

**LA LECTURA DESCRIPTIVA: SABER PREVIO A LA LECTURA CRÍTICA EN
LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA**



Autor

ANGÉLICA MARIA SILVA VEGA

**Trabajo de grado presentado a la Facultad de Educación y Humanidades
de la Universidad Militar Nueva Granada como requisito parcial para optar al
título de Magíster en Educación**

Director

Wilmar Javier Díaz Santamaría.

**UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

CAJICÁ, 2019

**LA LECTURA DESCRIPTIVA: SABER PREVIO A LA LECTURA CRÍTICA EN
LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA**



ANGÉLICA MARIA SILVA VEGA

**UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CAJICÁ, 2019**

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del Jurado

Cajicá, octubre de 2019

Este trabajo de grado lo dedico con mucho agradecimiento especial a mi esposo, por su apoyo incondicional y sabiduría para guiarme por el camino y abrir ventanas a nuevos conocimientos. A mis hijas por apoyar y servir de impulso para continuar, y a todos aquellos que de alguna manera me acompañaron en este proceso formativo como magíster en educación.

TABLA DE CONTENIDO

CAPITULO I	
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
1.2 OBJETIVOS	9
1.3 ANTECEDENTES	9
1.3.1 teóricos	9
1.3.2 empíricos	10
1.4 . JUSTIFICACIÓN	14
CAPITULO II	
2.1. MARCO NORMATIVO	18
2.2. MARCO REFERENCIAL	20
2.2.1. Didáctica	20
2.2.2 estructura de los textos.	25
2.2.3 teoría psicolingüística y socio-psicolingüística	26
2.2.4. Lectura	27
2.2.5. Lectura según ICFES	33
2.2.6. Lectura según PISA Y PIRLS	35
2.2.7. Tipos de texto	37
2.2.8. La descripción	39

2.2.9. Texto descriptivo	40
2.2.10. Texto argumentativo	42
2.2.11. Niveles de lectura	45
2.2.12. Niveles de comprensión lectora.	47
CAPITULO III	
3.1. DISEÑO METODOLÓGICO	52
3.1.2 fases de la investigación	53
3.1.3. Recolección de datos cualitativos	54
3.2 MÉTODOS	56
3.3. INSTRUMENTOS	56
CAPITULO IV	
4.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	57
4.2. CONCLUSIONES.	73
4.3 ANEXOS	
Anexo 1	76
Anexo 2	79
Anexo 3	80

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 ENUNCIACIÓN DEL PROBLEMA Y LA PREGUNTA.

La lectura y la escritura son de vital importancia en la formación universitaria ya que, sino se lee no se escribe coherentemente, en este caso nos enfocaremos en la lectura, dada su importancia a nivel universitario. Si bien es cierto que existe la lectura placentera que sumerge al lector en la diversión e interés sin importar el tema, es importante ir un poco más allá, enfocarnos más en las lecturas de índole académico las cuales son las más constantes en el ámbito universitario, tienen un lenguaje más técnico o en algunos casos literario, la interpretación es relevante a la hora de hacer una crítica, el saber leer entre líneas un texto permite ver el interés del autor y del escrito para llegar a la verdad del texto, el lector crítico apunta a proponer varios puntos de vista desde el conocimiento pasando por las normas, la ética y la responsabilidad social. Por esto es importante establecer que al trabajar los textos de manera separada, se dificulta ascender en los niveles de comprensión, por lo cual se puede inferir como posible causa de los bajos resultados en las diferentes pruebas internacionales y nacionales –colegio y universidad-. Lo anterior lleva al planteamiento del siguiente problema:

¿Cómo asociar la lectura descriptiva como preámbulo a la lectura crítica?

1.2 OBJETIVOS

GENERAL:

Diseñar herramientas didácticas que permitan ir de la lectura descriptiva a la lectura argumentativa en la formación universitaria a nivel de pregrado.

ESPECÍFICOS

- Identificar los elementos característicos de los textos descriptivos y argumentativos.
- Asociar la lectura descriptiva como saber previo al proceso argumentativo necesario para la lectura crítica.
- Analizar herramientas vinculantes entre la lectura descriptiva y argumentativa.

1.3 ANTECEDENTES

1.3.1 TEÓRICOS

Una vez identificado el problema se realiza la revisión bibliográfica de cada uno de los ejes que direccionan la investigación: lectura, niveles de lectura, textos y su tipología, didáctica, en autores como: CASSANY (2006). CARLINO, P. (2005). LERNER, D. (2001). VAN DIJK. T. A. (2005).

En Latinoamérica en los últimos años se ha consolidado una línea de investigación que apunta a la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior, Paula Carlino (2013) realiza un análisis de la “alfabetización académica” (proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas durante la educación superior) 10 años después en el ámbito argentino se plantea la discusión sobre quién, cómo, y dónde debe realizar la alfabetización académica llegando a concluir que debe replantearse el término alfabetización académica. “alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan. Porque depende de cada disciplina y porque implica una formación prolongada, no puede lograrse desde una única asignatura ni en un solo ciclo educativo. Así, las “alfabetizaciones académicas” incumben a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad.

Continuando con la exploración de trabajos que hayan aportado en la tipología textual encontramos de vital importancia en la vida universitaria los de tipo argumentativo, los cuales enmarcan gran capacidad de análisis por parte de estudiantes en cualquier programa, tomando como referencia tenemos:

En el ámbito nacional Vélez, Girón (2016) en su Tesis de maestría en el desarrollo de la habilidad argumentativa en la enseñanza – aprendizaje del concepto en estudiantes universitarios, en esta tesis se trabajó de forma descriptiva y cualitativa en tres fases en las que se pretendía identificar la habilidad argumentativa en el proceso de enseñanza, basados en modelos y matrices que medirán el progreso del estudiante

en tres momentos. De esta se puede concluir en que se dio una evolución en la habilidad argumentativa con apropiación de conceptos y por ende la argumentación y conocimiento científico.

De igual manera Gabriel Herrada-Valverde, Rosario Isabel Herrada (2017) en España realizan un trabajo sobre el Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. Aquí se describe y revisan los postulados fundamentales de dicho modelo. Uno de los modelos teóricos de comprensión lectora más importantes, este modelo considera que durante el proceso de lectura, el lector construye dos tipos de representación mental: la llamada representación textual o base textual, que es cercana al significado del texto y tiene un carácter semántico-proposicional; y un modelo de situacional en donde el texto tiene un carácter eventual. Esto con el propósito de acercar a docentes e investigadores interesados en la evaluación y mejora de la comprensión lectora de los estudiantes.

Benavides (2013) presenta el resultado del proyecto sobre estrategias de lectura y escritura, como respuesta a la necesidad de implementar una propuesta pedagógica que promueva la lectura crítica de los estudiantes, como aporte al modelo pedagógico en el desarrollo de las competencias transversales de la Universidad EAN. Se logró caracterizar las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura de los docentes Eanistas, lo que implica analizar estas prácticas aplicadas desde diferentes disciplinas. Al analizar los resultados obtenidos, se diseñaron dos matrices de estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura crítica como parte de la propuesta pedagógica a implementar, sobre cuáles son los criterios que deben orientar a las disciplinas, al

trabajar procesos de comprensión y producción de textos con actividades de descripción, recursos, seguimiento del docente y la evaluación.

Ochoa Sierra y Moreno Mosquera (2013) presentan los resultados de una experiencia de investigación en un artículo: “lectura Crítica en los estudiantes universitarios”, la cual se realizó en torno a la lectura crítica con estudiantes de licenciatura en español y filología de la universidad nacional de Colombia y español de la universidad pontificia javeriana. El fomento del pensamiento crítico a través de la lectura crítica es una de las funciones de la universidad, dado que posibilita la formación de individuos con argumentos éticos y racionales. Así mismo la lectura crítica implica una actitud de evaluación, cuestionamiento, análisis, reflexión e inferencia para valorar lo leído. Para lograr la meta propuesta trabajaron desde la lingüística y los textos para develar las intenciones comunicativas de algunos escritos.

El abordaje de las prácticas de lectura y escritura de cinco asignaturas de diferentes programas de la universidad Sergio arboleda lo realiza González (2010) en donde presenta los resultados de una investigación que plantea ¿Cómo se asigna y dirigen los procesos de lectura y escritura y quien hace el respectivo seguimiento?, se analizaron diferentes variables como: asignación de lecturas, orientación, aclaración y evaluación del docente sobre el proceso. Como resultado se obtuvo después de analizar una prueba diagnóstica que los niveles de lectura literal son los que más prevalecen y los niveles de lectura que se esperarían en cuanto a la lectura crítica son muy bajos y son obtenidos por estudiantes que inician una nueva carrera y que ya han tenido un pasado universitario. Enfatiza en la importancia del trabajo colectivo del docente en los procesos y propósitos de la lectura, la reflexividad y posición investigativa, teniendo en

cuenta una educación donde el estudiante interprete y contextualice su realidad proponiendo una transformación.

Rojas y Jiménez (2012) en su artículo "*la educación superior desde la lectura y la escritura*" muestran cómo se ha construido el marco de las aproximaciones teóricas del proyecto: ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. (COLCIENCIAS: PREOO439015708). El artículo asume su puesta en escena desde el carácter provisional de esta construcción investigativa. Su propósito es reflexionar sobre las implicaciones que tiene la consideración de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, el papel que estas prácticas desempeñan en las diversas actividades que se desarrollan en el contexto universitario y las tendencias investigativas sobre su abordaje. Desde este panorama se exploran las responsabilidades de los distintos actores institucionales en torno a las prácticas de lectura y escritura y su enseñanza en la universidad.

En el desarrollo de la lectura crítica Pérez (2009) en su trabajo de investigación publica un artículo: el desarrollo de la lectura crítica una vía hacia la alfabetización mediática en educación superior, donde muestra como los estudiantes de primer semestre de universidad futuros docentes en Caracas en actividades de expresión oral y escrita mediante el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y autónomo interpretando lo que lee, de manera que pueda sustentar en forma oral y escrita lo que lee. El autor considera que desde el punto de vista pedagógico está se sitúa en la teoría crítica en educación considerando la lectura como elemento liberador y su enseñanza aprendizaje como experiencia alternativa en la didáctica de la lectura como practica social.

1.3.2 EMPÍRICOS

La temática de investigación escogida para trabajar en la maestría en educación de la UMNG fue específicamente en lectura, ya que ésta es crucial para la vida, independientemente de cual sea el proyecto de vida que cada uno tenga. Sin embargo, solemos pensar que es una actividad mecánica que se realiza desde la educación inicial y básica y que para cuando se llega a la educación superior la competencia lectora es dominada. Los resultados que muestran las pruebas estandarizadas al finalizar los estudios muestran que es todo lo contrario, hay poca capacidad de análisis y comprensión de los textos. En mi caso como docente de biología los estudiantes no dominan aspectos básicos de las lecturas biológicas, presentan dificultad al realizar críticas con argumentos acerca de los textos que se manejan, su nivel de lectura llega a lo literal, esto lleva a indagar más del tema y plantear esta investigación buscando encontrar un camino que permita encontrar como desde la lectura descriptiva se pueda llegar a la lectura crítica con capacidad de argumentación.

1.4 JUSTIFICACIÓN

Al ritmo en que se mueve el mundo hoy en día es indispensable que los estudiantes tengan buenos hábitos de lectura que permitan asimilar más fácilmente los nuevos avances en cada uno de las ramas del saber propias del programa curricular que estudian, la habilidad lecto-escritora apunta hacia estudiantes capaces de reflexionar, criticar, argumentar y proponer a partir de una lectura o de diferentes textos académicos.

Los resultados presentados por el ICFES en las pruebas saber de los dos últimos años muestran que existe un problema en la habilidad lectora de los estudiantes cuando culminan su educación básica, los niveles de lectura que se esperan es un nivel de lectura inferencial y crítica, así mismo las pruebas pisa dejan entrever una mejoría mínima en dicha habilidad, pero con falencias en comprensión lectora.

La lectura siempre se ha abordado en la universidad como una habilidad que debe tener el estudiante al ingresar a la educación superior que ha sido previamente evaluada por las pruebas estandarizadas, es así como el ICFES en su prueba saber 11 evalúa competencias genéricas en las que se encuentra incluida la lectura crítica, en este punto se evalúa la competencia necesaria para entender desde la capacidad de comprensión semántica y articulación del texto, interpretar y reflexionar un contenido enfrentándose críticamente al texto y evaluar diferentes textos siendo el objetivo que el estudiante sea capaz de asumir una postura crítica.

La realidad muestra una verdad diferente que enfrenta al estudiante con los textos propios de cada disciplina con su complejidad en la interpretación, así como la falta de conocimiento para afrontarla, por tanto se pretende abordar la lectura desde la tipología de textos descriptivos como parte del camino para llegar hasta la lectura crítica.

El propósito de esta investigación es diseñar una herramienta didáctica que permita orientar y relacionar los textos descriptivos y argumentativos pasando por la lectura inferencial hasta llegar a la lectura crítica, de tal forma que permita defender con razones y argumentos una tesis.

Es así que el rol del docente dentro de los procesos de comprensión de lectura de sus estudiantes, es fundamental, puesto que al estar el estudiante inmerso en una institución educativa que seguramente debe apoyar este acontecimiento en relación a la lectura, es en el docente en quien se deposita esta labor de mediador entre conocimientos previos y conocimientos por desarrollar y quien intervendrá y dará las herramientas para hacer viable y posible que la interacción lectura - estudiante desemboque en la comprensión.

Aquí también es pertinente recordar a Ausubel (1983) quien recomienda que para que un aprendizaje, en este caso la comprensión lectora, sea significativa se debe tener en cuenta los conocimientos previos que tenga el individuo respecto a determinado tema, su estructura cognitiva, y que los nuevos contenidos o nueva información por aprender sean de carácter significativo; de esta manera, para que la información significativa que el estudiante ya tiene, pueda interactuar con la nueva información significativa que el docente le está brindando, el alumno debe, también, manifestar una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva.

Dentro del proceso de comprensión de lectura debe tenerse en cuenta también que cada estudiante tiene una mirada y una interpretación diferente de lo que lee, es decir, hay realidades diversas, en tanto hay diversidad de estudiantes en un aula de clases; por ello la interpretación, representación, el entendimiento que posea un estudiante respecto de una lectura, dependerá precisamente de como éste lea lo real, a lo que Jaramillo & Escobedo (2004) llaman los macroprocesos; ellos plantean que “lo real es ese gran proceso que no podemos decir sino tan solo señalar. Lo real no es

decible, las realidades si lo son. Una realidad es entonces una interpretación, una representación mental de lo real. Podemos agregar que una realidad es una visión pensada, una comprensión.

Siguiendo con Jaramillo & Escobedo (2002) “El profesor que privilegia la transmisión de los contenidos por encima de la comprensión está enviando el mensaje de que importa acumular información sin sentido y de que de eso se trata precisamente la comprensión, lo que termina bloqueando la curiosidad y el deseo de exploración que por naturaleza tenemos los seres humanos”. Volvemos a la importancia del rol del docente en el proceso de comprensión lectora de sus estudiantes, ya que es uno de los principales motivadores para potenciar procesos comprensivos en la lectura, hacer de la actividad lectora, una actividad llamativa e interesante para el estudiante, donde se privilegie la comprensión y el entendimiento más que la mera repetición de palabras, frases, textos, libros.

Finalmente nos presentan tres elementos fundamentales en la comprensión, el primero de ellos es que sabemos que comprendemos porque *utilizamos* aquello que comprendemos; es decir, los estudiantes pueden poner en práctica aquello que saben, lo toman para ellos como un aprendizaje y fácilmente pueden hablar y/o transmitirlo, hacen uso de ello; el segundo elemento, es que para llegar a comprender algo necesitamos *retroalimentación* que nos permita cualificar nuestras teorías, de esta manera, por ejemplo, llegar a entablar una conversación con alguien respecto a un tema leído, y recibir bien sea de los compañeros de clase, del docente u otra persona esa retroalimentación que enriquezca la comprensión; y el tercer y último elemento es que para llegar a comprender se requiere *tiempo* para que los estudiantes argumenten,

investiguen y articulen sus teorías, es decir que el proceso de comprensión de lectura es eso: un proceso, y como tal tiene unas etapas, unos espacios, un tiempo para llegar al fin último, y a través de ese tiempo el estudiante hace, piensa, reflexiona, observa su propio proceso para potenciarlo o corregirlo y lograr la comprensión lectora.

SEGUNDO CAPÍTULO. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 MARCO NORMATIVO

En el marco de la educación superior el objetivo de la lectura va a un nivel más avanzado, no solamente a la asimilación de conocimiento a partir de textos, sino el hecho de incentivar los procesos de investigación y resolución de problemas.

Si bien se conoce que el MEN es el que se encarga de orientar los procesos pedagógicos en el aula. En el caso de la educación superior la ley 30 de 1992, da la autonomía en el diseño de currículos y otros aspectos del quehacer académico que a su vez son vigilados por el ICFES.

Artículo 3° El Estado, de conformidad con la Constitución Política de Colombia y con la presente Ley, garantiza la autonomía universitaria y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la Educación Superior. (Ministerio de Educación Nacional, 1992)

El enfoque en el cual debe estar basado en la formación de ciudadanos que sean competitivos, reflexivos capaces de usar el conocimiento en la resolución de problemas.

La universidad en cada uno de los programas tiene absoluta libertad de enseñar el dominio de la lengua escrita.

Artículo 4° La Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra. (Ministerio de Educación Nacional, 1992)

En el campo evaluativo de las competencias lectoras el ministerio de educación nacional en su guía de orientación pruebas saber pro “La Ley 1324 de 2009 le confiere al Instituto Colombiano para Evaluación de la Educación (ICFES) tiene la misión de evaluar, mediante exámenes externos estandarizados, la formación que se ofrece en el servicio educativo en los distintos niveles.

Los exámenes de Calidad de la Educación Superior –SABER PRO- son pruebas académicas de carácter oficial y obligatorio en donde se evalúan las competencias desarrolladas por los estudiantes en el último año de formación para aportar información a las instituciones de educación superior sobre las fortalezas y debilidades a tener en cuenta para su plan de mejoramiento. (Artículo 1º, Decreto 1781 de 2003).

Artículo 1º. Los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, son pruebas académicas de carácter oficial y obligatorio, y forman parte, con otros procesos y

acciones, de un conjunto de instrumentos que el Gobierno Nacional dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo.

2.2 MARCO REFERENCIAL

2.2.1 Didáctica

En el campo de la educación y en el proceso de enseñanza, la didáctica toma relevancia ya que es una parte de la pedagogía que se ocupa de las técnicas y métodos de enseñanza, fundamentando el quehacer pedagógico enseñanza – aprendizaje. Cabe señalar que la didáctica tradicional trata de solucionar preguntas como: ¿Qué debemos enseñar?, ¿cómo lo enseñamos?, ¿Por qué se enseña?

La didáctica desde su nacimiento hace parte de las ciencias sociales y tiene una estrecha relación con la psicología, se convierte en disciplina cuando se apoya de esta. (Camilloni 2004) afirma que “así como la didáctica hereda distintos enfoques, teorías o programas de investigación de la psicología y se reconfigura en función de ellos”, trabaja desde la psicología educativa en pro de esta. Aquí he de referirme a Joseph Schwab, quien siendo biólogo se interesó por el campo de la enseñanza replanteándola en sus especializaciones académicas, es así como de alguna manera el origen disciplinar de la didáctica fue por el campo de investigación de la biología y por otras disciplinas que dan su aporte para reafirmarla como teoría pedagógica y de conocimiento.

Hoy día se ha publicado mucho sobre la definición, características, elementos, importancia, habilidades, competencias y didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico. Respecto a esta última se dice que la didáctica de pensamiento crítico implica un aprendizaje activo y significativo donde los estudiantes construyen significado por medio

de la interacción y el diálogo para desarrollar la curiosidad, el cuestionamiento, la reflexión y el aprovechamiento de conocimientos con el fin de tomar decisiones y ofrecer soluciones. Además, donde se les motiva a analizar desde varias perspectivas, a argumentar y sustentar las ideas, así como también a identificar implicaciones, causas y efectos de un problema.

Es necesario marcar los límites entre la didáctica general y la didáctica especiales, partiendo de la premisa que la didáctica se ha preocupado por reconceptualizarse alrededor de sus contenidos (Davini 2004), en tanto que sus investigaciones versan sobre un campo específico del saber y a veces dejando de lado lo esencial de la disciplina. Llegando a este punto según (Davini 2004) la didáctica se encuentra ligada a la búsqueda de utopías pedagógicas, reglas de acción para la enseñanza y la modernidad del sistema educativo, siempre desde el humanismo por encima de aspectos religiosos, enfocado en los fines de la educación con el propósito de construir una sociedad responsable.

Pasando al tecnicismo de la didáctica, esta tuvo gran influencia por parte del conductismo en donde el maestro siempre se ha mostrado ser más técnico y riguroso en el aula, un “ingeniero conductual” como afirma (Díaz Barriga, 1985) en donde se requiere más el manejo del modelo que la disciplina. Es así como el maestro es visto más como un disciplinante que como un mediador para el proceso de enseñanza.

En el campo de la lectura y la escritura Delia Lerner (2001) propone en leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario nos muestra una redefinición de estas actividades, va más allá de la escolaridad que se puede necesitar en un momento

determinado, significando que se formen estudiantes lectores y escritores. Estas actividades van ligadas a una tradición de lectura en donde se evidencian habilidades de conocimiento entre textos y su relación con otros, relación entre autores y contextos. Para lograr este propósito es “necesario” que la escuela se forme como una comunidad lectora que acuden a los textos para solucionar problemas, para comprender mejor un fenómeno o para buscar argumentos con los cuales defender una posición, conocer otros modos de vida o simplemente para identificarse con algún autor. La lectura y la escritura son prácticas sociales e instrumentos poderosos que permiten repensar el mundo y reorganizar el pensamiento.

Para lograr esto Lerner (2001) afirma como lo “real” el conocimiento de las dificultades y que estas derivan en necesidades que es indispensable superarlas, enfatizando en la importancia de la lectura y la escritura para la vida más allá de lo escolar.

Ante este panorama que se vislumbra Lerner afirma lo “posible” es generar condiciones didácticas que permitan replantear los currículos más allá de los contenidos lingüísticos, sino también los quehaceres del lector, es decir, el trabajo por proyectos transversales, el incentivo de la lectura para sí mismo, al igual que la escritura como instrumento reflexivo del pensamiento y como reorganizador de conocimiento, sin dejar de lado la oportunidad de evaluar lo que realizan sus pares: formar practicantes de la cultura escrita.

(Martínez y Murillo, 2013, p. 175) propone una didáctica desde la dimensión estética y lúdica, otra desde la aplicación de diferentes métodos de análisis provistos

por los estudios literarios, una más referida a la enseñanza de la literatura como proceso de lectura y escritura y, una última relacionada con una didáctica de la literatura desde los géneros literarios.

En el caso de la didáctica crítica en la educación superior colombiana, afirma Andrade (2012).

Se ha trabajado en las facultades de educación incursionando en el campo de las didácticas específicas para un saber planteado, es así como la didáctica de la escritura, didáctica de las ciencias, didáctica de la lectura van a la vanguardia de las demás didácticas específicas. Se han planteado muchos criterios y argumentos al respecto, pero no se ha logrado plantear una didáctica que permita contextualizar una enseñanza – aprendizaje en unas realidades sociales, políticas y educativas particulares.

Por su parte la didáctica crítica se visibiliza en el aula en la tétada de: estudiante, saber, profesor y sociedad. Bajo esta perspectiva el docente debe generar actitudes de responsabilidad y criterios para establecer la relevancia del proceso evidenciando su importancia con un saber específico en el que el como sujeto analiza las problemáticas de su entorno y da soluciones desde la práctica contextualizada, dejando de tener una conciencia “ingenua” para formar una conciencia crítica, dejando de lado las clases en donde se dan conocimientos, donde prevalecen las relaciones de poder y no se potencializa el desarrollo del pensamiento.

La actual necesidad de dar solución a los desafíos de la calidad y equidad de la educación superior, debe reflejarse en una didáctica que desarrolle en forma dinámica

escenarios para la acción. Por ello es necesaria, junto a la didáctica activa, una didáctica crítica que permita motivar, valorar el contexto, el sentido de aprender y el carácter personal del aprendizaje; activar las competencias complejas para favorecer el cambio conceptual y evitar la memorización; fomentar el interactuar con pares en ambientes que favorezcan el trabajo cooperativo. Una didáctica que se ajuste perfectamente a los principios y objetivos misionales de la universidad, cuanto se dice que es ella la que debe generar personas autónomas y críticas que aporten, no solo a la solución de problemas de un país sino que sean capaces de mirar la ciencia, dar alternativas y proponer nuevas verdades que encausen una mejor calidad de vida en el planeta. (Andrade, 2012).

Teniendo en cuenta lo anterior, es bueno revisar el término transposición didáctica que es el proceso por el cual se modifica un contenido de un saber para adaptarlo a su enseñanza. De esta manera el saber que se tiene se pasa al saber enseñado adecuado al nivel del estudiante. Desde Chevallard (1997) se desarrolla el concepto de saber sabio, como el saber elite, propiedad de mínimo de especialistas, que comprenden el lenguaje específico. El saber didáctico es construido por el docente en su planificación práctica redactado con su propio lenguaje “texto de saber” a través de una propuesta para el trabajo de aula con estudiantes.

(Chevallard 2005) tiene en cuenta los tres componentes de la didáctica que son el maestro- estudiante y saber, teniendo en cuenta siempre el entorno; es así como la capacidad de enseñar debe estar a la vanguardia, dando lugar a la creatividad didáctica e introduciendo variación en la práctica.

2.2.2 ESTRUCTURA DEL LOS TEXTOS.

Los textos son estructuras superiores, van más allá de una secuencia de oraciones que satisfacen las condiciones de coherencia y conexión. El texto es meramente lingüístico. Siguiendo el pensamiento de Van Dijk donde establece la diferencia entre una macro estructura, microestructura y superestructura.

La macroestructura de un texto como señala Lomas (1993) citando a Van Dijk es una representación abstracta de la estructura global de su significado. Mientras la secuencia de oraciones debe cumplir la condición de coherencia lineal, el texto debe también cumplir la condición de coherencia global. Cada macroestructura debe cumplir las condiciones de conexión y coherencia semánticas en los niveles de microestructuras para que un macronivel pueda ser a su vez, micronivel en otro texto. La macroestructura permite comprender los enunciados del texto y a su vez posibilita hacer un resumen del contenido que guarde relación macroestructural con el original. Es así como las macroestructuras son vitales para la comprensión del texto.

Las superestructuras son estructuras textuales globales que caracterizan el tipo de texto: una estructura narrativa es una superestructura, independiente del contenido (macroestructura) de la narración. La superestructura es la forma, y son necesarias para adecuar el contenido del texto al contexto comunicativo, son fundamentales para la narración y la argumentación. Dicho de otra manera macroestructuras son los que permiten concebir un texto de manera global.

Para el análisis del discurso resulta importante, la coherencia y cohesión, diferenciando el discurso del texto, en donde el texto es lingüístico, mientras el discurso

es el texto contextualizado. La cohesión se fundamenta en el texto, mientras que la coherencia es fundamental en el discurso.

2.2.3 TEORÍA PSICOLINGÜÍSTICA Y SOCIO-PSICOLINGÜÍSTICA.

La sociolingüística y psicolingüística son disciplinas de gran interés, puesto que se abordan en la enseñanza de la lengua. La teoría psicolingüística tiene como objeto de estudio la adquisición, producción y comprensión del lenguaje, esta disciplina se configura en torno al estudio de la competencia comunicativa. Es así como la noción de competencia comunicativa trasciende como conocimiento del código lingüístico como la capacidad de saber que decir a quien, cuando y como decirlo. Lomas (1993) citando a (Cots y otros 1990).

Las competencias lingüísticas consisten en aprender las unidades léxicas de un idioma y sus reglas que regulan su combinación (cassany 2006), de tal manera que el lector es capaz de reconocer el género y la estructura textual. Es así como una habilidad psicolingüística desarrolla una competencia cognitiva que va a permitir al lector comprender el contenido y construir el significado del discurso formulando hipótesis y verificándolas (cassany 2006).

La teoría sociolingüística tiene como objeto de estudio el lenguaje en relación con la sociedad, en el contexto sociocultural como cita (Páez y Rondón: 2014, pág. 84) el lector desarrolla competencias pragmáticas donde se evidencia el propósito, ideología, origen, función de un discurso o texto, en donde pueden realizar representaciones en diversos entornos culturales y sociales que permiten que esta competencia capacite al lector para hacerse consciente de los efectos en un contexto

sociocultural. El lector muestra su competencia cuando identifica los referentes del autor, su nivel cultural e ideología, lugar y circunstancias en que escribe el texto.

2.2.4 LECTURA

Dentro del proceso de comunicación existe una fase de gran importancia que se concibe según Kintsch, 1980; Schank, 1986; Weizenbaum, 1976; citado en Graesser, Singer y Trabasso “construcción de la representación de los textos en multiniveles y que ella mejora cuando el lector construye más niveles de representación y más inferencias en cada nivel “

Entendemos la lectura como un proceso cognitivo en donde interactúan texto y lector, así mismo el lector es quien se encarga de la construcción mental del texto, esta es la interpretación del mensaje escrito, según (Pikin, 1999).

La lectura involucra diversas habilidades superiores que se realizan de manera inconsciente y que son importantes de analizar, audición, memoria, atención, emociones, pensamiento y lenguaje. La discriminación visual es una de ellas, cuando se lee el sistema visual realiza la discriminación de palabras, letras (información de los ojos al cerebro) donde se emplean habilidades cognitivas y perceptuales que son cotidianas a la percepción visual. El conocimiento del lenguaje pertinente es esencial, viene siendo como la información que ya se posee (información no visual) y que se almacena detrás de los globos oculares.

Desde el ámbito filosófico se ha considerado que la razón hace al hombre diferente de los demás seres vivos y esto ha dado la posibilidad de conceptualizar y de realizar procesos cognitivos, la palabra es el medio de regulación de los procesos

psíquicos superiores, así conocemos, abstraemos y conceptualizamos el mundo que nos rodea. (Fajardo 2007).

Es así como el lenguaje esencialmente es un instrumento de conceptualización, de cognición y de expresión de significados, inherente al individuo que hace posible que funcione como una herramienta de cognición, representación e interacción con otros.

La comprensión de la lectura se produce a partir de la interacción entre las estructuras cognitivas del lector y las estructuras del contenido del texto, lo que da como resultado la construcción de una tercera estructura de conocimiento por parte del sujeto. Cuando se forma esta tercera estructura se dice que se ha logrado la representación mental de las ideas de texto y, por tanto, la comprensión y el aprendizaje (Castañeda, 1994).

Los procesos cognitivos en la lectura conocidos como procesos de bajo nivel tienen la función de decodificar el texto, se realiza de manera automática y es indispensable para iniciar la comprensión: reconocimiento de palabras, codificación sintáctica, procesamiento sintáctico de oraciones. Los procesos de alto nivel tienen la función de transformar el texto para reestructuración y finalmente comprensión: activando esquemas de conocimiento previamente adquirido, realización de inferencias y predicciones, integración y seleccionando la información importante, todo en relación a la estructura del texto y no en función de palabras y oraciones aisladas. Estos se dan en forma gradual: a mayor automatización de los procesos de bajo nivel, mayores posibilidades de lograr la comprensión profunda de un texto, ya que los recursos y atención pueden ser concentrados en la ejecución de alto nivel. Estevez

Kintsch y Van Dijk (1978) proponen un modelo de comprensión que considera la lectura como un proceso interactivo, en el que se influyen mutuamente la estructura de la información de texto y los conocimientos previos del lector. Es decir: la comprensión de la lectura es un proceso que involucra el análisis inicial del texto a un nivel proposicional, el uso del conocimiento previo para organizar los elementos individuales del texto-base en relación a conceptos globales y la construcción de la macroestructura del texto. La macroestructura es esencial en la comprensión como en la producción del discurso, puesto que permite al lector reconocer la estructura del texto y, por tanto, aplicar las estrategias necesarias para recordar y recuperar la información deseada.

Según este modelo, el procesamiento del texto es un proceso donde la memoria juega un papel importante que involucra la construcción de una representación mental del texto en la memoria (texto-base y macroestructura), utilizando para tal fin la información interna como externa, con el propósito de llegar a la comprensión.

De la lectura se extrae toda la información de un texto y se realiza un proceso interpretativo, que puede aportar al lector herramientas para poder desentrañar lo textual (Lerner, 1985). Leer es un proceso estratégico, que tiene el objetivo de extraer conocimiento regulado para realizar un procesamiento cognitivo. De la misma manera, el lector no solo debe centrarse en lo informativo del texto, sino que debe estar en función de lo que busca, lo que ya conoce y de lo novedoso de la misma, para así poder establecer que es lo importante del texto u omitir, seleccionar, construir o integrar la información contenida en el texto. (Van Dijk, 1978).

Como complemento a esto, Cassany (2006) plantea que hay tres concepciones sobre la lectura: la lingüística, la psicolingüística y la sociocultural. La concepción lingüística propone que el significado se encuentra en el texto, así, “leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido surge de la suma del significado de todos los vocablos y oraciones” (Cassany, 2006, p. 25).

La concepción psicolingüística plantea que el significado no está sólo en el texto sino también en la mente del lector, de tal forma que “leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma, También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas reformular.” (Cassany, 2006, p. 32).

En el ámbito sociocultural plantea que “leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas capacidades cognitivas. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (Cassany, 2006) p. 38), de forma que al leer se hace necesario recurrir a los aspectos cognitivos pero también a todo el conocimiento sociocultural para poder comprender el texto.

El carácter sociocultural les provee varias características: son el resultado de un aprendizaje intencional, sistemático realizado generalmente en entornos escolarizados; son compartidas por grupos o comunidades; y están determinadas por los contextos en los que se producen y se comunican (Anderson y Teale, 1998).

El proceso lector se desarrolla durante toda la vida escolar, pero cuando se llega a la universidad es cuando toma mayor importancia, ya que es cuando se pretende formar en una disciplina específica con diferentes saberes y cada uno con un lenguaje propio a decodificar que le exige autonomía y buena formación lectora. Afirma Cisneros (2013 pag 6).

“Al abordar textos escritos, el estudiante ingresa a una comunidad de lectores que, a lo largo de la historia, ha llegado a ciertos acuerdos y ha establecido paradigmas que no requieren ser sustentados por los teóricos en cada documento que escriben, de manera que la actividad pedagógica en la universidad requiere abrir las puertas a este grupo especializado mostrando paradigmas, las teorías en que se basa la discusión y, en general, el contexto en el que se ha escrito el documento; así el estudiante podrá comprender y aprender a partir de la lectura, reconocer la información importante y la forma como a de abordarla e interpretarla.”

En la mayoría de los casos los estudiantes no llegan con las destrezas necesarias que le permitan desentrañar un texto, aunque hayan cursado un ciclo educativo formativo en competencias lectoras establecidas por MEN, ante esta situación la universidad tiene la responsabilidad de enseñar el dominio de la lectura y la escritura en sus planes de estudio con una herramienta como la lectura.

Sumado a lo anterior según Cisneros (2013) citando a Andrade (2005), muestra que la educación actual se encuentra con otro tipo de lector diferente a los que se conocían tradicionalmente, pues las tecnologías y los medios audiovisuales hacen que lean de una manera diferente, sus operaciones mentales son estimuladas por efectos

diferentes que propician nuevas lógicas de pensamiento y, por ende, nuevos comportamientos hacia la lectura. La interacción con la tecnología ha hecho que desarrolle capacidades analíticas que se deben tener presentes al abordar los textos con aquellos que no la poseen y la requieren.

Para el caso de la lectura en el nivel de educación superior se debe escudriñar no solamente en estudios desde el lenguaje, la psicología o la educación, sino que se debe ver desde todas las áreas del conocimiento porque es transversal en el proceso educativo. Como afirma (Carlino, 2004) el objetivo de saber leer es precisamente dar la autonomía a los estudiantes de ser autodidactas en el aprendizaje ya que cada día hay más innovaciones en los diferentes campos del saber, además de aprender más allá de las clases.

(Carlino 2004) nos señala que cada disciplina tiene una metodología y un discurso diferente y exige una manera de leer diferente en donde la comunidad disciplinaria comparte la producción textual y la manera como se decodifica la misma. (Rojas, 2012) citando a (Lemke, 1997: 37) muestra un panorama más claro de la lectura y la importancia del lenguaje

“A través del lenguaje escrito se propicia la reflexión del metalenguaje de la ciencia de referencia en la que se forman los estudiantes. El lenguaje escrito, en sus procesos de comprensión y producción, está en relación con actividades académicas específicas en un determinado campo disciplinar. Lograr el dominio de una ciencia de referencia es, en gran medida, alcanzar el dominio de un metalenguaje que asegure la elaboración,

discusión y comunicación de sus construcciones teóricas y sus conceptos; los géneros textuales y las formas discursivas con las cuales se ejerce la comunicación disciplinaria

Para esta investigación observamos el ambiente universitario en la competencia lectora (Benvegnú, 2011) donde se visibiliza que en el ambiente disciplinar se presentan textos específicos acordes a su tipo de formación en donde la interpretación que se debe dar a la lectura es más específica. Para llegar a la abstracción de un texto se hace necesario una “alfabetización académica” definida por Carlino como: el conjunto de estrategias, actividades en las distintas disciplinas de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad.

2.2.5 LECTURA SEGÚN ICFES

“El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) diseña y aplica y evalúa a los estudiantes que culminan su bachillerato y la educación superior (pruebas saber y pruebas saber pro) en las competencias de tipo lectora específicamente la lectura crítica.

Define lectura crítica de la siguiente forma: “Proceso activo y complejo que implica:

- La comprensión literal del contenido de un texto.
- La construcción e interpretación del sentido global de un texto.
- La aproximación crítica a un texto, tomando en cuenta su tipo y propósito”. (ICFES, 2014).

De la misma forma el ICFES concibe la lectura crítica como un proceso muy activo, en el que se trata de reflexionar y utilizar la información dada con un propósito determinado. En este proceso se contemplan varias habilidades que son cambiantes o adaptan según sea el contexto. La lectura crítica es una competencia genérica para el adecuado desempeño cívico de un ciudadano y está establecido por el MEN como una capacidad que debe tener el estudiante a la culminar la etapa académica de la educación media. En el caso de la educación superior el ICFES, (2014) es una competencia que deben haber desarrollado los estudiantes al terminar su proceso en educación superior evaluando las siguientes competencias.

1. identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto (nivel literal)
 - identificar y comprender los eventos, ideas, afirmaciones y demás elementos locales que componen un texto.
 - comprensión del significado de las palabras y expresiones o frases explícitamente del texto.
2. comprender como se articulan las partes de un texto para darle sentido global (nivel literal e inferencial).
 - “capacidad de comprender como se relaciona los elementos locales que constituyen el texto dando un sentido global”
 - “Las preguntas que la evalúan siempre involucran varios elementos locales de un texto y exigen reconocer y comprender su articulación.
3. reflexión de un texto y evaluar su contenido (nivel crítico).
 - capacidad de evaluar un texto críticamente

- evaluar la validez de los argumentos, derivar implicaciones reconociendo estrategias argumentativas y retóricas. Fuente. Rojas (2014).

Para evaluar el ICFES utiliza dos tipos de textos: los textos continuos que son aquellos que se leen de manera secuencial y se organizan en párrafos, frases, secciones y capítulos. Para el caso de los textos discontinuos estos se encuentran organizados con gráficas, tablas.

Dentro de la clasificación de estos dos tipos de textos tenemos que se subdividen en literarios, informativos y a su vez estos informativos en descriptivos, expositivos y argumentativos. Tomado de (ICFES, 2014).

2.2.6 LECTURA SEGÚN PISA Y PIRLS

PISA (programa para a evaluación internacional de alumnos), es un proyecto de la OCDE, que tiene el objetivo de evaluar la formación de los estudiantes al finalizar una etapa de enseñanza. Las pruebas se concibieron como un programa para ver específicamente las debilidades y fortalezas que permitan adoptar políticas públicas para mejorar el nivel educativo. La evaluación abarca lectura, matemáticas y competencias científicas, el énfasis esta puesto en el reconocimiento de competencias, dominio de procesos, conceptos y habilidades para enfrentar situaciones que lo requieran.

La competencia lectora para la OCDE busca que el individuo comprenda, utilice y reflexione sobre los textos escritos de cualquier índole, ya sean continuos o discontinuos, para visibilizar como se enfrentaría a un hecho de la vida cotidiana. De

esta manera se entrevé la capacidad que tiene el alumno para recuperar e inferenciar información, interpretar textos y reflexionar sobre su contenido.

Para concluir PISA denomina las dimensiones del dominio de la lectura, tenemos:

1. Por la forma en que se presenta el material escrito, a) textos continuos y b) textos discontinuos.

2. Por el tipo de proceso que se evalúa en el alumno, ejercicios de:

a) recuperación de información

b) interpretación de textos

c) reflexión y evaluación.

3. Por el contexto o situación a la que se refiere o con la que se relaciona el texto.

La prueba de competencia lectora PISA consiste en varios textos y una serie de preguntas relacionadas con ese texto, avalúa la localización del fragmento como competencia mínima, mientras que la más alta tiene que ver con la capacidad del alumno para reflexionar y emitir opiniones propias sobre diversos aspectos del texto.

2.2.7 TIPOS DE TEXTO

El texto es una abstracción que tiene una función comunicativa, en el cual hay un canal de comunicación y un lenguaje, es la materialización de un discurso (Van Dijk, 1993). Un texto es la unidad de análisis de la lengua que es característica de la lingüística textual que está escrito con un sentido y continuidad desde que inicia hasta que finaliza en una extensión específica.

Los textos cumplen unos parámetros de textualidad establecidos por Beugrande y Dressler (1997 p 35) citado en Corbacho (2006):

- **Cohesión:** son las diferentes posibilidades en que pueden conectarse entre sí un texto dentro de una secuencia de componentes de la superficie textual.
- **Coherencia** es la propiedad que proporciona las secuencias lingüísticas dando continuidad y sentido al texto y sus referencias.
- **Intencionalidad** vista como el objetivo que tiene el autor para comunicar algo.
- **Aceptabilidad:** se da por parte del lector quien es el que da relevancia según la coherencia y cohesión de la misma.
- **Informatividad:** capacidad que tiene el texto para brindar información novedosa o conocida.
- **Situacionalidad** son los factores que hacen que el texto sea relevante.
- **Intertextualidad:** dependencia de un texto con respecto a otros textos.

Es así como se distinguen estructuras narrativas, Van Dijk (1983) afirma que las macroestructuras textuales son la información semántica del texto, es decir el contenido, y los tipos de textos o superestructuras que son esquemas de interpretación, también se denomina a esa estructura global que caracteriza un tipo de texto, por tanto una estructura narrativa es una superestructura, independiente del contenido; de la misma forma considera y diferencia la superestructura narrativa, argumentativa y el tratado científico. Van Dijk, (1983).

Desde una perspectiva más pedagógica Adam, (1985) basándose en van Dijk propone los textos:

Narrativos en donde se explican sucesos en un orden dado, hay algunos con una introducción conversacional dentro de la estructura narrativa; descriptivos donde se describen objetos y fenómenos; expositivos donde se dan síntesis y representaciones conceptuales, siendo estos los más relevantes sin dejar de lado los instructivos, predictivos, conversacionales, retóricos poéticos e inductivos.

Para Werlich, 1975 citado en Alexopoulou A (2010) propone una tipología basada en estructuras cognitivas, teniendo en cuenta la dimensión cognitiva (como se aborda la realidad) y la dimensión lingüística (modo de representar la realidad), en donde se reconoce los cinco tipos de textos en relación con las operaciones cognitivas dominando la base: descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa e instructiva. En el caso de Adam (1992) citado por Alexopoulou, A (2010) afirma que no existe un carácter homogéneo sino una heterogeneidad en el texto que no permite clasificarlo en un tipología dada: descriptiva, narrativa y expositiva, argumentativa y dialogal.

Según el ICFES los textos se dividen en dos tipos: continuos y discontinuos. Los primeros se leen de manera secuencial y se organizan en frases, párrafos, capítulos, etc. los segundos, por el contrario, se organizan de múltiples maneras e incluyen cuadros, graficas, tablas, etc. tanto los textos continuos y discontinuos se dividen en literarios e informativos. Estos últimos a su vez se dividen en descriptivos, expositivos y argumentativos.

Tener claridad de las características de los textos permite acercarnos de manera más receptiva al favorecimiento de la lectura como una herramienta de aprendizaje en

la formación universitaria. Adam (1985) basándose en los trabajos de Van Dijk propone los diferentes textos.

2.2.8. LA DESCRIPCIÓN

La descripción es la representación de algo o alguien por medio del lenguaje, explicando sus partes, cualidades o circunstancias. “Suele definirse la descripción como una «pintura» hecha con palabras. Y es cierto, pues una buena descripción es aquella que provoca en el receptor una impresión semejante a la sensible, de tal forma que ve mentalmente la realidad descrita” (Álvarez, 1998: 39). En los textos descriptivos y el proceso de comunicación se distinguen: quien describe, a quien va dirigido, la intención y contexto.

Según (Yaguas, 2009) citando a (Álvarez, 1998) el que describe puede distinguir tres fases:

- fase de observación (mirar con atención)
- fase de reflexión: discriminación de lo principal y o secundario.
- fase de expresión: es la verbalización que da al texto final, lleva un orden las partes de lo descrito.

Las descripciones pueden ser de objetos, acciones, cronografías (tiempo), lugares (topografía) o personas (prosopografía: descripción de personas, etopeya: descripción psicológica o moral de una persona; y retrato: descripción global de la persona)

2.2.9 TEXTO DESCRIPTIVO

Los textos especializados según Cabré, (2007) son producciones lingüísticas que tienen una finalidad profesional. Se reconoce por los profesionales donde se trata una temática relativa al dominio de una profesión que puede tener estrategias discursivas diferentes.

El texto descriptivo debe tener ciertas condiciones discursivas en donde la condición cognitiva en el tema que tratan es preciso con unos niveles de especialidad bajos, medios o altos según a quien se dirija, unas condiciones lingüísticas o condiciones textuales generales (precisión, concisión y sistematicidad) y la forma textual macro y micro propias del texto. La superestructura de los textos descriptivos consta de la presentación del objeto de la descripción y presentación de sus partes características, funcionamiento y utilidad son dos categorías eventuales.

En términos de Isabel Sole (1998) basándose en van Dijk afirma que la tipología de texto de caracteriza por unas propiedades y estructura especial, al no ser homogéneos muestran la intención de describir objetos y fenómenos que se pueden evidenciar en los libros de texto, diccionarios y en literatura por lo general se utilizan en situaciones académicas y actividades propias de la investigación. Este tipo de texto es usado desde la primaria hasta la educación superior y su importancia radica en el uso como herramienta de aprendizaje autónoma y dirigida que ofrece información de temas particulares, con palabras claves secuenciales que llevan a entenderlo y saber escribirlo. Según A. Schokel (1972), el proceso descriptivo consta de tres partes:

- La observación, que trata de describir siguiendo una relación entre los diferentes elementos. La selección de datos que gira a lo que se quiere transmitir. (Particular a general, dentro hacia fuera, etc), y por último la presentación de datos, en donde se organizan con palabras los datos que se quieren expresar con diferentes categorías gramaticales
- Así mismo es importante tener presente la finalidad de este tipo de texto, ya que si es científica su finalidad es dar a conocer un objeto, en este mismo se enumeran los rasgos que definen el objeto y el lenguaje que es de tipo técnico con adjetivos específicos, escrito en tercera persona y la función es referencial.
- Para los textos descriptivos literarios prima la subjetividad del autor, el lenguaje es poético, los adjetivos son explicativos y valorativos, se utiliza la primera persona.

La descripción en un texto puede ser técnica (objetiva científica) y literaria (subjetiva).

(Herrada 2017) citando a (Kintsch y van Dijk 1983), determinaron qué aspectos de la microestructura forman la macroestructura, considerando que la información más recordada en un texto era la que más se procesaba, pero sin dejar de lado las ideas secundarias formando la macroestructura, que indudablemente era necesario saberlas recuperar años después y que la forma organizativa del texto era un aspecto fundamental. En el caso de los textos descriptivos, el autor presenta un referente y articula las ideas que expone en el texto como rasgos del mismo, como parte de las estrategias a poner en marcha para entender el texto se da el verbo describir, hay una mayor cohesión (superestructura), algunas estrategias que puede utilizar son:

- Omisión: los elementos redundantes en un párrafo serán suprimidos.
- Selección: Esto significa que la selección supone la operación contraria a la omisión, ya que ambas estrategias están relacionadas. Se seleccionan ideas supraordinadas omitiendo información específica poco relevante.
- Generalización: se da cuando una secuencia de proposiciones puede ser sustituida por una proposición más abstracta y general (explícita o implícita), se percibe como parte de la realidad que lo rodea.

La extracción de la macroestructura es un proceso estratégico que requiere el uso de la superestructura textual sobre la microestructura, para extraer los aspectos esenciales que el autor del texto quiere comunicar.

2.2.10 TEXTO ARGUMENTATIVO.

Este tipo de texto se caracteriza por tener de manera central un juicio sobre algún asunto polémico. En este se da una opinión muy bien fundamentada con una tesis bien argumentada según Serrano y Villalobos, (2006) señalan que la “argumentación es una actividad discursiva cuya finalidad es influir sobre creencias y aptitudes, comportamientos y valores”. Así mismo debe incitar a los receptores a adherirse a defender una opinión con razones.

La argumentación se utiliza con la finalidad de crear controversia, la mayoría de textos argumentativos tienen hipótesis que es la idea central de la que se reflexiona, un cuerpo argumentativo que se ofrecen con el propósito de debatir hipótesis, aquí hay citas, contraargumentos reiteraciones y ejemplos; y la conclusión que generalmente tiene conectores que indican una deducción. En algunas ocasiones estos

tipos de textos enfrentan dos elementos haciendo que el lector tome parte y se incline por uno de ellos. Argumentar no es solo emitir opiniones.

Perelman (2013) citando a Los textos argumentativos suelen tener diversas superestructuras, pero generalmente se organizan:

- Introducción: identificación del tema y la toma de una posición o tesis.
- Desarrollo: se presentan los diferentes argumentos para justificar la tesis.
- Conclusión: se cierra con una reafirmación de una posición dada.

Las estrategias que puede utilizar el autor, pueden ser la razón (objetividad), construyendo desde lo convincente (científico, especialista o descriptivo), lo analógico o comparativo una fuente creíble; o también, puede utilizar la subjetividad dando lugar a un discurso persuasivo.

La comprensión lectora es el proceso por medio del cual un lector construye, a partir de su conocimiento previo y utilizando distintas habilidades y estrategias, nuevos significados al interactuar con un texto, por esta razón, se desarrolla de forma distinta en cada lector. En este proceso el conocimiento previo es fundamental ya que le otorga al lector más probabilidades para entender las palabras relevantes, realizar inferencias correctas durante la lectura y elaborar modelos precisos de significado de la información recibida; el proceso de comprensión lectora es continuo y constante puesto que siempre que el lector lea incorporará nueva información que, a su vez, aporta al desarrollo de su pensamiento crítico.

La actividad lectora debe hacerse para comprender, de lo contrario pierde su sentido y, un lector comprende un texto cuando es capaz de encontrarle un significado y logra relacionarlo con lo que ya sabe. Esto es precisamente lo que nos permite entender que ante un mismo texto no se puede pretender una única y objetiva interpretación de parte de todos los lectores.

La lectura tiene un papel muy importante en el aprendizaje de los estudiantes ya que les facilita la adquisición de competencias lingüísticas tales como: el correcto uso del vocabulario y las estructuras lingüísticas, la capacidad de comunicarse y socializar, el desarrollo del pensamiento crítico lo cual enriquece y estimula intelectualmente al lector, la capacidad de argumentar y concluir en forma lógica, así como la imaginación.

Daniel Cassany en el libro “Enseñar lengua”, (1994), específicamente en el capítulo 6, describe lo que a su juicio considera como las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. Cassany expone que leer significa comprender ya que es un proceso que le implica al lector construir en su mente un nuevo significado con la información que extrae del texto, pero que, sin embargo, “la lectura no es una capacidad homogénea y única, sino un conjunto de destrezas que utilizamos de una manera u otra según la situación. Leemos de forma distinta según si nos encontramos ante un periódico, un folleto publicitario, una carta de un amigo, etc. Sin duda, realizamos la misma operación de captar el sentido del texto, pero nuestros objetivos de situación, la velocidad de lectura, la atención, etc. Varían”.

Desde esta visión, Cassany plantea dos tipos de lectura de acuerdo con la velocidad lectora y el nivel de comprensión: la lectura integral que a su vez tiene dos

subdivisiones, la reflexiva y la mediana y la lectura selectiva, cuyas subdivisiones son la lectura atenta y el vistazo. Por otra parte, afirma que un buen lector es aquel que es capaz de comprender un texto con más profundidad, es decir un lector experto, lo cual:

- Comprender la relevancia relativa de cada información.
- Integrarlas en estructuras textuales y jerárquicas.
- Distinguir entre lo que es importante para el autor y para sí mismo.
- Inferir un contexto no explícito basándose en la experiencia o conocimientos previos.
- Inferir vínculos y conexiones entre acontecimientos, ideas, etc., deducir causas y efectos y encontrar relaciones tales como idea principal, secundaria, información nueva, información dada, generalizaciones, simplificaciones.
- Distinguir entre significado literal e implícito.
- Descubrir referencias culturales específicas e interpretarlas en un contexto de esquemas culturales previos que sean apropiados.

2.2.11 NIVELES DE LECTURA

El hecho de leer a nivel crítico va más allá de la lectura en donde se desarrollan los procesos socioculturales según el tipo de discurso; hacer hipótesis e inferencias y decodificando palabras. Tal razón hace importante y necesario descifrar como cada autor y sus lectores utilizan cada género discursivo, como negocian el significado según la convención establecida y cuál es el lenguaje propio de cada disciplina.

Según Isabel (solé 1998) cada texto es una estructura y los lectores cómo interactúan con estos, se identifican tres niveles de lectura, son niveles de pensamiento, los cuales son paulatinos los cuales van generándose en la medida que el lector hace uso de los saberes previos.

Nivel literal solicita respuestas simples que están explícitas en el texto, pero que necesita saber palabras, se divide en primario cuando se centra en ideas expuestas en el texto. Este nivel se reproduce la información contenida en el texto de manera explícita y directa, identifican frases y palabras, este sería en el nivel más básico, pero en uno mucho más adelantado existe la capacidad de parafrasear, resumir.

Nivel inferencial explora la posibilidad de relacionar información del texto para dar cuenta de una información que no aparece de manera global del contenido del texto, así como de la situación de comunicación: reconocer las intenciones comunicativas que subyacen a los textos, así como el interlocutor a auditorio a quien se dirige el texto. Cisneros y otros, (2013 p: 20)

Nivel de lectura crítica según (Rondón 2014) citando a (Cassany 2006 p 52) desde un enfoque sociocultural distingue tres planos de la comprensión: las líneas, entre líneas y detrás de las líneas. Las líneas es en el sentido literal, entre líneas es lo que se deduce sin que se haya dicho explícitamente (inferencia, doble sentido ironía) y lo que hay detrás de líneas es la ideología, punto de vista la argumentación y la intención a la que apunta el autor. La comprensión se da cuando se es capaz de descifrar lo escondido.

“el lector crítico se educa para pensar” (Rondón 2014) citando a (Londoño 2011), luego contribuir a su formación en el marco de una lectura crítica en una institución educativa, es ayudar a hablar a el estudiante sin miedo de manera espontánea y luego formalmente como afirma (Rondón 2014). El diálogo como mecanismo para pensar y no para repetir, si se reflexiona se devela un acontecimiento, un posición ideológica frente a algo, un prejuicio sin fundamento.

Desde el ICFES las pruebas pretenden evaluar las capacidades de entender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse tanto en la vida cotidiana, como en los ámbitos académicos no especializados. El propósito es establecer si un estudiante cuenta con una comprensión lectora que le permita interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto, aunque no cuente con un conocimiento previo del tema trabajado.

2.2.12 NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

La investigación educativa realizada a partir de estudios sobre el proceso lector ha permitido plantear tipos de lectura, las cuales a su vez han dado paso a niveles que dan cuenta de cómo el lector va avanzando en su comprensión de las significaciones explícitas e implícitas contenidas en los textos que lee. Algunos de los **tipos de lectura** que se han ido definiendo son:

- La **lectura literal**, cuyo propósito es aprehender contenidos explícitos del texto. Es decir, lo que el autor expresa directamente, por tanto, no admite suposiciones, ni deducciones.
- La **lectura deductiva**, cuyo carácter es más complejo, pues el lector debe rescatar la información implícita que entrega el autor. Para ello es necesario que la información

supuesta sea correcta, es decir, que surja de los análisis de los datos proporcionados por el texto.

- La **lectura sintética**, la cual que permite encontrar una idea principal y otras secundarias en los párrafos y cómo se organizan en relación a la primera, además de identificar el tema central. Se debe reducir la extensión que presente un escrito a sus componentes fundamentales.

Por su parte, para una interpretación y significación eficaz de lo que se lee, se han considerado **niveles de comprensión** en los que el lector debe ir avanzando:

- **Nivel lexical**, el cual hace referencia al manejo de los términos usados en el texto, es decir, el conocimiento del vocabulario de parte del lector.
- **Nivel textual**, que hace referencia al manejo de los conectores textuales presentes en el texto que logran la estructuración lógica de éste, tales como: “Para comenzar”, “En primer Lugar”, “Resumiendo”, “En síntesis”, entre otros.
- **Nivel sintáctico**, el cual hace referencia a la utilización correcta del sistema de construcción gramatical mediante la sintaxis lógica.
- **Nivel estructural** que permite captar las ideas, la relación y coherencia del texto y rescatar de lo entregado nueva información, por ejemplo: captar la relación existente entre las ideas de un párrafo y otro.

A partir de estos niveles generales se han realizado otras propuestas entre las cuales se destacan los siguientes **niveles de comprensión lectora** que se implementan en la gran mayoría de las instituciones educativas de nuestro país:

- **Comprensión literal**, donde se recupera la información explícitamente planteada en el texto y se la reorganiza mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis. Leer literalmente es hacerlo conforme al texto.

Este nivel de lectura se puede dividir en dos:

- **Literal primario** que se centra en las ideas e información que están expuestas en el texto en forma explícita, por reconocimiento o evocación de hechos. Este reconocimiento puede ser:

De *detalle*, donde se identifican nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato.

De *ideas principales*, es decir, la idea más importante de un párrafo o del relato.

De *secuencias*, donde se identifica el orden de las acciones.

Por *comparación*, donde se identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos.

De *causa o efecto*, donde se identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

- **Literal en profundidad** el cual implica una lectura más profunda, en la que se ahonda en la comprensión del texto y se reconocen las ideas que se suceden así como el tema principal, se realizan cuadros sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes y síntesis. La mayor parte de estas técnicas son más adecuadas para textos expositivos que para textos literarios.

- **Comprensión inferencial**, que permite, utilizando los datos explicitados en el texto, más las experiencias personales y la intuición, realizar conjeturas o hipótesis. Es decir, en este nivel se buscan relaciones que van más allá de lo leído, se explica el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído

con los saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones.

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

- Inferir detalles adicionales, que según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente.

- Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente.

- Inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera.

- Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones.

- Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no.

- Interpretar un lenguaje figurativo para inferir la significación literal de un texto.

- **Comprensión crítica**, mediante la cual se emiten juicios valorativos sobre el texto leído, se acepta o rechazamos pero con fundamentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

Los juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad; estos pueden ser:

- De realidad: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas.

- De adecuación y validez: se compara lo que está escrito con otras fuentes de información.

- De apropiación: se requiere evaluación relativa en las diferentes partes, para asimilarlo.

De rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

- **Comprensión apreciativa**, que representa la respuesta emocional o estética a lo leído.

Comprende las dimensiones cognitivas anteriores, por ello incluye:

- La respuesta emocional al contenido: el lector debe verbalizarla en términos de interés, excitación, aburrimiento, diversión, miedo, odio.
- La identificación con los personajes e incidentes, sensibilidad hacia los mismos, simpatía y empatía.
- Las reacciones hacia el uso del lenguaje del autor.
- Los símiles y las metáforas: se evalúa la capacidad artística del escritor para pintar mediante palabras que el lector puede visualizar, gustar, oír y sentir.

- **Comprensión creadora**, que incluye todas las creaciones personales o grupales a partir de la lectura del texto, por ejemplo:

- Transformar un texto dramático en humorístico.
- Agregar un párrafo descriptivo, autobiografía o diario íntimo de un personaje.
- Cambiar el final del texto.

- Reproducir el diálogo de los personajes y, dramatizando, hacerlos hablar con otro personaje inventado o con personajes de otros cuentos conocidos.
- Imaginar un encuentro con el autor del relato, realizar planteos y debatir con él.
- Cambiar el título del cuento de acuerdo con las múltiples significaciones que un texto tiene.
- Introducir un conflicto que cambie abruptamente el final de la historia.
- Realizar un dibujo.
- Buscar temas musicales que se relacionen con el relato.
- Transformar el texto en una historieta.

TERCER CAPITULO. DISEÑO METODOLÓGICO

Teniendo en cuenta una de las líneas de investigación de la maestría en educación en la UMNG: docencia universitaria, la cual busca que se comprendan aspectos didácticos propios de la formación en educación superior; en este caso enfocado en la lectura en donde se requiere el diseñar una herramienta didáctica que permita llevar la lectura descriptiva a la lectura argumentativa en estudiantes universitarios.

Para lograr el objetivo planteado se realiza una investigación formativa desde el enfoque cualitativo en donde se busca comprender e interpretar el fenómeno educativo, para esto se utilizó el método descriptivo en donde se realiza un análisis exhaustivo del contenido de las fuentes de información y a partir de documentos se realiza la descripción e interpretación con el fin de caracterizar la tipología de textos descriptivos y argumentativos y su relación con la lectura crítica.

Para este objetivo se realizó la búsqueda de investigaciones asociadas al tema de estudio con la finalidad de apropiar los conocimientos sobre la lectura, tipología textual, niveles de lectura se organizó y realizó el trabajo escrito. Mediante la lectura, observación y reflexión se formulan diversos interrogantes que llevan a plantear la matriz categorial, en donde se observa el proceso de lectura crítica.

3.1.2 Fases de la investigación

Los objetivos perseguidos en este proyecto se abordarán desde la realización de tres fases:

Fase de diagnóstico: En esta fase como investigadora se consultaron los datos suministrados por el ICFES en las pruebas saber, PIRLS y saber pro del año 2016 donde se observó los bajos resultados en el nivel de lectura crítica, sobre esta problemática común a las propias aulas de clase se estableció: el objeto de estudio (lectura), el campo de conocimiento (didáctica) y la metodología a emplear (descriptivo). Finalmente, se realizó una revisión teórica sobre los tres aspectos anteriores que conformaron el referente teórico.

Fase de teorización: una vez definido el objeto de estudio, se consultaron los documentos en libros, bases de datos y buscadores académicos. Esto configuro la unidad documental. Los criterios de búsqueda para la teorización fueron artículos y escritos, tesis de maestría y doctorado, ponencias.

Fase de Análisis y elaboración de Informe: Esta fase se llevará a cabo del proceso de triangulación la cual permite contrastar la información de varias fuentes con

perspectivas distintas. Finalmente, se busca generar un informe que dé cuenta del desarrollo y resultados producto de esta investigación.

En la obra “Metodología de la investigación” Sampieri (2014) presenta un esquema que recoge los principales elementos a tener en cuenta a la hora de iniciar un proceso de investigación cualitativa, luego, en las posteriores páginas se explica un paso a paso que aporta desde las consideraciones conceptuales iniciales y otras que las sustentan desde lo teórico hasta lo práctico, mediante ejemplos y esquemas explicativos, los diferentes caminos que debe recorrer el investigador brindándole un apoyo que orienta el proceso para llevarlo a la generación de las hipótesis y su respectiva argumentación.

Atendiendo los postulados del pensamiento crítico, se puede decir que el enfoque cualitativo asumido en esta investigación busca, de manera similar, comprender las diferentes perspectivas de la investigación (los estudiantes en cuanto a sus experiencias, opiniones, comprensión alrededor de las dinámicas sociales (eje articulador de esta investigación). Para lograr lo anterior es necesario ingresar al campo de acción, que en este caso principalmente es el aula de clase, para reconocer sus características y sus protagonistas.

3.1.3 Recolección de los datos cualitativos

Esta fase de la investigación cualitativa requiere del reconocimiento de diferentes métodos para recoger los datos por parte del investigador, entre los cuales se destacan la observación, los grupos focales, además de la consulta, lectura y análisis crítico de diferentes documentos sobre lectura. Es una de las fases de mayor relevancia en el

proceso investigativo por cuanto de ella se desprenden los resultados que llevan a dar respuesta a la pregunta de investigación y, con ello, al cumplimiento de los objetivos. La investigadora, autora de este trabajo de investigación, recopiladora y analista de la información.

Para este caso, luego del desarrollo de cada una de las sesiones, los datos obtenidos fueron convertidos en información que luego de un adecuado análisis sirvieron para interpretar datos, encontrar patrones, generar hipótesis y explicar teorías. Igualmente los datos recogidos aportaron en el proceso de entender “los motivos subyacentes, los significados y las razones internas del comportamiento humano” respecto a las dinámicas sociales tomadas para el desarrollo de la investigación.

Contrario a lo que sucede en una investigación cuantitativa, en un trabajo cualitativo el instrumento de recolección de datos no obliga a utilizar tal o cual instrumento sino que es el investigador quien decide cual o cuales son los instrumentos a usar. Dentro de la oferta de instrumentos de recopilación de datos se puede encontrar la observación directa, la revisión documental, la lectura crítica, las entrevistas, los diferentes materiales audiovisuales, entre otros; estos instrumentos recogen información de diferente tipo por ejemplo el lenguaje verbal y no verbal, el escrito, las imágenes y las conductas observables. Puede decirse que el principal objetivo del investigador en esta fase es entrar en el ambiente escogido, llegar a mimetizarse en este y llegar a recoger todo lo que los estudiantes llegan a expresar y, sobretodo, llegar a un nivel alto de entendimiento del fenómeno estudiado.

En cuanto al papel del investigador en la recolección de datos es necesario decir que este debe ser capaz de construir formas inclusivas que lo lleven a descubrir múltiples visiones del fenómeno estudiado. Además debe ser muy respetuoso de los participantes del estudio, nunca debe olvidar el papel que está desempeñando y el valor que tienen los estudiantes como seres humanos. Todo esto lo logra a partir de la adopción de una postura de permanente reflexión.

3.2 Métodos

El método utilizado para el presente estudio es descriptivo en tanto el énfasis de la investigación se orientó a la recolección, descripción e interpretación sistemática de un conjunto de datos en la variable estudiada y procesos cognitivos implicados en la lectura.

Posteriormente se dará una propuesta de matriz categorial sobre el proceso de lectura crítica, para finalizar, la propuesta didáctica que involucre la práctica pedagógica en el aula enfocada desde el pensar y el hacer que fomente la autonomía y la comprensión de textos.

3.3 INSTRUMENTOS

Para obtener los resultados frente a la necesidad de mejorar la competencia lectora en los estudiantes universitarios y en el desarrollo de la capacidad de leer de forma crítica tendremos presente el siguiente instrumento que será analizado a la hora de formular los resultados de la investigación.

Se realizará a través de las herramientas propuestas, la validación y análisis de RAE (resúmenes analíticos educativos) con el fin de presentar la lectura descriptiva y la producción textual como una estrategia de comprensión a la lectura crítica e intertextual que involucra operaciones mentales. ANEXO 1.

CUARTO CAPÍTULO. ANÁLISIS Y RESULTADOS.

4.1 Discusión de resultados.

Sobre la asociación de la lectura descriptiva.

Para el objetivo planteado sobre la asociación de la lectura descriptiva como saber previo al proceso argumentativo necesario para la lectura crítica, se plantea una propuesta de docencia en donde tendremos tres puntos a tener en cuenta cuando se habla de procesos lectoescriturales, que hacen relevantes dentro de lo que conocemos como plantea Carlino : alfabetización académica. El primero la descripción como base de la argumentación, el segundo, el maestro como ejemplo y el tercero es el leer con pretexto y en contexto.

Para iniciar esta parte se enfatiza en la importancia que tienen los textos descriptivos, que en el caso de las ciencias muestran la siguiente estructura: textos especializados con producciones lingüísticas y con una superestructuras que muestra, descripción y funcionalidad de unos elementos dados, una macroestructura o tema global que trabaja y la microestructura que muestra la coherencia y cohesión del texto que es vital para entenderlo porque maneja un lenguaje técnico preciso del saber específico. Esta estructura pretende que el lector se haga a una imagen exacta de lo

que se habla (lectura literal), analice los datos del texto (lectura deductiva), reconozca todos los detalles y términos de la lectura para producir un resumen (lectura sintética). cuando tiene claridad en la terminología e ideas planteadas estas le permiten relacionar la información, preconceptos, que no son explícitos y que operan en la mente del lector, generando inferencias y estas a su vez generan nuevos significados, relacionando lo leído con saberes (lectura inferencial). Para llegar a la lectura crítica es importante resaltar que el lector crítico se educa para pensar, en este punto se muestra la comprensión del texto ya que aquí se evidencia la postura frente al texto, se acepta o rechaza, pero con fundamentos, se compara lo escrito con otras fuentes. La argumentación implica los procesos de comprensión y razonamiento anteriores, de tal forma que se escribe, se relaciona a actos de ataque o defensa de una tesis que generan conocimientos, así mismo, se fundamenta a partir de observaciones o evidencias específicas, de las cuales se deriva una conclusión, reafirmación, o prueba de “verdad” con la que se aspira convencer al lector. Cuando la escritura argumentativa se hace consiente, permite elegir palabras con una selección reflexiva que dota a los pensamientos y a las palabras de nuevos recursos de discriminación que sustentan sólidamente el discurso, Rodríguez (2004).

En relación al maestro como ejemplo debemos tener en cuenta que el docente como mediador del conocimiento debe tener claro que la lectura es una habilidad que no solo se trabaja desde las áreas del lenguaje, sino también desde las diferentes áreas de conocimiento, ya que al ser transversal compete a todos, y debe tener un propósito pedagógico en donde la lectura se trabaje secuencialmente y busque un lector universitario más maduro y autónomo abierto a todo el conocimiento. La lectura es un

acto significativo donde se posibilita la construcción de un saber y el docente debe ser el primero que promulga esta acción con su ejemplo, en su quehacer pedagógico, inculcando la lectura propia de su área de conocimiento con problemas e innovaciones propias de su profesión. La lectura no solo es un problema de los docentes de las humanidades, sino de todos y por tanto es un compromiso centrar los estudiantes en lecturas académicas propias de la disciplina que apunten a una lectura crítica y reflexiva.

En este punto hay que tener claridad que el docente especialista del saber, debe tener la capacidad de saber enseñar proceso de lectoescritura, es decir como afirma Chevillard, (1997) desarrolle el concepto de “saber sabio”, como el saber elite, propiedad de mínimo de especialistas, que comprenden el lenguaje específico y lo adaptan a su enseñanza. Así mismo el saber didáctico es construido por el docente en su planificación práctica, redactado con su propio lenguaje “texto de saber” a través propuestas para el trabajo de aula con estudiantes.

El docente como ejemplo para la lectura crítica debe tener el conocimiento en su rama del saber, ser un lector habitual, consumado, actualizado, un lector con actitud de diálogo sensible ante los problemas que nos afectan, preocupado por cultivar la conciencia crítica, que tenga conocimientos de los textos y sus características para que permita guiar de manera correcta el análisis de las fuentes, esto le permitirá relacionar lo que sabe con la cotidianidad, la realidad social y cultural con los medios de comunicación y lo que de ellos emerge, así estimula a leer, argumentar y escribir a sus estudiantes para que construyan un pensamiento crítico-analítico. Rondón, (2014).

Para el caso de las ciencias la argumentación de los estudiantes es de vital importancia para mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje en diferentes campos del conocimiento. La argumentación es vital para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, promoviendo el desarrollo metacognitivo de los estudiantes.

En este mismo análisis, un tercer punto: “*leer con pretexto y en contexto*”, vemos que la lectura debe trascender en la formación universitaria, para esto debe existir una relación entre el texto y la subjetividad del lector, esto se logra cuando lo planteado por el texto puede asumirse como experiencia porque nos interpela, nos confronta, hace que algo pase, es así como se relaciona la lectura con el conocimiento y el contexto. Rondon (2014) habla de que la lectura no solo se debe asumir como información que se nos brinda, sino que articule lo que sabemos, lo que nos pasa, da forma y transforma.

La universidad no solo se debe entender como un espacio de formación académica, sino como un contexto de formación social, en donde desde una perspectiva crítica, el docente desde los planes de trabajo que maneja pueda contextualizar los contenidos con los problemas que nos aquejan, desarrolle una conciencia crítica donde se conjugue la formación desde las lecturas reflexivas en el aula que promueven el reconocimiento del estudiante como sujeto que puede responder a las exigencias del entorno (Contexto). No se construye conocimiento, sino se tiene una mirada crítica de la realidad.

Por otra parte el docente debe trascender de alfabetización académica que es enseñar a leer hasta la alfabetización crítica, donde el estudiante desde la práctica pedagógica desarrolle las capacidades básicas de la comunicación, permitiéndole

ubicarse en el mundo del trabajo, su cultura y su proyecto personal de vida. Esto es poner en dialogo al estudiante con diferentes textos que ameriten una estructura para leerlos e interpelen en una realidad social.

Cuando se comprenden los temas de la respectiva época, se puede intervenir en la realidad, en vez de permanecer como espectadores y solo desarrollar una actitud crítica puede hacer que se supere una postura de acomodación. Freire, (1974, p. 54)

Sobre la exploración de herramientas de lectura descriptiva a crítica.

Frente a la necesidad que existe en desarrollar la capacidad que tienen los estudiantes de educación superior en superar la lectura descriptiva y avanzar hasta la lectura crítica, se hace un análisis cualitativo de los documentos consultados y la validación de un documento utilizado para trabajar la argumentación crítica de los estudiantes, con los siguientes resultados.

Desde la perspectiva cognitiva se ha entendido que el proceso de lectura tiene la función de decodificar el texto en el que influyen mutuamente la estructura de la información de texto y los conocimientos previos del lector. Es decir: la comprensión de la lectura es un proceso que involucra el análisis inicial del texto a un nivel proposicional, el uso del conocimiento previo para organizar los elementos individuales del texto-base en relación a conceptos globales y la construcción de la macroestructura del texto, en donde se reconoce la estructura y, por tanto, se aplican las estrategias necesarias para recordar y recuperar la información deseada Kintsch y Van Dijk (1978).

Teniendo en cuenta lo anterior se realiza en análisis y validación de un resumen analítico educativo (RAE), este formato lo realiza el tutor Wilmar Javier Díaz Santamaría, docente de planta investigador de temas lectoescriturales en la UMNG, dado su conocimiento empírico del tema en la universidad y un proyecto de investigación que venía desarrollando con los cursos de lectoescritura al inicio de los pregrados con estudiantes de primer semestre, en donde se trabajaba un libro del maestro Fernando Soto Aparicio se seguía un plan de trabajo en un tiempo determinado y así encontrar el nivel de lectura en el que se encuentran los estudiantes. Dentro de las asignaturas que acompaña en la facultad con estudiantes de diferentes carreras y semestres trabaja el formato (RAE) ya sea con estudiantes de primer semestre o de semestres más avanzados para evaluar cómo va el proceso lectoescritor, teniendo en cuenta que son cursos con estudiantes de diferentes pregrados.

Uno de los objetivos de la universidad es formar profesionales capaces de tener unas habilidades escriturales y un nivel de lectura crítico que le permita asociar los conocimientos adquiridos al contexto en que se mueve y genere unos argumentos al respecto de una situación o fenómeno desde diferentes perspectivas. para este objetivo se utiliza la lectura académica de diversos documentos, libros en los cuales se da un contenido específico a una materia dada y el cual se miden unos contenidos conceptuales con unos controles de lectura los cuales pueden ser ensayos, resúmenes o evaluaciones y estos dan muestra del conocimiento adquirido. Como observante participante dentro de los grupos de trabajo del tutor pude observar el manejo y organización que tiene el documento RAE, el cual muestra el proceso evolutivo lectoescritor de un estudiante frente a un texto evaluado.

El RAE se encuentra estructurado como mecanismo de evaluación de cualquier tipo de texto en la que se muestre una secuencialidad en el nivel de lectura, que parte de un nivel de lectura literal del contenido de un texto, continuando por la construcción del sentido global del texto que corresponde a la al nivel de lectura inferencial, hasta llegar a la reflexión y argumentación de un texto evaluándolo de forma crítica.

El formato como tal tiene un encabezado que corresponde al nombre de la universidad, facultad, asignatura, profesor y nombre del estudiante.

Prosigue con descripción bibliográfica en el cual se contextualiza el documento que se leyó, en físico o en forma digital, cuál es su nivel de circulación, de origen nacional o internacional y los datos más básicos del documento como: título, autor, país, ciudad y grupo editorial. (Carlino, 2006) insiste en la importancia de identificar los tipos de textos, en el caso de textos universitarios académicos- científicos que tienen unas secuencias expositivos y argumentativos para temas específicos.

Continuando con el formato, este lleva palabras claves que deben ser seleccionadas por el estudiante y que son precisamente las que son más relevantes dentro del documento y que dan la fuerza al mismo a la hora de comprenderlo, estas pueden ser conocidas o desconocidas para este. En muchas ocasiones los problemas de comprensión de lectura obedecen a la falta de conocimiento de cierta terminología que utiliza el autor y que al no saberlo no permite captar la idea general o el punto de vista que se quiere mostrar. En los textos de tipo académico y sobretodo en artículos de revistas científicas es común encontrar las palabras claves que se utilizan más como mecanismo de rastreo en la web y bases de datos, estas palabras claves tienen

relevancia toda vez que se encargan de integrarse con la idea central del texto, de cierta manera por estas palabras se deduce el contenido o relación con un texto (macroestructura textual). (Sole 1998)

En la parte del RAE que corresponde al **Resumen**, este tiene como objetivo dar una presentación de la obra o texto que se trabaja. El estudiante debe identificar y comprender las ideas, afirmaciones y elementos que componen el texto, lo que dice explícitamente, las ideas que plantea allí. En este punto es muy importante tener claridad de las características de los textos en donde haya una cohesión y coherencia en lo que se expresa esto permitirá que la lectura sea una herramienta de aprendizaje.

Así como la macroestructura se refiere al tema global del texto, la macropreposición se refiere a una oración o secuencia de oraciones que resume el texto global. Van Dijk citado por Cisneros, (2013) sostiene que “el cerebro humano está capacitado para resumir y recordar un texto, y por tanto, reducir su significado a lo esencial.

Es así como la comprensión del texto se da cuando las estructuras cognitivas y la estructura del texto se unen y forman el conocimiento por parte del sujeto formando representaciones mentales y la idea del texto. (Castañeda, 1994).

El objeto de este espacio es hacer un control de lectura del primer nivel de lectura o nivel de pensamiento y mostrar una buena descripción de las ideas principales del texto. En este nivel el estudiante necesita saber el significado de las palabras presentes en el texto y contextualizarlas, parafrasear y resumir el contenido. Debe existir una comprensión literal de las palabras como afirma Cassany, (2003), “leer sobre líneas”

que permitan al estudiante enfrentarse a diferentes textos. El escritor que realizo el texto lo hizo con la intención de dar a entender una ideas las cuales el lector organiza y pretende comprender su punto de vista.

En el espacio correspondiente a los **Contenidos del texto** es el momento donde se puede explorar y relacionar la información del texto, en este espacio se ve reflejada el segundo nivel de lectura denominado inferencial, en este espacio se va más allá de lo leído sobre líneas y se empieza a buscar lo que hay “entre líneas” Casanny, (2006), quien lo dice y cuál es su finalidad, cual es la perspectiva del autor, para quien lo hace y que reacciones espera el autor ante este texto. Estas inferencias se hacen desde la información que suministra el texto al lector y las impresiones que estas dan. El nivel de lectura inferencial no solo es un trabajo de decodificación, sino, la relación de la mente con los pre -saberes y palabras formando una red que llevara a la comprensión.

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

- Inferir detalles adicionales, que según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente.

- Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente.

- Inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera.

- Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre

las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones.

- Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no.

- Interpretar un lenguaje figurativo para inferir la significación literal de un texto.

Las **Conclusiones del texto** o las personales son un espacio dentro del RAE en el que se busca la argumentación del estudiante donde este muestre si fue o no pertinente el tema que se trató, el interés que despierta, la conclusión puede ser conveniente para mostrar la importancia del tema tratado en la solución de problemas más amplios sin que ella se lapidaria, apocalíptica o excluyente. Martínez, (2002).

La parte más importante del RAE la da la **Aporte a nivel personal** que hace el texto, es este espacio es donde se genera un pensamiento crítico, en donde el conocimiento adquirido es valorado para el contexto, el estudiante es capaz de problematizar algo evidente convirtiéndolo en un objeto de reflexión desde la cotidianidad que vive, evidenciando el pensar, el decidir y así mismo actuar. El lector crítico debe tener conocimiento del tema, gestiona el conocimiento requerido, elabora interpretaciones coherentes, tiene literacidad crítica es decir detecta el uso de cada palabra en contexto.

Según Cassany, (2006) esta lectura se haría “detrás de las líneas”, las ideologías y puntos de vista del autor, es descifrar lo escondido. Este es el espacio propicio para emitir juicios valorativos del texto leído, claro está que con argumentos, comprobando su exactitud con otras fuentes, de apropiación o rechazo en el mismo.

A partir de la mirada que se realiza al documento RAE podemos afirmar que en la práctica se pueden evidenciar unas características con las cuales se enseña a leer y escribir en la universidad, haciendo la aclaración que esta es una habilidad que ya debe venir adquirida desde el la educación básica y que simplemente en este punto se pule un poco esta habilidad, ya que al formarse como profesional debe tener la capacidad de argumentar críticamente cualquier texto o documento. En la práctica pedagógica la lectura y la escritura son procesos complementarios, estas prácticas se trabajan desde el punto de vista lingüístico, que se focalizan en el código gramatical en donde se explica la macroestructura del texto, la redacción, coherencia y cohesión de los mismos, desde el enfoque sicolingüista en donde el objetivo es precisamente potenciar el proceso cognitivo en donde se debe hacer conciencia del procesos mentales involucrados en leer y escribir siempre con un objetivo metacognitivo, según Páez y Rondón , (2014) el estudiante evidencia propósitos e ideología y función del discurso o texto. Es así como el lector puede hacerse consiente de los efectos del contexto sociocultural.

La comprensión lectora se produce por interacción de estructuras cognitivas, las estructuras de contenido, que genera la estructura de conocimiento y por tanto la representación mental de las ideas del texto y la comprensión. En un primer momento se identifica con claridad conceptos, palabras e ideas de cohesión del texto, luego esas ideas se contextualizan, analizan y relacionan con eventos cotidianos para sí terminar relacionándolas con ideas y contenidos y conceptos diferentes, de manera que genere unas conclusiones, opiniones sustentadas en tesis con argumentos. En este RAE hay un proceso secuencial como se plantea anteriormente desde lo literal, hasta lo argumentativo crítico.

Sobre la herramienta didáctica.

El principio metodológico que dirige el alcance del objetivo de diseñar una herramienta didáctica que permita la relación entre los textos descriptivos y argumentativos en la formación universitaria a nivel de pregrado, se hace una propuesta desde la perspectiva de la significación, en donde se pretende potencializar el aprendizaje desde el pensar y el hacer. La secuencia didáctica se caracteriza por ordenar y graduar la enseñanza en un paso a paso del proceso, el ritmo para conseguir la meta en la formación de la lectura crítica de textos. (Vásquez, 2011)

La propuesta apunta hacia un “entrenamiento” para mejorar el proceso de comprensión textual, que va desde el nivel básico de lectura textual, pasando por el inferencial y llegando hasta el nivel argumentativo crítico. Esto significa que la propuesta busca potencializar competencias y trascender hacia otros espacios académicos, convirtiéndose en un instrumento transversal con herramientas de comprensión específicas en donde el estudiante se encargue de darle la importancia requerida al proceso de lectura conectándolos con los saberes de una ciencia específica.

Lerner (2001) plantea que la lectoescritura en su libro lo real, lo posible y lo imaginario en su capítulo de lo “posible” genere condiciones didácticas que permitan replantear los currículos más allá de los contenidos lingüísticos, sino también los quehaceres del lector, es decir, el trabajo por proyectos transversales, el incentivo de la lectura para sí mismo, al igual que la escritura como instrumento reflexivo del

pensamiento y como reorganizador de conocimiento, sin dejar de lado la oportunidad de evaluar lo que realizan sus pares: formar practicantes de la cultura escrita.

Para el mejoramiento de la lectura crítica de estudiantes universitarios se propone un taller de lectura en donde se utilizan textos de tipo descriptivos, ya que por inclinación a mi rama del saber (la biología) son los que más se trabajan, y contienen información precisa de diferentes elementos. Los textos descriptivos presentan relaciones entre las cosas no con un orden temporal-causal, sino, por orden jerárquico, regulado por la estructura de un léxico disponible. En la composición y estructura del texto refleja conceptos y sus cualidades y/o funciones estableciendo relaciones de semejanza o tiempo. Cisneros, (2013).

Los textos de tipo descriptivos tienen cierta característica de tipo discursivo donde la condición cognitiva del tema que tratan es preciso con unos niveles de especialidad diferentes, la condición textual general (precisión, concisión, y sistematicidad) propias del texto. La superestructura de los textos descriptivos consta de la presentación del objeto de la descripción y presentación de sus partes características, funcionamiento y utilidad son dos categorías eventuales.

Esta propuesta didáctica muestra el avance gradual en los niveles de lectura desde lo básico hasta lo argumentativo crítica. El formato propuesto es: (Ver anexo 2)

La estructura del formato es la siguiente:

El formato cuenta con un encabezado con datos básicos que el estudiante debe diligenciar como son: asignatura, fecha, estudiante y código. La estructura está dada para trabajar a mano con letra clara.

En el cuerpo del formato encontramos cuatro columnas que muestran de forma consecutiva y gradual los niveles de lectura que un estudiante de pregrado debe tener claros para llegar al objetivo final que es precisamente un nivel lector avanzado y la argumentación.

Para iniciar tenemos la columna de **concepto**, esta categoría es la que le da sentido al texto. Los textos a nivel universitarios tienen un lenguaje más especializado, técnico donde hay una exposición y argumentación de una situación, en donde debe existir un análisis de relaciones intertextuales. todos los textos tiene interacción entre el autor y el lector, el autor debe cumplir con el propósito de informar, para esto le da más importancia a unas palabras que a otras, la idea es hallar en el texto la idea principal, esas palabras o frases donde se da una idea relevante que abarca el contenido del escrito.

Las palabras claves se relacionan con la idea central, son la macroestructura del texto Van Dijk, (1978), y la organización de las ideas dentro del texto obedecen a la superestructura textual. Así mismo dentro del mecanismo de trabajo, se hace la sugerencia señalar las palabras que den cuenta de la idea general del texto y las ideas de tipo secundarias se vayan eliminando. Las palabras seleccionadas son las que sintetizan elementos de la estructura formal llevando así a entenderlo y escribirlo.

En el caso de los textos científicos encontramos que ciertas palabras que suelen parecer desconocidas se pueden deducir su significado por la raíz griega o latina que esta posee, así las palabras con cierta raíz se le puede inferir su significado. La descripción es una operación básica en la descripción académica. Consiste en predicar

determinadas características de un objeto, un proceso o un fenómeno en general, con el objetivo de determinar a qué clase pertenece y cuáles son sus atributos distintivos, que lo convierten en un objeto singular. Esta estrategia es tan común en las disciplinas científicas en las que se investiga en torno a características del mundo físico.

En la segunda columna **proposiciones**, son las ideas claves que nos brinda el texto. Aquí buscamos especificar los rasgos del concepto y adjudicar unos atributos al tema / objeto, identificamos la información más importante del texto. (La tesis, argumentos y conclusiones). Se da una caracterización del objeto que se describe.

En la tercera columna **Mi proposición**, es la resignificación que se le da al texto desde mi punto de vista. Es aquí cuando es importante replantearse el texto y su significado, se realiza una reflexión sobre las implicaciones de lo leído con su contexto y la significación que tiene en el mismo. Hay un discurso más innovador, más interpretativo.

La lectura que se realizó debe analizarse entre líneas, elaborar inferencias de los argumentos del autor identificando la modalidad e discurso (ironía- sarcasmo) para relacionarlo con el propósito del autor.

Para finalizar en la cuarta columna **mi cuestionamiento**, básicamente lo que busca es cuestionar la realidad del autor, contrastarla con otros autores. esta es la lectura que se debe hacer tras las líneas, identificando la intención, e ideología del autor, reconociendo las analogías, controversia, falacias, diversidad de voces convocadas o silenciadas , posturas políticas, evaluar la fiabilidad y solidez de la información para asumir una postura reflexiva y critica de contexto, hacer aserciones valorativas de

acuerdo a criterios establecidos por el autor. La lectura intertextual debe realizarse construyendo una red conceptual con la información de textos que trabajen la misma temática. Cassany, (2006).

El objetivo de este espacio es llegar a proponer un texto argumentativo, el cual desde el ámbito de van, Dijk (1978), tiene el propósito de justificar y convencer a la otra persona de sus puntos de vista, teniendo en cuenta la cohesión de texto y la coherencia al argumentarlo, componentes fundamentales para dar una conclusión.

El modelo de Van Dijk resulta muy interesante para trabajar el texto argumentativo en el aula, ya que por una parte, la idea de la macroestructura en la argumentación permite trabajar con el estudiante la importancia en la secuencia de oraciones establecidas, destinadas a justificar y razonar una tesis, con la finalidad e intencionalidad de convencer a los compañeros. Y por otra, la atención a la superestructura, que permite analizar los conceptos sobre un tema determinado y sus interrelaciones, así como los diferentes tipos de conectores o elementos gramaticales que hacen explícitas estas relaciones.

Una de las maneras de aprender ciencias es a partir de procesos comunicativos, para esto es necesario tener un bagaje y conocimiento de cierto vocabulario específico que permita tener claridad conceptual de lo que se lee, que al relacionarlas con otras tenga mayor sentido y permita conectar ideas y realizar la comprensión. Aquí juega un papel más importante la memoria que la comprensión. En el mismo proceso de comprensión el estudiante debe tener la capacidad de formular con claridad ideas que no aparecen en el texto, pero están implícitas como preconceptos; al tener claridad en

esto evaluar lo que le es útil de todo lo leído, deducir y relacionar para posteriormente asumir una postura crítica con un discurso argumentativo.

Para finalizar, este proceso cognitivo implica describir características de un objeto, organismo o fenómeno, luego explicar produciendo razones o argumentos de manera ordenada según una relación causa-efecto, posteriormente Justificar con razones o argumentos sólidos que superen la base de una simple opinión de un conocimiento o teoría con la finalidad de convencer. El escribir juega un papel importante a la hora de generar conocimiento ya que provee un mecanismo de articulación de evidencias y justificaciones, crear un texto nuevo, un texto crítico que comunique y pueda influir en las acciones o vida de las personas.

Ver ejemplo en anexo 3.

4.2 CONCLUSIONES

Como planteamientos de cierre de este escrito se puede evidenciar:

- la lectura es una herramienta para acercarse a una realidad en particular, interpretarla y cuestionarla, en el caso de la lectura académica se trabaja para mediar los procesos cognitivos, mientras la lectura crítica para la formación de sujetos capaces de identificar, clasificar, relacionar, analizar situaciones con conocimientos de la vida cotidiana; de tal manera que la lectura descriptiva manifiesta la representación particular de una situación, la cual debe ser analizada y posteriormente relacionada con los conocimientos que se tienen para así justiciar, refutar o debatir con argumentos coherentes las

posturas del autor. La lectura no puede reducirse a la interpretación gramatical o moral de los textos. Bustamante, (1997)


- Al realizar el análisis del discurso desde la cognición se puede decir que todos los textos tienen unas características u objetivos especiales que los hacen tener cierta caracterización discursiva, a nivel estructural muestran semejanza en manejar unas superestructuras textuales, macroestructuras y microestructuras similares donde la cohesión y coherencia son esenciales para la comprensión, pero el hecho de que no haya una contextualización de los textos a los estudiantes significa que se leen por leer y que el autor escribe por escribir sin reflexionar sobre la forma del texto, que se hace primordial para ir más allá de lo literal. Falta técnica en la lectura y en la escritura.
- El conocimiento de los diferentes géneros discursivos permite descubrir esquemas y contenido textual, estos dan instrucciones de como leerse e interpretarse el mensaje.
- El docente especialista universitario debe plantear una didáctica específica desde su área de conocimiento en sus planes de trabajo semestral con el propósito de entrenar a al estudiante en las competencias lectoescriturales, mejorando la comprensión y argumentación sobre un texto determinado. así podrá relacionarlo con la cotidianidad (contexto) de su formación académica. Además, debe ser el primer ejemplo de lector culto con competencias y habilidades de enseñanza de lectura y escritura.
- La matriz categorial y los RAE permite mostrar la secuencia en el proceso de lectura descriptiva que tiene un estudiante, es decir, muestra avances de la lectura literal en donde todo se extrae del texto, lectura inferencial donde se relaciona con otros conocimientos y lectura crítica en donde se asume una postura ante el texto que permita

develar la intención del autor ya sea refutando o apoyando su tesis, el resultado final debe ser la argumentación escrita de la misma.

- se puede concluir así que para que exista el proceso argumentativo del estudiante es importante que este conozca la estructura textual, que exista el conocimiento de un léxico propio de la asignatura a trabajar, una capacidad de relacionar contenidos anteriores e interdisciplinarios dentro de contexto para llegar finalmente a asumir posturas críticas propias de lectores versados que argumentan desde el contexto sus conocimientos, desentrañando todo lo oculto en su contenido, para esto el maestro también tiene tareas específicas de alfabetización académica, planes de trabajo con currículos integradores de herramientas de lectoescriturales sobre la lectura, la forma de leer en su área de conocimiento.

4.3 ANEXOS

Anexo 1

	UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA ¡Recuerde que este formato se diligencia a mano y con esfero de color oscuro!	
	FACEHU	Asignatura:
	RAE	
	Profesor: Wilmar Javier Díaz Santamaría	Estudiante:
Fecha de presentación:	Código:	

PALABRAS CLAVES (Máximo 7 que dan sentido al texto)

--

RESUMEN (Hacer una presentación sucinta de la totalidad de la obra)

--

CONTENIDOS DEL TEXTO (Adentrarse en los contenidos detallados de la obra)

--

--

CONCLUSIONES DEL TEXTO O LAS PERSONALES. (Síntesis de las conclusiones del texto cuando las tiene o elaborar unas propias de la totalidad del texto)

--

APORTE A NIVEL PERSONAL QUE HACE EL TEXTO. (Espacio para demostrar la utilidad que representó la lectura del libro en cuanto a la esfera de la persona, recuerde que el que lee un libro no vuelve a ser el mismo, es la parte más importante del RAE, denota la capacidad de leer crítica-intertextualmente)

<p>OBSERVACIÓN POR PARTE DEL ESTUDIANTE. (Espacio optativo, si considera debe dejar alguna nota para tener en cuenta en el abordaje de la lectura de su RAE)</p>

	UNIVERSIDAD ...	
	MATRIZ CATEGORIAL	Asignatura: BIOLOGIA GENERAL
	DE LECTURA	
	Facultad:	
	Profesora: Angélica Silva	Estudiante:
Fecha de presentación:	Código:	

Concepto categoría que le da sentido al texto	Proposiciones (ideas claves)	Mi proposición (Resignificación)	Mi cuestionamiento (cuestionamiento Al autor o la realidad del Autor).

Ejemplo de matriz categorial que va de la lectura descriptiva a la lectura crítica. **Anexo 3**

LAS BACTERIAS CONTRADICEN A DARWIN. NO SOBREVIVE EL MÁS APTO.

Tomado de: *Posted on 10/12/2019 Author Comunidad Biológica Comment(1) 1730 Views*

Una nueva investigación microbiana en la Universidad de Copenhague sugiere que la «supervivencia del más amable» supera la «supervivencia del más apto» para los grupos de bacterias. Las bacterias hacen espacio entre sí y sacrifican propiedades si beneficia a la comunidad bacteriana en su conjunto.

El descubrimiento es un paso importante hacia la comprensión de interacciones complejas de bacterias y el desarrollo de nuevos modelos de tratamiento para una amplia gama de enfermedades humanas y nuevas tecnologías ecológicas.

Una nueva investigación microbiana en el Departamento de Biología revela que las bacterias preferirían unirse contra amenazas externas, como los antibióticos, en lugar de luchar entre sí. El informe acaba de ser publicado en ISME Journal.

Durante varios años, los investigadores han estudiado cómo las combinaciones de **bacterias** se comportan juntas en un área confinada. Después de investigar miles de combinaciones, ha quedado claro que las bacterias cooperan para sobrevivir y que estos resultados contradicen lo que dijo **Darwin** en sus teorías de la evolución.

«En la mentalidad darwiniana clásica, la competencia es el nombre del juego. Los más aptos sobreviven y superan a los menos aptos. Sin embargo, cuando se trata de microorganismos como bacterias, nuestros hallazgos revelan que los más cooperativos sobreviven», explica el Departamento de Biología. Microbiólogo, profesor Søren Johannes

Las bacterias sociales trabajan hombro con hombro.

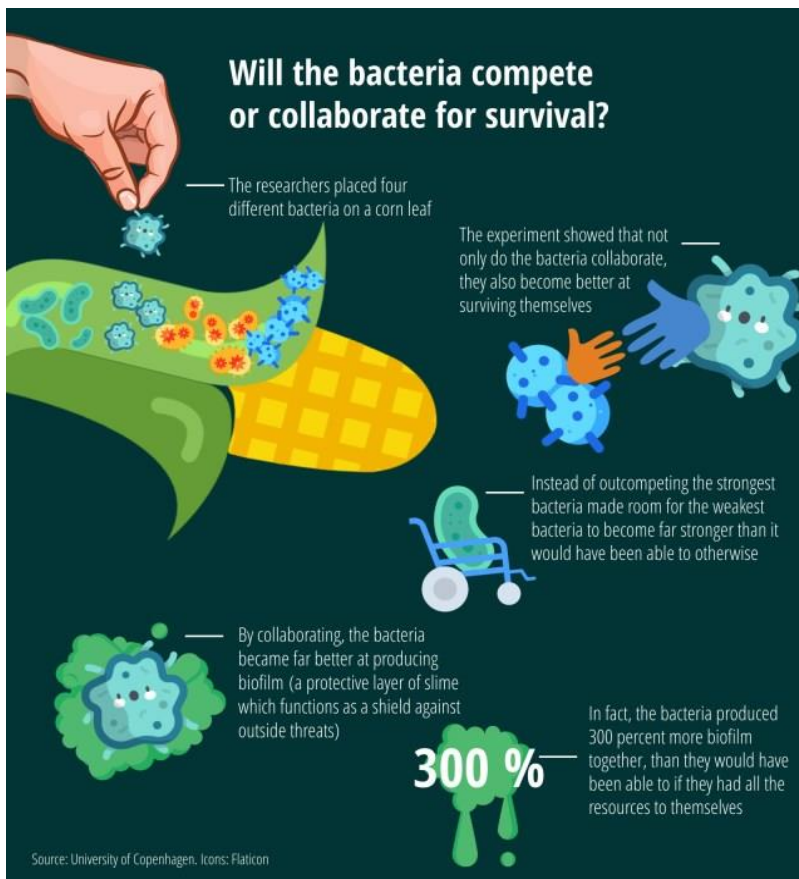
Al aislar las bacterias de una pequeña hoja de maíz (donde fueron forzadas a «luchar» por el espacio) los científicos pudieron investigar el grado en que las bacterias compiten o cooperan para sobrevivir. Las **cepas** bacterianas se seleccionaron en función de su capacidad de crecer juntas.

Los investigadores midieron la **biopelícula** bacteriana, una capa protectora viscosa que protege a las bacterias contra amenazas externas como antibióticos o depredadores. Cuando las bacterias son saludables, producen más biopelícula y se vuelven más fuertes y resistentes.

Una y otra vez, los investigadores observaron el mismo resultado: en lugar de competir más fuerte que los demás en la producción de biopelículas, se permitió espacio a los más débiles, lo que permitió que los débiles crecieran mucho mejor de lo que tendrían solos. Al mismo tiempo, los investigadores pudieron ver que la bacteria divide tareas laboriosas al cerrar mecanismos innecesarios y compartirlos con sus vecinos.

«Bien puede ser que Henry Ford pensara que había encontrado algo brillante cuando introdujo la línea de ensamblaje y la especialización de los trabajadores, pero las bacterias han estado aprovechando esta estrategia durante mil millones de años», dice Søren Johannes Sørensen, refiriéndose a la bacteria más antigua conocida. Fósiles con biopelícula. Él añade:

«Nuestro nuevo estudio demuestra que las bacterias se organizan de manera estructurada, distribuyen el trabajo e incluso se ayudan mutuamente. Esto significa que podemos descubrir qué bacterias cooperan y, posiblemente, cuáles dependen unas de otras, al observar quién se sienta a continuación a quién».



Comprensión de la sinergia bacteriana invisible.

Los investigadores también investigaron qué propiedades tenían las bacterias cuando estaban solas versus cuando estaban con otras bacterias. Los humanos a menudo discuten el lugar de trabajo o la sinergia grupal y cómo las personas se inspiran mutuamente. Las bacterias dan un paso más cuando sobreviven en pequeñas comunidades.

«Las bacterias llevan nuestra comprensión de la **sinergia** e inspiración grupal a un nivel completamente diferente. Inducen atributos en sus vecinos que de otro modo permanecerían latentes. De esta manera, los grupos de bacterias pueden expresar propiedades que no son posibles cuando están solos. Cuando están juntas pueden surgir características totalmente nuevas de repente», explica Søren Johannes Sørensen.

Comprender cómo las bacterias interactúan en grupos tiene el potencial de crear un área completamente nueva en **biotecnología** que tradicionalmente se esfuerza por explotar cepas individuales y aisladas, una a la vez.

«La sociedad de base biológica se promociona actualmente como una solución para modelar muchos de los desafíos que enfrentan nuestras sociedades. Sin embargo, la gran mayoría de la biotecnología actual se basa en organismos únicos.

Esto está en marcado contraste con lo que sucede en la naturaleza, donde todos los procesos son administrados por consorcios cooperativos de organismos. Debemos aprender de la naturaleza e introducir soluciones para aprovechar el enorme potencial de la biotecnología en el futuro», según Søren Johannes Sørensen.

Mayor información en: *Wenzheng Liu, Samuel Jacquiod, Asker Brejnrod, et al. «Deciphering links between bacterial interactions and spatial organization in multispecies biofilms». [The ISME Journal](#), Published: 27*

August 2019

UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA

MATRIZ CATEGORIAL

Facultad:

Asignatura: biología general

Profesora: Angélica Silva

Estudiante:

Fecha de presentación:

Código:

sentido categoría al texto	Proposiciones (ideas claves)	Mi proposición (Resignificación)	Mi cuestionamiento (cuestionamiento Al autor o la realidad del Autor).
<p>Bacterianas</p> <p>Darwin</p> <p>Cepas</p> <p>Biotecnología</p> <p>Sinergia</p> <p>Sistemas</p>	<p>Microorganismo</p> <p>ocasiona enfermedades y se</p> <p>medicamentos.</p> <p>Se conoce como</p> <p>evolución de las especies, d</p> <p>teorías con base a la super</p> <p>más fuerte. Selección natura</p> <p>Microorganismos</p> <p>de la misma espec</p> <p>características biológicas sir</p> <p>Corresponde a un</p> <p>protectora que tienen alguna</p> <p>le permite asociarse y comu</p> <p>otras bacterias.</p> <p>Estas células se inte</p> <p>muestran resistencia a antim</p> <p>Sistema de colabor</p> <p>sistemas,</p>	<p>Las bacterias son micro</p> <p>procariotas o eucariotas que pentes ser</p> <p>patógenos según se determine. En el</p> <p>patógenos se tratan con antibióticos q</p> <p>función de inhibir la reproduc</p> <p>destruyendo las paredes celulares de la</p> <p>Darwin definió la evolución como "</p> <p>con modificación", la idea de que las espec</p> <p>lo largo del tiempo, dan origen a nueva</p> <p>comparten un ancestro común.</p> <p>Las cepas bacterianas de las d</p> <p>el artículo tienen la particularidad de</p> <p>misma carga genética, es decir son clon</p> <p>La asociación de bacterias</p> <p>hace que exista una una mayor ca</p> <p>relacionarse con el entorno y que el tr</p> <p>cargue en un solo individuo, sino</p> <p>contrario sea equitativo para todos y de p</p> <p>para los más débiles que al parecer no</p> <p>son protegidos.</p>	<p>El autor plantea un descubrimiento interesante d</p> <p>de vista que se pensaba que por teorías evolutivas demostr</p> <p>el más fuerte y adaptable sobrevive en un ambiente</p> <p>teniendo en cuenta esta afirmación los organismos pa</p> <p>atacan produciendo enfermedades cada vez serán má</p> <p>erradicar ya que se fortalecerán como colonias y no con</p> <p>independientes. Lo interesante es que desde la biotecnol</p> <p>aprovechar este hecho para trabajar con la colonia y no</p> <p>bacteria sino con todas las que la conforman, pudie</p> <p>enfermedades con medicamentos más eficaces o microorg</p> <p>fuertes que debiliten células patógenas.</p> <p>El autor deja en entredicho y una ambigüedad e</p> <p>la evolución, ya que en este caso no lo hace por el más fu</p> <p>el mejor adaptado, es un sistema de cooperación y no de ir</p> <p>vale la pena recordar que el proceso evolutivo se dio cuar</p> <p>vida libre fueron capaces de organizarse de tal forma qu</p> <p>un tejido, luego un órgano y un sistema,</p>

	<p>Tecnología aplica sistemas biológicos.</p>	<p>La biotecnología se aplica a un objetivo específico, mas no a un grupo de individuos. El objetivo es minimizar el impacto que se genera en los individuos, con efectos secundarios.</p>	
--	---	--	--

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES DE INFORMACIÓN

Alexopoulou, A. (2010). Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. Revista Nebrija De Lingüística Aplicada número 9. Anagrama.

Benavides, D. Sierra, G. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura desde La perspectiva de transversalidad. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(3), 79-109). Tomado de <http://www.redalyc.org/html/551/55128038004/>

Bustamante, G. Jurado, F. (1997). Entre la lectura y la escritura. ed. magisterio. Bogotá Colombia
Cabré, M. T. (2007). "Constituir un corpus de textos de especialidad: condiciones y

Carlino, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la Alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (2006). Entre líneas: Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.

Castañeda, S. Manual del Curso de Tópicos sobre Desarrollo Cognitivo, ITESM, Monterrey, 1994.

Chevallard, Y. (2005). La trasposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Tercera edición Aique. p. 45.

Ciapuscio, E. (1994). Tipos textuales. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Cátedra de Semiología. Recuperado de

https://linguisticai.files.wordpress.com/2017/10/tipos-textuales_ciaspuscio.pdf Científica de UCES, 12(2) ,37-53.

Cisneros, E. Olave, G. Rojas, I. Alfabetización Académica y lectura inferencial. Ecoe ediciones. Bogotá 2013.

Corbacho, A. (2006). Textos, tipos de texto y textos especializados. Revista de filología 24 de abril 2006 p. 77 90.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: fondo de cultura económica.

Escobedo, H. Y Jaramillo. R. y Bermúdez, Á. (2004). Enseñanza para la comprensión. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35602712>

Estienne, V. (2008). Leer en la universidad. Un estudio exploratorio acerca de las Dificultades en el abordaje de la lectura de los alumnos ingresantes. En Revista científica. Recuperado de http://dspace.uces.edu.ar:8180/jspui/bitstream/123456789/107/1/Leer_en_la_universidad.pdf

Fajardo, A. La lingüística cognitiva: principios fundamentales. Cuadernos de Lingüística Hispánica. 2007 Enero-Julio. Tomado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322230194007> ISSN 0121-053X

García, J. Vélez, M. Girón, M. (2017). Desarrollo de la habilidad argumentativa en la Enseñanza – aprendizaje del concepto de vacunación en estudiantes Universitarios.

Tesis de maestría en enseñanza de las ciencias universidad de Manizales. Tomado De <http://hdl.handle.net/11182/1078>

Grisales-Franco, L. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica Universitaria. *Educación y Educadores*, 15(2), 203-218. Retrieved from <http://ezproxy.umng.edu.co:2048/login?url=https://search-proquest-com.ezproxy.umng.edu.co:2518/docview/1323499248?accountid=30799>

Herrada, G. Valverde, R. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los Estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Perfiles Educativos* |vol.

ICFES. (2014). Alineación del examen SABER 11°. Lineamientos generales 2014 - Consultado el 03 de julio de 2014, en: http://www2.icfes.gov.co/examenes/component/docman/doc_view/798-presentacionelineacion-saber-11-jornadas-de-divulgacion-2014?Itemid=

ICFES. (2014). Guías: Módulo de lectura crítica SABER PRO 2014-1. Consultado el 07 de julio de 2014, en: <http://www.afacom.org/images/Lectura%20critica%2020141.pdf>

Michele Petit. (2008). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*.

Ministerio de Educación Nacional (1992). Ley 30 de 1992. 29 diciembre. Recuperado de https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf

Páez, R. Rondon, G. (2014). *Lectura crítica propuestas para el aula derivada de Proyectos de investigación educativa*. Bogotá. Editorial kimpres.

Perelman, F. (2013). *Textos a argumentativos. Su producción en el aula*. Lectura y

Pérez, A. (2009). El desarrollo de la lectura crítica: una vía hacia la alfabetización Mediática en educación superior. *Letras* vol.51, no.78, p.309-356.

PISA para docentes. (2005). La evaluación como oportunidad de aprendizaje. México: Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Posibilidades". En Ballard, M.; Pineira-Tresmontant, C. (ed.). *Les corpus en linguistique et en traductologie*. Arras: Artois Presses Université. 89-106. ISBN 978- 2-84832-063-2

Rodríguez B. Luisa I. (2004). El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de Artículos de investigación educativa. *Revista Digital Universitaria Volumen 5 Número*. Recuperado de http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/ene_art2.pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: Roberto* (6a. edición.). México D.F.: McGraw-Hill.

Santiago G, Álvaro W, Castillo, P., Myriam C. & Ruiz, R., Jaime. (2005). *Lectura, Meta Cognición y evaluación*. Bogotá: Alejandría Libros.

Santos, D. Baquero, P. Molano, P. (2006). *Prácticas pedagógicas universitarias: Aproximaciones para su comprensión*.

Sierra. L. y Moreno, E. (2013). Lectura crítica en estudiantes universitarios. *Revista Papeles*. Volumen 5 No. 9. p.31 -44.

Smith, Frank. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Antonio Machado Libros.

Solé, I. (1998). Estrategias de lectura. Editorial Graó.
media.utp.edu.co/referencias.../1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-
libro.pdfVida.https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/arti
o/91-textos-argumentativos-su-produccion-en-el-aulapdf-mw6LU-articulo.pdf XXXIX,
núm. 157.

Yépez, ma. (2011). aproximación a la comprensión del aprendizaje significativo de David
Ausubel. Revista ciencias de la educación primera etapa vol. 21/ nº 37. Valencia.