

**COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN LOS  
NIÑOS DE QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA**

SOFIA CATALINA ARANGO LASPRILLA

**MAURO SOSA GALLEGO**

Tesis de la Maestría en Educación con Énfasis en Didáctica de la lectura y la escritura en la Infancia

RUBEN DARIO HURTADO VERGARA Director de la tesis

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

**MEDELLÍN 2008**



# Tabla de contenidos

..	1
AGRADECIMIENTOS .	3
INTRODUCCION .	5
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA . .	7
2. OBJETIVOS . .	9
2.1 GENERAL . .	9
2.2 ESPECÍFICOS .	9
3. ESTADO DEL ARTE .	11
4. MARCO TEÓRICO . .	19
4.1 DE LOS MODELOS TRADICIONALES A LA CONCEPCIÓN SOCIOCULTURAL DEL PROCESO DE LECTURA .	19
4.2 ALGUNOS MODELOS EXPLICATIVOS DEL PROCESO DE COMPRESIÓN LECTORA . .	24
4.2.1 Modelo jerárquico o por etapas .	24
4.2.2 Modelo interactivo .	26
4.2.3 Modelo de Van Dijk y Kintsch .	27
4.2.4 Teoría del esquema .	28
4.2.5 Modelo Socio – cultural .	29
4.3 LA ARGUMENTACIÓN .	32
4.4 COMPRESIÓN LECTORA DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS .	34
4.5 LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS Y SU PRESENCIA EN LA ESCUELA . .	37
4.6 LA METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN LECTORA DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS .	38
4.7 DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LA SUPERESTRUCTURA TEXTUAL (ASET) . .	41
5. METODOLOGÍA .	47
5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN .	47
5.2 POBLACIÓN . .	48

<b>5.3 MUESTRA .</b>	<b>48</b>
<b>5.4 DISEÑO .</b>	<b>48</b>
<b>5.5 SISTEMA DE VARIABLES .</b>	<b>49</b>
<b>5.5.1 Independiente .</b>	<b>49</b>
<b>5.5.2 Dependiente .</b>	<b>49</b>
<b>5.6 PROCEDIMIENTOS UTILIZADOS PARA SATISFACER LOS CRITERIOS TÉCNICOS DE VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LA PRUEBA DE VARIABLE DEPENDIENTE .</b>	<b>49</b>
<b>5.6.1 Aplicación de la prueba piloto . .</b>	<b>49</b>
<b>5.6.2 Sometimiento a juicio de expertos .</b>	<b>50</b>
<b>5.6.3 Desarrollo de la investigación . .</b>	<b>50</b>
<b>6. PROGRAMA DE ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS . .</b>	<b>53</b>
<b>6.1 SESIÓN Nº 1 “RECONOZCAMOS LOS TIPOS DE TEXTO” .</b>	<b>53</b>
<b>6.1.1 Objetivo .</b>	<b>53</b>
<b>6.1.2 Descripción . .</b>	<b>54</b>
<b>6.1.3 Recursos .</b>	<b>54</b>
<b>6.2 SESIÓN Nº 2 “SUPER – ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO” . .</b>	<b>54</b>
<b>6.2.1 Objetivo .</b>	<b>54</b>
<b>6.2.2 Descripción . .</b>	<b>54</b>
<b>6.2.3 Recursos .</b>	<b>55</b>
<b>6.3 SESIÓN Nº 3 “VAMOS A RESUMIR” .</b>	<b>55</b>
<b>6.3.1 Objetivo .</b>	<b>55</b>
<b>6.3.2 Descripción . .</b>	<b>56</b>
<b>6.3.3 Recursos .</b>	<b>56</b>
<b>6.4 SESIÓN Nº4 “TOMO CONCIENCIA FRENTE AL TEXTO ARGUMENTATIVO” .</b>	<b>56</b>
<b>6.4.1 Objetivo .</b>	<b>56</b>
<b>6.4.2 Descripción . .</b>	<b>56</b>
<b>6.4.3 Recursos .</b>	<b>56</b>
<b>6.5 SESIÓN Nº 5. “RECONOZCAMOS LOS ARGUMENTOS” .</b>	<b>57</b>
<b>6.5.1 Objetivo .</b>	<b>57</b>

6.5.2 Descripción . .	57
6.5.3 Recursos .	57
<b>6.6 SESIÓN N° 6. “AVISOS PUBLICITARIOS: EL AFICHE” .</b>	<b>57</b>
6.6.1 Objetivo .	58
6.6.2 Descripción . .	58
6.6.3 Recursos .	58
<b>6.7 SESIÓN N° 7 “ INTENCIÓN COMUNICATIVA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO” .</b>	<b>58</b>
6.7.1 Objetivo .	59
6.7.2 Descripción . .	59
6.7.3 Recursos .	59
<b>6.8 SESIÓN N° 8 “CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO ARGUMENTATIVO” .</b>	<b>59</b>
6.8.1 Objetivo .	59
6.8.2 Descripción . .	60
6.8.3 Recursos .	60
<b>6.9 SESIÓN N° 9: “EVALUEMOS A TRAVÉS DEL SUBRAYADO” . .</b>	<b>60</b>
6.9.1 Objetivo .	60
6.9.2 Descripción . .	60
6.9.3 Recursos .	61
<b>6.10 SESIÓN N° 10 “ME ATREVO A ESCRIBIR TEXTOS ARGUMENTATIVOS” .</b>	<b>61</b>
6.10.1 Objetivo .	61
6.10.2 Descripción . .	61
6.10.3 Recursos .	62
<b>6.11 SESIÓN N° 11 “CONSTRUYAMOS UN TEXTO ARGUMENTATIVO” . .</b>	<b>62</b>
6.11.1 Objetivo .	62
6.11.2 Descripción . .	62
6.11.3 Recursos .	62
<b>6.12 SESIÓN N° 12 “IDENTIFIQUEMOS LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS” .</b>	<b>63</b>
6.12.1 Objetivo .	63
6.12.2 Descripción . .	63

6.12.3 Recursos .	63
6.13 SESIÓN Nº 13 “ IDENTIFIQUEMOS EL PUNTO DE VISTA DEL AUTOR” .	63
6.13.1Objetivo .	63
6.13.2 Descripción . .	63
6.13.3 Recursos .	64
6.14 SESIÓN Nº 14 “ELABOREMOS TESIS” . .	64
6.14.1 Objetivo .	64
6.14.2 Descripción . .	64
6.14.3 Recursos .	64
6.15 SESIÓN Nº 15 “CONCLUYAMOS” .	64
6.15.1 Objetivo .	64
6.15.2 Descripción . .	64
6.15.3 Recursos .	65
7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS . .	67
7.1 ANÁLISIS CUANTITATIVO .	67
7.1.1 Problema .	67
7.1.2 Problema .	71
7.2 ANÁLISIS CUALITATIVO .	75
7.2.1 Categorías de análisis .	75
7.2.2 Análisis categorial .	75
8. DIFICULTADES PARA LA COMPRESIÓN DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN NIÑOS DE LA BÁSICA PRIMARIA . .	89
9. CONCLUSIONES . .	91
10. RECOMENDACIONES .	93
BIBLIOGRAFIA .	95
ANEXO 1. EVALUACIÓN INICIAL .	99
ANEXO 2. INSTRUMENTO PARA EVALAUCIÓN PRELIMINAR DE EXPERTOS .	103
ANEXO 3. ESCALA DE SATISFACCION SOBRE LA EFECTIVIDAD DE UN PROGRAMA DE INTERVENCION PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA A NIVEL ESCRITO .	105

<b>ANEXO 4. LECTURAS SELECCIONADAS PARA APOYAR EL PROGRAMA DE ESTRATEGIAS DIDACTICAS . .</b>	<b>107</b>
TEXTO N°1: .	107
TEXTO N°2: .	108
TEXTO N° 3: . .	109
TEXTO N° 4: . .	109
TEXTO N° 5: . .	110
TEXTO N° 6 : .	111
TEXTO N°7: .	111
TEXTO N°8. .	112
TEXTO N°9 . .	113
TEXTO N°10 . .	113
TEXTO N° 11 .	114





---

*Saúl Londoño Londoño, especialmente a los grados quinto 2008, mi razón de ser como docente y quizá como maestro. Mauro Sosa Gallego*



## AGRADECIMIENTOS

A los docentes Rubén Darío Hurtado, Luz Adriana Restrepo y Astrid Hincapié que con su apoyo se convirtieron en mis verdaderos compañeros en este proceso, y los docentes y directivos docentes de la I.E. Saúl Londoño, quienes permitieron que esta propuesta se desarrollara en la institución, para beneficio de toda la comunidad educativa. Mauro Sosa Gallego



# INTRODUCCION

Los aportes reunidos en esta investigación están enfocados al estudio de la comprensión lectora de los textos argumentativos en niños de quinto grado de básica primaria, buscando con ello contribuir al desarrollo de las habilidades comunicativas que les faciliten sus procesos de aprendizaje, para que seleccionen, analicen, organicen, sintetizen y amplíen la información que comprenden y a la vez fortalezcan sus competencias argumentativas, esenciales para la exposición de cualquier punto de vista, en las reflexiones que se hacen desde la realidad y las opiniones que se emiten desde cualquier contexto significativo.

En esta investigación se tiene como objetivo el diseño, implementación y evaluación de un programa de estrategias didácticas centrado en el análisis de la superestructura textual de los textos argumentativos, buscando con ello que los niños de quinto de primaria de la Institución Educativa Saúl Londoño Londoño mejoren su comprensión lectora y afiancen sus procesos argumentativos.

Los aportes teóricos en los que se sustenta el estudio, se basan en recientes investigaciones de autores como Desbordes, Pinzás, Cassany, Carranza, Hurtado, Camps, Dolz, Cuencas entre otros, quienes han investigado sobre los múltiples aspectos que componen la comprensión lectora, la adquisición de habilidades comunicativas en los niños y la argumentación como un elemento especial de estudio, particularmente desde su didáctica.

El tipo de investigación cuasi experimental que se realizó, recogió información suministrada por 50 niños de quinto de primaria de la Institución Educativa Saúl Londoño

---

Londoño de la ciudad de Medellín, a quienes se les aplicó un test-postes, con el propósito de analizar la efectividad del programa de intervención didáctica implementado con ellos para mejorar la comprensión lectora de los textos argumentativos, así como una escala likert para medir el nivel de satisfacción con la propuesta.

El informe de investigación que se presenta da cuenta de los avances cualitativos y cuantitativos que tuvieron los estudiantes en cada momento de la intervención didáctica, y recoge las expresiones más significativas de los alumnos durante el proceso de implementación de la propuesta, las cuales aparecen consignadas en un diario de campo utilizado durante la investigación.

Este trabajo arroja unas recomendaciones y conclusiones que permitirán a los docentes mejorar sus prácticas en el aula y repensarse los procesos de enseñanza aprendizaje en el campo de la comprensión lectora de los textos argumentativos.

Es importante resaltar que en el rastreo bibliográfico realizado no se halló ninguna investigación sobre la comprensión de los textos argumentativos en niños de quinto de primaria en el país, lo que constituye esta propuesta en un aporte novedoso para su aplicación en el aula y deja a la vez preguntas abiertas para que otros docentes puedan ampliar su horizonte investigativo sobre el tema de la argumentación y su didáctica en la educación básica primaria.

# 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El desarrollo de la competencia argumentativa oral y escrita ha sido, por tradición, una práctica educativa que se ha relegado a la educación superior (secundaria y universitaria); respetando el supuesto Piagetiano de que la competencia argumentativa sólo se desarrolla hasta la aparición de las operaciones formales, entre los 13 ó 14 años; que en nuestro sistema educativo formal, coincide con los grados octavo, noveno y/o décimo de la educación secundaria.

Por esta razón, la básica primaria se ha desprovisto de textos y experiencias argumentativas adecuadamente estructuradas y se ha atiborrado de textos narrativos y, en menor medida, de textos informativos, con los cuales se ha experimentado ampliamente el desarrollo de la comprensión lectora en diferentes contextos y con diversas estrategias. Aunque en los grados iniciales persiste, en muchos casos, la convicción de que la enseñanza de la lectura y la escritura se debe orientar principalmente a la promoción del acceso a la convencionalidad alfabética; ligando dicho proceso a las acciones mecánicas de codificar y decodificar; sacrificando así los procesos de comprensión, que deberían ser los ejes rectores de la dinámica escolar.

Esta situación ha motivado que en los libros de texto que se trabajan en la básica primaria en el área de español, estén llenos de ejercicios que promueven la lectura y la escritura como actos perceptivo motrices y de textos narrativos y expositivos, careciendo de textos argumentativos. Incluso en los libros de texto relacionados con los temas de ciencias sociales y ciudadanía, tienen primacía de textos informativos, siendo estos temas excusas perfectas para la promoción de la argumentación. Sin embargo, algunas

---

editoriales empiezan a incluir algunos textos argumentativos, tratando de alguna forma de responder a los parámetros del Ministerio de Educación Nacional, en los cuales se incluye la evaluación por competencias, considerando, entre otras, la argumentativa.

A pesar de esto, el hecho de introducir en el contexto escolar textos argumentativos, no es suficiente para que los estudiantes accedan significativamente a la comprensión de los mismos y, por las pocas investigaciones que se encuentran respecto al desarrollo y comprensión de la argumentación en la básica primaria y su poca difusión, es claro que gran parte del cuerpo docente no posee las estrategias adecuadas para promover que sus estudiantes accedan a la comprensión de los textos argumentativos y se vayan convirtiendo en lectores autónomos y críticos de esta tipología textual.

Y es que sumado a la forma como se organiza la escolaridad y como se parcelan las temáticas y procesos de acuerdo con la edad cronológica de los estudiantes y a una supuesta secuencialidad o primacía de procesos en uno u otro grado de escolaridad; nuestro sistema educativo posee docentes que muy pocas veces adoptan estrategias cuidadosamente seleccionadas, tipificadas y adaptadas a las necesidades del contexto y los procesos de enseñanza aprendizaje, que se encaminen a la cualificación de la comprensión lectora. En contraposición, a la existencia de variadas estrategias y/o instrumentos con los cuales se pretende evaluarla. Instrumentos estos que no necesariamente hacen parte de la cotidianidad del docente, sino que son adaptaciones de otros modelos evaluativos o de agentes externos a la institución escolar, como el Ministerio de Educación o el Icfes.

Con esta dinámica, es fácil advertir que los estudiantes van a presentar dificultades a la hora de responder a las demandas evaluativas, pues el simple hecho de leer un texto en su soledad, cuando aún no se es autónomo y no se ha desarrollado una estrategia de lectura clara y efectiva, no es condición suficiente para garantizar la comprensión textual. Y mucho menos de los textos argumentativos, que como ya se señaló, poco se han difundido en el contexto escolar de la básica primaria.

De aquí surgió la necesidad de realizar una investigación que buscara, *experimentar la efectividad de un programa de estrategias didácticas centrado en el análisis de la superestructura de los textos argumentativos para desarrollar la comprensión de éstos en niños escolarizados en 5º grado de educación básica primaria en la Institución Educativa Saúl Londoño Londoño del municipio de Medellín.*

Se trata, entonces, de familiarizar a los estudiantes con los textos argumentativos y su superestructura, utilizando estrategias didácticas que faciliten su comprensión; esto con el propósito de promover la comprensión lectora de éste tipo de textos y aportar un poco a la construcción de una dinámica escolar que privilegie los procesos comprensivos y genere dinámicas ricas en exploración y argumentación de diversos puntos de vista, porque es hora de que los estudiantes tomen la palabra y comprendan la palabra del otro.



## 2. OBJETIVOS

### 2.1 GENERAL

Mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos en los niños (as) de quinto grado de educación básica primaria de la Institución Educativa Saúl Londoño Londoño del Municipio de Medellín a partir del análisis de su superestructura textual.

### 2.2 ESPECÍFICOS

- Diseñar un programa de estrategias didácticas centrado en el análisis de la superestructura textual, para mejorar la comprensión lectora de los textos argumentativos en niños (as) de quinto grado de educación básica primaria.
- Implementar el programa de estrategias didácticas centrado en el análisis de la superestructura textual, para mejorar la comprensión lectora de los textos argumentativos.
- Evaluar la efectividad de un programa de estrategias didácticas para mejorar la

---

comprensión lectora de los textos argumentativos en niños (as) de quinto grado de educación básica primaria.

- Diseñar un instrumento para evaluar la calidad de la comprensión lectora de los textos argumentativos en niños(as) de quinto grado de educación básica primaria.
- Evaluar el nivel de comprensión lectora de textos argumentativos en los niños (as) antes y después de la implementación del programa de intervención didáctica.
- Identificar y caracterizar las dificultades más frecuentes que presentan los niños (as) de quinto grado de educación básica primaria para comprender los textos argumentativos.

## 3. ESTADO DEL ARTE

La revisión bibliográfica que se retoma para contextualizar la investigación “Experimentación de la efectividad de un programa de estrategias didácticas centrado en el análisis de la superestructura de los textos argumentativos, para desarrollar la comprensión de estos en niños escolarizados en quinto grado de básica primaria de la Institución Educativa Saúl Londoño Londoño del municipio de Medellín”, tuvo en cuenta diversas revistas de carácter nacional e internacional, tales como: *Lenguaje* de la Universidad del Valle, *Letras* de la Universidad Experimental Libertador de Venezuela, *Infancia y aprendizaje* de y *comunicación lenguaje y educación* de la Universidad de la Rioja en España, de las cuales se tuvieron en cuenta las ediciones situadas entre 1990 y 2006. El rastreo de las mismas se hizo a partir los informes de investigación referidos a los tres ejes fundamentales de la propuesta investigativa: comprensión de lectura, argumentación y superestructuras textuales, éstos, de forma aislada o integrados.

Aunque desde mediados de los años 80 se han venido incrementando las investigaciones que se centran en la enseñanza de la comprensión y que toman en consideración la importancia de definir los contenidos de este aprendizaje, así como también los objetivos que deben pretender y las prácticas pedagógicas que contribuyen a lograr avances en este campo, sólo hasta después de 1995 empieza a vislumbrarse en el contexto latinoamericano una real preocupación por indagar acerca de los procesos comprensivos de los estudiantes y, en menor medida, por el desarrollo de su competencia argumentativa.

Esta aparente preocupación coincide en el contexto colombiano con el desarrollo y

---

publicación de los *lineamientos curriculares de lengua castellana (1998)*, que sugirió un gran reto para los docentes no sólo en su propuesta pedagógica y didáctica, sino también en la parte evaluativa, pues con la introducción del concepto de competencia, se ratificó la posición política de pasar de la escuela informativa a la escuela formativa, propiciadora de un espíritu crítico en los estudiantes. Esto, indudablemente, supone una centración en el desarrollo y evaluación de procesos desde la perspectiva del desarrollo de competencias, evidenciando un marcado acento en la mejora de la comprensión de lectura y el desarrollo de la interpretación, la argumentación y la proposición que en las pruebas de estado (ICFES) arrojaban unos resultados muy bajos.

Para tratar de marcar una línea cronológica desde los años 90 acerca del asunto de la comprensión lectora, se retoman los aportes de investigadores y teóricos del tema como José Antonio León (1991) e Isabel Solé (1992), los cuales se aproximan a éste concepto desde perspectivas innovadoras y que tienen algún punto de encuentro, sobre todo en las implicaciones pedagógicas de cambio que suponen para la escuela y en sí para la filosofía del enseñar a leer y escribir. León, plantea que la comprensión lectora no se restringe a un solo factor, sea el texto o sea el lector, sino que se abre y acoge conceptos y constructos que *“como la teoría del esquema y los modelos mentales, están permitiendo explicar de manera coherente cómo se representa y comprende el conocimiento en la mente del sujeto, cómo se almacena; así como los procesos y estrategias que entran en juego”* (1991).

Isabel Solé (1992), por su parte, desde un modelo interactivo, entiende la comprensión textual como un proceso de construcción de significados que implica tanto al texto, como a los conocimientos previos del lector y a los objetivos que éste tiene. A la vez que la concibe como un proceso de predicción y de inferencia continua en el que se incluye el control del proceso y la comprobación y seguimiento de lo que se está entendiendo.

Partiendo de los aportes de estos autores, se empezaron a adelantar investigaciones acerca de cómo se estaba enseñando a leer y escribir en la escuela, tales como la presentada por Camps y Colomer (1996:80) en la que se concluye que la escuela no enseña a comprender, *“a pesar de que leer es la base de casi todas las actividades que se llevan a cabo en ella, y de que la concepción de la lectura como acto comprensivo es aceptada por todo el mundo, en la institución escolar no se enseña a comprender textos”* y la realizada dos años más tarde por Parodi (1999) en Chile, quien indaga por la posible existencia de diferencias en el nivel de comprensión global de un texto escrito en estudiantes de secundaria de diversos estratos socio-económicos, en la cual afirma que

***“la comprensión de un texto es entendida como un proceso mental intencionado, en el que el sujeto lector construye una interpretación de la información textual, basada en las pistas presentes en el texto y su conocimiento previo. Para elaborar una interpretación, el lector utiliza una amplia gama de estrategias lectoras, dada la diversidad de problemas a resolver (entre otros, léxicos, sintácticos, semánticos, retóricos, pragmáticos, socio-culturales)”*** (p. 93)

De lo que se concluye que más allá del estrato socio-económico, variables como la metodología utilizada por el docente, los materiales didácticos empleados y el tipo de objetivos perseguidos por la asignatura, entre otros, podrían tener una mayor influencia

en la calidad de la comprensión textual de los estudiantes.

Ya iniciando el siglo XXI, la investigación centrada en procesos metacognitivos, ha hecho grandes aportes a la comprensión del proceso lector, al demostrar que el desarrollo de los procesos metacomprendivos acompaña el desarrollo de la lectura y al señalar cómo el lector además de establecer sus propios criterios sobre el nivel de comprensión que quiere alcanzar, juzga si lo está haciendo bien y decide cómo operar para conseguirlo.

Es así como Mateos (1998) demuestra que el conocimiento del proceso y el control del mismo, son indispensables para un aprendizaje significativo y autónomo, ya que, el primero por sí sólo no garantiza un buen desempeño y, no es posible controlar lo que no conoce. Por esto se propone hacer explícitas las estrategias y los procedimientos seguidos en el proceso, el tipo de dificultades que se enfrentan y las representaciones sobre cómo operar, además de ejercitar diferentes vías para solucionar los errores.

De acuerdo con lo anteriormente expresado, y específicamente en el desarrollo de estrategias y la formación de lectores autónomos, investigadoras colombianas como López (1999, 2003) y Rincón (2003), en los ámbitos de la educación básica y universitaria, presentan avances importantes centrando sus trabajos en el desarrollo de estrategias basadas en el modelo interactivo de la comprensión.

Éstas definen las estrategias de comprensión lectora como la secuencia de actividades intencionales y deliberadas, que se ponen en juego para favorecer la construcción del pensamiento propio de la cultura escrita en las que se involucra conscientemente al sujeto para que se apropie de procedimientos que puedan ser más efectivos para la comprensión textual, de acuerdo con las características del texto, el lector y el contexto; poniendo de relieve la importancia de eliminar los artificios de un trabajo ciego, que responde sólo a los propósitos del docente. En esta perspectiva plantean que *“La interacción entre el estudiante y el texto, mediada por el profesor y por sus pares, hace que los esquemas de los participantes en el curso se transformen y cada actividad se asuma como una verdadera construcción social del conocimiento”* (López, 2003: 138), que es lo que básicamente se pretende al proponer un programa de estrategias para el desarrollo de los procesos de comprensión en cualquier nivel.

De esta manera, un programa de estrategias para mejorar la comprensión lectora debe permitir a los estudiantes la adquisición de capacidades para conocer y regular deliberadamente el conocimiento, construyendo no sólo un saber sino un saber hacer, que los capacite para aprender a aprender, como lo afirma López (2003) y que es ratificado por Bruno de Castelli (1997:58) cuando expresa *“los problemas de lectura de éstos deben abordarse desde las primeras etapas de escolaridad, involucrando a docentes, quienes han de llevar a cabo todo el proceso de reformatión con su trabajo diario”*

Por otro lado, acerca del concepto de argumentación, y en sí del desarrollo de la competencia argumentativa se señalan los aportes de autores como Ana Camps (1995), Joaquin Dolz (1995), Maria Joseph Cuencas(1995) y Dominique Guy Brassat (1995), entre otros, quienes a través de sus trabajos plantean la necesidad de desarrollar la competencia argumentativa desde la escuela primaria, enmarcando la argumentación

---

dentro de las conductas lingüísticas efectivas de los estudiantes, incluso pequeños, no sólo en la escuela, sino también en su vida cotidiana, siendo por hecho inseparable de las conductas sociales y desarrollo intelectual. En consecuencia, se puede afirmar que el discurso argumentativo como una actividad verbal específica, supone que su aprendizaje está determinado por el contexto social y las intervenciones escolares y que la escuela ha de actuar como agente movilizador de la competencia que a éste se refiere.

Aunque lo anterior riñe con el supuesto de que los(as) niños(as) en edades iniciales no acceden a un discurso argumentativo propiamente dicho, ya que sólo lo harán hasta el desarrollo de las operaciones formales estudiadas por Piaget, en las cuales se admite como característica fundamental en el sujeto la capacidad de prescindir del contenido concreto y palpable de las cosas para situarse en el campo de lo abstracto, obteniendo un amplio esquema de posibilidades. Con este tipo de pensamiento es común que confronte todas las proposiciones intelectuales y culturales que su medio ambiente le ha proporcionado y que él ha asimilado, y busque dentro de sí y con el mejor instrumento que tiene (el lenguaje y el pensamiento) la acomodación de estas propuestas, lo que le permite pasar a deducir sus propias verdades y sus decisiones; en tanto adquiere una amplia capacidad de generalización y abstracción y es capaz de manejar la lógica de las proposiciones, a la vez que adquiere las nociones de proporción, probabilidad y causalidad.

Frente a las afirmaciones de Piaget, se pueden señalar dos aspectos concluyentes el primero, que la experiencia demuestra que los [estudiantes] incluso los más pequeños (7 – 8 años) son capaces de apropiarse de un metalenguaje mínimo en el campo de la argumentación y que, por otra parte, llega a ser bastante útil incluso necesario aclarar estas nociones argumentativas básicas y el segundo, donde Ana Camps (1995) afirma que

***“lo que dificulta el dominio de la argumentación escrita, es la necesidad de que el locutor - escritor gestione autónomamente todos los elementos del discurso y del texto argumentativo sin la intervención del interlocutor”; [ya que] “este conocimiento no se alcanza sin que medie la enseñanza y que, en cambio, cuando ésta se da, los niños y niñas desde los niveles de enseñanza primaria son ya capaces de argumentar por escrito y de intentar ajustar sus textos a los requerimientos de la situación discursiva” (p. 51)***

Ahora bien, en el contexto específico de la comprensión de textos argumentativos Parodi (2002:8) afirma que: *“[...] la investigación acerca del discurso argumentativo es un tópico relativamente nuevo y un género que indudablemente en los últimos tiempos ha recibido escasa atención desde una óptica psicolingüística, aunque- por supuesto- bien sabemos que la argumentación es una actividad lingüística básica, natural y muy frecuente en nuestro diario vivir”*

Sin embargo, dentro de las pocas investigaciones que se encuentran, tanto a nivel nacional como internacional sobre esta temática, se observan buenas aproximaciones en torno a los modelos de comprensión de textos de este tipo. Joaquín Dolz (1995), por ejemplo, analiza los problemas de comprensión de los textos argumentativos y estudia el efecto de una enseñanza centrada en la producción de este tipo de textos en una situación específica de aprendizaje (una carta enviada por el presidente de Suiza a un

grupo de estudiantes para responder una petición en particular que éstos le habían hecho).

Este dispositivo de investigación utilizado, fue desarrollado con estudiantes de sexto de primaria de la ciudad de Ginebra; todos con edades que oscilan entre los 11 y los 12 años, en dos clases paralelas, resaltando un grupo control y un grupo experimental, tomando como variable independiente la secuencia didáctica que estuvo constituida por diez talleres prácticos, tras los cuales se desarrolló la evaluación considerando la reconstrucción de la situación argumentativa, la identificación de la posición del argumentador, el restablecimiento del orden de los argumentos y la interpretación de las concesiones y las estrategias argumentativas.

Siguiendo dicha secuencia se determinó que los estudiantes de esta edad no evalúan siempre de manera oportuna la situación de interacción social en la que se produce la controversia, lo que constituye un obstáculo para identificar la posición del argumentador; cuando no identifican la posición de éste, les cuesta captar la orientación de los argumentos y los contra-argumentos y, además, no comprenden siempre la articulación entre los argumentos.

Por su parte, Ana Camps (1995) experimenta una secuencia didáctica en estudiantes de dos grupos: uno de séptimo y otro de octavo grado de EGB, orientada, a lo largo de 11 sesiones, a la enseñanza y el aprendizaje de la contraargumentación. En este trabajo se plantearon actividades como: lectura y comentarios de textos, análisis distinguido entre el punto de vista del escritor y el de los posibles oponentes, ejercicios sobre dos estructuras contraargumentativas, ejecución de debates, y la necesidad de crear figuras que tuvieran opiniones contrarias para luego contrarrestarlas.

Del trabajo presentado por Camps, se puede concluir que comprender un texto argumentativo implica comprender, en primer lugar, la tesis que defiende el escritor; por tanto una enseñanza de la lectura que propicie los procesos ascendentes de aproximación al texto escrito puede dificultar la comprensión del juego dialógico de la argumentación; de tal forma que la ayuda para la comprensión de textos argumentativos debería partir de la identificación de los aspectos discursivos globales como quién es el interlocutor, a quién quiere convencer, de qué, entre otros aspectos; para que todos los elementos del discurso se integren y se interrelacionen.

En otro contexto, Parodi (2002) explora la comprensión y producción de textos argumentativos desde un modelo de conexión lectura – escritura de naturaleza bidireccional. Con éste propósito aplica una batería de instrumentos diseñados ad hoc, a un grupo de 1.790 sujetos chilenos y colombianos de ambos sexos que cursaban sexto y octavo grado. Con los resultados obtenidos, en términos estadísticos, se indicó que comprensión y producción textual aparecían altamente correlacionados en ambos niveles escolares en estudio y en el nivel general de logro; lo mismo que en los diversos niveles textuales investigados (microestructura, macroestructura y superestructura). Infiriendo que los procesos de lectura y escritura compartirían un conjunto de procedimientos psicolingüísticos de base común en el procesamiento del discurso argumentativo escrito.

En Colombia, Hernández (2005), se detiene en la investigación acerca de la comprensión de textos argumentativos polifónicos desde el discurso referido en

---

estudiantes universitarios, afirmando, como producto de lo investigado que, en general, los estudiantes universitarios no poseen el conocimiento mínimo de los parámetros que regulan estructural y semánticamente el texto argumentativo polifónico desde el discurso referido; y es este desconocimiento el que les impide construir textos de opinión intencionales.

En otra perspectiva, Portela (2002) centra su interés en la investigación sobre la comprensión de textos argumentativos desde el desarrollo de las competencias textual, semántica y argumentativa en estudiantes universitarios; en la cual afirma que *“la comprensión de la superestructura de un texto argumentativo es un elemento fundamental para el éxito de la comprensión lectora de este tipo de textos, puesto que los estudiantes [refiriéndose a los universitarios] no se familiarizan con ellos en la educación básica y media”* (Portela 2002: 189)

Finalmente, en la conexión comprensión lectora, textos argumentativos y superestructuras textuales, Perilla (2004) partiendo de los aportes de Kintsch y Van Dijk (1978-1988) citados por él, expresa

***“[...] en el plano semántico todo texto se estructura en tres niveles que se superponen: microestructural, macroestructural y superestructural. El primer nivel constituye la base proposicional del texto, se compone de una secuencia de proposiciones interconectadas cuyos vínculos son determinados por relaciones de referencialidad. El segundo nivel estructural, más abstracto aún, se constituye de aquellas proposiciones de la base que representan el asunto o tema del texto. En general tales proposiciones se diferencian de aquellos de la base en que sus vínculos de referencialidad son más frecuentes. El tercer nivel estructural constituye y determina la naturaleza arquitectónica de cada texto. Este nivel orienta el montaje de la base textual y el desarrollo temático del texto en esquemas globales y canónicos de organización”*** (p. 152)

Perilla explora la comprensión de los textos argumentativos en relación con los niveles micro, macro y superestructurales, en estudiantes universitarios concluyendo al igual que López (1999:17) que *“El conocimiento de las distintas organizaciones superestructurales facilita el establecimiento o construcción de la macroestructura del texto”*

En este sentido Jáimez (1998: 11), retomando la afirmación de Van Dijk cuando afirma que la superestructura textual *“no solo es una propiedad de la entidad textual, sino una estrategia cognoscitiva que permite a un hablante producir un discurso estructurado”* afirma que los lectores competentes abordan los textos con el conocimiento acerca de cómo estos se organizan convencionalmente, lo que facilita no sólo su comprensión, sino también el procesamiento textual.

Esto último lo corrobora Villegas (1998: 23) quien desarrolló una investigación en el contexto venezolano con el propósito de *“comprobar de qué manera la aplicación de estrategias instruccionales mejoraba la competencia de estudiantes universitarios para la producción de la macroestructura semántica de textos de orden argumentativo”* donde demuestra con análisis estadísticos que los estudiantes sometidos a dichas estrategias mejoraron sustancialmente sus producciones textuales en términos de la coherencia textual y riqueza de ideas, aparentemente por una mejor planificación de la escritura, dada por el reconocimiento de la estructura a abordar.



Los resultados de la citada investigación de Villegas está en directa relación con lo encontrado por García Madrugada y su equipo (1995) en una investigación sobre la comprensión y recuerdo de textos, centrada en un programa para la instrucción en comprensión y recuerdo para el entrenamiento de estrategias de procesamiento activo del texto, específicamente aquellos que tienen que ver con la identificación de las ideas principales y la elaboración de esquemas, la cual les permitió concluir que el concepto de macroestructura constituye un aspecto fundamental dentro de las teorías actuales sobre la comprensión y memoria de textos, ya que, generalmente, lo que recuerdan los sujetos después de leer son macroestructuras, aclarando que lo más importante de un texto no viene únicamente determinado por su estructura, sino que también se ve influido por los conocimientos previos e intenciones que el sujeto aplica al procesar información.

Como se puede observar, a pesar de todas las investigaciones realizadas en el campo de la comprensión lectora, la incidencia del análisis de las superestructuras textuales del texto argumentativo en la comprensión de éste tipo de texto no se ha abordado lo suficiente, y las pocas aproximaciones al respecto se han desarrollado sólo en los niveles de básica secundaria y universitarios enfocados más al aspecto de la producción textual, dejando de lado los niveles de básica primaria.



## 4. MARCO TEÓRICO

### 4.1 DE LOS MODELOS TRADICIONALES A LA CONCEPCIÓN SOCIOCULTURAL DEL PROCESO DE LECTURA

Tradicionalmente, la inquietud pedagógica sobre la lectura ha estado enfocada en definir cuál o cuáles son los métodos más adecuados para su enseñanza, los cuales no siempre han reivindicado la construcción de significados como su propósito central. Ahora bien, tras cada método que se propone subyace una concepción de lectura claramente diferenciada.

Al rastrear y tipificar los métodos tradicionales para la enseñanza de la lectura, se hallan algunos denominados de marcha sintética, en los cuales se parte de unidades de lenguaje menores (letras), que se van “complejizando” a medida que se advierten logros en los estudiantes, y que se pueden ejemplificar en una cita de Desbordes (1995) al referirse a la lectura en la antigua civilización romana

***“[...] tenemos algunos testimonios muy claros sobre la manera en que se aprendía a leer en la antigüedad [...] Primero los niños aprendían las letras, luego las sílabas, todas la sílabas posibles, una por una; después se formaban palabras***

---

**con esas sílabas y por fin elaboraban con estas palabras la enunciación completa. En la antigüedad no se trata en modo alguno de la “lectura global”, sino que se parte de la letra para llegar a formar grupos cada vez mayores que dan nacimiento a unidades de una naturaleza nueva”. (p. 273)**

Dentro de los métodos que poseen las características descritas en este caso, se señalan algunos como el *método alfabético*, el cual inicia con el aprendizaje del nombre de cada letra (primero las vocales y luego las consonantes) a las que posteriormente se les asignará un determinado sonido para empezar a formar sílabas y luego palabras. Así, por ejemplo, después que se ha aprendido el nombre de las vocales y las consonantes, los aprendices estarían en capacidad de pronunciar sílabas como *pa* empezando por decir *pe* (p) *a* (a) – *pa*; y así hasta formar frases.

En esta misma perspectiva, el *método fónico* enfatiza desde el inicio en el aprendizaje del sonido que se asigna a cada grafía, cada uno, inicialmente aislado de los demás, para paulatinamente irlos juntando hasta lograr la traducción de un texto escrito al lenguaje oral. Método éste que está en directa relación con el *método silábico* en el cual no se parte del sonido individual de las letras, sino que toma la sílaba como unidad básica y, por lo tanto, los estudiantes desde muy temprana escolaridad pueden combinar las vocales y las consonantes en la formación de sílabas que con mayor prontitud les permitirían acceder a la lectura de palabras y frases.

En aparente contrapartida, se presentan los métodos globales para la enseñanza de la lectura, también mencionados en la cita de Desbordes, e igualmente denominados métodos de marcha sintética, por partir de las palabras o frases completas para adelantar el proceso de enseñanza de la lectura.

Freeman (1988) describe un *método global puro* citando a Belienger (1979) en el cual se identifican cinco etapas: en la primera, del uso de gestos, dibujos y modelos para animar a los(as) niño(as) a comunicarse a través de la lectura y la escritura. En la segunda, se presenta a los estudiantes frases que son objeto de observación y pronunciación por parte de éstos. En la tercera, a partir de las frases aprendidas se discriminan algunas palabras individuales.

En la cuarta, los estudiantes analizan la estructura de las frases e inician la identificación y la categorización de prefijos, raíces y sufijos para sustituir palabras y formar otras nuevas. Y la quinta, donde se analizan las palabras en sus unidades menores (letras) iniciando el trabajo de la ortografía y la manera de construir palabras y oraciones.

Un método similar a éste, es el *método ideo – visual* desarrollado por Decroly, en el cual se defiende la preparación sensomotora, intelectual y afectiva del niño antes empezar el aprendizaje propiamente dicho de la lectura. En esta medida, lo previo a la convencionalidad del código escrito estaría dado por el reconocimiento global de las palabras u oraciones, ya que la base del proceso lecto escritor se asienta en lo visual; aunque se advierte la importancia de iniciar con unidades lingüísticas cargadas de significación para el niño.

Estos métodos, aunque difieren, por ejemplo, en la dirección de cual sentido prima, en el uno el oído y en el otro la vista; subyace en ambos una concepción de la lectura

como acto perceptivo – motriz, cuyo fin primordial es la decodificación; aunque sus defensores argumentan que este proceso, de traducción de lo escrito, sería inicialmente, pues luego, habría espacio para el desarrollo de un proceso superior que permite un tipo de lectura comprensiva.

De igual forma, autores como Freeman y Serra (1997), se aventuran en la reflexión sobre este tipo de métodos aludiendo a alternativas positivas para la enseñanza tradicional de la lectura, por ejemplo, con la utilización de textos cargados de rimas como la siguiente:

***Cae el tornillo, en el anillo, El caracol, en el girasol, La chuleta en la maleta, El calcetín en el patín.***

Estas rimas, acentúan las sílabas aprendidas por los niños, en el método silábico; o el trabajo acerca de un tema específico de “larga duración”, donde los estudiantes, a través del diálogo y la escritura cooperativa puedan familiarizarse con los referentes gráficos que han de colaborar en el reconocimiento global de las palabras y/o frases para su posterior lectura, en el método ideó – visual. Pero el énfasis en estos métodos de enseñanza de la lectura sigue siendo el mismo: la percepción sobre la comprensión.

La idea actual, esta puesta sobre la superación de estos modelos tradicionales de lectura bajo una nueva concepción que focaliza todos los esfuerzos didácticos en la significación:

***“[...] el énfasis de la nueva tendencia en la enseñanza está puesto en que el conocimiento es estructura, organización y conexión. No se trata de no proporcionar información y de no fomentar el conocimiento, sino de hacerlo de manera que el alumno no lo memorice sin entenderlo, más bien que lo comprenda y lo organice de manera sistemática y coherente en su memoria” (Pinzás, 2001: 41)***

En esta perspectiva, aparecen nuevas concepciones que permiten dilucidar un trasfondo que se inscribe en la lectura como proceso de significación, sugiriendo un nuevo interrogante referido al dónde se alberga el significado; ¿en el texto?, ¿en el lector?, ¿en el contexto?, ¿en todos o en algunos?

Para responder a este interrogante, desde el punto de vista *lingüístico*, dicho significado se albergaría en el texto, en tanto la lectura consiste en un proceso de recuperación del significado de las palabras, el cual se va relacionando para, de forma sumativa, hallar el significado de la totalidad textual; de tal modo que la lectura desencadenaría en un único significado que debería depositarse en cada uno de los lectores como resultado de un adecuado aprovechamiento del texto; es decir, de cumplir con el propósito fundamental de la lectura: la comprensión.

De esta forma, la idea del aprendizaje de la lectura que se defiende en esta dirección, es la que supere el aprendizaje de las unidades léxicas del idioma y de sus reglas de combinación en sus niveles micro, macro y superestructural; siendo, según Cassany (2006) *una mirada positivista y simple* del proceso lector.

Desde otra mirada, una *concepción psicolingüística*, declara que el significado en el proceso de lectura se elabora en la mente del sujeto, utilizando como andamiaje para esto la información aportada por el texto y otro componente, responsabilidad del lector, su

---

conocimiento previo. En la búsqueda de la coherencia y sentido de lo expresado en el texto leído, lo que conlleva a que ahora el significado no sea unificado para todos los lectores sino que responda a la interpretación subjetiva de cada individuo; de tal forma que no habrían modelos interpretativos mejores o más correctos que los demás, en tanto cada uno sería plausible en la medida que refleja la interpretación del lector particular.

Así, el aprendizaje de la lectura no se limitaría, como se plantea desde una concepción lingüística, en el aprendizaje de las unidades y reglas léxicas, sino que también implicaría el desarrollo de habilidades cognitivas como la utilización del conocimiento previo y la elaboración y comprobación de hipótesis, entre otras. De este modo se diferencian dos tipos de lectores, que marcan la ruptura entre los modelos tradicionales y contemporáneos, que describen el proceso de lectura y los factores asociados;

***“[...] el lector que puede descodificar un escrito, aunque no lo entienda, del que lo comprende y lo puede aprovechar funcionalmente para su quehacer cotidiano. Sin duda, los procesos contribuyen a conseguir la comprensión, a construir el significado de la lectura, aunque no la garanticen, porque no son suficientes” (Cassany, 2006: 33)***

Esta concepción psicolingüística de la lectura, permite comenzar a pensar el proceso de lectura como un proceso interactivo estudiado por diferentes autores como Hurtado (1998), López (1999) y Pinzás (2001), entre otros y retomados en los lineamientos curriculares de lengua castellana (1998); en el cual una terna de elementos aporta los componentes necesarios para alcanzar la comprensión, donde el lector aporta sus propósitos de lectura, sus motivaciones para leer y sus conocimientos previos, de tal forma que pueda hacerse un sinnúmero de representaciones mentales antes, durante y después de la lectura, en un proceso realmente comprensivo.

Por su parte, el texto aporta su forma gráfica, sus dimensiones espaciales, su estructura discursiva coherente, precisa, concisa, cohesiva, con sus elementos ortográficos y signos de puntuación adecuados y los elementos gramaticales propios de nuestra lengua.

Finalmente, el contexto o modelo situacional permite al lector trasladarse al evento, temática o aspecto que plantea el texto, en relación con sus saberes previos y su competencia enciclopédica.

De esta forma, se entra en la defensa de una concepción de lectura en la cual la comprensión se alcanza no por la existencia de unas características óptimas en uno de los elementos descritos, sino en la adecuada interacción entre éstos.

Ahora bien, en los últimos años, con apoyo en la teoría vigotskyana que defiende el aprendizaje sociocultural, al que no es ajeno el dominio del código escrito convencional, se ha empezado a introducir la concepción sociocultural de la lectura, que toma su asiento en la premisa que plantea Vigotsky (1931):

***“El desarrollo del lenguaje escrito pertenece a la primera y más evidente línea del desarrollo cultural, ya que está relacionado con el dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso de desarrollo cultural de la humanidad. Sin embargo, para que el sistema externo de medios se convierta en***

***una función psíquica del propio niño, en una forma especial de su comportamiento, para que el lenguaje escrito de la humanidad se convierta en el lenguaje escrito del niño se necesitan complejos procesos de desarrollo [...]” (p. 45)***

Aunque, en la cita anterior, no se advierte una directa concepción pedagógica del proceso lector, sí se logran deducir algunas características de este proceso como su origen social: la existencia de un alguien que configura el discurso; y la relación discurso, autor y lector para la construcción del significado social del proceso. En palabras de Cassany (2006:34) *“Discurso, autor y lector son piezas de un entramado más complejo, con normas y tradiciones fijadas. Cada acto de literacidad es una práctica social que incluye varios elementos.”*

De esta manera, un método centrado en esta concepción de lectura ha de considerar entre otros, aspectos en los que coinciden Neuman (1998) y Braslavsky (2000), cuando se refieren a la alfabetización temprana, como son el reconocimiento de la diversidad de los educandos, la interacción de los escolares como fuente de motivación y desarrollo de habilidades letradas, la participación del niño como mecanismo de comprensión del qué y el para qué de la lectura, la inclusión como propuesta democrática de acceso a la alfabetización, la participación de la familia como agente facilitador del proceso de alfabetización, el reconocimiento de los saberes previos (sociales) de los estudiantes como punto de partida y coadyuvantes del proceso y la existencia de una evaluación integral.

En esta medida, el modelo sociocultural de la lectura rescata algunos aspectos de relevancia, tanto en la construcción de una didáctica de la lengua en la escuela primaria y a lo largo de la vida. Estos, son señalados por Braslavsky (2000) y hacen referencia a diversos tópicos, así:

- La alfabetización debe inscribirse en el contexto social en que se desarrolla el sujeto y, por ende, debe desarrollarse a través de variadas interacciones que se traducen en actividades y relaciones.
- Todos los sujetos poseen el deseo de adquirir el conocimiento y las habilidades que necesitan para leer y escribir, como consecuencia de su actividad social; por esto, no hay razones que impidan posibilitarles su desarrollo efectivo.
- Es necesario aprovechar todo el potencial que traen los niños, pues ellos utilizan variedad de recursos para expresar lo que conocen de la lectura y la escritura; aun cuando su lenguaje no esta bien desarrollado.
- Todos los niños y niñas con sus potencialidades y necesidades educativas especiales han de estar incluidos en el proceso de enseñanza; aun cuando necesiten adecuaciones o apoyos adicionales para alcanzar un “buen” nivel de desarrollo.
- El apoyo familiar es vital, pues de éste depende en gran medida la continuidad entre el saber escolar y el saber social.
- El mejor camino para apoyar a los estudiantes en “alto riesgo” es proveerles una enseñanza más calificada que incluye instrucción directa, tiempo, materiales y oportunidad de actividades para explorar y descubrir.

- 
- La evaluación como proceso útil y necesario, debe realizarse desde lecturas y escrituras reales que se registran continuamente y den cuenta de un real proceso.

Así, la vigencia de este modelo, con sus aportes a los modelos de inclusión, socialización, educación y evaluación, toma vigencia y se perfila como el modelo a seguir con los condicionamientos y retos que impone la sociedad actual.

## **4.2 ALGUNOS MODELOS EXPLICATIVOS DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA**

Así como existen diversos métodos y concepciones de lectura, existen también, como consecuencia, diferentes modelos explicativos de la comprensión lectora, los cuales sugieren o presentan diversas formas de aproximarse al texto e interactuar con éste para hallar el significado.

En este sentido, los modelos de comprensión lectora intentan explicar desde su lógica, la forma como se conectan las redes de significados presentes en el texto y como la mente del sujeto opera en el establecimiento de las relaciones, la configuración del esquema mental del texto con sus relaciones jerárquicas y causales; además de explicitar los factores que influyen en el proceso comprensivo y los aportes que estos deben hacer para el éxito en el proceso.

A pesar de esto, sea lo que sea, lo que han hecho los sujetos al momento de leer desde el antiguo Egipto, Grecia o Roma, y cualquiera que sea lo que hacen hoy para construir sus significados de un texto, es exactamente lo mismo. Lo que ha variado es nuestra concepción de cómo se da la comprensión; en este intento, de explicar esas formas diferentes, se presentan algunos modelos que resultan relevantes al construir un marco conceptual para la comprensión de la comprensión.

### **4.2.1 Modelo jerárquico o por etapas**

---

Este primer modelo, puede señalarse, está en relación con los tradicionales métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura que parten del supuesto básico de que la importancia central en el proceso de lectura es la decodificación ya que la comprensión se dará de forma más o menos espontánea, solo con un adecuado procesamiento del lenguaje en sus niveles fonológico, léxico, sintáctico y semántico.

Dichos niveles, según algunos autores como Hurtado, Serna y Sierra (2001), actúan de forma independiente, debiéndose desarrollar cada nivel a plenitud para que pueda pasarse al próximo nivel de la jerarquía. Entendiéndose el desarrollo de estos niveles como el seguimiento de etapas secuenciales no recursivas.

De esta manera, el primer problema a resolver sería el desciframiento del texto escrito para lo que se proponen, incluso, secuencias que propenden por el aprestamiento del sujeto para que tenga éxito en la decodificación y que incluye actividades para el



desarrollo de la percepción visual, auditiva y táctil, el esquema corporal, la orientación espacial, la organización temporal, la comunicación lingüística (desarrollo del lenguaje oral y función simbólica) y el desarrollo de las funciones mentales, todo esto con una orientación, básicamente, perceptivo motriz.

Una vez superado el nivel de la traducción de lo escrito a lo oral, el sujeto debe ocuparse de apropiarse del léxico que aporta el texto, de su conexión adecuada en oraciones y párrafos y el posterior hallazgo del significado a partir de las relaciones establecidas. Sin embargo, para este modelo, el significado reside en el texto, donde el papel del lector es simplemente explorarlo sin hacer ningún aporte, ni su conocimiento previo, ni las emociones, ni sus expectativas. El texto es el director y el único que aporta en el proceso. En esta medida, como lo afirma Hurtado, Serna y Sierra (2001)

***“Este modelo fragmenta el proceso lector al suponer que el procesamiento del mensaje que el autor intenta comunicar, se realiza aislando los niveles de la lengua, [...] con lo cual se olvida que el proceso lector es un todo indivisible y que, además, la mente no opera en forma segmentada en un proceso de representación y procesamiento de la realidad. [...] es importante aclarar que el texto es un conjunto coherente y cohesivo de enunciados comunicativos, el cual pierde su unidad al ser descompuesto en sus elementos mas pequeños; pues el todo es mas que la suma de las partes, y lo que el lector procesa del texto son las ideas” (p. 13)***

Por otro lado, y retomando las consideraciones iniciales, pensar en un lector que no aporta al significado, que no requiere conocimientos previos para enfrentarse a un texto y que sus estados emocionales y motivacionales no le interfieren en el proceso, es considerarlo un sujeto vacío que cada que se enfrenta a la lectura empieza desde cero como si allí iniciara su experiencia como lector, como ser social y como humano; pues esta primaria condición le provee de experiencias susceptibles de ser aplicadas o tenidas en cuenta al momento de interactuar con el texto.

En el mismo sentido de las etapas, pero con una connotación diferente, Goodman (1982) presenta un modelo cíclico de comprensión textual en el cual señala que *“Podemos pensar en la lectura como compuesta de cuatro ciclos, comenzando por un ciclo óptico, que va hacia un ciclo conceptual, de allí a un ciclo gramatical, y termina con un ciclo de significado [...] de tal modo, cada ciclo sigue y precede a otro ciclo hasta que el lector se detiene o hasta que la lectura ha llegado a su fin.”* (p. 30)

De esta forma, aunque puedan entenderse esos ciclos como etapas sucesivas que van desde la percepción hasta la comprensión, Goodman (1982) es claro en advertir que *“cada ciclo es tentativo y puede no ser completado si el lector va directamente hacia el significado.”* (p.30), de tal forma que en una lectura eficiente, se requerirían de pocos ciclos para completarla antes de la obtención del significado.

Además, el énfasis del proceso está puesto, no en la percepción, sino en la construcción del significado, en esta perspectiva, en el ciclo semántico, introduciendo un nuevo elemento el rol activo del lector que puede leerse en Goodman (1982) así:

***“El significado es construido mientras leemos, pero también es reconstruido ya que debemos acomodar continuamente nueva información y adaptar nuestro sentido de significado en formación. A lo largo de la lectura de un texto, e incluso***

---

***luego, el lector está continuamente reevaluando el significado y reconstruyéndolo en la medida en que obtiene nuevas percepciones [...] Los lectores utilizan todos sus esquemas conceptuales cuando tratan de comprender” (p. 31)***

Es así como se da por sentado en este modelo que el lector si aporta sus conocimientos en la permanente elaboración y reelaboración del significado del texto, suponiendo un proceso lector más dinámico y activo que el que puede leerse en el modelo por etapas sucesivas.

#### **4.2.2 Modelo interactivo**

---

Desde otra perspectiva, se presenta un modelo de la comprensión lectora, donde se defiende la tesis que el significado no está albergado en el texto, ni en el lector y tampoco en el contexto, sino que depende de la adecuada interacción entre estos tres factores.

Este modelo es el que se retoma en los lineamientos curriculares de lengua castellana (1998) y a diferencia del modelo por etapas, si considera los conocimientos previos que posee el lector

***“La comprensión es un proceso interactivo en el cual el lectora 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, bien sea n los esquemas relativos al conocimiento del texto [...]; o bien a aquellos otros esquemas acerca de la organización de los textos [...]” (MEN, 1998: 72)***

De esta forma, este modelo supera la concepción de recipiente vacío al que estaba limitado el lector y le dota de protagonismo dentro del proceso, señalando que sus estrategias, propósitos, conocimientos previos, situación emocional, competencias del lenguaje y nivel de desarrollo cognitivo; poseen tanta relevancia como la superestructura textual, el léxico y el contenido, aportados por el texto y los contextos textual, extratextual y psicológico.

Aunque como lo señalan los Lineamientos curriculares de lengua castellana (1998) comprender un texto *“significa dar cuenta del mismo, para lo cual es necesario ubicar sus ideas y señalar la forma como se relacionan”* (p. 73), suponiendo dos fases: la primera, en la que el lector se apropia de las redes conceptuales que se presentan en los textos, superando así, el acercamiento superficial a éstos; y la segunda, en la que dependiendo de la comprensión el lector hace su propia creación, es decir, le aporta al texto, lo enriquece y lo recrea. Las dos fases que se presentan no responden a etapas secuenciales, sino que *“[...] esta separación en dos fases es, ante todo, metodológica, pues la comprensión requiere una alta dosis de creatividad para construir el significado del texto [...]”* (MEN, 1998:74)

Este modelo interactivo de la lectura, permite pensar en una didáctica de la lectura que va más allá de ocuparse de aspectos formales de la lectura como la fluidez, la entonación y la adecuada utilización de los signos de puntuación, para inscribirse en un proceso que considera algunos supuestos como los expuestos por María Eugenia Dubois (1991), citados por Hurtado, Serna y Sierra (2001: 14)

- “La lectura es un proceso global e indivisible;
- El sentido del mensaje escrito no está en el texto sino en la mente del autor y del lector;
- Éste construye el sentido a través de la interacción con el texto;
- La experiencia previa del lector juega un papel fundamental en la construcción del sentido del texto”

### 4.2.3 Modelo de Van Dijk y Kintsch

De acuerdo con este modelo, la comprensión lectora implica construir una representación mental del significado global del texto el cual se logra a partir de la construcción de la *microestructura* textual lo que implica.

**“Desentrañar las ideas que encierran las palabras del texto: o en otras palabras, construir con las palabras del texto ideas o, si empleamos la expresión técnica, proposiciones. – y- conectar las ideas entre sí, esto es, componer un orden o hilo conductor entre ellas. La noción de orden o hilo conductor se corresponde con la noción técnica de progresión temática” (Sánchez, 1993:45)**

Sin embargo, la construcción de este significado global esta dada por la aplicación de las llamadas *macrorreglas* de selección, generalización y construcción.

**“Las macrorreglas pueden considerarse como procesos de inferencia que permiten reducir y organizar la información. La selección nos permite eliminar la información secundaria y redundante posibilitando la selección de lo esencial. La generalización nos permite sustituir algunos conceptos o frases del texto por otras proposiciones supraordenadas. Y mediante la [...] construcción se sustituye un grupo de proposiciones por una nueva proposición global” (García, 1999: 21)**

Además, en este proceso de construcción del significado del texto, el sujeto debe construir la macroestructura textual, lograda a partir de la jerarquización de las ideas (microestructuras) y la superestructura a través del reconocimiento de la trama de relaciones en las que se articulan las ideas globales.

En palabras del mismo Van Dijk (1978: 144): la“ *superestructura es un tipo de esquema abstracto que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales*”. En otras palabras, la superestructura corresponde a un plan diseñado, en el cual las ideas se jerarquizan de acuerdo con el tipo de texto que se aborda.

Es así, como puede establecerse la diferenciación entre una carta, un ensayo, un diario o cualquier otro texto, como consecuencia y aporte a la comprensión de los mismos.

Por tanto, sería esta misma superestructura la que para cada tipo de texto establecería distintas categorías y reglas de formación que determinan el orden de aparición de cada categoría. De tal forma que, por ejemplo, un ensayo argumentativo se compone de tres categorías como lo son una introducción o planteamiento de la tesis, un

---

desarrollo y una conclusión, mientras los cuentos responden a las categorías típicas de planteamiento o inicio, la acción reacción y la solución; en cuya construcción trabaja el lector como condición para acceder a la comprensión del texto.

En consecuencia, dentro de este modelo la verdadera comprensión de los textos está ligada a las estructuras mayores. A medida que se progresa en la lectura, los elementos menores van haciéndose menos relevantes y configurándose en estas estructuras de mayor jerarquía. Sin embargo, a pesar de que este planteamiento de comprensión lectora supone el argumento de que quienes asumen la lectura como un proceso lineal permanecen fijados en las microestructuras, no debe olvidarse que dentro de la psicología textual, las unidades menores como palabras, sintagmas, tipos de oraciones, sonoridad y signos de puntuación, entre otras, continúan teniendo gran relevancia.

#### 4.2.4 Teoría del esquema

---

Otro de los elementos teóricos que contribuye a la construcción de marcos explicativos para la comprensión lectora es la noción de “*esquema*” y la teoría de esquemas.

Un esquema se entiende como una “*estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual*” (Rumelhart, 1980: 45); por lo tanto, la confección de esquemas, diagramas, cuadros, favorece la representación mental del significado del texto y ayuda a entender las relaciones entre los elementos que parece que tienen una representación lineal. Estos esquemas constituyen una manera eficaz de representar y repensar las diferentes relaciones que puede adquirir la información a medida que se procesa en la mente del sujeto y entra en contacto con sus conocimientos previos. Por otro lado,

***“Los psicólogos constructivistas retomaron el concepto de esquema utilizado por Bartlett en 1932 en sus estudios sobre la memoria para designar las estructuras cognoscitivas que se crean a partir de la experiencia previa. Un esquema, según la definen sus teóricos, es la red o categorías en la que se almacena en el cerebro lo que se aprende” (Quintana, 2007:1)***

Otros teóricos han señalado una serie de características que son necesarias para la representación de un esquema (Rumelhart, 1980, 1981, 1984; Rumelhart y Ortony, 1977) como su composición de variables, su inclusión (unos se inscriben en otros), su representación de conocimiento a diferentes niveles de abstracción, representación de conocimiento enciclopédico y su carácter activo en la evaluación, y ajuste de los datos que se están procesando.

Por su parte, la teoría de esquemas explica como se forman tales estructuras y como se relacionan entre sí a medida que un individuo almacena conocimientos. En el caso de la lectura, el lector desarrolla los diversos esquemas de que dispone a través de sus experiencias, aquí los esquemas explican la manera como la información del texto se integra a los conocimientos previos; de tal forma que la comprensión lectora se define como el proceso por el cual el lector se involucra en la tarea de hallar la configuración de esquemas que le permitan explicar de forma exitosa el texto que aborda.

Por tanto, quienes comprenden verdaderamente un párrafo recurren a un proceso interactivo basado al mismo tiempo en sus esquemas y en la información proveniente del texto. En consecuencia, como lo argumenta Quintana (2007:1) *“El lector logra comprender un texto solo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto de forma adecuada (...) Cuando no se ha tenido experiencia alguna sobre un tema determinado, la comprensión será muy difícil sino imposible.”*

Así, si el lector no dispone de ningún esquema en relación con algún tema o concepto en particular, puede formarse un nuevo esquema acerca de ese tema si se le brinda información suficiente para ello. A medida que el lector elabora nuevos conocimientos relacionando la información novedosa con la que ya ha almacenado, sus esquemas se amplían en una constante reestructuración y ajuste, pues cada nueva información no solo amplía el esquema existente, sino que lo perfecciona.

#### 4.2.5 Modelo Socio – cultural

Como una nueva perspectiva para explicar la comprensión, se presenta este modelo que, aunque algo parecido al modelo interactivo, pone mayor énfasis en los aprendizajes y aportes de los que el contexto provee al sujeto y los cuales enmarcan y determinan en gran medida la comprensión del texto.

De este modo, bajo la teoría de Vigotsky, este modelo considera dos tipos de aportes significativos que inciden en el aprendizaje y por ende en los procesos comprensivos; en palabras de Cascio (2007) al referirse a los aportes de Vigotsky a la educación.

***“Vigotsky consideraba que el medio social es crucial para el aprendizaje, pensaba que lo produce la integración de los factores social y personal. El fenómeno de la actividad social ayuda a explicar los cambios en la conciencia y fundamenta una teoría psicológica que unifica el comportamiento y la mente. El entorno social influye en la cognición por medio de sus “instrumentos”, es decir, sus objetos culturales (autos, máquinas) y su lenguaje e instituciones sociales (iglesias, escuelas). El cambio cognoscitivo es el resultado de utilizar los instrumentos culturales en las interrelaciones sociales y de internalizarlas y transformarlas mentalmente. La postura de Vigotsky es un ejemplo del constructivismo dialéctico, porque recalca la interacción de los individuos y su entorno” (p. 3)***

Retomando estos aportes, e introduciendo sus observaciones, Cassany (2007) explica como el modelo sociocultural hace énfasis en tres aspectos determinantes cuando a la construcción del significado se refiere:

“Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector 1. tienen un origen social. ... Quizá las palabras induzcan al significado, quizá el lector utilice sus capacidades inferenciales para construirlo, pero todo procede de la comunidad...

El discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás (simbolizando en el 2. mismo esquema con la figura de una persona). El discurso refleja sus puntos de

---

vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo.

Discurso, autor y lector tampoco son elementos aislados. Los actos de literacidad, las prácticas de lectura y escritura, se dan en ámbitos e instituciones particulares...” (p. 33)

Estos aportes permiten intuir la directa relación entre la experiencia social del individuo, la adquisición de conocimientos en la interacción social y la comprensión lectora. Quizá por esto, se hace posible hablar de las variantes que se introducen en la comprensión con los nuevos retos impuestos por la modernidad como el Internet, la globalización y el bilingüismo, entre otros.

En esta misma perspectiva, el modelo sociocultural implica el reconocimiento de diferentes tipos de lectura como la lectura intracultural, la intercultural y la multiliteracidad; la primera, según Cassany (2006) es *“la que ocurre entre un autor y unos lectores que comparten la misma cultura [...] el autor sabe que su lector posee – ciertos – conocimientos previos y viceversa. Lo dicho se interpreta sin dificultad a partir de lo ya sabido.”* (p. 142)

Es así como al conocerse los conocimientos previos que poseen tanto lector como autor, el proceso de comprensión se facilita, ya que el marco referencial ya se ha construido, ambos (autor y lector) comparten el mismo contexto y la información que provee el texto estará enmarcada en una realidad común. Tal como ocurre en la interlocución de dos sujetos que hablan del trabajo que les es similar o de un personaje conocido por ambos; la posibilidad de distorsionar la comprensión sería mínima.

Por su parte, la lectura intercultural tiene otras implicaciones ya que:

***“El escritor y los lectores poseen culturas distintas [...] el autor ignora lo que sus lectores puedan conocer de su cultura. Los lectores tampoco saben con certeza lo que el autor de un texto presupone que ellos ya saben... es mucho más complejo interpretar lo dicho y situarlo en el marco apropiado”*** (Cassany, 2006: 142)

Con esto, el lector debe realizar un mayor esfuerzo cognitivo para alcanzar la comprensión, por su distanciamiento del autor y de su contexto relativo, debe crear un marco referencial, en el cual muchas veces deberá indagar otras fuentes que pueden ir de una simple búsqueda en el diccionario hasta una entrevista o la lectura de otros textos le permitan acercarse al contexto del autor, para llegar al real desentrañamiento del significado. A la par que el escritor que se ocupa de producir textos para un contexto diferente al suyo habrá de ocuparse de crear en su texto un marco referencial a partir por ejemplo, de mayor cantidad de detalles o definición más amplia de los conceptos, entre otros aspectos, que le permitan a los lectores acceder a la comprensión sin demasiados obstáculos.

Finalmente, la multiliteracidad o multilectura, como formas de leer impuestas sobre todo por la llamada lectura plurilingüe implica, según Cassany (2006), la utilización simultánea de diversos idiomas, registros, géneros discursivos, contenidos y retóricas entre otras, que se entretajan en los textos y requieren del lector la habilidad para identificarlos y construir con todos ellos el significado del texto; hecho que logrará en

tanto posea de base los suficientes conocimientos que haya adquirido en la interacción con su contexto y todas las situaciones que éste le pudiera proveer.

En este modelo, se hace más que evidente la acción que los conocimientos previos, adquiridos en el medio social, tienen sobre los procesos comprensivos, a tal punto que la ausencia de éstos dificultaría en extremo la comprensión que pueda lograrse del texto; además, limitaría la lectura crítica referida por Frank Smith (2003) y citada por Cassany (2006) en la cual *“El texto está situado socio históricamente, es un artefacto cultural con propósitos y contexto social, histórico, político, cultural. Es importante atender a las perspectivas de género sexual, etnia, clase social, cultura, etc.”* (p. 80)

Superando las operaciones o modos de leer en que el significado simplemente está alojado en el texto o aquellos en que la lectura se convierte en un proceso típico de la individualidad y depende específicamente del lector como agente único, enfrentado a un texto y un contexto específico, libre de cualquier asomo de variabilidad.

En esta perspectiva, en el modelo sociocultural la apuesta didáctica para la comprensión lectora comprende la exploración del significado del texto en tres niveles o características textuales específicas, como se lee en Cassany (2006):

***“[...] Comprender las líneas de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas las palabras. Con entre las líneas, a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc. Y lo que hay detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación a que apunta el autor”*** (p. 52).

De esta forma, todo el desarrollo de estrategias y el trabajo adelantado en el área de lectura y escritura ha de permitir que los individuos se aproximen a cada uno de los distintos modos de leer progresando en su proceso de tal forma que logre construir el significado textual a diferentes niveles, inscribiéndose en la lectura crítica.

Estos niveles descritos por Cassany (1996), están en consonancia con los niveles o categorías que el Ministerio de Educación de Colombia propone para el análisis de la comprensión lectora y son denominados como nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico – intertextual. El primero, referido a la comprensión del texto en el nivel superficial; es decir, en la exploración del significado semántico de cada palabra y que puede presentarse de dos formas: Una literalidad transcriptiva, en la cual *“el lector simplemente reconoce las palabras y frases, con sus correspondientes significados de “diccionario” y las asociaciones automáticas con su uso”* (MEN, 1998:112); mientras que en la literalidad parafraseada, aunque la operación a desarrollar es casi la misma, *“el sujeto desborda la mera transcripción grafemática y frásica, para hacer una traducción semántica en donde palabras semejantes a las del texto leído ayudan a retener el sentido.”* (MEN, 1998:112)

En el nivel inferencial, el lector debe establecer una serie de relaciones y asociaciones entre los significados que se albergan en cada una de las partes del texto, lo cual supone para éste el desarrollo de operaciones mentales más complejas asociadas a procesos, entre otros, de causación, temporalización, espacialización, exclusión, agrupación e inclusión. Es tan importante este nivel para algunos autores y estudiosos del tema que incluso llegan a rescatar el papel de las inferencias en la comprensión,

---

como un acto fundamental. “[...] la inferencia es el núcleo del proceso de comprensión y, por esta razón, las inferencias constituyen el centro de la comunicación humana, sirven para unir estrechamente las entradas en un todo relacionado. Con frecuencia las inferencias son el punto principal del mensaje. (Schank, 1975. Citado por: García, 1999: 34)

En esta medida, el hallar lo que hay tras lo dicho, poder desentrañar las conexiones internas no explícitas en el texto resulta de vital importancia a la hora de construir el significado total de éste; en una serie de operaciones inferenciales que trascienden la reconstrucción de la coherencia o lógica textual.

**“Cuando un texto no indica explícitamente como se relacionan las frases que lo constituyen, es tarea del lector inferirlo. Pero las inferencias juegan también un papel distinto, además del de integrar las distintas partes del texto. Durante la lectura, por ejemplo, de un texto que se refiera a una situación concreta dentro de una narración, el lector si quiere realmente entender lo que esta leyendo tendrá probablemente que inferir, que dos expresiones distintas se están refiriendo a una misma persona [...]” (García, 1999: 35)**

Finalmente, en el nivel crítico – intertextual, el lector ha de asumir una posición crítica en la cual se sitúa en el rol de emisor de juicios frente a lo leído. Juicios que no parten de la nada, sino que tienen su asiento en los conocimientos previos que posee y en las redes de saberes que es capaz de construir en relación de lo que sabe y lo que lee; así, se trata del proceso en el que: *“El lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo como lo dice. Tales movimientos de pensamiento conducen a identificar intenciones ideológicas de los textos y de los autores y, en consecuencia, a actualizar las representaciones ideológicas de quien lee”* (MEN, 1998:114).

Con todo esto, se hace necesario la creación e implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje para la comprensión lectora que promuevan en los sujetos el desarrollo de sus habilidades comunicativas y sus competencias en el área; partiendo de las diferencias existentes en los contextos y en los sujetos y centradas en el proceso de hallar el significado del texto a todos sus niveles; aportando a la formación de lectores autónomos y competentes.

## 4.3 LA ARGUMENTACIÓN

Hablar de argumentación implica abordar su significado, características y didáctica, definiéndola no sólo como un conjunto de elementos que justifican un punto de vista, sino como un fenómeno lingüístico y discursivo que debe ser estudiado a profundidad.

Algunos autores como Ana Camps y Joaquín Dolz (1995), Jean Michel Adam (1995), María Josep Cuenca (1995), Álvaro Díaz (1996), Hernández, Rocha y Verano (1998) la han definido desde diversos enfoques: nombrándola, entre otras formas, como la exposición de un punto de vista, la herramienta para influir en las opiniones de un interlocutor, la defensa de una idea o como una competencia ética, que tiene como



propósito la realización de una acción.

Cuando se trata de argumentar se deben tener en cuenta las características de este acto, ya que como lo señala Moeschler (1985) la intencionalidad, el valor convencional y el carácter institucional que lo definen juegan un papel importante para la utilización de conectores, operadores y en la incidencia que tiene el emisor y el receptor en el efecto que quieren provocar. Al respecto Moeschler (1985) señala que

***“Un argumento define una clase de contraargumento, igual como una conclusión define una conclusión inversa. Un discurso argumentativo (...) se establece siempre en relación a un contra discurso efectivo o virtual. La argumentación, en virtud de esto, es indisoluble de la polémica. Defender una tesis o una conclusión se convierte siempre en defenderla contra otras tesis o conclusiones, del mismo modo que entrar en una polémica no solo implica un desacuerdo” (p. 47).***

Esta idea muestra como la argumentación está caracterizada por un juego de conceptualizaciones medidas por fines y objetivos que traspasan la ley, la moral y la cultura.

Plantin (1990) menciona que una de las características más importantes de la argumentación es que ésta no puede estar mediada por sí misma, sino por la relación con el auditorio, destacando un argumento como aquel que tiene el valor que le otorga el receptor y, por consiguiente, una fuerza correlativa a la adhesión que provoca.

Los enfoques de Moeschler (1985) y Plantin (1990) permiten señalar que todo discurso argumentativo posee una finalidad, un carácter dialógico, una estructura lógica, una postura y una función. En cuanto a la primera se puede decir que su propósito es influir en el interlocutor, buscando un convencimiento o persuasión, es la forma de control con la que se manipula directa o veladamente el comportamiento del auditorio.

En cuanto a su carácter dialógico, ésta se encuentra siempre encaminada a transformar una opinión, considerando siempre al destinatario para seleccionar los elementos más adecuados y eficaces o para planear una contraargumentación. A su vez, los textos argumentativos adoptan una estructura lógica, ya que están conformados de varios elementos antes de llegar a una conclusión, distinguiéndose entre ellos: el objeto del cual se argumenta y la tesis que enmarca la postura del argumento, pudiendo ser esta tesis de carácter positivo, negativo o ecléctico. Frente a esto Adam (1992:104) se refiere diciendo que *“[...] un discurso argumentativo se orienta a intervenir en las opiniones, actitudes o comportamientos de un auditorio haciendo creíble o aceptable un enunciado (conclusión) que se apoya (según las diferentes modalidades) en otro (argumentos/datos/razones)”*.

Según este autor en las argumentaciones se tienen en cuenta varios aspectos, entre ellos tres macroproposiciones, la primera referida a las premisas, la segunda a las inferencias y la última a la conclusión, que bien puede convertirse en una nueva tesis. En este punto también se destaca una tesis previa en la que se apoyan las premisas y una macroproposición de tipo antitético que incorpora los contraargumentos.

María Josep Cuencas (1995) destaca la argumentación como un fenómeno lingüístico y discursivo que se manifiesta prototípicamente en textos de carácter argumentativo, pero que se puede descubrir de manera relativamente manifiesta en

---

cualquier tipo de texto.

En el ámbito escritural el discurso argumentativo muestra claramente su carácter dialógico, evidenciándose como una actividad discursiva que contiene proposiciones que hacen explícita la opinión que defiende el locutor y los argumentos que esgrima para sustentarla.

La argumentación escrita es definida por Bajtin (1979) y parafraseada por Ana Camps (1995) como:

***“Un discurso secundario en el que se integra el diálogo argumentativo oral que podría darse entre interlocutores reales; el sujeto discursivo (en términos de Bajtin) de este discurso secundario es únicamente el escritor, que tiene su propio punto de vista de los “otros” de los posibles oponentes de la tesis que se defiende” (p. 52).***

Así, en la argumentación escrita los destinatarios no están presentes, el escritor debe elaborar una imagen de ellos que tendrá que ajustarse lo más posible a la realidad para que la argumentación sea más eficaz.

En el ámbito escritural la argumentación combina habitualmente partes expositivas y partes argumentativas, caracterizada en un primer momento por la exposición de los hechos para pasar a la justificación o toma de posición frente a los mismos. A diferencia de otros tipos de textos en los que el emisor permanece oculto, en los escritos de carácter argumentativo se muestra claramente la presencia del emisor y el destinatario.

Caso diferente el de la argumentación oral, que se define como el intento que se hace a través del lenguaje para representar las creencias y valores de un individuo o grupo esperando con ello la adhesión de otras personas. La argumentación a este nivel se caracteriza por ser un discurso prescriptivo y por su esencia democrática que busca hacerse presente a través de diálogos y conversaciones, para defender un punto de vista o posición frente a un determinado enunciado.

## **4.4 COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS**

La comprensión lectora de los textos argumentativos se ha constituido en una de las principales preocupaciones de la escuela, ya que ésta es necesaria para acceder a formas complejas de pensamiento y da herramientas para que el individuo se enfrente a problemas específicos en su vida diaria.

Cuando se comprende se da cuenta de las intenciones del autor, de su finalidad y de las razones por las cuales expone sus puntos de vista; y cuando se argumenta se busca el convencimiento, la defensa de una tesis que ha sido planteada, por tanto abordar el tema de la comprensión lectora de los textos argumentativos implica el reconocimiento de un sujeto activo que participe de la lectura y de un escritor que presente a través de sus puntos de vista herramientas para ser refutado o ratificado en sus afirmaciones.

Para hablar de comprensión lectora de los textos argumentativos es necesario abordar temas como la superestructura, la función y finalidad de la argumentación y los elementos que se requieren para su enseñanza; ya no basta, entonces, con conocer simplemente de que trata un texto, sino el modo como se organiza la información, sus destinatarios, sus pretensiones y el contexto social, histórico y cultural en el que aparece inmerso.

En cuanto a la superestructura del texto argumentativo, existen diversas posiciones, entre ellas, la de Toulmin (1958) quien señala que el esquema base de la argumentación se establece en la relación de una serie de datos y una conclusión, siendo ésta implícita o explícita (garantía y soporte) o contrariada (refutación o excepción).

Por su parte Ducrot (1984) considera que los textos argumentativos constan de unos datos, unas inferencias y una conclusión que puede ser rechazada para generar un punto de vista que no responde propiamente a la lógica del autor

En el caso Moeschler (1985), se señala que la secuencia argumentativa parte de una tesis anterior que puede ser sobreentendida, unos datos, un soporte argumentativo y una conclusión que se repite al final de la secuencia. Frente a lo que Dominique Guy Bassart (1995) agrega:

***“La estructura del texto argumentativo puede describirse mínimamente como una relación de apoyo, es decir, como una relación entre un enunciado – argumento y el enunciado – conclusión que este argumentó permita sostener [...] donde el paso del argumento a la conclusión está él mismo garantizado por un tercer término, un tópico. El tópico no tiene que ser necesariamente explícito, pero puede estarlo, sobre todo, puede ser refutado por aquel a quien va destinado el argumento” (p. 43).***

Los aportes anteriores apuntan a tomar una posición clara, que permite caracterizar la estructura argumentativa como aquella que consta de una tesis, argumentos y conclusiones que pueden variar de acuerdo a la proposición que este en juego en el texto.

De esta forma, la tesis puede ser considerada como un acto de habla (Lo Cascio, 1998) que cumple varias funciones, entre las cuales se hallan definir la posición del escritor frente a un tema y formular la opinión de un hablante a través de una serie de argumentos.

Por consiguiente, la tesis es aquella afirmación que se quiere probar. Sin ella no hay argumento, puesto que éste se define sólo en su relación con la primera. Por tanto, si en un texto identificamos y denominamos como argumentos a algunas de sus ideas y no hay una tesis explicitada, ésta debiera poderse inferir de dichos argumentos.

La tesis tiene un carácter discursivo y corresponde a una estructura textual que se desarrolla a partir de la opinión. Cuando la opinión es expresada en un texto oral o escrito, se transforma en tesis. La tesis es un componente esencial en la estructura del texto argumentativo, pero también guarda relación con el conjunto de creencias del sujeto.

Los argumentos por su parte son las razones que permiten convencer al destinatario de un texto. Existen argumentos de todo tipo: según su capacidad persuasiva, su función,

---

su contenido y su finalidad <sup>1</sup> .

Según su capacidad persuasiva encontramos: los pertinentes que están relacionados con la tesis o la refuerzan, los válidos, que conducen a la conclusión deseada y los de fuerza argumentativa, que se distinguen por ser débiles o sólidos según su capacidad de refutación.

Según su función, existen argumentos que apoyan la tesis propia, las concesiones o ideas de la tesis contraria que se admiten provisionalmente, las refutaciones o argumentos que debaten total o parcialmente la tesis contraria y los contraargumentos que invalidan los argumentos contrarios a la tesis o las concesiones que el propio autor ha admitido previamente.

Según su finalidad, se considera que los argumentos son demostrables o persuadibles, para el primero se utilizan los argumentos Racionales (argumentos lógico, silogismo, el ejemplo, el argumento de autoridad, la argumentación analógica, la comparación, la semejanza) y para el segundo los afectivos en los cuales se buscan valores expresivos, y predominan los valores connotativos.

Finalmente, dentro de la estructura del texto argumentativo encontramos la conclusión que resume las ideas principales del texto, esta puede estar presente en cualquier momento de un escrito argumentativo, ya que en algunas ocasiones el autor la utiliza para llegar a un acuerdo o para reafirmar una idea y dar paso a otra. M.J Boret (1991) señala que: *“No hay conclusión que no lo sea en relación a unas premisas y recíprocamente. Y a diferencia de las premisas, lo propio de una conclusión consiste en poder intervenir de nuevo ulteriormente en el discurso”* (p. 78)

Para algunos autores la conclusión permite realizar una evaluación conjunta del tema que se ha presentado y da cierre a los argumentos.

Todo lo anterior apunta a señalar que para la enseñanza de la comprensión lectora de los textos argumentativos en la escuela, es necesario tener claridad sobre su superestructura textual, ya que si los maestros y los alumnos no diferencian mínimamente la tesis, los argumentos y las conclusiones de un texto de este tipo, el trabajo realizado perderá el propósito inicial de lectura.

Al respecto algunos autores como Joaquim Dolz y Ana Camps (1995:7) señalan que *“comprender como funciona la argumentación supone la constitución de un corpus de textos argumentativos (orales o escritos) destinados a servir de referencia para el profesor y para el alumno”*. Sólo con una enseñanza sistémica de la superestructura del texto argumentativo se podrá lograr que los niños en escolaridad primaria introyecten sus componentes y la finalidad y función que cada uno cumple en la comprensión.

En cuanto a la enseñanza de la comprensión lectora de los textos argumentativos es indispensable retomar numerosos trabajos como los de Moeschler (1985), Plantin (1990), Ana Camps y Joaquim Dolz (1995), Alvaro Díaz (1996) entre otros, quienes han permitido caracterizar algunas dificultades que los estudiantes presentan cuando abordan un texto de este tipo. Entre ellas encontramos el no entendimiento de la controversia, ni la

---

<sup>1</sup> <http://leccionesdelengua.blogspot.com/2007/08/la-argumentacin.html>

posición que representa cada uno de los actores que participan en el proceso, igualmente la incapacidad de identificar los diferentes tipos de argumentos que se dan, razón por las cuales su posición frente a lo leído se vuelve ideológica o fácilmente influenciable.

Pero para cambiar esta realidad es indispensable dar una mirada panorámica a todo el proceso que interviene en la enseñanza, entre ellos los materiales asignados para lectura y las metodologías utilizadas como componente esencial de los procesos de aprendizaje, ya que si no se concibe la enseñanza de la argumentación de una manera integral, será imposible hablar de su incorporación en el sistema educativo de forma eficiente y confiable.

## 4.5 LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS Y SU PRESENCIA EN LA ESCUELA

En cuanto a los materiales de lectura se ha observado que en la educación básica primaria priman las actividades con textos narrativos y expositivos, si observamos detenidamente cada uno de los libros de estudio independientes de su origen, las lecturas de tipo argumentativo son en su mayoría escasas e incluso en alguno nulas.

Este tema ha generado profunda reflexión en los docentes, y ha obligado a algunas editoriales a repensar el tema, ya que desde las mismas concepciones del Ministerio de Educación, la argumentación ha cobrado importancia y se ha detectado como uno de los principales factores para la construcción de sociedades democráticas, de personas con sentido crítico y visión frente a las realidades en las que se ve inmerso el sujeto.

Todo lo anterior apunta a considerar que para comprender textos argumentativos es importante la ejercitación de los estudiantes a través de la lectura de diversos materiales del mismo género, que sean tomados no sólo de los textos guías para los alumnos, sino de otro tipo de textos: como artículos de periódicos, editoriales, discursos políticos, entre otros.

Autores como Joaquim Dolz y Ana Camps (1995) consideran cuatro tipos de criterios a considerar en una buena selección de textos argumentativos:

- |  |    |
|--|----|
| “El interés de contenido temático para el alumno, desde el punto de vista de la motivación.                      | 1. |
| La aceptabilidad del contenido temático, desde el punto de vista ético.  | 2. |
| La presencia de recursos argumentativos y de características lingüístico - discursivas que se pretende estudiar. | 3. |
| La posibilidad de intervención didáctica sobre el mismo” (p. 7).   | 4. |

Estas características permiten analizar que para que la enseñanza de la comprensión de los textos argumentativos en la escuela se haga realidad, primero los docentes deben crear la necesidad de este tipo de lectura en el aula y la urgencia de su análisis a la luz

---

de los saberes previos e intereses de los estudiantes.

Leer textos de tipo argumentativo debe ser considerado por los docentes como fundamental en todas las disciplinas de aprendizaje, pero crear situaciones para pensarse la comprensión de ellos debe ser el motor para la construcción de actividades que se propongan desde el aula, y por tanto, desde los textos guías y diferentes lecturas a las que los niños se vean sometidos.

Los textos que se distribuyen en las aulas de clase, deben apuntar a trabajar la argumentación desde el reconocimiento social y la función comunicativa de la lengua, con el fin crear lectores con un alta competencia para comprender e interpretar situaciones en las que el autor los coloca como participantes activos de su escrito. Como lo dicen Hurtado, Serna y Sierra (2001)

***“Formar un buen lector no significa simplemente desarrollar el gusto, el amor por la lectura, sino también cualificar su proceso. En algunas ocasiones y con sujetos muy competentes cognitivamente, el solo hecho de facilitar el acercamiento de los libros puede ser suficiente para garantizar un uso eficiente de la lectura” [...] (p. 24).***

Todo lo anterior muestra una vez más la necesidad de que en la escuela se repense el tipo de material de lectura que selecciona para sus alumnos y la importancia de este en la adquisición y afianzamientos de nuevas formas de conocimiento, en especial de la comprensión lectora de los textos argumentativos.

## **4.6 LA METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS**

En la forma como se enseña la comprensión lectora de los textos argumentativos a niños de educación básica primaria es indispensable reconocer que las manifestaciones de tipo argumentativo de los niños pequeños pertenecen a su cotidianidad, que están presentes tanto en el mundo de la escuela, como en su vida diaria y que, independiente de su manifestación o forma elaborada de presentación, le proporcionan a los estudiantes herramientas para enfrentar fenómenos y sucesos propios del mundo contemporáneo al que se ven enfrentados.

En cuanto a la enseñanza de la argumentación se observa que sólo desde 1958, gracias principalmente a los trabajos de Chaim Perelman y de Stephen Edelson Toumin, el interés teórico y práctico de la argumentación no ha dejado de aumentar, ya que en los últimos decenios se ha tomado como un método que permite examinar los procedimientos e interacciones que se dan entre los protagonistas de una conversación, diálogo o interacción de carácter verbal o escrito. La argumentación toma importancia en la educación a medida que se reconoce su protagonismo en todos los dominios de la vida social.

Hablar de la importancia de la enseñanza de la argumentación implica por tanto reconocer que ésta requiere una intervención didáctica ya que no se podría dar sólo con una gestión autónoma del sujeto de discurso, requiere por consiguiente de una intervención didáctica, que movilice situaciones sociales de conflicto y acompañe el proceso de producción para llegar a un posición negociada frente a la tesis que se pretende defender.

Joaquim Dolz y Anna Camps (1995) señalan que en la enseñanza de la argumentación es necesario tener en cuenta el papel del maestro en el acompañamiento continuo al estudiante, ya que argumentar requiere de todo un proceso que apunta a:

1. “Reconocer un tema polémico y ser consciente de los diversos puntos de vista que existen sobre él.
2. Discutir los diferentes puntos de vista y los recursos argumentativos posibles para defenderlos.
3. Tener una opinión propia sobre el tema discutido.
4. Valorar los argumentos contrarios.
5. Justificar su punto de vista con un conjunto de argumentos adecuados.
6. Utilizar de manera rigurosa y conciente los argumentos.
7. Tratar de desarrollar estrategias para atraer los sentimientos de los otros.
8. Reconocer los argumentos del oponente y saberlos refutar.
9. Aceptar e incorporar algunos de los argumentos del adversario como concesiones.
10. Saber negociar una posición de compromiso” (p.6).

Lo anterior lleva a reflexionar sobre la complejidad de la conducta argumentativa y la dificultad de su interiorización de forma deliberada, ya que aunque el individuo aprende aspectos argumentativos del medio que lo envuelve, sólo a través de un trabajo sistemático podrá llegar a apropiarse de las herramientas básicas para defender su punto de vista en una situación que implique cierta rigurosidad y planteamiento de estrategias.

Desde el punto de vista ético, enseñar a argumentar se entiende como aquella acción dialógica, de interacción, donde se pueden debatir casos, ser escuchado y valorado, es una competencia que se requiere sea incorporada en la formación del ciudadano y que debe ofrecer la oportunidad al estudiante de producir y analizar argumentos, promoviendo la interacción, la expresión y el respeto por el otro, sus ideas e interpretaciones; permitiendo así, desarrollar espacios de convivencia que posibiliten la obtención de una visión más clara y amplia de sí mismo en relación con los otros y el mundo que los rodea.

Una de las principales dificultades de la enseñanza de la argumentación se genera en las instituciones educativas a partir de su incorporación en los planes de estudio, ya que su participación como proceso metódico sólo se visualiza en los niveles superiores, desconociéndose su presencia desde la educación inicial y a lo largo del proceso de formación de sujeto. Este punto ha generado como es lógico, resultados poco satisfactorios para los profesores de bachillerato y una amplia discusión en los ámbitos de

---

educación superior.

Todo lo anterior permite reconocer que la enseñanza de la argumentación debe comenzar desde los niveles iniciales de educación, y que sólo desde una reflexión profunda en la escuela se logrará introyectar este tema a las actividades cotidianas del aula de clase.

Enseñar a argumentar implica, por consiguiente, reconocer su necesidad, no sólo para la resolución de conflictos que a diario se viven dentro de las aulas, sino en la vida de los niños, en las experiencias que los marcan de manera significativa y que constituyen un eslabón en su formación tanto académica como humana. Dominique Guy Bassart (1995:41) señala al respecto que: “[...] *La argumentación pertenece al registro de las conductas lingüísticas efectivas de los niños, incluso, pequeños, no sólo en la escuela sino en la vida cotidiana, aunque únicamente sea por el hecho de que es inseparable de su socialización y de su desarrollo intelectual*”.

Hablar de metodologías para enseñar la argumentación implica por tanto hablar de didáctica, ya que es a través de ella como se delimita el objeto de estudio de un proceso de enseñanza aprendizaje.

En la didáctica de la lengua, la comprensión lectora de textos argumentativos está incluida como factor determinante, ya que constituye un eslabón más para el desarrollo de las competencias comunicativas, y le permite al docente posicionarla como indispensable para observar y analizar las capacidades que poseen los alumnos en la resolución de problemas.

Cuando se habla de enseñar a argumentar en la escuela se debe estar convencido de que:

***“Cualquier actividad de aprendizaje depende, en primer lugar, de los enseñantes que tienen una función esencial en la articulación didáctica/pedagógica y que son los mediadores entre los alumnos, el objeto de aprendizaje y los instrumentos propuestos a través de las secuencias de aprendizaje” (Cotteron, 1995:83).***

Visto de este modo se ve al maestro como indispensable en el proceso de enseñanza y a la elaboración de estrategias como instrumentos inseparables para una correcta reflexión sobre el objeto de aprendizaje: la comprensión lectora de los textos argumentativos.

No se aprende a argumentar de manera descontextualizada, ni mucho menos sin unas pautas que permitan delimitar las posiciones o puntos de vista de cada una de las partes, los niños requieren guías que acompañen paso a paso su proceso y que apoyen cada uno de los juicios que sobre un tema u objeto quieran realizar.

Jony Cotteron(1995), Anna Camps y Joaquim Dolz,(1995) se han dedicado al estudio de la enseñanza de la argumentación en la escuela primaria y han propuesto estrategias que vistas desde diferentes miradas han permitido cambiar algunas prácticas tradicionales de la escuela en la enseñanza de la comprensión de textos argumentativos entre ellas están:

“La creación de medios para comprender y analizar las situaciones de comunicación 1. en las que se argumenta.



- 
- Elaboración de ejercicios y actividades sobre algunos de los recursos lingüísticos característicos de la argumentación. 2.
  - Reflexión sobre las estrategias y procesamientos retóricos. 3.
  - Búsqueda de articulación entre los usos lingüísticos y las actividades de reflexión sobre la lengua. 4.
  - Diversificación de actividades sobre la planificación de textos argumentativos” (p. 8) 5.

Igualmente algunos autores como Joaquim Dolz (1995) señalan que son elementos indispensable para la enseñanza de la argumentación: primero el establecimientos de situaciones de aprendizaje donde se tenga en cuenta al argumentador, el objeto, el objetivo y los destinatarios a los que remite; segundo la claridad sobre la estructura base de los argumentos los cuales contienen proposiciones que presentan hechos o convicciones compartidas por el argumentador como aceptable para el destinatario; tercero las operaciones específicas de la argumentación que contienen operaciones de apoyo, negación, refutación y negociación; cuarto las estrategias, los procedimientos retóricos, las unidades lingüísticas; y por último la planificación, la cual se organiza en función de los objetivos que se pretenden conseguir.

El autor igualmente incorpora a su lista algunas estrategias de aprendizaje de la comprensión lectora dentro de los cuales se incluyen entre otras:

- Formulación de cuestiones sobre el texto leído
- Activar los propios conocimientos sobre el tema desarrollado en el texto
- Establecer inferencias entre las informaciones del texto
- Utilizar las macro – reglas, de selección de las ideas principales, generalización, integración.

Enseñar a argumentar implica reconocer la argumentación como una actividad de carácter verbal, cuyo aprendizaje es determinado por el contexto social y marcado por las prácticas, que desde la escuela guían su desarrollo y finalidad en la creación de cultura.

A partir de lo anterior, se puede decir que las prácticas de comprensión lectora de textos argumentativos, independientemente del grado de escolaridad en el que el niño se encuentre, deben estar orientadas hacia la producción de sentido y significado en un contexto social concreto; esto, generando situaciones en las que la argumentación produzca interacciones reales, posibilitando escenarios y situaciones en las que el discurso y la socialización sean el centro del trabajo escolar; donde se haga necesario abordar el texto y su comprensión, siempre en función de posibilitar procesos de interpretación o producción del discurso argumentativo.

## 4.7 DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA A PARTIR DEL ANÁLISIS

---

## DE LA SUPERESTRUCTURA TEXTUAL (ASET)

Dentro del sistema educativo, la inquietud sobre la posibilidad de enseñar o no la comprensión lectora se sigue presentando, y sobretodo la manera de posibilitar la formación de lectores estratégicos, que puedan enfrentarse a un texto y lograr la comprensión del mismo, a través del uso eficaz e intencional de una serie de procedimientos que faciliten su acceso al significado textual y que se ha definido como estrategia.

En este sentido, autores como López (1999) entienden la estrategia como la *“secuencia de actividades intencionadas y deliberadas en las cuales se involucra conscientemente el individuo para lograr las metas que se ha propuesto.”* (p. 19)

Con esto, podría establecerse una clara diferenciación entre las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje. Las primeras, las que el docente utiliza para enseñar u orientar la comprensión de textos, en las cuales, además de su saber disciplinar también se ve involucrada la familiarización que éste posee respecto a las características de desarrollo correspondientes a sus estudiantes, de sus particularidades culturales y familiares, sus experiencias previas y sus conocimientos, habilidades y competencias respecto a las disciplinas.

Las estrategias de aprendizaje, se definen como las que utiliza el individuo para acceder a la comprensión o aprehensión de los procedimientos o contenidos de un área o campo específico. Es decir, éstas constituyen el proceso mediante el cual el sujeto elige, coordina y aplica los procedimientos para conseguir un fin relacionado con el aprendizaje.

Es importante mencionar que las estrategias de aprendizaje son, conjuntamente con los contenidos, objetivos y la evaluación de los aprendizajes, componentes fundamentales del proceso de aprendizaje. De las cuales es posible explicar su significado e implicaciones a partir de la distinción entre las técnicas y las estrategias; en donde las primeras corresponden a *“ actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden: repetición, subrayar, esquemas, realizar preguntas, deducir, inducir, etc. Pueden ser utilizadas de forma mecánica”* (Castillo y Pérez, 1998:1), mientras las otras, como ya se había expresado antes, poseen un componente adicional: su explícita intencionalidad.

Esta diferencia entre técnicas y estrategias se puede explicar por medio de la analogía presentada por Castillo y Pérez (1998) donde se afirma que no tiene sentido un equipo de fútbol de primeras figuras (técnicas) jugando al fútbol sin orden ni concierto, sin un entrenador de categoría que los coordine (estrategias). Y éste poco podría hacer si los jugadores con los que cuenta apenas pueden dar algo de sí.

Con esto, la técnica, sin la estrategia muere en sí misma, pero es prácticamente imposible desarrollar cualquier estrategia si no hay calidad mínima en los jugadores (dominio de la técnica). Por otra parte, si el mejor futbolista dejase de entrenar y su preparación física decayera (hábito) poco más de alguna genialidad podría realizar, pero su rendimiento y eficacia se vendría abajo.

Los futbolistas realizan la tarea, pero el entrenador la diseña, la evalúa y la aplica a

cada situación, determinando la táctica que en cada momento proceda.

Es así como la simple ejecución mecánica de ciertas técnicas no puede considerarse en sí una estrategia ya que para que ésta se produzca, se requiere una planificación de esas técnicas en una secuencia dirigida a un fin; lo que se logra con la existencia de un metaconocimiento del sujeto que aprende, el cual le ha de permitir pensar sobre los pensamientos, orientándolo en la evaluación de la tarea; la selección de las acciones más pertinentes para su desarrollo y el desarrollo y control de estas acciones hasta llegar al logro del propósito que se planteó inicialmente. De esta forma,

**“La comprensión de un texto, entendida como un proceso mental intencionado, en el que el sujeto lector construye una interpretación de la información textual, basada en las pistas presentes en el texto y su conocimiento previo. Para elaborar una interpretación, el lector utiliza una amplia gama de estrategias lectoras, dada la diversidad de problemas a resolver (entre otros, léxicos, sintácticos, semánticos, retóricos, pragmáticos, socioculturales)” (Parodi, 1999: 93).**

En el proceso de comprensión de textos como el argumentativo que presenta una estructura básica muy definida, la cual se compone por una tesis, argumentos y conclusiones, nuestra apuesta es el Análisis de la Superestructura Textual (ASET) a través de variedad de técnicas como la señalización, el resumen y las preguntas que permiten al lector deconstruir el texto para crearlo y recrearlo hasta obtener su significado. Centrándose no sólo en el contenido del texto en sí, sino también trascendiendo en la comprensión de su propósito y en la ideología de su autor.

En este sentido, un lector que se ve enfrentado a la lectura de un texto de éste tipo, debe actuar de forma estratégica *“construyendo el significado del texto relacionando los distintos sistemas y niveles, avanzando hipótesis del contenido y comprobando su adecuación, mediante el contraste de los distintos sistemas de niveles y signos”* (Noguerol, 2003: 46).

De esta forma, cada una de las técnicas señaladas, orientadas de manera adecuada e intencionada, se sugieren como facilitadoras de la comprensión a través del análisis de la superestructura textual ya que permiten entre otras cosas llamar la atención sobre aspectos relevantes del texto, actualizar el contenido del mismo, trascendiéndolo como información al lector, favorecer la referenciación de aspectos relevantes de análisis y promover la jerarquización de las ideas para su posterior reorganización y transformación.

En una primera instancia, la técnica de la señalización, enfatizada en el *subrayado*, al perfilarla como una técnica seleccionada entre otras por sus bondades para responder a una demanda específica, sobrepasa la tradicional utilidad que se le ha dado en la escuela y que la ha llevado a un punto de resistencia en los educandos quienes se muestran reacios a su uso:

**“Éste [...] ha sido y es práctica en todas las instituciones educativas. Sin embargo, su empleo mecánico, lo lleva a convertirlo en una práctica inútil. Incluso folclórica, que se presta para aquellos chistes mordaces de los alumnos: “subrayado con rojo o con azul [...]” y se suelta una sonrisa maliciosa [...] ¿De dónde sale la sonrisa? De la inutilidad del acto” (Carvajal, 1993: 77).**

---

Esta técnica posibilita, sobretodo, identificar de manera rápida las ideas relevantes que el autor ha expresado de tal forma que se puede volver sobre éstas para darles nueva forma, a la vez que redescubre su significado. Además, para desarrollar de forma más efectiva esta técnica, el lector debe tener claro su propósito de lectura, de tal forma que pueda diferenciar entre las ideas relevantes que aporten a sus metas y utilizar un código especial y consistente de símbolos que le permitan identificar con claridad, cada uno de los elementos diferenciales que desea resaltar.

En el caso del análisis superestructural del texto argumentativo, el subrayado ha de permitir al lector no solo identificar el punto de vista del autor, los argumentos con que defiende su posición y las conclusiones a que éste llega, sino también volver sobre estos con mayor facilidad para analizarlos y establecer niveles de compatibilidad con dicha posición, criticar dicho contenido, valorarlo o responder a preguntas específicas sobre el mismo, por aludir a algunas tareas típicas del contexto escolar.

Por otro lado, la técnica del resumen se presenta como una estrategia que a primera vista, pareciera ser una actividad sencilla; sin embargo, implica un cierto grado de dificultad, pues precisa que seamos capaces de rescatar lo esencial del tema tratado y evitar el cúmulo de elementos accesorios que lo acompañan.

Por tal razón, la elaboración de resúmenes trasciende la simple instrucción escolar que se lanza después de leer un texto de forma rápida, y exige, entre otras operaciones: leer en forma minuciosa el escrito y comprenderlo cabalmente; escribir en un cuaderno de notas o subrayar los conceptos fundamentales, anotando la página para una posterior corroboración, si fuera necesaria; ayudarse de palabras-claves descubiertas en el escrito; utilizar un esquema o plan de las ideas principales recogidas respetando el orden de aparición en el mismo u otorgándoles una secuencia personal; y escribir el resumen del texto leído, ordenando los datos y expresándolos con las propias palabras de quien decidió o se sintió abogado a elaborarlo.

Es así como al realizar un resumen de un texto argumentativo, el sujeto debe haberse apropiado no sólo del contenido del mismo, sino haber identificado con claridad los elementos que constituyen la estructura típica del texto, para poder recrearlo en el resumen de forma adecuada; pues de no identificarlos, la estructuración del resumen quedaría inconclusa, es decir, éste no daría real cuenta del contenido del texto original.

Al respecto, Carvajal (1993:110) señala que el *“resumen debe interesarse por el aspecto científico, ideológico, político o técnico de la obra. Debe responder, de igual forma, a la estructura y metodología que ella comporta. Debe, así mismo, fijar los parámetros de producción, creación y objetivos con relación a los resultados socialmente apreciables”*.

Con esto, no sólo se ratifican los postulados anteriores, sino que se consolida el carácter objetivo que posee el resumen como tipo de texto que debe conservar la intención comunicativa, la estructura y el contenido del texto original.

Finalmente, la técnica de las preguntas exige a los estudiantes establecer conexiones eficaces para responder acertadamente; sin embargo, esta técnica no debe entenderse sólo como una técnica evaluativa, sino también como una técnica que permite activar conocimientos, anticipar y comprobar. Por lo tanto es aplicable de forma precisa

en actividades antes, durante y después de la lectura, generando mejores dinámicas de interacción entre los lectores y el texto. En este sentido;

***“Es necesario formular preguntas que trasciendan lo literal y que lleven a los estudiantes a los niveles superiores del pensamiento. Estas preguntas son las que requieren que los estudiantes vayan más allá de simplemente recordar lo leído. Los docentes deben utilizar preguntas que estimulen los niveles más altos del pensamiento, lo cual promueve el aprendizaje, ya que se requiere que el estudiante aplique, analice, sintetice y evalúe la información” (Carranza, 2007).***

Es más, dentro del contexto escolar, la formulación de preguntas no debe ni puede ser una tarea exclusiva del docente; en cambio se debe promover y permitir que los estudiantes también interroguen los textos, ya que esto les permite aventurarse en la construcción y reconstrucción de su lógica y por qué no, comprobar por sí mismos sus aprendizajes.

En el trabajo con los textos argumentativos, el realizar preguntas permite centrar la atención de los educandos en aspectos centrales que atañen tanto al contenido del texto como a su superestructura, generando marcos comprensivos de reconstrucción de la misma.

De esta manera, la técnica de la señalización, la técnica del resumen y la técnica de las preguntas, no se presentan dentro del ASET como un pequeño grupo de técnicas aisladas, sino que configuran todo un eje de actuación estratégica en la cual el lector se involucra para la construcción del significado; en tanto una de estas técnicas puede desembocar o complementar otra. Por ejemplo, una buena formulación de preguntas antes, durante o después de la lectura, puede permitir al educando realizar una buena señalización, y ésta permitiría la elaboración de un buen resumen.

De otra forma, una buena señalización ha de permitir al sujeto volver de forma más rápida sobre el texto para responder a las preguntas que se le formulan o para elaborar el resumen del texto de forma más eficaz ó la técnica de las preguntas puede llevar al estudiante a evaluar su resumen y reorientar sus acciones para cualificarlo, entre otras relaciones.

Este conjunto de técnicas pueden aprovecharse dentro del trabajo académico de muy variadas formas, y estableciendo un sin fin de relaciones de acuerdo con los contextos que enmarcan la tarea y la realidad escolar en que son puestas en práctica.

Adicional a esto, el ASET considera una didáctica de aula que asume dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de lectura el desarrollo de actividades antes, durante y después de ésta, las cuales poseen una filosofía y un sentido muy claro en dicho proceso.

***“Las estrategias antes buscan despertar el interés, crear expectativa frente al contenido del texto, así como también facilitar la predicción, el surgimiento de hipótesis y la anticipación; estas actividades, además, activan el conocimiento previo, focalizan la atención y movilizan procesos creativos e imaginativos. Las estrategias desarrolladas durante la lectura sostienen el interés, focalizan la atención, facilitan los procesos de formulación de hipótesis, predicción e inferencia y mantienen el hilo argumental del texto. Las realizadas después de la***

---

***lectura tienen como propósito fundamental la reconstrucción del significado global y específico del texto, así como el reconocimiento de su estructura organizativa (superestructura); también habilitan al lector para que dé cuenta de lo que dice el texto y reconstruya sus redes conceptuales [...]” (Hurtado, Serna y Sierra, 2001: 56)***

Estas actividades, constituyen en sí un marco contextual donde las técnicas señaladas anteriormente convergen y adquieren un real significado dentro de la dinámica escolar.

En igual medida, estas estrategias manejadas adecuadamente dentro del aula, posibilitan otra serie de procesos de significación para los educandos como lo constituyen los diferentes tipos de interacción que dinamizan los aprendizajes y posibilitan a cada estudiante explotar sus capacidades y formas diversas de aproximarse al saber. Dentro de estas formas de interacción áulica, autoras como Cabezas y Guerra (2007) distinguen dos tipos significativos, diferentes y complementarios:

**“Profesor - Alumno** (bidireccional): entre alumno y profesor se establece una relación horizontal en la que se genera un diálogo constructivo y un clima de confianza. Permite que el alumno aprenda de forma activa y significativa posibilitando al profesor conocer los intereses, los conocimientos previos,[...] para poder ser guía de todo el proceso enseñanza-aprendizaje. La naturaleza de este tipo de interacción es muy motivante para el alumnado a la vez que productiva para dicho proceso [...]” (p. 1).

*En este tipo de relación, no necesariamente ha de estar el docente sólo con un estudiante, también se puede manejar en una charla grupal, donde todos aportan sus conocimientos y los ponen a consideración de todo el auditorio quien posee la voz y el voto para apoyarlos o refutarlos, constituyendo debates que fortalecen también la competencia argumentativa oral o escrita, de acuerdo con la dinámica propuesta para la clase. Por otro lado, la interacción:*

***“Alumno - Alumno: Es necesaria, al igual que la anterior, para el aprendizaje y en consecuencia para el crecimiento personal. Fomenta la socialización y ayuda a definir la personalidad propia de cada alumno en interrelación con sus iguales. Posibilita que en el seno del propio alumno se establezcan las normas que lo rijan adquiriéndose valores y generándose actitudes. Supone una fuente de enriquecimiento producida por los propios alumnos y para estos mismos” (Cabezas y Guerra, 2007: 1)***

Así, la estrategia de comprensión lectora de textos argumentativos basada en el Análisis de la Superestructura Textual, parte de una metodología activa del aprendizaje de la comprensión lectora en la cual, a través de actividades antes, durante y después de la lectura, el docente promueve la reconstrucción del texto e inserta técnicas como la señalización, las preguntas y el resumen que permiten centrar la atención en cada uno de los componentes de la superestructura del mismo; dinamizando el trabajo a través de diferentes formas de interacción en el aula que comprenden, no sólo la labor del docente como único facilitador del proceso, sino también a los mismos estudiantes como promotores interactivos en la construcción del significado.

## 5. METODOLOGÍA

### 5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

***Cuasiexperimental*** : en tanto la asignación de los sujetos a los cuales se les implementó el plan de estrategias no fue aleatorio, aunque el factor de exposición fue manipulado por los investigadores.

En este diseño no existe un control experimental absoluto de todas las variables relevantes debido a la falta de aleatorización en la selección de los sujetos y en la asignación de los mismos a los grupos experimental y control, que debe incluir una preprueba para comparar la equivalencia entre los grupos.

En el caso particular, el diseño cuasiexperimental se utilizó para experimentar y analizar la efectividad de un programa de estrategias de intervención didáctica para mejorar la comprensión lectora de los textos argumentativos; en éste se pretendió tener el mayor control posible, aún cuando se usaron grupos ya conformados; por esto se seleccionaron dos grupos, uno control y uno experimental de la misma institución, ambos mixtos, de estratos socioeconómicos similares de 1 a 3, con edades entre 9 y 12 años y donde la acción didáctico- pedagógica fuera orientada por el mismo docente.

Así mismo, para recopilar la información necesaria, se empleó un test, es decir, una medición previa a la aplicación del tratamiento, con el fin de analizar la equivalencia entre

---

los grupos y un posttest para analizar las ganancias respectivas entre el grupo experimental y el grupo control.

## 5.2 POBLACIÓN

La investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Saúl Londoño Londoño, ubicada en la zona occidental, comuna 13, de la ciudad de Medellín.

Dicha institución pertenece al sector oficial, con atención en doble jornada, cuenta con una población de 879 estudiantes ubicados en los estratos 1 a 3; con fuerte presencia de población desplazada, sobretodo del Urabá antioqueño y chocono. Su misión es la de formar un(a) niño(a), joven integro(a) e integral, que descubra y potencie sus posibilidades, que se prepare como persona sensible frente a lo ambiental y que participe en la sociedad reconociendo su contexto y aportando para su desarrollo. Todo esto bajo el lema “educamos en la ciencia, la verdad y la libertad”. Su población está distribuida en 24 grupos que cubren los grados de preescolar a undécimo.

## 5.3 MUESTRA

La muestra del estudio estuvo conformada por 53 niños de los grados quinto 2008; los cuales se encuentran en una edad promedio de 9 a 12 años. La comunidad en la que se ubican estos niños y niñas puede considerarse de estrato social bajo.

## 5.4 DISEÑO

A los grupos se les aplicó un test de comprensión lectora que consta de 10 preguntas: 6 de selección múltiple y 4 de respuesta abierta; todas ellas tendientes a evaluar la comprensión de un texto argumentativo en sus niveles literal, inferencial y valorativo. El tratamiento, que constó de 15 sesiones, se aplicó en el grupo experimental durante 9 semanas; al cabo de las cuales se volvió a “medir” el nivel de comprensión lectora de los textos argumentativos en ambos grupos.

### Variables del proyecto

	PRETEST	VARIABLE INDEPENDIENTE	POSTEST
E	Y1	X	Y2
C	Y1	-	Y2

E= Grupo experimental.



**C**= Grupo control.

**X**= Tratamiento.

**Y1**= Antes del tratamiento.

**Y2** = Después del tratamiento.

## 5.5 SISTEMA DE VARIABLES

### 5.5.1 Independiente

---

Aplicación del programa de estrategias didácticas.

### 5.5.2 Dependiente

---

Nivel de comprensión de textos argumentativos.

Grado de satisfacción con el programa de intervención didáctica

Tras realizar ambas evaluaciones (pretest y postest), se calculó la ganancia de cada grupo y luego las ganancias halladas por grupo se analizaron mediante una *t Student*, la cual permite verificar en qué medida el tratamiento experimental produce un cambio significativo en la variable dependiente, al establecer la respectiva comparación con el grupo control.

Por otro lado, se aplicó al grupo experimental una *escala likert* para determinar el nivel de satisfacción de los estudiantes que recibieron el tratamiento con las estrategias implementadas en éste.

## 5.6 PROCEDIMIENTOS UTILIZADOS PARA SATISFACER LOS CRITERIOS TÉCNICOS DE VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LA PRUEBA DE VARIABLE DEPENDIENTE

### 5.6.1 Aplicación de la prueba piloto

---

La prueba de comprensión lectora de textos argumentativos (ANEXO 1) fue piloteada con 50 niños y niñas de la I E Saúl Londoño Londoño, del municipio de Medellín que cursaron el grado quinto en el año 2007; con características similares a los niños de la muestra.

---

Para esta primera aplicación, se pidió a los niños dentro de una dinámica “normal” de clase leer con mucho cuidado el texto y responder individualmente todas las preguntas que se presentaban, aún cuando no conocieran o estuvieran inseguros de su respuesta. Además, se les concientizó acerca del carácter no evaluable (en término académicos) de la actividad desarrollada.

Durante el desarrollo de la prueba, se registraron las dificultades presentadas por los estudiantes para comprender la lógica de la misma y al finalizar el trabajo, se dialogó con ellos tratando de hallar otras dificultades no tan evidentes; sobre todo en lo referido a la comprensión de la prueba, ya fuera por su diagramación o por su contenido.

Teniendo en cuenta esta primera revisión de la prueba se le realizaron los ajustes que se consideraron relevantes.

### 5.6.2 Sometimiento a juicio de expertos

---

Una vez realizados los primeros ajustes a la prueba de comprensión lectora de los textos argumentativos; ésta se envió a dos expertos en didáctica de la lectura y la escritura: la profesora Dora Inés Chaverra Fernández – Magíster en educación y candidata a Doctora en educación, así como docente de la Universidad de Antioquia – y, al profesor Mauricio Pérez Abril, Filólogo, especialista en currículo y candidato a Doctor en educación.

Para la evaluación de la prueba, se remitió a los expertos un instrumento (ANEXO 2) con tres ítems que pretendían obtener un juicio acerca de la validez de la prueba para evaluar la comprensión lectora de los textos argumentativos; otro sobre la variedad de las preguntas y su adecuación a los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y valorativo) y, finalmente, uno sobre la forma cómo se encontraban redactadas las preguntas.

Cada uno de los ítems señalados fueron evaluados por los expertos en una escala de 1 a 5, siendo 1 la valoración menor y 5 la valoración mayor, encontrando que ambos expertos estuvieron de acuerdo con la validez de la prueba; realizando sólo algunas sugerencias de cambio de léxico para que el lenguaje de ésta fuera más asequible a la muestra seleccionada.

Analizadas las sugerencias dadas se realizaron nuevos ajustes a la prueba, para aplicarla a los estudiantes pertenecientes a la muestra.

### 5.6.3 Desarrollo de la investigación

---

La investigación, de acuerdo con el tipo de diseño seleccionado (cuasi experimental), se desarrolló en tres momentos. Así:

**Primer momento:** Aplicación del pretest. Duración: Una sesión de 90 minutos.

Dentro del área de Español, se presentó a los estudiantes de quinto grado de la institución educativa Saúl Londoño Londoño la prueba para evaluar la comprensión lectora de textos argumentativos. Como el propósito no era predisponer al grupo, ni hacerlos percibir que eran sujetos de un experimento, se implementó la evaluación como

un taller normal de clase donde se promovió la lectura y relectura del texto, para luego pasar a resolver la prueba de comprensión; donde se sugirió que en caso de existir alguna duda y requerir volver sobre el texto, podía realizarse sin ningún problema. Además, se le advirtió al estudiantado que sería importante leer muy bien cada pregunta y tratar de responderlas todas.

En esta dinámica, los estudiantes resolvieron la prueba en el tiempo estimado, sin ningún inconveniente externo que interfiriera en su desarrollo.

**Segundo momento:** Aplicación del tratamiento Duración: Quince sesiones de 90 minutos cada una.

El 18 de febrero de 2008 empezó desarrollarse la intervención pedagógica con el grupo experimental seleccionado. Cada semana se realizaban 2 sesiones de trabajo y, aunque nunca se pudo garantizar estabilidad en el día de la intervención didáctica, se buscó que entre una sesión y otra existiera un día intermedio.

Las sesiones se desarrollaron sin mayores contratiempos y se planificaron de tal manera que las actividades institucionales no interfirieran en el recorte o dispersión de las mismas.

Después de la octava sesión (14 de marzo), vino el receso estudiantil de Semana Santa, después de la cual se implementó una sesión de repaso, donde de manera rápida se recordaron los conceptos y procedimientos que se habían abordado en las sesiones anteriores, para luego continuar con el proceso de intervención didáctica planificado.

De esta manera, se continuó el trabajo partiendo de la sesión 9 hasta la 15, culminando este proceso el 17 de abril, sin mayores tropiezos y cumpliendo la proyección planteada para la intervención.

**Tercer momento:** Aplicación del postest. Duración: Una sesión de 90 minutos.

Una semana después de finalizada la intervención didáctica, se presentó a ambos grupos el postest sobre la comprensión lectora. Algunos de ellos expresaron que esa evaluación ya la habían realizado, sin embargo, no se mostraron reacios a su desarrollo, sino que aplicaron sus nuevos conocimientos y estrategias para su desarrollo.

Durante ésta se evidenció una adecuada utilización de la técnica del subrayado, aún cuando a los estudiantes no se les sugirió la utilización de ningún procedimiento particular para enfrentarse al texto.



## **6. PROGRAMA DE ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS**

Las sesiones de trabajo que corresponden al tratamiento, se organizaron a través del aprendizaje y la ejercitación de algunas estrategias de lectura como la técnica de las preguntas, la discusión, el subrayado, el resumen y las actividades antes, durante y después, aplicadas a los textos argumentativos específicamente. Las sesiones se describen a continuación, señalando los propósitos, las actividades desarrolladas y los recursos utilizados.

### **6.1 SESIÓN N° 1 “RECONOZCAMOS LOS TIPOS DE TEXTO”**

#### **6.1.1 Objetivo**

---

Reconocer las superestructuras de los diferentes tipos de texto.

### 6.1.2 Descripción

---

- Indagación de conocimientos previos a partir de preguntas
  - ¿Qué tipos de textos conoces? ¿En dónde los conociste?
  - ¿Qué tipo de textos te gusta leer más? ¿Has leído alguna vez el periódico?
  - ¿Qué parte del periódico lees más?
- Trabajo en grupo: (lectura y socialización de diferentes tipos de texto)
- Análisis grupal de las características de cada tipo de texto (similitudes y diferencias)
- Caracterización y clasificación de los textos en: narrativos, expositivos y argumentativos.
- Profundización acerca de la estructura del texto argumentativo: tesis, argumentos y conclusiones.
- Organización de un texto fragmentado.

### 6.1.3 Recursos

---

Fotocopias, carteles, marcadores, tiza, tablero, rótulos.

## 6.2 SESIÓN Nº 2 “SUPER – ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO”

### 6.2.1 Objetivo

---

Profundizar las características del texto argumentativo a través de la estrategia del antes, durante y después.

### 6.2.2 Descripción

---

#### 6.2.2.1 Antes

- Diálogo en torno al concepto de ciudadanía, tema del texto que se leerá titulado “Convivencia Ciudadana”.

- Trabajo en grupo: conceptualización e implicaciones del término ciudadanía.
- Socialización.

#### **6.2.2.2 Durante**

- Lectura del texto.
- Conversatorio y confrontación de saberes previos a la luz del texto.
- Reconstrucción del significado del texto a partir de preguntas como:
  - ¿Qué son los derechos?
  - ¿Cuáles son los derechos más importantes?
  - ¿A quiénes se llama ciudadanos y ciudadanas?
  - ¿Qué quiere decir gestionar?
  - ¿Quiénes gestionan? ¿Para qué lo hacen?
  - ¿En qué situaciones se participa como ciudadanos?
  - ¿Cómo participas tu en tu clase, en tu barrio y en tu familia?
  - ¿Qué valores hay que tener en cuenta al convivir con los demás?

#### **6.2.2.3 Después**

- Recuento grupal del texto.
- Parafraseo individual del mismo.
- Confrontación del parafraseo realizado con el texto leído, identificando la tesis, los argumentos y las conclusiones.

#### **6.2.3 Recursos**

---

Fotocopias, carteles, marcadores, tablero.

### **6.3 SESIÓN N° 3 “VAMOS A RESUMIR”**

#### **6.3.1 Objetivo**

---

Promover el reconocimiento de la superestructura del texto argumentativo a través de la técnica del resumen.

---

### 6.3.2 Descripción

---

- Indagación de conocimientos previos sobre la técnica del resumen a través de un diálogo informal.
- Elaboración colectiva de un resumen.
- Análisis del proceso de construcción del resumen.
- Lectura silenciosa, lectura receptiva, lectura grupal del texto titulado “Situación social de niños y niñas en Colombia” de Sarmiento Gordillo Víctor Manuel.
- Construcción del resumen manera pautada.
- Confrontación del resumen a partir de la pauta.

### 6.3.3 Recursos

---

Fotocopias, tablero, hojas de block, colores.

## 6.4 SESIÓN N°4 “TOMO CONCIENCIA FRENTE AL TEXTO ARGUMENTATIVO”

### 6.4.1 Objetivo

---

Utilizar la técnica de la señalización para identificar la tesis, los argumentos y las conclusiones en un texto argumentativo.

### 6.4.2 Descripción

---

- Indagación de conocimientos previos acerca del concepto y la utilidad de la técnica de la señalización.
- Ampliación del conocimiento previo de los niños y ejemplificación de la técnica de la señalización a partir del subrayado.
- Ejercicio de aplicación a partir de la lectura “Participación y responsabilidad democrática”, tomada del texto *Líderes* de Victor Manuel Sarmiento Gordillo, señalando tesis argumentos y conclusiones con colores diferentes.

### 6.4.3 Recursos

---



Fotocopias, colores.

## 6.5 SESIÓN N° 5. “RECONOZCAMOS LOS ARGUMENTOS”

### 6.5.1 Objetivo

---

Utilizar la señalización como una herramienta que permite resaltar de una lectura, los argumentos más importantes y jerarquizarlos.

### 6.5.2 Descripción

---

- Indagación de los conocimientos previos que los niños poseen acerca del texto titulado “¿Cómo Usar la televisión?”, a través de preguntas como:
  - ¿Por qué es importante la televisión?
  - ¿Cuál es tu programa preferido?
  - ¿Qué es la televisión?
  - ¿Para qué sirve?
  - ¿Cómo la debemos usar?
  
- Lectura grupal del texto.
- Confrontación con los saberes previos.
- Lectura individual del texto. Señalizar los argumentos que se desarrollan la tesis y jerarquizarlos.
- Escritura de un nuevo texto a partir de éstos.
- Plenaria grupal.

### 6.5.3 Recursos

---

Fotocopias, tablero, hojas de block, colores.

## 6.6 SESIÓN N° 6. “AVISOS PUBLICITARIOS: EL AFICHE”

---

## 6.6.1 Objetivo

Utilizar la estrategia antes, durante y después para profundizar sobre la superestructura del texto argumentativo.

---

## 6.6.2 Descripción

### 6.6.2.1 Antes

- Dialogar con los niños alrededor de la siguiente pregunta: ¿Qué nos dicen los mensajes que recibimos a través de los medios de comunicación?  
Confrontar las opiniones dadas con el texto titulado: “¿Qué nos dicen los mensajes?”
- Dialogar acerca de aquellas características de los avisos publicitarios que convencen a los consumidores para que compren sus productos, así sea a base de engaños. (¿Por qué son tan convincentes los avisos publicitarios?)
- De acuerdo con los ocho mensajes publicitarios, seleccionar tres de ellos y elaborar afiches llamativos para atraer a los consumidores.

### 6.6.2.2 Durante

- Lectura del texto “¿Qué nos dicen los mensajes?”
- Parafraseo individual.
- Puesta en común por equipos descubriendo la tesis, los argumentos y las conclusiones que presenta el texto.
- Socialización a todo el grupo.

### 6.6.2.3 Después

- Alrededor del salón estarán pegados en la pared los diferentes párrafos del texto y con la ayuda del grupo se organizarán de acuerdo a la superestructura del texto argumentativo.

---

## 6.6.3 Recursos

Lápiz, hojas de block, colores, marcadores, carteles.

---

## 6.7 SESIÓN N° 7 “ INTENCIÓN COMUNICATIVA DEL

## TEXTO ARGUMENTATIVO”

### 6.7.1 Objetivo

---

Identificar la intención comunicativa del texto argumentativo por medio de la estrategia del resumen.

### 6.7.2 Descripción

---

- Presentación de imágenes de minerales.
- Diálogo desde los saberes previos.
  - ¿Qué se ve en las imágenes?
  - ¿Qué son los minerales?
  - ¿Para qué sirven?
  - ¿Qué importancia tienen en la vida de las personas?
  - ¿Para qué le han servido a las personas en el mejoramiento de su calidad de vida?
- Lectura del texto “Los cristales”.
- Selección de los principales argumentos que plantea el texto.
- Lluvia de ideas para la construcción de un nuevo texto a partir de los argumentos planteados.
- Elaboración del resumen.
- Socialización en pequeños grupos del resumen construido.

### 6.7.3 Recursos

---

Hojas, lapiceros.

## 6.8 SESIÓN N° 8 “CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO ARGUMENTATIVO”

### 6.8.1 Objetivo

---

---

Profundizar en las características del texto narrativo a través del análisis de un cuento.

### 6.8.2 Descripción

---

Indagación de conocimientos previos acerca del texto argumentativo a través de las siguientes preguntas: ¿Qué es argumentar? ¿Qué textos son argumentativos? ¿Qué caracteriza un texto argumentativo? ¿Cómo se hacen?

- Confrontación teórica con la ayuda de la maestra.
- Lectura grupal del texto argumentativo.
- Identificar la superestructura del texto: tesis, argumentos, conclusiones.
- Parafrasear lo que sucede en cada una de las partes. Responder las siguientes preguntas:
  - ¿Cuál de las partes es más importante? ¿Por qué?
  - ¿Qué pasaría si suprimimos alguna de las partes? Explica cual de las partes en los tres casos.
- Si se suprime la tesis:
- Si se suprimen los argumentos:
- Si se suprimen las conclusiones:
- Inventa tu propio texto argumentativo teniendo en cuenta la estructura.

### 6.8.3 Recursos

---

Hojas, colores, lápiz.

## 6.9 SESIÓN N° 9: “EVALUEMOS A TRAVÉS DEL SUBRAYADO”

### 6.9.1 Objetivo

---

Evaluar la comprensión de la superestructura del texto argumentativo a través de la técnica de la señalización.

### 6.9.2 Descripción

---

- Diálogo acerca de la superestructura del texto argumentativo.
- Lectura individual del texto “La erosión en Colombia”.
- Señalar con colores diferentes la tesis, los argumentos y las conclusiones.
- Escritura de nuevos argumentos a partir de la lectura del texto.
- Puesta en común.

### **6.9.3 Recursos**

---

Hojas, colores, lápices.

## **6.10 SESIÓN N° 10 “ME ATREVO A ESCRIBIR TEXTOS ARGUMENTATIVOS”**

### **6.10.1 Objetivo**

---

Utilizar la estrategia del resumen en la comprensión de un texto argumentativo.

### **6.10.2 Descripción**

---

- Seguir las siguientes instrucciones:
- Lee atentamente el siguiente texto: “Las reglas de los juegos”
- Intenta clasificarlo en una de las siguientes categorías:
  - Narrativo.
  - Expositivo.
  - Informativo.
  - Argumentativo.
  - Explica por qué.
- Confronta tu respuesta con la ayuda de la maestra.
- Con tus palabras, explica cada una de las reglas que se deben seguir en el desarrollo de juegos y o deportes de equipo.
- De acuerdo con el contenido del texto, selecciona las reglas indispensables para la convivencia en alguno de estos ámbitos: familiar, escolar, barrial... justificando tu selección.

---

### 6.10.3 Recursos

---

Lápiz, colores, hojas de block.

## 6.11 SESIÓN N° 11 “CONSTRUYAMOS UN TEXTO ARGUMENTATIVO”

### 6.11.1 Objetivo

---

Fortalecer la comprensión del texto argumentativo a través de la estrategia del antes, durante y después.

### 6.11.2 Descripción

---

#### 6.11.2.1 Antes

- Indagación acerca de la producción textual de un texto argumentativo.
- Identificación de textos argumentativos en el periódico *El Colombiano*.
- Lectura y análisis de estos textos.

#### 6.11.2.2 Durante

- Escogencia de un tema de interés.
- Construcción individual de la hipótesis.
- Selección de la mejor hipótesis.
- Construcción colectiva de los argumentos y las conclusiones.

#### 6.11.2.3 Después

- Plenaria de los textos construidos.
- Confrontación con la superestructura del texto argumentativo.

### 6.11.3 Recursos

---

Periódicos, tijeras, carteles, marcadores, colores.

## 6.12 SESIÓN Nº 12 “IDENTIFIQUEMOS LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS”

### 6.12.1 Objetivo

---

Identificar textos argumentativos en diferentes portadores de textos.

### 6.12.2 Descripción

---

- Acercamiento a diferentes textos de revistas, manuales, periódicos...
- Análisis de cada uno de los textos y selección de los que son de tipo argumentativo.
- Teniendo en cuenta la estructura del texto argumentativo construir los argumentos y las conclusiones a la tesis dada. Para ésta actividad se le entrega a cada estudiante una tesis diferente.

### 6.12.3 Recursos

---

Fotocopias, hojas, colores, lapiceros.

## 6.13 SESIÓN Nº 13 “ IDENTIFIQUEMOS EL PUNTO DE VISTA DEL AUTOR”

### 6.13.1 Objetivo

---

Identificar el papel de la tesis en la construcción de textos argumentativos

### 6.13.2 Descripción

---

- Diálogo informal sobre la importancia de las reglas en los juegos.
- Presentación de una tesis sobre el tema y construcción personal de los argumentos.
- Socialización de los argumentos elaborados y confrontación con el texto original.
- Construcción colectiva de las conclusiones del texto.

---

### **6.13.3 Recursos**

Fotocopias, hojas, papel periódico, lapiceros.

## **6.14 SESIÓN N° 14 “ELABOREMOS TESIS”**

### **6.14.1 Objetivo**

Construir tesis a partir de diferentes argumentos.

### **6.14.2 Descripción**

- Diálogo sobre el tema “Decisiones importantes en nuestra vida”
- Argumentación oral sobre las decisiones tomadas en los diferentes campos en los que se desenvuelven.
- Lectura personal del texto “Decisiones importantes en nuestra vida”
- Señalización de los argumentos y conclusiones que plantea el texto.
- Construcción individual de la tesis.
- Socialización y elección de la tesis más pertinente para el texto.

### **6.14.3 Recursos**

Fotocopias, hojas, papel periódico, marcadores, colores, lapiceros.

## **6.15 SESIÓN N° 15 “CONCLUYAMOS”**

### **6.15.1 Objetivo**

Elaborar conclusiones a partir de las tesis y argumentos dados.

### **6.15.2 Descripción**

- Debate sobre la realidad del país. (Exposición de diferentes temas y elección de



uno).

- Lectura de la carta “Al señor presidente Mariano Ospina de Jorge Gaitán”.
- Escritura de una posible carta al señor presidente Alvaro Uribe Vélez argumentando aspectos positivos y a mejorar de su gobierno.
- Socialización de los argumentos.
- Construcción grupal de las conclusiones.

### **6.15.3 Recursos**

---

Fotocopias, hojas, lapiceros.



# 7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

## 7.1 ANÁLISIS CUANTITATIVO

Se realizó una prueba t student para muestras independientes en cada grupo con el fin de determinar los efectos simples del grupo (tratamiento vs. no tratamiento) sobre los sujetos que participaron.

### 7.1.1 Problema

---

Evaluar la efectividad de un programa de estrategias didácticas centrado en el análisis de la superestructura de los textos argumentativos, para desarrollar la comprensión de éstas en niños de Quinto de primaria de la Institución Educativa Saúl Londoño Londoño de Medellín.

#### 7.1.1.1 Hipótesis

$H_0$  : No existe diferencia significativa en la comprensión de los textos argumentativos entre el grupo experimental y el grupo control, tras la aplicación del programa de estrategias didácticas.

$H_A$  : Existe una diferencia significativa en la comprensión de los textos argumentativos, entre el grupo experimental y el grupo control, debido a la aplicación del programa de estrategias didácticas.

### 7.1.1.2 Nivel de significacion

$\alpha = 0.05$

### 7.1.1.3 Grados de libertad

58 ( 60 – 2)

### 7.1.1.4 Valor teórico

$t = 1.671$

### 7.1.1.5 Valor real de la t student

**GRUPO EXPERIMENTAL # DE ESTUDIANTES: 27. EDADES: Entre 9 y 11 años.**

Tabla 2. Resultados en grupo experimental

Sujeto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Test	1	6	3	3	2	4	3	2	2	2	3	2	2	5
Post test	2	6	3	4	3	5	4	3	2	3	4	2	2	5
Diferencia	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0
Sujeto	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
Test	1	4	2	4	3	4	0	3	2	5	0	0	0	
Post test	3	4	4	4	3	4	3	4	5	5	2	2	5	
Diferencia	2	0	2	0	0	0	3	1	3	0	2	2	5	

**GRUPO CONTROL # DE ESTUDIANTES: 26. EDADES: Entre 9 y 11 años.**

Tabla 3 Resultados en grupo control

Sujeto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Test	2	5	2	3	3	3	0	2	3	3	2	1	2
Post test	3	5	3	3	3	4	1	2	4	3	2	2	3
Diferencia	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1
Sujeto	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
Test	4	0	3	2	2	3	2	4	0	1	3	2	2
Post test	4	0	2	3	2	3	2	2	0	2	3	2	2
Diferencia	0	0	-1	1	0	0	0	-2	0	1	0	0	0

Al utilizar estos datos para precisar la tabla de medias y desviaciones estándares se halla:

Tabla 4 Estadística de pareado simple

Grupo		Significancia	N	Desviación Estándar	Error Estándar
0	Par 1	Prueba inicial	26	1.218	.239
		Prueba final	26	1.140	.224
1	Par 1	Prueba inicial	27	1.602	.308
		Prueba final	27	1.155	.222

Este análisis indica que sólo el grupo experimental mejoró significativamente sus puntuaciones en la prueba final comparado a la prueba inicial ( $p < 0.001$ ). Las puntuaciones de las dos pruebas del grupo control fueron parecidas ( $p = 0.11$ )

Tabla 5 Diferencia pareada

Grupo		Diferencia pareada					t	df	Sig. 2- colas
		Significancia	Desviación Estándar	Error Estándar	95% confidencialidad del intervalo de diferencia				
					inferior	superior			
0	Par 1	.231	.710	.139	-.518	.056	-1.656	25	.110
1	Par 2	1.031	1.224	.236	-1.521	-.553	-4.402	26	.000

Al realizar un análisis de *t Student*, utilizando los mismos datos, nos presenta la siguiente tabla de medias y desviaciones estándares

Tabla 6 Grupo estadístico

	Grupo	N	Significancia	Desviación Estándar	Error Estándar
Prueba inicial	0	26	2.27	1.218	.239
	1	27	2.52	1.602	.308
Prueba final	0	26	2.50	1.140	.224
	1	27	3.56	1.155	.222

Estos resultados del análisis indican que las respuestas acertadas para cada grupo fueron parecidas en la prueba inicial ( $p=0.53$ ), pero no en la prueba final ( $p<0.01$ ). El grupo experimental obtuvo más repuestas acertadas que el grupo control en la prueba final.

Tabla 7 Test de Levene para igualdad de varianzas

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2 tailed)	Mean Difference	Standard Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Prueba inicial	<b>Equal variances assumed</b>	<b>2.242</b>	<b>.141</b>	<b>-.636</b>	<b>51</b>	<b>.528</b>	<b>-.249</b>	<b>.392</b>	<b>-1.036</b>	<b>.538</b>
	Equal variances not assumed			-.639	48.438	.526	-.249	.390	-1.033	.535
Prueba Final	<b>Equal variances assumed</b>	<b>.290</b>	<b>.592</b>	<b>-3.34</b>	<b>51</b>	<b>.002</b>	<b>-1.056</b>	<b>.315</b>	<b>-1.689</b>	<b>-.423</b>
	Equal variances not assumed			-3.348	50.966	.002	-1.056	.315	-1.688	-.423

Este análisis nos asegura que los dos grupos tenían el mismo nivel en la prueba y nos hace confiar más que la diferencia en puntuaciones que vemos en la prueba final; ésta debida a la intervención (en vez de un factor extra que no hemos tenido en cuenta).

Así, en un gráfico comparativo, la mejora en la comprensión de los textos argumentativos del grupo control respecto al experimental se observa así:

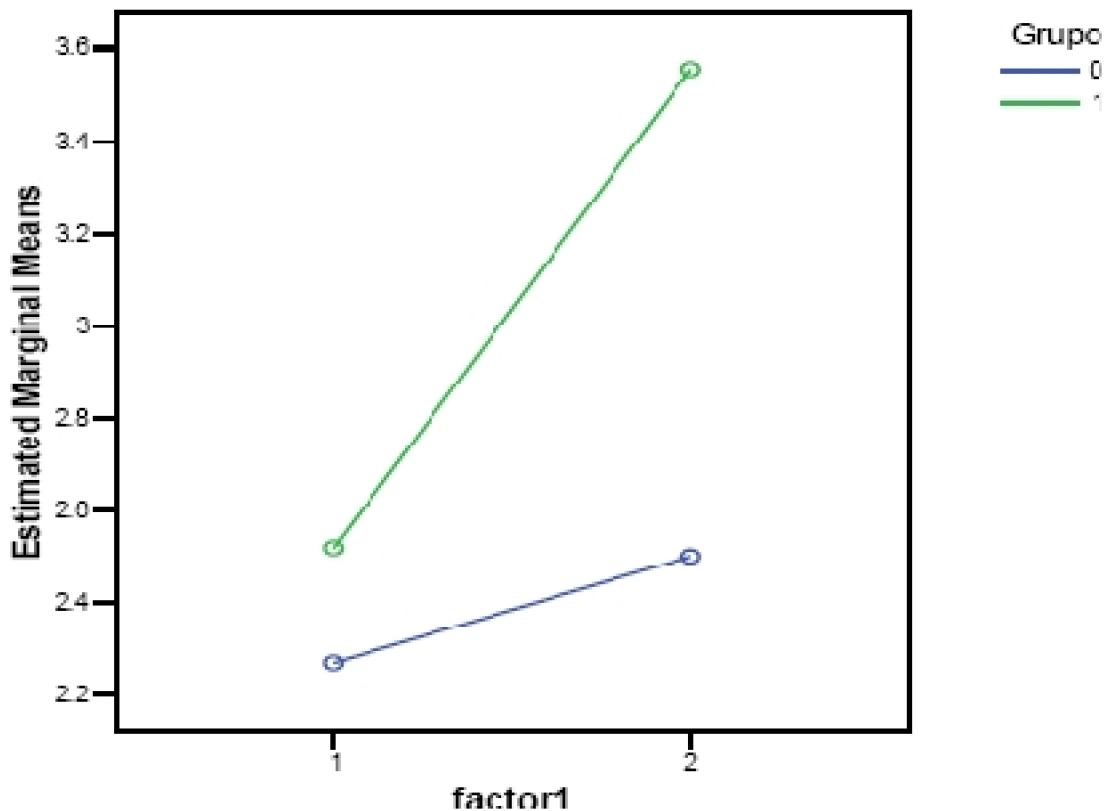


Gráfico 1. Estimated Marginal Means of MEASURE\_1

#### 7.1.1.6 Decisión estadística

##### Índice de correlación Pearson:

En la realización de la correlación de Pearson se pretendió establecer la relación entre la mejora en la comprensión de la comprensión lectora de los textos argumentativos a través del análisis de la superestructura textual y la satisfacción de los estudiantes con la propuesta de intervención. Con este propósito, se presentó una escala *likert* a los estudiantes que constaba de 15 ítems y que pretendía medir el nivel de satisfacción con la propuesta, la cual fue resuelta por los 27 estudiantes que conformaron el grupo experimental.

Una vez desarrollada la escala *likert*, se calculó el puntaje por estudiante y el puntaje obtenido se emparejó con la diferencia que cada estudiante obtuvo entre el test y el post test.

#### 7.1.2 Problema

Evaluar la efectividad de un programa de estrategias didácticas centrado en el análisis de la superestructura de los textos argumentativos, para desarrollar la comprensión de estas en niños de Quinto de primaria de la Institución Educativa Saúl Londoño Londoño de Medellín.

### 7.1.2.1 Hipótesis

$H_0$  : No existe correlación positiva entre el nivel de mejoría de los estudiantes en la comprensión lectora de los textos argumentativos y el nivel de satisfacción de los estudiantes con la propuesta de intervención para la mejora de la comprensión de los textos argumentativos a partir del análisis de su superestructura textual.

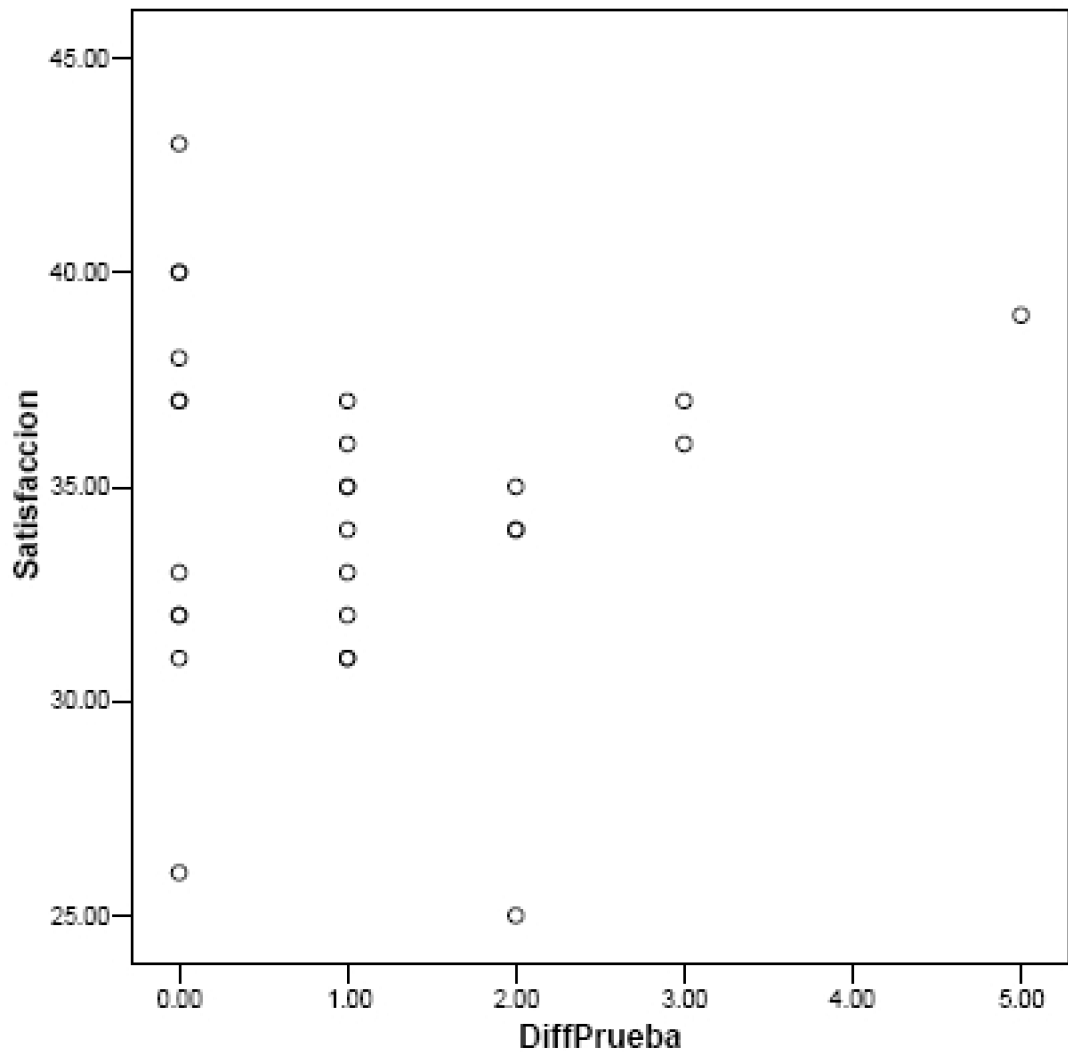
$H_A$  : Existe una correlación significativa entre la mejoría de la comprensión de los textos argumentativos y el nivel de satisfacción que los estudiantes presentan con la propuesta de intervención para la mejora de la comprensión lectora de los textos argumentativos a partir del análisis de su superestructura textual.

### 7.1.2.2 Valor real del coeficiente de correlación Pearson

Sujeto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Dif. Pruebas	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0
Escala Likert	32	40	38	34	36	35	37	31	32	33	31	31	37	43
Sujeto	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
Dif. Pruebas	2	0	2	0	0	0	3	1	3	0	2	2	5	
Escala Likert	34	40	25	33	32	26	36	35	37	37	35	34	39	

En un primer gráfico que presenta la relación entre la mejoría en la prueba pre-post y el grado de satisfacción reportado. Parece que existe una aparente relación positiva entre ambos aspectos correlacionales, es decir, más mejoría, mejor satisfacción.





*Gráfico 2. Relación entre mejoría en prueba pre-post y grado de satisfacción*

Sin embargo, cuando se hace una correlación Pearson, no existe una relación lineal estadísticamente significativo entre las dos variables ( $r = 0.05$ ,  $p = 0.80$ ). Utilizando análisis estadísticos aun más avanzados (Cúbico o cuadrático), tampoco se evidencia la relación esperada.

## Satisfaccion

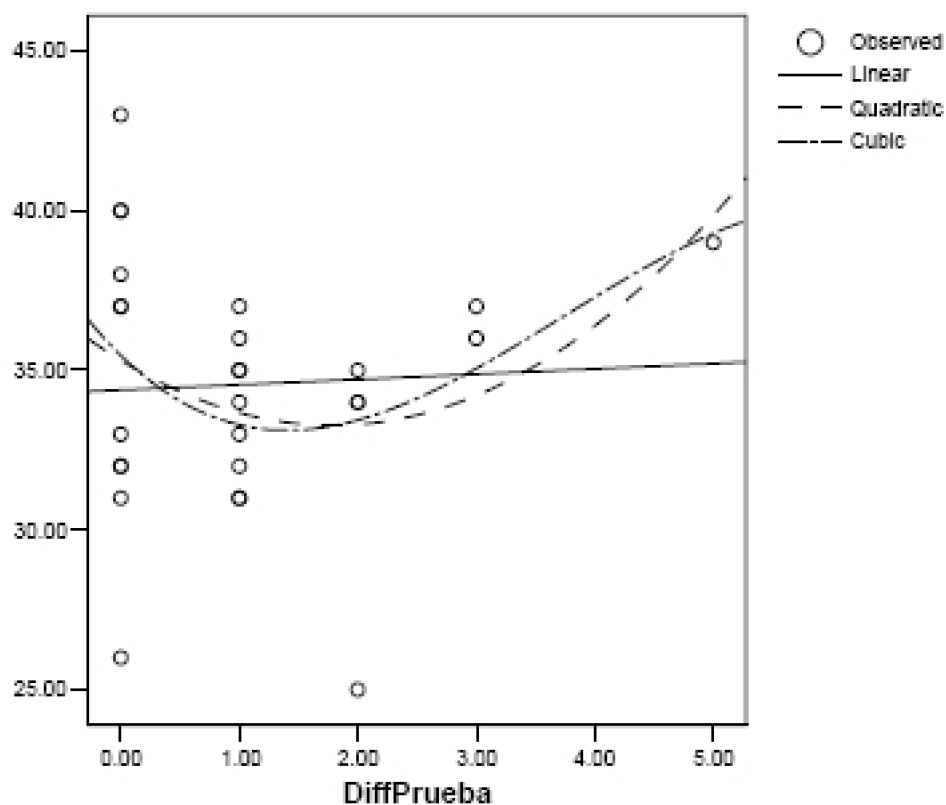


Gráfico 3. Correlación Pearson

Entonces, la mejoría en la prueba pre - post no afecta el grado de satisfacción reportado con la intervención, o no hay suficiente niños en la muestra para detectar un efecto estadísticamente significativo.

Tabla 8 Correlaciones

	DiffPrueba			Satisfaccion		
	Pearson Correlati	Sig. (2-tailed)	N	Pearson Correlati	Sig. (2-tailed)	N
DiffPrueba	1		27	0.05	0.803	27
Satisfaccion	0.05	0.803	27	1		27

### 7.1.2.3 Decisión estadística

Se comprueba la hipótesis nula, ya que el índice real no sobrepasa significativamente el índice teórico de correlación entre la mejoría en la prueba pre -post y el grado de satisfacción reportado con la intervención.

## 7.2 ANÁLISIS CUALITATIVO

### 7.2.1 Categorías de análisis

Como categorías centrales de análisis, relacionadas con el objeto de estudio, se tuvieron en cuenta:

Tabla 9 Categorías de análisis

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Interacciones	Docente - Estudiante, Estudiante – Estudiante
Competencia argumentativa	Oral, Escrita.
Estrategias de comprensión lectora	Discusión, recuento, preguntas, resumen, subrayado.
Metacognición	Saber declarativo, saber procedimental, saber condicional.
Motivación	

### 7.2.2 Análisis categorial

Para el análisis de las categorías, se tuvieron en cuenta las observaciones consignadas en los diarios de campo que se elaboraron como instrumentos investigativos y testimoniales del proceso de intervención, adelantado para el desarrollo de la comprensión lectora de los textos argumentativos a través del análisis de su superestructura textual; por lo tanto, las referencias utilizadas para sustentar cada categoría de análisis, están constituidas por extractos textuales de dichos diarios, y responden a las voces de los estudiantes y a las reflexiones propias del docente en el proceso de observación directa e interacción con ellos durante el proceso.

#### 7.2.2.1 Interacciones

En la dinámica de aula, se implementan, o más bien se posibilitan, diferentes tipos de interacción que permiten a los estudiantes avanzar en sus procesos de aprendizaje y en la adopción de estrategias pertinentes para acceder a la comprensión, en este caso, de los textos argumentativos.

En primera medida, la interacción primaria *Docente – Estudiante*, permite que el primero cree el marco necesario para que el estudiante, a partir de sus conocimientos previos acceda a niveles superiores de comprensión; para esto, el docente se convierte en otro que dialoga, interroga y responde a los interrogantes del estudiante; mientras el estudiante, en relación bidireccional, asume un papel similar de relevancia muy acorde

---

con la del primero.

***“[...] se inició por preguntar qué tipos de textos conocían y las participaciones no se hicieron esperar; pero todas de forma simultánea. Por lo cual se hizo necesario llamar la atención para pedir participaciones más organizadas; obteniendo respuestas relacionadas más con materiales de lectura que con tipos de textos:***

- - Revistas. Señaló la niña 10
- - Cartillas. Atinó decir el niño 21.
- - Cuentos. Aportó la niña 18.

Y así se dieron otros aportes como periódicos, cuadernos y libros”

De igual forma, el docente ha de abandonar su rol como poseedor del conocimiento, tan rebatido en los últimos tiempos, y aceptado, al menos en forma teórica por todos los actores sociales, incluso por los docentes, aunque en la práctica persista la postura inicial. Así, el docente permite que desde la argumentación de parte y parte, se vaya retroalimentando el saber y se generen puntos de vista más amplios y argumentaciones razonadas más efectivas y pertinentes.

***“Ante la evidente falta de información y poca claridad frente a los tipos de texto, se empezó de forma grupal a caracterizar los textos leídos, determinado ante la pregunta ¿En que se diferencian los textos leídos?, que éstos se diferenciaban básicamente en el tema y como lo expresó el niño 2 – Unos nos están contando cosas que pasan y los otros nos están enseñando (Sugiriendo un primer acercamiento a lo que son los textos narrativos y los expositivos)”***

Inicialmente, la dependencia del estudiante respecto al docente se hace demasiado evidente, para apoyar la comprensión de algunos conceptos y procedimientos, y para que con su saber y experiencia, ilustre las técnicas a utilizar al momento de enfrentarse a los textos; sin embargo, poco a poco, esta interacción se va reduciendo sólo a los procesos de confrontación, ya que el estudiante se va tornando autónomo y es capaz de asumir a sus pares como interlocutores válidos, capaces de realizar aportes pertinentes y resolver sus inquietudes.

Este tipo de interacción, *Estudiante – Estudiante*, no es menos significativa que la anterior y en cambio presenta una serie de bondades para el aprendizaje y el establecimiento de adecuadas relaciones en el aula. Por ejemplo, cuando al inicio del trabajo los estudiantes no se escuchan entre sí y no se atreven a participar por temor al “qué dirán” de los demás compañeros, se presenta una primera intervención del docente como “rector” de grupo, para rescatar la importancia del otro, de su opinión, de su palabra. Aquí, el docente actúa como mediador; más adelante esta intervención se va haciendo menos recurrente y hasta innecesaria, porque el estudiante se hace conciente de la palabra del otro, ese otro que tiene puntos de vista diferentes, que pueden ser complementados o refutados a través de los argumentos.

***“Entre las voces, inicialmente tímidas de los niños, se escuchan participaciones como: - “Es así como el sentido de pertenencia”, - “Tiene que ver con las personas que votan, - “Es vivir en la ciudad y no en el campo”, y así una serie de aportes que ilustraron el concepto, unos no tanto y otros del mismo corte de los***

***aquí señalados. Tomando la vocería, el docente se refiere al término como “la cualidad que permite al ser humano participar de la vida pública a través de la vivencia de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes” y amplía el concepto con algunos ejemplos relacionados con la vida escolar y social en general”***

De igual forma, en un ámbito algo más académico, cuando los estudiantes se enfrentan al subrayado de un texto, en la dinámica individual, es más recurrente que se aproximen al docente con la pregunta clásica “¿Así está bien?”, mientras en una actividad grupal, que privilegia la interacción entre los estudiantes, la pregunta clásica desaparece o se reduce a su mínima expresión, los estudiantes se centran en el diálogo con el compañero y exploran diferentes formas de cumplir con la tarea sugerida y sólo hasta el final, cuando se realiza la socialización, tiene el docente acceso al trabajo realizado; o cuando éste asume como tarea propia monitorear e intervenir en el proceso de construcción adelantado por sus estudiantes.

En este sentido no es una interacción la que prima sobre la otra en este trabajo: es la comunión de ambas la que permite que los estudiantes avancen en su proceso y vayan adquiriendo autonomía en su actuar frente al trabajo con los textos, en la actitud frente a sus compañeros y en la participación frente a las actividades que se promueven dentro y fuera del aula.

### **7.2.2.2 Competencia argumentativa**

Difícil se considera dentro del aula el proceso que conduce a los estudiantes a argumentar sus acciones y a sobrepasar los simples “porque sí” para justificar un comportamiento o un punto de vista, ésto desde la oralidad; y más difícil resulta el logro de textos argumentativos escritos respecto a los mismos motivos.

Sin embargo, la dinámica de aula instaurada por el docente tiene mucho que ver con dicha problemática. El propiciar los diálogos abiertos respecto a temas comunes a la realidad del aula, el pedir la opinión espontánea de los estudiantes frente a una problemática de amplio conocimiento y/o el promover la contra argumentación frente a la opinión de un compañero, permite que los estudiantes se vean obligados a pensar y repensar su discurso para el cumplimiento de un propósito, en este caso, convencer al otro acerca de una idea o punto de vista que se posee.

Este proceso no se da de forma espontánea, requiere de la presencia de un actor que instaure la demanda, que bien puede ser el docente, un compañero u otro agente que motive la participación a través de la pregunta; pero no una pregunta ingenua, sino una pregunta que desencadene una corriente de pensamiento que se vaya estructurando, que encadene sus ideas y que permita el descubrimiento del proceso que lleva al propósito central de convencer.

***“Docente: ¿Cuál es el mejor equipo de fútbol de Colombia? Niño 5: El Nacional. Docente: Bueno, ese es el punto de vista que tiene Alex; entonces su tesis sería: “El mejor equipo del fútbol colombiano es el nacional de Medellín”. Ahora, ¿Cuales son las razones que te llevan a pensar eso? Niño 5: Profe, porque a mi papá le gusta mucho y porque tiene los mejores jugadores. Docente: ¿Hay alguna otra razón? Niño 5: No profe. Docente: ¿Quién tiene la misma tesis y***

---

**otras razones? Niño 14: Profe, es que Nacional cada rato le gana al Medellín y también tiene más estrellas y cuando juega se llena el estadio. Docente: Muy bien; todas esas razones son los argumentos que tienen ellos para sustentar su tesis. Y... ahora, entonces ¿Qué le recomiendas a los compañeros que no son hinchas del Nacional? Niño 5: Profe, que se pasen pa'l Nacional para que no sigan perdiendo. Docente: Muy bien, esa es la conclusión frente al tema.**

Un ejercicio como este, que va promoviendo la construcción de un texto oral coherente; permite a su vez el análisis de la estructura del texto que se produce y se convierte en referente para el colectivo desarrollar acciones de índole similar. Además, posibilita que se retroalimente el conocimiento con la participación de los demás.

En un inicio, los estudiantes se muestran demasiado tímidos en sus apreciaciones, y sus aportes son muy cortos, lacónicos y desestructurados; pero a medida que los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con diferentes textos argumentativos orales y escritos, discutir sobre ellos, subrayarlos, extraer resúmenes, analizar su superestructura, su discurso se va haciendo progresivamente más estructurado y acorde con la intención comunicativa que moviliza la experiencia.

**“Dice la niña 19 en respuesta a la pregunta ¿Quiénes gestionan?, - “Gestionan las personas importantes como el presidente”. (Hecho que puede concluirse de la lectura, efectivamente éste puede gestionar). Pero el niño 14 argumenta - Apenas el presidente no, también podemos gestionar nosotros o el que quiera, porque nosotros también somos ciudadanos y podemos gestionar para mejorar nuestra vida”**

Este acto argumentativo nace del proceso de utilizar los conocimientos previos y adecuarlos a un propósito “convencer a los compañeros e incluso al docente de quién o quiénes pueden hacer gestión” y evidencia un aspecto relevante que discrimina dos niveles de aprovechamiento del trabajo, el primero centrado sólo en la opinión respecto a una temática y el segundo, que trasciende en una argumentación razonada.

En el mismo sentido, los estudiantes a medida que participan en la deconstrucción de los textos argumentativos y se van apropiando de su estructura, utilizándola no sólo como medida para responder o dar cuenta del contenido del mismo, sino que la adaptan a su proceder escritural. Es así como casi de forma paralela a su competencia argumentativa oral, los estudiantes empiezan a estructurar sus argumentaciones escritas conservando la superestructura textual característica de éstos.

**Max Stell tiene una propaganda muy falsa porque en la propaganda los muñecos se mueven y eso en el Éxito es así todo quieto y los niños nos engañamos. También lo muestran con muchas armas y ese no viene con las armas y a los papás los engañan porque les toca comprarnos esas armas por aparte y los muñecos no son tan bacanos porque son más chiquitos y los chorros de agua no lanzan tanto. Por eso es mejor que los niños no nos dejemos engañar y compremos otros muñecos más bacanos. (Texto producido por el niño 15, de 9 años)**

Las argumentaciones empiezan a tornarse más significativas y a obviar los aportes lacónicos que poco ilustraban sus puntos de vista iniciales, tornándose en verdaderas críticas razonadas. En contextos donde se dudaba de la posibilidad de una argumentación razonada antes de la aparición de las operaciones formales alrededor de

los 14 años, según Piaget.

### 7.2.2.3 Estrategias de comprensión lectora.

Para garantizar la adecuada comprensión de los textos, cualquiera que éstos sean y en especial los textos argumentativos, partiendo del análisis de su superestructura textual, es necesario considerar una variedad de estrategias que aportan en el alcance de tal objetivo de manera significativa. Sin embargo, la presentación y modelación de las estrategias por sí sola, no garantizan su efectiva aplicación para que éstas sean reveladas como verdaderos apoyos en el proceso de construcción del significado; deben estar inscritas en una dinámica de aula que permita visualizar por parte de los estudiantes su aplicabilidad a diferentes situaciones, el conocimiento de diversas formas de llevarlas a la práctica y la determinación de las situaciones más apropiadas para su aplicación.

Dentro del aula la discusión debe utilizarse en variados contextos para que los estudiantes, a veces tan tímidos, tomen la palabra y expresen sus conocimientos, pensamientos e ideas. Un primer momento propicio sería en la indagación y socialización de conocimientos previos donde los estudiantes aventuran la definición de los conceptos, el contenido de los textos o la razones de una situación particular y pueden ponerla a consideración de sus compañeros para que éstos las retroalimenten. “[...] acto seguido el docente escribe en el tablero la palabra ciudadanía y aboga por participaciones que permitan dilucidar su significado.

***Entre las voces, inicialmente tímidas de los niños, se escuchan participaciones como: - “Es así como el sentido de pertenencia”, - “Tiene que ver con las personas que votan, - “Es vivir en la ciudad y no en el campo”, y así una serie de aportes que ilustraron el concepto, unos no tanto y otros del mismo corte de los aquí señalados”***

Aquí el propósito es básicamente conocer qué saben los estudiantes respecto al concepto, la temática o la estrategia a trabajar, y poder orientar el trabajo de forma significativa; permitiendo además que los estudiantes se hagan conscientes de sus conocimientos y puedan ir cualificándolos.

De igual forma, la discusión puede utilizarse después de la lectura del texto como pretexto para reconstruir su superestructura o conocer los puntos de vista frente a su contenido o incluso para construir un discurso que conserve la estructura y tono del texto leído, como se presenta en este apartado

***“Entonces, ¿Cuál podrá ser un punto de vista frente al metro cable? – Pregunta el docente. Niña 1: Profe, que el metro cable es una obra muy buena para la comunidad porque es calidad de vida. Muy bien, responde el docente y ¿por qué es una obra muy buena, o porque es calidad de vida? Niña 4: Porque es más económico que el bus, entonces los de por acá ahorramos. Niño 26: Porque van a mejorar las casitas que están cerca de las estaciones y va a beneficiar a muchas personas que viven ahí. Niño 2: Porque con el metro cable también están haciendo parques pa los niños y canchas pa’ los grandes. Niño 5: Porque los niños que viven en el Olaya y en Vallejuelos pueden venir a estudiar y no van a llegar tarde. Docente: Bueno, y ¿todas esas razones que están dando de por qué es bueno el metro cable, cómo se llaman dentro de un texto argumentativo?***

---

**Niña 23: Pro, pues fácil, esa esas son la conclusiones. - No. dice el niño 17 riéndose. – Esos son las argumentaciones porque con eso nos quieren hacer creer la opinión. Muy bien, dice el docente. ¿Quién se atreve a dar una conclusión al respecto? [...] el niño 2 precisó decir: -Una conclusión puede ser que entonces tenemos que apoyar a los señores del metro cable y cuidar todo lo que ellos hacen”**

Unido a esta estrategia se puede trabajar el *recuento* oral que permite la reconstrucción del texto teniendo en cuenta su estructura y, en forma grupal, la confrontación de la misma, promoviendo en los estudiantes la recreación de las ideas del texto y, llegado el caso, la aclaración de las mismas para poder dar cuenta del texto de forma adecuada y oportuna, haciéndose más consciente de la estructura de los textos, en este caso, del argumentativo. En la oralidad, como los estudiantes tienen la posibilidad de escucharse, se genera una dinámica rica en interacciones que posibilitan que un estudiante pueda complementar las ideas de los demás hasta reconstruir la trama del o los textos leídos

**“[...] y pregunta el docente ¿quién sería capaz de reconstruir con sus palabras el contenido del texto? y el niño 2 toma la palabra y empieza a hacerlo, pero en cierto momento olvida qué sigue, por lo tanto el niño 7 pide continuar, pero para hacerlo, debe retomar desde el inicio; le resulta difícil retomar donde iba su compañero, pero logra hacer una buena reconstrucción oral del mismo”**

Sin embargo, la reconstrucción oral de los textos no es la única estrategia posible; en este sentido la realización de parafraseos y recuentos escritos permite, de la misma manera, el reelaborar la estructura de los textos y confrontarla a través de la comparación entre el texto original y el texto producido, de tal forma que se genera conciencia no sólo de la superestructura del texto y de la importancia de su conservación en este tipo de ejercicios, sino que empieza a generarse un proceso de auto regulación, que partiendo de las demandas del docente respecto a las tareas específicas que él mismo asigna y se va instaurando en el actuar estratégico de los educandos

**“[...] se pide que de forma individual realicen el parafraseo del texto leído[...] Algunos acuden a los textos originales y otros acuden a sus recuerdos, obteniendo con cada procedimiento un resultado diferente: Los “parafraseos” de los primeros se constituyeron de párrafos o apartados textuales del texto original y en su mayoría desconectados; por su parte, los parafraseos de los otros se constituyeron de ideas sueltas que no daban correcta cuenta del texto original, en cambio aludían sólo a algunas ideas del texto, alguna veces desordenadas y otras fragmentadas. Finalmente, con el docente como moderador y escriba, se realizó el parafraseo de forma grupal (en el tablero), logrando de forma bastante inducida, plasmar nuevamente el texto retomando la tesis los argumentos y la conclusión, aún sin conceptualizar demasiado al respecto”**

Dentro de esta dinámica de trabajo, *la técnica de las preguntas* juega un papel muy importante. Siendo esta técnica muy versátil, puede convertirse en el desencadenante para indagar los conocimientos previos de los estudiantes para iniciar una discusión o para evaluar la comprensión de los textos leídos.

En primer lugar, las preguntas que se realizan deben tener un propósito claro y consecuente con éste, y una clara formulación para que el estudiante las comprenda y en la misma medida pueda dar una respuesta coherente. Además, cuando se realiza de



forma oral ha de poseer cada pregunta cierta cantidad de preguntas que la apoyen y demanden del estudiante una respuesta cada vez más precisa y acorde con el propósito que guió la formulación de la misma; de tal manera que se rete al máximo el saber del individuo para permitirle trascender en el mismo.

En la medida que los estudiantes se ven enfrentados en la cotidianidad del aula a responder a preguntas claras, ya sea sobre el contenido temático o estructural del texto, sus respuestas se van haciendo cada vez más precisas y en el caso de las preguntas en formato impreso, abiertas o de selección múltiple, los diálogos anteriores y las discusiones grupales enriquecen mucho las respuestas, sobretodo las que demandan por valoraciones textuales

***“Los estudiantes evidenciaron en el taller desarrollado un mejor aprovechamiento del texto y de las discusiones que se generaron alrededor del mismo, pues en las preguntas abiertas, las respuestas que se dieron se organizaron alrededor de los puntos de vista aportados por algunos compañeros”***

Por otro lado, esta técnica bien desarrollada y con variedad de preguntas literales, inferenciales y valorativas, en formatos diversos como selección múltiple y abiertas, genera en los estudiantes actitudes positivas, máxime cuando más allá de una simple calificación se promueve la confrontación grupal, que es la que enriquece el trabajo y permite que los estudiantes trasciendan en su saber y lo estén reelaborando constantemente.

En cuanto al *resumen*, por la connotación escolar que a éste se la ha otorgado, hace que los estudiantes expresen cierta apatía para su realización, especialmente cuando se hace necesario volver una y otra vez sobre éste. Como se puede leer en los testimonios de los mismos estudiantes; éste, más que una estrategia se ha convertido en una práctica estática consecuencia inevitable de la acción de lectura por parte del docente

***“[...] pregunta el docente ¿Dónde o cuándo utilizamos el resumen?, a la cual se dio una respuesta casi unánime; - “después de que la profesora leía un cuento” (entendiéndose cuento como cualquier lectura que se realizaba en la clase de español) y ¿cuándo más?, interrogante frente al cual un silencio se hizo notar”***

Así para dinamizar su elaboración dentro del aula es conveniente acudir a estrategias diversas que permitan a los estudiantes cambiar la noción de resumen que han adoptado por tradición y reconozcan el verdadero sentido que éste posee. Por esta razón, el docente se debe encargar de hacer que los estudiantes entiendan el sentido del resumen: qué es y para qué sirve; para lo cual puede acudir a las fases típicas de indagación, información, modelamiento, práctica y evaluación, que permiten ir desde la indagación de los conocimientos previos hasta la consideración de las situaciones en que es válida y productiva la utilización del resumen; es decir, la valoración condicional de la estrategia.

***“[...] se concluyó que el primer paso era la lectura del texto a resumir, para luego seleccionar las ideas principales, que son las que se incluyen en el resumen; de tal manera que se propuso como forma de selección de las ideas la técnica del subrayado, enfatizando en que se debían resaltar no palabras, sino ideas. Así, leyendo uno a uno los párrafos del texto de forma cooperativa, se fueron***

---

***seleccionando y resaltando las ideas centrales que respondían a la tesis, los argumentos y la conclusión”***

Esta dinámica de trabajo con la técnica del resumen, donde se inicia de forma cooperativa su elaboración, va permitiendo que los estudiantes se apropien de la técnica, vayan fortaleciendo sus habilidades para seleccionar la información precisa y necesaria para elaborarlo y se den a la tarea de escudriñar en la superestructura del texto para poderla recrear de forma adecuada en el nuevo texto que se pretende realizar. Sin embargo, unido al resumen como tal, se hace urgente cualificar aspectos relacionados con el buen escribir como la coherencia, la fluidez y la cohesión, principalmente, pues en la estructura del resumen, éstas pueden interferir en la conservación de la superestructura del texto que se está resumiendo

***“Finalmente, se procedió [...] a unir las ideas centrales seleccionadas para construir el resumen. Esta actividad se dificultó en tanto los estudiantes presentan muchas dificultades para incluir elementos cohesivos en sus textos”***

Si se tienen en cuenta estos aspectos y se dinamiza de manera efectiva el trabajo del resumen, se posibilitaría de manera significativa la comprensión de los textos argumentativos a través del análisis de la superestructura textual, ya que el estudiante se ve obligado a desarrollar el complejo, pero necesario, trabajo de leer el texto en repetidas ocasiones, seleccionar las ideas centrales y descartar aquellas que carecen de relevancia, para luego, unir de forma coherente las ideas seleccionadas en la recreación del texto original que va a carecer de sentido completo si se obvia alguna de sus partes constitutivas: tesis, argumentos o conclusión.

Ahora bien, *la señalización* se presenta como una estrategia que puede utilizarse de manera aislada o unida a la del resumen, porque permite focalizar la información, y a través de marcadores visuales hacerla más asequible al lector por si éste se ve obligado a volver sobre la misma. Respecto a éste propósito primordial de la estrategia, parece que la escuela ha realizado una buena labor de instrucción, pues los estudiantes mismos expresan con cierta seguridad la utilidad que se le da

***“[...] se procedió a indagar por el propósito de señalar o subrayar un texto, respecto a lo cual surgieron algunas interesantes participaciones: Niña 11: Se subraya para saber cual es el título. Niño 27: Se subraya lo más importante. Niña 4: Se subraya para uno acordarse de las cosas que nos preguntan en las evaluaciones. Niño 2: No, se subraya así como para hacer un resumen. ¿Cierto profe?”***

Sin embargo, en la práctica, los estudiantes reflejan ciertos caracteres propios de la utilidad que la escuela le ha asignado a esta técnica; el pedir a los estudiantes que subrayen las ideas centrales del texto los remite a un problema mayor que la misma señalización en la visión simplista de la escuela, pues la mayoría no saben qué es una idea central y, en consecuencia, no saben subrayarla. Por esta razón los primeros ejercicios pueden resultar algo fragmentados y requieren de una buena labor de acompañamiento que permitan a los estudiantes, igual que en la práctica del resumen, trascender en la típica concepción y práctica escolar hasta inscribirse en el actuar estratégico

***“Una vez socializado este trabajo, se dio lectura al texto, en dos formas. Primero,***

***cada uno leyó en forma silenciosa y subrayó los aspectos o ideas relevantes del texto, y luego de forma cooperativa se realizaron dos relecturas. [...] la mayoría, al pedirles que leyeran las ideas relevantes que subrayaron, leyeron palabras que dentro el contexto les fueron llamativas, pero que realmente no aludían a ideas completas. Evidenciando desconocimiento del real sentido de la técnica del subrayado, y una tendencia a la práctica escolar de subrayar títulos, subtítulos y palabras “destacadas”, de acuerdo con el propósito, pero muy poco las ideas centrales”***

En la utilización de esta técnica para analizar la superestructura del texto argumentativo, el incluir en la instrucción central del trabajo el condicionamiento de que se va a subrayar o señalar en el texto la tesis, los argumentos y las conclusiones, cuando los estudiantes ya están familiarizados con este metalenguaje, permite que éstos adquieran los referentes necesarios para proceder de forma más estratégica sobre el texto, afianzando de forma significativa el uso efectivo de la señalización

***“[...] se concluyó que el primer paso era la lectura del texto a resumir, para luego seleccionar las ideas principales, que son las que se incluyen en el resumen; [...] se propuso como forma de selección de las ideas la técnica del subrayado, enfatizando en que se debían resaltar no palabras, sino ideas. Así, leyendo uno a uno los párrafos del texto de forma cooperativa, se fueron seleccionando y resaltando las ideas centrales que respondían a la tesis, los argumentos y la conclusión.”***

En esta dinámica cooperativa los estudiantes se van apropiando de la técnica y la van adhiriendo a su actuar estratégico; es aquí donde se debe posibilitar la recursividad de la técnica, incluyendo además del simple subrayado, la utilización de otros marcadores visuales como anotaciones al costado del texto o marcas para resaltar cada una de las partes constitutivas de la superestructura del texto leído. Así, los estudiantes evidencian un especial gusto por utilizar diferentes colores, por ejemplo, en la señalización de la tesis los argumentos y la conclusión, y otros además, incluyen al costado del texto llaves y la denominación de la parte señalizada

“¿Cómo señalizamos el texto para reconocer más fácil cada una de sus partes? – Pregunta el docente. **Niña 4:** Señalando la tesis con rojo, los argumentos con azul y la conclusión con amarillo. **Niño 15:** Es más fácil ponerle al ladito el nombre, porque uno se conoce la letra y además de pronto a uno se le olvidan los colores.”

De esta manera, los estudiantes se van apropiando de la técnica y empiezan a utilizarla de forma más independiente, observando una interesante relación entre el conocimiento de la estructura del texto argumentativo y la adecuada utilización de la señalización.

#### **7.2.2.4 Metacognición**

El desarrollar una dinámica de trabajo que considera las acciones antes, durante y después de las tareas de leer y/o escribir, posibilita que los estudiantes se vayan haciendo paulatinamente más conscientes de aquello que saben y lo trasciendan a su actuar. De esta manera, al preguntarles acerca del sentido de las técnicas que se pueden utilizar para el análisis de la superestructura de los textos, los estudiantes evidencian un

---

saber “adecuado” que han adquirido, básicamente en el contacto con su entorno escolar. Así por ejemplo, al indagar acerca de la técnica de la señalización y específicamente acerca del subrayado, los estudiantes reconocen en forma declarativa su utilidad dentro del aula; más no hallan aún su utilidad para tareas específicas como analizar la estructura de los textos argumentativos

**“Niña 11: Se subraya para saber cual es el título. Niño 27: Se subraya lo más importante. Niña 4: Se subraya para uno acordarse de las cosas que nos preguntan en las evaluaciones. Niño 2: No, se subraya así como para hacer un resumen. ¿Cierto profe?”**

De esta manera, surge la inquietud de cómo permitir que los estudiantes establezcan el puente entre eso que saben y su aplicación exitosa en tareas específicas, ya sean éstas escolares o no, pues a pesar de esa claridad en el discurso, se observa una disparidad con la forma como proceden con el conocimiento; problemática que no pasa desapercibida a la mirada atenta del docente quien reflexiona al respecto

**“En este ejercicio surgió algo especial, la mayoría, al pedirles que leyeran las ideas relevantes que subrayaron, leyeron palabras que dentro el contexto les fueron llamativas, pero que realmente no aludían a ideas completas. Evidenciando desconocimiento del real sentido de la técnica del subrayado, y una tendencia a la práctica escolar de subrayar títulos, subtítulos y palabras “destacadas”, de acuerdo con el propósito, pero muy poco las ideas centrales”**

Sea acertada o no la hipótesis manejada por el docente respecto al origen del proceder poco consecuente con la técnica del subrayado de acuerdo con el saber declarativo, se evidencia que los estudiantes no reconocen la operatividad del conocimiento; presentan un saber enciclopédico que no han hecho práctico. En este sentido la labor del docente, para que los estudiantes adquieran conciencia de su saber y de su aplicabilidad a las tareas que se les presentan consiste en ahondar en la provisión de referentes más fuertes de conocimiento y en procesos de modelamiento y práctica de las técnicas hasta adherirlas al proceder estratégico de los estudiantes.

Como consecuencia de lo anterior, el proceso se debe revestir de significatividad en una dinámica interactiva donde se privilegie la participación de todos y la voz del docente para apoyar los aportes significativos y permitir la retroalimentación de aquellos que así lo requieren

**“[...] el docente admite que los aportes realizados por los estudiantes son bastante acertados y se complementa que subrayar o señalar es una técnica que se puede utilizar para delimitar aquella información o particularidades del texto que nos interesa tener a la mano, recordar o tener muy presente de acuerdo con el propósito con el que leemos y por eso, no se subrayan sólo palabras o el título y los subtítulos, sino todas aquellas ideas que nos permiten armar una idea general del texto”**

Así, en ésta dinámica, los estudiantes se van haciendo cada vez más conscientes, e incluso van percatándose de aquellas situaciones particulares donde la utilización de una u otra técnica resulta más adecuada por la economía en la resolución de la tarea; hecho que permite la adquisición de un saber condicional que moviliza los procesos de aprendizaje autónomo por lo estratégico y adecuado a cada situación; a la vez que el estudiante va afinando también su poder para hablar de su propio proceso, descubrir sus

aciertos y reconocer sus debilidades

**“ Docente: ¿Qué subrayamos en el texto? Niños 7 y 12: Cosas del inicio y de todas las partes. Docente: Exacto. Miren como no sólo subrayamos palabras. Como el propósito era elaborar un resumen, se subrayaron todas las ideas centrales. Las necesarias para armar de nuevo el texto de forma más corta, pero conservando la estructura del texto inicial. Niño 2: ¿Si ve profe?, lo que yo había dicho”**

Todo esto va influyendo en la forma como los estudiantes se aproximan a las tareas respondiendo cada vez mejor a las mismas y haciendo cada vez menor la brecha existente entre sus saberes declarativo, procedimental y condicional; a tal punto que los mismos marcos procedimentales son tomados como argumento central para explicar el uso adecuado de una u otra técnica para cercarse a la solución de la tarea

**“Una vez finalizada la escritura del resumen del texto, el docente interroga al niño 14: ¿Qué hiciste desde que empezaste el resumen hasta que lo terminaste? Tomando el texto leído, el niño responde: primero leí la lectura y busque la tesis, los argumentos y las conclusiones y las rayé por debajo y les escribí el nombre a un lado (señalando con su índice los subrayados con colores diversos y las palabras tesis, argumentos y conclusión al lado de cada parte subrayada) Bien asiente el docente, ¿Y qué más hiciste? Después saque esas ideas que son las principales y las junte para hacer el resumen más cortico y ya terminé”**

Este diálogo da cuenta de un proceso en el que el estudiante ha adquirido una mayor conciencia de su proceso y es capaz de sustentarlo y socializarlo, tomando como argumento base su proceder estratégico frente a la tarea; además da cuenta de cómo con el uso adecuado de la técnica de la señalización para analizar o descubrir la superestructura del texto, llega a la elaboración adecuada de un resumen del texto, que conserva la estructura del texto original, y además rompe con los prejuicios que los mismos estudiantes han adquirido respecto a esta técnica dentro del sistema escolar.

### 7.2.2.5 Motivación

El factor motivacional presenta una alta incidencia en el desempeño que los estudiantes evidencian en cuanto a la comprensión y/o trabajo con los textos argumentativos. Esta motivación está dada por factores condicionantes como la accesibilidad a los materiales de lectura, el tiempo destinado para el trabajo de aula y los intereses y experiencias de los estudiantes frente al tema a tratar y las estrategias a utilizar.

Frente a la accesibilidad a los materiales de lectura, está visto que los estudiantes evidencian mayor disfrute y disposición para el trabajo cuando lo tienen en sus manos y pueden manipularlo. Ese acercamiento al material evita que ellos se dispersen en otras actividades e incluso con sus compañeros de clase y centren su atención precisa en la lectura, relectura y procedimiento (subrayado, señalización...) del texto; este gusto se puede leer en las palabras de los mismos estudiantes, quienes reclaman dentro del trabajo de aula la posibilidad de poseer en forma física los materiales que son leídos por el docente e incluso por sus compañeros, aportando razones válidas para tal reclamo

**“¿Por qué no estamos prestando suficiente atención a la lectura que hace el niño 17? Pregunta el docente. Pro es que él lee muy despacio y además es más**

---

***fácil prestar atención cuando uno también tiene la hojita, porque uno se concentra en el tema [...]”***

En el mismo sentido, el desarrollo de trabajos efectivos dentro del aula requiere la destinación de un tiempo prudencial que permita a los estudiantes un aprovechamiento adecuado de la experiencia para desarrollar las tareas que se le sugieren; pues como es lógico, cuando se propone una tarea algo compleja con una destinación temporal muy corta los estudiantes pierden motivación frente al argumento de que tienen que realizar un gran esfuerzo y, en definitiva, tal esfuerzo no será suficiente para concluir la tarea.

Entonces, no basta como medida didáctica la promoción en el aula de tareas interesantes para el estudiante; sino también la creación de ambientes que permitan el desarrollo adecuado de las mismas o la consideración de estrategias que permitan al estudiante planificar, desarrollar y evaluar sus acciones de forma efectiva en la realización de la tarea. Así, en una dinámica normal de clase se propone

***“Vamos a elaborar un afiche donde promocionemos un producto y tratemos de convencer a las personas de que lo tienen que comprar [...] Para ello vamos a tener en cuenta una bonita letra, utilización de imágenes, suficiente explicación del por qué elegir éste producto antes que otros similares [...] Señala el docente. Profe, pero para hacer un afiche bien bacano no nos alcanza el tiempo y pasa como con el último resumen que casi ninguno lo terminó y unos niños no lo hicieron porque no tenían tiempo [...] Docente: Que tal si aquí elaboramos el borrador, lo revisamos y quedamos con la tarea de hacer el afiche para la próxima clase y así cada uno lo puede elaborar invirtiendo el tiempo que quiera y utilizando otros materiales que aquí no tenemos”***

Una dinámica aparentemente tan simple como ésta, involucra dos aspectos fundamentales para garantizar motivación en los estudiantes. En primer lugar, representa una tarea interesante porque no limita sino que invita a ser creativos, reta a los estudiantes intelectualmente y eso les gusta y, en segundo lugar, resuelve el problema del tiempo, de tal forma que permite un proceso de planeación y confrontación dentro del aula y una fracción de trabajo en el hogar; al punto que se sale de la tarea escolar típica en la que el estudiante llega a su casa sin saber cómo la va a desarrollar, sino que ya desde el aula llega con muchas ideas y un pre plan que le ha de favorecer el desarrollo de la misma.

***“Con beneplácito se observa que la mayoría de los estudiantes realizó el afiche de una forma creativa y aunque se nota en algunos la intervención de la mano del adulto, se conserva la idea original; lo que se dio entonces fue un apoyo y no una solución definitiva (no les hicieron la tarea, los apoyaron en su desarrollo)”***  
***Reflexiona el docente.***

Por otro lado, los estudiantes dependiendo de su contexto, poseen unos intereses bastante definidos, los cuales deben ser considerados a la hora de implementar propuestas didácticas, en la búsqueda de textos y materiales de lectura esta observación no resulta inadecuada pues los estudiantes reflejan en su desempeño y en sus expresiones el gusto o disgusto por la temática; algunas veces, más allá de la simpatía que evidencien respecto a la estrategia o técnica sugerida.

***“Aún en trabajo con el texto acerca de la participación democrática donde apenas se estaba empezando a implementar la técnica de la señalización el***

**desempeño fue mejor; a ellos (los estudiantes) les agrada señalar las ideas centrales y determinar cuál es la tesis, cuáles los argumentos y cuál la conclusión de los textos argumentativos, pero en el trabajo con el texto acerca de los cristales el desempeño se vio afectado enormemente [...] entre los factores considerados para el desempeño descrito quizá el más revelador fue el de la temática del texto [...] Docente: ¿Cómo les pareció el texto? Niña 10: Muy maluco. [...] Niño 2: No estaba interesante porque no se parecía a los otros que habíamos leído.”**

Sin embargo, otro factor de motivación o desmotivación frente al trabajo puede ser la técnica seleccionada, por la experiencia escolar o social que los estudiantes han tenido al respecto. Frente a esto el docente puede hacerse muchas conjeturas y tal vez muchas de ellas sean ciertas y otras puedan ser simples presuposiciones; por ello, la interacción entre el docente y los estudiantes es muy importante, pues a nivel motivacional, en respuesta al por qué algo les gusta o disgusta, la voz de los estudiantes es la que tiene las respuestas que pueden desencadenar, si son bien aprovechadas, en nuevas apuestas didácticas para dinamizar la forma como se llevan a la práctica las técnicas para favorecer la comprensión de los textos argumentativos hasta utilizarlas de forma autónoma y efectiva como verdaderas estrategias.

“[...] lo que se va a trabajar es el resumen y, que como primera medida, cada uno va a pensar en qué es un resumen y cómo se realiza, para luego comentarlo con los compañeros. Un ahhhhh generalizado de apatía y reprobación de la propuesta no se hace esperar; todos evidencian un manifiesto rechazo a la estrategia del resumen, quizá por sus implicaciones, quizá por la práctica, quizá por su concepción escolar o quizá por las motivaciones e intereses personales; por eso, se procedió a indagar las razones y afloraron argumentos como:

**Niño 16: Eso es muy maluco. Niño 14: Es muy difícil. Niña 23: Yo no sé que es. Niña 4: Es lo que hicimos de la convivencia ciudadana. Niño 2: Eso era un... parafraseo”**

Aquí es posible concluir que la experiencia de los estudiantes durante su escolaridad, los ha llevado a asumir esta técnica como algo negativo y además difícil que dificulta de entrada el desarrollo de un trabajo rico para ellos, y por ende, su desempeño inicial y su respuesta puede no ser el mejor; hecho por el cual es necesario abrir nuevos horizontes didácticos, donde más allá de hacer de la academia un centro de “juegos” permita a los estudiantes reconocer la importancia y funcionalidad de cada uno de los conceptos, procedimientos y/o estrategias, pues la motivación parte de la novedad y de la necesidad.





## 8. DIFICULTADES PARA LA COMPRESIÓN DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN NIÑOS DE LA BÁSICA PRIMARIA

La comprensión de los textos argumentativos es una tarea que implica, para el lector, la identificación de la intención del autor del texto, el reconocimiento de la estructura de éste, es decir, identificar la tesis, los argumentos y la conclusión, y reconocer y entender los diferentes modos de argumentar que el autor utiliza para defender su punto de vista.

Dentro de la enseñanza de la comprensión lectora en la básica primaria es claro que no se ha explorado este tipo de textos y, por tanto, el desconocimiento que los estudiantes poseen de esta estructura discursiva es la primera dificultad que se presenta y quizá la de más fácil solución, pues basta con introducir a la enseñanza los textos argumentativos desde los niveles más básicos de la enseñanza primaria; tal como se está haciendo con los textos informativos, por ejemplo.

Sin embargo, la introducción de estos textos a la enseñanza es condición necesaria pero no suficiente, ya que los estudiantes una vez enfrentados al trabajo con estos textos evidencian otras dificultades que deben ser abordadas desde el proceso de acompañamiento que se brinda al estudiantado. La primera de ellas es la identificación de la tesis; muchos de los niños pretenden encontrar, como por regla general, la tesis en

---

la primera frase o párrafo del texto, por lo cual, cuando se les indaga por ésta, muchas veces no dan correcta cuenta de esta; por tal motivo, dentro de la enseñanza es conveniente introducir interrogantes sencillos que oriente su hallazgo, incluso cuando los estudiantes no tengan el acompañamiento docente; preguntas como ¿Cuál es la opinión que el autor defiende frente al tema que se trata en el texto? o ¿Estas de acuerdo con lo que piensa el autor respecto al tema?, confrontan y orientan al niño en el hallazgo de la tesis.

En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, los estudiantes se muestran desubicados en la identificación de los argumentos; pero cuando se resuelve la identificación de la tesis, a los niños se les hace más fácil la identificación de los mismos, aunque también se les puede apoyar con interrogantes como ¿Cuáles son las explicaciones o evidencias que presenta el autor para defender su punto de vista? Y ofrecer en las dinámicas de clase explicaciones y ejemplificaciones de las formas de argumentar que pueden ser utilizadas porque sucede que en repetidas ocasiones un ejemplo es descartado como argumento y se adhiere como complemento de otro, aun sin serlo.

Finalmente, la identificación de la conclusión genera dificultad en tanto ésta a veces se confunde con un argumento más. Generalmente, esta dificultad se resuelve aludiendo a la ubicación típica de esta dentro del texto (es al final); sin embargo es conveniente que además se haga explícita la función de esta dentro del texto, pues ello facilita su identificación independiente de la ubicación en que el decida ponerla.

Es conveniente tener en cuenta que cuando se habla de analizar la superestructura del texto argumentativo existe el lenguaje “técnico” que denomina a cada uno de sus componentes como tesis, argumentos y conclusiones, y este lenguaje, por ser novedoso, constituye en sí otra dificultad; sin embargo es tarea del orientador, en este caso del maestro, permitir que los estudiantes comprendan su significado, no cambiándole su denominación, sino brindando herramientas que le permitan al estudiante analizar satisfactoriamente la superestructura del texto, gracias a los referentes obtenidos que le permiten desarrollar ese “juego” de interpretación.

## 9. CONCLUSIONES

Los resultados de la presente investigación permiten formular las siguientes conclusiones:

- El conocimiento de la superestructura de los textos argumentativos favorece en los niños la comprensión de esta tipología textual.
- La intervención docente a partir de la reivindicación de las técnicas de la señalización, el resumen y las preguntas, para el análisis de la superestructura del texto argumentativo, incide significativamente en la mejora de la comprensión lectora de este tipo de textos.
- Aunque no existe directa relación entre la mejora en la comprensión textual de los textos argumentativos y el grado de satisfacción con la propuesta de intervención, ésta, por el tipo de interacciones que promueve y la dinámica de aula que genera, goza de la aceptación de los escolares.
- La técnica del resumen se ve influida positivamente por la adecuada utilización de la técnica de la señalización, y ambas favorecen en sí el adecuado análisis de la superestructura del texto argumentativo.
- La indagación de los conocimientos previos, unido a las técnica de la discusión y las preguntas, con la participación activa de los estudiantes y la adecuada orientación del docente, desarrolla y fortalece la argumentación oral de los estudiantes y la comprensión lectora de este tipo de textos.

- 
- Las dificultades que presentan los estudiantes de la básica primaria, hasta el momento actual, para la comprensión lectora de los textos argumentativos, parten esencialmente de la falta de contacto con éstos y la ausencia de estrategias por parte del docente para permitir que éstos accedan y se enfrenten positivamente a su lectura y comprensión.
  - La comprensión significativa y producción oral y escrita de los textos argumentativos es susceptible de desarrollarse desde la escuela primaria, si se instaura en ésta una didáctica que brinde a los escolares la posibilidad de interactuar desde edades tempranas con textos de este tipo; y se les brinde una amplia gama de estrategias cognitivas y metacognitivas que les permitan enfrentarse positivamente con éstos.
  - El fortalecimiento de los diversos tipos de interacción en el aula Docente – estudiante, estudiante – estudiante; en procesos de análisis, producción y confrontación de los textos argumentativos promueve el desarrollo de la comprensión y producción de textos argumentativos dentro y fuera del aula de clases.
  - La implementación de las técnicas del resumen y la señalización dentro del aula de clases debe partir de la toma de conciencia de su utilidad en el proceso de comprensión lectora y dinamizarse a través de procesos de modelado, aplicación, socialización y confrontación en diferentes contextos, e incluso con diferentes tipos de textos.
  - El único contacto de los niños con los textos argumentativos no garantiza la cualificación de su proceso de comprensión; este contacto debe ir acompañado de una serie de estrategias adecuadamente direccionadas a fortalecer dicha comprensión, como lo demuestra la estrategia ASET.

## 10. RECOMENDACIONES

- La implementación generalizada, desde los niveles iniciales de escolaridad, de una propuesta como la que se presenta para cualificar la comprensión de los textos argumentativos, contribuiría significativamente en el desempeño de los estudiantes en el área de lectura y escritura y en sí, en el desarrollo de la competencia argumentativa oral y escrita de los mismos.
- Es necesario continuar con investigaciones relacionadas con el desarrollo de la argumentación oral y escrita en la básica primaria, pues los estudios que se han desarrollado y difundido, responden básicamente a los ámbitos de la básica secundaria y la universidad, dejando de lado la población donde se halla la génesis de las competencias y donde básicamente se debe propender por el desarrollo de éstas.
- El sistema escolar debería partir de las realidades de los estudiantes para generar marcos comprensivos más cercanos para éstos, sobretodo en lo referido al desarrollo de la competencia argumentativa, permitiendo que ellos valoren su entorno y participen en su mejora.
- La escuela debe generar estrategias que le permitan cargar de significatividad la acción docente y promover diferentes tipos de interacción que posibiliten a los estudiantes desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas para que se conviertan en aprendices autónomos y críticos capaces de acceder al conocimiento y transformarlo a partir de la fuerza de sus argumentos.



---

## BIBLIOGRAFIA

- ADAM, Jean Michel. 1995. hacia una definición de secuencia argumentativa. Revista Comunicación, lenguaje y Educación N° 26. España, Universidad DE LA Roja. pp. 9-21
- ADAM J. M.(1992) les texts: Types et prototypes. Nathan, Paris
- BRASLAVKY, Berta (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. En: Lectura y vida v. 21 # 4. Buenos Aires. p. 32-43.
- BORET M. J. (1991) Notes sur le raisonnement et ses type, etudes de lettres N° 4 -1991, Universite de Lausanne
- BRUNO DE CASTELLI, Elva. (1993) Fundamentos teóricos para el diseño de un programa de entrenamiento en estrategias de lectura. En: Revista Letras N° 53. Venezuela, Universidad experimental libertador. pág. 51-62
- CABEZAS, Eva, GUERRA, Olimpia, PEREZ, Toñi, GORDO, Mónica, HIDALGO. Antonio Y SERRANO, Francisco (2007). Aula: Escenario interactivo. En: [www.uco.es/~ed1ladip/revista/genios/N7/ArtB7/Art170.htm](http://www.uco.es/~ed1ladip/revista/genios/N7/ArtB7/Art170.htm).
- CAMPS, Anna. 1995. Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. En Revista Comunicación, lenguaje y Educación N° 26. España, Universidad DE LA Roja. pag. 51-63.
- CAMPS, Anna y DOLZ Joaquim. 1995. Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. Revista Comunicación, lenguaje y Educación N° 26. España,

- 
- Universidad DE LA Roja. pág. 5-8
- CARRANZA, Matha Eugenia (2008) La importancia de la comprensión lectora en la organización de ideas. En: <http://www.benavente.edu.mx/investigacion/mayoagosto06/P%20diversas/laimportancia.htm>.
- CARVAJAL, Lizardo. (1993) La lectura: Metodología y técnica. Fundación para actividades de investigación y desarrollo. Cali.
- CASCIO, Francisco (2007). Vigotsky. En: <http://www.monografias.com/trabajos14/vigotsky/vigotsky.shtml?interlink>
- CASSANY, Daniel (2006). Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. Barcelona, Editorial Anagrama.
- CASTILLO, S, y PEREZ, M. (1998) Enseñar a Estudiar. Procedimientos y técnicas de Estudio. Textos de educación permanente. Programa de formación del profesorado. UNED. Madrid.
- COTTERON, Jany. (1995) ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? Revista Comunicación, lenguaje y Educación N° 26. España, Universidad de la Roja. pág. 79-90
- CUENCAS, María Josep (1995) Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. Revista Comunicación, lenguaje y Educación N° 26. España, Universidad DE LA Roja. pág. 23-37
- DESBORDES, Françoise (1995) Concepciones sobre la escritura en la antigüedad romana. España: Grijalbo. 284 p.
- DIAZ Rodriguez, Alvaro. 1996. La argumentación escrita. Santa fe de Bogotá Universidad del Atlántico
- DOLZ Joaquim. 1995. Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. En Revista Comunicación, lenguaje y Educación N° 26. España, Universidad DE LA Roja. pág. 65-77
- DUCROT O. 1984. Le Dire et le dit, Paris, Minuit
- FREEMAN, Ivonne (1988) Métodos de lectura en español: ¿Reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura? En: Lectura y vida (Septiembre, 1988). Buenos Aires. p. 20-24.
- FREEMAN, Ivonne y SERRA, Marisela (1997) Alternativas positivas para la enseñanza tradicional de la lectura. En: Lectura y vida (Junio, 1997). Buenos aires. p. 17-26.
- GARCÍA, Madrugá Juan Antonio y otros (1995). Intervención sobre la comprensión y recuerdo de textos: un programa de instrucción experimental.
- \_\_\_\_\_ (1999).Comprensión lectora y memoria operativa: Aspectos evolutivos e instruccionales. Barcelona, PAIDÓS.
- GOODMAN, Kenneth, (1982) "proceso lector", En: Ferreiro Emilia y Palacio Margarita, Nuevas perspectivas de los procesos de lectura y escritura, México, Siglo XXI.
- GUY Bassart Dominique. 1995. Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela. Revista Comunicación, lenguaje y Educación N° 26. Universidad DE LA Roja. España pág. 41-49
- HERNANDEZ C, ROCHA de la Torre A. VERANO L. 1998. Una propuesta de



- evaluación por competencias. Serie: Investigación y evaluación. Santa fe de Bogotá: ICFES.
- HERNÁNDEZ Gaviria, Fanny. (2005) Comprensión y producción de textos argumentativos polifónicos desde un discurso referido. En: Revista lenguaje N° 33. Universidad del Valle. Pág. 41-69.
- HURTADO, Rubén Darío (1998) Lengua viva: Una propuesta constructivista para la enseñanza de la lectura y la escritura en niños de preescolar y primer grado de educación básica primaria. Medellín, centro de pedagogía participativa.
- HURTADO, Rubén Darío, SERNA, Diana María y SIERRA, Luz María (2001). Lectura con sentido: Estrategias pedagógicas para mejorar la comprensión textual. Escuela Normal Superior María auxiliadora. Copacabana.
- JÁIMEZ, Rita (1998). La organización de textos académicos: su incidencia en la escritura estudiantil. En: Revista Letras N° 56. Venezuela, Universidad experimental libertador. pág. 9-21.
- LEÓN, José Antonio (1991). La comprensión y el recuerdo de los textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto y el lector.
- \_\_\_\_\_ (1991) La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo.
- LÓPEZ J, Gladis Stella. (1999) Los profesores universitarios y la lectura: Hacia la búsqueda de lectores autónomos. En: Revista Lenguaje N° 27. Universidad del Valle. Pág. 7 a 33.
- LÓPEZ J, Gladis Stella y otra 2003. El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. En: Revista Lenguaje N° 31. Universidad de del Valle (Pág. 119-141).
- MATEOS, María del Mar (1994). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998) Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Santa fe de Bogotá: Magisterio.
- MOESCHLER J. 1985. Argumentation et conversation. Paris, Hetier
- \_\_\_\_\_ (1998). Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: fundamentación teórica e implicaciones educativas.
- NEUMAN, S.B. y K. A. Roscos (1998). Children achieving. Best practices in early literacy. Newmark, International Reading Association.
- NOGUEROL, Artur (2003) Leer para pensar, pensar para leer: La lectura como instrumento para el aprendizaje en el siglo XXI. En: Revista lenguaje N° 31, Mayo 2003. pag. 36-58.
- PARODI Sweis, Giovanni y otra (1999) ¿Existe influencia de la variable económica en la comprensión del texto escrito? En: Revista Lenguaje N° 27. Universidad del Valle. Págs. 91-106.
- PARODI Sweis, Giovanni (2002). *Comprensión y producción lingüística: una aproximación al discurso argumentativo escrito*. En: Revista Letras N° 63. Venezuela, Universidad experimental libertador. pág. 7-36.
- PLANTIN CH.1990. Essais sur l argumentation. Paris, Kime

- 
- PERILLA, Adolfo y otros, 2004. El mejoramiento de los procesos de comprensión de textos académicos en el ámbito universitario. En: Revista Lenguaje N° 32. Universidad del Valle, Pág. 159-182.
- PINZAS, Juana (2001) Leer pensando: introducción a la visión contemporánea de la lectura. Perú: Pontificia Universidad católica del Perú. 82p.
- PORTELA Morales, Luis Enrique. (2002) Una experiencia Docente en comprensión de textos argumentativos. En: Separata Revista Educación y Pedagogía N° 32. Universidad de Antioquia. Pág. 171-191.
- QUINTANA, Hilda (2007). La enseñanza de la comprensión lectora. En: <http://www.monografias.com/trabajos39/causas-compension-lectora/causas-compension-lectora>
- RINCÓN B, Gloria y otros 2003. ENTRE – TEXTOS: la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión de textos escritos en experiencias innovadoras de educación primaria del Valle del Cauca. En: Revista Lenguaje N° 31. Universidad del Valle. Pág. 143-160.
- RINCÓN B, Gloria y otras, 2004. Enseñar a comprender textos escritos en la universidad: ¿Qué y cómo se está haciendo? En: Revista Lenguaje N° 32. Universidad del Valle. Pág. 183-211.
- RUMELHART, D.E. 1980. Shetama: The building block of cognition. En R. J. SPIRO, B. C. BRUCE y W. BREWER (eds.): Theoretical issues in reading comprehension. Hillsdale, N. J.: Erlbaum
- RUMELHART, D.E. y Ortony (1977): Towards an interactive model of reading In S. Dornic (Ed.) Attention and performance IV Hilldale: Lawrence Erlbaum. pp 573-603.
- SANCHEZ, Emilio, (1993). Los textos expositivos: Estrategias para mejorar su comprensión, Madrid, Santillana.
- SOLÉ, I. (1992) Estrategias de lectura. Barcelona: Graó / ICE.
- TOULMIN S.E. 1958. The Uses of argument. Cambridge University Press
- VAN DIJK, Teun (1978). *Estructura y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*, México, Siglo XXI, 1980, pp. 115-42.
- VILLEGAS S, César A (1998). Macroestructura semántica y textos de orden argumentativo: un diseño de estrategias instruccionales. En: Revista Letras N° 56. Venezuela, Universidad experimental libertador. pp. 23-52.
- VIGOTSKY, L.S. (1931) “La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito”. En: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras escogidas. Tomo III. Madrid, Aprendizaje Visor.

---

# ANEXO 1. EVALUACIÓN INICIAL

Nombre: \_\_\_\_\_  
Institución: \_\_\_\_\_  
Grado: \_\_\_\_\_  
Fecha: \_\_\_\_\_

## ¿Es bueno que vean la televisión?

Inevitablemente, la tele se ha convertido en algo habitual e imprescindible en la mayoría de los hogares. Los niños se habitúan a ella desde muy temprana edad, y a veces pasan demasiadas horas frente a ella. ¿Puede perjudicarles verla cuando son pequeños?

Esta pregunta se la han planteado pedagogos y psicólogos de todo el mundo y la respuesta ha sido casi unánime: la tele en sí no es buena o mala, todo depende del uso que se haga de ella.

Desde luego, en muchos casos es un instrumento altamente educativo. Muchos programas infantiles son auténticas clases que enseñan a los niños muchas cosas de manera agradable y rápida. Si los padres se sientan a su lado para comentar las cosas que ven en alto y participan del programa, las ventajas son indiscutibles.

Sin la presencia activa de los papás, el efecto educativo es mucho menor ya que los pequeños no asimilan las cosas tan eficazmente. Además, la visión del adulto le ayudará a ser crítico, incluso con la tele. No se trata de permanecer horas viendo la televisión, pero aprovecharla para pasar algunos ratos juntos es muy beneficioso.

---

Pero a pesar de estos aspectos positivos, no podemos olvidar que la televisión puede ser también un obstáculo para el desarrollo del niño. Ver la tele es una actividad pasiva. El niño se sienta, está quieto y casi mudo frente a una gran fuente de estímulos visuales. No corre, no se mueve y no se relaciona con otros niños, algo esencial durante los primeros años de su vida

Diversos estudios han demostrado que los niños deben estar sólo 30 minutos al día frente a televisor. Si se sobrepasa este tiempo aumenta el riesgo de obesidad y de pequeños trastornos de comportamiento. No hay que olvidar tampoco que es necesario sentarse al menos a un metro y medio del aparato para evitar problemas de visión.

Y es imprescindible controlar los programas que ve. La violencia puede aumentar la agresividad del niño o, por lo menos, hacerle más sensible a ella. El mensaje que reciben es que la agresividad es lícita y que no pasa nada por utilizar la fuerza para imponer tus criterios. Los programas violentos (aunque sean infantiles) no conviene incluirlos dentro de su agenda televisiva.

También es importante explicarles que no todo lo que sale en la tele es cierto. Los niños tienden a imitar lo que ven y es necesario que un adulto les explique, por ejemplo, que Pokémon no existe y que Superman no vuela.

Si conseguimos dominar la tele, estaremos proporcionando a los niños una fuente muy positiva de estímulos. Pero si nos valemos de ella para que el niño esté un rato quieto sin filtrar los programas, puede que las consecuencias se dejen ver a largo plazo.

[http://mundopadres.estilissimo.com/contenido\\_enciclopedico/interior.php?sec=8&sub](http://mundopadres.estilissimo.com/contenido_enciclopedico/interior.php?sec=8&sub)

Después de leer con cuidado el texto “¿Es bueno que vean televisión?”, responde las siguientes preguntas:

- El propósito central del autor del texto era: 1.
- a. Contar cuáles son los efectos que tiene la televisión sobre los niños.
  - b. Presentar y explicar su punto de vista acerca de la utilidad de la televisión.
  - c. Exponer la opinión de psicólogos y pedagogos acerca de los beneficios de la televisión.
  - d. Invitar a los padres de familia para que no dejen ver televisión a sus hijos.

- La opinión del autor es que la televisión: 1.
- a. Es buena porque educa.
  - b. Es mala porque presenta escenas violentas.
  - c. Puede ser buena o mala dependiendo del uso que se la dé.
  - d. Es divertida porque en ella se presentan caricaturas.

- Para argumentar su punto de vista el autor se apoya en: 1.
- a. La opinión de expertos y su opinión acerca del tema.

- b. Sólo en la opinión de expertos.
- c. En la opinión de los niños y padres de familia.
- d. Sólo en su conocimiento acerca del tema.

Según el autor, uno de los principales factores que incide en el carácter educativo de 1. la televisión es:

- a. Verla sólo 30 minutos al día.
- b. Ver sólo programas infantiles.
- c. Ver Pokémon y Superman.
- d. Ver televisión en compañía de padres o adultos responsables.

La expresión: " A pesar de estos aspectos positivos" quiere indicar que: 1.

- a. Es una lástima que la televisión tenga aspectos positivos.
- b. Es una lástima que la televisión tenga sólo aspectos negativos.
- c. Aunque la televisión tiene aspectos positivos, también tiene aspectos negativos.
- d. Los aspectos negativos de la televisión son devastadores.

El párrafo que presenta la conclusión a que llega el autor es: 1.

- a. El primero.
- b. El sexto.
- c. El segundo.
- d. El último.

De acuerdo con el texto, señala los aspectos positivos y negativos de la televisión. 1.

¿Cuál es el papel que deben asumir los padres de familia frente al uso de la 1. televisión en el hogar?

¿Qué solución darías tú para que, según lo expuesto por el autor, la televisión sea 1. completamente buena?

A tu juicio, ¿La televisión es buena o mala? Explica tu respuesta 1.



## ANEXO 2. INSTRUMENTO PARA EVALUACIÓN PRELIMINAR DE EXPERTOS

#	ITEM	1	2	3	4	5
1	El instrumento evalúa la comprensión lectora de los textos argumentativos					
2	Las preguntas formuladas son suficientes en variedad y cantidad para evaluar la comprensión del texto planteado					
3	La redacción de las preguntas es clara y precisa					

### OBSERVACIONES Y/O RECOMENDACIONES

---





# **ANEXO 3. ESCALA DE SATISFACCION SOBRE LA EFECTIVIDAD DE UN PROGRAMA DE INTERVENCION PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA A NIVEL ESCRITO**

**NOMBRE** \_\_\_\_\_ **EDAD**  
\_\_\_\_\_ **GRADO** \_\_\_\_\_ **INSTITUCION**  
\_\_\_\_\_

		<b>Siempre</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Nunca</b>
1.	Me motiva leer textos y compartirlos con otras personas	1	2	3
2.	Me desmotiva realizar resúmenes de un texto	1	2	3
3.	Disfruto extrayendo las ideas centrales de un texto	1	2	3
4.	Me parece aburrido identificar las ideas centrales de un texto	1	2	3
5.	Me motiva hacerle preguntas al texto antes de iniciar una lectura	1	2	3
6.	Creo que señalar los aportes centrales de un texto me limita la comprensión global de lo leído	1	2	3
7.	Me gusta realizar recuentos de lo que leo	1	2	3
8.	Considero poco interesante leer textos de tipo argumentativo	1	2	3
9.	Disfruto identificando la estructura de un texto argumentativo	1	2	3
10.	Prefiero leer un texto sin tener en cuenta su estructura	1	2	3
11.	Me gusta elaborar resúmenes de lo leído para comprender mejor	1	2	3
12.	No me gusta compartir las ideas de lo que leo con otras personas	1	2	3
13.	Disfruto compartiendo con otras personas los textos que leo	1	2	3
14.	Considero que hacerles preguntas al texto no ayuda a mi comprensión	1	2	3
15.	Estoy dispuesto a asumir una posición a favor o en contra de lo que leo	1	2	3

# ANEXO 4. LECTURAS SELECCIONADAS PARA APOYAR EL PROGRAMA DE ESTRATEGIAS DIDACTICAS

## TEXTO N°1:

### **Convivencia ciudadana**

Educar para la vida significa una educación que contemple todas las dimensiones del ser humano, que responda a las necesidades, problemas y expectativas, que prepare para la participación democrática y para el trabajo.

En este sentido, debe ser una educación que vincule teoría y práctica, conocimiento y acción y que privilegie la formación en valores. Este tipo de educación debe y tiene que darse en todos los espacios de la sociedad: en la familia, en el trabajo, las instituciones educativas, las agremiaciones, el teatro, los centros de recreación, de investigación, en todos los lugares donde el ser humano esté presente.

Hoy la educación nos debe llevar a entrar en contacto con el desarrollo, la tecnología, la información y la comunicación, de tal manera que la población infantil y

---

juvenil tengan expectativas de mundos y realidades llenas de futuro, de ética y en general de valores.

Se debe buscar, entonces, el desarrollo humano o la formación integral a través de la educación. Una educación que parta de las necesidades de cada comunidad. Una educación que garantice el conocimiento de la comunidad y las expectativas que ésta tenga, con el fin de alcanzar el desarrollo humano de los estudiantes y el beneficio de toda la comunidad. (Tomado de "Líderes", Ciencias Sociales, 5°. Pág, 132)

## **TEXTO N°2:**

### **"Situación social de niños y niñas en Colombia" de Sarmiento Gordillo Víctor Manuel**

En Colombia, para los niños y niñas entre los 7 y 12 años se reduce el riesgo de muerte por enfermedades infecciosas, pero la vida continúa amenazada, en especial por accidentes y por violencia.

Por eso, los niños y niñas deben aprender más y prepararse para una vida no sólo segura, sino también útil a la sociedad.

La ley garantiza a todas las personas de esta edad el derecho a la educación, pero este no se cumple para muchos niños y niñas de familias pobres, desplazadas, de minorías étnicas, o en niños o niñas forzados a trabajar.

Todavía es mayor el número de niños y niñas que, a pesar de frecuentar la escuela o el colegio, no gozan de una enseñanza de buena calidad y bien orientada para la formación en valores y con conocimientos importantes.

El desarrollo y progreso de las sociedades depende de que los niños y niñas tengan acceso y disfrute a una educación básica de calidad. Niños y niñas educados en la participación y el pensamiento crítico, a través de una educación donde sean importantes la paz y la dignidad. Este es el mejor motor para el desarrollo de nuestro país.

Pero en algunos lugares de nuestro país, los niños y las niñas tienen dificultades para acceder a la educación y se tienen que dedicar a otras actividades para sobrevivir. Los niños y niñas que no encuentran una oportunidad en la educación, acceden tempranamente al trabajo y son víctimas de quienes los involucran en acciones al margen de la ley.

Todos los niños y niñas, sin distinción, tienen derecho a gozar de las mismas oportunidades de vida sana y desarrollo pleno, hasta el máximo de sus potencialidades, garantizadas por el estado, sus familias y sus comunidades. (Tomado de "Líderes", Ciencias Sociales, 5°. Pág, 115-116)

## TEXTO N° 3:

### **“Participación y responsabilidad democrática”**

El concepto de ciudadanía permite reconocer los derechos sociales: salud, educación, trabajo, vivienda y protección. La dimensión social de la ciudadanía, además permite que los ciudadanos y las ciudadanas reclamen al Estado las condiciones mínimas de justicia.

Por otro lado, cuando las personas asumen su papel como ciudadanas, se les brinda la oportunidad de gestionar su propio bienestar, de acuerdo con los intereses y gustos personales.

En este panorama, se recrea una doble: del ciudadano hacia la sociedad y desde la sociedad hacia el ciudadano.

Si la sociedad desatiende algún grupo social, es normal que ese grupo de personas dejen de sentirse ciudadanos y por tanto pierdan el interés en cuidar, participar y fortalecer la sociedad. (Tomado de “Líderes”, Ciencias Sociales, 5°. Pág, 37)

## TEXTO N° 4:

### **¿Cómo Usar la televisión?**

La televisión es el medio de comunicación que más público atrae y cautiva: bebés, niños, jóvenes, adultos y ancianos caen sin mayor resistencia ante su magia comunicativa: ¿Cómo ocurre este fenómeno?

Muy sencillo, la televisión tiene en su lenguaje su mejor recurso; voz, imagen, sonido y movimiento se combinan de tal forma que podemos disfrutar de ella como si todo estuviera ocurriendo en la realidad y en nuestro alrededor.

Para disfrutarla, lo único que se necesita es oprimir su botón de encendido. El analfabeto, el estudiante, el obrero y el profesional conforman su público. La TV les lleva sus mensajes a todas las personas, sin hacer excepción.

Este medio de comunicación tiene una gran influencia sobre el comportamiento de las personas. Sus programas informativos, recreativos y educativos transmiten y enseñan actitudes y valores, que no siempre son buenos.

La violencia representada muchas veces por héroes que asesinan, fuman, beben licor y disfrutan de mujeres, está casi siempre en nuestra televisión, dando el mal ejemplo a los jóvenes y enseñando valores equivocados a los niños.

La publicidad, que es distinta a la propaganda, tiene como objetivo incitar a las personas para que compren determinados productos. Para conseguir esto se afirman

---

cosas falsas o enseñan malos valores, por ejemplo, cuando se dice: “La manzana no se pela, se destapa”, crean la falsa idea que una gaseosa con sabor de manzana es mejor que la propia fruta”.

Al igual que los programas debemos analizar, con sentido crítico, los mensajes publicitarios, esto nos evitará aprender valores equivocados o comprar objetos innecesarios.

Algunos psicólogos han descubierto que los niños que ven mucha TV se vuelven callados, poco activos y, en muchos casos, se deciden a tener pocas amistades.

(Tomado de La Colombia de todos nosotros, Aceleración del aprendizaje Proyecto 5, MEN, Pág. 38-39)

## **TEXTO N° 5:**

### **¿Qué nos dicen los mensajes?**

De los medios de comunicación recibimos diariamente miles y miles de mensajes, unos son ciertos y otros sólo a medias, que muchas veces se nos engaña o condiciona para hacernos comprar ciertas marcas de productos.

Leamos los siguientes mensajes y analicemos cuáles son ciertos y cuáles no:

La leche es un alimento importante para el sano crecimiento de su bebé.

Dele amor y salud a su bebé, dele leche Klim

Las reinas del cine lavan y cuidan su piel con jabones suaves y deliciosamente perfumados

Sea la más bella de todas, use jabón Dorado.

Si en el deporte quieres triunfar, Pony Malta debes tomar.

Si un hombre que nunca has visto antes y de repente te regala flores... eso es Impulse.

La manzana no se pelea, se destapa.

Coca Cola es la chispa de la vida.

Analizados éstos mensajes, nos podemos preguntar por qué suceden estas cosas. En primer lugar, porque no existe en Colombia una ley que prohíba a los fabricantes a los consumidores por medio de los mensajes publicitarios que exageran o mienten sobre las características y servicios de sus productos.

Una publicidad que motive y oriente correctamente a los consumidores es lo ideal y, si esto no ocurre actualmente, lo mejor que podemos hacer es echar mano a nuestros bolsillos y analizar críticamente toda clase de publicidad para no ser víctimas de mensajes engañosos. (Tomado de La Colombia de todos nosotros, Aceleración del aprendizaje Proyecto 2, MEN, Pág. 63-62)

## TEXTO N° 6 :

### Los cristales

El hombre utiliza todo lo que la naturaleza le da para mejorar su vida.

Es muy fácil ver cómo utiliza el reino animal: domestica algunos animales vivos y los pone a su servicio; de otros animales, aprovecha los productos; a otros los consume como alimentos. Los vegetales también le prestan muchos servicios: le sirven de alimento, vestido, combustible; le proporcionan materiales de construcción.

Sin embargo son los minerales los que le permiten progresos más formidables. Los medios de transporte, la construcción, las comunicaciones dependen casi totalmente de los minerales; hasta la alimentación y el vestido incluyen en la actualidad gran cantidad de minerales. Entre los minerales hay algunos poco conocidos, pero que son de muchísima importancia: se trata de los cristales. En la vida diaria, se suele llamar cristal a un vidrio de gran dureza y transparencia. Así se habla de copas de cristal, floreros de cristal y, en algunos casos del cristal de los ventanales.

Muchos saben también que algunas piedras preciosas, como los diamantes, son cristales. Tienen razón. Muchas piedras preciosas y semipreciosas son cristales. Las esmeraldas, y las aguamarinas, por ejemplo, son cristales.

Pero hay otros cristales menos conocidos como tales. La sal de mesa, el azúcar, la nieve y otros muchos elementos de la vida diaria están formados por cristales. El poderoso veneno conocido como arsénico es también un cristal.

El nombre "cristal" viene del griego y significa "hielo". Los griegos, hace mucho tiempo, buscaban piedras preciosas en los cerros de los Alpes. De pronto encontraron una gran cantidad de piedras transparentes. Al comienzo creyeron que se trataba de hielo. Luego se dieron cuenta de que esas piedras no eran frías y no se derretían con el calor: eran de cuarzo; pero se quedaron con el nombre de hielos, "krystalloi", en griego.

El cuarzo es uno de los cristales más importantes de nuestro tiempo. Se usa en equipos electrónicos avanzados, en los viajes espaciales y en la construcción de relojes muy preciosos.

Así, pues, en nuestros días, más importante que la domesticación de los animales es esta "domesticación" de los minerales que ha logrado el hombre, gracias a la cual ha alcanzado tantos progresos.

(Tomado de La Colombia de todos nosotros, Aceleración del aprendizaje Proyecto 3, MEN, Pág. 8-9)

## TEXTO N°7:

---

## **Cochise, El Enorme Cosiche**

Por muchos años, hasta que Juan Pablo Montoya ganó el campeonato mundial de la fórmula Cart, el 31 de octubre de 1999, Martín Emilio Cosiche fue el deportista colombiano con la mayor conquista y con el mayor reconocimiento internacional.

Es el prototipo del ciclista moderno, con una capacidad vascular increíble. El médico deportólogo Vinicio Echeverri, quien lo descubrió, cuenta que su pecho expandido estaba por fuera de toda proporción; que su corazón latía a 38 pulsaciones por segundo en reposo y que sus piernas eran dos pistones, tanto de gran potencia como de resistencia.

En la vuelta a Colombia ganó 39 etapas, y ya mayorcito corrió en Europa en donde inclusive llegó a ganar dos etapas en el giro de Italia. Fue campeón mundial en varesse, Italia, donde se impuso al suizo Fuchs en 1971, y estableció el récord aficionado de la hora en 1970 en el velódromo Magdalena Michuca de México.

Sus triunfos en la pista no se dieron en las olimpiadas. En 1968 quedó eliminado de los ocho primeros puestos por décimas de segundo, aunque era uno de los favoritos en los 4.000 metros persecución. En 1972, no lo dejó competir una leguleyada con un fuerte sabor a resentimiento. En ese momento era campeón del mundo y de la hora, y por utilizar en una carrera una camiseta con el nombre de una gaseosa, un directivo de la Federación lo acusó de haberse vuelto ciclista profesional. En conclusión, no pudo ir a Munich 72, donde, por el registro de tiempo que al final obtuvieron sus competidores, la medalla de oro hubiera sido casi fija para Colombia. *(Tomado de Juan zapata, "Cien años de Colombianidad", periódico El espectador)*

## **TEXTO N°8.**

### **La virtud del equilibrio**

En un mundo donde fácilmente buscamos sacar provecho de toda circunstancia, a cualquier precio, donde nos respetamos el turno que nos corresponde en una fila, donde culpamos a los demás para no asumir las consecuencias de nuestras acciones, donde no le damos al otro lo que realmente se merece... ¿será posible entonces decir que somos personas justas?

A nadie le gusta ser víctima de la injusticia y luchamos con fuerza por nuestros derechos, por ser tenidos en cuenta y por la equidad en las decisiones, sobre todo en las que nos afectan diariamente. ¡Basta observar la reacción de la gente cuando se toman determinaciones arbitrarias o cuando se actúa con inequidad! Se nos olvida que es precisamente este valor el que determina una convivencia sana y armónica entre los seres humanos.

La justicia implica luchar para que a nadie se le prive de sus derechos fundamentales, trabajar para que nuestras relaciones interpersonales estén cimentadas en la solidaridad y en la igualdad en cuanto a la distribución de bienes y oportunidades, reconocer lo positivo que recibimos de los demás y ser capaces de estimar sus méritos.



En pocas palabras, para ser justos es preciso dar a cada uno lo que se merece y necesita para vivir plenamente y con integridad, y esto es posible sólo cuando se ha reconocido en el otro una persona digna, igual que yo, no importa la edad o condición. (Tomado de revista "Primavera, mundo joven2 N°7 2006 pag. 16)

## TEXTO N°9

### Las reglas de los juegos

Cuando juegas con tus amigos, y amigas al fútbol, todos siguen unas reglas. Si estas reglas no se cumplen, el juego se daña.

Pero lo interesante es que las reglas también se pueden cambiar en algunos juegos. Por ejemplo, al jugar cánicas, unos jugadores expertos pueden cambiar algunas de las reglas para hacer que el juego sea más difícil. O por el contrario, si los jugadores son principiantes, pueden acordar reglas más sencillas.

Inclusive en un juego con normas tan claras como el fútbol, se puede llegar a un acuerdo sobre cambios. Si los que juegan son niños pequeños, el tamaño de la cancha y el de la portería se puede cambiar. Igualmente el baloncesto se juega distinto entre niñas que entre niños. Sin embargo, en estos tiempos, de igualdad entre los hombres y las mujeres, es posible pensar que niñas y niños jueguen juntos. En este caso, las reglas se acomodarían a los gustos y las posibilidades de los grupos. (Tomado de Ciencias Sociales 5°, Segunda cartilla, Escuela Nueva, MEN pag 5)

## TEXTO N°10

### La abstención

Cuando las personas se sienten inconformes con los políticos, muchas veces se abstienen de votar. El problema de esta solución es que la situación se va agravando. Cuando los políticos no sienten que los controlan ni les piden que rindan cuentas, van afianzando conductas reprobables porque sienten que "se pueden salir con la suya". Además, estas situaciones generan desesperanza en las personas al pensar que no tienen poder ni posibilidad para solucionar los problemas.

La participación es importante para que la sociedad funcione adecuadamente. Cuando las sociedades tienen problemas es porque sus miembros están dejando de participar en forma adecuada. No debemos solamente preguntarnos qué nos están haciendo los demás o el gobierno. Debemos preguntarnos qué puede hacer cada cual para contribuir a vivir en una Colombia justa y en paz, en la que todos tengamos la posibilidad de desarrollarnos como seres humanos libres y responsables. (Tomado de Ciencias Sociales 5°, Segunda cartilla, Escuela Nueva, MEN, pág 74)

---

## TEXTO N° 11

### Carta al Señor Presidente Mariano Ospina Pérez

Señor presidente Mariano Ospina Pérez:

Bajo el peso de una honda emoción me dirijo a vuestra excelencia, interpretando el querer y la voluntad de esta inmensa multitud que esconde su ardiente corazón, lacerado por tanta injusticia, bajo un silencio clamoroso, para pedir que haya paz, piedad por la patria.

En todo el día de hoy, Excelentísimo Señor, la capital de Colombia ha presentado un espectáculo que no tiene precedentes en su historia. Gentes que vinieron de todo el país, de todas latitudes –de los llanos ardientes y de las frías altiplanicies- han llegado a congregarse en esta plaza, cuna de nuestras libertades, para expresar la irrevocable decisión de defender sus derechos. Dos horas hace que la inmensa multitud desemboca en esta plaza, cuna de nuestras libertades, para expresar la irrevocable decisión de defender sus derechos. Dos horas hace que la inmensa multitud desemboca en esta plaza y no se ha escuchado, sin embargo, un solo grito, porque en el fondo de los corazones sólo se escucha el golpe de la emoción.

Durante las grandes tempestades la fuerza subterránea es mucho más poderosa, y ésta tiene el poder de imponer la paz cuando quienes están obligados a imponerla no la imponen.

Señor presidente: aquí no se oyen aplausos: ¡sólo se ven banderas negras que se agitan!

Señor presidente: en esta ocasión no os reclamamos tesis económicas o políticas. Apenas os pedimos que nuestra patria no transite por caminos que nos avergüencen ante propios y extraños. ¿Os pedimos hechos de paz y civilización!

Impedid, señor, la violencia. Queremos la defensa de la vida humana, que es lo menos que puede vivir un pueblo. En vez de esa fuerza ciega desatada, debemos aprovechar la capacidad de trabajo del pueblo para beneficio del progreso de Colombia.

Señor presidente: nuestra bandera está enlutada y esta silenciosa muchedumbre y este grito mudo de nuestros corazones sólo os reclama: ¡que nos tratéis a nosotros, a nuestras madres, a nuestras esposas, a nuestros hijos y a nuestros bienes, como os queráis que os traten a vos, a vuestra madre, a vuestra esposa, a vuestros hijos y a vuestros bienes!

Jorge Eliecer Gaitán

(Tomado de Escuela Nueva Ciencias Sociales 5. Tercera cartilla. MEN. Pág 56-57)