

Leer bien para argumentar. Pedagogía para las competencias comunicativas escritas: lectura, escritura y argumentación¹

Reading well in order to argue well. Educational methods for teaching the written skills: reading, writing, and analysis

Bien lire pour argumenter. Pédagogie pour les compétences communicatives écrites : lecture, écriture et argumentation

Sandra Milena Figueredo-Bolívar²
Colegio Nuestra Señora del Rosario
Sogamoso - Colombia
José Alfredo Herrera-González³
Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)
Boyacá - Colombia

Resumen

Este artículo presenta el resultado de la investigación cualitativa que responde al problema: de qué manera las estrategias de formación lectoescritora aplicadas en el aula por los docentes de lengua castellana aportan a la producción de escritura argumentativa de los estudiantes de quinto, noveno y undécimo del Colegio El Rosario de Sogamoso. Para el diseño de los instrumentos, se conceptualiza la lectura como un proceso de interpretación en los niveles literal, inferencial y crítico; la escritura como producto de la interpretación crítica; y la argumentación, como un proceso de reflexión argumentativa de lo leído. Se utilizaron las técnicas de la entrevista semidirigida a docentes, el grupo focal a estudiantes, la observación a docentes- estudiantes en la hora de lectura y el

1 El presente artículo es resultado del proyecto de investigación "Pedagogía para las competencias comunicativas escritas, lectura, escritura y argumentación".

2 M. Sc. Contacto: sandrisf_77@yahoo.com

3 M. Sc. Contacto: joalhego@hotmail.com

Cómo citar este artículo: Figueredo-Bolívar, S. M., & Herrera-González, J. A. (2015). Leer bien para argumentar. *Pedagogía para las competencias comunicativas escritas: lectura, escritura y argumentación. quaest.disput*, Vol. 8 (17), 70-92

Recibido: 01/03/2015. Aprobado: 30/06/2015

análisis de contenido a los textos escritos por los estudiantes. La información recolectada fue triangulada entre el marco teórico, las dominancias y los sujetos de la investigación. Las categorías emergentes fueron el resultado de un análisis hermenéutico. Los resultados obtenidos dejaron al descubierto que tanto la docencia y didáctica que utilice el docente como la marcada escolarización de la lectura, la escritura y la argumentación, influyen significativamente en la comprensión y producción textual de los estudiantes.

Palabras clave: comprensión lectora, escritura argumentativa, estrategia, desescolarización de lectura.

Abstract

This article presents the qualitative results from a research project that answers the question, "In what manner do reading and writing strategies applied in the classroom by Spanish speaking teachers support the argumentative writing of students in 5th, 9th, 11th grades in the El Rosario School located in Sogamoso." For the design of the project the lecture was used as part of the process of in-

terpretation in a literal, inferential, and critical manner. Writing was used as a product of critical interpretation and argumentative reasoning of what was read. Directed interview techniques were used on teachers, the student focal group, and the interaction between students and teachers during lecture as well as the writing written by the students. The information was then organized into theoretical framework, strengths, and the subjects of the investigation. The resulting categories were the result of an analytic interpretation. The results obtained showed that teaching as well as instruction in terms of the lecture, writing, and reasoning are the primary markers of comprehension in students.

Keywords: reading comprehension, argumentative writing, strategy.

Résumé

Cet article présente le résultat de la recherche qualitative qui répond au problème : de quelle manière les stratégies de formation en lecture et écriture appliquées dans la salle de classe par les enseignants de langue castillane apportent-elles à la production de l'écriture argumentative des étudiants de cinquième, neuvième et onzième de l'école secondaire El Rosario de Sogamoso. Pour le dessin des instruments, on conceptualise la lecture comme un processus d'interprétation dans les niveaux littéral, d'inférence et critique ; l'écriture comme produit de l'interprétation critique ; et l'argumentation, comme un processus de réflexion argumentative de ce qui est lu. Ont été utilisés les techniques d'entretiens semi-dirigés aux enseignants, le groupe focal aux étudiants, l'observation aux enseignants et aux étudiants dans l'heure de lecture et l'analyse de contenu aux textes écrits pour les étudiants. L'information collectée a été triangulée entre le cadre théorique, les dominances et les sujets de la recherche. Les catégories qui ont émergé ont été le résultat d'une analyse herméneutique. Les résultats obtenus montrent que l'enseignement comme la didactique qu'utilise l'enseignant comme la marquée scolarisation de la lecture, de l'écriture et de l'argumentation, influent significativement dans la compréhension et production textuelle des étudiants.

Mots clés: compréhension de lecture et écriture argumentative, stratégie, déscolarisation de lecture.



Introducción

Leer bien para argumentar: pedagogía para las competencias comunicativas escritas es la temática que desarrolló esta investigación y que suscita planteamientos con base en la relación que hay entre las estrategias utilizadas por los docentes durante la lectura en el aula y las características de la escritura argumentativa que producen los estudiantes después de ese proceso de lectura. La investigación se desarrolló en una institución educativa de la ciudad de Sogamoso y corresponde a una investigación cualitativa que implicó un análisis cualitativo-hermenéutico con el objetivo general de *“analizar de qué manera las estrategias de formación lecto-escritural (niveles de lectura literal, inferencial y crítico) utilizadas por los docentes de lengua castellana aportan a la producción de escritura argumentativa en los estudiantes de los grados quinto, noveno y undécimo del Colegio Nuestra Señora del Rosario de Sogamoso”*.

Para el logro de este propósito se plantearon tres objetivos específicos; en primer lugar, identificar las estrategias de formación en lectoescritura utilizadas por los docentes de Lengua Castellana; en segundo lugar, caracterizar las formas de escritura argumentativa de los estudiantes; y finalmente, establecer la relación entre las características de la producción de escritura argumentativa de los estudiantes y las estrategias de formación lecto-escritural utilizadas por los docentes. En el desarrollo de los objetivos se utilizaron las técnicas de la entrevista semidirigida, el grupo focal, la observación y el análisis de contenido, cuyos instrumentos fueron diseñados teniendo en cuenta las teorías pedagógicas en relación con la formación lecto-escritural, los conceptos de lectura, escritura y argumentación dentro del contexto escolar y el papel de las estrategias usadas por los profesores en la formación de esas competencias. Se hizo una interpretación cualitativa hermenéutica de los resultados obtenidos a través de la triangulación entre el marco teórico, las dominancias y los sujetos de la investigación. El producto de este proceso muestra una serie de categorías emergentes que permiten dar respuestas a los objetivos trazados y repensar un modelo pedagógico que fortalezca los procesos de comprensión y producción argumentativa textual.

Una pedagogía para las competencias comunicativas escritas (lectura, escritura y argumentación) parte de la reflexión de que cada persona se acerca a aquello nuevo que quiere aprender con sus representaciones previas, de modo que, el papel del docente es indispensable en ese proceso de comprensión y producción. En primer lugar, la lectura tiene que generarse dentro de una interacción constante entre lector, texto y contexto, en un proceso que es dinámico y participativo, propiciando que el alumno sea el gestor de sus propios procedimientos para alcanzar más conocimiento, en otras palabras, una lectura desde el constructivismo. En segundo lugar, el maestro y el estudiante necesitan saber cómo leer

un texto, cuál es su naturaleza y su estructura, necesitan conocer la lingüística y la gramática del texto. Y por último, se deben propiciar estrategias de interpretación e inferencia para crear ambientes de discusión y reflexión de lo leído y así lograr un proceso de acomodación de las estructuras cognitivas manifestado en la producción de nuevas ideas, opiniones, reflexiones, críticas a través de la competencia argumentativa.

Pensar en la lectura, la escritura y la argumentación desde el ámbito de las competencias, es pensar también en política pública para el desarrollo de esas habilidades. Es urgente represar las políticas de enseñanza de las competencias comunicativas escritas porque los docentes están desarrollando lineamientos curriculares en los que la lectura y la escritura se han escolarizado y tecnificado de manera que leer y escribir son actividades esquematizadas, monótonas y poco interesantes para los estudiantes.

Los lineamientos de la lengua castellana y los estándares básicos de competencias en lenguaje definen las competencias como las capacidades con que un sujeto cuenta para hacer algo. Desde los procesos de comprensión y producción textual, leer y escribir se traducen en una serie de competencias asociadas con el campo del lenguaje, y que harían parte de una gran competencia significativa, estas son: una competencia gramatical o sintáctica, una competencia textual, una competencia, una competencia pragmática o socio-cultural y una competencia Enciclopédica (MEN, 1998, p.28).

Por consiguiente, el desarrollo de una competencia referida a los procesos de interpretación y producción textual, requiere de la comprensión y análisis de la naturaleza de cada proceso y su interrelación para originar nuevas competencias, en este caso la argumentativa. Pero al mismo tiempo, analizar el papel de otros factores que hacen posible el desarrollo de esa habilidad, como lo es el papel del docente en la formación lecto-escritural en el aula de los niños y jóvenes.

Formar en lectoescritura para producir argumentación no es tan sencillo, es necesario entender cómo aprende el niño, qué factores intervienen a la hora de leer, como producir la activación de sus saberes previos, cómo hacer la lectura literal, la lectura inferencial y qué significa leer críticamente para que pueda ser reflejada a través de una nueva construcción de pensamiento. Por lo anterior, se hace indispensable resaltar el papel del docente como gestor de este aprendizaje de la lectura y principal activador de la motivación en los niños y jóvenes buscando que la lectura se convierta en una herramienta que les aporta para la vida y no en una tarea de aula sino una lectura recreativa y por gusto. “La escuela tiene la oportunidad de formar lectores críticos a pesar de sus limitaciones, se trata de trascender el enfoque meramente alfabetizador hacia otro que pone el acento en la interpretación crítica de los textos” (Jurado, 2008, p. 89).



Cuando el estudiante (lector) logra el tercer nivel de lectura, está preparado para producir “discurso” y es entonces cuando se debe aprovechar para potenciar su habilidad escritora y qué mejor que a través del texto argumentativo. Si el estudiante aprende a presentar opiniones, planteamientos, tesis o ideas sobre un tema leído en un texto, muy seguramente entenderá que esas ideas trabajadas con el propósito de convencer o persuadir al receptor pueden transformar el pensamiento y quizás el actuar de quienes lo rodean.

El discurso argumentativo contiene argumentos, elementos destinados a desarrollar o a refutar una opinión, y contra-argumentos, destinados a anular o refutar el argumento del adversario. Muchas de las situaciones de argumentación de la vida diaria se hacen inconscientemente porque por naturaleza tendemos a defender nuestros pensamientos y decisiones, sin embargo, argumentar es todo un arte que requiere de formación especialmente en el terreno de la escritura argumentativa.

Argumentar es aportar razones para sustentar una verdad, proposición, tesis o planteamiento que implica aceptación, adhesión o compromiso intelectual por parte del lector, y que pretende convencerlo para que acepte nuestro punto de vista, adopte una posición determinada o ejecute cierta acción (Niño, 2007, p. 122).

Se puede decir que la argumentación no nace por sí sola; necesita de planteamientos previos que han sido reflexionados, opinados y juzgados con concepciones propias. Argumentar es un acto de convencer, por lo tanto, el que convence de algo es porque intelectualmente lo ve claro y acertado y que merece ser aceptado como tal.

Es por esto que el acto de leer no debe limitarse a la decodificación- interpretación, sino a un hecho social de pertinencia cultural y comunitaria. La lectura es un camino, pero ese camino, como cualquier otro, no ofrece ningún seguro que nos garantice una total tranquilidad y quietud durante el mismo. Ese camino es un trabajo en el que es necesario percibir, producir, crear, recrear, poner en tela de juicio, cuestionarse, maldecir, disfrutar... una sinestesia que se convierte en el hecho más deslumbrante y libre que alguien puede experimentar. Es la lectura lo que transforma nuestro pensamiento y con lo que a la vez transformamos y rescribimos la realidad.

Cada persona se acerca a aquello nuevo que quiere aprender con sus representaciones previas. Eso hace que algunas veces podamos interpretar perfectamente el objeto de conocimiento con los significados que ya tenemos, mientras que otras debemos responder al desafío que nos plantea el nuevo contenido modificando los significados que poseíamos para poder dar cuenta del nuevo contenido, fenómeno o situación (Torres, 2012, p. 25).

Un buen proceso de lectura desarrollado en sus tres niveles es significativo para la construcción de nuevo pensamiento que no debe quedar en un simple imaginario sino plasmado en un texto argumentativo.

Metodología

La presente investigación se instala en un enfoque cualitativo-hermenéutico porque reflexiona y analiza un objeto de estudio definido. Busca interpretar la relación de lectoescritura y argumentación desde un contexto determinado que considera los sentidos y significados aportados por los actores pedagógicos.

La investigación se desarrolló en cuatro fases. La primera fase que comprende la reflexión de la experiencia como docentes de aula en instituciones educativas y que generó la inquietud de investigar sobre los procesos de formación en lectura, debido al desinterés, la pereza y la superficialidad que se percibe en los estudiantes durante la realización de tareas de lectura y escritura en las distintas áreas; también, el resultado de las Pruebas Saber a nivel nacional y las pruebas PISA a nivel internacional, donde se ve afectado el nivel de lectura y comprensión de los niños y jóvenes del país.

Por tanto, se tomó la iniciativa de analizar las estrategias de formación en lectoescritura utilizada por los docentes en las clases de comprensión lectora en los niveles de lectura literal, inferencial y crítico de los textos, en relación con la producción de escritos argumentativos de los alumnos. Se toma como muestra 160 estudiantes pertenecientes a los grados quinto, noveno y undécimo y dos profesoras que orientan la asignatura de Castellano en el Colegio del Rosario de Sogamoso.

La segunda fase corresponde al trabajo de campo en la que se realizó la aplicación de los instrumentos para el logro de cada uno de los objetivos. Se llevó a cabo la entrevista semidirigida a las dos docentes de comprensión lectora, la aplicación de la técnica del grupo focal a los estudiantes de los grados en mención por medio de una muestra significativa, doce sesiones de observación a docentes y estudiantes, y el análisis de contenido a los escritos de los estudiantes. Técnicas que permitieron identificar las estrategias de formación lecto-escritural que están utilizando los maestros en los niveles de lectura literal, inferencial y crítico de textos y caracterizar los escritos argumentativos escritos por los estudiantes.

Para verificar la validez y confiabilidad de los instrumentos se realizó un proceso de pilotaje que se llevó a cabo con una docente y un curso de la misma institución educativa, pero diferente a los sujetos que forman parte de la investigación. Este proceso permitió identificar los posibles aciertos y desaciertos del diseño de los



instrumentos y reorientarlos teniendo en cuenta dos ejes temáticos: docencia y didáctica de la lectoescritura y producción argumental escrita.

La tercera fase es la fase analítica en la que se procede a la organización de la información obtenida. La interpretación se hizo a través de la triangulación hermenéutica, la cual permitió el establecimiento de categorías emergentes. Para el análisis de la entrevista, el grupo focal, la observación y el análisis de contenido se utilizó una tabla de codificación y análisis que permitió la visión total de la información recolectada y clasificada y así localizar aspectos que se denominaron como “enunciado identificador” y “subproceso” que más adelante fueron determinantes para establecer las categorías emergentes.

Finalmente, la cuarta fase es la informativa. En esta se hace la presentación de los resultados a través de categorías emergentes como fruto del análisis de la información recolectada. Se presenta un análisis descriptivo y conceptual de cada una de las categorías emergentes por cada técnica de investigación y se evidencia por medio de tablas que muestran la triangulación entre el marco teórico, las dominancias y los sujetos de la investigación.

A continuación se presenta un ejemplo del proceso de triangulación, interpretación y categorización.

Estrategias del proceso de lectura.						Categorías emergentes
Resp.	Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura			
Sujetos			Estrategias de nivel literal	Estrategias de nivel inferencial	Estrategias de nivel crítico	
GF5 (grupo focal quinto)	-Lectura de literatura -Lectura informativa -Lectura obligatoria	-Lectura expresiva -Lectura colectiva	-Selección de información: el resumen -El recuento -Planteamiento de preguntas. -Aclaración de dudas	- El dibujo -Realimentación		B1: Fomento de la pluralidad de la lectura.
GF9 (grupo focal noveno)	-Lectura obligatoria -Docente pasivo	-Trabajo en grupo -Trabajo individual	-El resumen -Desarrollo libro guía. -Revisión de actividades	-Desarrollo libro guía.	-Desarrollo libro guía.	B2: El libro escolar: herramienta del proceso lector.
GF11 (grupo focal undécimo)	-Lectura obligatoria.	-Lectura en grupo. - Lectura independiente (a su ritmo) -Libro guía	-Revisión de actividades. -Escritura basada en el libro guía.			B3: Lectura no convencional en el aula.

Inferencias de las estrategias del proceso de lectura en grupo focal estudiantes

Todo el procedimiento de la investigación se instaló en el método hermenéutico porque además de tener un objeto de estudio definido que es la lectoescritura argumentativa, buscó identificar, describir y analizar un proceso de enseñanza aprendizaje entre dos actores determinantes, el maestro – estudiante a través de lo cualitativo hermenéutico en el marco de las competencias comunicativas escritas. En este sentido, la interpretación de la realidad educativa en los procesos de formación lecto-escritural en el aula es la responsable de la construcción de nuevo conocimiento.

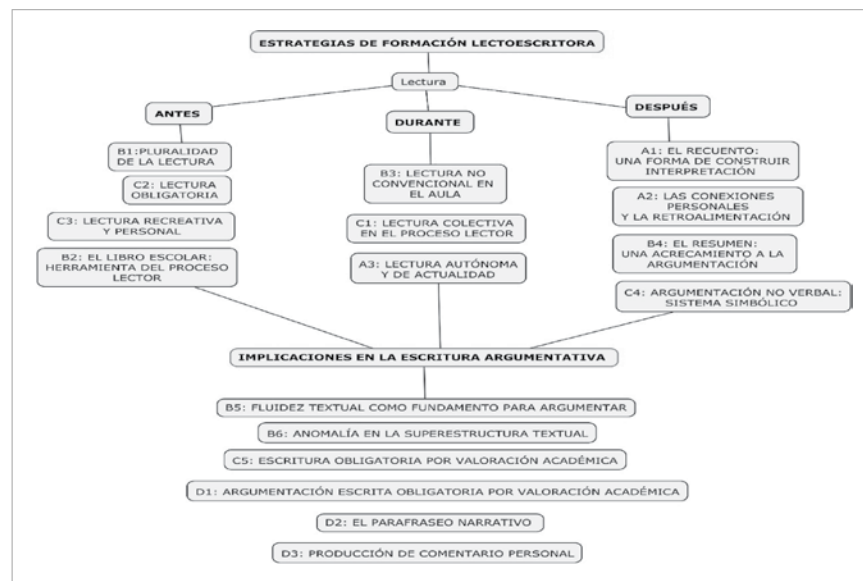
La hermenéutica pedagógica se encuentra y se justifica así misma donde la práctica educativa se desarrolla, es decir, en la interpretación de la propia praxis para comprender el saber pedagógico. El sentido hermenéutico de la pedagogía relaciona la investigación teórica y el desarrollo reflexivo con el proceso situa-



cional de la práctica. Implica una relectura, un rehacer, una reconstrucción de la práctica educativa (García & Sánchez, 2013, p.75).

Resultados

El proceso de triangulación de los resultados arrojados por los instrumentos de cada una de las técnicas de la investigación permitió establecer unas categorías emergentes que dan respuesta a los objetivos planteados y a la vez repensar una pedagogía de la lectoescritura. Estas categorías se presentan a continuación y fueron sistematizadas de acuerdo con los ejes temáticos sobre los que gira la investigación: docencia y didáctica de la lectoescritura y producción argumental escrita.



Ideograma de categorías emergentes

Estrategias de formación lectora en el aula

Categoría B 3: Lectura no convencional en el aula

Hacer una lectura no convencional en el aula requiere de disciplina y autonomía. La libertad de selección de lecturas puede ser significativa porque lleva inmersa la motivación de los estudiantes por leer el género que les gusta y hacerlo a su ritmo; pero tiene ciertas desventajas si no hay control sobre el proceso de lectura que se lleva clase a clase por el docente. Este tipo de estrategia es denominado lectura no convencional porque no hace parte de un esquema establecido de

trabajo y la verificación de la comprensión no se hace relevante, lo relevante es la motivación que el estudiante sienta por leer. Así las cosas, es difícil para un docente establecer si los procesos de comprensión son significativos debido a que la diversidad de lecturas hace más difícil el control en la lectura disciplinada y comprensiva de cada estudiante. Por tanto, para el desarrollo de esta estrategia se necesita que el estudiante sea un apasionado por la lectura para que los procesos de lectura en el aula no sean interrumpidos por factores de distracción.

Categoría C3: Lectura recreativa y personal

La lectura recreativa es la usada cuando se lee un libro por placer. Los estudiantes la realizan a la velocidad que prefieran y su propósito principal es entretenerse y dejar volar su imaginación. En la lectura recreativa la motivación se activa, el incremento de los conocimientos previos aumentan, el acto lector es consiente, y además de disfrutarse aporta significativamente a la redacción y la ortografía. La lectura recreativa se hace con propósitos personales, el querer descubrir lo que hay detrás de esa lectura facilita la comprensión gracias a la curiosidad. El docente desarrolla esta estrategia con novelas, ensayos, poemas o escritos similares, aunque cada estudiante es libre de definir lo que disfruta leer y lo que no. Ésta es una estrategia para el aula que fomenta la lectura y el gusto por ella.

Categoría A3: La lectura autónoma y de actualidad como motivación del proceso lector

La lectura autónoma tiene una ventaja frente a la lectura obligatoria y es que el lector puede decidir el tipo de lectura que desea hacer al igual que el ritmo y la estrategia de comprensión. La lectura autónoma conlleva a la activación de conocimientos previos y al establecimiento de conexiones personales. Esta condición es originada por aspectos como la motivación que sienten los estudiantes al escoger lecturas de su preferencia y al leer a su ritmo y sin presión. Esa autonomía permite que vivan la lectura, generen relación entre el texto, el lector y el contexto y generen hábitos donde se hace la lectura por gusto y placer no solo para lo académico sino para la vida. Los beneficiados de realizar una lectura autónoma en el aula, no son sólo los estudiantes, también los docentes, porque es una forma de actualizarse al conocer el gusto y tipo de lectura de los estudiantes en la actualidad.

El primer paso para hacer visible el compromiso de la escuela con la lectura consiste en instaurar un tiempo para que los estudiantes lean libros individualmente y en silencio. Si realmente creemos en su derecho a convertirse en lectores, debemos proporcionarles la posibilidad de tener frecuentes y continuadas ocasiones de encuentro con los libros (Margallo, 2012, p. 4).



Categoría B1: Fomento de la pluralidad de la lectura

Para el desarrollo de una pedagogía para las competencias comunicativas escritas se hace relevante el fomento de una pluralidad de la lectura que permita la diversidad y evite la monotonía. “La diversidad de tipos de texto, la autenticidad de los materiales y propósitos, así como la interacción entre pares, aparecen como las características del aula que mejor contribuyen a la formación de estudiantes letrados” (Tolchinsky, 2008, p.46). Esa pluralidad se fortalece de la mano del desarrollo de lecturas complementarias de tipo informativo. La lectura informativa es una estrategia que fortalece la curiosidad en los niños, porque los incita a estar al tanto de lo que sucede en el mundo y a crear el hábito de mantenerse informado con diversidad de lecturas y temas. La clave está en el desarrollo de actividades que aprovechen al máximo esa lectura informativa como las hemerotecas, que le permiten al estudiante llevar una colección de noticias resumidas y analizadas y que son una muestra de variedad de pensamiento.

Categoría C2: Lectura obligatoria e individual

La lectura obligatoria tiene la connotación de que es porque toca, por cumplir a las indicaciones que da la docente y más cuando hay una presión de dar una valoración académica, esto hace que los estudiantes hagan las actividades, no por gusto sino por obligación. El bagaje que el estudiante haya adquirido en su tiempo de escolaridad anterior al igual que la formación en adquisición de hábitos lectores, es fundamental para que toda lectura se haga desde un propósito y fin que aporte para la vida y futuro de cada estudiante y lector y no en una actividad estrictamente académica y obligatoria. El tener un mismo libro para todo el grupo hace que muchos de ellos pierdan el gusto, la lectura sea convertida en rutinaria y no desde el gusto y el placer. El papel del docente juega un papel fundamental en la motivación hacia el estudiante, que es el pequeño lector más en potencia que en acto, ya que él es quien brinda las herramientas y orienta la selección de las lecturas. El docente debe ser cuidadoso al elegir los textos, estos tienen que ser textos significativos e interesantes para los alumnos. Un texto es significativo cuando esté “suficientemente cerca de sus esquemas de asimilación como para que pueda comprenderlo y, al mismo tiempo, presente un obstáculo para la asimilación, algo realmente nuevo que requiera una acomodación de los esquemas ya construidos.” (Lerner y Palacios, 1990 citado por Morales, Rincón, & Romero, 2005, p.212)

Categoría C1: La lectura colectiva en el proceso lector

La lectura colectiva permite la interrelación entre los estudiantes y la docente orientadora del proceso lector; busca que el estudiante sea proactivo y tenga

confianza de leer en voz alta. Leer en el aula fortalece las competencias comunicativas orales y escritas de los lectores y desarrolla la habilidad para la comprensión textual.

El desarrollo de competencias comunicativas escrita se da en la lectura literaria trabajada desde la colectividad. Leer en el aula de forma colectiva mejora la atención y participación de los niños porque todos tienen la misma importancia durante el proceso de lectura y le aportan a la comprensión de lo leído. Además de ser un mecanismo de atención, la presencia de varias voces durante la lectura la convierte en una lectura socializadora y diversa.

Para el desarrollo de esta estrategia, el rol del docente es estimular la participación de los estudiantes gracias a la creación de espacios de diálogo, la lúdica y la creatividad. Todo esto con el fin de que todos los estudiantes participen activamente y encuentren un gusto por la lectura en el aula.

Categoría B2: El libro escolar: herramienta del proceso lector

El libro escolar que se utiliza para el desarrollo de los procesos de comprensión ha tomado gran relevancia debido a su importancia en el desarrollo de la comprensión lectora. Está diseñado para fortalecer la lectura literal, inferencial y crítica, sin embargo, su efectividad depende de la disciplina en el desarrollo de las actividades y la estrategia de trabajo que utilice el docente, especialmente, para presentar y hacer énfasis en los propósitos y fines de cada lectura presente en el texto escolar.

El profesor puede utilizar como ayuda muchos recursos que siente necesarios, pero la dependencia de los medios estructuradores de la práctica es un motivo de descualificación técnica en su actuación profesional... Es, en definitiva, lo que ocurre con los propios libros de texto: no son solamente recursos para ser usados por el profesor y los alumnos, sino que pasan a ser los verdaderos vertebradores de la práctica pedagógica (Gimeno Sacristán, 1988 citado por López, 2007).

No es suficiente con asignar tareas de lectura mencionando la página y el ejercicio como una simple actividad de trabajo en clase, porque de esta manera el estudiante ve el libro de lectura como una tarea de clase de la cual sólo obtiene una calificación cuantitativa. De la misma manera, el trabajo en grupo no es una estrategia que beneficie el desarrollo de una clase de lectura si no hay control por parte del docente, el constante ruido y la distracción por aparatos electrónicos reduce la efectividad del trabajo en el libro y convierte la actividad de lectura en un requisito de rellenar libro a través de copia y obtener la firma de evaluación semanal.



El papel del docente es fundamental mientras el estudiante desarrolla sus talleres de lectura. Aunque el proceso de comprensión que realiza el estudiante es interno, este puede enseñarse y fortalecerse si hay un acompañamiento más acertado por parte del docente.

Estrategias de formación de producción argumentativa escrita

Categoría A1: El recuento: una forma de construir interpretación

El recuento es una estrategia de socialización que incluye la reconstrucción del sentido y significado del texto. Para alcanzar este propósito es necesario el desarrollo de una lectura anticipada, pausada y reflexiva que incluye preguntas de contextualización en las que intervienen diferentes voces que fortalecen la comprensión general del texto.

La técnica del recuento es una estrategia que facilita la reconstrucción del significado del texto. Después de leído el texto se invita a los niños a hablar sobre lo que comprendieron, lo cual permite que expresen los resultados de su interacción con el texto. Esta es una de las estrategias más eficaces de comprensión sobre la realidad, sea ésta textual, física o social. La función del profesor es orientar adecuadamente la discusión, promoviéndola entre los participantes y no evitándola. (MEN, 1998,p.64)

Categoría A2: Las conexiones personales como producto de la retroalimentación

La herramienta que utilizan las docentes de lengua castellana es el libro guía llamado encuentros con la lectura. Esta herramienta propone una serie de textos de diversos géneros que hace que el lector incremente sus conocimientos y comparta sus puntos de vista al dar respuesta a las preguntas que el libro plantea desde los niveles literal, inferencial y crítica.

El aprovechamiento de esta herramienta recae sobre la labor docente en el desarrollo de la lectura en el aula. Para lograr que el estudiante haga una lectura comprensiva y crítica es indispensable el acompañamiento en cada uno de los niveles de lectura propuestos por el libro.

La retroalimentación al terminar cada lectura, permite que el estudiante haga conexiones personales, es decir, que encuentre significado y sentido a lo que lee gracias a la activación de sus conocimientos previos. Por lo anterior, un ejercicio completo del acto lector, es hacer la retroalimentación y socialización, en donde se hacen presentes las conexiones personales y vivencias personales y sociales.

Categoría B4: El resumen: un acercamiento a la argumentación

El resumen es el primer acercamiento a la argumentación porque es quizás la primera estrategia que se utiliza en la escuela para aprender a hacer selección de información relevante y a hacer parafraseo. Aunque el resumen no es un texto argumentativo, desarrolla habilidades importantes a la hora de aprender a argumentar, tales como: seleccionar ideas o información importante que más adelante se convierten en argumentos para justificar puntos de vista.

Hacer un resumen consiste en escribir las ideas principales con las propias palabras. Para elaborarlo se pueden seguir estos pasos; identificar el tópico del texto, identificar la información irrelevante o innecesaria y eliminarla; no incluir la información que se repite; utilizar las “macroreglas”: agrupar en un mismo término varios conceptos; identificar una frase que contenga la idea principal en cada párrafo, si es posible; si no es posible, redactar el resumen. Si queremos que los alumnos aprendan hacer resúmenes hay que enseñarles a hacerlo. Esto significa invertir tiempo de clase (Leal, 2009, p. 4).

Enseñar a hacer resúmenes es una buena estrategia. La dificultad surge cuando los docentes se quedan en el desarrollo de resúmenes hasta los grados superiores y le dejan la tarea de la argumentación al último grado de escolaridad. Así que, hay estudiantes que confunden un resumen con un texto argumentativo, y no reconocen el papel de una tesis, ni la importancia de la estructura de un texto argumentativo.

Categoría C4: Argumentación no verbal: sistema simbólico

En esta categoría encontramos la producción de los distintos lenguajes no verbales, siendo el dibujo la estrategia de comprensión lectora que más utilizan los docentes. El dibujo es otra forma de revisar la comprensión en el nivel inferencial, ya que le permite al docente ver como los estudiantes se imaginan las situaciones y representan los hechos principales de la lectura.

También se hace presente lo proxémico y lo kinésico, que tiene que ver con el manejo de espacios y manejo del cuerpo. La representación de la comprensión del texto a través del teatro es una forma de fortalecer otras competencias, como la expresión oral, a la vez que se trabaja el nivel de comprensión lectora. El docente juega un papel importante para que sean bien aprovechados los sistemas simbólicos, la orientación y guía se hace necesario.



Características de la producción argumental escrita después del proceso de lectura en el aula

Categoría B5: Fluidez textual: fundamento para argumentar

La capacidad para exponer y justificar un punto de vista a través de un texto coherente y cohesivo es una de las dificultades más frecuentes para los estudiantes. La teoría de la argumentación propone unos parámetros para la argumentación escrita que van desde el planteamiento de una tesis, hasta su desarrollo en una macroestructura lógica que vaya más allá del texto. La fluidez textual es necesaria en la argumentación porque las opiniones, juicios de valor y una tesis tienen mayor validez si se desarrollan a través de un hilo conceptual y argumentativo.

Las actividades de argumentación escrita que proponen los libros de lectura, no son significativas para los estudiantes porque son repetitivas y hacen parte del mismo esquema de desarrollo. Esta monotonía hace que los estudiantes escriban opiniones simples sin argumento para completar las actividades del libro y cumplir con un requisito, pero no por una intención comunicativa fuerte y significativa. Así las cosas, los escritos argumentativos de los estudiantes se caracterizan por ser opiniones simples lejos de constituirse como texto argumentativo.

Categoría B6: Anomalía en la superestructura de los textos argumentativos

La superestructura es la forma integral o global como se organizan los textos atendiendo a su intención comunicativa. Para este caso, hay serias dificultades para mantener la superestructura de los textos argumentativos porque los textos analizados corresponden a opiniones personales simples producto de un trabajo obligatorio y repetitivo que genera desinterés por parte de los estudiantes para elaborar textos coherentes y con una superestructura básica.

Categoría D1: Argumentación escrita obligatoria: valoración académica

Los procesos de evaluación y valoración académica en los procesos de lectura requieren de acompañamiento cuando el trabajo de comprensión de lectura y producción textual son producto del desarrollo de libros de talleres. Se ha identificado que la lectura y escritura es desinteresada por parte de los estudiantes, debido a que las actividades del libro de lectura son mecánicas y monótonas y esto ocasiona que los estudiantes escriban cualquier cosa por salir del paso y cumplir un requisito.

El escribir al igual que la lectura debe ser por gusto y placer, no por obligación. Dentro del ámbito académico, estas tareas lecto-escriturales hacen parte de en

una estructura curricular similar a la de un conductismo de estímulo respuesta, tengo que escribir para obtener la calificación y no reprobar. Así, la lectura y la escritura se convierten en un trabajo de aula obligatorio que no trasciende de las cuatro paredes del salón. Por eso, no hay una preparación previa o esquema mental de lo que se va a escribir y se presentan los textos cortos, sin cohesión y sin coherencia. La solución está en una buena motivación y entrenamiento por parte del docente para convencer, persuadir y animar a hacer de la lectura y escritura una experiencia fascinante.

Categoría D2: El parafraseo narrativo

Parafrasear es una estrategia que requiere de los manejos de léxico, sinónimos y antónimos. Hacer parafraseo es decir con otras palabras el contenido del texto, especialmente, con palabras que utiliza el lector para darle una mejor interpretación al texto y que hacen del resumen una versión, que en algunas ocasiones, puede resultar más comprensible para el lector gracias que “El uso de un lenguaje propio permite observar el nivel de apropiación del significado del texto leído” (MEN, 1998, p. 65).

El parafraseo en el resumen, está directamente relacionado con el género del texto original. El estudiante que lee un texto narrativo, hace parafraseo narrativo conservando algunos elementos de la narración pero incluyendo el estilo indirecto.

Esta estrategia es una de las más apetecidas por los docentes porque fortalece el proceso de producción textual, debido a que el estudiante debe reconstruir el sentido del texto con sus propias palabras y por tanto necesita recrear una nueva macroestructura.

Categoría D3: Producción de comentario personal escrito

El comentario personal escrito surge como una apreciación que realiza el lector a lo leído. “Se trata de un ejercicio que fomenta todas las capacidades intelectuales necesarias para enfrentarse a cualquier tipo de documentación: la lectura comprensiva, el análisis, la crítica, la capacidad de relacionar y contextualizar lo leído, la expresión oral o escrita” (Horcas, 2009, p. 1).

En esta investigación, el comentario personal está caracterizado por ser a nivel de las ideas. Los estudiantes manifiestan el acuerdo o desacuerdo del tema o idea principal del texto. Sin embargo, la redacción y estructura del comentario personal presenta serias dificultades porque no corresponden a las características propias de este tipo de texto y esto se debe a la escritura obligatoria y monótona que desarrollan semanalmente los estudiantes. A esto se le suma, la orientación y la exigencia por parte de la docente, en la revisión y desarrollo de la escritura argumentativa que producen los estudiantes.



Hacia una teorización: desescolarización de la lectura, nuevo reto pedagógico de los docentes de aula

Pensar en una pedagogía para las competencias comunicativas escritas es replantear el papel del docente como orientador y estratega, el estudiante como creador de mundos posibles y el papel del aula como el espacio de creación, en otras palabras, es mirar la lectura y la escritura más allá del acto funcionalista y tradicional de leer en el aula y pensar en un modelo mixto de aprendizaje de la lectura que involucre la vocación y función del acto de leer.

El exceso de escolarización que se le ha dado al terreno de la lectura, la escritura y la argumentación ha provocado que los niños pierdan el interés en descubrir por sí mismos los mundos posibles que hay detrás de cada lectura. El desarrollo de estas habilidades recae cada vez más sobre los libros de lectura o a las actividades mecánicas y repetitivas que se desarrollan en la hora de lectura planeada y organizada dentro del horario escolar y que pretende desarrollar habilidades de comprensión evaluando actividades descontextualizadas y repetitivas.

Enseñar a leer comprensivamente y a escribir argumentativamente en el aula, constituye uno de los desafíos más importantes en la escuela de hoy. Afrontar la apatía por la lectura y la escritura en nuestros niños y adolescentes es una de las tareas diarias del profesor. Para que un niño o joven llegue a ser un lector autónomo, competente, crítico y analítico debe leer desde todas las áreas del conocimiento. Esto implica replantear el lugar de la clase de lectura en el PEI porque es casi imposible formar lectores leyendo una hora semanal y no por gusto sino por obligación.

La lectura debe ser transversal, nuestros niños y jóvenes están cansados de leer por requisitos académicos y para obtener calificaciones. El problema de la no transversalidad se debe a que los colegios han desarrollado sus proyectos educativos institucionales con base en los documentos de política pública que proponen el desarrollo de procesos de comprensión y producción textual exclusivamente desde la asignatura de Lengua Castellana y le ha restado importancia a la posibilidad de pensar la lectura como una actividad lúdica de trabajo extraescolar, lejos de ser encasillada y evaluada a través de guías o libros de lecturas llenos de actividades descontextualizadas.

Desescolarizar la lectura no implica sacarla del aula implica replantear el papel de la lectura, de las estrategias, del estudiante y del docente. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) desde el año 2014 ha propuesto la evaluación de la competencia lectora desde lo que denomina lectura crítica. Pero alcanzar ese nivel de lectura en nuestros estudiantes es casi imposible si se sigue insistiendo

que el propósito de aprender a leer comprensivamente y escribir argumentativamente es lograr uno de los mejores lugares en el escalafón de colegios del departamento y del país.

Pocos se han caído en la cuenta que leer es más que una competencia susceptible de ser evaluada. ¿Por qué los colegios no han decidido incluir dentro de sus actividades extraescolares talleres de literatura, poesía o escritura? Quizá porque no tenemos docentes que lean y que escriban; y para disimular que no tenemos docentes apasionados por la literatura, la poesía o la escritura, los colegios necesitan de herramientas que reemplacen el papel del docente; así que, cada vez es más el número de editoriales que se acercan a ofrecer libros con actividades que desarrollan la comprensión de lectura en los estudiantes, pero no fomentan el gusto por ella.

Esta problemática se agudiza al querer estudiantes capaces de argumentar, analizar, criticar y repensar el mundo en el que habitan, ya que el libro guía de comprensión lectora que utilizan los estudiantes y docentes aunque trae variedad de lecturas, propone actividades repetitivas, de modo que, la escritura como resultado de un proceso de lectura en el aula, que es inconcluso e interrumpido, no es otra cosa que un breve párrafo que plantea una opinión personal, principalmente, porque los estudiantes no están interesados en interpretar o proponer un buen discurso argumentativo sino lo hacen por completar las actividades del libro y recibir una calificación.

Una hora de lectura semanal para el trabajo lecto-escritural debe ser la oportunidad para formar niños y jóvenes que cuestionen su contexto y produzcan nuevas ideas, adultos que defiendan ideales y generen cambios. Una hora a la semana, para desarrollar un libro de lectura, para leer la novela que te gusta, para leer una noticia de periódico, es muy corta, pero es la realidad de muchas instituciones educativas. Los procesos de lectura están quedando inconclusos y los docentes asignan la tarea de inferir y criticar para la casa, de manera que para revisar el trabajo completo, hay que esperar a la semana siguiente rogando que no haya ninguna actividad extraescolar que impida en desarrollo de la clase. Por eso es urgente una política educativa interna de transversalización de la lectura que permita que los estudiantes generen el hábito y desarrollen habilidades argumentativas y escriturales desde todos los ámbitos del conocimiento.

La transversalización es la alternativa más próxima en la tarea de desescolarizar la lectura. Necesitamos con urgencia que los niños y jóvenes dejen de ver la lectura como una actividad más dentro de las muchas que deben desarrollar en el aula. La lectura no es estática. Los mundos que se exploran cuando se lee, le permiten al lector llevar lo comprendido a un nuevo terreno, el de la inferencia



y la crítica. Todas las asignaturas del plan de estudios podrían ser desarrolladas a través de preguntas problematizadoras o pequeños proyectos que le exijan al estudiante leer y encontrar las respuestas a sus dudas. Para enseñar a hacer una lectura inferencial y crítica no es necesario plantear actividades mecánicas, aburridas y a la vez descontextualizadas, enseñar lectura crítica es invitar a que el estudiante entienda por qué se escribió eso que lee y qué le aporta en la interpretación de su mundo y su realidad.

Por lo anterior, una pedagogía para las competencias comunicativas escritas parte de la implementación de un modelo mixto que incluya un enfoque naturalista y constructivista de la función y la vocación lectora. El ser humano, como ente en constante aprendizaje, cuenta con parte de su historia, su clase social, su época histórica, vistas no solo como un aprendizaje sino como parte integral de él. Así que, el estudiante debe ser entendido como un ser social resultado de su participación en la vida escolar y extraescolar, capaz de utilizar sus habilidades sociales de la palabra y la comunicación desde todas las áreas para involucrarse en los desafíos que presenta su realidad.

Cada niño posee unos conocimientos previos que desarrolla con la mediación adecuada, asimilando, acomodando y generando nuevos conocimientos. En el proceso de lectura, él debe sentir una motivación intrínseca que lo lleve a disfrutar de la lectura, un estilo de vocación por descubrir nuevos mundos a través de los textos, en medio de la imaginación y la creatividad.

La aplicación de este modelo mixto lleva a formar personas críticas, constructivas y creadoras que desde las competencias comunicativas escritas los impulsa a utilizar lo aprendido en la vida cotidiana. Ver la lectura como parte liberadora y transformadora del ser individual y social debe llevar a que el currículo sea flexible y abierto, que el profesor y el padre de familia reconozcan que son mediadores que generan un clima de confianza tanto en el hogar como en el colegio para el fomento de la lectura. De esta forma sus aprendizajes pueden ser situados en contextos reales.

De la misma manera, la escritura y la argumentación necesitan ser transversales. Cada acto lecto-escritural necesita ser facilitado por el docente desde una dimensión individual reconociendo aprendizajes particulares y desde una dimensión cultural facilitando aprendizajes sociales. De esta manera, la creación de un nuevo texto es el resultado de un recorrido de saberes que la lectura interdisciplinar le proporciona al estudiante.

Esta propuesta de transversalización, plantea que los conocimientos y contenidos no pueden ser impuestos en proyectos educativos institucionales sin tener en

cuenta a los estudiantes, pues sería desestimar su importancia, su libertad y su individualidad. Por eso el papel de la evaluación del desempeño lecto-escritural debe ser replanteado como una posibilidad de autoevaluación para mitigar la apatía al trabajo lector. El niño necesita sentir que es libre y que el aula es un espacio de creación de mundos posibles y que sus propuestas no son erradas, sino que son el resultado de su interacción con el saber, con el medio ambiente y con los otros. Así que, la relación docente-estudiante se aleja de la concepción tradicional y acerca a una relación dialógica que surge de la expresión libre, original y espontánea de los aprehendientes.

Aquí es donde una pedagogía para las competencias comunicativas escritas se hace necesaria; el procurar que el docente haga de la lectura una expresión oral o escrita de su sentir frente a todo lo que lo afecta y lo rodea, porque la lectoescritura es un proceso que se desarrolla a lo largo de la formación académica del ser humano, pero que no termina en la academia sino que trasciende e impacta en la vida e intelecto de la persona y ayuda a desarrollar habilidades comunicativas que hacen más fácil la interacción con los demás.

Conclusiones

Leer y escribir son actos que se desarrollan en la academia, pero también en la vida diaria para el desarrollo personal y social, son tareas que no deben hacerse únicamente en el ámbito escolar sino en las diferentes circunstancias y momentos de la vida, además se debe hacer en la vida, a la luz de la vida y para la vida. Sin embargo, se limita a unos parámetros culturales y sociales bien marcados dentro de la etapa de la escolaridad, y es aquí donde se marcan los cimientos para el desarrollo de las competencias comunicativas escritas: lectura, escritura y argumentación; por eso, la formación que brinda el docente, en estas etapas del desarrollo del ser humano, desde la niñez hasta el nivel profesional son fundamentales en la interpretación que le den los sujetos a la vida y del mundo.

El desarrollo de esta investigación permitió identificar las estrategias aplicadas por los docentes de Lengua Castellana para el desarrollo del nivel de lectura literal, inferencial y crítico orientados a la producción de escritura argumentativa, y se concluyó que la docencia y didáctica durante el desarrollo de una hora de lectura en el aula influye significativamente en la comprensión y producción textual de los estudiantes porque los textos que elaboran son producto de la actividad lectora programada para la clase de lectura semanal y orientada por el docente dentro del aula. Pero también se llegó a la conclusión de que la responsabilidad de que los niños y jóvenes no lea ni escriban recae sobre la escolarización que se le ha dado a estas habilidades y que ha provocado que los estudiantes vean la lectura como una actividad escolar sujeta a evaluación constante y no como un momento de ocio y aprendizaje autónomo.



Las estrategias de formación lecto-escritural en los niveles literal, inferencial y crítico que desarrollen los docentes en el aula aportan y condicionan la escritura argumentativa de los estudiantes, porque esa escritura es el resultado del acto de leer en un antes, durante y después de la lectura, y es de responsabilidad del docente cuando la lectura se lleva a cabo dentro del aula de clase y durante una sesión semanal de lectura. Sin embargo, más allá de las dificultades expuestas, el problema de fondo es del exceso de escolarización que se le ha dado al trabajo de la lectura escritura y argumentación. Las razones por las que los niños no lean ni escriben es porque estas dos habilidades se desarrollan dentro una clase de lectura tradicional asignada sólo para ello. El exceso de escolarización que se le ha dado al terreno de la lectura, la escritura y la argumentación ha provocado que estas habilidades sean potenciadas a través de los libros de lectura o a las actividades mecánicas que se desarrollan en la hora de lectura planeada y organizada dentro del horario escolar y que pretende desarrollar habilidades de comprensión evaluando actividades descontextualizadas y repetitivas.

La lectura debe presentarse como significativa, contextualizada y con objetivos claros para que el lector sea consciente de que leer es una ganancia para la vida y comprenda que leer con sentido y significado aporta a la sociedad porque la lectura trasciende a la comprensión y a la escritura. Ser docente de cualquier área es demostrar exigencia, disciplina y dedicación, evitando la monotonía y reflexionando día tras día en su quehacer como formador para la comprensión y así superar las dificultades de escolarización de la lectura.

Por lo tanto, fortalecer los procesos de comprensión y producción textual es tarea de toda la comunidad educativa. La escuela no es el único espacio para formar en lectura. La familia y los directivos escolares son responsables en gran medida de este proceso. Los padres de familia deben ser parte activa del PEI. Apoyar la lectura en el hogar debería hacer parte de los contenidos curriculares y de la programación de actividades de las instituciones educativas. Los padres tienen una responsabilidad ineludible de ser los primeros educadores y generadores de hábitos lectores en el niño, pueden contribuir brindándole buenas y variadas lecturas, desde la lectura del periódico, para mantenerle informado, hasta textos que estén relacionados con su mundo afectivo y sus intereses, lecturas que le hagan pensar y aclarar sus inquietudes, con diversidad de estilos y temas que beneficien el progreso de sus gustos personales y perfil su propio itinerario lector.

Al igual que la familia, los directivos escolares tiene la responsabilidad de crear ambientes y espacios de sensibilización con los padres de los estudiantes para fortalecer el hábito lector desde el hogar, de tal forma que padres lectores ayuden a formar hijos lectores. Desde la institución educativa, los directivos pueden promover el uso y la mejora de la biblioteca escolar y de los bibliobancos; recursos

indispensables en el fomento de la lectura, la formación de lectores competentes y el desarrollo de círculos de lectura. Además, promocionar diversas actividades, como recitales u obras de teatro que animen al estudiante a leer y que puedan ser desarrolladas como actividades integradoras de la comunidad educativa.

.....

REFERENCIAS

García, B.W. & Martín, S.M. (2013). Hermenéutica y pedagogía. La práctica Educativa en el discurso sobre la educación. . Puls, 55-78.

Horcas, V.J. M. (Marzo de 2009). Contribuciones a las Ciencias Sociales. Recuperado de Contribuciones a las Ciencias Sociales.: <http://www.eumed.net/rev/cccss/03/jmhv5.htm>

Jurado, V. F. (2008). Formación de Lectores Críticos desde el Aula. Revista Iberoamericana de Educación, 89-105.

Leal, A. (2009). Estrategias de Comprensión Lectora y Aprendizaje. Innovación y Experiencias Educativas.

López, H. A. (2007). Libros de Texto y Profesionalidad Docente. Avances en Supervisión Educativa.

Margallo, A. M. (17 de Abril de 2012). Educando, El portal de la Educación Dominicana. Recuperado de:; http://www.educando.edu.do/files/1013/3433/5687/Claves_para_formar_lectores.pdf

MEN. (1998). Lineamientos de la lengua Castellana. Bogotá: MEN.

Morales , O., Rincón, A., & Romero, J. (2005). Consideraciones Pedagógicas para la promoción de la lectura dentro y fuera de la escuela. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. , 195-218.

Niño, R. V. m. (2007). La Aventura de Escribir. Bogotá D.C: ECOE Ediciones.

Tolchinsky, L. (2008). Usar la Lengua en la Escuela. Revista Iberoamericana de Educación , 37-54.

Torres, D. L. (2012). La lectura y la escritura un espacio para el mejoramiento de la calidad educativa y social. En: D. L. Torres, Lectura y Escritura. Lecciones Doctorales (p. 25). Tunja: UPTC.