

SISTEMATIZACIÓN DE UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LA COMPRESIÓN DEL TEXTO ARGUMENTATIVO
EN ESTUDIANTES DEL CICLO V - 1 DEL CENTRO EDUCATIVO BYRON
GAVIRIA JORNADA NOCTURNA

DIEGO ALEJANDRO CIFUENTES SOTO
LUIS CARLOS CEBALLOS FIGUEROA

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA
PEREIRA
2012

SISTEMATIZACIÓN DE UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LA COMPRESIÓN DEL TEXTO ARGUMENTATIVO
EN ESTUDIANTES DEL CICLO V - 1 DEL CENTRO EDUCATIVO BYRON
GAVIRIA JORNADA NOCTURNA

DIEGO ALEJANDRO CIFUENTES SOTO
LUIS CARLOS CEBALLOS FIGUEROA

Trabajo de grado presentado para optar al título de: Licenciados en Español y
Literatura

Director
Jhon Alejandro Marín Peláez
Magister en Educación

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA
PEREIRA
2012

Nota de aceptación

Firma del director de proyecto de grado

Firma del jurado

Firma del jurado

Pereira, julio de 2012

*A nuestros niños, quienes llenan
nuestras vidas de alegría y
esperanza, y en quienes
encontramos un aliento más para
continuar con nuestros proyectos:
María Alejandra y Juan José,
Estefanía y Jefry*

Agradecimientos

A los profesores de la Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira, por todas las vivencias y situaciones académicas que templaron y forjaron nuestra formación profesional.

Al profesor, Mg. Jhon Alejandro Marín Peláez, por sus enseñanzas, acompañamiento y compromiso con la tarea de formar educadores.

A la comunidad educativa Byron Gaviria, por facilitar espacios y condiciones para realizar nuestra investigación. A las directivas de esta institución y, especialmente a los estudiantes de ciclo V-a por su disposición, respeto y compromiso hacia el proceso llevado a cabo.

Nuestros más sinceros agradecimientos a familiares, amigos y compañeros, quienes fueron copartícipes de la obtención de este logro.
Por último a dos mujeres que cuidan y engalanan nuestras vidas: Ana María Cruz Grisales y Helena Martínez P.

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN	11
1.1 OBJETIVO GENERAL	13
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	13
2. MARCO TEÓRICO	14
2.1 EL TEXTO ARGUMENTATIVO	14
2.1.1 El valor histórico y social de la argumentación.....	14
2.1.2 La diversidad interpretativa en la interacción con el texto argumentativo.	19
2.1.3 Valor de los ejemplos y las ilustraciones en la argumentación.	23
2.2 COMPRENSIÓN TEXTUAL	27
2.2.1 Un reto educativo: La comprensión lectora.	27
2.2.2 El proceso cognitivo de la comprensión lectora.	29
2.2.3 Las Macrorreglas.....	31
2.2.4 La memoria a largo plazo y el sistema de control.	31
2.2.5 Estrategia de la comprensión textual.	33
2.2.6 Estrategias Macroestructurales y Superestructurales.	34
2.2.7 El Modelo de Situación.....	35
2.3 SECUENCIA DIDÁCTICA	36
2.4 SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS	40
3. MARCO METODOLÓGICO	43
3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	43
3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	43

3.3	SECUENCIA DIDACTICA PARA LA COMPRESIÓN DEL TEXTO ARGUMENTATIVO.....	46
3.4	POBLACIÓN	55
3.5	MUESTRA	56
4.	ANÁLISIS DE RESULTADOS	57
5.	CONCLUSIONES.....	60
6.	RECOMEDACIONES.....	63
	BIBLIOGRAFÍA.....	65
	ANEXOS	67
	Anexo. Sesiones pedagógicas	67
	Anexo A. Enunciados para ejercicio de argumentación razonada	70
	Anexo B: Videos tomados de You Tube	71
	Anexo C: Taller de aplicación sobre video de Yokoi Kenji “Una visión de Colombia y Quino: Mafalda, Pobre mundo enfermo”. Argumentos sobre los enunciados de los videos.....	72
	Anexo D. Taller para reconocimiento de ideas principales e intencionalidad desde el texto argumentativo: “Cuanto más lo pienso, más estoy en contra de los biocombustibles”	73
	Anexo E. Historietas de Klan Klon.com	77
	Anexo F. La mejor Edad de Fernando Soto Aparicio y prueba saber sobre el texto.	78
	Anexo G: Texto para reconocimiento de los elementos de la argumentación	79
	Anexo H. Prueba saber sobre el texto: “La Mejor Edad”	80
	Anexo I. Texto Argumentativo: “La Mejor Edad”	81

LISTA DE CUADROS

	pág.
Cuadro 1. Esquema contextual.....	12
Cuadro 2. Superestructura del Texto Argumentativo	24
Cuadro 3. Secuencia didáctica y sus fases.....	45
Cuadro 4. Presentación del dispositivo didáctico.....	48
Cuadro 5. Etapas del proyecto.....	55

LISTA DE GRÁFICAS

	Pág.
Gráfica 1. La situación comunicativa	15
Gráfica 2. Relación discurso – poder	20
Gráfica 3. De la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo.....	32
Gráfica 4. Representación del Modelo de Situación	36
Gráfica 5. Secuencia didáctica.....	39

RESUMEN

El propósito de esta investigación, es sistematizar una práctica pedagógica, para el fortalecimiento de la comprensión del texto argumentativo en estudiantes del ciclo V del Centro Educativo Byron Gaviria de la jornada nocturna. La investigación consta de un marco teórico, que fundamenta apreciaciones respecto del texto argumentativo, la comprensión lectora, sistematización de experiencias y secuencia didáctica. Además, se cuenta con un marco metodológico que enmarca la estructura de una investigación de tipo cualitativo y la secuencia didáctica que describe el proceso llevado a cabo en el aula de clase; dicha secuencia se fundamentó en el concepto utilizado por los equipos de investigación coordinados por César Coll y Ana Camps.

Palabras Claves: Argumentación, comprensión lectora, macrorreglas, proposición, macroproposición, acto de habla, macro acto de habla, superestructura, memoria a corto plazo, memoria a largo plazo, texto argumentativo, sistematización de experiencias, secuencia didáctica.

ABSTRACT:The purpose of this research, is to systematize a teaching practice, to strengthen the understanding of argumentative text in Cycle V students in the Centro Educativo Byron Gaviria of the night shift. The research contains a theoretical framework, based on assessments of argumentative text, reading comprehension, systematization of experiences and teaching sequence. It also has a methodological framework that frames the structure of research and highlights the typical feature of qualitative research and the teaching sequence that describes the process undertaken in the classroom, this sequence was based on the concept used by research teams coordinated by César Coll and Ana Camps.

Keywords: Argumentation, Reading comprehension, macro-rules, proposition, macro-proposition, speech act, macro speech act, superstructure, short-term memory, long-term memory, argumentative text, systematization of experiences, teaching sequence.

PRESENTACIÓN

Existe una notable necesidad en la realidad educativa colombiana de fortalecer la capacidad de los individuos de desarrollar argumentos para manifestar sus ideas, críticas o posiciones que presentan frente a las temáticas analizadas.

Si bien es cierto que en los contextos educativos regulares se hace hincapié en la comprensión de textos de carácter narrativo, hecho que es profundamente significativo, pues los textos de esta tipología, estimulan el desarrollo de la imaginación y la creatividad en los estudiantes; también es cierto que una de las continuas quejas de maestros, está ligada a la dificultad de los estudiantes para expresarse y manifestar sus pensamientos a partir de determinada lectura.

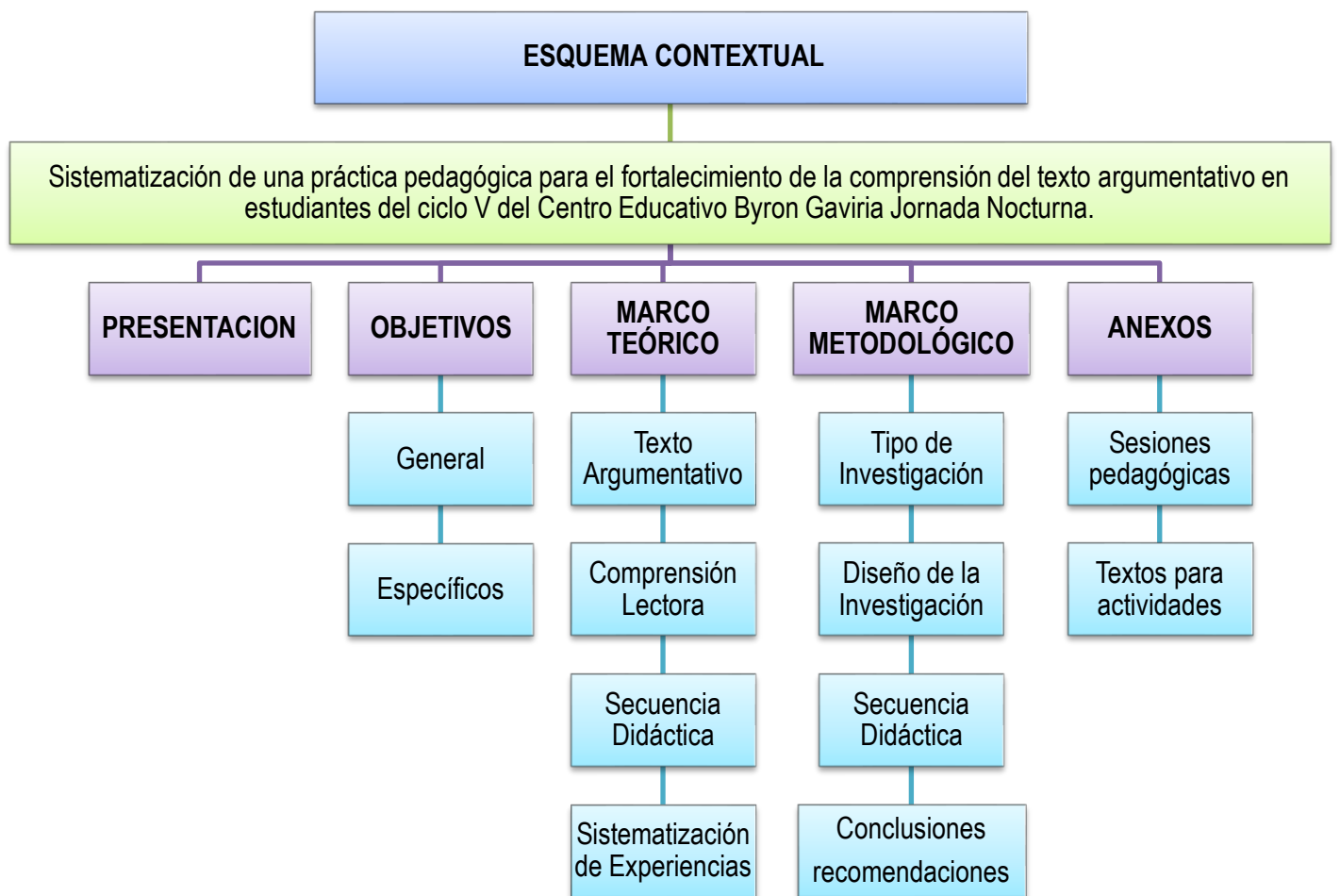
Por tal razón no puede maquillarse la realidad manifiesta, de que los estudiantes presentan profundas dificultades para argumentar las ideas que les surgen a partir de sus lecturas y para comprender de manera significativa los textos que leen y se desarrollan en las prácticas educativas cotidianas.

De modo que desde las prácticas pedagógicas, se pretende retomar el texto argumentativo como un insumo para acercar a los estudiantes a la posibilidad de plasmar sus ideas, posturas y argumentos de manera sólida y significativa. Este tipo de propuestas, nacen de la consideración de que el texto argumentativo se puede consolidar como un actor protagónico y decisivo del que hacer escolar, que en estos momentos se enfrenta a crisis tan notable como el dilema de conseguir el interés y la disposición por parte de los estudiantes para asumir su proceso de aprendizaje.

Es así como el presente trabajo se desarrolla desde el núcleo de la formación disciplinar y se orienta hacia la comprensión de textos, en este caso, textos argumentativos, analizados desde su superestructura y utiliza como instrumento para la comprensión, el reconocimiento de las estructuras textuales.

Es por ello que una propuesta de investigación con estas características permite al estudiante encontrar herramientas o estrategias que le faciliten la comprensión de los textos que lee, pues es claro que en el proceso diagnóstico realizado se encontró, que ellos mismos reconocen la dificultad que tienen a la hora de abordar un texto y para argumentar acerca de su temática.

Cuadro 1. Esquema contextual



1. OBJETIVOS

1.1 OBJETIVO GENERAL

Sistematizar una práctica pedagógica a través de una secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión del texto argumentativo en estudiantes de ciclo V del Centro Educativo Byron Gaviria, jornada nocturna.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Reflexionar acerca de la importancia que tiene la argumentación y su poder en la vida de los sujetos.
2. Diseñar una secuencia didáctica para la comprensión del texto argumentativo en estudiantes de ciclo V - 1 del CEBG, jornada nocturna.
3. Implementar una secuencia didáctica para la comprensión del texto argumentativo en estudiantes de ciclo V - 1 del CEBG, jornada nocturna.
4. Analizar los resultados de la implementación de la SD con los estudiantes del ciclo V – 1 DEL CEBG.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 EL TEXTO ARGUMENTATIVO

2.1.1 El valor histórico y social de la argumentación.

La retórica ha sido un tema abordado en casi todo el transcurso de la historia cultural de la especie humana, pero definitivamente en cada momento de ella los argumentos se han utilizado, más que para convencer; para manipular, de allí la importancia de abordar con conciencia los significados e intenciones que se despliegan en un texto argumentativo, para tomar una posición que se nutre de la individualidad, creatividad y crítica de quien interactúa con este tipo de textos.

Es importante que quien lleva el texto argumentativo a la interacción, esté dotado de originalidad, pues no debe quedar anclado en lo que el otro dijo o piensa, sino que tiene la posibilidad de manifestarse a partir de las sensaciones, interpretaciones o sentimientos que los argumentos han despertado en su ejercicio de comprensión.

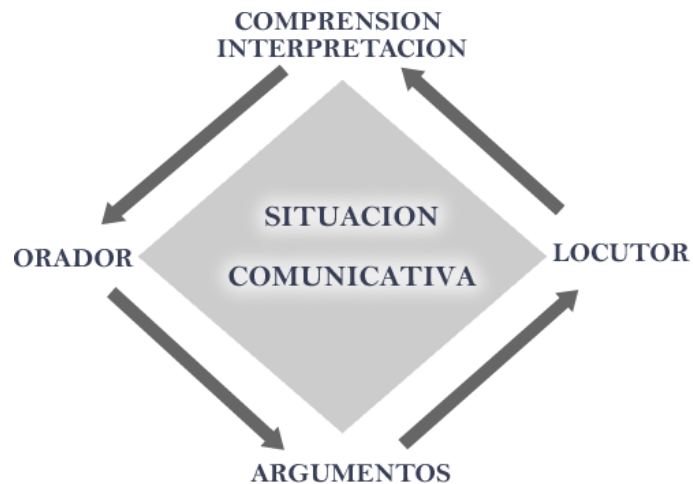
Es así como la dificultad para argumentar y comprender ha impedido que los estudiantes adquieran procesos de aprendizaje, para que puedan desenvolverse y enfrentarse de un modo más consciente y crítico a los discursos y situaciones que adormecen y opacan los procesos de pensamiento que han adquirido; de modo que se hace necesario que dichos procesos de aprendizaje sean un incentivo para lograr cambios significativos en los modos de re-organizar tanto el mundo exterior como el interior y de paso contribuir a un proceso de humanización en el que se dé la posibilidad de interactuar y reconocer que los individuos están inmersos en una cultura tan diversa, que requiere del respeto y la tolerancia con los demás.

De modo que la argumentación se convierte en una estrategia para inducir a procesos de aprendizaje en donde el compromiso y la opinión, la reflexión y contacto con el entorno hacen del estudiante un sujeto más consciente y preparado para la interacción interpersonal y le brinda la posibilidad de realizar lecturas más razonadas sobre la información que los medios masivos de “comunicación” hacen o de las premisas que emiten quienes pertenecen a las esferas del poder y quieren ejercer y generar estrategias de control.

Por consiguiente, es importante recordar, que la argumentación va más allá del simple hecho de decir algo, porque su fin no es explicitar los mensajes que se encuentran en la situación comunicativa, sino que busca que los interlocutores

reflexionen y ahonden en lo que está refiriendo determinado orador, con el propósito de inferir que ellos aceptaron o no el discurso emitido por éste y lograr así una adhesión por parte de los interlocutores. Al respecto, Ch. Perelman¹ plantea una visión frente a los actantes del discurso enmarcados ellos como *orador* y *auditorio*, y en donde la *argumentación*² se presenta ante estos como se explicita en la gráfica 1, como un eje mediador en el que ambos podrán defender sus tesis.

Gráfica 1. La situación comunicativa



Fuente: CEBALLOS F. Luis Carlos
CIFUENTES S. Diego Alejandro

Así pues, el *orador* es quien tiene la responsabilidad de preparar y organizar la tesis que quiere presentar al *auditorio* y para generar un acto de comunicación en el que ambas partes podrán interactuar y tomar posición crítica frente a la querella propuesta; en esta medida, si se quiere defender o refutar una tesis o un axioma se debe recurrir al arte de la argumentación, porque es a partir de allí donde se aclara qué es lo dicho y qué es lo que realmente se acepta en la tesis planteada por el orador; no obstante, si este encuentra que su auditorio está totalmente en

¹ PERELMAN, Chaim. La Argumentación, el Orador y su Auditorio. El Imperio Retórico. Editorial Grupo Norma 1997. p. 31

² Entiéndase Orador como aquel que emite argumentos. Auditorio quien emprende un proceso de comprensión e interpretación de lo emitido por el orador y Argumentación lo dicho entre los dos anteriores.

desacuerdo, deberá recurrir a todas sus capacidades cognoscitivas e intentar convencer y/o adherir a su público a su discurso.

Así Perelman³ plantea que “la argumentación no se desarrolla en el vacío y mucho menos pretende emitir enunciados carentes de significados, sino que el orador busca fijar sus juicios a un auditorio y que éste crezca a medida que se van fortaleciendo las argumentaciones emitidas”.

Con esto, se aclara que el fin de la argumentación no es deducir, sino que surge una comunión entre el orador y el auditorio donde ambos deben ser conscientes del proceso o deliberación que se va a generar en la situación comunicativa, por ello resulta pertinente que el interlocutor sepa qué es lo que se va a abordar en dicha situación; de lo contrario sería imposible que ambos pudieran llegar a un consenso sin que el segundo haya leído o escuchado el discurso. En este sentido se hace importante que tanto el orador como el auditorio estén lo suficientemente preparados para que sus discursos encuentren un punto de convergencia dentro de la situación comunicativa.

Sin embargo, Perelman⁴ afirma que “no todas las posturas frente a un discurso tienen que ser aseverativas, sino que existen posiciones adversas que conllevan a la búsqueda de nuevos contraargumentos que inciten a la adhesión del discurso enunciado”. Desde esta perspectiva en el proceso discursivo se aceptan las diferentes posturas, pero se debe tener cuidado, pues el manejo inadecuado de la argumentación puede desembocar en un abuso de la palabra, proyectado a un discurso que termina siendo impositivo y autoritario, lo que debe desembocar en la posibilidad de que el lector haga uso contra argumentación, frente a ese discurso que está buscando imponerse y encontrar así esa comunión entre el espíritu discursivo del orador como el mismo auditorio.

En este sentido, gracias a la multiplicidad discursiva que ofrece la argumentación, se evidencia en Perelman que, tal vez, la característica fundamental de la argumentación es que permite la flexibilidad y la interacción con el auditorio o destinatario, buscando influir o persuadir hasta el punto de modificar los discursos de estos y no imponer la voluntad del discurso al auditorio, dejando entrever una línea muy sutil de la libertad para expresarse, con respeto y sobre todo, con argumentos pertinentes a la tesis desarrollada en determinado contexto, no solo con el orador sino también con los demás actantes que se encuentran en el auditorio. Por ello resulta importante aventurarse al dominio de la palabra y saber usarla cuando sea necesario, ya sea en conferencias, en grupos sociales e instituciones con el fin de ser escuchados y atendidos por aquellos a quienes se

³ PERELMAN, op. Cit., p. 31

⁴Ibíd., p. 31

dirige el discurso. Al respecto Ch. Perelman afirma: “la libertad de la palabra y de prensa son conquistas importantes de la democracia; pero aún, en una sociedad tan liberal, no todo el mundo puede, no importa en qué circunstancia, tomar la palabra y hacerse escuchar”⁵.

El autor también es enfático al afirmar que el individuo al defenderse discursivamente no se hace acreedor del universo discursivo, e incita a ser mesurados con quien se discute y no entrar en rencillas sin sentido, frente a esto . Perelman retoma un postulado de Aristóteles para afirmar que “no se puede discutir con cualquiera, sino que es preciso evitar el debate sobre ciertos asuntos”⁶. Asimismo, plantea que no se trata solo de adherir personas a su auditorio sino más bien generar acciones o crear disposiciones para la acción en donde los destinatarios puedan sobrepasar los obstáculos que se le presentan y al mismo tiempo discernir sobre las verdades asumidas por su orador sin tener que entrar en querellas que no le competen a la situación discursiva que se ha generado; por lo tanto, el orador siendo perspicaz no sólo se dirige a la voluntad, las emociones y la razón, sino que siente la necesidad de dirigirse al hombre completo, y en cada uno de ellos pretende generar efectos distintos, es decir, que para cada tipo de objeto discursivo y para cada auditorio emplea diferentes métodos y recursos para obtener nuevos aliados en sus tesis; ya que si el orador quiere definir a su auditorio de , no sólo deberá adaptarse a las necesidades del público sino que deberá concebirlo como el conjunto de aquellos sobre los cuales quiere influir con sus argumentos.

Esta necesidad del orador por atrapar a su público le exige que sea más conciso con lo que quiere hacer y debe recurrir a la técnica de preguntas y respuestas para aclarar la importancia que hay al diferenciar un auditorio constituido por un interlocutor al que está constituido por una multitud, es decir, que mientras el diálogo y la controversia se desarrollan en el auditorio, el orador podrá conocer e interactuar mejor con sus destinatarios, el desarrollo e intercambio de ideas y lograr así un mejor reconocimiento entre los participantes del acto comunicativo; mientras que el que es creado por una multitud pierde validez al ser puesto a prueba por la misma técnica de preguntas y respuestas, y al no tener interés por conocer los interlocutores que asisten a dicho discurso.

Sin embargo, siendo esta técnica socrática muy acertada al momento de aportar a la argumentación, .Perelman⁷ trasciende este concepto y afirma que esta práctica solo se centra en la concepción de un auditorio más reducido y difícilmente podría

⁵ PERELMAN, C. Op. Cit., p. 31

⁶ Ibíd., p. 32

⁷ Ibíd., p. 33

aplicarse a tesis especialmente dirigidas a especialistas, ya sean literatos, lingüistas, historiadores o antropólogos, puesto que cada uno de ellos tiene una tesis y métodos establecidos que raramente suelen ser puestos a debate. Más bien, acepta la idea de los discursos largos que asumen auditorios más numerosos y que ya poseen una postura más clara o por lo menos se han documentado lo suficiente para asistir a las necesidades que demanda el orador en su auditorio.

No obstante, el autor reconoce que el diálogo al igual que la técnica de la controversia aparece como una necesidad latente y sustancial para el desarrollo de la argumentación y retoma los conceptos de los discursos que se dirigen a algunos y los que son válidos para todos, es decir, el discurso persuasivo y el convincente que antes eran vistos como opuestos, ahora él los caracteriza, más acertadamente, al primero “como un discurso que va dirigido a un auditorio particular que busca persuadir y el segundo a un auditorio universal que busca convencer”⁸. Asimismo, desmitifica la idea de que la distinción entre persuadir y convencer, es suscitada por el número de personas que escuchan al orador, sino que lo que realmente importa son las intenciones que tiene éste con su auditorio.

En este sentido, se afirma que el auditorio es quien experimenta las emociones y las pasiones que suscita el orador, lo que conlleva a Perelman⁹ a distinguir tres géneros discursivos en retórica: el *deliberativo* que se centra en la emisión de “consejos” o en desaprobación lo que considera inapropiado y su opinión recae en lo que es más útil, el género *judicial* “acusa o defiende” para decidir qué es lo más justo en determinada situación comunicativa, y finalmente , el género *epidíctico* que es el que “alaba y critica” y su discurso se enmarca en las dualidades de lo “bello y lo feo”. Y es aquí donde Perelman se apoya para decir que el género epidíctico es el que más interesa porque el orador encuentra puntos de referencia más objetivos para lograr que su auditorio demuestre que sí asumió las posturas propuestas por él, es decir, que logra la adhesión de los valores de los espectadores, y se acomoda con mayor facilidad a cualquier contexto.

Asimismo, el género epidíctico¹⁰ tiene una estrecha relación con la educación, porque más allá de preparar para el momento, de suscitar una acción, lo remite a procesos de reflexión en los que crean una disposición para la acción, y los forma para aparecer cuando sea el momento pertinente de hacerlo logrando una adhesión más eficaz y acertada entre el orador y el auditorio.

⁸ Ibíd., p. 39.

⁹ Ibíd., p. 40 – 41}

¹⁰El género epidíctico es el que se caracteriza por alabar y criticar y por generar dualidades entre lo bello y lo feo.

En este sentido, el orador deberá partir de las premisas que gocen del beneficio de una adhesión suficiente para que su discurso no vaya a perder fuerza y validez, y pueda lograr transferir la adhesión a su auditorio; de tal modo que pueda encontrar solidaridad entre las mismas premisas para que le den mayor sustento a la tesis planteada. Sin embargo, el orador debe ser cuidadoso y no puede suponer que todas las tesis son aceptadas por los auditorios sino que debe estar dispuesto siempre a encontrar una adhesión sin imponer sus argumentos; por lo tanto debe distinguir entre lo real y lo preferible, en donde el primero nos adentra a los hechos, las verdades y las presunciones, es decir es más objetivo, mientras que lo preferible nos remite a los valores, las jerarquías y los lugares comunes, es más dado al campo de la subjetividad.

No obstante, los hechos y las verdades por poseer miradas absolutistas, no garantizan una adhesión total a determinado discurso o premisas del orador, de tal modo que éste deberá esforzarse más para que su auditorio se adhiera o finalmente termine él adhiriéndose al auditorio, porque sabemos que desde la argumentación cualquier premisa o tesis puede ser cuestionable, y que lo inesperado jamás debe excluirse en el mundo de la argumentación y menos aún cuando estamos inmersos en un contexto cargado de valores que resultan universales como lo son la justicia, la belleza, la fidelidad, el honor y la lealtad, y que son de vital importancia, porque permiten la formación de valores particulares en cada uno de los interlocutores pensados por el orador.

2.1.2 La diversidad interpretativa en la interacción con el texto argumentativo.

En el proceso de aproximación de los estudiantes a la comprensión del texto argumentativo, se hace necesario que estos tomen posturas críticas y de carácter reflexivo frente a este tipo de textos que están constituidos por argumentos cuasi-lógicos, que más que preocuparse por los aspectos de fondo de los que puede ser poseedor el texto, son textos que se dedican a la construcción de formalidades que lleven a supuestas verdades definitivas. La univocidad es un elemento que puede afectar los procesos de interpretación y comprensión de los textos argumentativos, pues son estrategias que conllevan a la petrificación¹¹ del texto, en donde sólo se escuche una voz, cuando son muchas las que pueden hacer aportes realmente significativos. La siguiente gráfica explicita la relación de discurso y poder, me diado por los procesos de comprensión que establezcan entre el auditorio y su comprensión.

¹¹La petrificación textual entiendo como el reducir un texto a una sola mirada interpretativa.

Gráfica 2. Relación discurso – poder



Fuente: CEBALLOS F. Luis Carlos
CIFUENTES S. Diego Alejandro

Cuando la mirada a un texto se hace por univocidad, y más, si es de carácter argumentativo, el texto es asumido por el estudiante como algo incoherente o incompatible con su vida y sus realidades próximas, por ello la plasticidad y amplitud interpretativa, deben ser estrategias de continua aplicación en un encuentro pedagógico con los estudiantes.

Una estrategia que es interesante en este sentido es la autofagia, concepto que desde el ámbito biológico se entiende como la capacidad de un organismo, para alimentarse de sus propios tejidos, así mismo, el texto argumentativo en el desarrollo de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por el docente, se debe constituir en un detonante que facilite y promueva procesos de comprensión y discusión, donde quien se encuentra en el proceso de comprensión del texto argumentativo, entre en una actitud que le permita proponer nuevas situaciones o posturas frente a las dificultades que deja quizás en evidencia el texto. Ch. Perelman en este sentido hace referencia al hecho de cómo debe ser quien se encuentra interactuando con el texto argumentativo, quien debe llegar a estados de incompatibilidad significativos, “por lo cual, si se quiere resolver una incompatibilidad y no aplazarla, se deberá sacrificar una de las dos reglas en conflicto, o por lo menos arreglarla, y esto operando una disociación de las nociones”¹². De esta manera el lector presentará contra argumentos frente a las tesis planteadas o buscará construir equilibrio frente a lo que el orador propone.

¹²PERELMAN, Chaim. Op. cit, p. 89.

De esta manera, es importante tener claridad frente al hecho de que la argumentación, escapa a la extrema formalidad. Es lógico en procesos de comprensión de textos argumentativos el hecho de que el lector debe trascender más allá de la imponente convencional que pueden tener los signos y estructura formal del texto, debe entrar en la dinámica de los significados e intenciones que puede auscultar del texto, considerándose también que dichos significados y definiciones son intercambiables de acuerdo a los procesos de comprensión e interpretación que asumen los interlocutores del discurso.

Un elemento que se hace importante en la interacción con el texto argumentativo, es la capacidad del lector para identificar cuándo el ponente y sus argumentos han tomado una tendencia tautológica, o sea, se ancla en el hecho de explicar y explicitar un argumento al máximo, sin hacer que las intenciones y los significados trasciendan. Es importante aclarar, que con esto no se demerita el gran valor dentro del marco de la argumentación que pueden poseer figuras retóricas como las tautologías, pues éstas bien aplicadas pueden dotar de sentidos valiosos a un texto argumentativo, la prevención apunta es al hecho de que la tautología, puede inmovilizar un argumento a tal punto que no permite que el texto se enriquezca y evolucione en el desarrollo de sus argumentos.

Algunos argumentos suelen basarse sobre la estructura de lo real, pues de este modo lo hacen ver quienes construyen dichos argumentos, por ello es valioso reconocer que toda intencionalidad de la que es portadora el texto, va acompañada de un motivo que se hace importante auscultar a través de razonamientos pragmáticos, que permitan determinar los efectos que los argumentos pueden tener sobre la realidad.

Es importante reconocer y resaltar, una vez más, que los argumentos que se consolidan en verdades absolutas, son riesgosos; pues, pueden tener una tendencia altamente utilitarista. Al respecto se hace interesante la siguiente apreciación de Perelman, “es para responder a esta objeción para lo que fue inventado el cálculo utilitarista que se propone reducir a un resultado cuantitativo, positivo o negativo, el conjunto de las consecuencias del acto sometido a apreciación”¹³.

Los hechos o acontecimientos que son tratados en los textos argumentativos, requieren de la diversidad interpretativa, pues sólo así, se considerarán y establecerán procesos de reflexión flexibles que apunten a un equilibrio en cuanto las apreciaciones. Cuando un estudiante afronta la comprensión de un texto

¹³ Ibíd., p. 117.

argumentativo, se hace necesario que trate de explorar aspectos como la naturalidad y emociones manifiestas en el texto, de modo que pueda llegar incluso a tomar una actitud peyorativa frente a éste; es importante que se dé cuenta que él tiene la posibilidad de valorizar y desvalorizar los argumentos que entretejen la tesis desarrollada por determinado autor.

En el proceso de comprensión se hará necesario que se determinen proyecciones como los medios y fines que se dan en el desarrollo textual, en cuanto la identificación de los argumentos, teniendo en cuenta que estos se podrían acoger a un simple derroche desacertado o superfluo, o bien podrían ser verdaderas posiciones decisivas para emprender procesos críticos y reflexivos.

Es importante hacer un reconocimiento del sujeto quien es el locutor de los argumentos desarrollados, y como lectores se debe determinar si existe una coexistencia entre la persona y sus posiciones, intuyendo en este sentido aspectos como si es competente para proferir las posiciones que se desarrollan; de esta manera se da un paso prioritario en la posibilidad de entender la situación comunicativa generada a través del texto argumentativo. Es importante constatar que la idea sobre la persona está en constante interacción con el despliegue de sus argumentos. Este rasgo ha sido muy bien subrayado por Perelman, “la construcción de la persona le asegura cierta continuidad, ella se considera como responsable de sus actos pasados, que contribuyen a su reputación, a su mérito o a su demérito. Es la persona la que se loa o se censura, a la que se recompensa o a la que se castiga”¹⁴.

Son muchas las técnicas sociales que permitirán determinar la contundencia y valor de los argumentos abordados, pues acciones manifiestas en el locutor, como el lenguaje, la moral, el derecho y la religión, contribuyen, dice Perelman, que los procesos de comprensión se dan en medio de la unidad y la estabilidad. De esta manera se evidencia la necesidad de que en el abordaje textual siempre subsista la sospecha frente a cada una de las apreciaciones que interactúan en un texto.

Cuando hay criterio y cuando se encuentra la esencia de los argumentos, se genera apropiación de su significación y alcances, para así combatir tipos de argumentos peligrosos, como pueden ser aquellos que se califican de autoridad, porque son abusivos al oponerse a la novedad, al descubrimiento y al cambio. Este tipo de argumentos por lo regular son emitidos por autoridades de primer orden como pueden ser sabios, filósofos, religiosos o profetas, gobernantes, etc. Es notable la importancia de reconocer el valor de las tradiciones, la antigüedad y la universalidad, pero Perelman advierte que este tipo de argumentos son de ruptura, pues no facilitan la posibilidad de que el individuo ponga a interactuar sus

¹⁴ Ibíd. p. 124.

sentidos con el texto. Para el autor son más importantes los argumentos a los cuales los individuos aplican la figura de freno¹⁵, pues con ello contará con la capacidad de restringir la influencia de los actos, para abrirse allí a múltiples posibilidades interpretativas y de concepción.

Una aclaración que se hace importante en el arte de aprender a debatir sobre los argumentos que llegan a los individuos, es la de tener presente que no se debe atacar al locutor de los argumentos propuestos, ya que éste en un ejercicio libre de producción presenta sus planteamientos y posturas, lo que se hace importante debatir es su tesis, pues en el caso de que ésta sea acertada ante los procesos de comprensión e interpretación se podrán ampliar, y en caso de que no, se podría debatir con argumentos propuestos por el auditorio de manera coherente y significativa en un proceso discursivo altamente significativo.

2.1.3 Valor de los ejemplos y las ilustraciones en la argumentación.

Un aspecto que se hace también determinante en las concepciones y apreciaciones sobre el texto argumentativo es la utilización de ejemplos, ilustraciones o modelos que conduzcan al fortalecimiento de los argumentos desarrollados; en el caso de los ejemplos, ante todo, lo que buscan es la generalización, es decir la posibilidad de que cada quien con su particularidad, se sienta identificado con los argumentos presupuestados.

Los ejemplos que se utilizan en un texto argumentativo deben ser decisivos, pues la idea es que estos no sean discutidos, sino que posean un fuerte sustento en la realidad y que de esta manera puedan respaldar con certeza los argumentos desarrollados. En este sentido del argumento por el ejemplo, Perelman ofrece una interesante apreciación, “la utilización de un mismo concepto para describir casos diversos permite fácilmente su asimilación entre sí, lo que parece resultar de la naturaleza misma de las cosas”¹⁶.

La ilustración se refiere más a la utilización de elementos que poseen una convencionalidad socialmente aceptada y que generan cierta fuerza para que los individuos lleven esto hasta los estados más profundos de su conciencia. Un argumento en muchos casos puede ser iniciado por una ilustración que ofrezca una regla a los acontecimientos que se van a desarrollar, para así generar una plena sensación de credibilidad y sostenimiento. Se hace importante aclarar, en este sentido que no se debe permitir por el uso de ilustraciones, que los

¹⁵ Las técnicas de freno son estrategias discursivas que buscan no suprimir, sino restringir el alcance de un acto, su influencia sobre la imagen de la persona.

¹⁶ PERELMAN, Op. Cit., p. 145.

argumentos tomen formas autoritarias, es importante siempre tener presente como lectores del texto argumentativo una actitud dispuesta hacia la relatividad y no hacia el extremismo y acogimiento a ideas vistas con sustentaciones casi de carácter divino. El autor se sirve hábilmente de esta apreciación cuando propone, “la serie de ejemplos relativos a una misma regla, procede del fundamento de la regla por medio de casos particulares para llegar, gracias a la regla establecida, a hacer plausible su propia empresa, la cual tiende a aplicar en el dominio de la ciencia lo que se ha establecido por consideraciones relativas al arte de construir y legislar”¹⁷.

La imitación es algo válido en el plano de la argumentación, pero es importante que la imitación o el hecho de asumir un modelo parta de alguien a quien se admira o posee cierto reconocimiento y prestigio social y académico, además que sea competente en el ámbito argumentativo en el cual se está incursionando. Lo que sí se hace necesario en esta experimentación a través del modelo, es el hecho de que la imitación se encuentre en un estado capaz de encontrar nuevas adaptaciones a partir de las circunstancias o contextos que motivan al nuevo locutor a emitir sus juicios y apreciaciones frente a determinada postura.

La comprensión de los argumentos exige que el auditorio reconozca la superestructura que caracteriza a los textos argumentativos, que ante la interacción con estas perciba, cuál es la tesis que se formula, cómo se defiende o defienden dichos postulados y finalmente cómo se llega a un refuerzo y reflexión final de aquella perspectiva propuesta inicialmente.

Cuadro 2. Superestructura del Texto Argumentativo

TESIS	• Presenta el punto de vista sobre el tema
SUSTENTACIÓN	• Presenta los argumentos o razones que sustenten la tesis o punto de vista
CONCLUSIÓN	• Refuerza la tesis que se defiende

Fuente: CEBALLOS F. Luis Carlos
CIFUENTES S. Diego Alejandro

Al respecto, se hace importante determinar cuál es el orden que el autor le está dando a los argumentos, para determinar a qué aspectos les quiere dar fuerza; aunque es importante tener en cuenta el presupuesto de Aristóteles, de que lo importante es la tesis y los medios que se utilizan para probarla, por lo regular los

¹⁷ Ibíd. p.147

exordios¹⁸ de los argumentos toman un gran valor en el plano textual, pues en su preámbulo se pueden entretener apreciaciones definitivas en el desarrollo de los argumentos. También es importante determinar las peroratas discursivas que sólo buscan extensión y causan incluso aburrimiento, sin que el texto apunte mucho a un verdadero despliegue de la significación.

Los exordios como ya se mencionó pueden ser significativos, pero también se debe tomar cuidado y postura frente a ellos, pues podrían simplemente estar esperando benevolencia o podrían querer que se tomen prejuicios desfavorables frente a argumentos que buscarán en el desarrollo del texto atacar otras posturas y perspectivas ajenas. Cicerón¹⁹ en este sentido dejó un legado importante para tener en cuenta, pues es importante tener la capacidad de determinar si los argumentos buscan convencer o conmover, teniendo en cuenta el posible orden en que se encuentren, a ello, Ch. Perelman otorga: “¿En qué orden hay que presentar los argumentos? Se han preconizado tres órdenes basados sobre la fuerza de los argumentos: el orden de fuerza creciente, el orden de fuerza decreciente y el orden nestoriano donde se comienza y se termina por los argumentos más fuertes, dejando los otros en el medio”²⁰.

Es importante que un estudiante esté en la capacidad de determinar en qué orden se encuentran los argumentos de un texto; ya que, los argumentos desde la antigüedad son elaborados en el orden nestoriano²¹, aunque es importante que la fuerza de sus argumentos no la esté constituyendo básicamente en los argumentos del adversario, sino en su capacidad propositiva. Además, lo importante desde el autor, será la capacidad que tiene como locutor e interlocutor, encontrar la esencia de los argumentos estructurados, como lo refiere Ch. Perelman “al separar cuestiones sobre la verdad de las que se refieren a la adhesión, no se ve en la retórica sino una simple técnica de comunicación, lo que conduce gradualmente a su degeneración y a la transformación subsecuente de la retórica antigua – técnica de persuasión -, en una retórica de las figuras, puramente ornamental, y a lo mejor, puramente literaria”²².

De esta manera, más allá del orden, lo importante es que los argumentos no entren en la dinámica de la filosofía geométrica propuesta por Descartes²³, donde

¹⁸ Es una estrategia discursiva que tiene como fin suscitar la benevolencia y el interés del auditorio, disponerlo bien con relación al orador.

¹⁹ CICERON, *Divisiones del arte oratorio (Partitiones oratoriae)* citado por Ch. Perelman en *El Imperio Retórico*. p. 195

²⁰ PERELMAN. *Op. Cit.*, p. 195

²¹ El orden nestoriano es un discurso que consiste en comenzar y terminar por los argumentos más fuertes, y los demás quedan en el medio.

²² *Ibid.* p. 200.

²³ DESCARTES, *Oeuvres philosophiques*, Ed. Alquié, Garnier, t. II, pág. 353.

las verdades absolutas apremian, queriendo sólo producir científicidad y no relatividad.

Para culminar es importante resaltar que el lector del texto argumentativo, se ubique siempre en este tipo de textos en nombre de la verdad y que esto sólo lo conseguirá en la medida que tome criterio y cuente con elementos para determinar el valor de los mismos argumentos. A propósito, Ch. Perelman supone, “si la intuición es la que garantiza la verdad de los principios en las ciencias, es el recurso a la deliberación y a la discusión el que confiere una racionalidad a las actividades prácticas, aquellas en que hay que decidir y escoger después de una reflexión entre los posibles y los contingentes”²⁴.

Así queda claro la importancia de desconfiar de toda iniciativa humana, pues lo humano siempre provendrá de la imaginación y de los prejuicios, lo cual definitivamente siempre generará el peligro de conducir a errores. Por ello desde el ámbito argumentativo siempre será importante la posición y el carácter relativo, que permitan con toda flexibilidad ajustar ideas preestablecidas, el mismo Descartes con su apreciación geométrica de la vida debió fiarse de opiniones y supuestos de otros individuos tan humanos como él. El inmovilismo y el conformismo no son conceptos que den cabida a la interacción con el texto argumentativo, pues para este tipo de textos debe ser un presupuesto básico, la posibilidad de controversia, de escapar a las evidencias que nos hacen creer que son verdades absolutas. Dice de manera contundente Perelman:

“Contra Descartes que quería construir todo el saber sobre evidencias antisísmicas, es preciso mostrar lo que hay de excepcional en el acuerdo de los sabios de acuerdo a razones específicas.

En todos los demás dominios, trátase de religión o filosofía, de moral o de derecho, el pluralismo es la regla. Estos dominios no derivan su racionalidad sino del aparato argumentativo, de las buenas razones que se pueden presentar en favor o en contra de cada tesis que se presente”²⁵.

Cada argumento debe poseer cierto nivel de desconfianza y considerarlo y ponerlo en consideración si pertenece al discurso persuasivo y no cartesiano. Con esto, además, de desarraigar la concepción universal de la argumentación como instrumento para construir verdades absolutas, se puede encontrar un recurso para explorar y detonar procesos de comprensión significativos, permitiéndole al estudiante que no sólo interactúe con los textos narrativos como es típico, sino

²⁴ Ibíd. p. 209.

²⁵ Ibíd. p. 209.

que también tenga la posibilidad de acceder a otra tipología textual, que le plantee otro tipo de exigencias.

2.2 Comprensión Textual

2.2.1 Un reto educativo: La comprensión lectora.

Uno de los grandes retos a la hora de pensar en la comprensión lectora, es lo reticentes que pueden ser los estudiantes en los procesos escolares, porque no es un secreto la dificultad que genera despertar su interés. Los procesos de lectura que se emprenden en el aula requieren de un maestro que ayude y cuente con estrategias que permitan superar las dificultades pertinentes a la comprensión lectora, y así mejorar los resultados tradicionales de los estudiantes, en cuanto a ésta se refiere; siempre pensando que aquellos modelos que se adopten deben ser flexibles de acuerdo a las necesidades presentadas por los estudiantes en el aula de clases.

El modelo de lectura que se adopte debe facilitar su continua interrogación y se debe alejar de cualquier dimensión analítica lineal, pues lo que se busca no es simplificar el problema de la comprensión textual, sino abordar la amplia complejidad que está sujeta a las prácticas de interacción textual. A propósito se hace realmente interesante la siguiente postura de Camargo Martínez, Uribe Álvarez y Caro Lopera, respecto de los modelos que apuntan a los procesos de comprensión textual, “un modelo promueve el acuerdo entre la investigación en curso y la investigación definida”²⁶.

Con esto se considera que un modelo de comprensión textual requiere de la continua resignificación, a partir de su relación con las experiencias educativas, de manera que cada vez se cohesione aún más con los estilos, diversidad y dificultades de los estudiantes, de esta manera se conseguirá algo valioso que es su compromiso y conciencia con los procesos de lectura que se emprenden. Lo importante es que el estudiante despierte interés y comprometa su memoria de tal manera, que sus ideas, pensamientos y conocimientos, entren en continuos procesos de construcción y reconstrucción; así los procesos trascenderán de esas estructuras superficiales a estructuras profundas, en el funcionamiento intelectual del individuo.

²⁶CAMARGO Martínez, Zahyra; URIBE Álvarez, Graciela; CARO Lopera, Miguel Ángel. Modelos de Comprensión y Producción Textual. Didáctica de la Comprensión y Producción de Textos Académicos. Editorial Dilema. 2011, p.143. Armenia-Colombia.

Es necesario reconocer la carencia de interés de los estudiantes en los procesos de lectura; pues se requiere que la información, con la que estos interactúan, viva un continuo proceso de mediación con el contexto, los intereses, sentimientos y apreciaciones sobre el mundo y la vida que tengan estos actores fundamentales²⁷. Para T. A. Van Dijk²⁸ la importancia radica en que el estudiante consiga reconocer el significado global de un texto, aspecto en el que ahondaremos más adelante. El maestro en sus estrategias debe facilitar que la interacción lector – texto, se haga lo más íntima posible, pues en ella se deben contener los conocimientos previos, creencias y actitudes del lector, de todos modos es imposible desconocer, que el lector en su interacción con el texto activa esquemas de conocimiento que permiten enriquecer la información tratada. A propósito se hace interesante la apreciación de Camargo Martínez, Uribe Álvarez y Caro Lopera, que apunta al valor de la hipótesis en los procesos de lectura, “estos presupuestos indican que leer expresa algo más que descifrar palabras; se trata de un proceso de creación y confirmación de hipótesis, a partir del conocimiento previo que se tenga sobre el tema y el mundo”²⁹.

En este sentido, es importante permitirle al estudiante que formule y desarrolle sus hipótesis de lectura, para que así tenga la posibilidad de poner en juego sus conocimientos previos, con los conocimientos propuestos por el texto, llegando a la capacidad de poder expresar con sus propias palabras la globalidad del texto leído. Este tipo de ejercicios son los que permiten determinar, que el lector tuvo que llegar a poner en juego una serie de habilidades, que le permitieran trascender sobre la complejidad del texto.

Es necesario dejar claro, que no sólo es el maestro de lenguaje quien tiene la tarea de llevar a sus estudiantes a procesos de comprensión textual, es evidente que ésta es una tarea de todo educador, desde cualquier disciplina, para que así los estudiantes se consoliden como lectores autónomos, reflexivos y con responsabilidad.

Jekinson³⁰, ofrece una propuesta muy interesante desde la perspectiva de la comprensión lectora como proceso cognitivo, desde lo literal, inferencial y crítico. Lo literal se da ante la identificación de sonidos, letras, frases y párrafos, lo inferencial cuando pasa a la posibilidad del lector hacer una evaluación con los elementos contextuales del texto y el nivel de comprensión crítica, desde la posibilidad de hacer juicios críticos y opiniones. Este tipo de estrategias facilita que

²⁷Al hablar de actor se hace referencia al estudiante.

²⁸ VAN DIJK Teun A. Texto y contexto: Semántica y pragmática del discurso. 1995.

²⁹CAMARGO Martínez, Zahyra; URIBE Álvarez, Graciela; CARO Lopera, Miguel Ángel. Op.cit., p.143.

³⁰M. JEKINSON 1976 citado por: CAMARGO Martínez, Zahyra; URIBE Álvarez, Graciela; CARO Lopera, Miguel Ángel. p. 148

la comprensión de un texto no se considere como la búsqueda de un producto final, sino como la posibilidad de generar un proceso, sujeto a continuas reinterpretaciones a partir de procesos que puede vivir el individuo como lo son los intertextuales.

La reflexión del maestro como facilitador de procesos de comprensión textual, se debe fortalecer a través de miradas como la de Camargo Martínez, Uribe Álvarez, y Caro Lopera “resaltar la estrecha relación entre los procesos cognitivos y los elementos culturales, sociales, las características estructurales del texto y los conocimientos previos del lector”³¹.

2.2.2 El proceso cognitivo de la comprensión lectora.

Para dimensionar sobre propuestas que apunten a la comprensión textual, es definitivo reconocer el proceso cognitivo, que facilita y permite entender dicho camino de la apropiación y concepción de un texto, entendiendo que el texto debe apuntar a la formación de estructuras de orden mental.

En el proceso de comprensión lectora se hace importante reconocer, que además del texto, también hay un contexto que interviene de manera decisiva en el proceso de interacción textual, pues los conocimientos previos que posee el lector, su lectura del mundo, se activa para iniciar un proceso de transformación y reestructuración de las estrategias mentales.

Es importante reconocer el camino cognitivo que emprenden los individuos, en los procesos de comprensión del lenguaje, pues el lenguaje verbal, trasciende a la conversión de significados, lo cual conlleva a que los individuos construyan nuevos contextos de representación mental. Este sistema de procesamiento de los discursos, Cubo de Severino, lo entiende de la siguiente manera:

Para procesar el discurso, podemos imaginar un sistema cognitivo modular/ interactivo:

1. Un procesador perceptual.
2. Un procesador lingüístico.
3. Un sistema de memoria.
4. Un sistema de control.³²

³¹CAMARGO Martínez, Zahyra; URIBE Álvarez, Graciela; CARO Lopera, Miguel Ángel. Op.cit., p.146.

³²CUBO de Severino, Liliana. ¿Cómo comprendemos un texto escrito? Leo pero no Comprendo. Editorial Comunicarte. 2007. p. 19.

Desde el procesador perceptual se encuentra el mecanismo que recibe las señales de los sentidos, adopta estímulos físicos compuestos por trazos percibidos de manera visual o sonidos, para luego iniciar el procesamiento de esta información.

Estas señales inician un proceso de sistematización, a través del procesador lingüístico, quien se encarga de realizar la construcción semántica de las señales que fueron recibidas por el procesador perceptual. Cubo de Severino hace una afirmación muy pertinente, respecto del procesador lingüístico, "su función final es construir una representación semántica que pueda ser procesada por el sistema de memoria y de control (procesador central), tratando de lograr la mayor eficiencia"³³.

En el proceso de interacción y comprensión textual se debe tener en cuenta el valor de cada uno de estos momentos del procesamiento de la información, pues es la manera más eficiente de dar crédito a que el estudiante o lector esté enriqueciendo lo conocido con lo desconocido, proceso de retroalimentación que se mencionó anteriormente. Se hace necesario tener presente que desde las primeras señales que emite un texto, ya se inician procesos de comprensión sin terminar de procesar, lo cual ya de hecho está haciendo que el lector se comprometa con la formulación de hipótesis; será de vital importancia que el docente facilite al estudiante el camino para la confrontación de sus hipótesis, en un proceso flexible donde se puedan asumir nuevas posturas o posiciones, pero donde vitalmente el estudiante trascienda a los significados e intenciones que ausculta el texto.

El sistema de memoria se hace fundamental en el proceso de la información hacia la comprensión del texto, pues facilita que el lenguaje se dinamice en actividad mental. Cuando la información ha sido procesada por el procesador lingüístico, ya se le ha hecho un reconocimiento de tipo fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático, lo cual llegará en primera instancia a la memoria a corto plazo, quien se encargará de hacer un almacenamiento transitorio de forma estratégica, pues la información sólo se mantendrá allí en un breve lapso de tiempo y ella sólo podrá hacer una retención significativa, de palabras o máximo dos proposiciones, aquí será otro momento de intervención vital por el docente que se encuentre como facilitador del proceso de interacción y comprensión textual, pues deberá hacer que lo que sintetice el estudiante sí sean elementos fundamentales de la esencia del texto, y por ello deberá hacer uso de estrategias dinámicas como los son las macrorreglas.

³³ *Ibíd.*, p. 21.

2.2.3 Las Macrorreglas.

A través del filtro que se realiza en la memoria a corto plazo, las macrorreglas serán fundamentales para llegar al significado global que propone el texto o también denominada como la macroestructura, en donde el lector debe poner en juego una serie de estrategias, que le permitirán transformar y reducir la información, y así ser llevada a la memoria a largo plazo. Teun A. Van Dijk³⁴ concibe la siguiente macrorreglas:

Omisión: Toda la información irrelevante y superflua puede ser omitida. Esto implica suprimir detalles, ejemplos y repeticiones. En síntesis, eliminar todo lo que se considere innecesario para reconstruir el sentido global del texto.

Selección: se omite también cierta cantidad de información en aras de una síntesis, depurándola de tal modo que se llegue a los significados más representativos del texto.

Macrorreglas de generalización o globalización. Una idea general contiene otras ideas secundarias o que la amplían. En este caso el lector hace un proceso de inclusión de ideas dentro de otra que se considera más general.

Así, con la utilización de estas macrorreglas, mientras la información se encuentra en la memoria a corto plazo, el lector podrá llegar a elaborar significados globales del texto, donde conseguirá de este la generalidad semántica, que posteriormente la memoria a largo plazo compactará y dotará de coherencia y sentido, haciendo que lo local y global del discurso confluyan en una lógica organizacional y simple que facilite pasar a un siguiente nivel de complejidad donde el lector podrá dimensionar intenciones informativas y comunicativas propias del texto, pero que sólo él como lector crítico, podrá auscultar.

2.2.4 La memoria a largo plazo y el sistema de control.

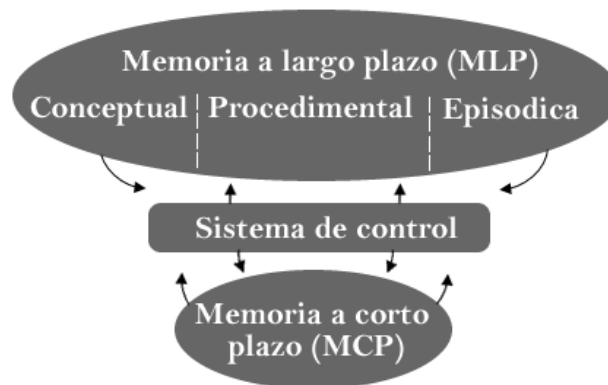
Cuando la información del texto ha pasado por las macrorreglas y ya se encuentra en la segunda instancia del sistema de memoria, que es la MLP, es importante reconocer los tres estadios de almacenamiento de la información (semántica, procedimental y episódico), que operan de manera diferente, según Liliana Cubo de Severino:

³⁴ VAN DIJK Teun A. Estructuras y funciones del discurso. Citado por MARIN Peláez, J. Alejandro y la magister AGUIRRE Dora Luz en Incidencia de una Secuencia Didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos de estudiantes de grado 9° de EBS, de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira. p. 47

En la memoria semántica o conceptual archivamos, en esquemas jerárquicos, nuestra representación o conocimiento del mundo, elaborado a partir de distintos tipos de información. En la memoria episódica archivamos las informaciones de situaciones concretas vividas o conocidas a través de otros medios, (conversaciones, televisión, cine, lecturas, etc.) En la memoria episódica guardamos esquemas situacionales más generales, estandarizados, como ir a una fiesta de cumpleaños y otros más particulares correspondientes a experiencias concretas³⁵.

Se anexa la gráfica que explicita el proceso de la memoria a corto plazo a largo plazo, según Liliana Cubo de Severino.

Gráfica 3. De la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo



Fuente: CEBALLOS F. Luis Carlos
CIFUENTES S. Diego Alejandro

De esta manera, la información que ha sido procesada y condensada en la memoria a corto plazo por las macrorreglas, choca para transformar y reconstruir esquemas previamente establecidos en nuestra memoria a largo plazo, pues es importante reconocer que en esta no sólo habitan conocimientos, también están presentes sentimientos, creencias, deseos, objetivos, metas, miedos, preferencias, etc. De este modo, entendemos que nuestros conocimientos, recuerdos y situaciones vividas, viven una dinámica significativa de reconstrucción, que puede ser muy valioso cuando se emprenden procesos de interacción y comprensión textual rigurosa y dinámica, llevando al lector a un compromiso consciente por cada uno de los momentos de procesamiento de la información.

³⁵ CUBO de Severino, Liliana. Leo pero no comprendo. Editorial Educarte.2007.p. 23.

Finalmente aparece el sistema de control quien se ha encargado de regular todo el proceso de interacción del lector con su texto, para que así, tras los procesos de reducción que desarrolla la información, a través de las macrorreglas, permitan reconocer el sentido y la capacidad de inferir las intenciones por parte del lector, en síntesis es la adecuación situacional que vive el texto tras el desarrollo del proceso cognitivo de comprensión lectora.

2.2.5 Estrategia de la comprensión textual.

Después de reconocer como se da el procesamiento de la información, es importante entrar en la búsqueda de estrategias que faciliten y enriquezcan los procesos de comprensión del texto, que se vinculen a estrategias como las macrorreglas, para que así los constructos que lleguen a la memoria a largo plazo, sean valiosos en los procesos de estructuración del pensamiento del lector.

Algo que se hace realmente fundamental es el hecho de que el lector se encuentre en un aprestamiento para tomar posiciones frente al texto con el cual va interactuar, por ello es de vital importancia, que el docente con reflexiones o preguntas sugestivas motive hacia el proceso de lectura, de manera que el lector siempre esté en la búsqueda de aspectos relevantes que le permitan ir cuestionando y contextualizando el texto. A partir de esto se hacen interesantes las estrategias de procesamiento discursivo que propone Cubo de Severino:

A partir del texto original (T), el lector debe dar un formato a la información que se llama representación mental T sin el cual no puede ser almacenado en la memoria. Por eso las estrategias de procesamiento discursivo tienen un doble objetivo:

1. Construir el modelo de texto base.
2. Construir el modelo de situación³⁶.

Se debe entender que la construcción del modelo de texto base debe interrogar en el lector el qué y cómo fue dicho; para construir el modelo de situación el lector deberá cuestionar al texto desde las preguntas, quién lo dijo y por qué, cuándo, de qué manera fue dicho, para qué lo leemos y de qué trata. Es importante reconocer que el lector debe mantener una vinculación estrecha e integral del texto base con el modelo de situación, para así ir asumiendo la estructura superficial del texto.

Esta estructura se debe mirar desde estrategias como la estructura léxica, la estructura proposicional, la microestructura, la macroestructura y la superestructura, lo cual llevará al lector a realizar inferencias que le permitan

³⁶CUBO Severino, Liliana. Op, cit., p. 19.

trascender de lo local a lo global y así reconocer la estructura profunda del texto. De esta manera nos dice Cubo de Severino, “por lo tanto, una de las funciones del texto base es incluir la representación de la estructura superficial relevante, que es un componente necesario para el proceso de comprensión”³⁷.

El lector se encaminará por un proceso que responda a la representación semántica o preposicional que el autor ha constituido en su texto, para que él siga. El lector desde esta mirada superficial que hace sobre el texto, comienza a descifrar la representación de los significados, es allí desde este momento donde se van consolidando unas oraciones previas que serán las que se deben procesar a través de las macrorreglas para ser emitidas a la memoria a largo plazo.

El texto base le debe permitir al lector, tener plenamente identificada la temática, percibir esas señales comunicativas que se deben mantener en el recuerdo y encontrar un medio para relacionar el texto con lo local, el tiempo, el espacio, las causas y las condiciones, por ello es que son vitales para la consolidación del texto base las estrategias macroestructurales y superestructurales.

2.2.6 Estrategias Macroestructurales y Superestructurales.

En el proceso de reconocimiento macroestructural del texto, el lector encontrará la posibilidad de reducir y resumir lo semántico y pragmático, para esta reducción será vital la utilización de las macrorreglas que faciliten dicho proceso de reducción. Cubo de Severino referencia de manera pertinente las estrategias macroestructurales, “las estrategias macroestructurales reducen o resumen la información y permiten distinguir la idea principal o macroestructura semántica y el acto de habla global o macroestructura pragmática”³⁸.

El análisis macroestructural del texto, debe llevar al lector más allá del reconocimiento de una simple secuencia de oraciones, sino a entender el texto como una unidad de coherencia y cohesión, La macroestructura debe ser vista como un tipo de estructura global del texto de naturaleza semántica, que es el producto de la transformación de la microestructura en un conjunto de proposiciones de mayor jerarquía, llamadas macroproposiciones, que en su esencia contienen la temática del texto.

Las estrategias superestructurales, retoman la globalidad heredada de la macroestructura, encontrando así el lector la posibilidad de llegar a una comprensión estratégica del texto, cuando se tienen las macroproposiciones y se reconoce la superestructura textual, cuenta el lector con suficientes insumos para

³⁷ Ibíd. p. 27

³⁸ Ibíd., p. 28

conservar la perspectiva de descripción y de esta manera concebir de forma significativa el texto base.

La superestructura es un tipo de esquema organizativo abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías y jerarquías, cuyas posibilidades de expresión se basan en formatos convencionales logrados a través de la situación de enunciación, la perspectiva del género discursivo y las tipologías textuales.

De esta manera la superestructura facilita el reconocimiento de la estructura formal que representa las partes en que se organiza el contenido de un texto, teniendo en cuenta que los discursos cuentan con diferentes modos de organización global, a través de las cuales despliegan sus contenidos.

La superestructura le permite al lector y al escritor encontrarse en esquemas textuales preestablecidos convencionalmente, lo cual facilita la interacción del lector, porque él, ya de manera previa, esperará algo del texto. Por lo tanto, las superestructuras organizan cognitivamente el proceso de lectura, comprensión y reproducción de los géneros discursivos.

2.2.7 El Modelo de Situación.

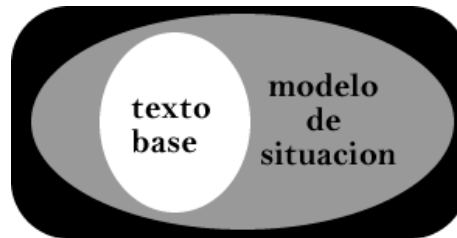
El modelo de situación, utiliza de manera primordial, el constructo de contenido semántico que se ha obtenido, de los procesos de identificación macroestructural y superestructural. Los significados a medida que fluyen en el proceso lector y se realzan a través de las estrategias anteriormente descritas, mentalmente el lector va construyendo un mundo o modelo mental, a través del cual funcionaliza la información. Cubo de Severino incluye tres modelos contextuales al servicio del modelo de situación, “un esquema situacional o modelo de la interacción comunicativa en sí y las intenciones comunicativas de los interlocutores. Un modelo discursivo que responde a la pregunta cómo es el texto desde un punto de vista retórico. Un modelo enciclopédico que responde a la pregunta acerca de qué es el texto”³⁹.

De esta manera desde el primer esquema deberán quedar abordadas preguntas como: Quién lee, para qué, dónde, cuándo, qué texto, cómo se siente al leer, qué actitud tiene frente a lo que lee, sobre qué tema, quién lo escribe, para qué. En el modelo discursivo se debe encontrar qué intención persigue el texto, a qué género pertenece, qué registro usa, qué recursos estilísticos, cómo se relaciona con otros textos que he leído. Desde lo enciclopédico se debe responder a qué

³⁹ *Ibíd.*, p. 30

representaciones del mundo denota, cómo se relacionan en el mundo real los referentes extralingüísticos de los hechos que se mencionan en el texto.

Gráfica 4. Representación del Modelo de Situación



Fuente: CUBO DE SEVRINO, Liliana. Leo pero no comprendo

A través de estos modelos contextuales, el modelo de situación encontrará facilidad para relacionar al texto con el individuo, a relacionar lo local con lo global, y a reformular modelos y situaciones previas, gracias al nuevo acto de lectura. Incluso en la vivencia escolar el modelo situacional, podrá generar procesos de intertextualidad con los estudiantes, lo cual podrá enriquecer de manera potencial, argumentos y posiciones.

Esta propuesta hacia la comprensión lectora, prevé en los procesos de construcción del texto base y del modelo de situación, generar la posibilidad de que lector y autor interactúen, pues no nos encontramos ante un lector pasivo, sino ante uno capaz de refutar y de generar contraargumentos, gracias a la relación profunda que hace del texto con sus estructuras de pensamiento.

Todo este proceso hacia la comprensión lectora se debe llevar a cabo de manera simultánea e interactiva, permitiéndose el estudiante evaluarse a sí mismo sobre los procesos de comprensión, de manera que determinen que lo están haciendo bien, pues trasciende de lo explícito del texto a lo implícito.

2.3 SECUENCIA DIDÁCTICA

El acto pedagógico implica un constante cambio en la perspectiva de aquellos que lo intervienen. Actualmente, muchos maestros se preguntan por “cómo” pueden mejorar sus prácticas de forma tal que sean innovadoras y significativas. Una alternativa para lograr este cambio es la organización por medio de proyectos, secuencias didácticas y otros.

Según Ana Camps⁴⁰, una secuencia didáctica es aquella estructura de acciones e interacciones que ligadas entre sí, persiguen la intención de lograr algún aprendizaje. Ahora bien, en palabras del grupo de investigación en didáctica de la lengua materna y la literatura, perteneciente a la Universidad del Quindío, define la secuencia didáctica como:

“...un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas en torno a un tópico central para la consecución de unos propósitos que deben ser conocidos por todos los participantes”⁴¹.

Esta se convierte en una estrategia innovadora en la medida que facilita la adaptación de los estudiantes según su ritmo de aprendizaje. La SD permite la articulación significativa de actividades y la variación de los objetivos de las mismas de acuerdo a las dificultades y logros de los estudiantes. Así mismo, ésta estrategia dispone de un calendario previamente establecido y unos propósitos precisos, lo cual permite trascender de la secuencia de actividades tradicional a un trabajo por proyectos.

Esta herramienta de trabajo respeta los procesos individuales, facilita el éxito, pues en ella se comprometen a todos los actores, lo que lleva a que el estudiante incluso, evalúe por sí mismo sus niveles de adquisición del conocimiento.

Una SD es una estrategia que estructura el trabajo en sesiones de clase, dimensionadas desde unos objetivos de aprendizaje y los contenidos que se pretenden abordar. Este proceso de aprendizaje se estructura a partir de la definición de la etapa, curso, tiempo, la presentación del proyecto, justificación, contenidos estructurados desde lo conceptual, procedimental y actitudinal. Además, deben clarificarse la metodología describiendo el tipo de actividades a realizar como la instrucción directa, el aprendizaje de procedimientos, descubrimiento, observación, análisis de casos y trabajo cooperativo.

También debe hacerse explícito el tipo de procedimiento de enseñanza que será empleado, ya sea este inductivo, deductivo, analítico, clasificativo o sintético. En este sentido, el docente debe preparar el ambiente, tener claro el camino a recorrer y organizar los recursos, de manera que las prácticas estén dotadas de estrategias cognitivas y meta cognitivas⁴².

⁴⁰ CAMPS, Ana Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. En: Cultura y Educación. Madrid N° 2. 1996, p. 18.

⁴¹ UNIVERSIDAD DEL QUINDIO. Cuadernos interdisciplinarios pedagógicos. Revista 9. 2008. p. 120.

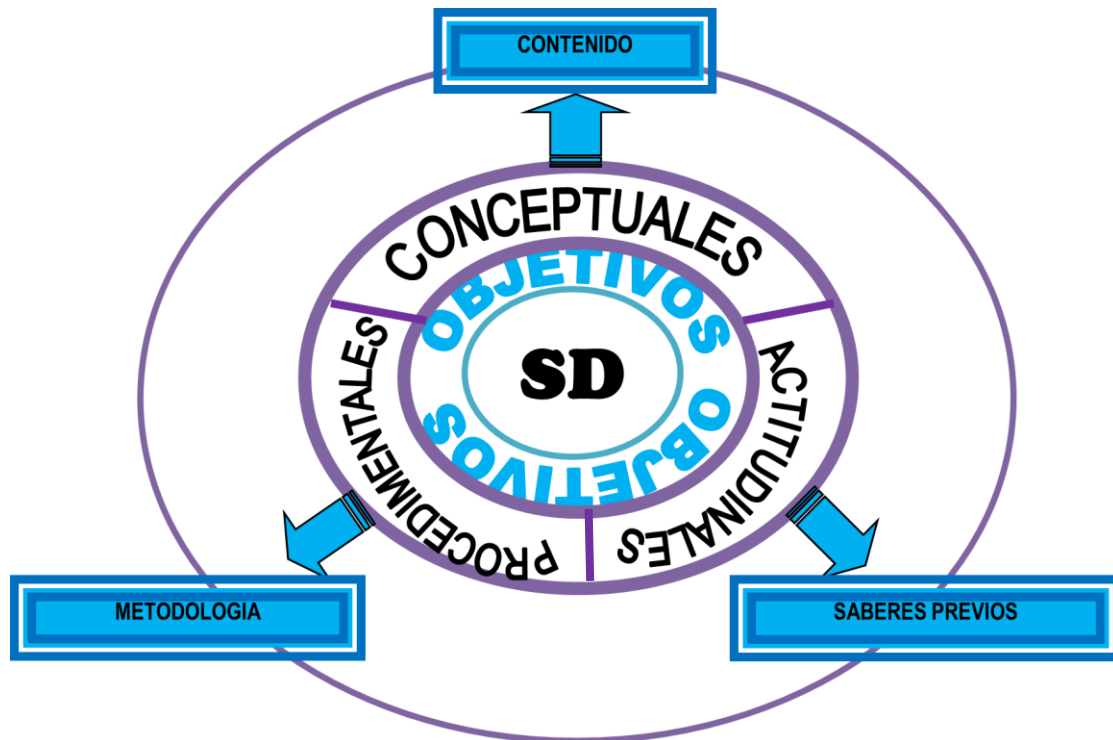
⁴² Estrategias cognitivas: Procesos que facilitan la realización de tareas intelectuales. Estrategias meta cognitivas: Tomar conciencia de lo que se enseña y de cómo se enseña. (2008: 123)

Teniendo en cuenta que este proceso de enseñanza y aprendizaje es flexible, dinámico y adaptable a sus realidades, el estudiante debe emprender con autonomía y compromiso su aprendizaje, sin dejar de lado estrategias que son significativas como la memorización, repetición de lo aprendido, repaso y exposiciones.

Para el desarrollo de las actividades propuestas en la SD, se debe hacer una introducción hacia el reconocimiento de saberes previos y se debe motivar al estudiante para que sea un ente activo que esté en contacto permanente con el entorno, sea desde lo físico o lo reflexivo. De esta forma, puede percibir con más interés las implicaciones de los conocimientos, los cuales van más allá de lo que le brinda la sociedad y los medios de comunicación.

Dentro de las actividades propuestas en la SD, la formulación de preguntas que desestabilicen los conocimientos que se van abordando debe ser una constante. Esto permite que el estudiante siempre esté incitado a trascender en sus procesos de pensamiento, esta es una manera atractiva que le posibilita sentir que se encuentra involucrado en un proceso de negociación, donde las verdades absolutas no son emanadas por el docente, sino que su voz y puntos de vista se hacen determinantes en el proceso de construcción de conocimiento.

Gráfica 5. Secuencia didáctica



Fuente: CEBALLOS F. Luis Carlos
CIFUENTES S. Diego Alejandro

Al ser un proceso interactivo y de diálogo entre docente y estudiante, la evaluación debe ser continua e integral. Esta se lleva a cabo en tres etapas la inicial se refiere al diagnóstico los saberes previos de los estudiantes, la formativa con la cual se hace seguimiento al proceso de los estudiantes y, si es necesario, se modifican estrategias y la final que comprueba el nivel de alcance de los objetivos.

Es importante que el maestro en el proceso evaluativo utilice estrategias que lo lleven a procesos de reflexión significativa, como la observación directa, indirecta, las grabaciones de audio, encuestas, técnicas de intercambio oral⁴³ y técnicas convencionales⁴⁴. La evaluación será determinante para la continua elaboración de SD, pues ella facilitará muestras reales, que cada vez permitirá de forma más eficiente encaminar los procesos y las prácticas educativas.

⁴³ Entrevistas, debates, asambleas, puestas en común.

⁴⁴ Exámenes escritos, orales y pruebas objetivas.

2.4 SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

El contexto educativo actual exige que el maestro sea reflexivo de su propio saber, de manera que sus prácticas sean fuente de inspiración, para reflexionar, escribir, discutir, reescribir, leer y documentarse. El profesional de la educación siempre tendrá expectativas y temores respecto de los procesos que emprende, la sistematización de experiencias a partir de las prácticas anteriormente enunciadas permite que el maestro incursione de manera significativa en el ámbito de la investigación educativa, garantizando un desarrollo sustentable de sus procesos con creatividad y sentido, de manera que sus prácticas se conviertan en un instrumento didáctico hacia la construcción de sabiduría.

Cuando un maestro sistematiza sus experiencias, cuenta con la posibilidad de hacerse percepciones significativas de los contextos sociales donde se desempeña, desde las cuales podrá convertir en acción investigativa los procesos que emprende y podrá evaluarlos con mayor coherencia y cohesión, a partir de los rasgos y características de las comunidades que impacta con su saber y hacer, reformulando saberes y prácticas preexistentes.

Es importante que el maestro estimule sus capacidades transformadoras, pero advierte De Souza al respecto, “la sistematización debe, pues, registrar los éxitos, pero con la modestia de no decir que se debieron a nuestros esfuerzos ingentes, a nuestra planeación diligente y a nuestra ejecución inteligente”⁴⁵.

De esta manera, la sistematización de experiencias apunta, a que los éxitos y fracasos sean puestos a la luz de la teoría y la reflexión, a través de una escritura ordenada y documentada que no deje perder la autenticidad y el rigor de los procesos. Se enfatiza en el asunto de la autenticidad, en la medida que no nos referimos a la estructuración de modelos de reflexión para las prácticas educativas, pues el modelo solo encamina a nociones analíticas, separadas y estáticas. La sistematización da un valor especial a los escenarios de experiencia, donde la reflexión depende de la variabilidad de estos escenarios con sus actores, discursos, argumentos, ámbitos, relaciones pedagógicas y sociales, tensiones y conflictos.

La sistematización, a través del reconocimiento de los escenarios, facilita la legitimación de las propuestas y prácticas de los docentes, de manera que el maestro influya decisivamente sobre los actores y contextos donde ejerce su acción profesional, en la medida que también sus reflexiones, posiblemente, sirvan

⁴⁵ DE SOUZA Francisco, Sistematización. Un Instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable, Revista internacional Magisterio: Educación y Pedagogía. Junio – julio, Bogotá, 2008.p.22.

de referente a otros compañeros o se utilicen para hacer comparaciones que generen datos y estadísticas para resignificar y encaminar procesos.

En esta perspectiva, la sistematización se ve como un proceso teórico y metodológico que desde el ordenamiento, la reflexión, la crítica, la evaluación, el análisis y la interpretación de la misma experiencia, busca conceptualizar, cimentar conocimiento a través de la comunicación que de ella se realice. Además, pretende orientar nuevas experiencias con el fin de reformar las prácticas sociales. Las experiencias sociales deben ser entendidas como procesos históricos en los cuales intervienen actores que se encuentran en un orden económico-social, pero también hay situaciones y realidades que limitan y condicionan las posibilidades de acción.

Es importante resaltar que a toda sistematización le antecede una práctica, es decir, una puesta en acción que se puede recuperar, re-contextualizar, analizar e informar desde el conocimiento adquirido a través de todo el proceso. Es así, que la sistematización no representa únicamente la narración de cierta práctica social o experiencia, sino que, va más allá de esto y significa más bien un análisis profundo de todos los elementos que le dieron forma a dicha experiencia. Por lo tanto, es primordial no sólo describir, sino también explicar y clasificar toda la información para que se haga una verdadera interpretación crítica.

Realizar una sistematización en el ámbito educativo, implica contar con la multiplicidad de experiencias y saberes que pueden surgir de tan heterogéneos actores. No se puede pretender establecer un modelo único para presentar de forma condensada y analítica los resultados que se obtienen en todas ellas. Se trata de hallar la forma más adecuada de acuerdo a las intenciones del maestro. Debido a que él es el actor que guía el proceso y que se encuentra en la tarea de describir su experiencia para de esta forma transformarla, ya que sistematizar no quiere decir que lo que se evidencia allí este del todo bien, es una reflexión crítica que debe conllevar a la reestructuración del quehacer pedagógico y de los sujetos que han intervenido en el proceso educativo.

Finalmente, en el proceso de sistematización se ve la importancia que tienen las interpretaciones de los participantes en un escenario, allí sus discursos tienen validez y en ningún momento se destruye o se critican las argumentaciones que emiten los actores de dicho escenario. Las interpretaciones que surgen en el contexto son las que permiten construir y reconstruir las experiencias vividas y logran un mejor entendimiento de los problemas sociales, políticos y económicos que se presentan en la realidad.

Asimismo, la relación entre las experiencias y el discurso de los actantes, aparece como un eje defensor de los discursos hegemónicos que pretenden dominar y

abusar sobre los discursos más débiles. Es así, como los procesos educativos permiten que los participantes puedan ser autónomos y críticos al momento de construir un contrapoder frente a quienes pretenden manipular y abusar de la palabra.

Por lo tanto, es necesario advertir que a partir de la sistematización de experiencias, se está convocando a una multiplicidad de sentidos e interpretaciones que surgen de los resultados de una determinada experiencia, la cual deja entrever la aceptación o la adversidad por parte de los actantes, así como también la posibilidad de evocar experiencias pasadas, reconstruirlas y replantear nuevos postulados que permitan una comprensión de los datos, en pro de mejorar las hipótesis que se están abordando.

Reconociendo la importancia de la sistematización de experiencias como proceso de reflexión sobre las prácticas educativas que se realizan, es un reto para los docentes resignificar su trabajo en el aula no solo desde el conocimiento de nuevas teorías y vanguardias educativas, sino también desde la confrontación de estas con su “quehacer” pedagógico. Solo con una actitud de cambio, en donde se valoran las dificultades y fortalezas de todos los que intervienen en el proceso educativo, es posible la superación de los paradigmas de la educación tradicional.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación llevada a cabo es descriptiva-cualitativa, ya que se desarrolla en un contexto educativo que requiere de reflexiones pertinentes a los procesos que llevan a cabo los estudiantes ciclo V de la Institución Educativa Byron Gaviria, específicamente en la comprensión de textos argumentativos, porque es notable la dificultad que tienen los estudiantes para analizar y comprender este tipo de textos.

También se hizo necesario tomar conciencia de las necesidades y dificultades que se encontraron en los estudiantes y contextualizarlos, para que tuvieran una visión más acertada y clara al momento de acercarse a los textos argumentativos. De igual modo, esta investigación se generó en “contextos naturales de aprendizaje”⁴⁶, es decir, que se tuvieron en cuenta los procesos que venían desarrollando en la institución, al mismo tiempo que se relacionó con la realidad que experimentaban en su momento.

Así pues, esta investigación permitió la interacción entre docentes y estudiantes, lo que facilitó recrear los procesos de formación, enseñanza y aprendizaje, a partir de la reflexión de la teoría y la práctica, desde la incidencia que tiene una secuencia didáctica en la comprensión del texto argumentativo.

3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación nace de un problema diagnosticado, en el desarrollo de la práctica pedagógica, sobre la dificultad que poseen los estudiantes para comprender textos, especialmente de tipo argumentativo.

Por lo anterior, se elaboró un marco conceptual, que referencia el texto argumentativo, la comprensión lectora, la secuencia didáctica y la sistematización de experiencias, y se les dio aplicabilidad en el marco de una secuencia didáctica diseñada para mejorar los procesos de comprensión del texto argumentativo en

⁴⁶ Concepto utilizado por los Magister AGUIRRE Dora Luz y Alejandro Marín en su tesis Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos de estudiantes de grado 9° de EBS, de la institución educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira.

estudiantes del ciclo V, de la Institución Educativa Byron Gaviria, en la jornada nocturna. A partir de esto, se realizó un proceso continuo de observación, registro, análisis de registro, reflexión de las prácticas y reajustes a planteamientos iniciales de acuerdo a las vivencias dadas y registradas en el aula.

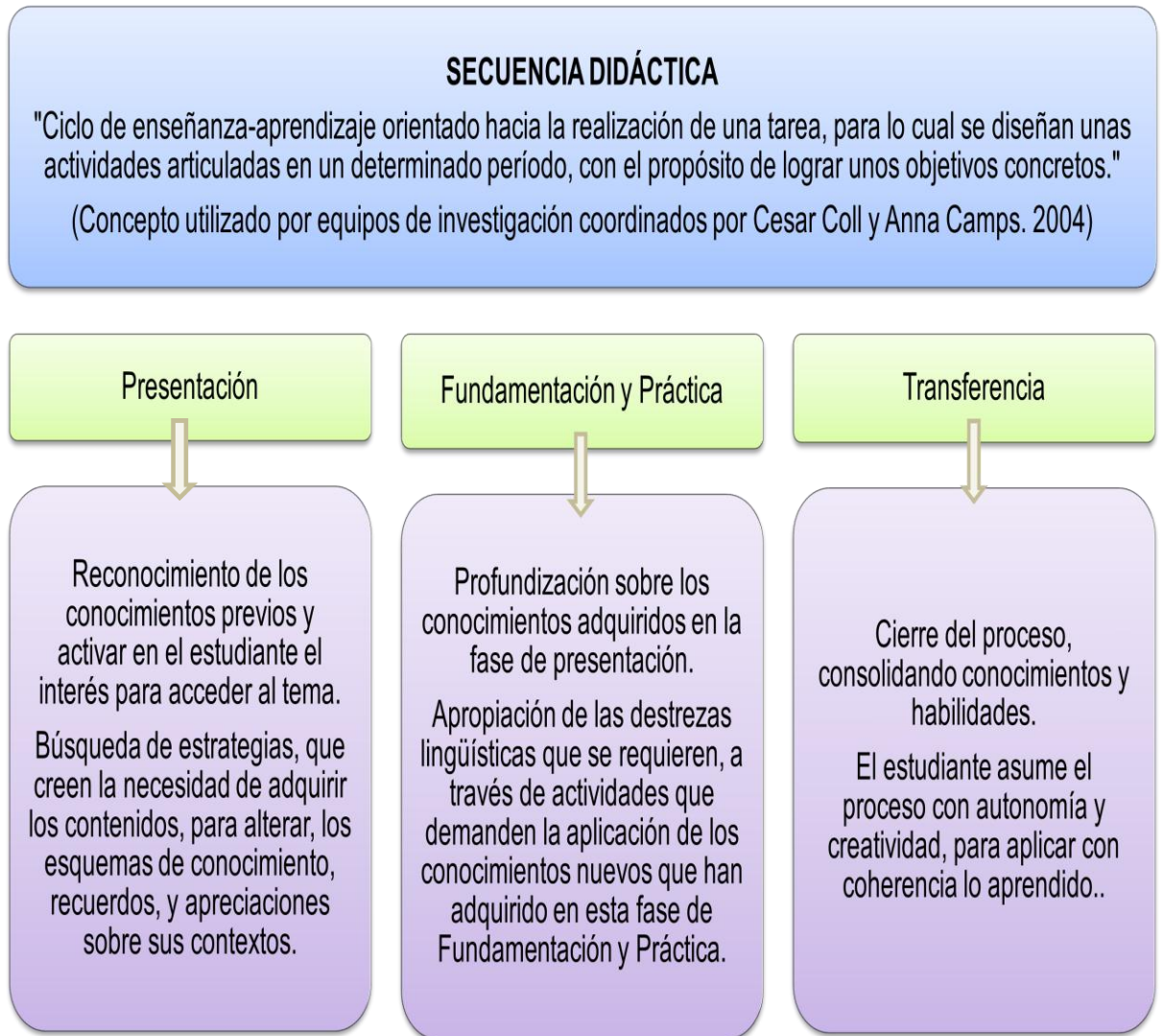
La Secuencia Didáctica se realizó en tres momentos:

- I. Presentación.
- II. Fundamentación y Práctica.
- III. Transferencia.

Así pues, se hizo una reflexión sobre los resultados y se suman anexos que fueron determinantes en el marco de la investigación.

Por lo tanto, se muestra en el cuadro 3, los elementos que condensa las características de la secuencia didáctica SD mencionados anteriormente. Al igual que los propósitos, los cuales se proyectan en cada una de sus fases.

Cuadro 3. Secuencia didáctica y sus fases



3.3 SECUENCIA DIDACTICA PARA LA COMPRESIÓN DEL TEXTO ARGUMENTATIVO

Recorrer un camino de formación disciplinar, genera miradas y perspectivas, que tal vez, pueden hacer dudar de cuál va a ser el enfoque como futuros docentes; ya que, un licenciado de español y literatura posee un bagaje formativo en conocimientos literarios, lingüísticos y pedagógicos y de nada servirán estos sino sabe hacer la transposición en sus prácticas pedagógicas.

Por lo tanto, esto conlleva a la necesidad de hacer una reflexión profunda a la luz de la misma práctica pedagógica, utilizando elementos de carácter lingüísticos, que pueden hacer un aporte significativo a estudiantes de educación básica y media. Así se genera esta propuesta, producto de la práctica pedagógica llevada a cabo en el colegio Byron Gaviria, en donde el proceso de diagnóstico arrojó la necesidad de desarrollar estrategias que facilitaran la comprensión de textos argumentativos, buscando, en este caso, potenciar la comprensión del mismo; por lo tanto, es una queja recurrente y no sólo en maestros de Lenguaje, que los estudiantes tienen una limitada capacidad de expresión, no saben tratar e interpretar los temas que se desarrollan en su proceso escolar y no poseen cohesión de carácter local y coherencia global para hacer tratamiento de información y conocimientos, sea de manera oral o escrita.

Es fundamental fortalecer a través del diseño de estrategias contundentes y significativas, la posibilidad de que los estudiantes mejoren los procesos de comprensión discursiva que son ofrecidos por la sociedad y los medios de comunicación.

En este sentido, la retórica ha sido un tema abordado en casi todo el transcurso de la historia cultural de la especie humana, pero en cada momento de la historia los argumentos se han utilizado, más que para convencer, para manipular, pues es allí que, la tarea que se pretende emprender, es abordar con conciencia, los significados e intenciones que se despliegan en un texto argumentativo, tomando una posición que se nutre de la individualidad, creatividad y crítica de quien interactúa con esta clase de textos.

De esta manera, es que se estructura la presente propuesta investigativa, desde el componente conceptual, teórico y práctico, proyectado a la generación de un proceso riguroso y reflexivo, que de forma decisiva evidencie el mejoramiento de las condiciones de comprensión de los estudiantes en su interacción con el texto argumentativo, sin hacer el proceso de manera rígida, donde el estudiante no alcance a desarrollar la conciencia de lo que está haciendo, sino que todo se

genere a través de un proceso de interacción donde él conjugue los significados y las intenciones con sus realidades y apreciaciones individuales.

Así pues, el resultado obtenido del diagnóstico y presentación, los estudiantes del ciclo V de la Institución Byron Gaviria, requieren de estrategias de apoyo pedagógico que faciliten la comprensión de los textos con los que interactúan, especialmente los de tipo Argumentativo. Por ello la siguiente **Secuencia Didáctica** se contextualiza con necesidades particulares y específicas de la población atendida, de acuerdo a su ambiente natural de aprendizaje.

La Secuencia Didáctica se consolida en un dispositivo que emerge desde las mismas necesidades y naturaleza del grupo, permitiendo sistematizar la experiencia de manera que sirva como referente a una reflexión de carácter investigativo a la luz de la teoría que enmarca a la comprensión lectora y al texto argumentativo.

Se presenta el cuadro 4 como un dispositivo que enmarca la globalidad de la Secuencia Didáctica hacia la comprensión del texto argumentativo, en estudiantes de ciclo V, de la Institución Educativa Byron Gaviria.

Cuadro 4. Presentación del dispositivo didáctico

	Objetivos	Subprocesos
Fase de presentación	<p>Objetivo Conceptual: Identifica los argumentos que son presentados en discusiones y textos.</p> <p>Objetivo Procedimental: Formula posiciones con criterio, respecto de los argumentos que son presentados en discusiones y textos.</p> <p>Objetivo Actitudinal: Respeta los argumentos presentados por sus compañeros.</p>	<p>-Reconocimiento de la dificultad para comprender textos argumentativos.</p> <p>-Ejercicio de argumentación razonada.</p> <p>-Observación de videos de Mafalda, “Pobre mundo enfermo” y video de Yokoi Kenji.</p> <p>-Taller de comprensión sobre videos.</p> <p>- Lectura: Cuanto más lo pienso, más estoy en contra de los biocombustibles.</p> <p>-Ideas centrales e intencionalidad.</p> <p>-Socialización de argumentos.</p>
Fase de fundamentación y práctica	<p>Objetivo Conceptual: Identifica la superestructura de los textos argumentativos.</p> <p>Objetivo Procedimental: Explora el procedimiento para la elaboración de la macroproposición y el macroacto de habla en un texto argumentativo.</p> <p>Objetivo Actitudinal: Valora las estructuras textuales una estrategia para comprender de manera más significativa los textos.</p>	<p>-Historietas alusivas al rol de la mujer.</p> <p>-Lectura texto Argumentativo: “La Mejor edad”.</p> <p>-Construcción de las proposiciones, macroproposiciones y macroacto de habla.</p> <p>-Reconocimiento y análisis superestructural.</p> <p>-Reconocimiento de los tipos de argumentos.</p> <p>-Socialización.</p> <p>-Prueba saber para comprensión del texto argumentativo.</p>
Fase de transferencia	<p>Objetivo Conceptual: Distingue conceptos como la macroproposición y el macroacto de habla.</p> <p>Objetivo Procedimental: Construye la macroproposición y el macroacto de habla de un texto argumentativo.</p> <p>Objetivo Actitudinal: Evalúa con actitud crítica los textos con que interactúa.</p>	<p>-Discusión y presentación de argumentos desde la pregunta: ¿Qué opinas de las parejas homosexuales que adoptan hijos?</p> <p>-Lectura del texto argumentativo: “La Familia Quaker”.</p> <p>-Identificación y elaboración de macroproposición, macroacto de habla, superestructura y tipos de argumento en el texto.</p> <p>-Socialización.</p>

Fuente: CEBALLOS F, Luis Carlos
CIFUENTES S, Diego Alejandro

Descripción de la implementación de la Secuencia Didáctica.

Fase de presentación

Objetivos de la fase de presentación:

OC: Objetivo conceptual⁴⁷: Identifica los argumentos que son presentados en discusiones y textos.

OP: Objetivo procedimental⁴⁸: Formula posiciones con criterio, respecto de los argumentos que son presentados en discusiones y textos.

OA: Objetivo actitudinal⁴⁹ : Respeta los argumentos presentados por sus compañeros.

ACTIVIDAD. Para realizar un ejercicio significativo hacia la comprensión del texto argumentativo, se fomentaron actividades de diagnóstico que permitieron determinar los conocimientos previos de los estudiantes de ciclo V del colegio Byron Gaviria de la jornada nocturna.

Es necesario como sujetos sociales, presentar razones coherentes frente a los asuntos a los que genera la cotidianidad, razón por la cual surge la siguiente propuesta metodológica para realizar el diagnóstico y así generar posteriores actividades que permitan fortalecer los procesos de interpretación, comprensión y proposición del texto argumentativo.

Antes de comenzar a generar el desarrollo de la primera sesión pedagógica de diagnóstico, los docentes motivaron a los estudiantes sobre la importancia de saber presentar argumentos frente a las situaciones que presenta la cotidianidad; aunque aún no se mencione la teoría pertinente al texto argumentativo, la pretensión fue conocer en los estudiantes sus estados de argumentación y que ellos comprendieran la importancia de saber presentar argumentos ante las experiencias diarias.

En primera instancia se parte de un ejercicio de argumentación razonada, donde los estudiantes debieron responder, si frente a un grupo de enunciados motivadores, se encontraban totalmente de acuerdo, no se encontraban de acuerdo o se encontraban parcialmente de acuerdo. Los docentes dijeron en voz alta, cada una de las afirmaciones que se sugirieron en el ejercicio de argumentación razonada (ver anexo A), cada estudiante decidió a qué punto del salón debía dirigirse. Una vez están los estudiantes en su sitio se invitó a defender cada una de las posiciones. (Cada enunciado pudo llevar a cambio de posiciones por lo que se dio un tiempo prudente para las reubicaciones).

Enunciados que buscan generar la confrontación de posiciones de los estudiantes. Los enunciados se formularon a partir del video de Quino: Mafalda “Pobre Mundo Enfermo” Luego observaron el video de Yokoi Kenji: “Una Visión de Colombia”(ver anexo B). Los estudiantes tuvieron la posibilidad de reformular sus argumentos frente a los siguientes

⁴⁷ OC: OBJETIVO CONCEPTUAL.

⁴⁸ OP: OBJETIVO PROCEDIMENTAL.

⁴⁹ OA: OBJETIVO APTITUDINAL.

enunciados:

- Ser colombiano es un privilegio.
- Colombia es un país marcado por la comprensión y la convivencia

Para evidenciar el proceso de comprensión en esta primera etapa se les presentó a los estudiantes un taller(ver anexo C), que resolvieron a partir de los videos mencionados y los comentarios generados en el desarrollo de la clase. Finalmente se abrió un espacio para la socialización del taller.

Después de esta motivación hacia la argumentación, con el apoyo del ejercicio de argumentación razonada y los videos anteriormente, se pasó a la etapa de desarrollo de la fase diagnóstica, en donde los estudiantes debieron interactuar con el texto argumentativo: “Cuanto más lo pienso, más estoy en contra de los biocombustibles”(ver anexo D).

A medida que se da el desarrollo de la lectura del texto argumentativo los docentes y estudiantes tuvieron la posibilidad de presentar argumentos al respecto.

En la fase final, después de haber realizado la lectura del texto argumentativo se dividió el grupo en seis o siete subgrupos, donde los estudiantes realizaron una interpretación de un párrafo del texto que se les asignó y posteriormente fue socializado.

Después de este proceso de socialización, los estudiantes realizaron un ejercicio (ver anexo E), que permitió reconocer más a fondo su nivel de comprensión sobre el texto argumentativo, en cuanto a la apropiación de las ideas más representativas del texto y la intención de la que era poseedor para con sus lectores.

ALCANCE DE LOS OBJETIVOS EN LA FASE DE PRESENTACIÓN

Lo anterior permitió deducir, que en esta primera fase de presentación, el objetivo conceptual se alcanzó, debido a que los estudiantes identificaron los argumentos representativos de los videos trabajados: “Una visión de Colombia” de Yokoi Kenji y Mafalda con: “Pobre mundo enfermo”.

El objetivo procedimental se alcanzó de manera más representativa, pues los estudiantes dinamizaron y posicionaron sus argumentos con criterio, a partir de las actividades desarrolladas en esta fase.

Finalmente el ambiente generado fue muy adecuado, ya que el interés colectivo por las temáticas tratadas se despertó, facilitándose la escucha y la presentación de posturas en una dinámica de total respeto, lo cual llevó a alcanzar el objetivo actitudinal, referente al respeto que se debía tener hacia los argumentos presentados por otros compañeros.

Fase de fundamentación y práctica.

Objetivos de la fase de fundamentación y práctica

OC: Identifica la superestructura de los textos argumentativos.

OP: Explora el procedimiento para la elaboración de la macroproposición y el macroacto de habla en un texto argumentativo.

OA: Valora las estructuras textuales una estrategia para comprender de manera más significativa los textos.

ACTIVIDAD:

La sesión de fundamentación, se inició, con preguntas afines a los texto con los cuales los estudiantes interactuaron, en esta segunda etapa del proceso:

- ¿Cuál es tu opinión frente al papel que cumple la mujer en el siglo XXI?
- Estás de acuerdo con la celebración de fechas especiales como el día de la madre o de la mujer. Argumenta tu respuesta.
- Algunas mujeres aún reclaman sobre la discriminación a la mujer en la sociedad. ¿Consideras este reclamo acertado?

Posteriormente se entregaron a los estudiantes historietas (ver anexo F), alusivas a la temática.

Se comentaron las historietas reflexionando sobre las intencionalidades que poseen y sobre el mensaje que dejan.

En la etapa de desarrollo de la fundamentación, se pasó a la lectura del texto “La mejor edad” de Fernando Soto Aparicio (ver anexo G), el cual se relacionó con las historietas que fueron trabajadas con anterioridad. En el desarrollo de la lectura se fueron comentando y haciendo reflexiones, sobre su mensaje e intencionalidad.

A continuación con el primer párrafo del texto los docentes ejemplificaron como se construye una proposición, a partir del sentido que presenta el texto.

A partir de allí los estudiantes formaron grupos de trabajo de 4 personas (2 mujeres y 2 hombres) y se les entregó un fragmento o párrafo del texto, para que construyeran a partir de él una proposición. Luego las proposiciones se escribieron en el tablero

Al tener la totalidad de las preposiciones, se socializaron y mejoraron, a partir del trabajo colectivo. Luego cada grupo se basó en las proposiciones y construyeron con la ayuda de los docentes la macroproposición, o sea aquella idea que resalta el sentido global del texto.

Se les contó a los estudiantes qué es un macro acto de habla y a partir de ello debieron definir cuál es la intencionalidad con la que fue escrito el texto, teniendo en cuenta las proposiciones y la macroproposición.

Luego se les hizo reflexionar, sobre el hecho de que todo el proceso que realizaron fue un análisis estructural del texto; pero que aún faltaba definir los elementos superestructurales del texto que se estaba trabajando. Para ello en el reconocimiento de sus conocimientos previos, se les realizó la pregunta:

¿Qué tipo de texto es el que estamos trabajando? Al reconocer que el tipo de texto, era el argumentativo, se les preguntó:

¿Cuáles son las partes y características de los textos argumentativos?

A continuación se les entregó un texto de ejercicio sobre argumentación (ver anexo H), donde los estudiantes se acercan a la superestructura del texto argumentativo y a los tipos de argumentos que estos desarrollan.

Luego de esta indagación previa se les presentó la superestructura de los textos argumentativos:

Superestructura del texto argumentativo

Tesis: Presenta el punto de vista sobre el tema

Sustentación: Presenta los argumentos o razones que sustentan la tesis o punto de vista

Conclusión: Refuerza la tesis que se defiende.

Seguidamente se les presentó a los estudiantes los tipos de argumentos que existen para que determinen las partes del texto argumentativo y reconozcan qué tipo de argumento, son los que se pueden llegar a desarrollar en éstos.

Argumentos racionales: verdades admitidas y aceptadas por el conjunto de la sociedad.

Argumentos de hechos: Se basan en pruebas comprobables.

Argumentos de ejemplificación: Se basan en ejemplos concretos.

Argumentos de autoridad: Se basan en la opinión de una persona de reconocido prestigio.

Argumentos que apelan a sentimientos: Con estos argumentos se pretende halagar, despertar compasión, ternura, odio, etc.

A los estudiantes se les presentó un cartel con la superestructura del texto argumentativo y los tipos de argumentos que se desarrollan en estos textos, para que tengan en cuenta las categorías, a la hora de trabajar los textos asignados en clase y también para que consignen la información en sus cuadernos.

En la fase final de esta etapa de fundamentación, los estudiantes después de reconocer la superestructura debieron analizar cada una de las proposiciones a qué parte del texto pertenece, si a la tesis, la sustentación donde se exponen los argumentos o a la conclusión donde se resalta la importancia de la tesis y los argumentos.

Además identificaron, qué tipo de argumento es el que se está desarrollando en el texto de “La mejor edad” o si convergen varios tipos, pero con razones sustentadas.

Para concluir los estudiantes resolvieron una prueba tipo prueba Saber (ver anexo I), en donde a partir del reconocimiento realizado con las estructuras textuales se pudo determinar el grado de comprensión del texto.

Respondieron 8 preguntas de la 14 a la 21. Las preguntas 14, 17 y 19 fueron enfocadas a la competencia interpretativa, la 15 y la 18 a la competencia argumentativa y la 16, 20 y 21, a la competencia propositiva.

ALCANCE DE LOS OBJETIVOS EN LA FASE DE FUNDAMENTACIÓN Y PRÁCTICA

Al terminar el ejercicio de análisis sobre el texto: “La Mejor Edad” de Fernando Soto Aparicio, los estudiantes presentaron más propiedad respecto de la forma como se presentaba el texto, identificando en él, la presentación con la tesis, el desarrollo donde se presentaron los argumentos que validaban dicha tesis, y la conclusión donde se resumía el texto y se presentaba una reflexión final, lo cual permitió evidenciar más proximidad por parte de los estudiantes, hacia la superestructura de los textos argumentativos.

En el proceso de análisis del texto mencionado, a la hora de entregársele el párrafo correspondiente a cada uno de los grupos de trabajo, los estudiantes construyeron macroproposiciones, que aunque debieron ser reestructuradas, llevaron finalmente a desentrañar las intencionalidades auscultas en el texto, lo cual ya habla del reconocimiento sobre el procedimiento para la elaboración de macroproposiciones y macroactos de habla, consiguiéndose así un alcance significativo del objetivo procedimental.

Al final de la sesión cuando se da a los estudiantes la posibilidad de evaluar lo experimentado y realizado, se nota que el objetivo actitudinal fue alcanzado, ya que los estudiantes fueron conscientes del valor que pueden tener las estructuras textuales, para la comprensión de textos argumentativos.

Fase de transferencia

Objetivos de la fase de transferencia:

OC: Distingue conceptos como la macroproposición y el macroacto de habla.

OP: Construye la macroproposición y el macroacto de habla de un texto argumentativo.

OA: Evalúa con actitud crítica los textos con que interactúa.

ACTIVIDAD:

Culminadas las fases de diagnóstico, fundamentación y práctica, el proceso de práctica pedagógica, generó evidencias positivas y representativas, ante la notable dificultad presentada por los estudiantes en la fase de diagnóstico y las dificultades de comprensión sobre textos de tipología argumentativa. En la fase de transferencia los estudiantes ya cuentan con herramientas para analizar los textos argumentativos, a

través de las estructuras textuales y para reconocer el tipo de argumento que desarrolla el texto, además de la intencionalidad que permite la consolidación del macroacto de habla.

Esta sesión de transferencia se inició con el análisis del texto argumentativo: “La Familia Quaker”(ver anexo J), el ejercicio se desarrollo de manera colectiva, con los mismos grupos de trabajo que trabajaron en la fase de fundamentación y práctica. Para esta sesión de transferencia, los docentes sólo fueron facilitadores con tendencia a una intervención pasiva, pues lo estudiantes poseían notas y la referencia de los realizado en la anterior.

Después de leído el texto de “La Familia Quaker” Los estudiantes mostraron sus posturas respecto del, tema de la adopción de niños por parte de parejas homosexuales, que es tratado en este texto argumentativo.

Posteriormente se pidió a cada grupo que elaborara la proposición del párrafo asignado, luego debieron, a partir de estas, construir la macroproposición y desde ésta construir el macro acto de habla. Es importante aclarar que la macroproposición y el macro acto de habla cada grupo lo elaboró de manera individual, de acuerdo a su proceso de comprensión del texto; dejándose claro de esta manera que un texto no requiere de una única mirada, sino que un texto se hace más representativo y significativo en la medida que genere diversas miradas.

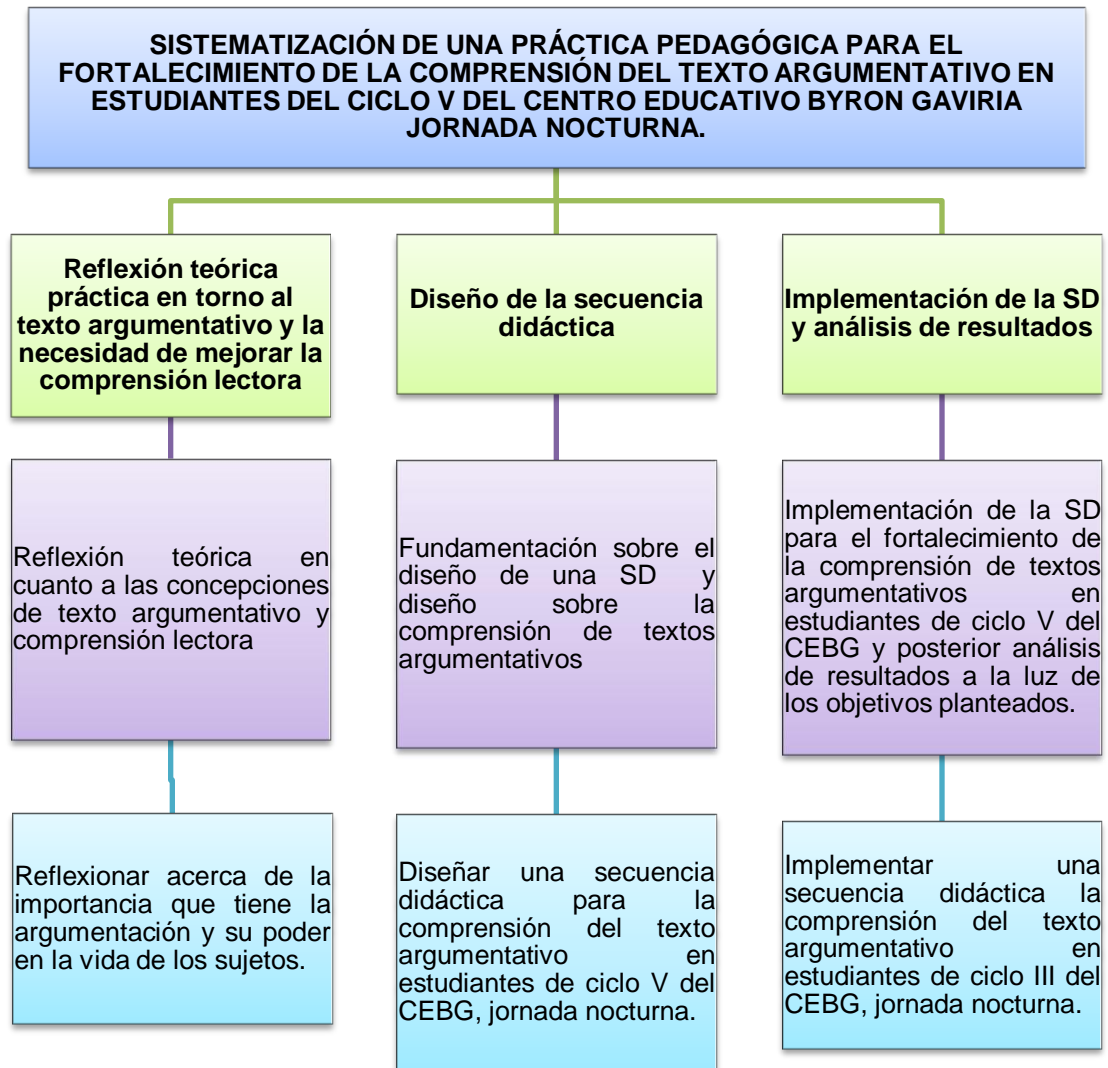
Los grupos también identificaron el tipo de argumento que desarrollaba, explicando el porqué de acuerdo a las características de los tipos de argumentos que fueron tratados en la fase de fundamentación y práctica el texto. El cierre de la práctica pedagógica se realizó con la socialización y mejoramiento de las proposiciones elaboradas por los estudiantes, notándose resultados muy positivos, pues la calidad de las macroproposiciones y macroactos de habla, enmarcaban los significados e intencionalidades del texto.

ALCANCE DE LOS OBJETIVOS EN LA FASE DE TRANSFERENCIA

Ante la situación presentada en donde los estudiantes debieron interactuar con el texto de “La Familia Quaker”, sólo basándose en los fundamentos ofrecidos en la fase de fundamentación y práctica, demostraron que podían abstraer de un texto argumentativo la macroproposición y el macroacto de habla, lo cual evidenció el alcance del objetivo conceptual, ya que se hizo clara la distinción entre conceptos como macroproposición y macroacto de habla y también el procedimental, ya que redactaron, corrigieron y mejoraron dichas macroproposiciones y macroactos de habla.

Los estudiantes terminaron el proceso reconociendo que la estrategia de las estructuras textuales, que fue desarrollada y trabaja en el proceso de la práctica pedagógica, facilita la comprensión de textos como los argumentativos; además encontraron la posibilidad de asumir posturas críticas, en el proceso que emprendieron para desentrañar significados e intencionalidades.

Cuadro 5. Etapas del proyecto



3.4 POBLACIÓN

Los estudiantes pertenecen a la jornada nocturna de la Institución Educativa Byron Gaviria, ubicada en el barrio: 2500 lotes de la ciudad de Pereira. La Institución cuenta con personas de diferentes estratos socio económico y que se forman en la institución a través de los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria, media y metodologías flexibles tales como el programa 3011, que consiste en

educación para jóvenes extraedad y adultos, el programa GEEMPA⁵⁰ en Educación básica primaria en jornadas mañana y tarde y trabajo colaborativo. Cuenta con un promedio 1828 estudiantes de los cuales 180 pertenecen a la jornada nocturna. Estos estudiantes se dividen en las jornadas mañana, tarde y nocturna.

El promedio de la edad de los estudiantes oscila entre los 16 y 50 años. Las estudiantes jóvenes, que están en esta jornada asisten porque muchas de ellas son madres, y en el caso de los hombres tienen que trabajar para ayudar en sus casas. Solamente una mínima parte de los estudiantes están en la jornada nocturna, porque según ellos, se aburrían en las otras jornadas, mañana y tarde; además, las dos personas que están entre los 40 y 50 años de edad, asisten al aula de clase porque quieren culminar un ciclo de vital importancia en sus vidas, es decir, están allí porque para ellas dos resulta placentero estudiar, aprender y formarse, ya que ellas hicieron lo que pudieron con sus hijos, les dieron lo mejor y ahora es tiempo de pensar en ellas mismas. Se caracterizan por ser silenciosos, pero de buena disposición hacia el trabajo que se les proponía la mayoría de los estudiantes.

Teniendo en cuenta que la mayoría, son jóvenes, podemos inferir que el estado socio-económico en que se encuentran no es el más favorable, precisamente por todas las dificultades que tienen que padecer para poder asistir a clases; ya que, la mayoría ha llegado tarde a clase, porque según ellos, la jornada laboral no les permite asistir a clase, a las 6:30 PM, hora acordada por la institución, y otros porque no tienen quien les cuide a sus hijos.

3.5 MUESTRA

El ciclo V - 1 se encontraba conformado por 40 estudiantes, 20 mujeres y 20 hombres, con edades promedio entre los 16 y 50 años de edad. El promedio de asistencia por clase está dado entre los 17 y 20 estudiantes.

La expectativa en la mayoría, gira en torno a la posibilidad de conseguir el título de Bachilleres Académicos, para mejorar sus condiciones económicas y tener la posibilidad de acceder a Educación Técnica y Superior. El grupo facilitó el proceso gracias a su disposición hacia el área de español y literatura; además de reconocer las dificultades propias en ellos sobre la comprensión en sus lecturas.

⁵⁰ GEEMPA: Es una alfabetización flexible basada en la lógica de los procesos de aprendizaje de los alumnos y no en la lógica de los contenidos de lo que se va enseñar.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS OBTENIDOS

En total fueron ocho las fechas de práctica pedagógica que se desarrollaron en la Institución Educativa Byron Gaviria en su jornada nocturna con el ciclo 5ª, comprendidas entre el 29 de abril y el 30 de mayo de 2011. El trabajo contó con proyección y rumbo desde que se inició, pues se partió de un ejercicio diagnóstico, a través de preguntas de argumentación razonada y talleres de comprensión sobre el texto argumentativo, “Mientras más lo pienso, más estoy en contra de los biocombustibles.

Este inicio fue motivante para el desarrollo del trabajo, pues se encontró un grupo de jóvenes bastante silenciosos, respecto de cuando se les hace el llamado hacia la argumentación, ellos mismos confesaron ser portadores de un conjunto de dificultades y temores, que no les permite expresarse de manera libre y tranquila ante el grupo y sus maestros. Dicen que se les dificulta demasiado la comprensión de textos, pues aseguran no contar con hábitos lectores que les faciliten este tipo de tareas y además dicen que les da demasiado temor hablar en público, por el hecho de poder llegar a decir incoherencias.

Desde esas realidades que ellos plasmaron en sus intervenciones y ejercicios de clase, se facilitó el trabajo, pues siempre las planeaciones estuvieron proyectadas a hacerlos sentir los protagonistas de las clases, a que sus voces fueran una constante, eso sí, en medio de la escucha, el respeto y la capacidad de concertación en medio de la discusión y el diálogo.

En este sentido, la discusión de las lecturas representó un aporte invaluable para el desarrollo del proyecto, ya que los estudiantes siempre estuvieron motivados a presentar sus puntos de vista, opiniones y críticas, a contrastar su pensamiento con los otros y a tratar de concertar miradas respecto de las problemáticas y situaciones que eran tocadas en los textos. Esta experiencia realmente permitió determinar el valor que tiene en el aula discutir y polemizar los textos que son leídos, pues los estudiantes llegan a conseguir sutileza con el texto, retoman fragmentos que llamaron de manera particular su atención y presentan sus perspectivas con propiedad y un verdadero compromiso a la hora de argumentar.

Teniendo esta conducta que fueron desarrollando la mayoría de los estudiantes, el trabajo desde las estructuras textuales, realmente se hizo dinámico y significativo, pues los estudiantes, adquirieron destreza para auscultar las ideas que tomaban más fuerza en la globalidad del texto, y a partir de ellas, definir las proposiciones que contienen la globalidad del texto.

Luego con estas proposiciones consiguieron llegar a la construcción de la macroproposición, redactando frases en las que se reflejaba la esencia de la globalidad del texto, pues los significados parecían converger de manera coherente. En este sentido, es importante aclarar que para conseguir este resultado fue necesario hacer un acompañamiento continuo por parte de los docentes, sobre todo en los procesos de redacción de las proposiciones y la macroproposición.

Después de que los estudiantes abordaron los textos desde lo local, en la construcción de las proposiciones y desde lo global con la construcción de la macroproposición, se pasó al trabajo sobre el macro acto de habla, desde el cual los jóvenes construían una proposición que permitía percatarnos de la intencionalidad del texto, evaluando situaciones como quién produjo el texto y cuáles eran esos mensajes implícitos hacia los cuales pretendía acercarnos el autor.

Los estudiantes, también consiguieron la capacidad de ubicar las proposiciones que habían construido sobre la superestructura del texto argumentativo, reconociendo los tres momentos representativos de los textos argumentativos: Tesis, argumentos y conclusión; y finalmente, analizaron los tipos de argumentos que se desarrollaban en los textos, siendo estos de hecho, racionales, de ejemplificación, autoridad y sentimientos.

Al final, a partir de las producciones generadas por los estudiantes, se pudo determinar que los resultados fueron buenos, pues al parecer, demuestran que poseen una herramienta para el acceso a la comprensión de textos argumentativos, reconociendo la superestructura que los compone y los tipos de argumentos que se pueden entretrejer entre estos. Ellos sienten que este es un recurso que les facilitará, de ahora en adelante, el abordaje de los textos, que han superado el temor a expresarse en público y que se sienten más seguros al momento de encontrar las ideas que se hacen más valiosas o resonantes en las lecturas.

De todos modos, se entiende que este es un proceso al que se le debe dar continuidad en las prácticas escolares, pues se requiere de continua práctica y aplicación; tal vez, es una semilla que posiblemente comience a florecer en los ejercicios de interacción textual que desarrollen los estudiantes del ciclo V de la jornada nocturna en la Institución Byron Gaviria.

Por lo tanto, se debe reconocer que el proceso sufrió lesiones considerables debido al alto grado de inasistencia presentado por los estudiantes y la notable impuntualidad, lo cual hacía que los estudiantes no asumieran un conocimiento integral de la propuesta que con ellos se desarrolló durante el transcurso de este mes; también, es importante decir que el continuo retiro de estudiantes de las clases afectó el proceso, pues algunos docentes de planta se acercaban por ellos, debido a que tenían compromisos. Sin embargo, lo importante y motivador es ver que una propuesta con estas características, podrá consolidarse en un insumo de vital importancia para las prácticas de docentes titulares, porque se observó que ésta se hace significativa para hacer florecer la subjetividad de los estudiantes y para los textos argumentativos a los que se acerquen.

De esta manera se puede concluir que en la reflexión e investigación educativa que se realizó en torno a los procesos de comprensión del texto argumentativo, se generaron resultados significativos e interesantes, para continuar a partir de ellos enriqueciendo el proceso; ya que los estudiantes del ciclo V – 1, de la CEBG, presentaron avances representativos en su interacción con los textos. El desarrollo de la SD se hizo vital para conseguir su atención y compromiso, porque percibieron una dinámica significativa que partía de sus gustos y necesidades, el proceso se adaptaba a ellos y no ellos al proceso.

5. CONCLUSIONES

El proceso investigativo, llevado a cabo en la Institución Educativa Byron Gaviria, a través de la práctica pedagógica, generó una profunda reflexión sobre el rol decisivo y comprometido que debe asumir el maestro de Español y Literatura.

Con los alumnos del ciclo V – 1, de esta institución, se pudo evidenciar la importancia de generar actividades, a través del lenguaje que motiven al estudiante a expresar sus puntos de vista, opiniones y críticas. En vista de esto, se planteó, la estrategia de las estructuras textuales, como mecanismo para mejorar los procesos de comprensión del texto argumentativo, lo cual se consolida como el objetivo principal del presente proyecto de investigación, enmarcado en la didáctica del Lenguaje, en tanto que privilegia el rol del maestro, los aprendizajes significativos y la importancia de las mediaciones escolares.

Antes de la implementación de la SD, los estudiantes, evidenciaron falencias notables, respecto de los procesos de comprensión lectora, debido a que no contaban con estrategias adecuadas para el acceso a los significados e intenciones que se entretajan en el texto; además, constantemente evidenciaron una actitud de miedo frente al proceso escritural temores, en donde se plasmaran sus ideas.

También es importante resaltar el hecho, de que los estudiantes fueron renuentes a la lectura, pues encuentran en ésta, una actividad poco atractiva, además de indiferente a sus intereses y realidades, lo cual convierte el proceso en un verdadero reto educativo, pues para llegar a la interacción con las estructuras textuales, se hace necesario el gusto por lo que se lee, para que así el estudiante se familiarice de manera significativa con el contexto donde se genera su lectura.

La implementación de la SD, en donde se explicitaron las estructuras textuales y el reconocimiento superestructural del texto argumentativo, facilitó el proceso de exploración textual, recuperando de estos los significados y las intenciones que se enmarcan desde el orden local y global.

La interacción entre maestros y estudiantes producida por la implementación de la SD, generó espacios de discusión, que convirtieron a los estudiantes en protagonistas del que hacer educativo, pues sus voces se hicieron completamente indispensables para la retroalimentación y desarrollo de las clases, evidenciándose con esto, que la fundamentación en el arte argumentativo, fue asumida de manera competente por los dos actores.

La implementación de la SD en donde se explicitó la superestructura del texto argumentativo, apuntó al fortalecimiento de las falencias inicialmente identificadas y permitió, la construcción de un ambiente de seguridad donde el estudiante encontró la posibilidad de expresarse sin limitantes, pues sabía, que sus constructos, provenían de la esencia del texto y que lo dicho no era producto de incoherencias y desconocimiento.

Con el desarrollo e implementación de la SD como estrategia de enseñanza-aprendizaje propuesta en esta investigación, se demostró que se puede incidir en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas al interior del aula, particularmente desde el fortalecimiento del proceso de comprensión lectora del texto argumentativo, evidenciándose el compromiso y mejoramiento de éstos hacia las prácticas lectoras desarrolladas en clase.

Esta investigación brindó la oportunidad de trabajar los textos, ya no con el propósito tradicional e irreflexivo de obtener de ellos su idea principal, sino de hacerlo de manera más consciente para aprender de éstos, ya que la lectura y comprensión de los textos argumentativos requiere del compromiso de asumir posturas críticas y reflexivas, que apunten al mejoramiento de la calidad de los procesos lectores y de comprensión.

Con esta investigación se evidenció el valor de La Sistematización de experiencias de las prácticas pedagógicas, ya que brindó la oportunidad de generar procesos reflexivos más profundos, que se encaminaron al fortalecimiento de las dificultades de los estudiantes, presentadas en la etapa de diagnóstico; además, la sistematización de experiencias permitió convertir el aula de clases en un laboratorio propicio para la investigación de las realidades pedagógicas y su posterior transformación.

Finalmente, en la evaluación conjunta, llevada a cabo por estudiantes y docentes, los primeros argumentaron, que gracias a las estrategias facilitadas en el proceso de la Práctica Pedagógica, sienten que poseen una herramienta para asumir con más seguridad las lecturas que deben llevar a cabo, en cualquiera de las materias que ven en el colegio, pues tienen como delimitar el significado y la intención que subyace en el texto; además, es realmente significativo el hecho de que consideren que el placer en la lectura se puede generar, cuando relaciono dichas lecturas con mis entornos y mis realidades.

6. RECOMEDACIONES

A partir de la realización de esta investigación, se pudo inferir que los docentes tienen la capacidad y los recursos para fomentar procesos de aprendizaje en donde los estudiantes puedan desempeñarse con naturalidad y espontaneidad al momento de abordar, no sólo textos (argumentativos) sino también la posibilidad de interactuar con los discursos emitidos de una manera práctica, eficaz y pertinente a las situaciones contextuales que se presentan.

Una de las apreciaciones que se propone es que los docentes deben mantener una estrecha relación de respeto por la palabra ante sus estudiantes, puesto que ésta se consolida como una estrategia didáctica en el aula de clases.

Otra recomendación, es que los docentes deben generar trabajo y acompañamiento individual y colectivo en el salón de clases, y sostener un apoyo constante en donde se puedan generar relaciones interpersonales que evidencien el respeto mutuo y reconsiderar que en el otro siempre habita la posibilidad de enriquecer el aprendizaje.

Este tipo de investigación, y el éxito que generó el proceso, invitan a que en las aulas de clase, siempre se interactúe y se lleve al estudiante hacia la comprensión de textos argumentativos y otros tipos de textos, ya que con el direccionamiento y uso de estrategias de lectura adecuadas el estudiante puede convertir la lectura en un hábito de vida.

La Secuencia Didáctica aparece como una herramienta que debe tener en cuenta el maestro al momento de preparar sus prácticas pedagógicas, pues esta nace de un proceso diagnóstico, que permitirá, a medida que se van desarrollando los contenidos, fortalecer las dificultades que presentan los estudiantes; además, La SD, permite un profundo proceso reflexivo, sobre el que hacer educativo, porque facilita la sistematización de experiencias, proceso desde el cual, el maestro convierte su aula de clase en un laboratorio para la investigación educativa, permitiendo así que sus prácticas vivan una retroalimentación continua.

Es importante que para los procesos de interacción textual que se fomenten en el salón de clase, todos los estudiantes posean los textos desde los cuales se

desarrolla el trabajo; ya que, de esta manera, el estudiante muestra más compromiso, hacia la comprensión y los procesos de producción que se generen desde el texto base.

Para concluir, es importante mencionar que la propuesta investigativa presentada, se espera sea un referente para futuros Licenciados en español y literatura, como una propuesta que media la relación entre la didáctica de la lengua, la literatura y la comprensión de textual.

BIBLIOGRAFÍA

CAMARGO MARTÍNEZ, Zahyra; URIBE Álvarez, Graciela; CARO Lopera, Miguel Ángel. Modelos de Comprensión y Producción Textual. Didáctica de la Comprensión y Producción de Textos Académicos. Editorial Dilema. 2011, p.143, 146.

CAMPS, Ana (Comp.) Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. En: Cultura y Educación. Madrid N° 2. 1996, p. 18.

CICERON Divisions del art oratoire (Partitionesoratoriae) citado por Ch. Perelman en El Imperio Retórico. p. 195

CUBO de Severino, Liliana. ¿Cómo comprendemos un texto escrito? Leo pero no Comprendo. Editorial Comunicarte. 2007. p. 19, 21, 23, 28, 30

DE SOUZA Francisco, Sistematización. Un Instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable, Revista internacional Magisterio: Educación y Pedagogía. Junio – julio, Bogotá, 2008.p.22.

DESCARTES, Oeuvres philosophiques, Ed. Alquié, Garnier, t. II, pág. 353.

JEKINSON M. JEKINSON 1976 citado por: CAMARGO Martínez, Zahyra; URIBE Álvarez, Graciela; CARO Lopera, Miguel Ángel. p. 148

MARÍN PELÁEZ, Jhon Alejandro y AGUIRRE QUINTERO, Dora Luz. Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva – interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos de estudiantes de grado 9 EBS, de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira, Pereira, 2010

PERELMAN, Chaim. La Argumentación, el Orador y su Auditorio. El Imperio Retórico. Editorial Grupo Norma 1997. p. 31,32,33, 89, 117, 124, 146, 195, 200, 209

TEUN A Van Dijk. Texto y contexto: Semántica y pragmática del discurso. 1995.

_____.Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. Siglo veintiuno editores. México DF. 1998.

UNIVERSIDAD DEL QUINDIO. Cuadernos interdisciplinarios pedagógicos. Revista 9. 2008. p. 120.

ANEXOS

Anexo. Sesiones pedagógicas

Sesión I.

PROPOSITO	Fortalecer la comprensión del texto argumentativo en estudiantes de ciclo V de la institución educativa Byron Gaviria.		
ESTANDAR	-Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa. -Interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva.		
FECHA:	AULA:	CICLO: V	DOCENTES: Diego Alejandro Cifuentes- Luis Carlos Ceballos
LOGRO DE DESEMPEÑO: - Realizar hipótesis a partir de la interpretación de argumentos enunciativos. - Relacionar el significado de los textos leídos con los entornos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido.			
INDICADORES DE LOGRO: - Leo enunciados de tipo argumentativo. - Elaboro argumentos frente a enunciados que he leído. - Leo textos argumentativos. - Reconozco las intencionalidades en un texto argumentativo. - Asumo una posición crítica sobre un texto argumentativo.			
ACTIVIDADES	FASE DE INICIO	FASE DE DESARROLLO	FASE FINAL
	Reconocimiento de la dificultad para comprender textos argumentativos. -Ejercicio de argumentación razonada. -Observación de videos de Mafalda, "Pobre mundo enfermo" y video de Yokoi Kenji. -Taller de comprensión sobre videos.	- Lectura: Cuanto más lo pienso, más estoy en contra de los biocombustibles.	Ideas centrales e intencionalidad. -Socialización de argumentos.
RECURSOS	Humanos: Estudiantes de ciclo V del colegio Byron Gaviria – Docentes practicantes: Diego Alejandro Cifuentes Soto – Luis Carlos Ceballos Figueroa. Locativos: Instalaciones de la Institución Educativa Byron Gaviria. Materiales: Preparación de actividades – Videos – Enunciados argumentativos – Texto argumentativo sobre el biocombustible.		
EVALUACION	Participación activa en el desarrollo de la clase por parte de los estudiantes – Presentación de posiciones frente a los enunciados argumentativos. Posturas críticas frente a la lectura del texto argumentativo – Reconocimiento de las ideas principales del texto y su intencionalidad.		

Sesión Pedagógica II

PROPOSITO	Fortalecer la comprensión del texto argumentativo en estudiantes de ciclo V de la institución educativa Byron Gaviria.		
ESTANDAR	Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.		
FECHA:	AULA:	CICLO: V	DOCENTES: Diego Alejandro Cifuentes- Luis Carlos Ceballos
LOGRO DE DESEMPEÑO:			
<ul style="list-style-type: none"> - Presentar posturas frente a temáticas que generen polémica. - Reconocer los elementos estructurales que facilitan la comprensión del texto argumentativo. 			
INDICADORES DE LOGRO:			
<ul style="list-style-type: none"> - Argumento mis ideas sobre la función y papel de la mujer en la sociedad actual. - Reconozco el proceso a través del cual puedo identificar las estructuras textuales en el texto argumentativo. - Aplico las estructuras que me permiten comprender textos argumentativos. 			
ACTIVIDADES	FASE DE INICIO	FASE DE DESARROLLO	FASE FINAL
	Historietas alusivas al rol de la mujer.	Lectura texto Argumentativo: “La Mejor edad”. -Construcción de las proposiciones, macroproposiciones y macroacto de habla. -Reconocimiento y análisis superestructural. -Reconocimiento de los tipos de argumentos.	Socialización. -Prueba saber para comprensión del texto argumentativo.
RECURSOS	Humanos: Estudiantes de ciclo V del colegio Byron Gaviria – Docentes practicantes: Diego Alejandro Cifuentes Soto – Luis Carlos Ceballos Figueroa. Locativos: Instalaciones de la Institución Educativa Byron Gaviria. Materiales: Actividades preparadas – texto argumentativo: “La mejor edad” – elaboración de estructuras textuales sobre el texto argumentativo – carteleras sobre las partes de los textos argumentativos y tipos de argumentos que se desarrollan en estos.		
EVALUACION	Participación activa en el desarrollo de la clase por parte de los estudiantes – Presentación de posiciones frente a los enunciados argumentativos. Posturas críticas frente a la lectura del texto argumentativo. Análisis desde las estructuras textuales con el texto: La mejor edad.		

Sesión Pedagógica III

PROPOSITO	Fortalecer la comprensión del texto argumentativo en estudiantes de ciclo V de la institución educativa Byron Gaviria.		
ESTANDAR	Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.		
FECHA:	AULA:	CICLO: V	DOCENTES: Diego Alejandro Cifuentes- Luis Carlos Ceballos
LOGRO DE DESEMPEÑO:			
<ul style="list-style-type: none"> - Aplico de manera adecuada las estructuras textuales para la comprensión del texto argumentativo. - Presentar posturas frente a temáticas que generen polémica. 			
INDICADORES DE LOGRO:			
<ul style="list-style-type: none"> - Argumento mis ideas y perspectivas sobre la adopción de niños por parejas homosexuales. - Reconozco el proceso a través del cual puedo identificar las estructuras textuales en el texto argumentativo. - Aplico las estructuras que me permiten comprender textos argumentativos. 			
ACTIVIDADES	FASE DE INICIO	FASE DE DESARROLLO	FASE FINAL
	Discusión y presentación de argumentos desde la pregunta: ¿Qué opinas de las parejas homosexuales que adoptan hijos?	-Lectura del texto argumentativo: “La Familia Quaker”. -Identificación y elaboración de macroproposición, macroacto de habla, superestructura y tipos de argumento en el texto.	Socialización.
RECURSOS	Humanos: Estudiantes de ciclo V del colegio Byron Gaviria – Docentes practicantes: Diego Alejandro Cifuentes Soto – Luis Carlos Ceballos Figueroa. Locativos: Instalaciones de la Institución Educativa Byron Gaviria. Materiales: Preguntas de motivación a la socialización – Texto argumentativo: “La familia Quaker” - Análisis de estructuras textuales sobre el texto argumentativo de: La familia Quaker		
EVALUACION	Participación activa en el desarrollo de la clase por parte de los estudiantes – Presentación de posiciones frente a los enunciados argumentativos.		

Anexo A. Enunciados para ejercicio de argumentación razonada

- El mundo está enfermo por la guerra y la corrupción.
- ¡En Colombia sí existe la conciencia ambiental!
- La televisión es el medio de comunicación que más información y conocimientos ofrece.
- La televisión hace familias felices.
- La infidelidad es una conducta natural en el ser humano.

Previo al video de Yokoi Kenji, argumentarán sobre los siguientes enunciados:

- Ser colombiano es un privilegio.
- Colombia es un país marcado por la comprensión y la convivencia.

Anexo B: Videos tomados de You Tube

- Mafalda: "Pobre mundo enfermo"
- Yokoi Kenji: "Una Visión de Colombia"

Anexo C: Taller de aplicación sobre video de Yokoi Kenji “Una visión de Colombia y Quino: Mafalda, Pobre mundo enfermo”. Argumentos sobre los enunciados de los videos

- 1.1 De acuerdo con el video de Mafalda “Pobre Mundo Enfermo” consideran ustedes que nuestro mundo es así. Explique su respuesta.
- 1.2 Aunque el video de Mafalda es solamente visual, ¿consideran ustedes que nos está diciendo que el ser humano es cada vez más es presa de la guerra y el poder?
- 1.3 ¿La guerra es el medio más eficaz para lograr la paz y la convivencia?
- 1.4 ¿El medio ambiente se ha ido extinguiendo por la guerra y la necesidad de poder del ser humano o solamente porque es un ciclo que está cumpliendo la naturaleza?
- 2.1 Según la visión de Yokoi Kenji (japonés) en el video “Una Visión de Colombia”, piensan que Colombia es un país pobre.
- 2.2 Teniendo en cuenta la visión de Yokoi Kenji, estamos de acuerdo en que el problema de la pobreza es una cuestión cognitiva, es decir, todos tenemos la “mentalidad de pobreza” y por eso no podemos progresar.
- 2.3 “Cuando llegué a la institución, una niña tenía un hueco aquí otro en su rodilla, su zapato estaba abierto... parecía que hubiera pasado por una tragedia. La tomé de la mano, la llevé a la casa para ver en qué condiciones vivía esa niña, ahí en Ciudad Bolívar; llegué y no, descubrí la verdad, es que vieron que llegó un extranjero, japonés, en carro. Vaya mi amor. Le hicieron un huequito aquí, otro aquí... y que se le vean los moquitos que eso es importante. Genere pesar y generar pesar da plata. Entonces crecimos en un país donde nos enseñaron: somos colombianos... haber papito, repita conmigo, somos pobres... estamos mal...” En este fragmento Yokoi Kenji nos dice que uno de los problema del colombiano es que le gusta generar pesar para sacar provecho y sobretodo vivir en la expresión “somos pobres” ¿están de acuerdo? ¿Sí? ¿No? Amplíe su respuesta.
- 2.4 En Colombia somos afectuosos, pero no somos violentos, la violencia es una imposición histórica; sin embargo, la violencia es un infortunio que viven todos los países. Y la gran fortuna que tiene Colombia es la gente dice Yokoi Kenji, y por lo tanto es un país rico en todos los sentidos; solamente es necesario que cambiemos de mentalidad. ¿qué opinan ustedes al respecto?

Anexo D.Taller para reconocimiento de ideas principales e intencionalidad desde el texto argumentativo: “Cuanto más lo pienso, más estoy en contra de los biocombustibles”

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA
TEXTO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

Martin Varsavsky

Enero 2007

<http://spanish.martinvarsavsky.net/general/cuanto-mas-lo-pienso-mas-estoy-en-contra-de-los-biocombustibles.html>

En El País de ayer se publicó una nota sobre el impacto en el mercado alimentario de la apuesta de EE UU por los biocarburantes. A raíz de esta noticia y retomando un comentario que publiqué anteriormente en este blog, me gustaría comentarles algunas de las consideraciones que tan bien resume la organización ecologista Acción Ecológica en su informe "Entendiendo el debate sobre biocombustibles", realizado con el apoyo de la organización humanitaria holandesa HIVOS.

Básicamente, mi objetivo es explicar en manera más detallada por qué luego de leer más y más sobre el tema he llegado a la conclusión de que estoy en contra de los biocombustibles. El resumen del argumento es que la ventaja del ocasional uso planetario del biocombustible es mínima mientras que el daño que le hará a la lucha contra el hambre es muy grande. Muchos conocemos la historia de que una vaca en Europa "gana" más dinero que una persona en África. Como veremos la historia del biocombustible es algo parecida. Ahora eso si, los terratenientes argentinos y de países exportadores de comida pueden empezar a celebrar el boom de los biocombustibles porque con ellos tienen garantizado un buen precio para sus cultivos.

El argumento:

Los automóviles son los principales causantes del efecto invernadero o cambio climático, pero dado que es muy difícil reducir su uso, los biocombustibles están teniendo un auge sin precedentes como alternativas viables de combustibles más sustentables que los derivados del petróleo. Entre estas nuevas opciones se encuentra el etanol (también conocido como alcohol etílico o de grano); o bio-etanol, para distinguirlo del alcohol sintético se obtiene de petróleo crudo, gas o carbón.

El bioetanol se produce principalmente a partir de productos ricos en sacarosa como la caña de azúcar, la melaza y el sorgo dulce, siguiendo un procedimiento similar al de la cerveza: los almidones son convertidos en azúcares, los azúcares se convierten por fermentación en etanol, el que luego es destilado en su forma final. También puede producirse a partir de fuentes ricas en almidón como cereales (maíz, trigo, cebada, etc.) y tubérculos (yuca, camote, papa), aunque con un proceso más caro y complejo. La producción de bioetanol podría incluso realizarse a partir de materias primas ricas en celulosa, como los desechos agrícolas y forestales. Sin embargo, la conversión de la celulosa en azúcares fermentables es un proceso aún más complejo y costoso que hace que la obtención de etanol a partir de desechos no sea rentable por ahora.

Actualmente, la producción de bioetanol a partir de cultivos ricos en sacarosa y almidón registra un desarrollo sin precedentes. Y es que el producto presenta claras ventajas: es limpio y renovable; ayuda a reducir las emisiones de carbono y permite conservar (y no depender de) las reservas de combustibles fósiles; es barato cuando es producido de forma eficiente; es versátil y puede sustituir la gasolina en automóviles con motores adaptados para más de un tipo de combustible o se mezcla con gasolina en motores convencionales (Brasil, por ejemplo, lo emplea como "hidro-alcohol" - 95% etanol - o como aditivo de la gasolina - 24% de etanol).

Sin embargo, el bioetanol tiene un importante y silencioso costo social: la propagación de los monocultivos en desmedro de la producción para la alimentación humana. Como bien explica Acción Ecológica: *"Aunque se puedan obtener biocombustibles a partir de algunos productos nativos para resolver los problemas energéticos a nivel local, el problema es la escala. Para suplir las necesidades energéticas globales e impactar de manera efectiva en reducir el calentamiento global, se necesitarían millones de hectáreas de tierras agrícolas y la incorporación de otras tantas a costa de ecosistemas naturales, lo que repercutiría en la soberanía alimentaria de los pueblos"*.

Pero quizás resulta más claro citar el análisis de Lester Brown, Director del Instituto de Políticas de la Tierra de la Universidad de Columbia, y fundador del WorldWatch Institute: *"para llenar el tanque de un automóvil de 25 galones con (bio) etanol, se necesita una cantidad de granos suficientes para alimentar a una persona por un año. Para llenar ese tanque por dos semanas, se podrían alimentar a 26 personas durante un año"*.

Lo complicado que los países europeos, en su afán por cumplir con sus obligaciones dentro del Protocolo de Kyoto, están empeñados en cambiar sus sistemas energéticos a base de combustibles fósiles, por biocombustibles; pero su

producción no les da abasto y han visto en los biocombustibles una posibilidad de seguir manteniendo su estilo de vida, sin incrementar sus emisiones de gases invernaderos. Sin embargo, en Europa no existen tierras suficientes para la producción de la cantidad de biocombustibles que se necesita, por lo que se han planteado la importación de los mismos.

Y aunque Estados Unidos tiene suficientes tierras agrícolas, los consumos de energía son tan altos, que también van a necesitar importar. ¿De dónde van a venir estos biocombustibles? Pues de regiones como América Latina, Asia y África - justamente aquellas que tienen más necesidad de alimentos.

La expansión del uso del bioetanol implica que en los países más pobres las tierras de vocación agrícola que al momento son usadas para la producción de alimentos sean utilizadas para la producción de cultivos para la producción de combustibles.

Como describe Lester Brown: *"nos enfrentamos a una competencia entre los 800 millones de conductores que quieren proteger su movilidad y las 2.000 millones de personas más pobres del mundo que quieren sobrevivir"*.

Anexo 5: Preguntas para análisis de Texto Argumentativo: "Cuanto más lo pienso, más estoy en contra de los biocombustibles"

1. ¿Está de acuerdo en que la gasolina, derivado del petróleo, sea reemplazada por el bio-etanol sabiendo las consecuencias sociales y ambientales que esto le genera al medio ambiente y a la humanidad?
2. Teniendo en cuenta que el medio ambiente paulatinamente ha sido contaminado y destruido por el hombre, considera que la producción de combustible bio-etanol – es la mejor opción para contribuir a la conservación del medio ambiente.
3. Sí el ser humano ya es dependiente de los automóviles, ¿Qué haría usted para la conservación del medio ambiente?
4. Si es cierto que el Bio- etanol es más "limpio" y "renovable" y no genera tanto costo al momento de producirlo, y lo mejor aún, es que es menos contaminante ¿Por qué cree usted que al momento de llegar al consumidor es tan costoso un galón, y como consecuencia se ve afectado el transporte de buses y taxis?
5. ¿Será que Colombia, y los países latinoamericanos, están dispuestos a sacrificar las bondades y beneficios de la tierra, el bienestar de los habitantes y sobretodo la integridad de la naturaleza por un dinero extra?

6. Suponga que su familia es dueña de una pequeña o mediana tierra, y que en ella se cultiva caña y maíz, ¿estaría de acuerdo con que ellos vendieran su sustento, sabiendo que esto afectaría no sólo el bienestar de ellos sino también el de los demás habitantes y al mismo tiempo el de la naturaleza?
7. Martín Varsavski en su investigación nos dice que los países europeos, quienes no tienen cómo producir el bio-etanol necesitan comprarlo a países latinoamericanos, asimismo, aunque un poco distinto, encontramos que estados unidos, siendo un país con suficientes tierras para producir el bio-etanol no lo hace, tal vez porque sabe el daño que eso le haría a su territorio; sí prefieren comprarlo a países latinos sin importar cuánto daño nos están haciendo. ¿están de acuerdo? Defiendan su posición.

Anexo E. Historietas de Klan Klon.com



Anexo F. La mejor Edad de Fernando Soto Aparicio y prueba saber sobre el texto.

Responda las preguntas 14 a la 21 de acuerdo con el siguiente texto

LA MEJOR EDAD

Fernando Soto Aparicio

Hace pocos días asistí a una reunión muy seria en la que se pensaba discutir un tema al parecer trascendental: ¿Cuál es la mejor edad en la vida de una mujer? Había sicólogos, sociólogos, geriatras, siquiátras y otra clase de gentes tituladas. Después de lucubraciones de toda clase, de hablar de la eterna juventud que han vuelto a poner de moda muchas revistas europeas, de discutir asuntos fisiológicos y técnicos preguntaron mi opinión porque de todas maneras los científicos sentían que había que cumplir con la poesía, aun cuando la hubieran dejado en último lugar. Yo sólo les dije: La mejor edad de la mujer está entre los doce y los sesenta y dos años. Con lo cual se acabó la reunión porque, como casi siempre, la ciencia se queda muda ante la poesía.

Muchos después comentaron que mi opinión había sido una irreverencia y que los organizadores estaban locos cuando me invitaron; que yo era un completo desconocedor del tema y que por eso había sido capaz de pronunciar tamaña herejía. Pero yo sigo convencido de que la razón está de mi parte. La mujer es un todo armonioso, como una sinfonía, y no se puede es-coger en la *Pastoral*, por ejemplo, cuál es el mejor trozo, el que más impacta, el que más nos sacude la piel del alma.

¿Cuál es el mejor momento del día? Les pregunté a algunos que no se es-

pantaron con mi afirmación y no supieron contestarme. Para unos era esa hora imprecisa en que la sombra no ha dejado de ser sombra pero ya empieza a ser luz; para otros, aquella en que el primer canto se funde con el primer destello del sol sobre el agua de un río; para otros, el momento en que el sol está en su centro regando sus semillas de luz sobre los surcos de la tierra; para muchos, el instante en que la luz se muere con temblores de ocre sobre las manos abiertas del horizonte. Y no faltó quien dijera que el instante más bello del día es aquél en que empieza a bajar hasta lo profundo de la noche para renacer desde su muerte.

Ya cuando estaba finalizando esta serie de opiniones, entendieron que no se trataba de una encuesta geográfica sino que el día era una representación de la mujer. ¿Cómo puede elegirse un minuto en el que creamos que es perfecto el equilibrio de todos los factores? ¿Ese minuto es el amanecer, o la plenitud, o el crepúsculo o la noche? Así como cada día trae su propio afán, cada fracción del día tiene su propia belleza y cada etapa en la vida de la mujer tiene una dosis de su gran misterio. Por- que yo creo —seguí diciéndoles— que de todos los milagros que se le reconocen a Dios a través de las páginas de la Biblia, el mejor milagro de todos es la mujer.

No hay nada más bello que una muchachita de doce años que se asoma

a la vida y tiembla de asombro, como una gacela en lo profundo de la arboleda cuando oye a lo lejos los reclamos de los cazadores; una niña que se queda sorprendida delante de sí misma, como se queda la mariposa cuando su vuelo cruza encima del espejo de una fuente; las alas se le paralizan ante su propia belleza. No hay nada tan perfecto como una muchacha adolescente, en la cual se conjugan el milagro de los manzanos en las mejores madrugadas del verano, el sabor del agua nacida del corazón de las tormentas y el olor del trigo cuando en la bandeja morena de las eras se rompe bajo los cascos de los caballos en esa fuga circular hacia ninguna parte. No hay nada más precioso que una mujer que se asoma sobre su primavera para mirar el mundo, rendido delante de ella, expectante, trémulo; esa mujer que comienza el apasionamiento en el rubor, como las pomas empiezan a ponerse a punto cuando sobre su superficie de tibio terciopelo se riegan los primeros colores de la dulzura. No hay sobre la tierra nada más pleno que una mujer consciente de sí misma, de su ser interior y de su cuerpo, que principia el ascenso musical hacia su madurez y tiene dentro de sí la capacidad de amar, de recibir el amor y de entregarlo, es decir, de asimilar la luz y multiplicarla en resplandores de una lumbré que ya no la abandonará jamás. Ni hay nada que conmueva tanto como la mujer en las últimas tardes de su otoño, toda llena de cantos y de hojas que

la visten como si fueran amarillos y errantes los recuerdos. Y, por último, estremece hasta el fondo la mujer cuando empieza a dar sus primeros pasos hacia la sombra, pero todavía retiene el maravilloso esplendor de los atardeceres donde estallan al tiempo los últimos cantos, como si después de la penumbra los pájaros no volvieran a cantar jamás.

¿Y que la mujer es contradictoria, y que es difícil, y que es abismo y cumbre, y que es luz y tinieblas? Todo eso es evidente. Pero es precisamente ahí, en la multiplicidad mágica de su ser interior, donde reside todo su encanto. Lo que no tiene misterio no tiene gracia. Y, la mujer, por la gracia de Dios, es la suma de todos los misterios. Acercarse a ella es como caminar por esas dunas de los desiertos, detrás de las cuales no sólo nos sorprenden los espejismos sino que florecen las pausas de los oasis. El misterio es parte de la mujer como la suavidad es parte de la fruta.

Así que ¿cuál es la mejor edad de la mujer? Yo creo que a los científicos la pregunta se les quedó sin respuesta. Pero no se nos quedó en la misma forma a los poetas. La mujer es la poesía. Tal vez por eso, desde pequeño, aprendí a leerla. Y a comprender que si la poesía es un regalo para la inteligencia, la mujer es lo que hace que en cuerpo y alma nos sintamos inmersos en el proceso cotidiano y maravilloso de la creación.

Anexo G: Texto para reconocimiento de los elementos de la argumentación

EJERCICIO ARGUMENTACIÓN

Algunos autores sugieren que los australopitecos se iniciaron en el consumo de carne como carroñeros, alimentándose de lo que obtenían después de que los leones hubieran hecho su matanza. Los estudios sobre los grandes monos actuales ponen en duda esta teoría. Tanto los gorilas como los chimpancés desdénan los cadáveres que encuentran, sólo comen carne cuando son ellos mismos los que matan. No hay ningún motivo para creer que los homínidos, con sus sencillos instrumentos de piedra, fueran capaces de ahuyentar a un león lejos de su presa o de hacer abandonar a las hienas lo que los leones hubieran dejado. Comer carroña habría obligado a los australopitecos a enfrentarse con animales de gran tamaño a los que no podían vencer. Los australopitecos, por lo tanto, tenían que cazar para alimentarse en la gran sabana.

1. ¿Cuál es el tema de este texto?

- A. Los seres humanos se iniciaron en el consumo de carne en tiempos prehistóricos.
- B. ¿Cómo se iniciaron en el consumo de carne los australopitecos?
- C. La alimentación de los seres humanos primitivos.
- D. ¿Por qué los australopitecos comen carne?

2. ¿Qué frase describe mejor la intención de este texto?

- A. Emitir una opinión sobre el tema.
- B. Rebatir una tesis errónea sobre el tema.
- C. Argumentar en contra de una tesis errónea.
- D. Rebatir una tesis sobre el tema y proponer otra diferente.

3. ¿Cuál es la tesis inicial de este texto?

- A. Los grandes monos actuales no comen carroña.
- B. Los australopitecos se iniciaron en el consumo de carne comiendo carroña.
- C. Los australopitecos esperaban a que los leones hicieran su matanza para comer.
- D. Los homínidos no podían enfrentarse a animales de gran tamaño.

4. ¿Cuál es la tesis o conclusión final del texto?

- A. Los homínidos no podían competir con los grandes animales.
- B. Los homínidos usaban herramientas de piedra poco poderosas.
- C. Los australopitecos comían la carroña que abandonaban los leones.
- D. Los australopitecos cazaban a los animales cuya carne consumían.

5. ¿Cuál(es) de los siguientes son argumentos de hecho?

- A. Gorilas y chimpancés desdénan los cadáveres.
- B. Los estudios sobre los grandes monos ponen en duda la teoría.
- C. Los grandes monos actuales sólo comen la carne de animales que han cazado ellos mismos.
- D. Comer carroña hubiera supuesto enfrentarse a animales grandes y poderosos.

6. Señala entre los siguientes los argumentos racionales o lógicos.

- A. Los homínidos no tenían capacidad, con sus herramientas de piedra, para hacer huir a leones o hienas.
- B. Los grandes monos actuales sólo comen la carne de animales que han cazado ellos mismos.
- C. Comer carroña hubiera supuesto enfrentarse a animales grandes y poderosos.
- D. Gorilas y chimpancés desdénan los cadáveres.

7. Puede afirmarse que los argumentos de este texto:

- A. Niegan la tesis contraria; forman una argumentación crítica.
- B. Refutan los argumentos contrarios; forman una argumentación negativa.
- C. Aceptan las ideas comunes; forman una argumentación estándar.
- D. Apoyan la tesis propia; forman una argumentación positiva.

Anexo H. Prueba saber sobre el texto: "La Mejor Edad"

14. La idea central del texto anterior podría ser enunciada de la siguiente manera:
- A. Para los poetas toda mujer tiene un encanto particular pues para ellos la mujer es la poesía.
 - B. El autor del texto fue descalificado por los científicos debido a sus opiniones absurdas sobre el tema de la reunión.
 - C. La mujer a la vez que es un milagro de dios es también contradictoria y misteriosa.
 - D. Cada etapa en la vida de la mujer tiene un encanto y un valor particularmente atractivos.
15. De acuerdo con el texto, los puntos de vista de los científicos y de los poetas, respecto a la mejor edad de la mujer
- A. se complementan
 - B. se oponen
 - C. se excluyen
 - D. se invalidan
16. Cuando se afirma que *el misterio es parte de la mujer como la suavidad es parte de la fruta* se está expresando una relación
- A. hiperbólica
 - B. paradójica
 - C. comparativa
 - D. metafórica
17. El término *eras* utilizado por el autor cuando escribe: *...el olor del trigo cuando en la bandeja morena de las eras se rompe bajo los cascos de los caballos...* se refiere
- A. al verbo ser
 - B. a una época particular
 - C. a tiempos ya pasados
 - D. al suelo
18. En el texto podemos descubrir tres grandes componentes estructurales; ellos son:
- A. Inicio - nudo - desarrollo
 - B. Presentación - argumentación - conclusión
 - C. Tesis - antítesis - síntesis
 - D. Causas - acciones - consecuencias

116

19. De acuerdo con la idea del autor sobre la edad de la mujer, el texto siguiente: *...y, por último, estramece hasta el fondo la mujer cuando empieza a dar sus primeros pasos hacia la sombra...* se refiere a una edad aproximada de
- A. 12 años
 - B. 50 años
 - C. 62 años
 - D. 70 años
20. La opinión del autor de que la mejor edad de la mujer está entre los doce y los sesenta y dos años puede catalogarse como un concepto
- A. técnico
 - B. científico
 - C. especulativo
 - D. médico
21. Cuando el autor limita la mejor edad de la mujer a un período que va de los doce a los sesenta y dos años
- A. su punto de vista puede ser considerado científicamente correcto
 - B. está desconociendo etapas anteriores y posteriores a esas edades y que igualmente tienen sin duda sus encantos y sus méritos
 - C. tiene razón desde el punto de vista filosófico
 - D. hace una gran contribución al conocimiento de la mujer

Responda las preguntas 22 a 30 de acuerdo con el siguiente texto

PRIMER MANIFIESTO SURREALISTA (Fragmento)

ANDRÉ BRETON

Únicamente la palabra libertad tiene el poder de exaltarme. Me parece justo y bueno mantener indefinidamente este viejo fobanatismo humano. Sin duda alguna se basa en mi única aspiración legítima. Pese a tantas y tantas des-

gracias como hemos heredado, es preciso reconocer que se nos ha legado una *libertad espiritual suma*. A nosotros corresponde utilizarla sabiamente. Reducir la imaginación a la esclavitud, cuando a pesar de todo quedarás es-

117

Anexo I. Texto Argumentativo: “La Mejor Edad”

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA TEXTO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

LA FAMILIA QUAKER

Afirma la directora del ICBF, Elvira Forero Hernández, a propósito de la solicitud de adopción de una niña por una pareja de mujeres lesbianas -una de ellas siendo la madre biológica de la menor- que "cualquier niño debe mantener un referente claro de padre y madre, y que familia solo es aquella que está conformada por un hombre y una mujer" (EL TIEMPO, 24-01-10).

Si esto es así, Colombia debe estar a punto de naufragar y declararse inviable. Porque quisiera saber: ¿cuántos niños o niñas de este país han podido mantener un referente claro de padre y madre, o de familia integrada por papá y mamá?, ¿cuántas familias monoparentales, familias recompuestas, familias homosexuales (sí, doctora Forero, existen y no son ni mejores, ni peores que las tan sanas familias heterosexuales). ¿Cuántos niños y niñas hoy en día están creciendo en medio de una familia compuesta por una madre y una abuela? Y, que yo sepa, estos niños crecen mental y físicamente bien, es decir: comen, duermen, juegan, se ríen y lloran como todos los niños del mundo. ¿Cuántos niños o niñas crecen con una mamá sola, tal vez en medio de una familia extensa, pero sin mucha referencia de una figura paterna fuerte? Y no le veo ningún problema a que unas parejas gays (hombres o mujeres) puedan adoptar, porque en el desarrollo y crecimiento de seres humanos, lo fundamental, lo esencial -y tomo estos dos conceptos con mucha seriedad- son los afectos y el amor.

Sí, es ser amado y ser proyectado en el futuro por un hombre o una mujer lo que nos permite crecer, lo que nos humaniza y nos vuelve sujetos sociales. Jacques Lacan ya lo decía: "uno se vuelve sujeto en el amor y gracias al amor". Y en cuanto a parejas homosexuales que han adoptado niños en países donde ya la ley lo permite (Países Bajos, Canadá, Andorra, Bélgica, Dinamarca, Islandia, Noruega, Reino Unido, Suecia, México y Uruguay, entre otros) las investigaciones actuales no han encontrado ningún síntoma o problema particular que permita afirmar que los niños o las niñas corren riesgos en su desarrollo. ¡Y pudieron

probar también que el homosexualismo no es contagioso! Una vez más es la calidad del amor recibido lo que marca la infancia.

Ahora, no estoy diciendo que la referencia a papá y mamá no sirve. Por supuesto que es válida, pero lo que tenemos que saber y comprender es que no es la única familia aceptable, ni la única segura, ni la única sin pecados y transparente para la educación, socialización y crecimiento de niños y niñas.

La literatura y el cine están llenos de ejemplos de familias "normales" que fueron verdaderos infiernos y lograron desestabilizar por completo la vida de un hijo o de una hija. La realidad está llena de ejemplos de familias siniestras, de padres violadores, violentos o, por el contrario, demasiado posesivos. Solo los comerciales de televisión nos siguen inalterablemente presentando a la familia Quaker como modelo ideal, compuesta por papá, mamá, hijo e hija, en la casa modelo de un barrio modelo de una ciudad modelo.

Doctora Forero, recorra el país y explore las realidades colombianas. O si no tiene tiempo por sus múltiples ocupaciones, mande comprar el libro *Y el amor... ¿Cómo va?*, de los profesores Angulo, Molinier y Viveros (Universidad Nacional, 2009), en el cual encontrará, entre otros temas, un muy lúcido artículo titulado 'Reflexiones sobre familia, matrimonio gay y ética sexual', de Franklin Gil Hernández. No lo olvidemos, la diversidad se aplica también al concepto de familia.