

Metodología didáctica para la comprensión de la lectura de textos argumentativos en la universidad

Investigación
arbitrada

Didactic methodology for comprehension of argumentative texts in undergraduate level

José Alejandro Castillo Sivira

<https://orcid.org/0000-0001-8324-5019>

castillosivirajose97@hotmail.com / castillosiviralejandro905@gmail.com

Teléfono de contacto: +58 251-2325396

Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luís Beltrán Prieto Figueroa”

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Barquisimeto edo. Lara. Venezuela



Fecha de recepción: 23/07/2020

Fecha de envío al árbitro: 30/07/2020

Fecha de aprobación: 10/09/2020

Resumen

Esta comunicación propone una experiencia didáctica para desarrollar competencias discursivas y comunicativas, la cual consistió en secuencias de talleres escolares para la comprensión de ensayos. Se siguieron los postulados de Martínez (2001), Monereo (2000), Pérez (1999), Rincón, Narváez y Roldan (2006), Alandia y Franco (2008), entre otros. La investigación es de campo no experimental del tipo descriptiva. La muestra estuvo conformada por 34 docentes en formación inicial de las especialidades Lengua Extranjera (Inglés) y Ciencias Naturales (Biología) de la UPEL-IPB. Igualmente, la metodología colaborativa y de discusión socializada permitió que los jóvenes aprendieran el procesamiento estratégico cognitivo y emitieran su postura ante lecturas hechas.

Palabras clave: Experiencia didáctica, estrategias cognitivas de comprensión de la lectura y ensayo argumentativo.

Abstract

This communication proposes a teaching experience to develop discursive and communicative competencies, which consisted of sequences of school workshops for the understanding of essays. Martínez (2001), Monereo (2000), Pérez (1999), Rincón, Narváez and Roldan (2006), Alandia and Franco (2008), among others, were followed. The research is non experimental field of the Specialties Foreign Language (English) and Natural Sciences (Biology) of the UPEL-IPB. Likewise, the collaborative and socialized discussion methodology allowed young people to learn cognitive strategic processing and express their position before readings made.

Keywords: didactic experience, cognitive strategies for reading comprehension, argumentative essay.

Author's translation.

Introducción

La experiencia de la lectura de textos académicos como el argumentativo en el curso Lengua Española (Plan de Estudio 1996 y siguientes) en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB) para los docentes en formación inicial requiere del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.

En la fase inicial denominada diagnóstico, el autor de este artículo pudo realizar y anotar las observaciones no sistemáticas en distintas sesiones de clase durante el 2018. Allí pudo constatar que los participantes revelaron una serie de necesidades desde las áreas receptoras y productivas de la lengua materna:

Tabla 1. Diagnóstico

Necesidades		
Conceptual	Procedimental	Actitudinal
Ignorancia de la definición de párrafo	Muletillas con frecuencia al hablar	Timidez a la hora de participar en público
Desconocimiento de la estructura general de cualquier texto	Desconocimiento al elaborar una síntesis	Inconvenientes al formar grupo
No conocen las clases de argumentos y sus tipos	Dudas al plantear conclusiones en forma oral y escrita	Desconcentración
No hay idea del párrafo	Dificultad al identificar la temática y los propósitos cuando realizaban un análisis textual	Falta de atención
Desconocimiento de la idea de texto	No saben hacer inferencias	Irresponsabilidad
	Lectura en voz baja por lectura silenciosa	Apatía
	Falta de hábitos de investigación	No hay iniciativa propia
	No siguen instrucciones	Inexistencia de la cortesía al participar
	No hay rapidez en la lectura	Poca criticidad
	Poco uso de estrategias cognitivas de lectura	Inconstantes

Ante eso, se reflexionó y se pretendió desarrollar una metodología secuenciada para que el discente consiguiera el uso de estrategias de procesamiento de la lectura de textos académicos. Es de suponer que las catorce semanas de semestre son insuficientes para que esté plenamente capacitado en la utilización de planes estratégicos hacia la comprensión de la lectura. No obstante, eso no impide que se dejara a un lado el compromiso de educar a partir de un acompañamiento a los participantes. Tal propuesta socioeducativa y de construcción se utiliza entre profesionales de la docencia, no obstante esta se puede trasladar a la mediación para los participantes en su formación inicial.

Por este motivo, este artículo tiene como objeto compartir esta práctica pedagógica establecida en el escenario universitario Y para ello, se consideró como objetivo general de esta experiencia escolar el desarrollo de com-

petencias lingüísticas y comunicativas de estudiantes universitarios en actividades de lectura de ensayos argumentativos. Y como objetivos específicos se fijaron los siguientes: (a) diferenciar cada una de los elementos del ensayo como texto argumentativo, (b) identificar la superestructura del ensayo argumentativo y las estrategias persuasivas, (c) ubicar el tema, los propósitos y el contexto situacional presentes en el ensayo argumentativo, (d) Identificar la ideología y la persuasión como formas de influencia del destinatario en el ensayo argumentativo y (e) reconocer los recursos argumentativos y la función de los conectivos en el ensayo argumentativo.

Ciertamente, la comprensión de este tipo textual a través del uso de estrategias cognitivas dentro de una metodología secuenciada se justifica, porque permite al universitario de recién ingreso desarrollar ciertas habilidades y destrezas de lectura crítica para abordarlos. Asimismo, es preciso comprender que el proceso de lectura es individual y depende de ciertos factores como la motivación, la incentivación del medio social, la práctica frecuente a la que debe exponerse, el grado de complejidad textual (contenido, registro lingüístico, entramado sintáctico y propiedades textuales), el uso de estrategias de procesamiento textual, entre otros aspectos de interés.

Cabe resaltar que este tipo de textos es utilizado muy a menudo en las universidades a nivel nacional (y hasta en las esferas internacionales) tanto en pre como postgrado, sin embargo los docentes universitarios siguen una serie de planteamientos teórico-prácticos diversos según lo dictamine su experiencia en aula y la formación de la que dispone (discusión socializada, debates, lectura de textos de modo discursivo, guías para comprender textos científicos, asesorías, entre otras) y los resultados que estos obtienen casi siempre dictaminan que el abordaje receptivo de los textos académicos son difíciles de conseguirse y llevan mucho tiempo para atender los requerimientos del discente (Carlino, 2001, en Argentina, Caldera y Bermúdez, 2007 en Venezuela, González, 2011 en Perú, Pérez y Rincón, 2013 en Colombia, Neira, Reyes y Riffo, 2015 en Chile, Vidal-Moscoso, 2016, en México, Cabrera, Abreu-Márquez y Martínez, 2019, en Cuba por mencionarse algunos casos investigativos). Así que lo expuesto más adelante pudiese servir de alternativa para mediar la comprensión del ensayo argumentativo y su posterior producción.

Véase ahora el cuerpo teórico que forma parte del basamento de la sugerencia didáctica que se esboza.

Procesamiento Comprensivo, Crítico e Intertextual: Necesidad para Mediar

La comprensión de la lectura es un proceso cognitivo complejo que consiste en la interacción entre lector, texto, contexto y escritor, a partir del uso de estrategias cognitivas que permiten el procesamiento de la información escrita. Si la selección de estrategias no cumple su cometido para el logro de objetivos, entonces el lector debe cambiarlas y regular su propio proceso de comprensión (metacompreensión). Todo esto se logra cuando el individuo tiene conciencia del proceso lector y mejora su acción de abordaje con la experiencia que va adquiriendo con frecuencia al enfrentarse con cualquier tipo de texto académico por distintas razones que se proponga (recreativas, académicas, laborales, entre otras). Idea que comparte Pérez (2005) cuando define la comprensión de la lectura como aquella que es producto de las experiencias previas acumuladas y se manifiestan cuando el sujeto lee un determinado texto.

El leer requiere de la motivación interior del ser que lo ejecuta y de la incentivación por parte del medio que lo rodea. Si no existen estos elementos básicos, entonces este proceso no se llevaría a cabo con efectividad. Entonces, el docente debería estimular, a partir de un conjunto de estrategias significativas de manera que esto se convierta de forma progresiva en una necesidad en sus educandos. Así, las redes esquemáticas del conocimiento humano podrán ser más amplias y estarán siendo sometidas a los procesos de asimilación y acomodación de forma permanente para ir construyendo su esquema cognitivo.

Para que esto se haga una realidad, el educador debería valerse del modelado de técnicas que permitan la activación de los conocimientos previos de su discente para que este comprenda lo que se va leyendo de manera autónoma y las someta a la práctica frecuente tanto en el aula de clase como en sus horas libres. Entre ellas, puede mencionarse la ubicación de la idea principal, el hacerse interrogantes sobre lo que se lee para conseguir objetivos de lectura, el plantearse inferencias frente a las ideas implícitas del texto, presuponer la existencia de

ciertas proposiciones contenidas en el mensaje escrito, elaborar el resumen mediante organizadores gráficos diversos, establecer conclusiones y valoraciones personales.

Para que exista una comprensión lectora, el lector debe tener en cuenta que leer es un proceso de interacción con el texto al que se enfrenta. También mediante esa acción activa, el lector intenta satisfacer objetivos de lectura, se vale de sus conocimientos previos y sus expectativas que agrega al texto que está frente a éste. Por tanto, leer es comprender e interpretar diferentes textos que hacen posible que la autonomía y garantiza competencias en cualquier tipo de sociedad como lo hace saber Solé (2002).

Para conseguir la interpretación del contenido textual y un lector activo, se tiene que pasar por una serie de fases que son el *antes* (reconocimiento de la estructura textual y los rasgos paratextuales, propósito de lectura, aplicación de planteamientos a las macro y microestructuras textuales y elaboración de anticipaciones), *durante* (relación de conocimientos previos, ubicación de ideas principales y secundarias, identificación de los rasgos del tipo textual y el uso de procesos inferenciales) y el *después* de leer (evaluar lo leído) y en eso coinciden Solé (ib.) y Matteucci (2008). El resultado de ese proceso crucial es la construcción cognitiva y esquemática del lector de un aprendizaje significativo y de constante andamiaje ante este tipo textual. Es decir, el ambiente cooperativo y mediativo entre el alumnado y el facilitador es la clave del aprendizaje en proceso.

Además debe acompañar este acto lector con la toma de notas personales y resúmenes, además de escudriñar entre líneas lo que quiso decir el escritor. Eso permite abrir su pensamiento desde lo crítico. Afirmación que puede ser demostrada al escuchar la agudeza con que un individuo se desenvuelve de forma oral en cualquier contexto situacional al que se exponga.

Añade Colomer (2006) al respecto que es importante que el educando entienda que es necesario leer y permitirle que mejore su proceso de comunicación y ampliar su conocimiento dentro de la sociedad donde vive. Por lo tanto la escuela, institución vital y antecesora de la universidad, debería abrir mayores posibilidades con el uso de diferentes estrategias de lectura en un clima socializado, una mejor recepción y desarrollo de un pensamiento crítico y diverso.

Igualmente el docente según la postura de Martínez (2006), tiene que tomar en consideración dos aspectos fundamentales cuando elige determinados textos para leer en el aula universitaria: los grados de complejidad en su estructura (requisitos básicos para la construcción de un tipo textual) y los niveles diferenciales en su comprensión (los que la favorecen y los que la dificultan). Entonces, surge la necesidad de valerse del análisis del discurso de textos académicos (expositivos o argumentativos), ya que las exigencias en el nivel superior así lo estiman y se requiere que el bachiller sea competente no sólo al comprender, sino al reconstruirlos y hasta producirlos en sus especialidades.

El planteamiento anterior coincide con las opiniones de Martínez (2001) y Rincón, Narváez y Roldán (2006), quienes declaran que la orientación que se debe ofrecer a los estudiantes en materia de lectura tiene que hacerse a nivel comprensivo, crítico e intertextual y que la selección de los textos se relacione con sus áreas específicas.

Aclárese que conseguir la interpretación de un texto, supone de una actualización semántica de lo que se dice o lo que quiere decir por parte de un lector que va leyendo entre líneas lo que expone un determinado escritor. Pero es el resultado de un constante procesamiento de textos argumentativos e informativos por parte del estudiantado en todo momento de su vida académica para consolidar esa competencia del entender, interpretar y explicar lo que dicen los textos como refiere Cerezo (1994). Y es que quien aplica el análisis del discurso, verá cómo las personas utilizan el lenguaje para interactuar de manera oral o escrita, cómo se construyen esos mensajes por parte de los emisores a los receptores determinados y cómo procesan el contenido leído por parte de los receptores en los términos de Brown y Yule (1993).

De manera que el profesor universitario debería entender que este estudiante se está enfrentando a nuevas exigencias y que debe ajustar el uso de su registro lingüístico, sus habilidades investigativas deben agudizarse en su formación en el área de estudio para conseguir avanzar en su carga académica en poco tiempo. En consecuencia, el compromiso del profesor debe estar dirigido a aplicar el diagnóstico de las dificultades y la

búsqueda de alternativas a tiempo para remediarlas de modo progresivo con la planificación de prácticas de lectura, escritura y de expresión oral frecuentes de manera presencial.

Por lo tanto, los postulados teóricos de Martínez (2001), Pérez (1999) y Rincón, Narváez y Roldán (2006) sensibilizan a que el profesor debería organizar su acción metodológica con talleres bajo un modelo comunicativo y donde el análisis, la reconstrucción y la producción textual son cruciales. Adicionalmente, coinciden que el estudio textual se debe hacer a partir de distintas dimensiones en cuanto a las relaciones de textualidad (cohesión global y lineal) y las relaciones de discursividad (coherencia global).

Estrategias del Procesamiento

La situación de localizarse tantos sujetos que leen por obligación, se debe porque el contexto escolar así lo exige para conseguir las resoluciones de actividades comprensivas. Entonces el gusto por leer no es espontáneo y se torna una tarea difícil para muchos discentes. Sobre el particular, Márquez (2004) que los padres le recrimina a sus hijos el no leer, pero en los hogares tampoco se cultiva la lectura. De igual modo sucede con el maestro que al no tener el hábito por la lectura, se le hará difícil el animar a sus educandos a hacerlo. Asimismo, constata que el leer es un “acto prodigioso” y es el que permite abrir nuevas posibilidades a vidas y universos posibles, o sea permite el acceso al campo simbólico. Y afirma que el amor por la lectura debería ser una aventura y al mismo tiempo, una búsqueda.

Ante esta situación expuesta, son muchos los jóvenes que al leer afirman no comprender y se atienen a que el profesor les ofrezca una salida y no son capaces al tomar iniciativa y resolver ciertos planteamientos que se le proponen acerca de un determinado texto. Tal realidad la he evidenciado como funjo como tutor en la fase de pasantías al tener contacto con la Educación Media General en ciertas instituciones educativas de Barquisimeto y al facilitar el aprendizaje de los docentes en formación inicial de pregrado como lo señalé arriba. Por lo tanto, los educadores hemos creado un mundo de facilismo y dependencia, ya que en los niveles anteriores (Educación Primaria y Media General) no se ha preparado al educando en cuanto al uso de estrategias de comprensivas de textos académicos.

Al respecto, Domínguez (2003) define a la estrategia como: “decisiones personales que efectuamos a partir de las operaciones realizadas en nuestra mente o movimientos de nuestro pensar de manera consciente. El desarrollo de éstas nos producen habilidades cognitivas, en pos de incrementar nuestro modelo de captar y comprender el mundo.” (p. 11).

De manera que cada vez que un lector se enfrenta a leer un determinado texto, tiene que disponerse tanto física como mentalmente para alcanzar la comprensión y la interpretación del contenido. En ese momento, las condiciones ambientales juegan un papel significativo: el lugar, las personas, los objetos y el tiempo. Unas se convierten en favorables, debido a que posibilitan al sujeto a la ejecución de su acción y otras, son desfavorables porque dificultan no sólo la aparición de una conducta deseable, sino la consecución de las metas. Allí se dice que las condiciones no son las mejores y el uso de las estrategias puede resultar difícil o equivocado. Por eso, Solé (2002) dice que las estrategias de comprensión lectora resultan para el sujeto unos “procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (p. 59).

Dentro de la comprensión de la lectura, se puede localizar el empleo de ciertos procedimientos de orden cognitivo y metacognitivo que permiten que el lector pueda conseguir sus objetivos. Goodman citado por Marín (1999) define las estrategias cognitivas como “procesos mentales que el lector pone en acción para interactuar con el texto” (p. 237). Agrega Mendoza (2006) que son “unos pasos bien definidos y aplicados en forma progresiva, aumentando su dificultad a medida que el nivel sea superior y diferenciando las características estructurales, léxicas y de contenido de cada tipo de texto en su aplicación” (p. 238).

Aunado a ello, Téllez (2005) denomina a las estrategias *autorreguladoras* procesos metacognitivos implicados en la construcción del significado del texto y precisa cada una de ellas: (1) la *planificación* de la lectura que

consiste en tener claro cuál es el objetivo de leer, (2) la *supervisión y regulación* de todo el proceso que necesita de ciertas condiciones como una evaluación de las exigencias de la tarea y del contexto, (3) la *comprobación* que el lector se acerca al objetivo, (4) la *identificación de las dificultades*, (5) la *selección de la estrategia* más adecuada para solucionar dificultades y (6) la *confirmación* de las inferencias elaboradas y la *evaluación* que exige comprobar que se ha logrado el objetivo planteado, además de un nivel de comprensión conforme a este último.

Por ello, se debería diferenciar ciertas operaciones cognitivas como son el decodificar, comprender e interpretar, así como el tratar de orientar el proceso lector de los discentes en el aula. Para ello, Riestra (2006) constata que entre una y otra hay claras delimitaciones: en la primera, conecta el lector con el texto a través del recorrido morfológico y sintáctico. En la segunda, propone la relación de los significados y los agrupa en conexiones temporales y lógicas. Y en la tercera, permite la comparación del sentido que construye el lector con sus conocimientos previos y las redes conceptuales que va acomodando en su estructura cognitiva. De allí que cada actividad que selecciona el profesor dentro de la planeación de las clases, debe tener presente cuáles son los objetivos a alcanzar y cómo hacer para que el estudiante haga evidente dichas operaciones mentales.

El uso de las habilidades cognitivas dependen entonces de una serie de objetivos y condiciones necesarias que tiene que plantearse el individuo cuando comprende un texto: (1) disposición a la comprensión mediante ciertas técnicas y métodos, así como el afrontar el éxito o el fracaso del uso de estas, (2) tomar conciencia sobre la necesidad de la selección de estrategias, el nivel de exigencia al que se enfrenta y la adaptación a los procesos y contenidos específicos para poder comprender y (3) reflexionar acerca de la utilización de una determinada estrategia y sus condiciones de empleo, permitiendo así la transferencia de lo aprendido. Sin embargo, esto es una realidad en ambientes académicos cuando el profesor orienta las estrategias de manera presencial y constante, permite la reflexión, atiende las dudas y motiva la participación oral de los educandos (Téllez, 2005).

Cognición y Estrategias de Aprendizaje: Posibilidades Didácticas para el Aula

A continuación, se señala una selección de planes de aprendizajes para el proceso de enseñanza y aprendizaje en materia de lectura que se derivan de experiencias pedagógicas e investigativas. Estas fueron utilizadas y adaptadas en las sesiones de clase cuando se orientó la comprensión de la lectura en bachilleres de nuevo ingreso en la UPEL-IPB. Se supone que esto constituye un acompañamiento es un proceso formativo en el que se permite que el sujeto desarrolle sus potencialidades en forma autónoma, democrática y significativa en colectivo y hacia la construcción de su conocimiento del mundo (García, 2012). Véase de qué se trata cada una.

Una estrategia de aprendizaje adecuada en la comprensión de la lectura es la *instrucción directa*. Sobre el particular, Téllez (2005) la define como un modelo de trabajo en grupos pequeños y con la inclusión de programas sistemáticos y estructurados. Aunque, esta no es la más eficaz porque puede resultar muy rígida dentro del proceso de enseñanza y la presencia del educador suele convertirse una figura imprescindible para su éxito. Para contrarrestar sus consecuencias, se debería considerar la enseñanza recíproca y el trabajo cooperativo, así como la inclusión de actividades que conlleven a un aprendizaje por descubrimiento.

Ahora es preciso aclarar la definición de *trabajo cooperativo* y su necesidad en la comprensión de la lectura en el aula de clase como señalan Barkley, Cross y Major (2007). Valiéndose de aportes teóricos de distintos investigadores, aportan las cualidades del aprendizaje cooperativo que son: (a) los educandos trabajan juntos en una meta común, comparten información, se evidencia un apoyo mutuo, crecimiento personal, académico y mayores relaciones con el profesorado y otros miembros de la comunidad educativa y (b) el rol del profesor es el de ser experto en la asignatura, autoridad en el aula, prepara y asigna las tareas, controla el tiempo y los recursos, así como el supervisar el aprendizaje.

Mientras que en el aprendizaje colaborativo, lo precisan así: (1) hay un trabajo mutuo entre los estudiantes y el docente para crear el saber, el proceso de enseñanza y aprendizaje los enriquece y los hace crecer, (2) existe un consenso entre educandos versados en una temática y (3) al profesor no le corresponde la supervisión del trabajo en grupo, sino que busca ser un miembro más en la búsqueda del saber.

Pero estas autoras consideradas, precisan que el cooperativo se utiliza más en primaria y secundaria y el colaborativo en superior. Además, ellas se inclinan más por este último, puesto que opinan que los discentes deben establecer de manera activa la construcción de conexiones de pensamiento y organizar el aprendizaje en conceptos significativos.

También Barkley, Cross y Major (ibídem.) constatan mediante investigaciones reportadas que la importancia del aprendizaje colaborativo radica no sólo en que los universitarios logran un avance en conocimientos concretos y competencias cognitivas e intelectuales con la motivación, el compromiso y la participación activa, sino que cambien valores, dimensiones actitudinales, psicosociales y morales, además de mejorar la convivencia dentro y fuera del salón de clases.

Por otra parte, Colomer y Camps (1996) exponen una serie de postulados teóricos acerca del *modelaje del estudiante* y precisan que el maestro tiene que plantear de manera oral los procesos que intervienen en la construcción del significado. Para ello, este debería dar su ejemplo práctico sobre lo que deben hacer los discentes para controlar la comprensión de la lectura de cada uno de los párrafos que conforman el texto, además de comentar sus expectativas surgidas, considerar los indicios del texto para abandonar una postura, formular una nueva, así como plantear las dudas surgidas y las formas de resolverlas a lo largo de su lectura en aula.

Igualmente, estas profesoras ofrecen otra posibilidad de enseñar a comprender los textos y señalan el uso de *técnicas de discusión colectiva*. Valiéndose de la revisión de varios aportes, señalan que tal estrategia didáctica consiste en que el profesor elabore planteamientos e interrogantes que los educandos deben discutir de manera oral. En esta técnica, el centro de atención recae en este último y permite que refuerce su comprensión con la participación de sus compañeros, además de aumentar su memoria a largo plazo cuando tiene que recordar la información leída para explicar lo que entendió y de este modo, acrecentar su pensamiento crítico al brindar su opinión sobre lo leído. Además, plantean que el docente debe evitar que su actuación frente al texto esté centralizada y para ello, sugieren que se incorporen actividades con la participación activa de los educandos hacia la profundización de la comprensión de la lectura de ciertos tópicos textuales.

También Colomer y Camps (ob. cit.) muestran otra experiencia para la comprensión textual con ciertas teorías acerca de cómo es el *ayudar a interiorizar pautas a seguir*. Estas permiten a los discentes observar, seguir instrucciones, detenerse en detalles, ubicar los títulos y subtítulos, extraer información, precisar lo que expresa el texto y lo que estos dicen, releer, repasar, y responder oralmente. De esta manera, aprenden a ser concretos y organizados al abordar el texto.

Por lo tanto, cuando un lector organiza su actividad de leer, no debería actuar arbitrariamente. Se supone por lógica se tiene que cumplir con ciertos requisitos para alcanzar sus metas. Y esto se hace una realidad cuando el profesor orienta al alumno de manera presencial y con la práctica frecuente.

El planificar unidades de instrucción con actividades variadas de lectoescritura es una prioridad. El modelo globalizado y comunicativo funcional tiene que regir en ese proceso de enseñanza y aprendizaje con una supervisión y control del progreso de cada educando. Plantea Monereo (2000) que es preciso controlar la propia comprensión de la lectura según las condiciones de cada tarea a la se expone el sujeto.

Es decir, orientar al discente para tomar decisiones respecto a cuándo, cómo y por qué leer un determinado texto. Propone para ello *las guías de lectura con ayudas* que son recursos de enseñanza y aprendizaje que permiten organizar tanto la labor docente como del educando. Allí se puede seleccionar una variedad de estrategias que manifiestan cómo se puede abordar la comprensión de la lectura desde la planeación, la supervisión hasta la evaluación. Por ende, el profesor sistematiza su labor y permite que el educando utilice de manera consciente tales habilidades.

Igualmente Monereo (op. cit.), considera importante *la enseñanza recíproca* como una estrategia de enseñanza y aprendizaje que consiste en que el educador sirve de modelo para comprender e interpretar el texto con el uso de estrategias cognitivas y el discente participa planteando dudas y respondiendo a las interrogantes. Entre las actividades que constituyen esta estrategia pueden mencionarse el resumir, aclarar las dudas, descifrar los vocablos desconocidos, establecer interrogantes o explicar ciertos aspectos del contenido y elaborar

predicciones entre un párrafo y otro. Una vez que el estudiante tenga claro cómo comprender el texto, releva al profesor y pone en práctica lo aprendido, mientras que sus compañeros lo siguen y así sucesivamente.

Por último y no menos importante está el *motivar al estudiante* con frecuencia. El aupear y valorar sus conocimientos alcanzados hará posible que la respuesta por buscar la excelencia se cristalice de manera progresiva en los discentes. Es efectivo evidenciar en ellos cómo se apropian de su aprendizaje en el aula y buscan diversas formas de disipar sus dudas con la participación oral entre ellos mismos y hasta incluyen cuando hay confianza al mediador de los aprendizajes. Por ejemplo, el establecer la discusión sana y el llegar a proponer posibilidades de interpretación discursiva-textual y hasta de solucionar cualquier diatriba en el grupo. Quiere decir que ese profesional teórico y propiciador de un monólogo en un escenario silencioso y de estricto empleo de un lenguaje técnico no tiene cabida en el siglo XXI.

Textos Argumentativos

Estos textos son designados por Gutiérrez y Urquhart (2004) como aquellos que “presentan y defienden un punto de vista mediante razonamientos” (p. 5). Añade Parra (1996) que la intención comunicativa de estos consiste en “convencer al destinatario de algo” (p. 121). De tal manera que su centro de interés está centrado en los argumentos que son razones que defienden o justifican una tesis y lograr una conclusión.

Hay distintos argumentos (a partir de Pérez, 1999, Serrano y Villalobos, 2006, Matteucci, 2008 y de Alandia y Franco, 2008) como los *racionales* (basados en la razón acerca de ideas y verdades admitidas por la sociedad), de *hecho* (pruebas objetivas acerca de una realidad determinada), de *ejemplificación* (ilustran, explican o complementan un caso particular), de *autoridad* (consideran la ideas de una persona de prestigio sociocultural en el área donde se argumenta), *causales* (refieren los motivos para producir lo afirmado en la tesis), *analógicos* (relación por semejanza), *deductivos* (la verdad de sus premisas garantiza la verdad de sus conclusiones), de generalización (ejemplos dados se encuentran dentro de una misma regla o ley general) y *afectivos* (toman en cuenta los sentimientos para lograr reacciones positivas o negativas).

Tomando en consideración a van Dijk (1980), se puede decir que el discurso está formado por dos niveles que son: (a) el macro o nivel global que contiene la *superestructura* o esquema general del texto, las estructuras semánticas globales o *macroestructuras* y las estructuras pragmáticas o *macroactos de habla* y (b) el micro o nivel local que tiene las estructuras locales o *microestructuras formales* (oraciones), *microestructuras semánticas* (proposiciones) y *pragmáticas* (actos de habla). Ahora, véase esto en los textos argumentativos.

En el nivel superestructural de los textos argumentativos, se ubica la *presentación* que contiene la tesis o afirmación de partida (Alandia y Franco, 2008) que se refiere a un tema a partir de puntos de vista del escritor o enunciador, el *desarrollo* que está constituido por los argumentos que deberían ser sólidos o justificados con hechos que realmente apoyen a tal componente argumentativo y la *conclusión* que tiene una afirmación de llegada, es decir, aquella que presenta una información nueva que se ha conseguido por los argumentos esbozados en la defensa razonada. Aunque es preciso aclarar que el orden de estos elementos depende del tipo de texto argumentativo y en un ensayo argumentativo otros autores plantean que no hay conclusiones, sino un cierre textual para dar posibilidad a otros en hacer nuevos planteamientos de la tesis. Y esto es lógico.

En el nivel macroestructural, se localiza el tema y el desarrollo de las macroproposiciones (argumentos) que representa el nivel global del texto. No debe olvidarse que el propósito esencial es la persuasión del lector o destinatario (Serrano y Villalobos, 2006).

Y en el nivel microestructural, se deben ubicar las oraciones y sus relaciones de conexión y de coherencia entre ellas. Esto permite que el desarrollo temático se logre a través de la incorporación adecuada de los procedimientos léxicos y gramaticales del discurso argumentativo hacia el logro de los referentes y la relación entre enunciados (Serrano y Villalobos, op. cit.).

Para conseguir el convencimiento del destinatario cuando comprenda el texto leído, el enunciador debe utilizar estrategias argumentativas o denominadas también procedimientos discursivos de un modo intencional o

consciente. Entre ellas se encuentran las orientadas a la *razón* que sirven para proponer razones para conseguir la objetividad y lo convincente del discurso elaborado como las citas basadas en argumentos de autoridad, los argumentos modelos, de ejemplos, de definiciones y los razonamientos que se establecen por analogía y las orientadas a la *sensibilidad* (se usan para plantear la subjetividad y dan como resultado un discurso persuasivo) y entre estas están la acusación a los oponentes, la descalificación, la ironía y la advertencia sobre las implicaciones y consecuencias (Serrano y Villalobos, ib.).

Por su parte, exponen Alandía y Franco (2008) que en el nivel microestructural se pueden ubicar una serie de recursos como expresiones valorativas (sustantivos y adjetivos), el uso del presente como categoría temporal, la posición personal del escritor (uso de perífrasis verbal que expresen obligatoriedad), la redacción con la utilización de la impersonalidad, la primera, segunda o tercera, la utilización de estrategias como la apelación, las interrogantes, las exclamaciones, el contraste, la antítesis, la persuasión, imágenes visuales, acústicas, valoraciones de diversos tipos y la inclusión de conectores como los aditivos, adversativos, secuenciales, de causa y consecuencia, de concesión y contraargumentativos.

Y para finalizar este apartado, es preciso aclarar que existen dos tipos de ensayo: el argumentativo y el crítico. El primero se orientó en el curso Lengua Española en la UPEL-IPB y se define según Alandía y Franco (2008) del siguiente modo:

responde a la estructura general del ensayo (...), sin embargo, debe desarrollar el razonamiento argumentativo (...), la introducción debe ayudar a delimitar el campo temático (...) con la diferencia que el emisor debe tomar posición (...) mediante la presentación de la tesis. (...) el desarrollo de la toma de posición y el planteamiento de argumentos (...) conducen a una conclusión, que deberá derivarse de manera lógica de la tesis y de los argumentos (p. 156).

Descripción de la Experiencia Didáctica

Esta investigación de campo no experimental del tipo descriptiva, refleja la realidad escolar tal y como es sin la manipulación de variables que pudieron influir directa o indirectamente en los resultados. La muestra la conformó dos secciones de las especialidades de Inglés y Biología de un total de 34 participantes, primer semestre del turno de la mañana durante el lapso 1-2018 en el curso Lengua Española.

Entre los instrumentos utilizados por el autor de este artículo para registrar los datos expuestos en la presentación y producto del diagnóstico, se pueden mencionar la escala de estimación en rúbricas para reflejar el proceso de comprensión lectora de estos docentes en formación inicial, las hojas de asistencia de los educandos universitarios y las hojas de control de observaciones no sistemáticas de las sesiones de trabajo realizadas.

Para que los docentes en grupo entendieran cómo se analizaba los textos académicos, se sometieron a lecturas fuera del aula con una previa selección por parte del facilitador y como estrategia previa a la lectura comprensiva de ensayos argumentativos. Los contenidos de esos materiales versaban sobre la lectura, el proceso de comprensión textual y las estrategias cognitivas y metacognitivas implicadas.

En cada sesión de clase durante el bloque de dos horas, se discutía los aspectos que correspondían al contenido, a partir de interrogantes y planteamientos (de tipo literal, inferencial y crítico) hechos por el facilitador del curso y en el siguiente bloque de dos horas, se realizaron actividades de procesamiento estratégico con guías didácticas acerca de la motivación al logro y la importancia del estudio, así como de las estrategias cognitivas y metacognitivas que se utilizan al comprenderse la lectura de textos. Debe aclararse que esta jornada de trabajo se aplicó en la primera unidad planeada tuvo una duración de cuatro semanas.

El proceso de evaluación llevado a cabo era formativo en un momento inicial durante el desarrollo de la primera unidad. En cada una de las actividades, se observaba el nivel de conocimiento alcanzado. Las actividades planteadas de carácter sumativo según se tenía dispuesto en el programa didáctico fueron un resumen, un mapa conceptual y un comentario crítico personal. Es de aclararse que cuando los educandos no usaban todos

los procedimientos relacionados a las estrategias cognitivas en las actividades en aula, se les daba oportunidades y se les asesoraba de manera personal y luego, se le asignaba la calificación definitiva con la aplicación de la escala de estimación en rúbrica.

Es de hacer notar que este proceso de acompañamiento no fue fácil al inicio de los talleres tanto en la primera como en la segunda unidad, debido al poco hábito en la utilización de estrategias y técnicas de aprendizaje, la falta de motivación para cumplir con las asignaciones, así como el asistir a clase y participar de manera espontánea y activa en las actividades dispuestas.

A medida que se relacionaba la teoría con la práctica, se adaptaban a la metodología universitaria y se integraban al trabajo colaborativo. Además, se pudo evidenciar que cambiaron sus actitudes de manera progresiva ante el hecho de leer de manera comprensiva. Así mismo, el profesor con frecuencia conversaba con los participantes acerca de sus deberes y derechos y su roles presentes y futuros como docentes en formación inicial en las especialidades de Inglés y Biología.

Ahora, con respecto a las estrategias aplicadas durante los talleres (siguiendo a Hidalgo, 2005) de análisis textual llevados a cabo durante las cinco semanas siguientes dirigidos al desarrollo de la segunda unidad, se pueden enumerar ciertos asuntos: (a) el *trabajo colaborativo* en grupos pequeños para aclarar el proceso de comprensión mediante el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en cualquier tipo de texto y el empleo de estas de manera presencial mientras se hacía la lectura, (b) la *instrucción directa* y el *ayudar a interiorizar pautas a seguir* para que los discentes aprendieran a seguir instrucciones, organizaran su trabajo, tomarán apuntes personales, desarrollarán habilidades en el uso de estrategias y participaran en forma activa durante las actividades planteadas como el subrayado, la relación sintáctica y semántica entre las ideas de un párrafo, la ubicación de los propósitos del autor, la identificación de la superestructura textual y los elementos que la conforman y (c) el *modelaje* entre los mismos estudiante con el objeto de ofrecer ejemplos en el análisis de textos (un texto informativo y un ensayo argumentativo) y realizar posteriormente el resumen a cargo del facilitador y los participantes de manera oral y escrita con el uso de esquemas y mapas conceptuales.

Otras estrategias de aprendizaje utilizadas en el procesamiento de los textos académicos fueron: (a) la *técnica de discusión colectiva* que se aplicó tanto en el bloque teórico como en el práctico entre los participantes y el facilitador para emitir opiniones, plantear inferencias, transferir el conocimiento, ofrecer respuestas, aclarar dudas, explicar cómo se llevó a cabo el procesamiento y realimentar el proceso de aprendizaje (b) las *guías de lectura con ayudas* con el objeto de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y fuera de ella para mejorar el procesamiento del contenido textual y (c) la *enseñanza recíproca* que permitió que entre los jóvenes reunidos en grupos aprendieran el procesamiento estratégico, emitieran su postura tanto de las lecturas hechas como del uso de estrategias y mejoraran su proceso de aprendizaje.

Una vez que los participantes se adaptaron a las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión de la lectura, se procedió al abordaje de los ensayos argumentativos (capturados en la red de aquellos estudiantes universitarios premiados por sus producciones a nivel latinoamericano). Por consiguiente, en el espacio que a continuación se ofrece, se plantea la secuencia didáctica en talleres de trabajo escolar que permitió la comprensión de la lectura de este tipo textual y la interacción entre los participantes y el facilitador.

Sin embargo, el autor de estas líneas basó su mediación estratégica y colaborativa en los principios de la metodología del análisis del discurso que lleva a las reglas generales de la interpretación que posibilita a los sujetos que están en proceso de construcción del conocimiento como futuros profesionales de la docencia y en el que ellos deberían dotar de sentido lo que oyen y leen mediante los cursos y seminarios de preparación inicial. Y para ello, Martínez (2001) sugiere la *pedagogía discursiva e interactiva* que coincide con los que se propone a continuación en el que el centro de la mediación es el educando para que consiga la autonomía y otras potenciales como las discursivas-textuales.

Tabla 2. Planeación Didáctica 1

<p>Objetivo General: Desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas de alumnos universitarios en actividades de lectura de ensayos argumentativos.</p> <p>Objetivo Específico: Diferenciar cada una de los elementos del ensayo como texto argumentativo.</p> <p>Sesión: 1.</p> <p>Duración: 2 horas.</p>		
Contenido	Estrategia Didáctica	Recurso
<ul style="list-style-type: none"> - Textos argumentativos: Definición y tipos. - El ensayo argumentativo. Definición. - Tema y propósitos en el ensayo argumentativo. - Estrategias cognitivas: la observación, la descripción, el subrayado y las conclusiones. 	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se aplicó una técnica de interacción grupal (rompe hielo). - Se estableció los propósitos de la técnica utilizada. - Se presentó el objetivo específico de la unidad a desarrollarse por parte del facilitador. - Se establecieron las reglas de integración grupal. - Se propuso el contrato de aprendizaje y el establecimiento de acuerdos de aprendizaje <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realizó una discusión dirigida acerca del texto argumentativo (elementos constitutivos; tema y propósitos). - Se elaboró un esquema resumen en la pizarra por parte del facilitador y los participantes. - Se realizó una lectura del ensayo argumentativo <i>¿Dónde estamos, para dónde vamos?</i> - Se aplicaron las estrategias de procesamiento de la información para ubicar los elementos constitutivos, tema y propósitos por parte de los participantes con la guía del facilitador. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre los participantes y el facilitador nombraron un relator por cada equipo para plantear las conclusiones de la actividad. - El facilitador realimentó las respuestas ofrecidas por los participantes. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilitador. - Participantes. <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pizarra acrílica. - Marcador. - Ensayo seleccionado: Delgado, F. (2001). <i>¿Dónde estamos para dónde vamos?</i>. - Cuaderno de tesis.

Nota: Los elementos que forman parte de la programación didáctica general del taller siguen los lineamientos de Hidalgo (2005). Los objetivos, los contenidos, las estrategias y los recursos fueron establecidos por el autor.

Tabla 3. Planeación Didáctica 2

<p>Objetivo General: Desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas de alumnos universitarios en actividades de lectura de ensayos.</p> <p>Objetivo Específico: Identificar la superestructura del ensayo y las estrategias persuasivas.</p> <p>Sesión: 2.</p> <p>Duración: 2 horas.</p>		
Contenido	Estrategia Didáctica	Recurso
<ul style="list-style-type: none"> - Superestructura del ensayo argumentativo. - Elementos: Recursos retóricos (la interrogante, la anécdota, la comparación, la definición, la reflexión, la sugerencia) y tipos de argumentos. - Actitud asumida por el escritor del texto. - Estrategia cognitiva: la observación, el subrayado y las conclusiones. 	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realimentó sobre las normas de interacción grupal establecida en la sesión anterior, así como también acerca de los elementos que forman parte del ensayo argumentativo. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El facilitador orientó acerca de las partes esenciales de un ensayo argumentativo y la utilización de las estrategias persuasivas y elementos retóricos. - Se realizó una lectura comprensiva del ensayo <i>Libertad de Prensa</i> en voz alta por los participantes. - Se planteó una discusión dirigida sobre el texto <i>Libertad de Prensa</i> luego de una lectura analítica emprendida en cada equipo. - Se estableció las conclusiones escritas de una serie de planteamientos expuestos por el facilitador tales como: 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilitador. - Participantes. <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pizarra acrílica. - Marcador. - Ensayo seleccionado: Delgado, F. (2001). <i>Libertad de Prensa</i>. - Cuaderno de tesis.

Contenido	Estrategia Didáctica	Recurso
	<ul style="list-style-type: none"> - Ubicación del esquema de organización de los textos (título, presentación del ensayo, desarrollo de argumentos y conclusión). - Identificación de los elementos de la superestructura del texto analizado (planteamiento y explicación de la hipótesis inicial e identificación de las estrategias persuasivas y retóricas iniciales); ubicación de los tipos de argumentos (rationales, de hecho, de ejemplificación y de autoridad) en el desarrollo del ensayo, presentación de las razones de la existencia de éstos y la posición asumida por el escritor frente al tema desarrollado; establecimiento del uso de las estrategias persuasivas finales. - Los participantes elaboraron el resumen del ensayo leído. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre los participantes y el facilitador nombraron un relator por cada equipo para plantear las conclusiones de la actividad. - El facilitador realimentó las respuestas ofrecidas por los participantes. 	

Nota: Los elementos que forman parte de la programación didáctica general del taller siguen los lineamientos de Hidalgo (2005). Los objetivos, los contenidos, las estrategias y los recursos fueron establecidos por el autor.

Tabla 4. Planeación Didáctica 3

<p>Objetivo General: Desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas de alumnos universitarios en actividades de lectura de ensayos.</p> <p>Objetivo Específico: Ubicar el tema, los propósitos y el contexto situacional presentes en el ensayo.</p> <p>Sesión: 3.</p> <p>Duración: 2 horas.</p>		
Contenido	Estrategia Didáctica	Recurso
<p>El ensayo argumentativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propósitos de comunicación. - Contexto situacional. - Actos de habla según Searle. - Estrategia cognitiva: la observación, el subrayado y las conclusiones. 	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realimentó acerca de las normas de interacción grupal establecidas en la sesión anterior, así como también de las partes y los elementos que forman parte del ensayo argumentativo. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El facilitador explicó acerca del propósito de un escritor al redactar un ensayo argumentativo y la relación con el tema y el contexto situacional. Igualmente, expuso la clasificación de los actos de habla según Searle. - Se hizo una lectura silenciosa de un ensayo seleccionado previamente por el facilitador. Luego, los participantes identificaron el tema predominante y lo correlacionaron con el contexto situacional donde surge. - Identificaron los propósitos particulares del escritor desarrollados en cada uno de los párrafos del texto (utilización de la clasificación de los actos de habla). - Ubicaron el propósito general del autor presente en el contenido del ensayo (utilizar la clasificación de los actos de habla). - Extrajeron y explicaron los asuntos o tópicos de información general expuestos y realizaron comentarios sobre estos últimos. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre los participantes y el facilitador nombraron un relator por cada equipo para plantear las conclusiones de la actividad. - El facilitador realimentó las respuestas ofrecidas por los participantes. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilitador. - Participantes. <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pizarra acrílica. - Marcador. - Programa del taller. - Ensayo seleccionado: Salazar, R. (2001). <i>¿Dónde estamos, para dónde vamos?</i> - Cuaderno de tesis.

Nota: Los elementos que forman parte de la programación didáctica general del taller siguen los lineamientos de Hidalgo (2005). Los objetivos, los contenidos, las estrategias y los recursos fueron establecidos por el autor.

Tabla 5. Planeación Didáctica 4

<p>Objetivo General: Desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas de alumnos universitarios en actividades de lectura de ensayos.</p> <p>Objetivo Específico: Identificar la ideología y la persuasión como formas de influencia en el destinatario en el ensayo.</p> <p>Sesión: 4.</p> <p>Duración: 2 horas.</p>		
Contenido	Estrategia Didáctica	Recurso
<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de profundidad de los argumentos, la ideología y la persuasión. - Influencia de los recursos argumentativos en el destinatario. - Estrategia cognitiva: la opinión, la observación, el subrayado y las conclusiones. 	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El facilitador recordó las normas de interacción grupal establecida en la sesión anterior y los contenidos anteriormente analizados. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El facilitador orientó sobre la ideología y la persuasión como elementos claves en la elaboración del ensayo argumentativo. - Se leyó en voz alta del ensayo argumentativo <i>¿Dónde estamos, para dónde vamos?</i> por cada uno de los participantes de los grupos conformados previamente. Después, identificaron en equipos de trabajo los tipos de argumentos elaborados por el escritor para defender su tesis. - Luego, los participantes determinaron del nivel de profundidad de los argumentos elaborados por el escritor (frecuente o limitado y superficial o profundo) con relación a los valores, creencias y visión de mundo que muestra en el contenido textual; establecieron la importancia del uso de la argumentación en la creación de ensayos; ubicaron el tipo de registro lingüístico utilizado por el escritor (entre formal estándar, formal técnico o formal literario) y los describieron a partir de ejemplos extraídos del ensayo; verificación del tipo de destinatario al que se dirige el autor del ensayo. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre los participantes y el facilitador nombraron un relator por cada equipo para plantear las conclusiones de la actividad. - El facilitador realimentó las respuestas ofrecidas por los participantes. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilitador. - Participantes. <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pizarra acrílica. - Marcador. - Programa del taller. - Ensayo seleccionado: Salazar, R. (2001). <i>¿Dónde estamos, para dónde vamos?</i> - Cuaderno de tesis.

Nota: Los elementos que forman parte de la programación didáctica general del taller siguen los lineamientos de Hidalgo (2005). Los objetivos, los contenidos, las estrategias y los recursos fueron establecidos por el autor.

Tabla 6. Planeación Didáctica 5

<p>Objetivo General: Desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas de alumnos universitarios en actividades de lectura de ensayos.</p> <p>Objetivo Específico: Reconocer los recursos argumentativos y la función de los conectivos en el ensayo.</p> <p>Sesión: 5.</p> <p>Duración: 2 horas.</p>		
Contenido	Estrategia Didáctica	Recurso
<ul style="list-style-type: none"> - Recursos retóricos en el ensayo: la elipsis, el énfasis de aspectos, la comparación por analogía y contraste, la relación de causa y consecuencias, la antítesis, la sinonimia, la antonimia, la apelación, la enumeración, la ironía y la metáfora. 	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El facilitador recordó las normas de interacción grupal establecidas en la sesión anterior y los contenidos anteriormente analizados. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El facilitador explicó los recursos retóricos en la redacción del ensayo argumentativo y respectiva valoración. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilitador. - Participantes. <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pizarra acrílica. - Marcador.

Contenido	Estrategia Didáctica	Recurso
<ul style="list-style-type: none"> - Los conectivos en la estructuración del mensaje escrito. 	<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los participantes identificaron y analizaron los recursos argumentativos o retóricos usados por el escritor en el desarrollo de su producción ensayística (la elipsis, el énfasis de aspectos, la interrogación, la comparación por analogía y contraste, la relación de causa y consecuencias, la antítesis, la sinonimia, la antonimia, la apelación, la enumeración, la ironía y la metáfora). - Los participantes también identificaron y analizaron los conectivos usados por el autor del texto. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre los participantes y el facilitador nombraron un relator por cada equipo para plantear las conclusiones de la actividad. - El facilitador realimentó las respuestas ofrecidas por los participantes. 	<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programa del taller. - Ensayo seleccionado: Andrey, F. (2004). <i>Ocupación del Futuro: entre el Ocio y el Trabajo</i>. - Cuaderno de tesis.

Nota: Los elementos que forman parte de la programación didáctica general del taller siguen los lineamientos de Hidalgo (2005). Los objetivos, los contenidos, las estrategias y los recursos fueron establecidos por el autor.

Resultados

En la primera unidad, se puede enunciar algunos resultados: De 34 participante, 29 aprobaron la elaboración de mapas y el resumen textual (teniéndose un mínimo aprobatorio de 65 sobre el 100% con una calificación de 15 puntos) y 5 reprobaron las actividades. Sin embargo, 17 aprobaron el diseño del comentario crítico y 17 resultaron aplazados (con un mínimo aprobatorio de 65 sobre el 100% y de una calificación neta de 15 puntos). La producción del comentario crítico se les hizo difícil en cuanto a la elaboración de las premisas y su posterior defensa, así como el cierre después de haber contado con asesorías para su elaboración.

Ahora bien, durante la segunda unidad se pudo apreciar estas fortalezas: Activaron su participación oral (70%), siguieron instrucciones (70%), lograron concentrarse al leer (90%), establecieron hipótesis en torno al texto que abordaban (65%), planteaban interrogantes sin timidez (50%), ubicaron la superestructura textual (70%), diferenciaron las características de los ensayos argumentativos (65%), ubicaron el tema y los propósitos comunicativos (60%), lograron diferenciar los tipos de registros lingüísticos (80%), comprendieron y notaron la profundidad de los argumentos de los autores (70%), establecieron valoraciones (65%), realizaron el resumen de lo leído (70%) y ubicaron los tipos de argumentos (65%).

Y entre las debilidades detectadas, se localizan: Identificación de la tesis (50%), la idea principal (40%), los argumentos causales, analógicos, deductivos y afectivos (60%), elaboración de inferencias (80%), las estrategias retóricas (60%) y los conectivos adversativos, contraargumentativos y de concesión (50%).

Para demostrar la validez y confiabilidad de los resultados expuestos, se puede establecer que los logros obtenidos al elaborar el ensayo argumentativo en esta segunda unidad fueron los siguientes: De 34 participantes atendidos, 21 lograron aprobar (teniéndose un mínimo aprobatorio de 65 sobre 100% con 20 puntos de calificación) y 13 resultaron reprobados en la actividad sumativa. Cabe resaltar que se ofrecieron asesorías frecuentes (sugerencias y advertencias) a los participantes durante la realización del ensayo argumentativo (fuera de las horas de clase, dos veces por semana y en el cubículo del facilitador) y se dio oportunidad para entregarse hasta tres versiones del texto en diseño.

Es de hacerse notar que se dio importancia a lo formativo en ese acompañamiento pedagógico, es decir, al progreso de las versiones textuales de los ensayos argumentativos en cuanto a fondo (presencia de una tesis, uso de la argumentación y sus tipos, manejo del tema y elaboración de la introducción y el cierre) y forma (aspectos puntuales de la escritura, acentuación y ortografía, cohesión y coherencia, estilo, uso de registro lingüístico, utilización de formas verbales, entre otros) y no se perdió de vista la reflexión por el proceso escrito.

Conclusiones

Es oportuno mencionar que las estrategias aplicadas durante los talleres de análisis textual llevados a cabo durante las dos unidades fueron el *trabajo colaborativo*, la *instrucción directa* y el *ayudar a interiorizar pautas a seguir*, el *modelaje del estudiante*, la *técnica de discusión colectiva*, las *guías de lectura con ayudas* y la *enseñanza recíproca* que permitieron que entre los jóvenes reunidos en grupos aprendieran el procesamiento estratégico, emitieran su postura tanto de las lecturas hechas como el uso de estrategias cognitivas, así como la mejora en el proceso de abordaje de los textos académicos, en especial el ensayo argumentativo.

En cambio, cuando se establece una secuenciación didáctica en actividades de comprensión de la lectura constante, la posterior redacción de textos argumentativos se podría apreciar debido a que en el discente se localizaría un esquema cognitivo más rico en insumos frente a la retórica argumentativa.

Cabe señalar que el análisis a un nivel microestructural no es fácil cuando un discente que ingresa a la universidad no se ha enfrentado a textos académicos del tipo argumentativo con cierta extensión y con un nivel de dificultad tanto a nivel sintáctico, pragmático, semántico y retórico. De manera que los resultados que se pueden obtener con estos nuevos ingresos son suficientes en la escala de valoración.

Es evidente que las estrategias cognitivas que mayor nivel de dificultad poseen son la identificación de la idea principal, la elaboración de implicaturas e inferencias, la comparación por semejanzas y diferencias, las relaciones de causas y consecuencias y la elaboración de conclusiones que por supuesto, deberían conformar las listas de actividades de cualquier unidad curricular o seminario a nivel de pregrado para ser tratadas de manera frecuente en aula. Igualmente, en un texto argumentativo el análisis del nivel retórico y semántico constituye la tarea de alto nivel que se consiguen con la observación minuciosa, el análisis y la comparación.

Sobre la base de lo anterior, se puede señalar que cuando el docente ofrece modelajes y asesorías para despejar dudas que en la práctica cambiarían la percepción de leer textos académicos que suelen ser difíciles de abordar. El leer y el escribir son procesos paralelos, laboriosos y secuenciados.

Sugerencias

Resulta necesario resaltar que son once años de preparación con los que cuenta un venezolano para ser competente en las áreas de recepción y producción y no puede concebirse que un bachiller con tantas debilidades ingrese al ámbito universitario. Entiéndase que son distintos los factores que pueden intervenir a favor o en contra durante esa preparación académica (biológicos, cognitivos, sociales o educacionales). El compromiso no debe sólo recaer en la educación, pues los ámbitos familiar y social son esenciales en la formación de los sujetos en cualquier país.

Las sociedades a nivel mundial exigen de una persona que sea capaz de ser autónoma y de poseer capacidades de defensa ante cualquier dificultad social que se le plantee. Con frecuencia, se percibe muchos individuos que utilizan mecanismos orales de manipulación, persuasión e ironía para anular a sus semejantes y dejarlos indefensos. De modo que el ser humano que no pueda hacer valer sus derechos ante otros que no dejan hablar y utilizan a menudo actos de habla directivos y conminativos, conllevando a la opresión y la vulneración de derechos humanos como el caso del respeto y la libertad de expresión en medio de una llamada civilización.

De manera que el afianzar más las estrategias cognitivas en el aula es una tarea esencial que debería orientarse y practicarse con los estudiantes y conseguir la autonomía del uso de las estrategias de comprensión de la lectura de textos académicos y permitir la participación. Si el facilitador usara el modelado con estrategias cognitivas y la comprensión de diversos tipos de textos académicos desde la etapa primaria hasta la media general, entonces el desempeño fuera mucho más efectivo no sólo en Lengua y Literatura, sino en otras áreas como las Ciencias Sociales y Naturales. Y es que la metodología del análisis del discurso es una alternativa que se denomina *pedagogía discursiva e interactiva* como se dijo con anterioridad para establecer la interacción

entre el lector y la estructura esquemática de textos argumentativos e informativos, validando la opinión de la colega colombiana Martínez (2001).

Asimismo, permite que el mediador centre su acción en el estudiantado, los motive con frecuencia, establecimiento de grupos de trabajo pequeños, activación de la confrontación continua para mejorar el procesamiento informativo con las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión, respete el ritmo de aprendizaje de sus discípulos y por supuesto, siga los principios de responsabilidad y de cooperación en el ambiente de trabajo académico, plantee el dialogo constante,

En este sentido, el establecer la lectura de textos argumentativos de manera estratégica permite crear conciencia en el niño y el adolescente sobre las necesidades que a menudo se plantean en una sociedad con pensamiento plural como la Latinoamericana. Caso contrario se evidencia así que se está cercenado el derecho de recibir una educación de calidad. ©

José Alejandro Castillo Sivira. Egresado de la UPEL-IPB y es profesor de Lengua, mención Lengua (1997), Magíster en Lingüística (2004) y Doctor en Cultura Latinoamericana y Caribeña (2018). Actualmente es Coordinador del Programa Lengua y Literatura del Departamento de Castellano y Literatura en pregrado de la UPEL-IPB. Allí es coordinador de la línea de investigación Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Materna del Núcleo de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Trino Borges”. Ha laborado en postgrado en los programas Maestría en Lingüística, Maestría en Literatura Latinoamericana y Maestría en Investigación Educativa desde el 2005 hasta la fecha en la misma casa de estudios.

Referencias bibliográficas

- Alandia, Patricia y Franco, María. (2008). *Competencias textuales. Curso de redacción para estudiantes de educación superior*. Bolivia: Kipus.
- Barkley, Elizabeth, Cross, K. Patricia y Major, Claire. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Secretaría General Técnica/ Morata.
- Brown, Gillian y Yule, George. (1993). *Análisis del discurso*. (Traducción de: Silvia Iglesias Recuero). Madrid: Visor Libros.
- Cabrera-González, Ada, Abreu-Márquez, Evelyn y Martínez-Abreu, Yohana. (2019). Dificultades en la redacción de textos argumentativos relacionados con la ciencia. *Revista Ingeniería Mecánica*, 22(2), 67-73. Recuperado el 28 de diciembre de 2019 en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-59442019000200067
- Caldera, Reina y Bermúdez, Alexis. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Revista Educere*, 11(37), 247-255. Recuperado el 15 de noviembre de 2015 en <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603710.pdf>
- Carlino, Paula. (2001) ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en humanidades. *Revista Lectura y Vida*, 23 (1), 6-14. Recuperado el 23 de octubre de 2010 en: http://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Documentos/Pedagogia_Infantil/QUIEN_DEBE_OCUPARSE_DE_ENSE_%C3%A6AR_A_LEER_Y_ESCRIBIR.pdf
- Cerezo, Manuel. (1994). *Texto, contexto y situación. Guía para el desarrollo de las competencias textuales y discursivas*. Barcelona, España: Octaedro.
- Colomer, Teresa y Camps, Anna. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. España: Celeste.

- Colomer, Teresa. (2006). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En C. Lomas (Comp.). *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se). La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas. Volumen I*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Delgado, Francisco. (2001). ¿Libertad de prensa? Recuperado el 16 de mayo de 2008 en <http://www.revis-tainterforum.com/espanol/ensayos/070901contest4.html>
- Domínguez, Antonio. (2003). *Estrategias para el estudio y la comunicación*. México: Progreso.
- García, Dinorah. (2012). *Acompañamiento a la práctica pedagógica*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda. Recuperado el 24 de mayo de 2015 en http://biblioteca.clacso.edu.ar/Republica_Dominicana/ccp/20170217042603/pdf_530.pdf
- Gutiérrez, Carlos y Urquhart, Robin. (2004). *Redacción de textos académicos. Cómo exponer y defender un punto de vista. Estrategias para planificar y escribir textos argumentativos*. Caracas: CEC/Los Libros de El Nacional.
- González, Hugo. (2011). El pensamiento lateral en la comprensión de textos argumentativos. *Repositorio Institucional de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima, Perú*. Recuperado el 23 de octubre de 2012 en <http://www.redem.org/boletin/files/El%20pensamiento%20lateral%20en%20la%20comprension%20de%20textos%20argumentativos.pdf>
- Hidalgo, María. (2005). El taller como herramienta pedagógica. En *Retos y logros*, 6 (1), pp. 1-84.
- Marín, Marta. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Argentina: Aique.
- Márquez, Miguel. (2004). *El arte de la lectura*. Caracas: Consejo Nacional de la Cultura.
- Martínez, María. (2006). El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos? En J. Sánchez y J. Osorio (Eds.), *Lectura y escritura en educación superior. Diagnósticos, propuestas e investigaciones* (pp. 17- 40). Medellín: Universidad de Medellín.
- Martínez, María. (2006). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Matteucci, Norma. (2008). *Para argumentar mejor. Lectura comprensiva y producción escrita. Estrategias de comprensión y elaboración de argumentos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mendoza, Antonio. (Coord.). (2006). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pearson Educación.
- Monereo, Carles. (Coord.). (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Neira, Angie, Reyes, Fernando y Riffo, Bernardo. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Literatura y Lingüística*, 1 (31), 221-244. Recuperado el 14 de octubre de 2017 en https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112015000100012
- Nicaragua, Frank. (2004). Ocupaciones del futuro: entre el ocio y el trabajo. Recuperado el 16 de mayo de 2008 en <http://www.cientec.or.cr/mhonarc/boletincientec/doc/msg00179.shtml>
- Parra, Marina. (1996). *Cómo se produce el texto escrito. Teoría y práctica*. (2ª. ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pérez, Mauricio y Rincón, Gloria. (Coords.). (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica en el país. *REDU*, 11(1), 137-160. Recuperado el 15 de noviembre de 2015 en <https://wac.colostate.edu/docs/books/colombian/highered.pdf>
- Pérez, María. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista Educación, Extraordinario 1(1)*, 121-138. Recuperado el 2 de octubre de 2008 en http://www.oei.es/evaluacion-educativa/evaluacion_comprension_lectora_perez_zorrilla.pdf
- Pérez, Héctor. (1999). *Nuevas tendencias de la composición escrita*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Riestra, Dora. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita*. Argentina: Novedades Educativas.
- Rincón, Gloria, Narváez, Elizabeth y Roldán, Claudia. Enseñar a comprender textos escritos en la universidad: ¿Qué y cómo se está haciendo? En Sánchez, Jorge. y Osorio, Jhon. (Edit.) (2006). *Lectura y escri-*

tura en la universidad: Diagnóstico, propuestas e investigaciones. Primera Edición. Medellín: Universidad de Medellín.

Salazar, Raúl (s.f.). ¿Dónde estamos, para dónde vamos? *Revista Literaria Avda. Los Escritores*, I (1), (p. 17). Recuperado el 22 de julio de 2020 en <https://es.calameo.com/read/000300949041c79b120f7>

Serrano, Stella y Villalobos, José. (2006). *La argumentación discursiva escrita. Teoría y práctica.* Mérida: Universidad de Los Andes, Vicerrectorado Académico, CODEPRE.

Solé, Isabel. (2002). *Estrategias de lectura.* (13ª ed.). Barcelona, España: ICE de la Universidad de Barcelona y Graó.

Téllez, José. (2005). *La comprensión de lo textos escritos y la psicología cognitiva. Más allá del procesamiento de la información.* Madrid: Dykinson.

Van Dijk, Teun. (1980). *Estructuras y funciones del discurso.* México: Siglo XXI.

Vidal-Moscoso, Daniela y Manríquez-López, Leonardo. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 45(177), 95-118. Recuperado el 24 de mayo de 2015 en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602016000100095