas, el objetivo es que a partir de ellas genere nueva información o nuevos conocimientos.

7.1.4.3 Lectura crítica intertextual

En este nivel de lectura se pone en acción la red de saberes que posee el lector, ella va desde la reconstrucción de la Macroestructura semántica, pasando por la diferenciación genérico-discursiva, hasta el reconocimiento de los puntos de vista, posicionándose críticamente, emitiendo juicios al texto leído que según Eco (1992), citado en Lineamientos curriculares de Lengua Castellana, “identifica como lo propio de la abducción creativa, mediante la cual el sujeto lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo como lo dice” (p. 114). En este estadio, el lector es capaz de identificar las intenciones ideológicas del autor y de los textos actualizando sus propias ideologías.

Es un nivel de lectura en el que el lector pone en juego la capacidad para controlar su propio proceso de comprensión y, finalmente, exponer su juicio valorativo frente al texto. A través de esta lectura se crean nuevas formas de saberes y se adquieren herramientas que le ayudan al lector a desarrollar la capacidad de análisis, de ahí que “Un buen lector crítico es, entonces, capaz de construir ciudadanía, defender, sus derechos, cumplir sus deberes y trabajar por la equidad” (MEN, Mil Maneras de Leer, 2005, p. 26).

7.1.5. Factores que determinan la Comprensión

Para dar cuenta del proceso de enseñanza de la comprensión lectora vamos a traer algunas consideraciones de Hurtado, Serna, y Sierra en la “*Lectura con sentido: estrategias para cualificar la comprensión textual*”, “*La inferencia en la comprensión lectora*” de Cisneros, Arias, y García, “*Glosas Didácticas*” de Kheimais Jouini, y “*Estrategias de lectura*” de Isabel Solé. En estos trabajos los autores coinciden en que la base de la enseñanza de la

comprensión de lectura parte de la identificación de los niveles en que se encuentran los factores que relacionan la lectura, a saber, el lector, el texto y el contexto; desde el docente, es primordial la elaboración diagnóstica para indagar sobre la estructura de las bases cognitivas de los niños, es decir, adquirir claridad de cómo se aprende y cómo se potencia el desarrollo del pensamiento; obviamente, teniendo como precedentes del lector, el estado de sus conocimientos previos, el desarrollo cognitivo, la situación emocional y la competencia lingüística.

Para entender mejor el proceso de comprensión lectora se debe entender este como una actividad que no se termina con la adquisición del código alfabético, sino que se da por niveles de construcción de significado, por eso es importante tener claro que el concepto de leer, según Hurtado, Serna, y Sierra, (2001. p.4) es “un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector (...) este significado se encuentra en la interacción de los tres factores que, juntos, determinan la comprensión”.

La lectura debe ser entendida como un proceso activo y continuo donde no sólo interviene el lector; a propósito de la comprensión, Lerner (1984), citado por Hurtado, et ál. (2001) afirma que “es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento del niño” (p. 4). Dada esta interacción, el docente debe tener en cuenta que “cada lector comprende un texto de acuerdo a la realidad interior, a su experiencia previa, a su nivel de desarrollo cognitivo” (p. 4).

En esta misma línea de sentido se puede afirmar que la base de la comprensión lectora está en la interacción de los factores, lector, texto y contexto; así lo defienden Montenegro y Haché (1997, p.45), citados por Hurtado, et ál. (2001, p.5), cuando afirman que “la comprensión lectora (...) se trata de un proceso esencialmente dinámico, que quien lee desarrolla, a medida que establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que suministra el texto”. Este avance sería una

evidencia de que el lector ha desarrollado procesos cognitivos, pues tendrá que utilizar estrategias de acuerdo con sus necesidades, es decir, autorregulará su proceso de comprensión.

Dado que la comprensión es un proceso, su desarrollo requiere del aprendizaje de estrategias que lo fortalezcan. Las estrategias han de ser enseñadas al lector gradualmente, bien sea dentro o fuera del contexto escolar como ayudas que le indiquen al lector posibles caminos a seguir para superar los obstáculos durante la lectura y construir el sentido del texto.

Para hablar de las estrategias más apropiadas en la consecución de la comprensión de lectura es inevitable nombrar los factores que intervienen en ella, cada uno con su peso específico dentro del proceso pues, como se afirmó antes, todos ellos son interactivos y deben cumplir determinadas condiciones; así que “*el lector*” debe poseer estrategias cognitivas de muestreo, predicción, inferencia, de verificación y corrección; es en el lector donde tiene lugar la intervención directa del docente quien es el encargado de que estas estrategias se hagan conscientes. La inferencia toma relevancia como un factor que se debe activar y desarrollar, además de otros, como la motivación del lector acerca del propósito o para qué se lee; esto significa que el acto de leer — aparte de las cualidades estéticas que puede implicar, el goce, la compañía, el conocimiento de nuevas visiones del mundo— resulta útil en cuanto a que marca un propósito, un fin, un estadio que se puede alcanzar dentro de la interpretación de lo que se lee. Se lee con propósito.

La inferencia es considerada una estrategia clave para la comprensión por parte del lector, al respecto, Hurtado, et ál., (2001, p.8), reconoce que ella es “la capacidad para deducir y concluir acerca de aquellos componentes del texto que aparecen implícitos”; es deber del maestro de lengua castellana, principalmente, y de los demás profesores de las distintas áreas —como un trabajo de complementariedad— el desarrollo de actividades lectoras para fortalecer la capacidad inferencial. No se trata solo de mostrar el mundo desde la academia: su geografía, los números o su historia; hay que situarnos en ese mundo y, desde la escuela,

aprender a leer textos de cierta manera para apreciar nuestro entorno en perspectiva, en colores y matices logrados con la argumentación, la opinión y el análisis.

Dentro de las habilidades que debe tener un “lector” para el logro de la comprensión, además de la capacidad de inferencia de un texto, está el conocimiento previo, este determina la construcción del significado y va de la mano con los hábitos de lectura que el lector acostumbra, según Lerner (1985:10), citado por Hurtado, et ál. (2001, p.11), el conocimiento previo “está constituido por lo que el sujeto sabe sobre el tema (...) por su estructura cognoscitiva, los instrumentos de asimilación de su competencia lingüística y el conocimiento del lenguaje en particular”; así mismo, Solé (1992), sostiene que el conocimiento previo es muy importante ya que sin él no se podría entender, interpretar y criticar lo leído; cuando se posee un conocimiento previo respecto de la lectura, se requiere de menor esfuerzo para comprenderlo.

El desarrollo cognitivo, como otra de las habilidades que posee el lector, consiste en la capacidad del sujeto para asimilar y aplicar los esquemas disponibles en la resolución de problemas, adquisición y comprensión de nuevas informaciones; también se involucra la situación emocional, aquella realidad afectiva del lector en el momento de la lectura, la cual influirá en los resultados de su comprensión.

No menos importante es la competencia lingüística, es decir, la regulación de las reglas y normas gramaticales dentro de una comunidad lingüística; en esta competencia se destaca algo muy importante en la enseñanza de la comprensión de lectura y es el hecho de que la mayoría de los docentes no trascienden su enseñanza más allá de la competencia lingüística y se estancan dándole a este factor más importancia de la requerida, por ello se puede afirmar que los estudiantes no trascienden el nivel de lectura literal. Esto es, nuestras escuelas tienden a regular la lengua escrita, pero no a estimular el análisis de lo que esa lengua escrita expresa en los textos argumentativos, por ejemplo.

Otro factor es el “*texto*”, este se determina por la intención comunicativa, la manera como las proposiciones se relacionan en un entramado argumental sobre un tema específico; según Cassany (1993), citado por Hurtado, et ál., (2001, p. 14), para lograr una comprensión lectora el texto debe estar estructurado bajo reglas que permitan su elaboración, a saber: la adecuación, regla que determina el tipo de palabras a utilizar; la coherencia, se relaciona con el orden lógico con que se presentan las ideas, desde la introducción, desarrollo y conclusión; la cohesión, que tiene que ver con la forma como se enlazan y conectan por el otro, el lector; y por último, la corrección gramatical, que alude al uso correcto de las reglas gramaticales. Al respecto, Gómez L. y Peronard, M. (2004), opinan que “El hecho de que los textos presenten la realidad no determinante sino por medio de versiones hechas por sus autores, implica que, además de identificar el fragmento del mundo que se intenta narrar o describir, debe identificarse un conjunto de ideas acerca de él, que deben estar vinculadas entre sí de manera coherente” Nuevamente, en el texto se enfatiza en la coherencia, el hilo conductor del texto que facilitará su comprensión.

El texto, para ser comprendido, se estructura en unidades de análisis: la primera fase del proceso lector consiste en construir la red conceptual del texto, aparece como primera unidad la microestructura, en ella se debe desentrañar las ideas que encierran las palabras del texto, construir proposiciones y conectar las ideas entre sí bajo una progresión temática; luego se aborda la macroestructura, en ella, la tarea es jerarquizar las ideas del texto, diferenciando el valor de estas; posteriormente, en el análisis de la unidad de superestructura se reconocerá la trama de relaciones que articulan las ideas globales.

Atendiendo al último factor determinante en la comprensión lectora se destaca que el “*contexto*” incluye tres condiciones que rodean el acto de leer, son estas: el textual, representado por las relaciones intertextuales que permiten la construcción de significados, “*el extratextual*”, que alude a los factores ambientales y espaciales que afectan las condiciones a favor o en contra de la concentración y el psicológico, que se refiere al estado de ánimo en el momento de leer.

7.2. COMPRENSIÓN LECTORA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO

La argumentación aparece en un gran número de textos orales y escritos que se producen dentro y fuera de la escuela: debates, avisos publicitarios, folletos turísticos, cartas a lectores, solicitudes, artículos de opinión, monografías, críticas literarias, etc. El discurso argumentativo constituye un conjunto de razonamientos acerca de uno o varios problemas o conflictos con el propósito de que el interlocutor acepte o evalúe ciertas ideas como verdaderas o falsas y valide ciertas opiniones como positivas o negativas. En este tipo de textos los sujetos presentan alternativamente sus puntos de vista y las objeciones que tienen respecto a los razonamientos de los otros.

En este mismo sentido De la linde (1998) expresa

“Los textos orales y escritos con modalidad argumentativa pertenecen a casi todas las esferas de la comunicación social (publicidad, política, vida cotidiana, campos profesionales, ámbito científico y cultural, etc.), y en cuanto a su entramado y organización discursiva no poseen estructuras rígidas o modalidades excluyentes. Por otra parte, estos tipos de textos, sobre todo los escritos, podrían ser catalogados de “exigentes” ya que reclaman un alto nivel de adecuación entre el tema y lo que se dice del tema, criterios de selección muy claros en el uso de los recursos y secuencias lógicas muy coherentes, es decir, exigen autores y lectores sumamente competentes en el uso de la lengua. La inclusión de lo argumentativo en las clases, por lo tanto, suele tornarse problemática ya que es difícil trabajar este contenido desde un solo eje temático (los géneros textuales, el esquema comunicativo, la coherencia textual, etc.), o seleccionar textos que respondan en todos sus componentes a los mismos niveles de dificultad” (P. 5)

Así mismo, la dimensión argumentativa, vista como un repertorio de recursos lingüísticos donde la intención del emisor es la persuasión en una situación comunicativa, es un objeto de estudio considerado dificultoso para ser trabajado en el aula. Otros autores Dolz (1995), Cotteron (1994), Camps y Dolz (1995), han puesto de manifiesto la resistencia en la

introducción del texto argumentativo en el trabajo con los niños en la básica primaria, lo que en sus opiniones, retarda los procesos de comprensión de este tipo de texto.

Cuenca (1995)“La argumentación, en un sentido general, podría entenderse como una (macro) función de la lengua natural que incorporaría las tres funciones básica definidas por Bühler: la expresión (manifiesta la opinión del emisor), la apelativa (intenta incidir sobre el receptor) y la representativa (nos habla sobre el mundo)” (p.23); por lo tanto, la argumentación puede ser analizada desde diferentes puntos de vista de la lingüística.

Para comprender un texto argumentativo es necesario su conocimiento, al menos de su estructura; este tipo de texto suele tener diversas superestructuras, pero generalmente se organizan del siguiente modo, dependiendo del estilo de cada autor:

Introducción (Tesis): Por lo general se inicia defendiendo el tema y el punto de vista que se adoptará, lo cual constituye la **tesis**; identificarla en el texto es necesario para que el lector se ubique en él, pueda ir mas allá de la literalidad y logre interactuar en el texto a medida que se desarrolle el tema; posteriormente podrá tomar una posición frente a la tesis aquí planteada.

Desarrollo: Son varios párrafos en lo que se presentan los diferentes argumentos que servirán para justificar y ampliar la tesis. En esta parte el autor defiende y amplía la información pertinente a la tesis planteada lo que le permitirá al lector establecer un contacto más nutrido con los argumentos y con sus pretensiones.

Conclusión: Aquí se cierra el texto reafirmando la tesis planteada. Todo texto debe tener un cierre y de esta manera el lector podrá identificar a qué conclusión se ha llegado o cómo se ha dado un fin.

Para el desarrollo de la competencia lectora del texto argumentativo entran en juego las estrategias que contribuyen a una comprensión y que a la vez ayudan al desarrollo de habilidades argumentativas orales y escriturales; como lo dice Perelman (2001), “Generalmente, los niños desconocen la variedad de estrategias argumentativas que podrían utilizar para defender sus opiniones; suponen que un argumento se compone casi exclusivamente de un adjetivo calificativo; de esta manera, no emplean una serie de

recursos retóricos que pueden estar a su alcance (las descripciones detalladas de lo que están defendiendo, las ironías, las comparaciones, la consideración de las posibles refutaciones a la opinión que ha sido vertida, etc.)” (p.6).

En este sentido, son muchos los autores que sugieren diversas estrategias: Dolz (1995), propone la realización de secuencias didácticas para mejorar la comprensión y escritura de textos “Para ayudar a los alumnos a comprender mejor ciertas características asociadas a un género o a un tipo de discurso, en particular algunas de las características más complejas del discurso argumentativo, propongo la inversión de la secuencia dominante de la enseñanza tradicional que presenta la lectura de textos como una condición previa que permite y facilita la escritura “comprender y luego solo producir” (p.67)

Cotteron (1995), propone la realización de secuencias didácticas, con diferentes objetivos de lectura y escritura, referentes al discurso argumentativo, abordados en unidades de trabajo. Implementando talleres de aprendizaje, basados en el modelo de Bonckart et ál. (1985).

Camps y Dolz (1995) por su parte, expresan que aprender a argumentar supone pasar por actividades de lectura, de observación, de comparación y de análisis de textos auténticos publicados en diferentes medios y, por lo tanto, la selección de estos textos es una tarea delicada y difícil que debe responder a cuatro criterios de selección. a) el interés del contenido temático para el alumnado (motivación), b) la aceptabilidad del contenido temático (ética), c) la presencia de recursos argumentativos y de características lingüístico-discursivas, d) la posibilidad de intervención didáctica sobre los mismos.

Para abrir un panorama de mayores posibilidades didácticas y de formación para los estudiantes es necesario que en todo proceso de enseñanza se conciba la enseñanza de la argumentación de una manera integral, desde los primeros grados de escolaridad y procurando su incorporación en el sistema educativo de manera eficiente y constante.

7. 3. IMPORTANCIA DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA ESCUELA

De reconocida importancia es saber argumentar y comprender a su vez la estructura y mensajes de los textos argumentativos. Sabido es también que en la escuela no se trabaja la argumentación debido, en muchos casos, a los planes de área que no lo contemplan y a la concepción misma de los docentes respecto a la madurez que deben tener nuestros estudiantes, tanto para argumentar, como para comprender textos en los que predomina el discurso argumentativo.

La argumentación desde los primeros años es vital toda vez que si aspiramos como docentes a que en secundaria los estudiantes argumenten, no podemos aplazar este proceso, restringiéndolo a los últimos años de escolaridad. Hay varios autores que trabajan elementos teóricos y empíricos que demuestran la importancia de la argumentación en la infancia, entre ellos tenemos a Hurtado, R. & Chaverra, D. (2013), Perelman (2001) y Dolz (1995).

Hurtado, R. y Chaverra, D. (2013) en su texto “Enseñanza de la argumentación en la infancia” aportan un arduo trabajo de investigación, defienden exhaustivamente la gran importancia de la enseñanza de la argumentación en la infancia y desde los primeros grados de escolaridad a partir de sus conocimientos empíricos. Señalan la equívoca concepción que tenemos los maestros acerca de la argumentación como un tema que no concierne a la infancia y que debido a los requerimientos evaluativos debe introducirse en los grados superiores, veamos:

(...) se ha considerado, en cambio, que la enseñanza consciente y sistemática de la argumentación debe comenzar en la educación media, es decir, en los grados décimo y undécimo, y continuar en la universidad, lo que ha redundado en un nivel muy bajo de esta competencia en nuestros niños, jóvenes y adultos. Situación consistente con la evaluación de las pruebas censales nacionales aplicadas a los grados tercero y quinto de básica primaria en lenguaje (SABER), donde la argumentación no es objeto de evaluación; por tanto, se convierte para muchas

instituciones educativas en un aspecto poco relevante al momento de incluirlo o pensarlo en el aula. (pág.10)

Si nuestro interés como docentes está centrado en formar lectores autónomos y críticos, más allá de los meros requerimientos de la escuela, individuos que puedan participar de los debates que propone la sociedad en la que estén inmersos, entonces debemos desarrollar la argumentación y el conocimiento de textos argumentativos a partir de los primeros años para que cuando se convierta en una exigencia académica o social para nuestros estudiantes, el resultado sea positivo en sus logros, para que cuenten con las herramientas que necesitan para confrontar y ser confrontados discursivamente.

La importancia que se le ha dado a la argumentación por parte de los docentes es algo novedoso en el campo pedagógico, ello es fruto, en parte, de las falencias en los resultados que han arrojado las pruebas nacionales e internacionales, sobre todo en la comprensión del texto argumentativo. Vemos con gran desconcierto los bajos niveles de interpretación de nuestros estudiantes, su poco bagaje en términos léxicos, la dificultad para comprender los puntos de vista y las intenciones de un autor. Como lo plantea Dolz, J. (1995):

A veces, los alumnos no comprenden ni el carácter de la controversia ni los intereses que representan los diferentes actores sociales. No son capaces de identificar la posición del argumentador, ni la del adversario. No comprenden el razonamiento subyacente, las ironías, los contra-argumentos, las concesiones, etc. Saturados de mensajes contradictorios, se ven sometidos a presiones ideológicas, se dejan influenciar sin poder justificar su elección o son incapaces de tomar una decisión autónoma. (p. 5)

Estos autores señalan, además, las oportunidades que tiene el trabajo de la argumentación desde la infancia; al respecto expresa Perelman (2001), citando a Dolz 1993:

Investigaciones actuales dan cuenta de que los niños desarrollan muy tempranamente sus capacidades argumentativas cuando tienen que defender su punto de vista sobre un asunto de interés en una conversación. En nuestras observaciones cotidianas, hemos tenido oportunidad de ser partícipes de

multiplicidad de situaciones en las que los pequeños despliegan una serie de argumentos para conseguir su objetivo teniendo en cuenta las refutaciones posibles de sus interlocutores [...] Seguramente, frente a esta aseveración, se nos aparecen imágenes repetidas de niños en los quioscos o ante los encandiladores estantes de una juguetería tratando de convencer, con interminables argumentos, a sus padres o abuelos de la necesidad imperiosa de la adquisición del elemento deseado por ellos. (p. 32)

Tanto en la escuela como en el ámbito familiar, se pierden muchas oportunidades de desarrollar la argumentación puesto que se subestiman las capacidades cognitivas y lingüísticas que los estudiantes poseen; esto puede traer como consecuencias el bajo rendimiento de las competencias que deben alcanzar las personas en la etapa de la juventud.

De acuerdo con lo expuesto, vemos cómo la lectura de textos argumentativos, no solo en la escuela sino también en otros contextos, son el referente que ayuda a los estudiantes a familiarizarse con las particularidades propias de este género, así que es casi una obligación escolar trabajar este tipo de discurso, seleccionando textos que sean interesantes y atractivos para los estudiantes, leerlos y establecer preguntas a partir de ellos, preguntas que busquen desentrañar el propósito del texto y la estructura por medio de la cual se logra establecer sus puntos de vista, defenderlos y aprender a refutar los puntos de vista de los otros en el ámbito del respeto.

Además de la comprensión de un texto argumentativo es igual de importante la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en la infancia, en este sentido Hurtado, R. y Chaverra, D. (2013) ponen de manifiesto el papel humanizador que tiene la enseñanza y el desarrollo de la argumentación desde las etapas tempranas, porque no se puede olvidar que se trata de una singular oportunidad para desarrollar el pensamiento crítico que conlleva a una mejor participación del ser en su contexto. En sus propias palabras: “la enseñanza de la argumentación desde los primeros grados escolares permitiría la formación de una

generación más reflexiva y crítica, capaz de cuestionar las lógicas establecidas socialmente y de construir mundos posibles, más acordes a nuestra condición de humanos” (p.11).

Por lo tanto, es de esperarse que los docentes reconozcan las posibilidades lingüísticas, cognitivas y socioculturales que los niños de preescolar y básica primaria poseen en el entorno de la escuela y su cotidianidad en cuanto a la argumentación, ello se logra con una buena mediación, además de una planeación adecuada y una ejecución acertada de las actividades pedagógicas; también es interesante, para los resultados académicos, generar conflictos cognitivos en el aula, que movilicen la imaginación y promuevan argumentos. No es necesario trabajar con los niños desde la parte formal de la argumentación para poder abordarla con ellos; basta con ponerlos en situaciones que requieran la expresión de sus puntos de vista:

(...) Los niños que exponen sus puntos de vista y argumentos, no necesariamente conocen y dominan las reglas que acompañan el desarrollo de sus premisas, (en términos de la lógica formal), pero sí tienen una posición frente al valor o efecto que pueden tener sus palabras en quienes participan de la situación comunicativa. (Hurtado, R. y Chaverra, D. p. 12)

Estos autores se apoyan en opiniones como la de Emilia Ferreiro y Daniel Cassany; Ferreiro habla en torno a permear en los niños la argumentación en todas las situaciones didácticas y en diferentes áreas del conocimiento que conlleven a la discusión argumentada de diferentes temas. Cassany, por su parte, sugiere que es importante relacionar a los niños con los textos, pasando de leer las líneas (lo literal) a leer detrás de líneas (inferencial, lectura crítica). Todo esto con el propósito de movilizar el pensamiento y enriquecer la imaginación.

La lectura y la escritura en el aula son dos aspectos fundamentales para potenciar el pensamiento crítico, construir nuevas realidades y fortalecer la imaginación. Hay que escoger con cuidado los textos que se trabajarán y las actividades que se plantearán cuidando que unos y otras permitan la adquisición de significados y sentidos amplios del contexto en el que se desenvuelven los niños o las niñas, fomentando siempre el desarrollo de la capacidad de reconocer la coherencia de un texto, de cuestionarlo, de explicar la

intención del autor, de extraer las ideas principales y relacionarlas con otras, para construir las propias, de crear textos a partir de otros. De proponer.

7.4. ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

En el proceso de comprensión lectora es preciso la enseñanza y desarrollo de las estrategias, al respecto Solé (1992) “(...) hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos. Estas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen, se enseñan - o no se enseñan - y se aprenden o no se aprenden-. [...] no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas” (p. 70) lo que determina que si el maestro quiere enseñar a comprender textos es necesario enseñar estrategias de comprensión desde los primeros grados de escolaridad, este proceso de enseñanza debe ser continuo en la formación del individuo; la escuela procurará un ambiente organizado para la enseñanza y aprendizaje de todos, en un sistema global para ayudar de manera fluida en todas las direcciones; el aula debe ser una comunidad para aprender, donde los niños puedan actuar, elegir, aceptar, rechazar, discutir, resolver, entre otras posibilidades y decidir, junto con los demás, es decir, prepararse para una vida social.

Respecto de las estrategias, veamos algunas posturas: Valls (1990), citado por Solé (1992, p.67), afirma que “las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas acerca del camino más adecuado que hay que tomar”, es por ello que no se puede decir que determinada estrategia sea un remedio y que funcione en todo contexto educativo; más adelante el autor agrega: “la estrategia tiene en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones” (p. 67).

Según Monereo, C. (1999 citando a Coll, 1987; p. 89) la estrategia es “un procedimiento (llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad), es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta”. Algo que es importante valorar a la hora de enseñar estrategias para la comprensión lectora es el

resultado final, hasta dónde se pretende llevar al estudiante con la actividad de leer. El docente puede, y debe, llevar al lector al goce y disfrute de los textos, así como alcanzar con él niveles de metacognición; como mediador buscará la posibilidad de mejorar, entre otras potencialidades, el desarrollo de la capacidad inferencial y crítica ante situaciones diversas de la vida cotidiana, ¿la meta? un mayor nivel metacognitivo de sus estudiantes.

Para Serra, J., y Oller, C., (2001) “las estrategias son un junto de procedimientos reguladores de la propia lectura” (p. 359), ella debe incluir los objetivos planteados y la evaluación ha de ser pertinente, que invite a la reflexión y no a respuestas cerradas o esquemáticas; esto permitirá que, a la larga, se dé en el lector la autorregulación de la actividad lectora. La enseñanza y aprendizaje de estrategias cobran sentido toda vez que facilitan la comprensión y aprendizaje de los textos. Para estos autores la enseñanza de estrategias no debe ser un mero adiestramiento, tampoco un asunto solo del resorte de los maestros del área de lenguaje; cualquier docente, de cualquier área, puede asumir y complementar esta tarea para que la enseñanza se llene de sentido.

En la escuela la comprensión lectora debe figurar entre los primeros objetivos académicos, el docente, como mediador, estará capacitado y dispuesto—sobre todo— para elegir las estrategias específicas que le reportará a los estudiantes el cumplimiento de los logros trazados en las diferentes áreas del currículo; en este sentido Sánchez, E. plantea, dentro de estos programas de intervención en la escuela, “que los profesores implicados compartan la misma definición de problemas de comprensión [...] que se estipulen momentos concretos para crear modos comunes de actuar [...] que se creen sistemas para evaluar la marcha del proceso en el que todos están implicados”, concebida así la intervención para la enseñanza de estrategias de comprensión, se tendrá como resultado la formación de un lector que autorregula su propio proceso de formación, capaz de transferir lo aprendido a las diferentes situaciones de la vida cotidiana.

No basta con aplicar una estrategia, esto reduciría la actividad de lectura al cumplimiento de una obligación sin sentido, por eso es primordial que toda actividad de lectura esté

basada en un proceso de comprensión el cual ha de incluir tres momentos para lograr la significación, diversos autores coinciden en proponer la pregunta como orientadora del acto de lectura en el antes, durante y después.

7.5. LA PREGUNTA COMO UNA ESTRATEGIA ACTIVADORA DE LA COMPRENSIÓN

La pregunta se constituye en una estrategia que permite conocer el propio conocimiento, es una herramienta de planificación, control y regulación de las actuaciones educativas. Según Paulo Freire, pedagogo brasileño, el origen del conocimiento está en la pregunta o en el mismo acto de preguntar; el niño, desde muy pequeño, empieza a descubrir y entender el mundo a través de la pregunta; con la pregunta, en términos del mismo autor, nace también la curiosidad y con ella, se incentiva la creatividad. Para Flórez, R. (1994) “el arte de preguntar; es el arte de pensar... una oportunidad imprescindible de formación, de humanización” (p. 36). Según Flórez (1994, p.226) citado por Hurtado, et ál. (2001, p. 36): “El maestro que no posea el arte de preguntar, difícilmente podrá contribuir a que sus alumnos piensen y se autoformen en la autonomía, la comprensión inteligente y la universalidad”. La pregunta es una estrategia que se activa en tres momentos clave de la lectura, son estas en su orden: antes, durante y después; durante toda esta secuencia es posible activar las inferencias y construir el sentido del texto de manera significativa.

Para Solé (1992), la pregunta como estrategia bien encaminada permite el reconocimiento del texto y de su contenido, oficia como la puerta de entrada a él, pues favorece la activación de saberes previos y la sensibilización sobre lo que saben del tema; las preguntas pueden favorecer que el lector permanezca activo durante todo el proceso de la lectura siempre y cuando se tenga un objetivo para esta, que será satisfecho si las actividad se planeó adecuadamente.

La pregunta como estrategia que facilita la comprensión se constituye en un medio para generar una relación inicial del lector con el texto y, según Solé (1992), “una

estrategia esencial para una lectura activa” (p. 159). Esta estrategia se puede desarrollar durante todo el proceso de la lectura, por lo tanto, “el lector que es capaz de formularse preguntas pertinentes sobre el texto está más capacitado para regular su proceso de lectura y podrá, por tanto, hacerla más eficaz.” (p.159). Las preguntas permiten al lector realizar una búsqueda intencional y activa para descubrir ciertos elementos del texto y otros más allá de él, si esto ocurre es factible que se dé una productiva interacción con los conocimientos que posee. De otro lado, las preguntas deben responder a un propósito previamente planteado, bien sea hacer un resumen, descubrir el tema, ideas principales o lograr inferencias.

Para ello, Solé, retomando a Pearson y Johnson (1978) y Raphael (1982), Solé (1987) clasifican las preguntas así:

Preguntas de respuesta literal. Tienen que ver directamente con la información explícita en el texto.

Preguntas piensa y busca: sus respuestas son deducibles, pero necesitan que el lector relacione elementos del texto y haga inferencias.

Preguntas de elaboración personal: toman como referente el texto, pero la respuesta exige que el lector ponga en juego sus conocimientos y opiniones.

Otros autores, entre ellos, Velásquez, M. (2000), plantean estos tipos de preguntas:

Preguntas Léxicas: que indagan sobre información explícita contenida en el texto para comprender el significado de una palabra o una expresión.

Preguntas causales: verifican la capacidad del lector para inferir las relaciones causa y efecto en las situaciones expuestas en el texto.

Preguntas comparativas (analógicas o de contraste): requieren dos procesos cognitivos; el primero, para ubicar información textual y el segundo, para establecer comparaciones por analogía o por contraste.

Preguntas especificativas: su finalidad es verificar la capacidad de seleccionar información específica dentro del texto retomando elementos importantes en el texto, pero de carácter específico.

Preguntas inclusivas: estas conducen a descubrir con un término o expresión el significado general usado para designar elementos específicos de un texto.

Preguntas Macroestructurales: En esta se requiere que el lector jerarquice los significados expresados en el texto, descartando las ideas irrelevantes y destacando las más importantes o esenciales para la comprensión.

Es evidente que para el trabajo de la comprensión lectora hay gran variedad de estrategias que se pueden implementar, pero más claro es que la estrategia de la pregunta está inserta en ellas, pues los tipos y formas de preguntar las enriquecen y ayudan al fin último que es la comprensión y construcción de nuevos sentidos y saberes.

Es importante además que el estudiante se apropie de la estrategia de la pregunta como herramienta para la comprensión, pues, bien es sabido que ella está presente en todos los contextos evaluativos, en las diversas pruebas a que son sometidos los estudiantes durante todo su proceso de formación en el ámbito social y académico.

7.6. LA DISCUSIÓN COMO ESTRATEGIA PARA LA COMPRESIÓN

Teniendo en cuenta que la enseñanza y el aprendizaje de la lectura son de gran trascendencia en los procesos de alfabetización en la escuela, los maestros se dan a la tarea de implementar diversas estrategias para lograr buenos desempeños en lo referente a la comprensión lectora; una de las estrategias a retomar en este trabajo es la discusión como un medio para el trabajo de comprensión lectora del texto argumentativo, al igual que la técnica de las preguntas que permite el debate, la opinión, el consenso, la discusión o la revelación de tema que pasaron desapercibidos durante la lectura.

La discusión en la escuela es una actividad enriquecedora para trabajar la comprensión lectora, su práctica permite a los niños el intercambio de pensamientos e ideas que surgen a partir de la lectura de un texto, de su apropiación o de una motivación inicial por parte del profesor; es aquí donde el estudiante utiliza su capacidad argumentativa y las estructuras que lo caracterizan como lector; en este sentido Hurtado (2005), expresa: “La discusión es una actividad lingüística y cognitiva que permite la comprensión lectora, pues esta implica un intercambio de ideas que exige el ejercicio de la argumentación, donde cada sujeto expone sus argumentos en torno a un tema; la calidad de los mismos depende del nivel de apropiación del texto, el conocimiento previo y el nivel del desarrollo cognitivo de los que en ella participan”(p. 27).

La discusión, como generadora de ideas e intercambio de opiniones y pensamientos entre los sujetos, propicia gradualmente el desarrollo de la capacidad crítica en el proceso de comprensión, en cuanto permite la confrontación y complementación de sus propios conceptos y concepciones, pues en ella surge la necesidad de preguntar y responder en torno al tema en discusión; es en este momento cuando el maestro debe usar su experticia como observador para que logre descubrir en sus estudiantes los procesos mentales que han elaborado para la comprensión o si por el contrario no lo han logrado. Al respecto Braslavsky (2005), plantea: “Las estrategias de la discusión son consideradas como componentes críticos para la comprensión, porque le permiten al maestro conocer lo que pasa en la mente del alumno y reestructurar la situación. En las estrategias de la interacción, el maestro actúa al principio como modelo, pero gradualmente los alumnos van asumiendo su papel hasta que demuestran su habilidad para preguntar y realizar la tarea de manera independiente.” (p. 6)

La discusión colectiva fortalece los procesos de comprensión en profundidad y la capacidad crítica ya que motiva a los participantes para que expongan sus puntos de vista, siempre y cuando puedan argumentar sin dejar de lado lo expuesto por sus interlocutores; se fortalecen de este modo las concepciones propias sobre el tema del texto.

La discusión, como estrategia, también favorece la formulación de preguntas y la autointerrogación del lector, tanto por el texto como de su propio proceso de comprensión, esto favorece la formación de lectores expertos y capaces de evaluar sus propios procesos de comprensión lectora. En este sentido Leon, 1991, sostiene que: “Los buenos lectores son capaces de seleccionar su atención hacia aquellos aspectos más relevantes del pasaje y en afinar progresivamente su interpretación del texto” (p. 7).

La discusión enriquece la comprensión al permitir compartir las interpretaciones con los demás y también ayuda a reforzar la memoria pues los sujetos deben recordar lo que han entendido durante la lectura previa para poder exponer sus puntos de vista, pero también se desarrolla la capacidad crítica al tener que argumentar sus opiniones y, por tanto, se ayuda a clarificar la comprensión (Colomer, 1997: 9)

El trabajo cooperativo, como la discusión colectiva o la lectura en grupo con los niños, permite percibir cómo operan los demás, es decir, cómo entienden los textos y qué entienden de ellos, cómo trabajan y comprenden el mundo los demás niños; los alumnos entienden y retienen mejor la información de un texto cuando este ha sido analizado en grupo, pues se da la posibilidad de contrastar información y es más probable que no se obvien contenidos importantes o que se confundan con otros; es así que la discusión posibilita un espacio que hace potenciabile la comprensión.

7.7. AMBIENTES LECTORES

Es una decisión que influenciará a los estudiantes el hecho de propiciar ambientes lectores agradables, pero también rigurosos desde el discurso formal (aunque se trate de niños, la rigurosidad se debe mantener, aunque sea por medio de consejos, sugerencias, ejemplos, analogías o la misma reducción al absurdo de alguna demostración), la premisa de una lectura que les guste y signifique a los niños y niñas es determinante para formar buenos hábitos lectores y buenos lectores; es esta una manera de fomentar el placer por la lectura; ambientes que conlleven a formar una actitud positiva para conseguir una motivación y un nivel de progreso de los niños en el ámbito escolar, personal y social; esto supone la

práctica de la lectura y la escritura, los escenarios de aprendizaje son los mismos por los que circulan los estudiantes a diario: la escuela, la familia o su entorno social.

En este mismo sentido el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología afirma: “[el placer de] un lector ávido, curioso, sacudido por la urgencia de zambullirse en la cultura escrita, de acceder de inmediato a realidades posibles de satisfacer sus ganas posibles de conocer, de elevarse, de disfrutar los menús de palabras, de historias, de conflictos de imágenes.” (p. 5)

Así pues, lo más importante en el ambiente escolar es presentarle al niño tanta variedad de textos que él tenga la oportunidad de elegir los que más le agraden, de esa manera se irá encaminado hacia sus gustos particulares al tiempo que forma en sí mismo el hábito de la lectura, condición en la que deberá importar, sobre todo, su satisfacción como lector; los beneficios en cuanto al desarrollo de la personalidad, la agudeza argumental, el sentido crítico y el respeto por las opiniones ajenas serán efectos colaterales de gran valía para cualquier individuo que lee en la escuela o fuera de ella.

El momento del acercamiento de los niños a los texto es trascendental para su formación como lectores, el ambiente apropiado que se propicie en las primeras experiencias despertarán el interés y la motivación durante el proceso lector; en este sentido, Díaz, F. (2015, expresa: “la formación de un lector literario debe propiciar encuentros vitales con la palabra, debe fortalecer los lazos emocionales con el libro y tender las condiciones para experimentar la magia de la ficción en toda su extensión. No hay estrategia más potente para conquistar lectores que la elección apropiada de un libro, la lectura subyacente en voz alta, el modelaje lector la libertar que se conceda para asumir la experiencia lectora y el entusiasmo que se transmita para acercarse a la palabra escrita.” (p. 20) Leer también es pasión al servicio de la razón, la sensibilidad y la comunicación.

7.7.1. Hábito Lector

Si queremos formar lectores activos socialmente es imprescindible que la lectura se convierta en una actividad presente en la cotidianidad del niño; por lo tanto, la formación del hábito lector debe iniciarse en el ambiente familiar, generalmente como una experiencia agradable, apasionante e inquietante con el texto, de ahí que un niño que vive en un entorno lector será un sujeto con mayores posibilidades de adquirir estos hábitos; Gómez (1999) citado por Cerrillo, P., Larrañaga, E., y Yubero, S. (2002) afirma:

Al niño se le introduce en el hábito de la lectoescritura a través de la razón, cuando, en función de sus criterios, actitudes y forma de pensamiento, observa por sí mismo la utilidad y el valor de las herramientas alfabéticas; cuando existe un conjunto de causas psicológicas y sociales que estimulan tanto la repetición de sus experiencias de lectura y escritura, como el deseo de continuarlas y mejorarlas. Cuando el aprendizaje de la literalidad facilita la combinación de la información textual y de los conocimientos previos, abre un horizonte más rico de percepciones que favorece una actitud vitalista. El aprendizaje es, a este respecto un inductor de la motivación, porque alimenta nuestra fuerza de búsqueda y va orientando nuestras metas. (p. 18)

La lectura como hábito no es algo que se enseñe y se aprenda en la escuela, es el contacto con el entorno, con los textos y la forma en que se contagia de las ganas de leer lo que posibilita que el niño lo adquiera; animar a la lectura no es imponer el acto de leer, sino mostrarla, señalarla como una entrada para descubrir nuevos caminos posibilitados por las mil y una lecturas que un niño o una niña puede hacer en su vida; justamente y de esta manera, este hábito nacerá en el interior de cada individuo. Aunque como se dijo el hábito lector no se enseña en la escuela, esta puede favorecer su adquisición posibilitando la interacción de los niños con gran variedad de actividades lectoras y textos dentro o fuera del aula y del entorno escolar. Es de resaltar que un individuo con buenos hábitos lectores logrará desarrollar mejor el proceso de comprensión y, por ende, sus procesos de construcción de conocimientos serán más significativos, pues probablemente tendrá un banco de conocimientos previos más variados a los cuales recurrirá en el momento de la lectura.

7.7.2 Lectura en la Escuela

Hebrard, J. (2000), dice: “La escuela fue instrumentada para la lectura” (p.1). La reinención de la escuela en el siglo XVI en la cultura occidental, da pie a que la iglesia decida alfabetizar al cristiano por lo que se vincula entonces la formación cristiana con la alfabetización. Más adelante retiran esta responsabilidad a la iglesia y convierten la escuela en una institución estatal, donde no solo se formaba ya al cristiano, sino también en las letras propias de cada nación, donde la alfabetización es puesta al servicio de sus objetivos más poderosos. Así se va desarrollando la educación popular, ya no limitada a ciertas élites. En este pequeño acercamiento al surgimiento de la alfabetización de la escuela podemos colegir que la lectura fue central e indispensable en este proceso.

Sin embargo en la actualidad, la escuela evidencia una problemática que es la desmotivación por la lectura, una actividad que ha sido desplazada por la llegada de la tecnología a los hogares (televisión, juegos electrónicos, telefonía celular, internet, entre otros); esto ha producido drásticos cambios en los hábitos familiares, entre ellos el acompañamiento en el proceso educativo de los niños, pues no se da en casa un control adecuado a estos medios (de hecho, no solo los hijos se apasionan por estos aparatos y servicios, también padres, hermanos, hermanas y familiares parece gravitar a diario); al llegar a la escuela los niños y niñas sienten apatía por los precarios medios que se ofrecen allí, pues no todas las escuelas cuentan con equipamiento tecnológico; sin embargo, en la escuela tampoco se les da la utilización adecuada o, para nuestro caso, el personal a cargo no está capacitado para utilizarlos en beneficio de los ambientes lectores que tanto se precisan en las escuelas.

Por este momento histórico, por la cultura de lo visual, por la desidia de quienes deben vigilar el aprendizaje de los niños y niñas, es evidente que la escuela debe transformar sus prácticas de lectura con el fin de llevar a los niños al goce de estrategias y medios

disponibles, tanto en el aula como en las familias, descubriendo nuevas modalidades de lectura, porque hemos aprendido la lección, no solo se lee en el papel.

Una escuela lectora es aquella que ofrece a todos los estudiantes la oportunidad de leer, a su propio ritmo, proponiendo gran variedad de lecturas; que sabe que no se deja la lectura solo para el tiempo libre, que permite la autonomía a la hora de leer, pero regula y acompaña el proceso; la escuela que enseña y practica diversos métodos de lectura.

La lectura en la escuela debe ser una práctica diaria y no se debe dejar al azar, leer toda clase de textos y en todas las áreas; según Cassany (2006) la lectura es cada vez más plurilingüe. “Es una auténtica *“globalización lectora”* (p. 141), ya que en la actividad de lectura es cada vez más común hacerlo en varios idiomas, utilizar varios medios, tener contacto con otras comunidades; así que la escuela no debe cerrarse o limitar el acto de la lectura, pues como se ha dicho antes, no es el único espacio donde se da el acto de leer, pero sí debe ser el espacio propicio para fortalecer, enriquecer y formar lectores autónomos y críticos.

También, Solé (1992), plantea que “conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar [...] puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en sociedades letradas...” (p. 32); por ello, la escuela debe formar en lectura, no solo en el código sino en asumir la lectura como instrumento que le permita al individuo moverse y desarrollarse en una sociedad creciente que cada vez requiere de personas que sean capaces de avanzar en un mundo letrado.

7.7.3. Familias Lectoras

El contexto familiar es de gran importancia para el logro de metas educativas en los estudiantes, pues la escuela y la familia son actores decisivos que influyen en la educación de los niños, es por esto que cada vez más la escuela hace llamados a la familia para que

acompañen y ayuden a los niños en su proceso, las diversas características familiares influyen definitivamente en la educación de los niños. Cuando una familia ofrece un entorno protector de ayuda, de cooperación y motivación, esto se verá reflejado en el entorno escolar.

Retomando el tema de la lectura, cuando el niño encuentra un ambiente propicio de motivación y acercamiento a esta desde el hogar, contará con buenos modelos que muy posiblemente replicará en su formación académica y personal. El gusto por la lectura es algo que empieza en el hogar, cuando desde muy pequeños los niños tienen acceso a diversos textos y, sobre todo, cuando los demás miembros de la familia demuestran interés y agrado por compartir con ellos el tiempo de lectura. Se necesitan familias en las que el tiempo libre y de ocio se dedique a leer; que esta actividad se convierta en una opción de goce, disfrute y compartir; además, como añadidura, se avanzará en la formación y el aprendizaje de los estudiantes.

Un niño que lee es un niño que ha sido influenciado desde su hogar, replicando modelos familiares, esto lo confirma Chavarría, K. (2007): “los chicos leen cuando sus padres y familiares más cercanos leen, y más aún cuando estas personas les leen a ellos” (p. 67). De ahí la importancia de que las familias creen un entorno lector para ofrecerles a los niños, desde muy pequeños, la posibilidad de entrar al conocimiento por medio de la lectura formando hábitos duraderos; por lo tanto, el aprendizaje de un niño depende de su interés y de cómo su familia se involucra en sus procesos, estimulando y exaltando sus progresos por mínimos que sean, pues la familia es el primer entorno educador, donde se desarrollan los principales valores, hábitos y afectos.

La escuela, a través de las diversas actividades que realiza, debe plantear estrategias que involucren a las familias en la cultura de la lectura y la escritura como una actividad conjunta entre padres e hijos, ya que no se debe dejar esta tarea solo a la escuela. Es así como Lerner (1996, p.21), citado por Hurtado, et ál. (2001, p. 34), propone los Proyectos Institucionales como alternativa de formación de lectores en la escuela, dice al respecto que

“los proyectos institucionales permiten instalar en la escuela – y no sólo en el aula – “*un clima lector*” (...) que se extiende hacia los hogares, también a las familias”.

Una familia con buenos hábitos lectores será un maravilloso modelo a replicar por parte de los niños y más aún cuando ellos continúan de la mano, guiados por la institución escolar.

8. DISEÑO METODOLÓGICO

El presente trabajo de investigación se orientó desde un enfoque cualitativo, en cuanto es abierto, variable y emergente, permitiendo la selección de participantes. Y en los referentes de interpretación y análisis, este enfoque propicia también la inmersión del investigador en el contexto; facilitando la adaptación de los procesos de acuerdo con las necesidades y hallazgos en la situación estudiada; además permite la diversidad de medios para obtener la información, esto posibilita enriquecer el proceso, pues no lo limita y se constituye a lo largo del proceso de investigación, siguiendo lineamientos orientadores. Galeano, E. (2004).

El diseño abordado fue la Micro etnografía Escolar, pues ella posibilita la comprensión del nivel de complejidad de ciertos fenómenos educativos que surgen en la escuela, permitiendo a los entes educativos un conocimiento real y profundo de estos procesos y facilitando la orientación de nuevas propuestas o innovaciones para la toma de decisiones en las situaciones objeto de investigación; Murillo. F & Garillo, C., (2010) al respecto expresan que “Este nuevo enfoque lleva a que se hagan nuevos análisis de los procesos curriculares en el aula y al estudio del conocido, como currículo oculto. Esto quiere decir que estudia las características concretas y no las supuestas en cada ámbito escolar”. (p.5)

Esta investigación se buscó profundizar en una situación problemática que se ha evidenciado en las aulas de la institución, con base en los resultados, mejorar procesos

educativos. El presente trabajo permite, por una parte, hacer una reflexión sobre la práctica pedagógica ante una situación evidenciada en el aula de clase desde la aplicación de unas secuencias didácticas y, por otra, poner en acción unas estrategias que fortalezcan los procesos a mejorar, en este caso la comprensión lectora en textos argumentativos. Puesto que la microetnografía permite la investigación en pequeños grupos o poblaciones pequeñas, en la institución escolar este proyecto se desarrolló con un grupo de 35 estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa San Vicente Ferrer del municipio de San Vicente Ferrer, Antioquia.

Dado que la microetnografía escolar ofrece espacios para la interacción, se implementó una propuesta flexible que, durante la puesta en marcha, permitió reflexionar sobre los procesos e interrelaciones, acciones y situaciones de aula que fueron surgiendo, tanto en los estudiantes como en las maestras, por lo tanto la estrategia basada en la técnica pregunta y la discusión para mejorar la comprensión de los textos argumentativos estuvo en constante revisión y rediseño de manera que pudiera adaptarse a los diversos eventos.

En este trabajo se implementaron estrategias de comprensión para superar las dificultades de comprensión lectora de textos argumentativos como, por ejemplo: la relectura, lectura guiada, lectura a varias voces, igualmente se propusieron acciones pedagógicas para aplicar en el aula con base en la propuesta de la técnica de las preguntas y la discusión, para implementarlas como prácticas habituales que renueven y potencien los aprendizajes y las metodologías en el aula de clases; esto para que la lectura del texto argumentativo sea una práctica continua que mejore en los estudiantes la comprensión lectora y la habilidad argumentativa en todos los niveles.

Asumir este enfoque y diseño investigativo permitió hacer una reflexión constante durante el proceso de recolección de la información, implementación de la propuesta y análisis de la información, por su carácter flexible y abierto, dado que el diseño microetnográfico parte de que todos los sujetos son portadores de un conocimiento particular que enriquece el proceso y permite la comprensión de la situación estudiada; ello crea una conciencia y

compromiso en todos los actores participantes (maestros y estudiantes) de manera que se contribuya a mejorar la situación que se interviene con la puesta en marcha de las estrategias. Para Murillo. F & Garillo, C., (2010), “gracias a la etnografía se ha podido conocer más sobre el funcionamiento interno en el aula, sobre las causas del fracaso escolar, sobre las estrategias de los alumnos y es muy oportuno en estudios sobre integración en el aula.” (p. 6)

El estudio tuvo un alcance descriptivo e interpretativo; los instrumentos y las técnicas que se utilizaron para la recolección, registro y sistematización del proceso de investigación fueron seleccionados de manera que brindaran información relevante que permitiera acercarnos más al tema y a la comunidad educativa, así: entrevista semiestructurada a docentes, escala de valoración de actitudes de los docentes, observación de clases, prueba inicial del nivel de comprensión lectora de los niños, entrevista semiestructurada a estudiantes sobre el conocimiento y experiencia con el texto argumentativo. Para el registro de la información se utilizaron rejillas de observación, matrices de análisis y fichas de contenido para el registro de las secuencias implementadas.

8.1 CONCEPTUALIZACION DE LOS INSTRUMENTOS

Entrevista semiestructurada a docentes y estudiantes: (Ver anexo 3) La entrevista semiestructurada es un instrumento utilizado en la investigación cualitativa que contribuye a fortalecer el diálogo y la confianza entre el investigador y la población objeto de estudio. En la entrevista a docentes se buscó indagar, por medio de una conversación dirigida, sobre el conocimiento frente a la enseñanza y uso del texto argumentativo en sus prácticas escolares. Esta técnica ofrece las posibilidades y la significación del diálogo como método de conocimiento de las personas y depende de la naturaleza del proceso que apoya, en ella se permite una interacción entre el entrevistador y el entrevistado, donde intervienen diferentes factores —tanto verbales como no verbales— que aportan información para el proceso que se desarrolla. Martínez, M. (2006). Este mismo autor, citando a Kvale (2006)

señala que “el propósito de la entrevista de investigación cualitativa es obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos.”

La entrevista a los estudiantes se realizó con el objetivo de indagar acerca de sus conocimientos y experiencia con el texto argumentativo, se les entregó a los estudiantes cuatro textos cortos (argumentativo, poético, expositivo y narrativo) y se les pidió clasificarlos según la tipología textual y luego a través de preguntas abiertas se indagó sobre la experiencia con el texto argumentativo; al igual que en la de docentes se entabló una conversación guiada con los niños para lograr una comprensión de la entrevista y unas respuestas adecuadas a las preguntas establecidas, ya que la entrevista semiestructurada se basa en una guía de preguntas que orientan la conversación y el entrevistador puede generar otras para precisar conceptos si así lo requiere.

En el proceso investigativo se diseñaron dos entrevistas semiestructuradas; una para docentes con experiencia en primaria y secundaria de la institución educativa, conformada por preguntas guías, orientadas a indagar sobre las concepciones que tienen sobre los tipos de textos y su afinidad con el trabajo de textos argumentativos; y la segunda diseñada para los estudiantes del grado quinto conformada por nueve preguntas guías, abiertas, teniendo como propósito reconocer sus afinidades con respecto al texto argumentativo, modo de identificación y acercamiento.

Escala de actitudes: (Ver anexo 5) “Las actitudes tienen diversas propiedades, entre las que destacan: dirección (positiva o negativa) e intensidad (alta o baja), estas propiedades forman parte de la medición” (Hernández Sampieri, 1999, p. 255).

Las actitudes no son susceptibles de observación directa sino que han de ser inferidas de las expresiones verbales, o de la conducta observada. Esta medición indirecta se realiza por medio de unas escalas en las que partiendo de una serie de afirmaciones, proposiciones o juicios sobre los que los individuos manifiestan su opinión, se deducen o infieren las actitudes.

Las escalas son instrumentos destinados a medir propiedades de individuos o grupos; permite la asignación de números a las unidades medidas (Briones, 1982 p. 123). Estas son muy utilizadas para medir actitudes y valores.

La escala se aplicó al inicio del proceso investigativo a los docentes de la Sede 2 de la institución educativa, con el fin de identificar su disposición en cuanto al trabajo de la comprensión lectora; se les realizaron 22 preguntas con cuatro opciones de actitudes, para conocer así las actitudes y preferencias de los maestros frente a la enseñanza del texto argumentativo.

Secuencias didácticas: (Ver anexo 7) es un conjunto de actividades que buscan el aprendizaje y evaluación de un conocimiento determinado y que requieren la mediación y orientación del docente, estas actividades pretenden el logro de determinadas metas educativas, considerando una planeación y la utilización de una serie de recursos dispuestos con anterioridad. En la práctica, ellas implican mejoras en los procesos de formación de los estudiantes ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se definen así unas metas a alcanzar (Tobón, 2010).

Las secuencias didácticas permiten la flexibilidad pues ellas, durante el proceso de implementación, se van ajustando y replanteando de acuerdo con las necesidades e intereses que surjan para el logro de las metas; pues son situaciones interactivas diversas que facilitan que el profesor intervenga y ofrezca las ayudas necesarias durante el proceso de construcción del conocimiento, es decir, se hace posible un proceso de evaluación formativa incorporado en el propio proceso de aprendizaje.

El trabajo con las secuencias didácticas ha sido planteado por diversos autores Tobón (2010), Cotteron (1995); Pérez-Abril et ál. (2013); Dolz (1995, 2011); Dolz y Pasquier (1996), entre otros, quienes han desarrollado investigaciones destacando la importancia de las secuencias didácticas, pues ellas favorecen la participación de los estudiantes en proyectos para intervenir problemas reales del contexto en los que se requiere la mediación del docente.

Fichas de contenido: (Ver anexo 8) son un instrumento que facilita de manera práctica y funcional ordenar la información recolectada de entrevistas, reuniones, observación directa, entre otras opciones, de manera descriptiva y en un lenguaje natural. Se pueden escribir resúmenes, características importantes, interpretaciones y cruzar datos correspondiendo la información entre lo observado y los datos registrados. En este sentido Galeano recomienda: “Se trata de reconstruir el sentido que subyace en los datos y, por tanto, es necesario registrar inicialmente la mayor información posible, aunque aparentemente no sea importante...” (2004, p. 47)

En nuestro trabajo este instrumento fue una herramienta valiosa para recoger y analizar la información durante todo el proceso del trabajo de campo y para el registro posterior a la ejecución de las situaciones de aprendizaje, en su elaboración se tuvieron en cuenta todos aquellos procesos y reflexiones alrededor de las transformaciones que se iban observando durante el desarrollo de las actividades. En las fichas se incluyeron elementos como: tema, institución, número de sesión, objetivo, descripción de la intención de la secuencias y las estrategias implementadas, reflexiones sobre el desarrollo de la secuencia en cuanto al impacto cognitivo; palabras clave que sirvieron como base para la construcción de categorías emergentes y observaciones orientadas hacia un resultado o conclusión a partir de las estrategias utilizadas.

El registro de la información en las fichas permitió reflexionar y significar el impacto de las estrategias implementadas en las secuencias didácticas así como los avances de los niños a partir de las mismas; además, se obtuvieron resultados y conclusiones como base para la orientación de elementos conceptuales y metodológicos para mejorar los procesos de comprensión lectora con textos argumentativos.

Evaluación informal a estudiantes: (Ver anexo 1) la evaluación informal es aquella en la que se emite un juicio sin que necesariamente el estudiante haya recibido o posea los conocimientos y habilidades que se le enseñará (Morales, 2011). La evaluación informal

nos ayudó a determinar la comprensión lectora de los estudiantes partiendo de un texto argumentativo; sobre él se plantearon preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas en el nivel literal, inferencial y crítico.

Definimos esta evaluación como informal ya que no se pretendió con ella indagar por un aprendizaje enseñado en el grupo de aplicación sino de establecer unos conocimientos previos y tomar en cuenta la forma de responder de los niños a las preguntas del material de textos ofrecido en esta evaluación.

También se realizó una evaluación informal final para analizar e interpretar las transformaciones ocurridas en la comprensión de textos argumentativos de los niños que participaron en la aplicación de la estrategia. Se trató de una prueba escrita donde, partiendo de varios tipos de texto, se les plantearon preguntas de comprensión y conocimientos sobre la estructura y características propias de los textos argumentativos.

Observación participante: (Ver anexo 8) La observación participante fue la técnica constante durante el proceso, su registro se realizó en las fichas de contenido. Fueron instrumentos que ofrecieron información importante con relación al tema de investigación, la cual fue analizada de manera cualitativa; así mismo, brindaron elementos importantes para las conclusiones y recomendaciones de este proyecto.

Finalmente, para la sistematización, se realizó la triangulación de la información obtenida a través de las técnicas de recolección y registro de la información, aplicadas a docentes y estudiantes, de donde se generaron los datos que permitieron una interpretación y valoración del sentido de la investigación y el sustento teórico para la conceptualización y elaboración de las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

Los instrumentos utilizados en el proceso de indagación de datos, diseño e implementación de la estrategia de intervención permitieron obtener hallazgos confiables y contundentes para determinar elementos conceptuales y metodológicos orientados a fortalecer los procesos de enseñanza de la comprensión lectora del texto argumentativo.

8.2. DESCRIPCIÓN DE LA COMUNIDAD

El presente trabajo se realizó en la Institución Educativa San Vicente Ferrer, Sede principal y Sede la Enea, ubicada en el Municipio de San Vicente Ferrer, Antioquia.

La institución Educativa pertenece al sector oficial, es de carácter mixto, con atención en jornada completa; cuenta con una población de 1.500 estudiantes en la sede principal (urbana), desde el grado preescolar hasta el grado once y 25 estudiantes en la Sede La Enea (Rural), desde el grado preescolar hasta el grado quinto; sus estudiantes están ubicados en los estratos cero, uno, dos y tres, entre ellos se encuentra población desplazada y algunas víctimas del conflicto. La institución ofrece la modalidad de la Media Técnica —en Asistencia Administrativa— mediante convenio con el SENA. Es la única institución urbana que hay en el municipio, cuenta con nueve sedes rurales anexas. La economía y la actividad laboral de las familias de los estudiantes se basan en la agricultura y otras actividades de orden informal e independiente y, en menor cantidad, algunas familias son empleadas formales con ingresos fijos mensuales.

Algunas de las problemáticas de la institución más relevantes son: población flotante debido al desplazamiento y movilidad de las familias campesinas a la zona urbana en busca de opciones de empleo dada la crisis del sector agrícola; el poco acompañamiento de los padres de familia en el proceso educativo, ya sea por sus ocupaciones laborales o el bajo nivel académico que presentan.

La Institución Educativa apunta a la formación de líderes en la convivencia pacífica con espíritu crítico e investigativo, con capacidad de analizar y transformar su medio socio cultural, sin perder de vista los valores, de tal manera que lleguen a ser personas responsables y con alto sentido de compromiso social. Apuntando a su modelo pedagógico “Para el desarrollo social y humano”

8.3 POBLACIÓN PARTICIPANTE

Este trabajo se realizó con 35 estudiantes: niños y niñas del grado quinto 2017 de la I. E. San Vicente Ferrer sede principal y sede La Enea, quienes se encuentran en una edad que fluctúa entre los diez y once años. Gran parte de ellos procedentes de familias campesinas, La mayoría de las familias son extensas, monoparentales y algunas con jefatura familiar femenina.

8.4 FASES DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

FASE I: Indagación y socialización del proyecto. Acercamiento previo a la situación, a través de una lectura y comprensión inicial de la problemática por medio de la revisión de resultados de pruebas internas y externas que se aplicaron a los estudiantes de la institución (Instruimos, SABER), la construcción del estado del arte y antecedentes relacionados con la propuesta. Socialización de la propuesta con los directivos, docentes, padres de familia y estudiantes, allí se les informó sobre la propuesta a implementar.

Valoración de las prácticas docentes: En cuanto al desarrollo de la comprensión lectora con los estudiantes e indagación sobre sus concepciones de los tipos de textos, en especial del texto argumentativo, se rastrearon cuáles eran las prácticas mediante las cuales los docentes fomentaban la comprensión lectora en los estudiantes, para ello se implementó una encuesta semiestructurada que incluía una escala de actitudes; se preguntó en ella sobre el conocimiento del texto argumentativo, su aplicación, uso e importancia en sus prácticas pedagógicas, así como las percepciones del docente acerca del agrado de los estudiantes por este tipo de texto. Lo anterior permitió identificar en el proceso posibles causas de las falencias en la comprensión lectora de este tipo de texto y a su vez propició la implementación de estrategias que aportaran al mejoramiento de los procesos de comprensión.

Caracterización de la comprensión lectora: Se hizo mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada y una prueba inicial que permitió ubicar a los estudiantes en algún nivel de comprensión lectora e indagar sobre su relación con el texto argumentativo; se empleó un instrumento tipo evaluación informal, utilizando un texto argumentativo, cuya comprensión se valoró a través de preguntas ubicadas en los niveles literal, inferencial y crítico, para determinar los alcances de la comprensión lectora de los participantes.

FASE II: Diseño e implementación de la estrategia: se plantearon seis secuencias didácticas, cada una con varios momentos que permitieron las intervenciones que se realizaron: dos horas semanales en el aula de clase y con 35 estudiantes del grado 5B de la Institución educativa sede principal y sede La Enea.

En el presente trabajo se desarrollaron las secuencias que se describen a continuación:

Secuencia Didáctica 1: “La opinión de todos cuenta” Esta secuencia se dividió en tres momentos:

Momento 1, se indagó a los estudiantes sobre sus preferencias lectoras así como sobre sus concepciones de lo que es una opinión; además, se les preguntó si en algún momento habían hecho uso de la prensa como portador de información; se les puso en contacto con la sección que contiene los artículos de opinión para acercarlos así a los textos argumentativos; se les pidió luego hacer algunas inferencias sobre sus contenidos a partir de sus títulos.

Momento 2: Se presentó a los estudiantes un texto de opinión: “El amor por las mascotas” con el fin de que expresaran sus opiniones sobre él; luego, y desde unas preguntas orientadoras, se fue construyendo conjuntamente el concepto de artículo de opinión.

Momento 3: Inicialmente se les explica a los estudiantes algunas características del texto de opinión, entre ellas las *otras voces* que mencionan los autores; luego, se dan indicaciones para el trabajo a seguir y los estudiantes se organizan por grupos; se les entrega entonces el texto: “El uso macabro de las redes sociales”, lo deben leer y responder ciertas preguntas de tipo inferencial y literal, se busca activar procesos de comprensión

entre pares; finalmente, se socializa la actividad, se hacen las aclaraciones correspondientes y se plantean conclusiones.

Secuencia Didáctica 2: Estructura del texto Argumentativo. En esta secuencia se pretendía que los estudiantes conocieran la estructura del texto argumentativo para movilizar en ellos procesos de comprensión lectora durante los tres momentos en que se realizó la secuencia. **Momento 1:** con el fin de activar conocimientos previos al tema del texto se entrega a los niños una Tableta con un video juego luego, en el mismo dispositivo, leen el texto que se trabajó en la sesión, se les realizan preguntas que aluden a la estructura del texto argumentativo, sin nombrarlas ni definir las. Para finalizar, se clarifica lo que es un texto argumentativo.

Momento 2. Para este momento se retoma el tema trabajado en el momento 1 y nuevamente se les entrega la tableta a los niños, en ella encuentran un esquema con la estructura del texto argumentativo, se les pide que lo lean y expresen tanto lo que entienden como sus dudas; se hace la explicación del tema y luego una actividad práctica donde los niños señalarán con diferentes colores en el texto “Los Video Juegos”, la estructura del texto argumentativo.

Momento 3: En este momento se trabaja con la técnica de la reconstrucción del texto con el fin de verificar la comprensión y el aprendizaje de la estructura del texto argumentativo, se hace entrega a los niños del texto fragmentado en su estructura y ellos deben ubicar cada una de las partes es un esquema (introducción, tesis, argumentos, conclusión); finalmente, se socializan los trabajos y se aclaran las dudas.

Secuencia Didáctica 3: esta secuencia pretende reforzar el trabajo de reconocimiento de la estructura y la comprensión del texto argumentativo.

Momento 1: Se organiza a los estudiantes por parejas para leer el texto: “No hay que chillar”, es leído de manera silenciosa; luego, se orienta una discusión a través de preguntas para activar la comprensión; seguidamente, por equipos, responden unas preguntas orientadas a identificar la estructura del texto, luego se pone en común los hallazgos; para finalizar, se hace la señalización de las partes que conforman la estructura de dicho texto y se socializa el trabajo.

Momento 2: Se realiza una activación de conocimientos previos sobre el tema a trabajar en el texto. En esta actividad se pretende reforzar la comprensión del texto argumentativo partiendo de la identificación de palabras desconocidas para luego inferir y buscar su significado en el contexto de la lectura, relejendo los apartados del texto donde se encuentran dichas palabras; se aclara el significado utilizando los diccionarios y construyendo el significado entre todos los estudiantes; finalmente, se verifica la comprensión del texto a través de la técnica de las preguntas.

Momento 3: En este momento se pretende iniciar a los estudiantes en la técnica del debate; se les presenta dos videos de debates realizado por estudiantes en aulas de clase, teniendo en cuenta el texto trabajado en el Momento dos se les propone realizar un debate y se les explica que, para el caso, el docente será el moderador. Para finalizar, se hace un conversatorio sobre la importancia de participar, dar opiniones y defenderlas respetando la diferencia; se cierra la actividad expresando sus sentimientos en el debate de acuerdo con la posición que tomaron.

Secuencia Didáctica 4: Momento 1 y momento 2: En esta secuencia se trabaja la discusión y el debate utilizando varios textos sobre un mismo tema, pero con puntos de vista diferentes; inicialmente se hace una discusión dirigida, a través de la técnica de las preguntas, para la activación de los saberes de los estudiantes sobre el tema a trabajar. Luego se organizan los estudiantes en dos grupos para que cada uno defienda un punto de vista contrario al otro; finalmente los estudiantes exponen sus opiniones acerca de la pregunta y si el debate les ayudó a comprender mejor el texto.

Secuencia Didáctica 5: Momento 1: En este primer momento se pone nuevamente a los estudiantes frente a la estructura de un texto argumentativo, a través de la discusión como estrategia generadora de comprensión, ellos identifican sus partes, luego se hace la socialización y retroalimentación. **Momento 2:** Acá se organizan los estudiantes por equipos y se les proponen temas asociados al entorno escolar (deporte, bullying y las mascotas); la idea es escribir; así pues, los estudiantes con los conocimientos adquiridos y apoyándose también de la consulta en internet, construyen un texto en el que deben tener en cuenta la estructura de un texto argumentativo.

Secuencia Didáctica 6: Esta actividad se plantea con la lectura de un texto de manera individual, luego se propicia una discusión mediante la técnica de las preguntas para activar el acercamiento al texto y prepararlos así para una comprensión lectora del mismo texto; en este caso los chicos y chicas deben responder a una prueba informal argumentando sus respuestas de forma escrita.

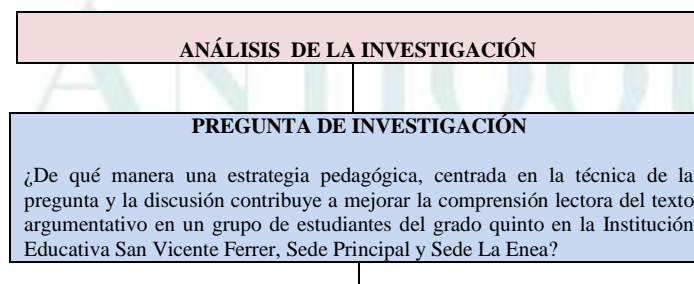
FASE III: Sistematización de la información, interpretación y análisis de resultados:

La narración cualitativa fue la principal herramienta metodológica que se utilizó para analizar los resultados de la aplicación de la estrategia para mejorar la comprensión lectora con la técnica de la pregunta y la discusión, utilizando el texto argumentativo con estudiantes de quinto grado. Esta técnica permite describir las herramientas cualitativas implementadas de acuerdo con lo arrojado por la muestra y, además, evaluar las transformaciones con la aplicación de la estrategia.

9. ANÁLISIS Y RESULTADOS

La presentación de los resultados está organizada de forma que respondan a la pregunta de investigación planteada así como a los objetivos específicos; se presentan y analizan los resultados reportados por cada uno de los instrumentos utilizados para la recolección de la información.

A continuación se muestran las relaciones que se establece entre la pregunta, los objetivos y los instrumentos diseñados para la recolección de la información.



OBJETIVO GENERAL			
Mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos de los niños del grado quinto de la Institución Educativa San Vicente Ferrer Sede Principal y sede La Enea, a partir de la implementación de una estrategia pedagógica basada en la técnica de la pregunta y la discusión.			
Objetivo Específico 1	Objetivo Específico 2	Objetivo Específico 3	Objetivo Específico 4
Conocer las diferentes concepciones y experiencias de enseñanza y aprendizaje del texto argumentativo, de los niños y maestros, en la Institución Educativa San Vicente Ferrer	Diseñar e implementar situaciones pedagógicas que posibiliten la comprensión del texto argumentativo, a partir de la técnica de la pregunta y la discusión.	Analizar las transformaciones de la comprensión lectora del texto argumentativo a partir de la estrategia de la técnica de la pregunta y la discusión.	Identificar las posibilidades didácticas de la estrategia centrada en la pregunta y la discusión, para el fortalecimiento de la comprensión lectora de textos argumentativos en el nivel inferencial.
Instrumentos	Instrumentos	Instrumentos:	Instrumentos
Entrevista semiestructurada y escala de actitudes a docentes, entrevista semiestructurada a niños y evaluación informal diagnóstica a estudiantes. Observación no participante	Observación Participante Secuencias didácticas	Fichas de contenido (Matrices de registro y análisis de las secuencias didácticas)	Análisis categorial evaluación informal final.

TABLA DE ANÁLISIS CATEGORIAL	
CATEGORÍAS NUCLEARES	SUBCATEGORÍAS
TIPOS DE TEXTOS QUE SE PRIVILEGIAN EN LA ESCUELA	La familiaridad con el texto narrativo
	Reconocimiento del texto argumentativo
POSIBILIDADES DIDÁCTICAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS	Importancia pedagógica del reconocimiento de los saberes previos en el proceso de lectura
	La relectura como estrategia para mejorar la comprensión.
	La lectura dirigida: práctica de apoyo para identificar las posiciones del autor.
	La discusión en el aula, como posibilidad pedagógica para la comprensión del texto argumentativo
	El debate como práctica escolar —el respeto por la opinión del otro—
	El papel de las preguntas en la comprensión lectora del texto argumentativo
FAMILIARIZACIÓN ESCOLAR CON EL TEXTO ARGUMENTATIVO	Relaciones intertextuales
	Concepciones infantiles sobre la opinión
	Juicios infantiles sobre un texto
	Reconocimiento de la estructura del texto argumentativo
	Dificultades para identificar las características del texto argumentativo
	Incidencia del léxico en la comprensión del texto argumentativo
Significado en contexto	

Facultad de Educación	Identificación de otras voces en el texto argumentativo
DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN LECTORA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO	La práctica de argumentación y contra argumentación en el aula como facilitadora de la comprensión lectora

9.1. ANÁLISIS CATEGORIAL

9.1.2 TIPOS DE TEXTOS QUE SE PRIVILEGIAN EN LA ESCUELA

De acuerdo con la información obtenida a través de las entrevistas semiestructuradas a los estudiantes y docentes, se pudo observar que en el ámbito académico y familiar el tipo de texto que predomina es el narrativo. Por parte de los niños sus respuestas ante las preguntas relacionadas con preferencias lectoras fueron: *mitos, leyendas, fábulas y cuentos*, entre otros. Ninguna de las respuestas hizo referencia a textos expositivos o argumentativos.

Ante la pregunta ¿Cuáles son los textos que más le gusta leer? y por qué, se obtuvieron respuestas como:

- *Libros infantiles, cuentos que no sean malos, porque podemos aprender más.*
- *Libros de cuentos, porque me gusta leer.*

Al preguntarles a los niños por el conocimiento del texto argumentativo, ninguno de ellos dijo conocerlo, que nunca habían tenido contacto con este tipo de texto, en el área de lenguaje o en las demás áreas de estudio. Por el contrario, expresaron mucha familiaridad y agrado por los textos narrativos.

Respecto al conocimiento del texto argumentativo

No, No me acuerdo

¿Dónde has leído textos argumentativos?

- Nunca he leído
- Se me olvidó

- En la escuela, yo creo que sí.

De igual modo, los docentes en sus respuestas a la entrevista semiestructurada, también evidenciaron mayor afinidad con el trabajo de la comprensión lectora desde los textos narrativos y, en algunos casos, expositivos pero muy poco con el argumentativo.

Con relación a los tipos de textos en las prácticas de lectura, los docentes responden:

- Textos narrativos, poéticos, literatura infantil, historias, mitos, leyendas, entre otros
- Unos pocos expositivos y argumentativos.

Sin embargo, en la escala de actitudes aplicada a los docentes para conocer sus inclinaciones con relación al uso de los textos y preferencias no se evidencia una marcada tendencia o preferencia hacia ninguna de las tipologías textuales y con relación al texto argumentativo, es evidente el poco conocimiento:

En cuanto al conocimiento de la estructura del texto argumentativo los docentes responden:

- No recuerdo, Introducción, contenido y conclusión.
- Tesis, sustentación y conclusiones.
- Introducción, hipótesis, argumentos y conclusiones.

Los docentes reconocen la importancia y las posibilidades didácticas del trabajo con el texto argumentativo en la escuela para el desarrollo de la comprensión lectora, lo cual se nota en la escala de actitudes y cuando en la entrevista señalan:

- Porque los estudiantes van más allá de la lectura y no se quedan en lo literal.
- Porque ayudan al estudiante a desarrollar la capacidad crítica, ya que permite opinar, cuestionar, preguntar.

A pesar del reconocimiento por parte de los maestros acerca de los beneficios del trabajo en el aula con el texto argumentativo para el desarrollo de la comprensión lectora, este no es utilizado en sus prácticas.

- **La familiaridad con el texto narrativo, reconocimiento del texto argumentativo**

“No es una novedad para nadie que en las situaciones habituales de lectura y escritura en la enseñanza primaria y secundaria predominan actividades sobre la narración” Camps, A., Dolz. J. (1995). Los docentes han tenido la concepción de que el texto narrativo es más llamativo para los niños y que es la mejor forma de motivarlos a la lectura, dejando de lado otras tipologías textuales y el desarrollo de las habilidades argumentativas desde temprana edad.

Inicialmente los estudiantes expresaron no reconocer el texto argumentativo ya que no habían trabajado con este tipo de texto en la escuela, tampoco saben quién los escribe, ni dónde los pueden encontrar, ni tampoco cuál es su función; esta situación se debe a que tanto la escuela como los actores promotores de la lectura dan preferencia al texto narrativo, pues fue lo que manifestaron al preguntarles por sus preferencias lectoras; esta situación deja entrever cómo el texto argumentativo no está presente en la escuela primaria, ni mucho menos se realizan actividades de lectura y comprensión con él.

En este aspecto Camps, A., & Dolz. J. (1995) expresan que la enseñanza de la argumentación se comienza tardíamente en la escuela y, por tanto, los resultados son poco satisfactorios; no se enseña a los estudiantes a expresar sus opiniones de forma oral ni escrita, ni a discutir o debatir; además, son muy pocos los manuales de lectura de textos argumentativos.

A medida que avanzaba la aplicación de la estrategia, los niños fueron reconociendo el texto argumentativo, tanto en la parte de conceptualización como en su función, pues ya en las diferentes actividades hablaron de su estructura “tesis, argumentos, conclusión”, también decían “es un texto donde el autor nos quiere convencer de algo”; inicialmente tenían la concepción de que la mayoría de los textos eran narrativos o simplemente un cuento; debido a esto fue necesario aclarar en varias ocasiones la función del texto argumentativo e incluso, hacer alusión al texto narrativo, diciéndoles “el Texto narrativo cuentan una historia, entre ellos están los cuentos, fábulas, los mitos,

las leyendas; mientras que en el texto argumentativo el autor quiere convencer al lector sobre un tema, bien sea a favor o en contra”.

9.1.2 POSIBILIDADES DIDÁCTICAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

La enseñanza de la lectura y la escritura es un proceso que se inicia desde temprana edad en los niños, aun antes de iniciar la escolaridad; es función de la escuela orientar este proceso a través de situaciones de aprendizaje secuenciales que conduzcan a la formación de un lector autónomo, crítico y autorregulador de sus propios procesos; para esto es indispensable que al niño se le posibilite el contacto y la experiencia con todas las tipologías textuales, ya que cada una de estas permite diversos aprendizajes ayudándoles a un conocimiento más integral.

Con relación a lo anterior Kamhi y Catts, (1999), citados por Flórez, Arias y Guzmán, (2006) plantean:

“Para el desarrollo de habilidades relacionadas con la comprensión de lectura, también es preciso llevar a cabo actividades que promuevan el reconocimiento de estilos, de los distintos géneros de lectura en la escuela, y de las estructuras típicas de textos comunes, como las narraciones, los textos informativos, descriptivos, argumentativos y los poemas.”
(p. 121)

De ahí, la importancia de trabajar desde los primeros grados de escolaridad el texto argumentativo, pues dadas sus bondades permite a los estudiantes potenciar sus habilidades argumentativas, la comprensión de este tipo de texto y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo; hay que recordar que su uso no es exclusivo para el trabajo con los grados superiores.

- **Importancia pedagógica del reconocimiento de los saberes previos en el proceso de lectura**

De acuerdo con la teoría psicolingüística (Goodman, 1982), el proceso de lectura

requiere de la activación de los saberes previos del lector, esto es, las construcciones personales elaboradas por los sujetos en la interacción con el mundo cotidiano; en los procesos de comprensión lectora estos se activan y se elaboran en la medida que el abordaje del texto los va provocando. Uno de los aspectos que más influye en la comprensión es la capacidad de integrar el conocimiento que se va adquiriendo con los saberes que el lector trae consigo; en este sentido, la lectura comprensiva implica la capacidad del lector para integrar sus saberes en unidades de sentido global. Para las autoras Colomer y Camps (1996), la lectura implica una transacción entre el lector y el texto, de modo que son de igual importancia en la comprensión los conocimientos previos, como el texto en sí.

En cada una de las secuencias implementadas en este trabajo se partió de la activación de los saberes previos de los estudiantes a partir, por ejemplo, de la interacción de medios tecnológicos, con el fin de relacionarlos con el tema del texto a trabajar y propiciar una mejor comprensión de los textos; algunos de estos momentos fueron:

En la secuencia cuatro, momento 1, se hace indagación de saberes previos referentes al tema “Las tareas”, para indagar la concepción que los estudiantes tienen y luego establecer una verificación de la comprensión.

- ¿Por qué son necesarias las tareas?
- “nos ayudan a ampliar los conocimientos”, “nos ayudan a tener hábitos de estudio”, “nos ayudan a repasar”.
- ¿Las tareas las hacen solos o con ayuda?
- Algunos niños expresan que tienen quién les ayuda o solos.

En el momento de la verificación de la comprensión lectora del texto se pudo observar de qué manera los niños establecían la relación entre sus saberes y lo planteado en el texto; por ejemplo, al verificar la comprensión y establecer sus puntos de vista. En una de las preguntas que se les hizo a los niños se les pidió que escogieran un argumento de los textos leídos y dieran su punto de vista:

- Yo estoy de acuerdo con el autor, porque las tareas sí nos ayudan a aprender más y a tener hábitos de estudio.
- Yo no estoy de acuerdo con el autor porque las tareas si nos ayudan a ser mejores y eso es mentira que por las tareas le cojamos pereza al estudio.

De esta manera, podemos observar cómo los estudiantes lograron la comprensión del texto y relacionaron sus saberes a través de la experiencia con los argumentos planteados en los textos.

- **La relectura como estrategia para mejorar la comprensión**

La relectura posibilita al lector retomar el texto en cada uno de sus componentes; esta estrategia retoma fuerza cuando se aborda desde el planteamiento de una hipótesis, es decir, por medio de preguntas planteadas por los lectores; desde ahí se puede generar una nueva lectura que les permita a los lectores resolver y ampliar las inquietudes suscitadas desde el texto y, por supuesto, mejorar el proceso de comprensión del mismo. Una segunda lectura nunca está de más para interpretar, para volver a leer y tener un conocimiento global del texto.

La relectura surge de entender que la comprensión de un texto no es algo inmediato. Más bien es el fruto de volver una y otra vez sobre las líneas de un párrafo. Es esa continua labor de avance y retroceso la que va construyendo o develando el sentido, el significado profundo de un artículo o una obra escrita. Releer es la forma como las palabras se convierten en indicios y las ideas hallan un vínculo. Sin relectura es difícil hallar los hilos que tejen los textos y que finalmente son los que le imprimen su sentido.

En diferentes actividades de las secuencias se les pidió a los estudiantes hacer relectura cuando se hacían preguntas con el propósito de que fueran descubriendo la importancia de realizarla cuando con la primera lectura no comprendían lo leído.

Sin embargo, durante las actividades se observó que los estudiantes no caían en la cuenta de la importancia de la relectura para una mejor comprensión; pues era necesario insistirles para que realizaran este proceso.

Es el caso de la prueba escrita inicial donde se les planteó a los estudiantes la siguiente pregunta “Según el contenido del último párrafo podemos decir que el autor”

Para responder esta pregunta se requería volver sobre el párrafo indicado para releerlo; se pudo observar que la mayoría de los estudiantes no lo releeron, algunos se acercaron a la docente a preguntarle

¿Cómo así profe que el último párrafo?

— Docente: “hay que leer nuevamente el párrafo para poder entender la pregunta”.

Otros estudiantes se limitaron a responder y realizar el proceso de relectura.

Durante el desarrollo de las secuencias con los estudiantes fue necesario recurrir permanente a la relectura con el fin de lograr la comprensión de los textos.

Uno de los autores que resaltan la importancia y beneficios de la relectura como práctica escolar es Hurtado (2005), quien define que

“La relectura es una de las estrategias más potentes para mejorar la comprensión de la lectura, con ella se logra reconstruir el significado de un texto. Es claro, además, que un texto de estudio debe leerse varias veces, para de esta manera dar cuenta sobre su contenido de forma cada vez más rigurosa. Al respecto Lerner se pregunta: “¿Cómo ayudar al niño a comprender mejor lo que ha comprendido originalmente? la respuesta es muy simple: discutiendo y recorriendo al texto para aclarar dudas y superar los conflictos”. (1.985, 13) Sólo la relectura permite superar la lectura sensorial y realizar una lectura más conceptual. Luego de la primera relectura se repite el ciclo de discusión y relectura, tantas veces como sea necesario para comprender el texto” (p.84)

Algunas de las ventajas de la estrategia de la relectura es que contribuye a subsanar la desatención, la distracción o la falta de concentración al momento de leer, puesto que al releer se recupera el interés o, al menos, se mantiene a flote la motivación. Si hay relectura se pueden corregir muchos olvidos y percibir los asuntos más relevantes de un escrito.

- **La lectura dirigida: práctica de apoyo para identificar las posiciones del autor**

La lectura dirigida es una estrategia de enseñanza donde los estudiantes leen en voz alta un texto elegido y el docente va dando instrucciones directas para su lectura.

De acuerdo con Swartz (2010), esta estrategia busca formar lectores más independientes, ayudando al niño a solucionar problemas de decodificación o comprensión de forma directa. Es un modelo de lectura cooperativo donde el educador guía interviniendo en grupos pequeños. Busca apoyar la decodificación y la fluidez en lectores iniciales; en los lectores más avanzados enfatiza también la fluidez, el vocabulario y la comprensión.

La lectura guiada por parte del docente representa una buena estrategia para acercar a los niños al texto argumentativo ya que abre las puertas, toda vez que el docente logra poner los énfasis correctos cuando se presentan los recursos retóricos que así lo ameriten y que en particular son muy comunes en los textos argumentativos. Este tipo de lectura, orientada por el docente, genera un ambiente de tranquilidad en clase y atrapa la atención de los estudiantes que, por su cuenta, carecen de algunos elementos para detectar el tono del texto y las voces que van apareciendo en él; al parecer los estudiantes se sienten más cómodos cuando el docente guía su proceso de lectura y esto conlleva a que descubran aspectos importantes del texto argumentativo para el caso:

Algunas respuestas de los niños al preguntarles por las posiciones del autor luego de haber realizado una lectura dirigida fueron:

“Que las mamás deben de controlar los juegos”; “las mamás deben de controlar el tiempo que jugamos”; “la luz de los televisores y celulares nos pueden dañar los ojos”; “estoy de acuerdo en que no debemos ver videos de cosas malas, eso dice el autor, ¿no?”

En la aplicación de las secuencias se observó una gran aceptación y posibilidades de mejoramiento de la comprensión textual, los estudiantes caían en la cuenta de factores determinantes del texto como, por ejemplo, de la posiciones a favor o en contra del autor; las mismas que pasaban desapercibidas cuando hacían lecturas individuales, pero que se iluminaban con el acompañamiento de las docentes.

- **La discusión en el aula, como posibilidad pedagógica para la comprensión del texto argumentativo**

Colomer (1997), apunta que leer es un acto interpretativo que implica la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir, tanto de la información que proporciona el texto, como de los conocimientos del lector. También implica poder detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura. Y esto lo facilita la estrategia de la discusión, puesto que el trabajo grupal que permea esta estrategia ayuda a interpretar el mensaje, partiendo de las concepciones de los otros, además se convierte en una actividad de gran riqueza y variedad.

El trabajo cooperativo en el aula, en tanto discusión colectiva, permite percibir cómo operan los demás, es decir, cómo entienden los textos y qué entienden de ellos; en definitiva, es una puesta en común para identificar cómo trabajan y entienden el mundo los demás niños. Autores, como Danserau (1987), han concluido que los alumnos entienden y retienen mejor la información de un texto cuando este ha sido analizado en grupo, por ejemplo mediante la discusión colectiva. Por el contrario, cuando se ha trabajado individualmente y no se ha tenido la oportunidad de contrastar la información, la probabilidad de obviar ciertos contenidos o confundir o mal entender otros, aumenta.

Durante el desarrollo de las secuencias, la discusión fue una estrategia reiterativa que permitió la entrada al texto por medio de preguntas de diferentes tipos (indagación por saberes, preguntas literales, inferenciales y críticas), logrando un acercamiento al tema del texto y una mejor comprensión lectora. Para su realización se generó la siguiente dinámica: después de la lectura del texto se daba la palabra por turnos, se permitía el comentario y la participación democrática sobre el contenido de los textos y también sobre sus dudas, lo que se constituyó en una oportunidad para que el docente acompañara el proceso de comprensión. En las primeras discusiones realizadas se pudo observar que había dos tipos de participantes: unos muy silenciosos y otros muy fluidos y elocuentes; niños; para motivar la participación de los estudiantes poco participativos el docente realizaba preguntas particulares a algunos logrando poco a poco una mayor participación; en cuanto a la calidad de los argumentos expresados por los estudiantes se notó que al comienzo estos se reducían a simples apreciaciones de acuerdo o en desacuerdo, pero sin esgrimir argumentos que defendieran sus puntos de vista.

- **El debate como práctica escolar - el respeto por la opinión del otro**

La palabra debate nos lleva a pensar inmediatamente en discusión, opiniones y argumentos; nos remite a una técnica para desarrollar la capacidad discursiva y argumentativa de nuestros estudiantes, pero a su vez aparecen los obstáculos por los cuales no se practica a menudo en el aula, dichos obstáculos o dificultades se pueden resumir en: control de la disciplina en el aula, discusiones desviadas, mucho tiempo para lograr que los estudiantes se entrenen en aportar correctamente sus puntos de vista y, sobre todo, cómo manejar el respeto por la palabra de los demás, mientras se sabe escuchar.

El debate es una técnica de gran importancia, tanto en el desarrollo de habilidades discursivas y argumentativas, como en el desarrollo de habilidades sociales ya que fomenta el correcto uso de hablar y escuchar respetuosamente, además de promover el diálogo sano entre los estudiantes.

“Generar una discusión a partir de un texto es una instancia valiosa en cualquier nivel educativo, ya que exige una lectura atenta, fortalece la comprensión, las habilidades de comunicación y el pensamiento crítico de los estudiantes”. Universia.net (2017)

Un ejemplo se dio durante la aplicación de la secuencia 4 momento 2, cuando se realizó un debate alrededor de los textos: Tareas escolares para el hogar: ¿Sí o No?, ¿Por qué enviamos tareas a casa?, Deberes escolares: sí o no. Hay que hacer las tareas, en ellos se planteaban argumentos a favor y en contra de las tareas escolares; los estudiantes debían leer, en un momento anterior y por equipos un documento, entenderlo en cuanto a su estructura y contenido para apropiarse y participar desde ahí en el debate; luego se dividió el grupo asignando una posición a cada subgrupo y aquí ocurrieron los primeros inconvenientes, pues no todos los estudiantes estaban conformes con el grupo asignado. Algunos niños expresan enojo al tener que argumentar una pregunta con la cual no están de acuerdo, pero deben de sustentar al estar en el puesto que se ha asignado.

“Noo, qué pereza, tener que decir lo que uno no piensa”

“Es mejor opinar lo que uno piensa”

“Pero tocará”

-Aunque algunos se quedan tranquilos y aceptan el reto.

“Otros niños asumen su rol sin oposición, pero les cuesta mucho ubicarse en una sola posición, pues en sus respuestas mezclan argumentos a favor y en contra”

Las opiniones son cortantes, sin argumentos cuando no están de acuerdo con lo que les tocó opinar.

Otro aspecto que surgió fue el hecho de que algunos estudiantes se enojaban con otros porque estos se apropiaban del tema y lograban exponer sus puntos de vista de manera clara y bien argumentada, diciendo:

- “Entonces que todo lo diga NN ya que sabe tanto”
- Algunos niños simplemente expresan un sí o no sin argumentos.

Además, porque ocurría que frecuentemente algunos niños siempre intervenían y esto generaba malestar en sus compañeros.

Otro aspecto que se observó es que a los niños se les dificultaba contraargumentar, pues solo escuchaban las intervenciones de los compañeros y luego intervenían con sus opiniones, sin tener en cuenta el transcurso del debate las opiniones que se acababan de expresar. Sin embargo, esta actividad fue enriquecedora ya que permitió gran variedad de aportes.

Estableciendo una relación entre las estrategias de la discusión y el debate se encuentra en común el valor de **“El respeto por la opinión del otro”** ya que en la interacción surgen opiniones y puntos de vista distintos frente a un mismo tema, lo cual puede generar discordias, malestar y en algunos casos reacciones agresivas frente a la divergencia; se presentó entonces la oportunidad de modificar ciertas conductas en cuanto a este aspecto; se les explicó a los niños la importancia de escuchar al compañero, esperar y pedir el turno y sobre todo, respetar las opiniones de los otros, ya que estas ayudan a la construcción de las ideas propias y mejoran las condiciones para intervenir.

Por lo regular, los estudiantes tienden a imponer sus apreciaciones sobre algunos compañeros con tal de poder expresarse y aunque es una ardua tarea, se debe permear el respeto por la palabra del otro para obtener un resultado satisfactorio donde cada uno pueda hacer escuchar su voz sin necesidad de gritos, desorden y agresividad.

- **El papel de las preguntas en la comprensión del texto argumentativo.**

En la actualidad, son muchas las estrategias de aprendizaje donde es posible observar el uso de las preguntas para orientar el trabajo de enseñanza y aprendizaje, desde la planeación hasta la búsqueda de los objetivos. Para Solé (1994), realizar y promover preguntas a los alumnos acerca del texto, permite acceder al conocimiento previo y hacerles conscientes de lo que saben o no saben acerca del tema y esto les ayudará a mejorar la comprensión y, por consiguiente, a un aprendizaje más significativo si este fuese el objetivo. Así pues, se dará una relación más estrecha entre el lector y el texto.

Para Díaz (2002), las preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto, mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.

Tanto las preguntas orales como escritas permiten la activación de saberes en los estudiantes, ellas ayudan a la consolidación de los conocimientos y aprendizajes. Por tanto, las preguntas orientadoras de la enseñanza deben estar planificadas y pensadas en la consecución de un objetivo.

En el presente trabajo el uso de la técnica de la pregunta fue constante desde el inicio lo que permitió indagar sobre el nivel de comprensión lectora en el que se ubicaban los estudiantes participantes en la investigación, también con las preguntas abiertas pudimos acercarnos al conocimiento de cómo los niños sustentaban y argumentaban sus respuestas; en este momento el grupo se encontraba en su generalidad en un nivel literal de lectura. También, en la argumentación se observaron incoherencias entre la pregunta y la justificación de la respuesta.

Se realizaron diferentes tipos de preguntas, orales y escritas, en diferente nivel de

comprensión: literal, inferencial y crítico.

- Por qué crees que el autor expresa que la televisión “Se ha convertido en un medio central de comunicación”
- Porque se ve más televisión.
- Porque la televisión es muy buena.
- Porque nos informan noticias y otras cosas buenas.

En la prueba de comprensión aplicada en la última secuencia, se pudo evidenciar mejor comprensión así como argumentos más coherentes y amplios con relación al tema:

- ¿Qué quiere decir el autor cuando expresa que: la televisión es culpable de que en las familias tengan poca comunicación?
- “Porque cuando uno está viendo televisión se concentra en el programa y no escucha lo que los demás le hablan”
- “Porque en muchas familias hay un televisor en cada pieza y cada uno es encerrado viendo su programa”
- “Que cuando uno ve televisión solamente le presta atención a la televisión y no se pone hablar porque no escucharía a los otros”

Se observó, además, que la expresión oral de los niños mejoró a partir de la técnica de las preguntas, pues a medida que se avanzaba en el proceso los niños fueron mejorando su fluidez, su participación, su capacidad para argumentar, la coherencia en sus argumentos; además, aprovechaban mejor los aportes de los otros compañeros y se pudo ver que se despertó el interés por argumentar, especialmente sobre las opiniones del texto; por ejemplo, decían:

- “No estoy de acuerdo con el autor, porque las tareas sí nos hacen bien y no se deben eliminar del todo”
- ¿Crees que la televisión es el medio más importante para las personas estar informadas de lo que pasa en el mundo?
- “Profe, jamás, también existe el celular, porque también se comunica, en cambio a usted por la televisión no se va a comunicar, usted ve una persona y no le puede hablar y por el celular copia, llama.

Son evidentes los beneficios de esta estrategia, la cual debe cobrar mayor vigencia y aplicación en el ámbito escolar, ya que permite en el estudiante el desarrollo de habilidades

cognitivas, entre ellas hacer analogías, mejorar la comprensión y la percepción, así como la argumentación oral y escrita.

- **Relaciones intertextuales:**

Cuando los estudiantes, desde temprana edad, están en contacto con ambientes ricos discursivamente (bien sea familiar o social), tienen mayor posibilidad de desarrollar habilidades comunicativas en cuanto a leer, escribir, comprender y expresar; esto les permite y facilita al momento de leer hacer relaciones con otros textos y con sus saberes previos. Según Carrasco (2003), “Los buenos lectores, cuando leen, conectan y relacionan ideas entre la lectura actual y los conocimientos, resultado de sus experiencias previas.”(p.139)

En las secuencias implementadas los niños con mejores hábitos lectores mostraron un discurso más amplio en los procesos de discusión y argumentación, ya que tenían la capacidad de asociar los conocimientos adquiridos en los textos con el tema en cuestión y, además, eran más fluidos en sus intervenciones relacionando hábilmente sus experiencias y vivencias cotidianas con los textos; esto fue muy positivo pues sirvió de referencia para que otros niños, al escucharlos, elaboraran sus propias asociaciones y se animaran también a participar de los discursos, pues veían con agrado cómo sus experiencias también eran llamativas y tenidas en cuenta por los compañeros y la profesora.

9.1.3 FAMILIARIZACION ESCOLAR CON EL TEXTO ARGUMENTATIVO

En la implementación de las secuencias didácticas se inició con un acercamiento al texto argumentativo, utilizando el periódico y algunos textos de opinión; ya que estos son de alta circulación y accesibilidad al común de la personas; aunque en la práctica y culturalmente, nuestros estudiantes y sus familias tienen poco contacto con la prensa escrita y además, son muy escasas las familias que tienen la costumbre de adquirirla.

En las indagaciones sobre el tema los niños, expresaron que en muy pocas veces han tenido contacto con el texto periodístico con fines de lectura y que este llega a sus casas por medios no convencionales, esto se evidencia en las siguientes respuestas de los niños:

Con respecto al uso del texto periodístico

- A veces en la escuela la profesora lleva el periódico y lo leemos
- En la casa unos amigos nos los dan
- En la casa nosotros compramos cosas y ahí vienen periódicos
- Profesora: y ¿qué hacen con él
- A veces lo leemos
- Cuando necesitamos para hacer alguna tarea pedimos donde un vecino que lo compra.

Es evidente que nuestros estudiantes y sus familias no tienen la cultura de utilizar la prensa para estimular hábitos de lectura en los niños y es poco lo que escuela incentiva estas prácticas lectoras en los estudiantes; por lo tanto, el texto de opinión tampoco era familiar para ellos.

Es de anotar que si bien los textos de opinión no están escritos didácticamente para la escuela, ellos ofrecen grandes posibilidades en la enseñanza, el aprendizaje y procesos de argumentación, pues contribuyen conocer su realidad y el entorno, mejorar la lectura y la escritura, potencian las habilidades comunicativas y el espíritu crítico, así como conocer otras realidades, comparar, analizar y tomar decisiones.

- **Concepciones infantiles sobre la opinión**

Al preguntarles a los niños su concepto sobre lo que es una opinión, se expresaron desde su repertorio y experiencia. En general, emitieron un concepto positivo, pues la relacionan con los espacios que se les ofrecen en la familia, la escuela o en el ámbito social, para intervenir y actuar desde sus intereses y necesidades.

En la secuencia 1, momento 1 los niños tuvieron la posibilidad de expresar sus ideas acerca del concepto de opinión:

“Opinar es hablar sobre algo”, “donde opinan para hacer las cosas”. “sobre las personas las personas”; “sobre los trabajos”, “sobre los animales”; “se puede opinar en cualquier parte, especialmente cuando hay necesidad de tomar una decisión frente a vestuario, comida”

Sus familias toman en cuenta sus preferencias y opiniones. A ellos también les ha tocado

opinar en diferentes ambientes, en la familia, en la escuela o cuando trabajan en equipo.

“Es importante opinar porque expresamos nuestros puntos de vista, lo que pensamos y sentimos”; “es importante también para que nos tengan en cuenta, para poder tomar decisiones”.

Como puede observarse, su repertorio es amplio al respecto. Pero, al pedirles que indiquen en qué tipo de textos pueden ellos encontrar opiniones expresadas por otras personas no pueden señalarlo y se notan confundidos, ya que admiten no tener esta información y desconocer textos donde pueda ocurrir este fenómeno. Incluso, desconocen en su mayoría lo que es un periódico y que ahí se pueden encontrar textos de opinión, ya que también piensan que se trata de un medio donde solo hay noticias, deporte y entretenimiento, pues han tenido muy poco contacto con estos tipos de textos.

- **Juicios infantiles sobre un texto**

A partir de las lecturas realizadas durante esta profundización en el tema de la argumentación desde los primeros grados de escolaridad encontramos los trabajos de Hurtado (2013) en cuanto a las grandes posibilidades del trabajo de la argumentación en la infancia con resultados muy optimistas acerca del tema. Los niños poseen gran destreza en cuanto a la discusión guiada por el docente, son capaces de exponer abiertamente sus opiniones frente a una situación o ante un tema solo que se requiere una modificación de los roles en la clase. Se necesita democratizar los espacios de la clase para que ellos tomen la palabra y los docentes la regulen y escuchen para propiciar mayor fluidez en cuanto a la discusión.

Los niños tienen la capacidad de emitir juicios a favor y en contra de los argumentos planteados en los textos y, sobre todo, cuando son temas que hacen parte de su cotidianidad. Por ejemplo, en el trabajo con un texto sobre el tema de los videojuegos y el dinero, expresaron:

“No estoy de acuerdo con que los juegos sean para los mayores, porque también hay para nosotros”

“porque aprendemos”

¿Cuál es su opinión acerca de “El dinero es el padre de las guerras, de las grandes discordias entre

hermanos”?

“Sí, estoy de acuerdo porque que cuando a uno lo humillan con la plata uno pelea”

“Si estoy de acuerdo con esa opinión porque por el dinero ha habido muchas guerras en el mundo y la gente se mata por plata”

¿Están de acuerdo con la expresión “El dinero es difícil manejarlo”?

“Sí, porque cuando uno tiene, es cuando se quiere gastar y gastar y cuando se ha gastado todo hay remordimiento”

Se observa aquí que los juicios de los niños están muy relacionados con las emociones que les genera el texto, pues el tema de los videojuegos y el dinero son llamativos para ellos, pero al escucharlos expresar sus puntos de vista nos damos cuenta de que los niños poseen gran capacidad discursiva y que posiblemente les hace falta apropiarse del léxico y de la estructura del texto argumentativo, ya que en ocasiones confunden este formato con la narración, pues se refieren a él con expresiones como “ah ahí cuentan sobre tal cosa”, lo cual, posiblemente ocurre debido a su mayor familiaridad con la narración que con la argumentación. Al respecto el profesor Hurtado, señala:

Algunas de las investigaciones realizadas en los programas de pregrado y de posgrado en Colombia evidencian, teórica y empíricamente, no sólo el potencial del trabajo argumentativo con los estudiantes en estos niveles, sino también sus posibilidades didácticas, su articulación con los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes áreas curriculares, los lineamientos que ofrece para la selección o diseño de materiales pertinentes, los tipos de argumentos que emergen tanto en el plano oral como escrito, y el conocimiento que tienen los estudiantes sobre su saber y hacer frente a las situaciones cotidianas que los rodean. Hurtado et ál. (2016)

- **Reconocimiento de la estructura del texto argumentativo**

Durante el desarrollo de las secuencias didácticas se llevaron a cabo diversas actividades para acercar a los estudiantes al conocimiento del texto argumentativo y su estructura, esto a partir de temas que generaran en ellos algún tipo de emoción: El amor por las mascotas, El dinero, los Video Juegos o Las tareas escolares; al realizar los conversatorios se notaron

dispuestos a participar, y en sus intervenciones asociaron experiencias propias con las situaciones y argumentos planteados por los autores: En este proceso se propiciaron situaciones de comprensión oral a través de preguntas como: ¿Cuál era el tema del texto?, ¿Qué expresaba el autor sobre el tema? ¿Con cuáles expresiones estaban de acuerdo y con cuales no?, ¿A qué conclusión llegó el autor?, luego el docente hizo una explicación utilizando un medio tecnológico, como es la Tableta, en una presentación de *Power Point* y después, una práctica de identificación de la estructura del texto a través de la técnica del subrayado con diferentes colores para cada parte, armar la estructura de un texto; insistentemente se volvió sobre lo aprendido para un mayor afianzamiento.

En algunas situaciones didácticas y al realizar lecturas fue común escuchar, de manera espontánea, en los estudiantes comentarios como:

- ¿Cierta profe que esta puede ser la tesis?
- Este es un... es un argumento a favor
- Y como aquí termina, esta es la conclusión.

De otro lado, se evidenció que algunos estudiantes lograron un nuevo aprendizaje, como el desarrollo de ciertas habilidades lectoras, cuando poco a poco iban aplicando el conocimiento sobre la estructura del texto argumentativo en situaciones cotidianas de las clases.

Sin embargo, también es cierto que muchos estudiantes presentaron dificultades al momento de identificar la estructura del texto argumentativo, probablemente debido a que era la primera vez que, de manera intencional, se estaba trabajando con ellos este tipo de texto. Al respecto las autoras Larraín, A., Freire et ál dicen: “Una lectura cuidadosa de las investigaciones que muestran que los niños son capaces de argumentar muy tempranamente, arroja que éstas se centran en capacidades más bien comprensivas: los niños y niñas serían capaces de conocer e identificar todas las partes de un argumento a una tempranísima edad”. (p.97) Lo que nos indica que un trabajo permanente y consciente mejora procesos de aprendizaje significativos en los estudiantes, sobre todo si se inician desde los primeros grados de escolaridad.

- **Dificultad para identificar las características del texto argumentativo**

Comprender un texto argumentativo implica primeramente saber sobre su estructura, luego el lector deberá identificar la intención del autor, así como la forma que este utiliza para argumentar y defender su tesis. Es decir, se debe haber realizado una lectura intencional y, si es necesario, una relectura para que se comprenda si el autor está a favor o en contra del asunto que trata en el texto.

Debido a que la mayoría de los estudiantes en este estudio han leído de manera literal, es natural que al principio les haya dado dificultad identificar los argumentos en los diferentes textos, fue necesario entonces acudir con cierta frecuencia a la relectura de los textos para lograr una mejor comprensión. Estas dificultades impiden que el estudiante extraiga los implícitos del texto, pues al no identificar la información explícita, difícilmente podrá ir más allá de lo expresado por el autor.

En el caso del trabajo con el texto “El Amor por las mascotas” al preguntarles a los niños por los motivos que indujeron al autor a escribir el texto contestaron:

- Era un señor que quería mucho a las mascotas
- Porque le mataron el perro de su hijo
- Porque se dio cuenta que estaban matando muchos animales

Para trabajar la identificación de los argumentos se plantearon varias actividades con estrategias como: la señalización en el texto, armar un texto, selección de un argumentos para opinar sobre él, donde los niños presentaron algunas dificultades en cuanto a la identificación de estos. Por ejemplo, en la estrategia en la que tenían que armar un texto, incluso ya trabajado, algunos argumentos fueron ubicados en la parte de las conclusiones, en la estrategia de señalización en el texto, presentaron algunas dificultades ya que señalaban ideas incompletas, dos argumentos sin hacer separación adecuada entre uno y otro, otros estudiantes señalaban la conclusión como un argumento; por ejemplo, en el texto “No hay que chillar”

¿Qué pasaría si todos habláramos siempre a voces? Sería un gran lío. No conseguiríamos entendernos. Nadie escucharía a nadie. Imagínate a todo el mundo chillando en la consulta del doctor, en un hospital, en la escuela...

Mientras que otro estudiante señala de la siguiente manera:

¿Qué pasaría si todos habláramos siempre a voces? Sería un gran lío. No conseguiríamos entendernos. Nadie escucharía a nadie. Imagínate a todo el mundo chillando en la consulta del doctor, en un hospital, en la escuela...

En el texto “El amor por las mascotas”

“No solo las víctimas han sido perros, también han muerto por las mismas causas dos gatos, que aunque no tenían dueño, vivían dentro de la unidad y eran cuidados por los porteros y algunos copropietarios”

“Es cierto que en muchas ocasiones los dueños de las mascotas no tienen la disciplina para recoger los excrementos de los animales en las aceras y zonas verdes, lo que incomoda a los vecinos, pero tampoco la reacción es la de que algunos de estos lleguen al envenenamiento.”

Con la realización de estas actividades evidenciamos la necesidad de fortalecer los conocimientos previos de los niños y de debíamos estar pendientes de los errores que cometían para afianzar en ellos los aprendizajes.

Pero a pesar de estas dificultades, con el desarrollo de las secuencias los niños mostraron avances significativos que dieron cuenta de las bondades del trabajo; también, fue claro que las dificultades se superan en la medida en que se avanza en el proceso, por lo que se infiere que la continuidad en él es necesaria.

- **Incidencia del léxico en la comprensión del texto argumentativo**

Conocer las palabras en un texto, saber lo que denotativamente representan es un punto de apoyo primordial a la hora de comprender un texto.

El vocabulario, como elemento inherente a toda manifestación comunicativa, es el instrumento base sobre el que se elabora la lengua. Por ello, su enseñanza debe constituirse como una vía imprescindible para el progreso de las diferentes competencias lingüísticas, tanto orales como escritas. Hernández (1996, p. 240)

Es que para entender un texto se hace necesario entender las palabras que el autor utiliza para tejer las ideas y conceptos, por lo tanto la comprensión lectora está directamente relacionada con la variedad y riqueza lexical del lector, en este caso los niños de la institución San Vicente Ferrer; es cierto que hay otros factores que coadyuvan a la

comprensión, pero el tamaño del léxico de cada estudiante será protagonista en el proceso lector.

En la implementación de las secuencias se utilizaron diversos textos argumentativos para generar procesos de comprensión, en algunos de ellos el lenguaje utilizado era sencillo y de uso afín al léxico de los estudiantes, en este caso no fue necesario detenerse mucho en la relectura, incluso, los niños y niñas pedían menos explicaciones; en contraste, en textos que tenía, palabras y expresiones inusuales en el léxico de los niños, fue necesario releer el texto para encontrar los significados en contexto, además de utilizar el diccionario para buscar significados o hacer analogías para explicar algunas expresiones.

En el texto “El Dinero” los niños tuvieron dificultades con las siguientes expresiones:

- “El dinero es el padre de las guerras, de las grandes discordias entre hermanos”
- “¿Obligan al labriego a que abandone su labranza y se dedique a sembrar balas en los llamados campos de batalla”?
- “Porque falta el dinero o por que sobra, el mundo vive en guerra con el mundo, el hombre con el hombre y hasta el mar con los arrecifes que no se cansa de azotar y de morder con furia”

De ahí la importancia que desde la escuela se incentiven los procesos de comprensión lectora con gran variedad de textos que contribuyan a la formación de lectores activos, contenidos que les ayuden a enriquecer su léxico y, por ende, los procesos de comprensión lectora actuales y posteriores.

En cuanto a la importancia del léxico que posee el lector, Tapias (2005) citando a Schwartz (1984) expresa:

También se requiere que el sujeto posea un código que le permita interpretar lo que lee en relación con este punto se tiende a pensar que el lector tiene “diccionario mental” que le permite descifrar el significado de las palabras y que uno de los factores que determinan las diferencias en la comprensión es la amplitud del mismo – la cantidad de vocabulario que conoce el sujeto- y la rapidez con que pueda acceder a él – que dependería de la familiaridad con el tema de lectura y con los términos relacionados con el mismo (p. 68)

- **Significado en contexto:**

En cuanto a la inferencia del significado de conceptos a partir del contexto, se observaron dificultades toda vez que su léxico es reducido, sobre todo el que tiene que ver con los textos argumentativos, puesto que aun al consultar el término en el diccionario, este no les quedaba claro, pues el significado dependía de la intencionalidad del autor; en el caso de la ironía o el sarcasmo —que suele darse en algunos textos argumentativos— su intención pasaba muchas veces desapercibida para los estudiantes, lo que se tradujo en que algunos argumentos perdían fuerza pues, precisamente por medio de esos mecanismos, el autor resaltaba su argumento. Para Jouini 2005, algunas de las dificultades de los alumnos en cuanto a la construcción del significado global de un texto tienen que ver a que no comprendan una palabra, por ser nueva para ellos o porque el significado que les asignan no tiene sentido en el contexto; otra falla puede ser por no comprender una oración, bien sea por no encontrarle una interpretación, encontrarles varias o el significado que les asignan entra en conflicto con sus conocimientos previos.

- **Identificación de otras voces en el texto argumentativo**

Otra dificultad que se presentó en el desarrollo de las secuencias didácticas, relacionada con la estructura del texto trabajado, es la identificación de otras voces que utilizan los autores para apoyar sus ideas, bien sea a favor o en contra de su tesis; es así como después de haber explicado a los niños la forma como aparecen las voces en los textos, no siempre lograban identificarlas; ya que estas pueden aparecer mencionando a otras personas, instituciones o, simplemente, en el texto no están explícitos los nombres; fueron, en este caso, las dificultades más marcadas en cuanto a este componente de la comprensión.

Por ejemplo, la siguiente expresión:

“Shigero Miyamoto, ha dicho: “Los video juegos nos hacen mejores”. Fue confundido con un argumento. Y la expresión:

“Otras investigaciones aseguran que las tareas escolares afectan el carácter de los alumnos, en especial cuando hablamos de niños, ya que el estudiar debe ser considerado como una actividad que produce placer, los alumnos deben apasionarse por el aprendizaje y el conocimiento. No fue considerada como otra voz en el texto.

Esto nos indica que es necesario reforzar estas actividades de identificación de voces y de la estructura del texto argumentativo para afianzar su aprendizaje.

9.1.4 DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO

Estudios especializados en el tema han demostrado cómo los niños desde temprana edad tienen la capacidad de argumentar, especialmente en prácticas orales desde el ámbito familiar y en la relación con los pares; también que pueden llegar a entender argumentos complejos produciendo razones coherentes a las posiciones defendidas en un debate explícito. Larraín (2013), citando a (Stein & Bernas, 1999; Stein & Albro, 2001).

Al inicio de las actividades, en las que se ponían en juego las prácticas argumentativas, los argumentos de los niños eran poco fluidos, lacónicos y restringidos en vocabulario, con frecuencia se limitaban a responder: “porque sí”, porque no”, “ella ya lo dijo” “ya dijeron lo que yo iba a decir”; pero en la medida en que fueron avanzando las sesiones y se fueron explorando diversos textos, se fue notando que los antes lacónicos expresaban ahora sus ideas con argumentos más fluidos y coherentes, incluso argumentaban desde temas relacionados, explicaban construyendo analogías de situaciones vividas y hacían más inferencias acordes con los temas de los textos.

Con respecto al texto en sus contraargumentos, cuando se les pidió una opinión acerca de un comentario del autor, sus respuestas eran más amplias ya que las soportaban con argumentos propios, pudieron muchas veces expresar con claridad sus acuerdos y desacuerdos. Al desarrollarse pues la habilidad argumentativa, los niños tuvieron mejores herramientas para identificar las posiciones del autor, al tiempo que lograron asumir posiciones con propiedad y, naturalmente, mejor argumentadas.

- **La práctica de Argumentación y Contra argumentación como facilitadoras de la comprensión lectora.**

“Cuando los estudiantes argumentan y contraargumentan se convierten en coautores de su proceso de construcción del conocimiento. La argumentación es una actividad comunicativa compleja, porque desarrolla habilidades de pensamiento, comunicación, investigación, sociales y de autogestión” Lagos (2014, p. 5). Desafortunadamente, en los planes curriculares escolares se aplazan las prácticas argumentativas para los grados superiores, entre ellas el trabajo con el texto argumentativo, desconociendo las capacidades argumentativas de los niños como se ha manifestado antes en este trabajo; se defiende esta postura aludiendo a la poca madurez de ellos para la comprensión a pesar de que las investigaciones vienen demostrando las bondades y posibilidades que trae consigo enseñar la argumentación desde la infancia, así como también acercar a los niños a este tipo de texto.

Los niños que exponen sus puntos de vista y argumentos no necesariamente conocen y dominan las reglas que acompañan el desarrollo de sus premisas (en los términos de la lógica formal), pero sí tienen una posición frente al valor o efecto que pueden tener sus palabras en quienes participan de la situación comunicativa (en términos de la pragmática) (Hurtado & Chaverra, 2013).

Durante las secuencias didácticas se observó cómo las prácticas de argumentación se fueron transformando positivamente en los estudiantes en cuanto al interés por expresar puntos de vista, ubicar las posiciones del autor en un texto, coincidir con argumentos con los que se identificaban y opinar sobre ellos o ampliar la información de los textos. En cuanto a la argumentación escrita se presentaron más falencias, sin embargo los niños y niñas se arriesgaron y aceptaron el reto de construir colectivamente un texto, partiendo de un tema de su interés; desde allí, ellos mismos expresaron:

- “Profè, escribir es muy difícil”
- “Se nos acaban las ideas”
- “Cómo puedo decir esto”
- “Esto nos sirve para un argumento”

Esto pudo ocurrir debido a la pobreza lexical de los niños, el poco hábito lector que tienen y a la poca experiencia de prácticas lectoescriturales con diferentes tipologías textuales.

En cuanto a la contraargumentación encontramos, como se dijo antes, que es muy

incipiente ya que no contraargumentan a los pares, solo lo hacen respecto a algunas posiciones del autor en el texto; creemos que esto se puede fortalecer en la medida en que las prácticas escolares sean más constantes y se dé inicio a ellas desde los primeros grados de escolaridad.

Otro hallazgo importante es cómo los procesos de argumentación y contraargumentación a partir de las prácticas escolares de lectura, con técnicas como la discusión y las preguntas, contribuyen al desarrollo de los procesos metacognitivos para que los niños sean conscientes de sus logros y monitoreen sus propios procesos de lectura y comprensión utilizando técnicas como relectura, señalización, preguntas, extracción de ideas principales, identificación de estructuras, discusión entre pares, entre otras. Esta situación se apoya en lo planteado por Flavell (1979; 1987) citado por Romero, R., Pacheco, M. et ál, cuando se refiere a la lectura como “un proceso activo en el cual un lector interactúa con el texto para construir significado. En la construcción de significado es importante la conciencia del lector y el monitoreo durante el proceso de comprensión”, denominando la conciencia y el monitoreo metacognición.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- ✓ Los estudiantes muestran preferencias por el texto narrativo, pues es el texto con el que han tenido mayor contacto en sus prácticas lectoras, tanto en la escuela como en la familia. Esto deja al descubierto que el texto argumentativo ha sido poco explorado en la básica primaria y aplazado para trabajarlo en los grados superiores ya que los maestros tienden a la concepción de que es un texto complejo para edades tempranas, que a los estudiantes se les dificulta la comprensión y que es poco llamativo para ellos; por lo tanto se recomienda que la escuela incluya el trabajo del texto argumentativo desde los primeros grados de escolaridad, enfrentando a los estudiantes a este tipo de texto; se debe empezar por temas que les sean familiares a los niños y niñas para propiciar en ellos asociaciones básicas con sus conocimientos y realidades.

- ✓ La práctica de la discusión en la escuela es poco fomentada y se limita a las simples apreciaciones sin el respaldo de argumentos cuando a los niños se les pide dar una opinión sobre un tema; se hace un llamado a la escuela para que en la cotidianidad del aula se genere espacios de discusión en los que se propicie la participación de los niños; si se hace con frecuencia, los más temerosos de hablar en público irán venciendo sus miedos y descubrirán que sus opiniones son valiosas, que ellas cuentan tanto como las de los demás; con ello se influirá positivamente en el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades argumentativas. Y en cuanto a la comprensión lectora generar discusiones en torno a lecturas variadas para que los estudiantes puedan expresar lo que entienden de un texto y sus opiniones al respecto; lo que además de fortalecer la comprensión, también incidirá en el desarrollo de valores como el del respeto por las opiniones de los otros y el reconocimiento de la diferencia, vitales en la convivencia ciudadana.

- ✓ En la implementación de la estrategia, el debate y la discusión, contribuyeron a que los estudiantes aprendieran poco a poco a defender sus puntos de vista y también a iniciarse en procesos de contraargumentación frente a las opiniones de los demás e incluso las del autor en cuestión.

- ✓ La discusión grupal de los textos es una estrategia activadora, ya que facilita la puesta en común de los conocimientos previos de los niños ayudando a un mejor proceso de comprensión y desarrollo de las habilidades argumentativas.
- ✓ La técnica de las preguntas, permitió abrir espacios para la discusión, la indagación de los saberes previos de los estudiantes, así como el establecimiento de las relaciones necesarias entre estos y la información contenida en el texto; también una mejor comprensión del texto argumentativo; todo ello acompañado de una docente que fue orientando poco a poco las actividades implementadas. Por esto es relevante la implementación de la técnica de las preguntas, los procesos de lectura desde los diferentes momentos, pero estas debe ser variadas (inferenciales, comparativas, específica, macroestructurales, entre otras) esto con el fin de trascender la literalidad.
- ✓ La pobreza lexical de los estudiantes se materializa en algunas dificultades de comprensión lectora de los textos argumentativos, ya que el vocabulario con el que estos se escriben incluye palabras y expresiones de poco uso en el ámbito de los niños; Se recomienda entonces que la escuela fomente procesos de comprensión con niños desde los primeros grados escolares, iniciando con textos relacionados con el contexto de los estudiantes y de fácil comprensión en cuanto al léxico y a la semántica, luego y gradualmente ofrecer mayor variedad textual y complejidad a medida que el estudiante desarrolle habilidades lectoras, comprensivas y argumentativas para que se forme en los estudiantes un buen hábito lector y capacidad crítica.
- ✓ La secuencia didáctica implementada favoreció la comprensión lectora del texto argumentativo y las producciones orales toda vez que los temas de los textos seleccionados propiciaron el interés de los estudiantes. Es importante continuar la investigación sobre las posibilidades didácticas que ofrecen los textos argumentativos en cuanto a la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes en la básica primaria, se encuentra que las investigaciones más difundidas en este aspecto se han implementado básicamente en la

secundaria y universidad, desconociendo que desde los primeros años se debe acercar a los niños a los textos argumentativos

✓ La mediación del maestro es ineludible en los procesos de comprensión de los textos, pues, con sus intervenciones —bien sea con preguntas o reflexiones— favorecerá el autocuestionamiento y una mejor comprensión de los textos abordados.

✓ Se sugiere además incorporar la estrategia de la relectura en las lecturas escolares; sensibilizar al estudiante —y a los demás profesores en otras áreas— de los beneficios que aporta a la comprensión de los diferentes textos, especialmente el argumentativo, pues en este la comprensión a profundidad es una condición *sine qua non* a la hora de defender o contraargumentar las posturas que plantee.

✓ Teniendo en cuenta que la mayoría de los docentes encargados del área de Lengua Castellana en la básica primaria no están formados específicamente en esta área, por tanto no poseen claridad respecto a los conceptos que tienen que ver con las tipologías textuales y los criterios para su clasificación, en especial lo referente al texto argumentativo; se recomienda utilizar espacios institucionales de formación pedagógica para que los docentes usen el texto argumentativo en todas las áreas del conocimiento con discusiones entre docentes para el trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, O. (2011). Competencia Lectora de los alumnos de educación básica primaria: una evaluación en escuelas públicas de Medellín. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 24 (1).
- Arias, M., Silva, P. R. R., & Aroné, F. V. (2015). Estrategias Didácticas Inferenciales en el Desarrollo de la Comprensión Lectora. *Alma Máter*, segunda época, (2), 131-141. Perú.
- Arias-Gundín, Fidalgo R, Begoñan M & Bolaños F. (2011). Estrategias de comprensión lectora en alumnos de educación primaria y secundaria. *International Journal of developmental and Educational Psychology*, 1 (2011 V 3)
- Azabache, P. (2016). *Implementación y Aplicación de Estrategias Didácticas de Lectura para Mejorar los Niveles de Comprensión Lectora en los Alumnos de 6° Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Particular "Alfred Nobel", Trujillo, La Libertad. 2015*. Perú: Universidad Católica de los Ángeles Chimbote.
- Bermúdez, E. R. (2009). Comprensión lectora: propuesta cognitiva para estudiantes universitarios. *Revista Entérese Boletín Científico Universitario*, (27).
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y en la escuela*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bustamante L. M. (2015). *Programa de habilidades comunicativas para mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de 5° de secundaria del centro educativo particular "Juan Pablo II"*. Perú: Trujillo.
- Caballero, E. (2008). *Comprensión de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en grado quinto Básica Primaria*. Tesis de

maestría. Universidad de Antioquia. Medellín. [on line] <http://tesis.udea.edu.co>

- Cabas, M. F. (2014). Diseño de un Programa de fomento de las habilidades y destrezas del pensamiento para la mejora de la comprensión lectora. (Design a program promoting the skills and thinking skills to improve reading comprehension). *Psicoespacios*, 8(12), 82-100. Colombia.
- Campoverde, M. (2012): *La lectura comprensiva en el aprendizaje crítico propositivo en lengua y literatura de los niños de quinto año de educación básica de la escuela Héctor Serpentegui García de Canton Cuenca, Provincia del Azuay*. Trabajo de pregrado para optar el título de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Técnica de Ambato, Ecuador.
- Camps A., Dolz, J. (1995). *Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual*. Comunicación, lenguaje y educación, (26), 5-8.
- Carrasco Altamirano, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17).
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*, 25(2), 6-23.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. España: Anagrama.
- Castro, A., & Páez, J. (2015). Las estrategias de comprensión textual y su eficacia en el aula. *Rastros Rostros*, 17(31). Colombia: Cundinamarca.
- Ceballos, E., Barbosa, C., & Sánchez, L. (2013). Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. *Duazary*, 8(1). Colombia.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E., y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y Mediadores La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha. España

- Chávez, N. (2006). Comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (9), 31-75.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista Signos*, 20, 6-15.
- Colomer, T., Camps, A. (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/MEC.
- Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*. 1995,79-94.
- Cuenca, M (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*. 1995, 23-40.
- Danserau, D. (1987). Transfer from cooperativa to individual studing. *Journal of reading*, (30), 7, 506514.
- De la Linde, C. (1998). *La comprensión lectora de textos argumentativos. Recomendaciones Metodológicas para la Enseñanza–Lengua*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa.. Argentina. [on line]
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000703.pdf>
- Mateos, M. del Mar (1991). Instrucción directa en estrategias de comprensión lectora. *Comunicación, Lenguaje y educación*, 3(9), 89-95.
- De Roux, L., & Torres, C. (2005). *Mil maneras de leer*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.
- Díaz, Á. (2002). *La argumentación escrita. Didáctica y escritura*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Díaz, Á. (2010). *La comprensión lectora de los problemas matemáticos*. Revista Digital Innovación y experiencias educativas. N° 28. [on line] http://www.csi-3csif.es/anhttp://www.monografias.com/trabajos13/libapren/libapren.shtmldalucia/modulos/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/ALVARO_DIAZ_1.pdf
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Una interpretación constructivista*, 2.
- Díaz, F., (2015). *La lectura como fuente de placer*. Congreso de Literatura Infantil y Juvenil en la Javeriana. Práctica de lectura: recomendaciones para instalar el disfrute por la lectura en el aula_ (pp. 20-21). Colombia: Universidad Javeriana.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7(2), 65-77.
- Dolz, J., y Pasquier, A. (1996). Argumentar para Convencer, Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura y educación*, España
- Duran, J., Jaraba, E. & Garrido, L. (2007). *Desarrollo de competencia lectora a partir de un programa de acompañamiento en estudiantes de educación básica*. Tesis de maestría. Fundación Universitaria del Norte, Barranquilla, Colombia
- Echevarría, K. (2007). La lectura empieza por casa: trabajar con las familias la promoción de la lectura. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 28(4), 66-68.
- El Tiempo (2013) [On-line]. Disponible en <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12532754>
- El Tiempo (2014). [On-line]. Disponible en <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/colombia-en-el-ultimo-lugar-en-pruebas-pisa/14224736> - El Tiempo - Colombia, en el último lugar en nuevos resultados de pruebas Pisa
- Escudero, I., & León, J. A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso

escrito: Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista signos*, 40(64), 311-336.

Fernández de Haro, E., Núñez, R., & Fernández, M. (2015). Aportaciones de un análisis de necesidades sobre la situación actual del nivel de comprensión lectora en el alumnado de Educación Primaria, en un colegio de Granada. *Revista de Investigación en Educación*, 13(2), 288-302. España.

Fingerman, H. 2014. El Debate en el Aula. *La Guía*. En línea <https://educacion.laguia2000.com/estrategias-didacticas/el-debate-en-el-aula>

Flórez Romero, R., Arias Velandia, N., y Guzmán, R. J. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación y educadores*, 9(1), 117-133.

Galeano, E. (2004). *Diseño de Proyecto en la Investigación Cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial, Universidad EAFIT.

Galvis, Á. W. S., Perilla, M. C., & Casteblanco, D. L. M. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios: Revista de la Facultad de Humanidades*, (26), 27-38., Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

García, M. (2014). Comprensión lectora y educación intercultural: hacia un debate sobre el ajuste de los sistemas de medición estandarizados y su aplicación en entornos cultura urbano popular. *Investigaciones Sobre Lectura*, (2), 53-64. Chile.

Giussani, L., & Otañi, Y. (1996). La comprensión lectora: algunas reflexiones sobre su evaluación. *Revista Lectura y Vida*, Año 17, 5-12. Buenos Aires.

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

Gómez, I. P.-L. (2013). *El Proceso de Comprensión Lectora en Estudiantes del tercer Grado de Educación Secundaria*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28.

- Guerra, D. & Pinzón, L. (2014). *Implementación de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, para el mejoramiento de la comprensión de textos argumentativos, en estudiantes de educación básica secundaria de la institución educativa Leocadio Salazar y la fundación Liceo Inglés*. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Gutiérrez, C. P. (2014). Implementación de estrategias participativas para mejorar la comprensión lectora en los alumnos (as) del sexto grado " B" de educación primaria de la Institución educativa " *Fe y Alegría N°49*"-Piura 2012. Perú.
- Hébrard, J. (2000,). El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas. *In Conferencia en la Biblioteca Nacional*. Buenos Aires (1-11).
- Henao, O. (1995). Propuesta alternativa para estimular la comprensión lectora: Una experiencia con niños de 5° grado. En *Lectura y Vida*, Año 16, 1.
- Hernández, A. (1996). El papel del vocabulario en la enseñanza de la comprensión lectora y composición escrita. *Departamento de Didáctica, Organización y MIDE. Facultad de Educación. Universidad de Salamanca*. BIBLID [0214-3402 (1998) 8; 239-260
- Holguín, J. (2014). La Jerarquía de Inferencias. Una aproximación Hacia un modelo de Interpretación Textual. *Revista digital. EOS Perú: Instituto Psicopedagógico EOS Perú* ISSN Electrónica: 2312-5136 Vol. 4(2).
- Hurtado, R, D. y Chaverra, D, I. (2013). *Enseñanza de la argumentación en la infancia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Hurtado, R., Serna, D. y Sierra, L. (2001). *Lectura con sentido: estrategias para mejorar la comprensión textual*. Medellín: L&V impresores.
- Hurtado, R. D., Chaverra, D. I., Restrepo, L. A., Caro, N. D. J., & Jiménez, B. A. (2016). *Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Hurtado, R. D. (2005). El recuento, el resumen y las preguntas: estrategias didácticas para mejorar la comprensión de lectura, artículo de Revista, Universidad del Valle. Lenguaje N°33 - Noviembre de 2005.
- ICFES (2016). *Boletín Saber en Breve*, Edición 04. Bogotá D.C. [on-line]. Disponible en www.icfes.gov.co
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2015). [On-line]. Disponible en www.ineed.edu.uy/
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. Glosas didácticas. Revista electrónica internacional de didáctica de las lengua y sus culturas, (13), 10.
- Kato, L., & Sayuri, J. (2015). *Percepciones docentes sobre la comprensión de lectura*. Perú: Pontificia Universidad católica.
- Lagos, M. (2014). Enseñanza – aprendizaje de la argumentación en el programa de la Escuela Primaria (PEP). *Colegio Internacional de Educación Integral*, CIEDI, Colombia.
- Larraín, A., Freire, P., Olivos, T. (2013). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Revista Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*. Vol. 13, N° 1, 2014 p. 94-107
- Leguizamón D, Alafís, A., & Sarmiento J. (2014). Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC. *Doctoral dissertation*. Bogotá: Universidad de La Sabana.
- León, J. A. (1991). La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo. *Infancia y Aprendizaje*, 14(56), 3-24
- López, A., Guillermo, B., & DT-Guevara Granja, J. (2013). “Estrategias didácticas y su

incidencia en la comprensión lectora de los Estudiantes de Sexto y Séptimo Año de Educación Básica de la Escuela Agua Santa Del Cantón Palora". Ecuador: Universidad Técnica de Ambato.

Lugo, L. (2013). *Las Inferencias como Estrategia Metacognitiva para el desarrollo de la Comprensión Lectora*. Venezuela: Universidad de Carabobo.

Martín N. (2016). *Fortalecimiento de la comprensión lectora por medio de una unidad didáctica en el marco de la Enseñanza para la Comprensión*. Colombia: Universidad de la Sabana.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146.

MEN. *Lineamientos Curriculares Lengua castellana*. (1998).

Ministerio de Educación. *Al Tablero* (2006). [On-line]. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107522.html>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007). *Leer x leer*. Argentina: Buenos Aires: Universitaria de Buenos Aires.

Morales, J. E. A. (2011). La evaluación educativa. Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. *México: CP68000*, 5-9. www.conductitlan.net

Murillo, F & Martínez, C. (2010). *Investigación Etnográfica*. Madrid: Universidad Autónoma. España

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

Núñez, R. (2015). *La comprensión lectora en el alumnado de Educación Primaria: análisis de la situación actual*. España: Universidad de Granada.

- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Palma, A. (2014). *Concepciones acerca de la Didáctica de la oralidad y su influencia en la práctica educativa. Estudio de Caso*. Trabajo de grado optativo al título de Magíster en Educación. Universidad del Tolima. 2014. [on line] <http://repository.ut.edu.co>
- Peralbo, M., Porto, A., Barca, A., Risso, A., Mayor, M. A., & García, M. (2009). Comprensión lectora y rendimiento escolar: Cómo mejorar la comprensión de textos en secundaria obligatoria. *In Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho (pp. 4127-4142).
- Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Lectura y vida*, 22(2), 32-45.
- Perilla, A., Rincón, G., Gil, J. S., & Salas, R. (2011). *El mejoramiento de los procesos de comprensión de textos académicos en el ámbito universitario*. Universidad del Valle. Lenguaje N° 32. Noviembre 2004.
- Pérez, M., Roa, C, Villegas, L. & Vargas, A (2013). *Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pruebas Saber. Guía para la lectura e interpretación de los reportes de resultados institucionales de la aplicación muestral de 2011 [on- line]. Disponible en: www.icfes.gov.co.
- Ramírez, D. (2012). *Argumentación y TIC en la escuela. Hacia la construcción colaborativa de argumentos*. Trabajo de Investigación para optar al título de Magíster en Educación. Medellín: Universidad de Antioquia. Dirigió como Tutor, Wilson Bolívar. [on- line] <http://hdl.handle.net/123456789/1904>

- Ramos, Z. (2013). *La comprensión lectora como una herramienta básica para la enseñanza de las ciencias naturales*. Universidad Nacional de Colombia. Medellín. [online] <http://www.bdigital.unal.edu.co/11740/1/43731062.2014.pdf>
- Restrepo, L. A., Cano, H., & Cardona, A. (2005). Experimentación de un grupo de estrategias pedagógicas para mejorar la comprensión lectora de los textos expositivos, en niños y niñas de tercer grado de educación básica primaria de la Institución Educativa San Roberto Belarmino. Universidad de Antioquia: Medellín
- Jurado, F. V. (2010). Revista Enunciación. (2010). Las pruebas internacionales del Laboratorio SERCE-LLECE: ¿qué evalúa e innova el proyecto en lectura y escritura? [On-line]. <file:///D:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LasPruebasInternacionalesDelLaboratorioSERCELLECEQ-3661629.pdf>
- Revista Semana. (2014), Artículo: Colombia pasa raspando evaluación de la Unesco [On-line]. Disponible en <http://www.semana.com/educacion/articulo/terce-unesco-en-colombia-calidad-en-educacion/411298-3>
- Revista Semana. (2015). Artículo: Política educativa en Colombia no seguiría postulados de la Unesco. [On-line]. Disponible en <http://www.semana.com/educacion/articulo/cuales-son-los-impactos-de-la-prueba-terce-en-la-educacion-en-colombia/446900-3>
- Rinaudo, M.C., Meneguzzi, A. (2000). Aportes para el diagnóstico de dificultades en la comprensión de la lectura. En *Lectura y Vida*, Año 21, 03.
- Romero, R. F., Pacheco, M. C. T., Rodríguez, Í. A., Güechá, C. M., Bohórquez, S. M., & Vanegas, C. P. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y función*, (18), 15-44.
- Sánchez, V. L. (2016). *Hacia el mejoramiento de la lectura inferencial y crítica en textos argumentativos*. Colombia: Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

- Serrano, S. (2008). Composición de textos argumentativos: Una aproximación didáctica. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), 149-161. Venezuela
- Solé, I. (1992). Estrategias de comprensión de la lectura. *Cuadernos de pedagogía*, 216, 25-27.
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. *Materiales para la innovación educativa*. ICE, GRAO.
- Solis, M. C., Suzuki, E., Bischoffshausen, B., & Margarita, P. (2010). *Ninos lectores y productores de textos un desafío para los educadores* (No. 37 370). e-libro, Corp. Argentina: Universidad Católica de Córdoba.
- Swartz, S. (2010). *Cada niño un lector. Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.
- Tapias J. A (2005) Claves para la enseñanza de la Comprensión Lectora. En *Revista de Educación*, año 07 -07 - 2005, páginas 63 -93
- Tobón, S., Pimienta. J. & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson educación.
- Universia. Net. (2017) 6 estrategias para fomentar los debates en clase. En línea. <http://noticias.universia.net.co/consejos-profesionales/noticia/2016/01/27/1135797/6-estrategias-fomentar-debates-clase.html>
- Urbaneja, M (2008). *Relación entre la enseñanza de la lengua escrita en la i etapa de educación básica y la comprensión lectora de los niños al ingresar a 4to grado de la e. b. "Rebeca Mejías Ramírez"*. Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al Título de Magíster Scientiarum en Educación, Mención Enseñanza del Castellano. Universidad de Oriente de Venezuela.
- Vázquez, J. (2016). *Círculos de lectura para fortalecer el proceso de comprensión lectora en cuarto grado de primaria*. Universidad Veracruzana, Facultad de Pedagogía, Maestría en Gestión del Aprendizaje. México.

ANEXOS

Anexo 1: Prueba Inicial

FORMAS DE SER COLOMBIANO

¿QUÉ ENSEÑA LA TELEVISIÓN?

La vida sin la televisión sería aburrida. Esta se ha convertido en un medio central de comunicación. Sobre su poder se preocupan políticos, maestros, padres de familia y académicos. La televisión se caracteriza por su estilo espectacular y gozoso; pero sobre todo por ser una industria comercial. A pesar de su carácter comercial y afectivo, hay muchas cosas que se aprenden en la pantalla.

Las audiencias han aprendido que ver televisión: es un encuentro de motivo familiar, es el momento donde la mujer puede estar con su esposo y cuando los niños son consentidos y tenidos en cuenta. Así mismo, se sabe que hoy el niño se socializa a partir de las pautas de comportamiento, los valores y los aprendizajes que la pantalla promueve. Depende de la familia y los maestros reflexionar sobre los aprendizajes que se consiguen en diversos programas, la televisión así será más útil.

La televisión enseña actitudes, formas de pensar, de establecer relaciones, maneras de solucionar problemas y pautas para actuar en la vida social. De esta pequeña pantalla salen los temas para la conversación cotidiana. En la televisión aprendemos formas de hablar, maneras de maltratar el lenguaje y estilos de conversar. Las nuevas palabras de moda aparecen en las telenovelas, los nuevos

términos para explicar la realidad suelen llenar los noticieros, las maneras de referirse al otro aparecen en las historias de melodramas.

La televisión, a su vez, se convierte en un enorme espejo, donde una cultura como la colombiana se muestra en lo que quiere ser o en lo que viene siendo. En la televisión se muestran modelos de ser colombianos: cuenta chistes a lo sábados felices, mirones a lo no me cambie, populacheros a lo Jorge Barón. Muchas formas de ser colombianos se ven reflejadas en la pantalla y de ellas se aprende como es ser de por aquí.

Ahora bien, sabiendo que se aprende todo esto de la televisión, como los canales deben asumir más en serio sus propuestas, los padres de familia y los maestros deben reflexionar más a cerca de esta caja boba, la cual hay que reutilizar y profundizar. No podemos dejarle la formación de las maneras de ser colombianos, ya que a ella solo le interesa el negocio y el goce.

Por: Omar Rincón
Periódico El Espectador: Domingo, 6 de mayo de 2001
Tomado de: *Castellano 5*

Editorial Escuelas del Futuro - 2006

Después de leer atentamente el texto responde las siguientes preguntas

RECUERDA: Leer es comprender

Nombre _____

1. El texto anterior fue extraído de:
 - A. Un periódico
 - B. Una revista
 - C. Una cartelera
 - D. Un libro de cuentos
 2. La lectura anterior es un texto:
 - A. Narrativo
 - B. Poético
 - C. Informativo
 - D. Argumentativo
 3. La idea que plantea el autor es:
 - A. Es muy importante ver televisión en familia
 - B. En la televisión se aprende sobre la cultura colombiana
 - C. La televisión bien utilizada es un medio de diversos aprendizajes.
 - D. La televisión no debe faltar en ninguna familia.
 4. El autor defiende la idea cuando expresa que:
 - A. La televisión, a su vez, se convierte en un enorme espejo, donde una cultura como la colombiana se muestra en lo que quiere ser o en lo que viene siendo.
 - B. Muchas formas de ser colombianos se ven reflejadas en la pantalla y de ellas se aprende como es ser de por aquí.
 - C. La vida sin la televisión sería aburrida. Esta se ha convertido en un medio central de comunicación.
 - D. La televisión enseña actitudes, formas de pensar, de establecer relaciones, maneras de solucionar problemas y pautas para actuar en la vida social.
 5. Los medios emiten mensajes publicitarios e imágenes que nos afectan porque:
 - A. Los productos cuestan mucho y no los podemos comprar.
 - B. Absolutamente todo es diferente a lo que se presenta en el mensaje.
 - C. Sin darnos cuenta van cambiando nuestras ideas, ya que nos dicen que comprar, que vestir, que comer...
 - D. La publicidad busca vender o promocionar productos y servicios.
 6. A partir del título: ¿Qué enseña la televisión?, es posible pensar que:
 - A. La televisión transmite mensajes de los cuales se aprende.
 - B. La televisión entretiene pero no deja enseñanzas.
 - C. La televisión podría reemplazar a los libros.
 - D. La vida sin televisión sería aburrida.
 7. En el texto la expresión “es un encuentro de motivo familiar” significa que:
 - A. Cada miembro de la familia debe tener televisor.
 - B. Todos pueden ver su programa favorito.
 - C. La familia se reúne para disfrutar y compartir de la televisión
 - D. La familia se reúne únicamente cuando ven la televisión
 8. “La televisión enseña actitudes, formas de pensar, de establecer relaciones, maneras de solucionar problemas y pautas para actuar en la vida social” De la anterior idea podemos deducir que:
 - A. Solo las personas que ven televisión aprenden a solucionar los problemas.
 - B. La televisión nos muestra cómo actuar en sociedad.
 - C. La televisión es la encargada de la educación de las familias.
 - D. De la televisión se aprenden muchas cosas cuando es vista críticamente.
 9. Podemos decir que la televisión es transmisora de la cultura colombiana porque:
 - A. Es frente a ella donde se aprende la cultura colombiana.
 - B. En ella se presentan programas que muestran características de nuestra cultura.
 - C. Se puede ver muchos programas.
 - D. Hay programas educativos culturales muy Buenos.
 10. Estás de acuerdo con la expresión “La vida sin la televisión sería aburrida”
Si ___ no ___ Por qué _____
 11. Por el contenido del texto anterior, podemos afirmar que se trata de:
 - A. Una noticia de última hora
 - B. Una carta referencial
 - C. Un artículo de opinión
 - D. Una entrevista
 12. Según el contenido del último párrafo podemos decir que el autor:
 - A. Presenta otros tipos de enseñanza
 - B. Plantea posibles soluciones a la influencia de la Televisión en los colombianos.
 - C. explica la importancia de la televisión
 - D. Explica por qué la televisión es un negocio y como funciona
 13. Por qué crees que el autor expresa que la televisión “Se ha convertido en un medio central de comunicación”
-
- Prueba adaptada del texto Castellano 5
Editorial Escuelas del Futuro - 200*

Anexo 2: Entrevista semiestructurada a estudiantes

ENTREVISTA A ESTUDIANTES

OBJETIVO: Indagar acerca de los conocimientos y experiencia de los estudiantes con el texto argumentativo

1. ¿En cuál de las siguientes categorías ubicas los textos anteriores: narrativo, argumentativo, informativo, descriptivo, poético, expositivo; ¿qué tipo de información contiene cada uno y para qué sirve?

Texto 1 _____

Texto 2 _____

Texto 3 _____

Texto 4 _____

2. ¿Conoces el texto argumentativo? _____

3. ¿Cuáles son los textos que más te gusta leer? y ¿por qué? _____

4. ¿Sabes qué contiene un texto argumentativo? _____

5. ¿Dónde has leído textos argumentativos? _____

6. ¿Para qué crees que sirven los textos argumentativos? _____

7. ¿Quiénes escriben textos argumentativos? _____

8. ¿Es fácil leer textos argumentativos? _____

9. ¿En qué clase leen textos argumentativos? _____

Anexo 3: Entrevista semiestructurada a docentes

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PROFUNDIZACIÓN

LINEA: DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LITERATURA

Señor Docente: Lo invitamos a responder las siguientes preguntas de manera sincera y tranquila, las cuales aportarán elementos valiosos que ayudarán a construir el proceso de investigación y serán confidenciales y de uso exclusivo para el proceso.

OBJETIVO: Indagar sobre concepciones y conocimiento de los maestros frente a la enseñanza del texto argumentativo

ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA DOCENTES

1. ¿Qué tipos de textos son los que más lee en clase con sus estudiantes? _____
2. ¿Cómo es la estructura de un texto argumentativo? _____
3. ¿Cree usted que es importante el uso del texto argumentativo para el desarrollo de la comprensión lectora? _____
4. ¿Considera que el texto argumentativo es adecuado para trabajar con los estudiantes de la básica primaria? Si _____ No _____ ¿Por qué? _____
5. ¿Con qué tipo de texto cree que los estudiantes desarrollan mejor la comprensión lectora? _____
¿Por qué? _____
6. ¿Cómo cree que debería trabajarse en clase la comprensión lectora con el texto argumentativo? (Didáctica) _____
7. ¿Le agrada trabajar la comprensión lectora con sus estudiantes utilizando el texto argumentativo? _____

Anexo 4: Matriz de análisis entrevista semiestructurada a docentes

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PROFUNDIZACIÓN LINEA: DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LITERATURA				
MATRIZ: REGISTRO Y SISTEMATIZACIÓN ENTREVISTA A DOCENTES				
Se entrevista a varios maestros con el propósito de indagar sobre el conocimiento frente a la enseñanza y uso del texto argumentativo en las prácticas escolares de comprensión lectora.				
Categoría	Dimensiones	Pregunta	Fragmentos de entrevista	Interpretación
Tipologías textuales usadas por el maestro	Prácticas pedagógicas con el texto argumentativo	1 ¿Qué tipos de textos son los que más lee en clase con sus estudiantes?	Narrativos, poéticos. Expositivos, descriptivos. Literatura infantil Textos informativos de diferentes áreas. Textos narrativos, historias mitos, leyendas, entre otros. Narrativos, descriptivos, argumentativos. Guías de trabajo (ética), narrativos. Noticias, básicos Científicos y expositivos. Expositivos, argumentativos. Expositivos, narrativos	Se evidencia claramente la prevalencia del texto narrativo en el trabajo de aula con los estudiantes y este permanece hasta el grado quinto y los primeros grados de secundaria (6° y 7°) de Educación Básica.
Conocimiento del texto	Conocimiento del texto argumentativo	2. ¿Cómo es la estructura de un texto argumentativo? (las partes)	No recuerdo No recuerdo... Introducción, contenido conclusión Introducción, Tesis, Conclusión. Tesis, sustentación, conclusiones. Introducción, tesis y argumentación Introducción, tesis, argumento y conclusiones. Introducción, hipótesis, argumentos y conclusiones.	Algunos maestros enumeran las partes de este; mientras que la mayoría de los encuestados manifiestan no recordarlo. Probablemente los maestros no recuerda la estructura porque es poco utilizado en las clases o no tienen la formación en este tema.
Reconocimiento de la importancia del texto argumentativo para la comprensión lectora	Valor epistémico del texto argumentativo en el desarrollo de la comprensión lectora.	3. ¿Cree usted que es importante el uso del texto argumentativo para el desarrollo de la comprensión lectora?	Por que los estudiantes van más allá de la lectura y no se quedan en lo literal. Porque los niños entienden mejor el contenido del texto. Porque se les exige más a los estudiantes en sus creaciones textuales. Desarrolla la lectura comprensiva y desarrolla la argumentación. Porque por medio de este los estudiantes aprenden a dar su opinión, a expresarse y a sustentar sus ideas. Es importante porque el estudiante encuentra el sentido al texto. Porque se le brinda al estudiante posibilidad de expresarse acerca del tema. Ayudan al estudiante a desarrollar la capacidad crítica, ya que permite opinar, cuestionar, preguntar	Ellos manifiestan que es muy importante trabajar el texto argumentativo para fortalecer los procesos de comprensión porque reconocen las bondades de éste, sin embargo cuando se indaga por el tipo de texto utilizado no hay presencia del texto argumentativo en sus prácticas. Lo cual ratifica lo planteado en el ítem anterior que es el poco uso. Los docentes confunden la comprensión del texto argumentativo con “opinar” sobre algún tema o texto de otro tipo. Es por esto que algunos aseguraban trabajar el texto argumentativo en sus clases.
Pertinencia del texto argumentativo en la Básica Primaria	Valor epistémico del texto argumentativo en el desarrollo de la comprensión lectora.	4. ¿Considera que el texto argumentativo es adecuado para trabajar con los estudiantes de la básica primaria?	Si, por medio de este se desarrolla la capacidad de argumentación y análisis. Desde la primaria los niños deben desarrollar la capacidad de argumentar. Se de introducir a los niños en lecturas que no solo les transmitan conocimientos sino que los conduzca a descubrir, pensar y cuestionarse. El estudiante a temprana edad aprende a comprender lo que lee. Porque debe ser desde las bases	Los docentes expresan que este texto debe ser trabajado desde muy temprana edad en la escuela por las bondades en cuanto al desarrollo de competencias lectoras y el proceso de argumentación.
Textos que facilitan la comprensión lectora	Tipologías textuales usadas para trabajar la comprensión	5. ¿Con qué tipo de texto crees que los estudiantes desarrollan mejor la	Argumentativo, porque les permite ir más allá de lo textual, narrativos para los más pequeños y argumentativos para 4 y 5 porque enriquecen las creaciones textuales, léxicas y ortografía.	Se encuentran diversas respuestas donde los más mencionados son los narrativos y argumentativos, sin embargo otros plantean que

	lectora	comprensión lectora?	Argumentativo porque fortalece y permite la profundidad del conocimiento. Con todos Todo tipo de texto genera aprendizaje en el aula. Narrativos, para su edad es lo que más los motiva, porque a su edad son fantasiosos y curiosos. Con cualquier tipo de texto	cualquier tipo de texto permite el desarrollo de la comprensión lectora.
Estrategias para el trabajo con el texto argumentativo	Didáctica	6.¿Cómo crees que debería trabajarse en clase la comprensión lectora con el texto argumentativo? (Didáctica)	Se da un texto por equipo y luego se analiza. Llevar los textos y trabajar en grupos por medio de una pregunta. Escribir el argumento de lo leído Por medio de conversatorios, mesa redonda y debate. Seleccionando un tema con un texto, se hace discusión y se profundiza por medio de el y los conocimientos de los estudiantes, apertura de nuevos temas. Partiendo de una obra de teatro se hace un debate entre la obra de dos grupos para argumentar la razones sobre la idea. Elaboración de material Reconociendo sus partes Mediante el debate Presentación de objetivos y que los estudiantes sustenten su funcionalidad Lectura de cuentos y sustentación de ellos. Talleres escritos, producciones textuales. Lectura grupal, debates y producción textual.	Para el trabajo del texto argumentativo los docentes plantean estrategia que van más encaminadas al trabajo del texto narrativo, como dramatizaciones, títeres, trabajos de exposición.; lo cual va acorde con el tipo de texto que es el mas trabajado en el aula de clase. Solo unos pocos proponen el debate, la discusión y las preguntas, para el trabajo de la comprensión lectora del texto argumentativo
	Disposición para el trabajo con el texto argumentativo	7. ¿Le agrada trabajar la comprensión lectora con sus estudiantes utilizando el texto argumentativo?	Si más que todo con 4° y 5°. Si es muy pertinente porque desarrolla la crítica y la comprensión. Las clases se tornan más amenas y participativas. A veces. Si a menudo lo incluyo porque permite el debate	Los docentes manifiestan agrado por el trabajo con el texto argumentativo.

OBSEVACIONES Y REFLEXION

Después de analizadas las encuestas se evidencia que el texto argumentativo es poco utilizado por los docentes en la primaria, a pesar de expresar que es muy importante trabajar con los niños este texto, sigue quedando relegado para los grados superiores; se deja entrever que los maestros no tienen el suficiente conocimiento de éste, su estructura y forma de trabajarlo.

Los maestros centran sus prácticas pedagógicas de comprensión lectora en la utilización del texto narrativo y las preguntas están más encaminadas a la literalidad. Es importante indagar sobre el conocimiento que tienen los docentes acerca del texto argumentativo, porque permite vislumbrar parte de la formación y conocimientos que seguramente son llevadas y transmitidas en aula de clase, ya que si el docente tiene claridad frente a los conceptos que transmite, las prácticas pedagógicas serán más eficaces y eficientes.

Las prácticas pedagógicas en el aula de clase son herramientas fundamentales para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, pero estas deben ir de la mano con la reflexión crítica que el docente realiza día a día de su labor ya que le permite orientar su accionar, por lo tanto el conocimiento de estas prácticas en el caso del presente trabajo, vislumbra hasta donde y de que manera se está trabajando el texto argumentativo en el aula con los estudiantes del grado quinto y también sobre el conocimiento que pueden tener los estudiantes de este tema.

La disposición y el agrado que los estudiantes demuestran frente al trabajo con los diferentes textos es asociado a las prácticas que los docentes suelen utilizar cotidianamente para el proceso de comprensión lectora, en el caso del texto argumentativo aunque los docentes expresan conocerlo se evidencia su poco uso y en caso de usar no es de manera consciente y por tanto no hay profundidad en su trabajo.

Cuando se indaga sobre la forma de cómo se debería trabajar el texto argumentativo se encuentra que los docentes proponen estrategias que van más acordes al trabajo de otro tipo de textos; se evidencia que la enseñanza de la comprensión del texto argumentativo esta relegado a los grados superiores y por ende la argumentación es poco desarrollada, ya que los maestros pareciera desconocer que al trabajar con este texto de desarrolla también la capacidad de argumentar, tanto de forma oral como escrita. Pues como lo afirma Dolz, (1995) la escuela debería ser el lugar donde se privilegia el aprendizaje y desarrollo de las capacidades argumentativas. Y esta actividad debería iniciar en los niños desde los primeros grados de escolaridad. Donde la escuela debe asumir el reto de potenciar la argumentación desde la infancia, de manera sistemática y no dejarla al azar. Hurtado (2013)

Anexo 6: Rejillas y análisis de observación de clases

MAESTRIA EN EDUCACIÓN				
REJILLA DE OBSERVACIÓN DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA CON EL				
USO DEL TEXTO ARGUMENTATIVO				
Profesora PVNN - Texto Cómo Anular a otra persona				
INDICADORES	SI	NO	OBSERVACIONES GENERALES	PALABRAS CLAVES
Se exploran conocimientos previos	x		Se estableció como base un texto argumentativo que se entregó a la docente “Televisión o libros”	<p>Texto argumentativo en la escuela.</p> <p>Preferencias lectoras.</p> <p>Inferencias sobre el texto.</p> <p>Voces de los personajes en el texto.</p> <p>Importancia de la imagen como apoyo del texto para los niños.</p>
Se realizan inferencias previas al tema a trabajar en la clase.	x			
La docente hace claridad sobre el tipo de texto a trabajar		x	La docente trabaja una clase estructurada en tres momentos, así: exploración, profundización y evaluación. Se trabajó respecto al tema “es mejor la Televisión o los libros” y sobre lo negativo y positivo de la imagen respecto a lo escrito.	
Se promueve la lectura individual del texto		x	Los estudiantes expresaron sus ideas respecto a sus gustos lectores, poniendo de manifiesto sus gustos por textos narrativos como fábulas, cuentos y mitos.	
Se promueve la lectura grupal del texto	x			
Hace claridades sobre el tema.		x	Luego leyeron un texto carente de imágenes por medio de diapositivas e imaginaron las posibilidades de expresiones, voces y apariencia de personajes.	
Se promueve la discusión para la comprensión lectora	x			
Se promueve la comprensión lectora a través de preguntas	x		Durante la lectura del texto se probó la diversidad de voces de los personajes y sus particularidades.	
Se permite la participación individual de los estudiantes.	x			
La docente promueve la argumentación de los estudiantes.	x	x	Luego se dio un momento que permitió un espacio de creatividad mediante dibujos de los personajes.	
Se realizan confrontaciones entre las respuestas de los estudiantes y el profesor.		x		
Se evalúa la comprensión de la lectura de forma escrita	x		Al concluir la actividad se analizó la importancia de la imaginación, lo positivo y/o negativo que para ellos tiene la presentación explícita de una imagen; pero a su vez los estudiantes expresaron su gusto por la televisión y los libros álbum, ya que ofrecen una parte recreativa y de mayor realismo a las situaciones.	
Se evalúa la comprensión de la lectura de forma oral.	x			
<p>Observaciones: La docente utilizó el texto como referencia para trabajar un tema. El tema fue ¿televisión o libros, qué es mejor? Pero a pesar de no utilizar el texto como tal, los estudiantes se vieron forzados a argumentar durante el desarrollo de la clase.</p> <p>Se pidió a la docente preparar el desarrollo de la clase con el texto mencionado (argumentativo) pero solo se utilizó el título como tema de trabajo, ni los estudiantes ni la docente hicieron lectura del texto durante la clase lo que hubiera sido muy interesante, pues se pretendía observar de qué manera la docente abordaba la didáctica de la comprensión de este tipo de texto y la forma como los estudiantes interactuaban y lo comprendían; por lo tanto, aún queda el interrogante del porqué no se utilizó.</p> <p>Una vez más se comprueba que así los niños no reconozcan el texto argumentativo como tal, sí son capaces de argumentar en un ambiente propicio, con temas interesantes y apropiados para ellos y con la guía adecuada de parte del docente.</p> <p>La argumentación en los niños se propicia por medio de preguntas acerca de si prefieren la imagen o el texto escrito sin ellas a la hora de leer y durante toda la clase se genera diálogo entre pares para confrontar sus opiniones.</p> <p>Se evidencia que la docente realiza actividades de comprensión lectora y de argumentación, aunque no presente textos argumentativos. Es así como en la clase la maestra propicia espacio para la opinión y la argumentación por parte de los niños, lo cual es favorable y puede ser una manera de ir acercando a los estudiantes a los procesos argumentativos y seguidamente a este tipo de texto, no solo como lectores sino también como constructores, mejorando la comprensión lectora de ellos.</p> <p>La docente evaluó el tema por medio de la elaboración de un dibujo acerca del cuento y valoró las opiniones de los estudiantes acerca del tema: imagen o solo texto.</p>				

Anexo 7: Secuencias Didácticas

SECUENCIA DIDÁCTICA 1 LA OPINIÓN DE TODOS CUENTA

LUGAR: I.E SAN VICENTE FERRER - GRADO: 5°

AREA: Lengua Castellana.

DURACIÓN: 3 horas

OBJETIVO: Familiarizar a los estudiantes con los textos de opinión periodística y su contenido.

DESCRIPCIÓN:

MOMENTO 1 (1 hora). CONOZCAMOS EL TEXTO DE OPINIÓN

Los estudiantes se ubican en mesa redonda para facilitar la interacción, se indaga con ellos acerca de los textos que frecuentemente leen y sus propósitos, con preguntas como:

¿Qué es lo que más les gusta leer y por qué?, ¿Han leído el periódico? ¿A tu casa llega periódico?, ¿Con que frecuencia llega? ¿Lo has leído?

Se plantean las siguientes preguntas a los estudiantes: ¿Qué es una opinión? ¿Sobre qué se puede opinar? ¿En qué circunstancias se opina? ¿Te ha tocado expresar tu opinión sobre algo en algún momento? ¿Para qué sirve opinar?

Se les explica que en los periódicos hay una parte donde algunas personas publican sus opiniones acerca de algún tema o situación, para ello se reúne a los estudiantes por grupos y se les entregan periódicos completos con el fin de que busquen la sección donde se ubican artículos de opinión, los señalen, lean sus títulos y escojan entre estos el que más les llame la atención para socializar con los compañeros el tema y hablar sobre el porqué se eligió y hacer predicciones sobre los títulos.

RECURSOS: Periódicos, tijeras,

MOMENTO 2 (1 hora) – OPINEMOS SOBRE EL TEXTO

Se inicia este segundo momento con la lectura de un artículo de opinión “El amor por las mascotas”; que es proyectado en *video beam* para luego hacer un conversatorio orientado con las siguientes preguntas:

- ¿Sobre qué nos habla el artículo?
- ¿Quién crees que escribió el texto?
- ¿Qué motivó al autor del artículo a escribirlo?

- ¿Se encuentran citas u opiniones de otras personas aparte del autor?
- ¿Cómo inicia el autor el artículo?

Esta sesión se finaliza con la construcción entre todos del concepto de “artículo de opinión, contenido y función” y se concluye con la pregunta ¿por qué es importante dar opiniones?

RECURSOS: *Video Beam*.

MOMENTO 3 (1 hora) - ¿QUÉ NOS DICE EL TEXTO DE OPINIÓN?

Para este momento se explica a los estudiantes que en un texto de opinión podemos encontrar que el autor menciona comentarios u opiniones de otras personas y a esto se le denomina “Otras voces en los textos”, ello deberá tenerse en cuenta en la actividad del día.

Se organiza a los estudiantes en grupos y se les entrega el texto “El uso macabro de las redes Sociales” para leer y con él responder las siguientes preguntas.

¿Qué les dice título del texto?

¿Qué pretende el autor con este texto?

¿De qué tema está hablando este texto?

¿Cuáles son las opiniones del autor acerca del tema en cuestión?

¿Qué ideas critica el autor en el texto y con qué está de acuerdo?

¿Se identifican otras voces o citas en el texto? ¿Cuáles?

Luego de esta actividad se socializa con todo el grupo y con la docente se realiza la confrontación y se abordan las conclusiones.

RECURSOS: Copias, hojas de block, lápices.

SECUENCIA DIDÁCTICA 2

ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO

LUGAR: I.E SAN VICENTE FERRER GRADO: 5°

AREA: Lengua Castellana.

DURACION: 4 horas.

OBJETIVO: Acercar a los estudiantes a la estructura del texto argumentativo.

DESCRIPCION:

MOMENTO 1 (1:30 hora). ACERQUÉMONOS AL TEXTO ARGUMENTATIVO

Se inicia la sesión entregando a todos los estudiantes una Tableta con un video juego que jugarán por 20 minutos.

Luego en la misma Tableta se les indica leer el Texto “Los Video Juegos”.

Primero en forma individual y luego lectura compartida.

Seguidamente se hace una discusión respondiendo a las siguientes preguntas:

¿Cómo inicia el texto?

¿De qué habla el autor en el texto?

¿Con cuáles posiciones del autor están de acuerdo y con cuáles no? ¿Por qué?

¿Cómo termina el texto?

Para cerrar la sesión se clarifica a los estudiantes qué es un texto argumentativo

RECURSOS: Tableta.

MOMENTO 2 (1:30 hora) CONOZCAMOS LA ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO.

En la Tableta se presenta un documento con el esquema de la estructura del texto argumentativo, se les pide que lo lean y expresen lo que entienden en él, luego se explican las partes que conforman un texto argumentativo.

Después de la explicación se realizan preguntas para verificar que han entendido el tema, para ello se utiliza nuevamente el texto de los videos juegos, donde los estudiantes realizan una práctica para ubicar en el texto la tesis, los argumentos y la conclusión haciendo señalización con diferentes colores.

En plenaria se verifica la actividad realizada por los estudiantes y se aclaran las dudas.

RECURSOS: Tableta, copias, lápices, colores.

MOMENTO 3 (1 hora) RECONSTRUYAMOS EL TEXTO

Se inicia con un conversatorio, haciendo un recuento de lo trabajado en los momentos anteriores con el texto “Los video juegos” y sobre la estructura del texto argumentativo, con el fin de ubicarlos en la actividad.

Se organizan los estudiantes por parejas y se les pide leer nuevamente el texto, este deben devolverlo después de la lectura.

Se hace entrega de un formato con un esquema de la estructura del texto argumentativo y se entrega el texto fraccionado, cuyas partes deben ubicar en el esquema (introducción, tesis, argumentos y conclusión).

Finalmente, se socializan los trabajos y se aclaran las dudas.

RECURSOS: Tableta, copias, lápices.

SECUENCIA DIDÁCTICA 3

ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO

LUGAR: I. E SAN VICENTE FERRER GRADO: 5°

AREA: Lengua Castellana.

DURACION: (3 horas) horas.

OBJETIVO: Identificar la estructura de los textos argumentativos en textos de diferente nivel de complejidad.

DESCRIPCIÓN:

MOMENTO 1 (1 hora). **ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO**

Se entrega a los estudiantes —en parejas— el texto argumentativo “No hay que chillar”, el objetivo es hacer un recuento y reforzar el aprendizaje de la estructura del texto argumentativo.

Con el texto se realiza una lectura silenciosa y grupal (3 estudiantes)

Se propone una discusión respondiendo a las siguientes preguntas:

¿De qué habla el texto?

¿Están de acuerdo o en desacuerdo con lo planteado por el autor?

¿Han utilizado los gritos o el llanto para que los demás les pongan atención? ¿Lo han logrado?

De acuerdo con lo planteado por el autor ¿Cuál es la mejor forma de conseguir atención de las personas?

Luego, los equipos responderán y elegirán un relator para la puesta en común de las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuál es el tema del texto?
- b) Formula con tus propias palabras la opinión que el autor mantiene sobre el tema que trata.
- c) Menciona los argumentos con los que el autor defiende la opinión
- d) ¿Cuál es la conclusión del texto?

Para el cierre de la actividad, los estudiantes señalarán con diferentes colores las partes que estructuran el texto: tesis, argumentos y conclusión. Se socializan los trabajos y se aclaran las dudas.

RECURSOS: Hojas de block, copias y lápices.

MOMENTO 2 (1 hora). COMPRENDAMOS MEJOR UN TEXTO ARGUMENTATIVO

Se inicia con una exploración sobre el concepto que los estudiantes tienen acerca del dinero: ¿Para qué sirve? ¿Cómo se consigue el dinero? ¿Cómo sabes que una persona tiene mucho dinero? ¿Crees que el dinero es importante? ¿Por qué? Luego se entrega a cada estudiante la lectura: “El dinero” de Carlos Castro Saavedra, con ella se realizan las siguientes actividades:

- * Lectura silenciosa.
- * Señalar las palabras desconocidas.
- * Tratar de inferir el significado de las palabras desconocidas de acuerdo con el contexto de la lectura y, en caso de ser necesario, hacer relectura de los fragmentos del texto donde se ubican estas palabras para luego en grupo aclarar el significado.

- * Verificación de la comprensión del texto que se realiza con las siguientes preguntas.

¿Cuál es el tema principal del que habla el texto?

¿Qué crees que motivó al autor a escribir el texto?

¿Qué dice el autor acerca del dinero?

¿Qué quiere decir la frase “Es arma de muchos filos que alcanza para todos”?

¿Qué quiere decir el autor cuando dice “obligan al labriego a que abandone su labranza y se dedique a sembrar balas en los llamados campos de batalla”?

¿Cuál es su opinión acerca de “El dinero es el padre de las guerras, de las grandes discordias entre hermanos”?

¿Están de acuerdo con la expresión “El dinero es difícil manejarlo”?

RECURSOS: Copias

MOMENTO 3 (1: 30 hora) PARTICIPEMOS DE UN DEBATE

Para iniciar se muestra a los estudiantes dos videos cortos en los cuales otros estudiantes participaron de un debate organizado en un salón de clases. Al finalizar se les explica en qué consiste la Técnica del debate y se les propone hacer un debate sobre el tema *El Dinero*; para esto

se dividen en dos grupos, a cada grupo se les da las instrucciones de la posición que deben asumir durante el debate. Se les indica que para el caso el docente será el moderador.

Se fomenta una discusión con preguntas orientadoras acerca del texto “El dinero”

¿Es bueno tener mucho dinero?

¿El fácil conseguir dinero?

¿Qué opinan sobre el llamado Dinero fácil?

¿Qué piensas de las personas que pelean a causa del dinero?

¿Crees que hay que tener dinero a costa de lo que sea?

Para finalizar la sesión se hace claridad sobre la importancia de participar, de defender las opiniones personales sin agredir al otro y de respetar la diferencia de pensamiento. Se cierra con la pregunta ¿Cómo se sintieron en la actividad y en la posición en que se encontraban en el debate?

RECURSOS: Computador, *Video Beam*

SECUENCIA DIDÁCTICA 4

LA DISCUSIÓN Y EL DEBATE

LUGAR: I.E SAN VICENTE FERRER - **GRADO:** 5°

AREA: Lengua Castellana.

DURACION: 2 horas

OBJETIVO: Fortalecer la comprensión lectora del texto argumentativo con la Técnica de la discusión y el Debate.

DESCRIPCIÓN:

MOMENTO 1 (1 hora). LA DISCUSIÓN ACTIVA LA COMPRENSIÓN

Se inicia la actividad con un conversatorio acerca del tema de las Tareas para indagar la concepción que los estudiantes tienen acerca de este tema.

¿Les gusta hacer las tareas?

¿Tienen pocas o demasiadas tareas?

¿Por qué son necesarias las tareas?

¿Las tareas, las hacen solos o con ayuda?

¿Tienes quién te ayude a hacer las tareas?

¿Les gustaría tener menos tareas?

¿Qué pasa cuando tienen muchas tareas?

Estas preguntas pretendían activar esquemas de conocimiento sobre los textos que serían leídos

después de este conversatorio.

Se disponen cinco textos relacionados con el tema de las tareas escolares; se entrega a los estudiantes una copia, aleatoriamente a cada uno le corresponderá un texto (no todos los estudiantes leerán el mismo).

Entonces, leerán el texto que les correspondió para identificar en él la tesis planteada por el autor e identificar los argumentos y la posición a favor o en contra del autor.

Identificados los argumentos, se le pedirá a cada estudiante que tome un argumento de los planteados en el texto que les correspondió y dé su opinión a favor o en contra de ese argumento.

Se realiza una socialización de los textos leídos por parte de los estudiantes y se aclaran las dudas por parte del docente quien verificará el trabajo realizado por ellos.

RECURSOS: Copias de lecturas

DESCRIPCIÓN:

MOMENTO 2 (1 hora). EL DEBATE NOS AYUDA A COMPRENDER MEJOR

Se inicia la actividad con un conversatorio sobre el tema “Las Tareas Escolares” el cual ya fue trabajado con diferentes textos.

Como ya cada estudiante ha leído un texto, se han socializado los diferentes argumentos planteados por los autores y se han compartido las diferentes opiniones de los niños con relación al tema, se propone realizar un debate donde habrá un grupo a favor y otro en contra para argumentar el tema con las siguientes preguntas (Esto con el fin de que los estudiantes tomen una posición y la argumenten y de esta manera fortalecer la comprensión lectora de los textos).

¿Crees que es importante que los profesores manden tareas para realizar en la casa?

¿Crees que cuando se realizan tareas en casa se aprende más del tema estudiado en clase?

¿Consideras que las tareas que te asignan para la casa te quitan tiempo importante para realizar otras actividades?

¿Si un estudiante tiene un adulto que lo apoye en la realización de las tareas le va mejor en el estudio?

¿Crees que las tareas se deben hacer en compañía de un adulto o solos?

¿Cuándo un estudiante tiene demasiadas tareas para la casa, la mejor opción es no hacer ninguna?

¿Consideras que las tareas para la casa te ayudan a ser más responsable y disciplinado?

¿Tener que hacer muchas tareas escolares para la casa, vulnera tus derechos al descanso y al esparcimiento?

¿Crees que se deben suprimir del todo las tareas escolares para la casa?

¿Piensas que un niño que tiene demasiadas tareas para hacer en casa se convierte en un niño apático?

hacia el estudio y la escuela?

Para finalizar la actividad responderán la siguiente pregunta:

¿Creen que el debate de los textos con los compañeros ayuda a mejorar la comprensión lectora?

RECURSOS: Copias de lecturas, hojas y lápices.

SECUENCIA DIDÁCTICA 5

ME ATREVO A ESCRIBIR

LUGAR: I.E SAN VICENTE FERRER - **GRADO:** 5°

AREA: Lengua Castellana.

DURACION: 2 horas

OBJETIVO: Profundizar en las características de la estructura del texto argumentativo.

Identificar el papel de la tesis como punto de partida para la construcción de un texto argumentativo.

DESCRIPCIÓN:

MOMENTO 1: (1 hora).

Se inicia con la activación de saberes para recordar la estructura del texto argumentativo.

Se hace entrega a cada estudiante de una copia para realizar una lectura individual “LA ONU PIDE PROHIBIR LAS TAREAS ESCOLARES”

Se propone una discusión y confrontación oral sobre la comprensión de la lectura a través de diferentes preguntas.

¿Cuál es el tema de la lectura?

¿Cuál es la tesis que el autor plantea en el texto?

¿Qué personas son mencionadas en la lectura?

¿Qué piensas acerca de lo que plantea Etta Kralovec?

¿Estás de acuerdo con la expresión “Si eliminamos las tareas escolares los estudiantes recuperarán su amor por el estudio y tendrán la motivación suficiente para ir a la escuela”?

¿Por qué crees que el autor escribió este texto?

¿Cuáles son los argumentos que se plantean en el texto?

¿A qué conclusión llega el autor en el texto?

En el texto los niños identificarán las partes del texto: la tesis, los argumentos y la conclusión; finalmente, y de manera colectiva se hace la confrontación, cada estudiante revisa su trabajo y lo corrige en caso de ser necesario.

RECURSOS: Copias de lecturas, hojas y lápices.

MOMENTO 2: (1 hora). VAMOS A ESCRIBIR

OBJETIVO:

Identificar el papel de la tesis como punto de partida para la construcción de un texto argumentativo.

DESCRIPCIÓN:

La actividad parte con la propuesta de que los alumnos construyan un texto argumentativo de manera colectiva y guiada por el docente. Entre todos se seleccionará el tema para el texto y de ahí la tesis que será argumentada en su construcción. Se utilizará la herramienta de la Internet para consultar y apoyar los argumentos.

A los alumnos se les propondrá los siguientes temas:

El Deporte

El Bullying

Las Mascotas.

Finalmente se leerá el texto construido y se pedirá a los estudiantes su opinión acerca del proceso realizado.

RECURSOS: Copias de lecturas, hojas y lápices, computadores, internet.

SECUENCIA DIDÁCTICA 6

VERIFIQUEMOS LA COMPRENSIÓN

LUGAR: I.E SAN VICENTE FERRER - GRADO: 5°

AREA: Lengua Castellana.

DURACION: 1 hora y 30 minutos

OBJETIVO: Verificar la comprensión lectora del texto argumentativo a través de la discusión oral y técnica de las preguntas escritas.

DESCRIPCIÓN:

Se inicia con una lectura individual y luego compartida del texto argumentativo: “El valor de la televisión en la sociedad”; luego se orientará la comprensión mediante la discusión, identificando la tesis, algunos argumentos; cada estudiante dará su opinión frente a la utilidad de la televisión, Después se hará una relectura párrafo por párrafo y se formularán preguntas.

¿Crees que es cierto que la televisión se ha convertido en un objeto fundamental y cotidiano en los hogares? ¿Por qué?

¿Estás de acuerdo con lo que plantea el autor en el segundo párrafo?

¿Qué quiere decir el autor cuando expresa que “la televisión es culpable de que en las familias tengan poca comunicación”?

¿Cómo crees que una persona se puede educar mirando la televisión?

¿Crees que la televisión es el medio más importante para las personas estar informadas de lo que pasa en el mundo?

Para finalizar, se realiza una prueba escrita para verificar la comprensión del texto y los argumentos que los estudiantes dieron en sus respuestas.

Anexo 8: Fichas de contenido de las secuencias Didácticas

REGISTRO Y SISTEMATIZACIÓN DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS Ficha de Contenido - Fecha: 7 de agosto de 2017		
Localización: Institución Educativa San Vicente Ferrer	Tema Conozcamos el texto de opinión	SECUENCIA 1 Momento 1 LA OPINIÓN DE TODOS CUENTA
<p>Descripción: Se hace una indagación previa sobre las preferencias lectoras de los niños, qué es la opinión, un acercamiento al texto de opinión, estos se ubican en diferentes periódicos.</p> <p>Se les explicó que en los periódicos hay una parte donde algunas personas publican sus opiniones acerca de algún tema o situación, para ello se reunió a los estudiantes por grupos y se les entregó periódicos completos con el fin de buscar la sección donde se alojan artículos de opinión, para señalarlos, leer sus títulos y escoger entre estos el que más les llamara la atención, se recortan y se socializan los títulos para hacer inferencias.</p> <p>Objetivo: Familiarizar a los estudiantes con los textos de opinión periodística y su contenido.</p>		
<p>Contenido: Reflexiones o apreciaciones sobre el desarrollo de la secuencia a nivel del impacto cognitivo (comprensión del texto argumentativo)</p> <p>Al indagar a los estudiantes sobre sus gustos lectores, ellos expresan que sus preferencias giran en torno a los cuentos, mitos, leyendas, fábulas, historietas, coplas retahílas. Porque ...</p> <p>“Porque son muy divertidos, aprenden cosas y nos entretienen”. Unos pocos dicen que “nos hace mejores en el estudio”, “ Nos tiene la mente abierta”, “ No piensa uno en cosas malas”</p>		<p>Palabras claves (base para construcción de categorías de análisis)</p> <p>PREFERENCIAS LECTORAS DE LOS ESTUDIANTES</p>

<p>impacto cognitivo (comprensión del texto argumentativo)</p> <p>Frente a las diferentes preguntas, los estudiantes opinan del texto enfatizando más en el título que en el real contenido de este, pues al preguntar sobre lo que habla el texto ellos dicen que es sobre el amor que se le tiene a los animales sin tener en cuenta el contenido que motivó la escritura de este.</p> <p>La lectura del texto les evocó experiencias de maltrato de animales, pues en el texto se hablaba de la muerte de unas mascotas.</p> <p>Aunque el texto fue escrito con un lenguaje muy sencillo, se hizo necesario releer el texto en varias ocasiones con el fin de acercarlos a una mejor comprensión de él, pero guiados siempre con preguntas orientadoras.</p> <p>A los estudiantes se les dificulta ubicar los motivos que dieron origen a la escritura del texto, no los refieren como argumentos, ellos pasan desapercibidos. En general, no identifican que el autor es un periodista sino que lo asumen como alguien a quien le mataron la mascota.</p> <p>Finalmente, en la construcción de la definición del texto de opinión los estudiantes no lograron identificar qué es un texto construido con argumentos y que lo que intenta es convencer al lector sobre algo; continúan hablando de un cuento, para ellos no es muy familiar las palabras artículo, argumentos, conclusión.</p>	<p>para construcción de categorías de análisis)</p> <p>INCIDENCIA DEL LÉXICO EN LA COMPRENSIÓN</p> <p>LA RELECTURA PARA LA COMPRENSIÓN</p> <p>DIFICULTADES QUE PRESENTAN LOS NIÑOS PARA EXTRAER IMPLÍCITOS DEL TEXTO</p> <p>POSICIONES DE LOS NIÑOS FRENTE AL TEXTO</p>
<p>Observaciones:</p> <p>Principales conclusiones a las que usted llega sobre la estrategia implementada, (recomendaciones, inquietudes, entre otros)</p> <p>Con relación al tema, los estudiantes se desvían del texto, de los argumentos planteados y se enfocan en situaciones que les genera algún sentimiento relacionado con el tema que se está tratando. Por tanto, les da mucha dificultad realizar una comprensión basada en los argumentos del texto.</p> <p>Se observa que el trabajo con el texto argumentativo ha sido muy poco o casi nulo, los estudiantes no identifican su estructura y lo consideran un texto narrativo (cuento), por lo tanto fue necesario recurrir a la relectura para acercar a los niños al propósito del texto.</p> <p>La relectura con los estudiantes permite regresar a las partes del texto donde no hubo suficiente claridad y detenerse en ellas el tiempo necesario para ir más allá de lo literal, lograr inferencias y, de paso, una mejor comprensión.</p>	
<p>Tipo de ficha: interpretación (Secuencia didáctica)</p>	<p>Elaborada por:</p>
<p>Ref.: Galeano, M. E. (2002). <i>Diseño de proyectos en la investigación cualitativa</i> (1a ed.). Medellín, Colombia: Textos académicos. Pág. 46-54</p>	

<p>REGISTRO Y SISTEMATIZACIÓN DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS</p>		
<p>Ficha de Contenido - Fecha: 23 de agosto de 2017</p>		
<p>Localización: I. E. San Vicente Ferrer</p>	<p>Tema: Acercuémonos al texto argumentativo</p>	<p>SECUENCIA 2 Momento 1 – ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO</p>
<p>Descripción:</p> <p>Se inicia la sesión entregando a todos los estudiantes una Tableta con un video juego, el cual jugaron por 20 minutos, la idea era activar sus saberes previos para relacionarlos con el tema a trabajar. Luego, en la misma Tableta se les invita a leer el Texto “Los Video Juegos”. Seguidamente se propone una discusión respondiendo a la siguiente pregunta: ¿Con cuáles posiciones del autor están de acuerdo y con cuáles no?</p>		

<p>Para cerrar la sesión se explica a los estudiantes que quien se pronuncie puede opinar con argumentos a favor o en contra, siempre y cuando sustente sus posiciones con argumentos.</p> <p>Objetivo inicial * Familiarizar a los estudiantes con la estructura del texto argumentativo</p>	
<p>Contenido: Reflexiones o apreciaciones sobre el desarrollo de la secuencia, a nivel del impacto cognitivo (comprensión del texto argumentativo)</p> <p>En el momento de la discusión se plantea la pregunta: ¿Con cuáles posiciones del autor están de acuerdo y con cuáles no? La mayoría de los estudiantes mostraron tendencia a estar de acuerdo con las posiciones positivas del autor, mientras que una minoría estuvo de acuerdo con las posiciones en contra, lo que permitió evidenciar y aclarar a los estudiantes que en el texto argumentativo los argumentos o posiciones del autor pueden estar a favor o en contra del tema planteado y, por lo tanto, se pueden presentar discusiones en los diferentes lectores ya que cada uno puede o no estar de acuerdo con estas posiciones. Algunas respuestas de los niños: “Que las mamás deben de controlar los juegos”; “las mamás deben de controlar el tiempo que jugamos”; “la luz de los televisores y celulares nos pueden dañar los ojos”; “estoy de acuerdo en que no debemos ver videos de cosas malas, eso dice el autor, ¿no?”</p> <p>Los niños tienen la capacidad de emitir juicios a favor y en contra de los argumentos planteados en los textos y, sobre todo, cuando son temas que hacen parte de su cotidianidad. “No estoy de acuerdo con que los juegos sean para los mayores, porque también hay para nosotros” “porque aprendemos” los juicios de los niños y niñas están más relacionados con las emociones que en ellos genera el texto, pues el tema de los videos les es muy llamativo.</p>	<p>Palabras claves (base para construcción de categorías de análisis)</p> <p>LECTURA DIRIGIDA PARA IDENTIFICAR LAS POSICIONES DEL AUTOR</p> <p>JUICIOS DE LOS NIÑOS ANTE UN TEXTO</p>
<p>Observaciones:</p> <p>Principales conclusiones a las que se llega sobre la estrategia implementada (recomendaciones, inquietudes, entre otras)</p> <p>Los estudiantes expresaron sus posiciones, pero no contraargumentaron las posiciones de los otros, lo que indica cierta pasividad en la discusión. Y en ocasiones se acomodaban a las opiniones de los otros sin expresar la propia.</p> <p>Es muy importante realizar actividades lectoras donde los niños tengan la oportunidad de exponer sus opiniones respecto a diferentes temas, asuntos en los que puedan argumentar y discutir con los compañeros sus puntos de vista.</p> <p>Generalmente los juicios que emiten los niños están relacionados con los sentimientos que el texto les genera y si el tema les es muy familiar, los juicios son más claros.</p>	
Tipo de ficha: interpretación (secuencia didáctica)-	Elaborada por:
Ref.: Galeano, M. E. (2002). <i>Diseño de proyectos en la investigación cualitativa</i> (1a ed.). Medellín, Colombia: Textos académicos. Pág. 46-54	

REGISTRO Y SISTEMATIZACIÓN DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS Ficha de Contenido - Fecha: 25 de agosto de 2017		
Localización: Institución Educativa San Vicente Ferrer	Tema: Conozcamos la estructura del texto argumentativo	SECUENCIA No. 2 Momento 2
Descripción: de la intención de la secuencia y las estrategias implementadas		

<p>En una Tableta se les presenta un documento con un esquema en el que se explica y se aclaran las partes que conforman la estructura del texto argumentativo.</p> <p>Después, se realizan preguntas para verificar que han entendido el tema explicado. Se utiliza nuevamente el texto de los videos juegos en el que los estudiantes ubican la tesis, los argumentos y la conclusión, haciendo la señalización con diferentes colores de cada una de las partes.</p> <p>En plenaria se verifica la actividad realizada por los estudiantes y se aclaran las dudas.</p> <p>Objetivo inicial * Familiarizar a los estudiantes con la estructura del texto argumentativo</p>	
<p>Contenido: Se realiza una discusión corta respondiendo la pregunta ¿Cuál es su posición con los argumentos del autor?</p> <p>Se hace una exposición sobre la estructura del texto argumentativo con el propósito de abordar el concepto general de la estructura de este texto para que así puedan identificar en él cada una de las partes que lo componen; se utiliza el texto de los Videojuegos, el cual ha sido leído en el momento anterior y del que ya conocen su contenido.</p> <p>Cada uno de los estudiantes señala en el texto “Los Video Juegos” las partes; algunos niños piden ayuda a sus compañeros mientras que otros releen el texto de manera muy atenta; luego se hace una socialización del texto señalado y en conjunto se trabaja la estructura del mismo; algunos niños evidencian haber comprendido la dinámica y realizan la actividad hábilmente, mientras que otros se angustian y manifiestan confusión.</p> <p>En el momento de verificar la comprensión del texto se plantean diferentes tipos de preguntas ante las cuales los estudiantes dan respuestas que evidencian que han logrado la comprensión del texto de manera oral. “ Los video juegos no son importantes porque yo me entretengo con muchas cosas” “Son buenos para entretenerme un rato, pero no mucho” “Son importantes porque nos ayudan a la rapidez mental” “Son buenos, pero jugar por poco tiempo. “Son buenos para jugar con ellos cuando no se tenga que hacer nada” “ Los video juegos pueden ser buenos en algunos casos y en otros no”</p>	<p>Palabras claves (base para construcción de categorías de análisis)</p> <p>INFORMACIÓN Y FAMILIARIZACIÓN SOBRE LA ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO (marco teórico)</p> <p>EL PAPEL DE LAS PREGUNTAS PARA LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO ARGUMENTATIVO</p>
<p>Observaciones: Principales conclusiones a las que se llega sobre la estrategia implementada (recomendaciones, inquietudes, entre otros)</p> <p>Para una buena comprensión del texto es necesaria la relectura, la cual se facilita aún más cuando es orientada por diferentes tipos de preguntas.</p> <p>Los textos que generan gran interés para los estudiantes permiten una mejor comprensión lectora y facilitan la discusión y la participación de los estudiantes, especialmente los que se relacionan con temas de acuerdo con sus vivencias familiares y escolares, ya que los niños se identifican con los tópicos y, por tanto, se muestran más activos, motivados y dispuestos a dar sus aportes, hacen asociaciones de los temas con situaciones vividas o conocidas, traen a colación experiencias propias y ajenas.</p>	
Tipo de ficha: interpretación (secuencia didáctica)	Elaborada por:
<p>Ref.: Galeano, M. E. (2002). <i>Diseño de proyectos en la investigación cualitativa</i> (1a ed.). Medellín, Colombia: Textos académicos. Pág. 46-54</p>	

REGISTRO Y SISTEMATIZACIÓN DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS		
Ficha de Contenido - Fecha: 29 de agosto de 2017		
Localización: Institución Educativa San Vicente Ferrer	Tema: Reconstruyamos el texto	SECUENCIA No. 2 Momento 3
<p>Descripción: de la intención de la secuencia y las estrategias implementadas</p> <p>Nuevamente se lee el texto “Los Video Juegos”, el cual leen de forma individual, luego se organizan en parejas y se les entrega el texto fraccionado para que en frases sueltas identifiquen cuál es la tesis, cuáles los argumentos a favor o en contra y cuál la conclusión. Finalmente, se confrontan los trabajos, los estudiantes argumentan por qué lo hicieron de cierta manera y, en caso de haber error, se aclaran las dudas.</p> <p>Objetivo inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> * Familiarizar a los estudiantes con la estructura del texto argumentativo * Identificar los componentes del texto argumentativo 		
<p>Contenido:</p> <p>A pesar de que el texto fue trabajado minuciosamente en los momentos anteriores y los estudiantes expresaban claridad en la comprensión, cuando se les hizo preguntas de manera oral respecto de las partes de la estructura, se les dificultó diferenciar los argumentos de la conclusión; al igual que mostraron confusión entre la tesis y el título, pues asumían que el título siempre era la tesis.</p> <p>Los niños mostraban inseguridad al ubicar cada una de las partes de la estructura del texto, pues solicitaron ayuda para poder reconstruir el texto.</p> <p>Las voces de otros en el texto también fueron confundidas con argumentos, por lo tanto fue necesario hacer un recuento de estos conceptos para aclarar las dudas.</p> <p>Cuando se realizó la confrontación y socialización de manera oral evidenciaron nuevamente claridad.</p>		<p>Palabras claves (base para construcción de categorías de análisis)</p> <p>DIFICULTADES PARA DAR CUENTA DE LA ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO</p> <p>IDENTIFICACIÓN DE OTRAS VOCES EN EL TEXTO</p>
<p>Observaciones:</p> <p>Principales conclusiones a las que se llega sobre la estrategia implementada (recomendaciones, inquietudes, entre otras).</p> <p>Frente a los procesos de comprensión, los estudiantes demuestran una mejor comprensión cuando esta se hace de manera oral y guiada por preguntas orientadoras parte del docente, los estudiantes son claros en sus respuestas y coherentes con el texto; sin embargo, cuando se enfrentan a la escritura y lectura— en este caso de ubicar la estructura del texto— parecieran no entender lo que leen y para el caso, se había percibido que ya lo tenían claro.</p> <p>Es necesario tener en cuenta la polifonía de los diferentes tipos de textos al trabajarlos con los niños pues de esta manera se hace un acercamiento al proceso de comprensión y, en este caso, a la identificación de voces en los textos argumentativos.</p> <p>Es importante concientizar a los estudiantes de la importancia de realizar las relecturas que consideren necesarias para lograr una buena comprensión de los textos.</p> <p>En el momento de la realización de la actividad algunos niños no se concentraron y miraban los trabajos de los compañeros, se dispersaban hablando entre ellos de otros temas, lo cual generó que perdieran la secuencia de la actividad.</p>		
Tipo de ficha: interpretación (secuencia didáctica)-		Elaborada por:
Ref.: Galeano, M. E. (2002). <i>Diseño de proyectos en la investigación cualitativa</i> (1a ed.). Medellín, Colombia: Textos académicos. Pág. 46-54		

REGISTRO Y SISTEMATIZACIÓN DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS Ficha de Contenido - Fecha: 7 de septiembre de 2017		
Localización: I. E. San Vicente Ferrer	Tema: Estructura del Texto Argumentativo	SECUENCIA 3 Momento 1 - Estructura del texto argumentativo
<p>Descripción: Se hace entrega de un texto argumentativo para leer, se realiza una discusión para activar la comprensión y luego, por equipos, se señala en el texto la tesis, argumentos y la conclusión.</p> <p>Objetivo: Identificar la estructura de los textos argumentativos en textos de diferente nivel de complejidad.</p>		
<p>Contenido: Durante la primera actividad de la discusión los niños se muestran muy activos, participan y dan sus ideas y aportes.</p> <p>Los niños identificaron con claridad el tema tratado en el texto ya que es algo muy cotidiano para ellos.</p> <p>Asumieron una posición con respecto a lo planteado por el autor y plantearon argumentos acordes con sus puntos de vista.</p> <p>Relacionaron sus propias experiencias con el tema tratado en la lectura, lo que les facilitó opinar con propiedad.</p> <p>En cuanto a la señalización de la estructura del texto, la mayoría identificaron el tema, sin embargo hicieron la señalización fragmentada (frases incompletas) identificando partes de los argumentos; en contraste, de forma oral lo hacen apropiadamente, complementando con sus propias palabras lo que quieren expresar.</p> <p>El texto se les hace fácil de comprender ya que el autor emplea un vocabulario sencillo y propio de la cotidianidad de los estudiantes.</p> <p>En general, los niños mencionan y nombran con propiedad las partes del texto argumentativo, aunque se les dificulta identificar partes del texto con precisión.</p>		<p>Palabras claves (base para construcción de categorías de análisis)</p> <p>DISCUSIÓN</p> <p>CAPACIDAD ARGUMENTATIVA</p> <p>RELACIONES INTERTEXTUALES</p> <p>Identificación ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO</p>
<p>Observaciones:</p> <p>Se evidencia que cuando los niños trabajan un texto, cuyo tema es muy familiar y conocido para ellos, esto los motiva y los induce a participar y se les hace más fácil la comprensión.</p> <p>El vocabulario de los textos influye notoriamente en la comprensión.</p> <p>La discusión grupal de los textos es una estrategia activadora ya que facilita la puesta en común de los conocimientos previos de los niños, lo que ayuda a un mejor proceso de comprensión</p>		
Tipo de ficha: interpretación (secuencia didáctica)		Elaborada por:
Ref.: Galeano, M. E. (2002). <i>Diseño de proyectos en la investigación cualitativa</i> (1a ed.). Medellín, Colombia: Textos académicos. Pág. 46-54		

REGISTRO Y SISTEMATIZACIÓN DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS Ficha de Contenido - Fecha: 25 de septiembre de 2017		
Localización: I.E. San Vicente Ferrer	Tema: La discusión activa la comprensión	SECUENCIA No. 4 Momento 1: LA DISCUSIÓN Y EL DEBATE
<p>Descripción: Se realiza un conversatorio acerca del tema de las Tareas, se pretende indagar la concepción que los estudiantes tienen de ellas. Estas preguntas buscan activar esquemas de conocimiento sobre los textos que se leerán después de este conversatorio.</p> <p>Se leerán cuatro textos relacionados con el tema de las tareas escolares, se entrega una copia a cada estudiante quien contará, aleatoriamente, con un texto diferente a sus compañeros.</p> <p>Los estudiantes leerán el texto que les correspondió para identificar en él, la tesis planteada por el autor, los argumentos y la posición a favor o en contra que este asuma.</p> <p>Después de identificados los argumentos, se le pedirá a cada estudiante que tome un argumento de los planteados en el texto que le correspondió y dé su opinión a favor o en contra de ese argumento.</p> <p>OBJETIVO: Fortalecer la comprensión lectora del texto argumentativo a partir de la técnica de la discusión (debate).</p>		
<p>Contenido: Reflexiones o apreciaciones sobre el desarrollo de la secuencia a nivel del impacto cognitivo (comprensión del texto argumentativo).</p> <p>Se realizan las preguntas introductorias de indagación de saberes previos, donde los niños expresan espontáneamente acerca del tema a trabajar y, en general, dicen que son muy importantes porque les ayudan a aprender.</p> <p>¿Les gusta hacer las tareas? “Sí, porque nos ayuda a aprender más” “No, porque las deberíamos hacer en el colegio” “No, porque nos hechan muchas”</p> <p>¿Tienen pocas o demasiadas tareas? “A veces hechan todos el mismo día” “Poquitas”</p> <p>¿Por qué son necesarias las tareas? “Nos ayudan a ampliar los conocimientos” “Nos ayudan a tener hábitos de estudio” “Nos ayudan a repasar”</p> <p>¿Las tareas se hacen solos o con ayuda? Algunos niños expresan que tienen quién les ayuda o solos.</p> <p>¿Tienes quién te ayude a hacer las tareas? “Ojalá tuviera quién me ayude, me toca solo buscar cualquier persona” “A veces mi mamá me ayuda”</p> <p>¿Les gustaría tener menos tareas? “Sí, para que quede tiempo para los deportes” “Porque a veces no puedo ir a música porque tengo que hacer tareas”</p> <p>¿Qué pasa cuando tienen muchas tareas? “Ojalá tuviera quién me ayude, me toca solo buscar cualquier persona”</p> <p>En general, los niños están de acuerdo con que las tareas son importantes y les ayudan a avanzar y pueden ampliar sus conocimientos.</p> <p>Los niños dicen que las tareas sí son importantes, pues encuentran en ellas beneficios que les aportan a su formación académica, pero no quieren que les</p>		<p>Palabras claves (base para construcción de categorías de análisis)</p> <p>ACTIVACIÓN DE SABERES PREVIOS</p>

echen tantas ya que no les queda tiempo para hacer deporte, para descansar y a veces no las alcanzan a hacer todas. Los estudiantes manifiestan que cuando no pueden hacer una tarea hacen uso de la Internet y a través de las redes sociales con amigos, pocos hacen uso de las bibliotecas

Después de que los estudiantes leen los diferentes textos propuestos encuentran muchas similitudes entre las ideas que expresaron en el conversatorio y las planteadas por algunos de los autores en los documentos, sin embargo ellos reiteran que las tareas no se deben acabar del todo, pero que no quieren tantas tareas.

Los niños muestran asombro ante algunos argumentos planteados en los textos: Tareas escolares para el hogar: ¿Sí o No?, ¿Por qué enviamos tareas a casa?, Deberes escolares: Sí o no, Hay que hacer las tareas, donde algunos de los argumentos expresan que las tareas se deben prohibir “hum, qué tal”, las tareas en casa no mejoran el rendimiento académico; los niños argumentan que “las tareas sirven para aprender más y también para entretenerse”, “para reforzar conocimientos”.

Dado que es un tema de su cotidianidad ello generó emociones y sentimientos en los niños, a la hora de argumentar pudieron expresar sus ideas mediante argumentos claros, pero también aludiendo a los textos que leyeron.

Después de que expresaron algunas ideas generales de los textos, se les pide señalar los argumentos y escoger uno de ellos para argumentar su posición, bien sea a favor o en contra.

“Yo no estoy de acuerdo con el autor porque dice que las tareas nos hacen mal y yo no creo eso”

Al momento de identificar los argumentos hubo confusión y a pesar de ser el mismo tema en todos los textos leídos, la tesis planteada por cada autor era diferente, fue necesario aclarar, que los argumentos a favor y en contra de una tesis son independientes de los argumentos que están a favor o en contra del tema, ya que los niños creyeron que todo argumento a favor del tema era un argumento a favor en el texto; pues dentro de los textos se encontraban algunos donde la tesis era contraria al tema general.

El texto como generador de emociones

RELACIONES
INTERTEXTUALES

DESARROLLO DE
HABILIDADES
ARGUMENTATIVAS

CAPACIDAD
ARGUMENTATIVA

ARGUMENTACIÓN A
FAVOR Y CONTRA
ARGUMENTACIÓN

Observaciones: Principales conclusiones a las que se llega sobre la estrategia implementada (recomendaciones, inquietudes, entre otras).

Se evidencia que los estudiantes no frecuentan las bibliotecas como fuente de consulta para sus tareas escolares ya que ninguno expresó servirse de ellas para realizarlas. Sus fuentes de consulta son la Internet, los adultos o los amigos en las redes sociales.

Aún se evidencia que los estudiantes no identifican con precisión la estructura del texto argumentativo, algunos creen que el título es la tesis, tampoco los argumentos son bien identificados (dicen o señalan ideas fraccionadas del argumento).

Por lo tanto, es importante que los docentes tengan en cuenta que un aprendizaje no se da simplemente por enseñar un tema, es necesario realizar una variedad de actividades de manera que se refuercen los aprendizajes para el tiempo y la aplicación de la vida cotidiana, no simplemente para el momento o por una nota en el seguimiento del estudiante Para nuestro caso, cuando un texto es leído en varias ocasiones y a conciencia por los niños, esto les da seguridad y claridad en las intervenciones, sobre todo al momento de argumentarlas.

Es necesario enfrentar a los estudiantes a lecturas previas cuando se trata de realizar discusiones grupales ya que esto les permite una mayor participación, precisión y, sobre todo, más seguridad.

Tipo de ficha: interpretación (secuencia didáctica)-

Elaborada por:

Ref.: Galeano, M. E. (2002). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa* (1a ed.). Medellín, Colombia: Textos académicos. Pág. 46-54

REGISTRO Y SISTEMATIZACIÓN DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Ficha de Contenido

Fecha: 19 de octubre de 2017

Localización: I.E. San Vicente Ferrer

Tema: Participemos de un debate

SECUENCIA No. 4
Momento 2

DESCRIPCIÓN: Se propone realizar un debate con el fin de compartir las opiniones de los niños respecto al tema “Las Tareas Escolares”, el que ya se ha socializado anteriormente; esto con el fin de que los estudiantes tomen una posición y la argumenten, para de esta manera fortalecer la comprensión lectora y fomentar su argumentación.

OBJETIVO: Fortalecer la comprensión lectora del texto argumentativo con la técnica de la pregunta y la discusión (debate).

Contenido: Reflexiones o apreciaciones sobre el desarrollo de la secuencia, a nivel del impacto cognitivo (comprensión del texto argumentativo).

Palabras claves (base para construcción de categorías de análisis)

Antes de iniciar el debate se hace un recuento sobre lo que es el debate y el papel que cada uno cumplirá en este.

Importancia del recuento en la comprensión

Se da inicio entonces recordando el tema sobre el cual los niños argumentarán sus opiniones con la primera pregunta.

Los niños tienen claro en el momento de opinar cuál es su rol, así: ¿Crees que es importante que los profesores manden tareas para realizar en la casa?

FOMENTO DE LA
OPINIÓN EN EL AULA

- No, porque no podemos hacer lo que nos gusta - nos quitan tiempo para hacer otras cosas.

-Sí porque las tareas nos ayudan a aprender más.

En sus argumentos, los niños tienen en cuenta para apoyar sus intervenciones, las lecturas discutidas en momentos anteriores.

Dentro de las intervenciones los estudiantes referencian su derecho al descanso y la recreación para apoyar sus argumentos con respecto al tema ya que dicen que debido a que les *echan tantas* tareas no pueden hacer uso de estos derechos.

Se evidenció fluidez en las intervenciones de los estudiantes, probablemente debido a que ellos ya habían leído diferentes textos referente al tema del debate

PRÁCTICA DE
ARGUMENTACIÓN A
FAVOR Y CONTRA
ARGUMENTACIÓN

Durante el desarrollo del debate se pudo observar que algunos niños siempre quieren opinar y esto ocasiona disgustos entre los compañeros que no lo hacen o lo hacen menos.

<p>En los argumentos, los niños tienen la capacidad de asociar sus conocimientos actuales con otros aprendidos anteriormente para así hacer críticas y responder las preguntas.</p> <p>Se presentaron acuerdos de la generalidad de los niños con respecto a algunas opiniones</p>	RELACIONES INTERTEXTUALES
<p>Observaciones: Principales conclusiones a las que se llega sobre la estrategia implementada (recomendaciones, inquietudes, entre otras).</p> <p>Durante el desarrollo de esta actividad los niños se mostraron más abiertos y tranquilos en sus intervenciones, son más los que quieren exponer sus puntos de vista y se muestran muy complacidos de que los escuchen y sean tenidos en cuenta.</p> <p>La generación de espacios, como el debate, en el ámbito escolar utilizando diversos tipos de textos posibilita en los estudiantes el desarrollo de habilidades argumentativas, ya que además de aprender a escuchar al otro adquieren confianza en sí mismos y se contribuye a mejorar la comprensión de los textos al escuchar las interpretaciones de los compañeros.</p>	
Tipo de ficha: interpretación (secuencia didáctica)-	Elaborada por:
Ref.: Galeano, M. E. (2002). <i>Diseño de proyectos en la investigación cualitativa</i> (1a ed.). Medellín, Colombia: Textos académicos. Pág. 46-54	

REGISTRO Y SISTEMATIZACIÓN DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS Ficha de Contenido Fecha: 9 de noviembre de 2017		
Localización: Institución Educativa San Vicente Ferrer	Tema: Vamos a escribir	SECUENCIA No. 5 Momento 2
<p>DESCRIPCIÓN: La actividad parte de la propuesta a los alumnos para construir un texto argumentativo de manera colectiva y guiada por el docente. Entre todos se selecciona el tema para el texto y de ahí la tesis que será argumentada en la construcción del texto. Se utiliza la herramienta de la Internet para hacer consultas y apoyar los argumentos. A los alumnos se les proponen varios y ellos escogen según sus gustos, cuando lo hacen, hacen la consulta respectiva y luego construyen el texto. Finalmente, se lee el texto construido y se pide a los estudiantes su opinión acerca del proceso realizado.</p> <p>OBJETIVO: Identificar el papel de la tesis como punto de partida para la construcción de un texto argumentativo.</p>		
<p>Contenido: Reflexiones o apreciaciones sobre el desarrollo de la secuencia, a nivel del impacto cognitivo (comprensión del texto argumentativo).</p> <p>Para iniciar se hace un recuento con los estudiantes de la estructura del texto argumentativo (en general la mayoría de los niños recuerdan las partes, las cuales enumeran entre todos y entre sí se corrigen); luego se les propone la construcción de un texto y se les sugiere los siguientes temas: El Deporte, El <i>Bullying</i>, La recuperación del tiempo del Paro de los maestros o Las mascotas; de común acuerdo escogen el tema sobre el cual trabajarán; fue necesario hacer claridad,</p>		Palabras claves (base para construcción de categorías de análisis)

<p>antes de iniciar el texto, sobre la importancia de ser claros con la tesis en torno a la cual girarán los argumentos.</p> <p>La elección del tema fue fácil para ellos, pues los equipos llegaron a un acuerdo fácilmente ya que realizaron una lluvia de ideas para seleccionarlo; en esta actividad los niños aportaron sus conocimientos acerca del tema escogido en cada equipo, dieron definiciones y luego empezaron a plantear argumentos a favor y en contra del tema. Durante esta lluvia de ideas hubo consenso y no se presentaron dificultades. Para cada grupo hubo una persona encargada de recoger todas las ideas, y después de escucharla se propuso seleccionar una tesis, bien sea a favor o en contra del tema seleccionado, para iniciar la construcción del texto y luego socializar lo hecho.</p> <p>Se encuentra en las construcciones de los niños que hay claridad sobre el tema, saben que pueden escribir ideas o argumentos a favor o en contra de un tema, se identifican algunas dificultades en cuanto a tener una tesis bien definida, transcriben definiciones tomadas de las fuentes de consulta, manejan el texto con características de texto expositivo y hay falencias ortográficas o de redacción.</p> <p>Se resalta la intención de escribir argumentos, bien sea a favor o en contra, el trabajo colectivo fue mejor, se escucharon en sus intervenciones y definieron roles, lo cual es muy positivo.</p> <p>Finalmente, los niños manifiestan que escribir es difícil y que a veces las ideas no se pueden entrelazar o no salen más ideas; sin embargo, en los grupos de trabajo se muestra que hay variedad de ideas, pero sí se les dificulta conectarlas en el escrito como lo expresan ellos.</p>	<p>COMPETENCIA ARGUMENTATIVA (ESCRITA)</p>
<p>Observaciones:</p> <p>Los niños han avanzado en la capacidad de formular argumentos; manifiestan y defienden una posición a favor o en contra de un tema o situación.</p> <p>Es importante fomentar los procesos escriturales en la escuela, tanto de manera individual como grupal ya que esto les ayuda a tener conciencia del proceso de lectoescritura, además de que fortalece los procesos metacognitivos.</p> <p>No obstante, es importante resaltar cómo los niños se arriesgaron a realizar sus trabajos de escritura.</p>	
<p>Tipo de ficha: interpretación (secuencia didáctica)-</p>	<p>Elaborada por:</p>
<p>Ref.: Galeano, M. E. (2002). <i>Diseño de proyectos en la investigación cualitativa</i> (1a ed.). Medellín, Colombia: Textos académicos. Pág. 46-54</p>	

<p>REGISTRO Y SISTEMATIZACIÓN DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS Ficha de Contenido - Fecha: 24 de noviembre de 2017</p>		
<p>Localización: Institución Educativa San Vicente Ferrer</p>	<p>Tema: Verifiquemos la comprensión</p>	<p>SECUENCIA No. 6 Momento 1</p>
<p>OBJETIVO: Verificar la comprensión lectora del texto argumentativo a través de la discusión oral y técnica de las preguntas escritas. DESCRIPCIÓN: Se inicia con una lectura individual y compartida del texto argumentativo: “El valor de la televisión en la</p>		

sociedad”. Luego se orientará la comprensión mediante la discusión, identificando la tesis y algunos argumentos; cada estudiante dará su opinión frente a la utilidad de la televisión. Después se hace una relectura, párrafo por párrafo y se formulan preguntas.

1. ¿Crees que es cierto que la televisión se ha convertido en un objeto fundamental y cotidiano en los hogares?
¿Por qué?

“Sí, porque con la televisión aprendemos y nos entretenemos cuando tenemos tiempo”

“Sí, porque la televisión hay veces es buena y nos informa lo que pasa”

2. ¿Estás de acuerdo con lo que plantea el autor en el segundo párrafo?

“Sí, porque nos entretenemos cuando tenemos ratos libres”

“Sí, estoy de acuerdo porque nos permite estar informados de lo que pasa en otras veredas y pueblos”

3. ¿Qué quiere decir el autor cuando expresa que la televisión es culpable de que en las familias tengan poca comunicación?

“Porque cuando uno está viendo televisión se concentra en el programa y no escucha lo que los demás le hablan”

“Porque en muchas familias hay un televisor en cada pieza y cada uno es encerrado viendo su programa”

“Que cuando uno ve televisión solamente le presta atención a la televisión y no se pone hablar porque no escucharía a los otros”

“Cuando está viendo televisión algo muy interesante, entonces otros se ponen hablar, le ponen más volumen al televisor”

4. ¿Cómo crees que una persona se puede educar mirando la televisión?

“Me parece que sí, pero si uno ve programas adecuados, no solo de cine porque en los de la naturaleza uno puede aprender los nombres de la plantas de los árboles y así”

“Sí, depende de los programas, sin son educativos está bien para ver, pero son de balas se pueden ver pero ahí uno aprende sino a ser grosero”

5. ¿Crees que la televisión es el medio más importante para las personas estar informadas de lo que pasa en el mundo?

“No, porque también hay personas que se informan con el periódico”

“No, hay muchas otras cosas como periódico, revistas, radio, historietas”

“Profe, jamás, también existe el celular, porque también se comunica, en cambio a usted por la televisión no se va a comunicar usted ve una persona y no le puede hablar y por el celular copia, llama.

“No profe, También hay el periódico”

“No porque también existe el radio y en el radio también se informa uno sin tener que ver cosas malas, pa´ mi es mejor.”

Luego se realizó una prueba escrita para verificar la comprensión del texto.

Analizada la prueba pudimos observar que:

Las primeras 4 preguntas de la prueba escrita eran de carácter inferencial y dos preguntas abiertas.

Al analizarlas, muchos estudiantes escogieron la opción correcta y otros, además de que no escogieron la correcta, plantearon justificaciones poco coherentes con la respuesta que seleccionaron; sin embargo, se encuentra que algunos niños son más coherentes al justificar la respuesta escogida, aunque no fuera la correcta.

B. La evolución de la televisión ha permitido llegar y quedarse en cada hogar. (correcta)

“La televisión ha sido algo que nos transmite noticias”

“La televisión ha sido para nosotros verla en familia”

A. Es necesario que todas las familias tengan televisión para estar informadas. (incorrecta)

“Pues no es tan necesaria, pero sí nos mantiene informados”

“Porque en las familias quieren tener televisor para estar informados”

“Sí necesitamos la televisión y tenemos más información”

Otra pregunta estaba relacionada con la tesis, los niños fueron muy acertados en escoger esta opción, pues lograron identificarla y, en general, justificaron bien su respuesta.

La tercera pregunta

Para esta pregunta se tenían dos opciones, las cuales se esperaba que iban a ser las respuestas elegidas, una de ellas requería un mayor nivel de inferencia, la otra era más elemental. Aquí fueron más los niños que escogieron la inferencia más sencilla, pero persisten en algunos las inconsistencias con las justificaciones.

NOTA: cuando se realiza el proceso de comprensión oral y a través del debate o la discusión, los niños son muy coherentes, fluidos y expresivos en sus opiniones, sin embargo en la sustentación escrita sus ideas no son tan claras y coherentes.

<p>Contenido: Reflexiones o apreciaciones sobre el desarrollo de la secuencia, a nivel del impacto cognitivo (comprensión del texto argumentativo).</p> <p>Al inicio, cuando se les entrega la lectura, algunos niños manifiestan que el texto es muy largo “qué pereza”, pero a pesar de esto realizaron la lectura completa.</p> <p>Al iniciar la discusión a través de la técnica de las preguntas los alumnos se muestran motivados a participar, aportan sus opiniones con argumentos asociados a la vida cotidiana.</p> <p>Los niños opinan acertadamente y con buenos argumentos, es decir, se mantienen en el tema, asumen una posición, la defienden e intentan una persuasión del otro o, al menos, que se le contraargumente; además relacionan sus argumentos con vivencias cotidianas y experiencias vividas:</p> <p>¿Crees que la televisión es el medio más importante para las personas estar informadas de lo que pasa en el mundo? “Profe, jamás, también existe el celular, porque también se comunica, en cambio a usted por la televisión no se va a comunicar, usted ve una persona y no le puede hablar y por el celular copia, llama., habla y responden”</p> <p>En la prueba escrita se evidencia que la comprensión lectora ha mejorado, las justificaciones son acordes con sus respuestas, sin embargo algunas expresiones son cortas, muy literales y limitadas al texto. En cuanto a las preguntas abiertas se nota que ya han adquirido unas bases que les ayuda a mejorar sus argumentos y que les permite ubicarse en el texto, hacer inferencias, relacionar el contenido del texto con sus saberes mientras generan sus propias opiniones y posiciones.</p>	<p>Palabras claves (base para construcción de categorías de análisis)</p> <p>La técnica de la pregunta generadora de opiniones.</p>
<p>Observaciones: Principales conclusiones a las que usted llega sobre la estrategia implementada (recomendaciones, inquietudes, entre otros)</p> <p>Cuando se realizan debates, los estudiantes se muestran muy receptivos a participar; además que esto genera una mejor comprensión de los textos, pero cuando son grupos demasiados grandes es compleja la dinámica ya que la participación de todos es reducida debido a que en las aulas el tiempo de una hora de clase es muy poco para generar la participación de todos; incluso, esto puede ocasionar que no se pueda concluir el tema en tan poco tiempo.</p> <p>Es de vital importancia generar espacios para el debate y la discusión ya que de esta manera se ayuda a los estudiantes a perder el miedo de hablar en público y los niños aprenden a dar sus opiniones y a defender sus puntos de vista, pero también a contraargumentar las opiniones de los demás. En la medida que estos espacios son más constantes, el estudiante fortalece su capacidad argumentativa y genera procesos de pensamiento más críticos lo que contribuye a que se formen desde la escuela sujetos socialmente más críticos para la sociedad, para el desarrollo de un mundo más humano y más justo.</p> <p>Primero, se debe aprender a argumentar de forma oral y luego de forma escrita.</p> <p>Es necesario realizar más procesos de comprensión y construcción de manera escrita y promover procesos escriturales en los niños porque esto les ayuda a ser más fluidos y coherentes con sus ideas.</p>	
<p>Tipo de ficha: interpretación (secuencia didáctica)-</p>	<p>Elaborada por:</p>
<p>Ref.: Galeano, M. E. (2002). <i>Diseño de proyectos en la investigación cualitativa</i> (1a ed.). Medellín, Colombia: Textos académicos. Pág. 46-54</p>	