

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA A TRAVÉS DEL
FORTALECIMIENTO DEL PROCESO DE LECTOESCRITURA



SORANA TARAZONA VILLAMIZAR

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
PAMPLONA

2018

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA A TRAVÉS DEL
FORTALECIMIENTO DEL PROCESO DE LECTOESCRITURA



SORANA TARAZONA VILLAMIZAR

ASESORA

Magister Sandra Milena Buitrago

Trabajo de Grado como requisito para optar por el Título de Magister en Educación

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN:
PAMPLONA

2018

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Pamplona, abril de 2018

Agradecimientos y dedicatoria

Agradezco a Dios por haber sido mi guía espiritual y mi fortaleza para no desfallecer en los momentos difíciles de mi carrera, por darme otra oportunidad para continuar con vida y poder llenarme de conocimientos y gran aprendizaje, sobre todo el de enfrentar retos y salir victoriosa de ellos.

Un especial agradecimiento a mi Universidad de Pamplona que recibió en el pregrado, me aceptó como estudiante y me dio la formación como Magister en Educación.

Un especial agradecimiento a la Magister Sandra Milena Buitrago, quien fue mi tutora y quien me acompañó durante este proceso, animándome y orientándome y gracias a esto lograr terminar mi trabajo.

Un profundo agradecimiento a aquellos profesores que me supieron dar una orientación, una palabra de aliento y hasta un consejo, ellos que no llevarán aquí en el papel su nombre pero que saben que aportaron mucho y que yo en mi corazón se reconocer su gran valor.

Agradecimientos a mis compañeros, a aquellos que hicieron parte de mi grupo en trabajos, investigaciones y hasta mis confidencias, al apoyo de algunos compartiendo el conocimiento y los buenos que vivimos durante la carrera.

Finalmente quiero dedicar esta tesis a mi esposo Rafael Antonio, a mis hijos Miguel Angello y Leonardo David, ellos que son la razón de mi vida y el motor que me impulsa a seguir adelante.

Contenido

	Págs.
Resumen.....	10
Abstract	11
Introducción	12
Capítulo I	13
1. Problema	13
1.1 Descripción del problema.....	13
1.1.1 Planteamiento del problema	14
1.2 Justificación.....	14
1.3 Objetivos	16
1.3.1 Objetivo general.	16
Fortalecer el proceso de lectoescritura para el desarrollo de la competencia argumentativa en los estudiantes del grado 10 del Colegio Provincial San José.....	16
1.3.2 Objetivos específicos.....	16
Capítulo II.....	17
2. Referentes teóricos.....	17
2.1 Antecedentes	17
2.1.1 Antecedentes internacionales.	17
2.1.2 Antecedentes Nacionales.....	20
2.1.3 Antecedentes Regionales.....	23
2.2.1 Competencia.....	25
2.2.2 La argumentación.....	26
2.2.2.1 Campo argumentativo.....	27
2.2.2.2 Esquema de un texto argumentativo.....	27
2.2.2.2.1 Proposición o tesis.....	27
2.2.2.2.3 Cuerpo argumentativo.....	28
2.2.3 Competencia argumentativa es una necesidad y una exigencia.....	29
2.2.4 Niveles de argumentación.....	29
2.2.4.1 Contextualización.....	29
2.2.4.2 Mayéutica.....	30

2.2.4.3 Deconstrucción.	30
2.2.4.4 Análisis del discurso.	30
2.2.4.5 Profundización.	30
2.2.4.6 Extensión.....	31
2.2.4.7 Argumentación.....	31
2.2.4.8 Oposición Argumentada.	31
2.2.5 Lectoescritura.	31
2.2.5.1 Procesos cognitivos que intervienen en la lectura.	33
2.2.5.1.1 Proceso léxico.	33
2.2.5.1.2 Proceso sintáctico.....	33
2.2.5.1.3 Proceso semántico.	33
2.2.6 Escritura.....	34
2.2.6.1 Iniciación a la lectoescritura; Fundamentada en la teoría psicogenética.	34
2.2.6.2 Niveles de conceptualización de la escritura.	35
2.2.6.2.1 Nivel concreto.	35
2.2.6.2.2 Nivel Simbólico o Presilábico.....	35
2.2.6.2.3 Nivel Lingüístico.....	36
2.2.7 Primero lectura o escritura.....	36
2.4 Marco legal.....	38
2.4.1 Constitución política de Colombia de 1992.	38
2.4.2 Ley 115 de 1994.	38
Capítulo III.....	39
3. Metodología	39
3.1 Tipo de investigación	39
3.2 Diseño metodológico.....	40
3.2.1 Fase preparatoria.....	40
3.2.2 Fase de trabajo de campo.....	40
3.2.3 Fase analítica.	41
3.2.4 Fase de elaboración de la propuesta.	41
3.2.5 Fase informativa.	41
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	41

3.4 Población y muestra	42
3.5 Criterios.....	42
3.5.1 Criterios de inclusión.....	42
3.5.2 Criterios de exclusión.....	42
Capítulo IV.....	43
4. Resultados.....	43
4.1 Resultados de la aplicación de instrumentos.....	43
4.1.1 Entrevista a docentes.....	43
4.1.2 Test de observación directa a estudiantes.....	45
4.1.3 Test de comprensión de lectura y producción escrita.....	52
4.2 Resultados de las intervenciones.....	54
Conclusiones.....	58
Recomendaciones.....	60
Bibliografía.....	61
APÉNDICES.....	67

Listado de figuras

	Págs.
Figura 1. Produce textos argumentativos que evidencian el conocimiento y uso de la lengua en contextos comunicativos orales y escritos	45
Figura 2. Produce ensayos de carácter argumentativo donde plasma ideas con rigor	46
Figura 3. Elabora hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que lee	47
Figura 4. Construye reseñas críticas acerca de los textos que lee.....	48
Figura 5. Asume una actitud crítica frente a los textos que lee y elabora, y frente a otros tipos de textos: explicativos, descriptivos y narrativos	49
Figura 6. Compara textos de diversos autores, temas, épocas y culturas	50
Figura 7. Interpreta en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva	51
Figura 8. Produce textos para exponer sus ideas o para recrear realidades, con sentido crítico...	52

Listado de apéndices

	Pags.
Apéndice A. Instrumento Entrevista a docentes	66
Apéndice B. Instrumento Test de observación a estudiantes	72
Apéndice C. Actividades	73
Apéndice D. Evidencias fotográficas	102

Resumen

El trabajo titulado “Desarrollo de la competencia argumentativa a través del fortalecimiento del proceso de lectoescritura” tuvo como eje central fortalecer la capacidad argumentativa en los estudiantes de 10º del Colegio Provincial San José de la ciudad de Pamplona. El enfoque investigativo fue de corte mixto y se partió de una etapa de diagnóstico donde se logró determinar las falencias que presentaban los mencionados estudiantes en aspectos como lectoescritura y argumentación, por medio de la observación directa a estudiantes, entrevista a docentes y test de comprensión de lectura y producción escrita. En este sentido se debe mencionar que las mencionadas falencias se deben a que no existen hábitos de lectura por parte de los estudiantes, así como la falta de interés por el estudio, y, por otro lado, la motivación por actividades como las redes sociales y los videojuegos; aspectos que se relacionan directamente y de forma negativa en el desempeño académico de estos. Para dar respuesta a la problemática planteada, se diseñó y aplicó una serie de actividades donde se combinaron lectura, escritura y argumentación, las cuales estuvieron contextualizadas a la realidad social y académica y temporal de los estudiantes; aspectos que fueron de gran utilidad en la recepción y asimilación de la información. Al respecto se puede mencionar que la utilización de narraciones cortas y la implementación de la oralidad, son elementos que cobran gran relevancia a la hora de argumentar, lo cual es bien recibido por los estudiantes y asimilado de forma adecuada.

Palabras clave: competencia argumentativa, lectoescritura, hábitos de lectura, desempeño académico.

Abstract

The work entitled "Development of argumentative competence through the strengthening of the process of literacy" had as its central axis to strengthen the argumentative ability in the 10th Provincial San José College of the city of Pamplona. The research approach was of mixed court and went into a diagnostic stage where it was possible to identify the shortcomings that had the students in areas such as literacy and argumentation, by means of direct observation, interview students to teachers and test of reading comprehension and written production. In this sense, it should be noted that the above-mentioned shortcomings are due to the fact that there are no reading habits on the part of students, as well as a lack of interest in the study, and, on the other hand, the motivation for activities such as social networks and video games; aspects that are directly related and have a negative impact on the academic performance of these. In response to the issues raised, was designed and implemented a series of activities where reading, writing and argumentation, which were contextualized to the academic and social reality and temporal students; aspects that were of great utility in the reception and assimilation of the information. In this respect it can be said that the use of short narratives and the implementation of the orality, are elements that are relevant to the time to argue, which is well received by students and treated appropriately.

Keywords: argumentative competence, literacy, reading habits, academic performance.

Introducción

La presente investigación centró su atención en los aportes de la lectoescritura en el fortalecimiento de la competencia argumentativa de los estudiantes de 10^a del Colegio Provincial San José de la ciudad de Pamplona, el cual está configurado de la siguiente manera:

En el primer capítulo se encuentra la parte introductoria: el problema (descripción y formulación), los objetivos (general y específicos) y la justificación; aspectos que marcan el derrotero a seguir en el curso de la investigación y que dan luces para el planteamiento de los aspectos teóricos y metodológicos.

En el segundo capítulo se presentan trabajos en el ámbito internacional, nacional y regional, que de una u otra manera se relacionan con la presente investigación. De la misma manera se aborda el marco teórico donde se tiene en cuenta aspectos relacionados con la competencia argumentativa y la lectoescritura relacionándolos directamente con el proceso educativo. En este mismo capítulo, se aborda, además, el contexto donde se realizó la investigación y los referentes legales que la impactan.

En la configuración del tercer capítulo, se abordaron aspectos relacionados con el tipo de investigación, que para este caso fue mixto; también se abordó el diseño metodológico, es decir el paso a paso seguido para él logra de los objetivos; la población, la muestra y los instrumentos para la recolección de la información, es decir, observación directa a estudiantes, entrevista a docentes y test de comprensión de lectura y producción escrita.

En el capítulo cuatro, se abordaron los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos, así como los aspectos más relevantes en la aplicación de las actividades diseñadas, los cuales dieron lugar a las correspondientes conclusiones y recomendaciones, centradas estas últimas en los docentes y los estudiantes como actores principales en el proceso educativo.

Capítulo I

1. Problema

1.1 Descripción del problema

Como se ha planteado en el título del presente proyecto, el problema a tratar es la dificultad que tiene los estudiantes cuando de argumentar se trata; lo cual puede analizarse desde la perspectiva del mismo estudiante como desde la del docente.

En términos generales (Ramirez, 2004), afirma que quien argumenta despliega la intuición, articula la lógica en su discurso y expresa un pensamiento correcto, bien sea serio o irónico, pero siempre coherente; aspectos que generalmente no se perciben hoy en las aulas y que por el contrario brillan por su ausencia en todo acto académico.

La falta de coherencia y de exactitud en el discurso, son, entonces, aspectos que de una u otra manera inciden de manera directa y generalmente negativa, sobre los resultados que obtienen los estudiantes en las diversas áreas del conocimiento, causando un serio traumatismo en su proceso educativo.

Lo anterior se evidencia claramente cuando los estudiantes abordan cualquier texto o situación cotidiana y no tienen la capacidad de exponer su punto de vista, pues su discurso es pobre y falto de argumentos en aras de sostener una idea o hipótesis surgidas en la misma situación.

Sin embargo, es procedente mencionar que, si bien es cierto que los estudiantes son quienes evidencian el problema, también lo es que los docentes tienen gran responsabilidad en ello, pues sus estrategias, en muchas ocasiones, se quedan cortas y son satisfacen plenamente las exigencias del estudiantado ni de los lineamientos curriculares.

En este sentido (Gaytán, 2008), expresa que en la actualidad existen serias dificultades para la enseñanza de la argumentación, pues esta se ha limitado al abordaje del lenguaje dentro

de una concepción normativa de la lengua y que de la misma manera su atención se ha centrado en lo lingüístico y no en aspectos comunicativos y discursivos.

En lo que se refiere a la lectoescritura en relación con la argumentación (Figueredo & Herrera, 2015), expresan que formar en lectoescritura para producir argumentación no es tan sencillo, pues es necesario entender cómo aprende el niño, qué factores intervienen a la hora de leer, como producir la activación de sus saberes previos, cómo hacer la lectura literal, la lectura inferencial y qué significa leer críticamente.

Los mismos autores mencionan que es indispensable resaltar el papel del docente como gestor del aprendizaje de la lectura y principal activador de la motivación en los estudiantes buscando que la lectura se convierta en una herramienta que les aporta para la vida y no en una tarea de aula sino una lectura recreativa y por gusto.

Ahora bien, en este apartado es procedente mencionar que la problemática antes mencionada es general y en consecuencia no es ajena a la Institución Educativa Colegio Provincial San José, lo cual se evidencia en las pruebas, tanto internas como externas, que presentan los estudiantes, cuyos resultados no han sido del todo satisfactorios en los últimos años.

Con base en lo anterior, se percibe la ingente necesidad de proponer estrategias metodológicas que de una u otra manera coadyuven a los estudiantes de 10 grado de la Institución antes mencionada para que desarrollen la competencia argumentativa desde la lectoescritura lo cual ha de redundar de forma positiva en sus resultados académicos.

1.1.1 Planteamiento del problema

¿Cómo desarrollar la competencia argumentativa de los estudiantes de décimo grado de la institución Colegio Provincial San José de Pamplona?

1.2 Justificación

Las dificultades que presentan los estudiantes al momento de argumentar y/o sustentar una idea, provienen específicamente de su falta de interés por la lectura; aspecto este que

también incide sobre la capacidad de escribir, lo cual se convierte casi que, en un círculo vicioso, donde no se perciben salidas asertivas y contundentes ante la problemática.

Por lo anterior, es preciso mencionar que los estudiantes, en su mayoría, presentan serias dificultades para sustentar o justificar una idea, pues sus argumentos son pobres y faltos de ilación, lo cual dificulta su comprensión y lleva, necesariamente, a interpretaciones equivocadas por parte de sus interlocutores.

En este sentido (De Zubiría, 2008), menciona que las funciones de la argumentación son sustentar, dar soporte, justificar o apoyar una idea; encontrar causas, pruebas o razones que ratifiquen una idea; permitir evaluar diversas alternativas (lo cual implica la presencia de la discrepancia, la contradicción y el conflicto) y convencer auditorios sobre la conveniencia o justeza de una posición o tesis.

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, se evidencia que hoy por hoy existen graves falencias por parte del estudiantado al momento de sustentar una idea con argumentos y soportes válidos que permitan una discusión académica abierta y encaminada a la adquisición del conocimiento, lo cual es el objetivo primordial del proceso educativo.

Por otra parte, es conveniente anotar que la lectura y la escritura son elementos primordiales en la consecución de una argumentación válida, pues es por medio de ellos que el estudiante puede alimentar su conocimiento y, además, exteriorizarlo otorgándole ese sustento y justificación mencionadas por (De Zubiría, 2008).

De acuerdo con lo anterior, cabe mencionar las dificultades que presentan los estudiantes de décimo grado de la institución Colegio Provincial San José de Pamplona respecto a la argumentación, que como ya se mencionó, inciden de forma directa en sus resultados académicos, lo cual justifica en gran medida el diseño de una propuesta que involucre los procesos de lectura y escritura en aras del desarrollo de la competencia argumentativa.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general.

Fortalecer el proceso de lectoescritura para el desarrollo de la competencia argumentativa en los estudiantes del grado 10 del Colegio Provincial San José.

1.3.2 Objetivos específicos.

Identificar la forma en que los estudiantes desarrollan los diferentes niveles de argumentación.

Describir las falencias que presentan los estudiantes en el momento de argumentar.

Diseñar una estrategia que fortalezca el proceso de lectoescritura enfocado en el mejoramiento de la competencia argumentativa.

Socializar el análisis del desarrollo de la argumentación y la estrategia diseñada con las autoridades académicas de la Universidad de Pamplona.

Capítulo II

2. Referentes teóricos

2.1 Antecedentes

En este apartado se presentan trabajos e investigaciones que se relacionan con el presente proyecto y que de una u otra forma sirven como referentes para resaltar la importancia de la temática abordada, pues en ellos se evidencia la magnitud del problema y la forma en que ha sido abordado.

Es procedente aclarar que al final de cada una de las investigaciones relacionadas, se hace un comentario sobre los aportes que hacen a este proyecto y su utilidad en el planteamiento del referente teórico

2.1.1 Antecedentes internacionales.

En su investigación titulada *“La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada”*, publicada por la Revista Mexicana de Investigación Educativa, (Bañales, Vega, Araujo, & Valladares, 2015), concluyeron que para la enseñanza de la argumentación escrita es importante atender especialmente al diseño de tareas de "argumentar para aprender" basadas en preguntas controversiales, significativas y complejas, y dotar a los estudiantes de los materiales adecuados para responderlas, en este caso que cuenten con información con puntos de vista opuestos; es decir, se requiere diseñar tareas que alineen demandas con ayudas y materiales, a fin de facilitar el aprendizaje conceptual y disciplinar

Por otra parte, mencionan que la enseñanza de la argumentación escrita puede favorecerse enfatizando procesos de lectura guiada y crítica de los materiales, además del uso constante de organizadores gráficos (mapas de argumentos, tablas de comparación, etc.) que ayuden a identificar, organizar y sintetizar la información de las fuentes en el proceso de leer múltiples documentos para escribir el texto argumentativo

Sugieren, además, que la enseñanza de la argumentación escrita puede enriquecerse a través del uso combinado de actividades de argumentación oral y escrita tanto a nivel individual como colaborativo.

Finalmente, sugieren prestar especial atención a la formación de los docentes para el diseño de tareas, pautas de ayuda e instrumentos de evaluación antes, durante y después de las intervenciones en el aula.

De acuerdo con lo anterior, puede establecerse una responsabilidad compartida entre estudiantes y docentes para el logro de la competencia argumentativa, pues ambas partes deben aportar conocimientos, disposición y trabajo activo en el mencionado proceso.

El trabajo en cuestión sugiere la utilización de representaciones mentales, lo cual podrá ser tenido en cuenta en esta investigación para el diseño de la propuesta final.

En su trabajo titulado “*Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios*”, presentado para La Revista de la Educación Superior de la Universidad de Baja California,, (Backhoff & Velasco, 2013), aportan evidencias de que es una buena estrategia evaluar la expresión escrita a través de la producción de textos argumentativos, en los que se contrastan dos posiciones opuestas para que la persona evaluada opte por una de ellas, proponga una tesis y la defienda con argumentos pertinentes y suficientes, que le permitan cerrar su texto con una conclusión clara y congruente.

Por otro lado, aportan evidencias de que el uso de 23 rúbricas para evaluar el texto argumentativo es un método válido y confiable para evaluar la ejecución escrita de los estudiantes. Sin embargo, aún requiere que se depuren y mejoren algunas de las rúbricas utilizadas, como son los casos de las rúbricas Esquema o marcas de planeación, Vocabulario técnico y Título, cuyos indicadores psicométricos no mostraron tener la calidad técnica deseable.

De la investigación mencionada, puede destacarse la gran importancia que tiene el texto escrito cuando de argumentar se trata, pues este permite la continua corrección y reflexión sobre lo que se está diciendo, como se está diciendo y hasta dónde se pretende llegar.

En este orden de ideas, la producción textual será otro factor para tener en cuenta en el diseño de la propuesta de la presente investigación.

En su artículo para la Revista de Innovación Educativa de la Universidad Nacional Autónoma de México, titulado “*La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rúbricas*”, (Guzmán & Flores, 2012), mencionan que es importante reconocer la necesidad de ayudar a los estudiantes a identificar, aclarar, interpretar o sintetizar las ideas; a tener ideas divergentes para construir conocimientos, tal como se hace en una comunidad de práctica.

Por otra parte, consideran importante adaptar la rúbrica como herramienta metacognitiva para los estudiantes, por ser una vía de autoevaluación de recursos movilizados y combinados al escribir un mensaje; La manifestación de la competencia argumentativa es reflejo de haber considerado en los rubros –con el mismo nivel de relevancia que las nociones disciplinarias– la estructura, la sintaxis, la transición del discurso, el análisis de la evidencia enunciada, y las actitudes involucradas en la construcción de un argumento.

Por último, los autores reconocen la rúbrica de evaluación como un instrumento que permite establecer una trayectoria de desarrollo para valorar la competencia argumentativa en sus elementos esenciales, permitiendo, así, clasificar los mensajes de los estudiantes en uno de los cuatro niveles de desempeño.

Del anterior trabajo es procedente mencionar la utilidad que, en términos de evaluación de la competencia argumentativa, puede representar una plantilla o rúbrica que permita medir a todos los estudiantes con el mismo rasero, lo cual representaría un distanciamiento de la subjetividad en el mencionado proceso de evaluación.

De la investigación en mención, se ha de tener en cuenta para el presente proyecto el diseño de una rúbrica que permita evaluar de forma objetiva el proceso mediante el cual los estudiantes desarrollan la competencia argumentativa, lo cual, dará cuenta de la efectividad de la estrategia propuesta.

Por su parte, (Sabaté, Douglas, & López, 2010) en su trabajo de grado titulado “*Competencias argumentativas en la alfabetización académica*”, realizado para la Universidad de Tucuman, Argentina, concluyeron que la escritura académica se logra mediante la lectura argumentativa de textos académicos, lo cual implica centrar la atención en los pasos retóricos que los escritores expertos despliegan para enmarcar sus investigaciones, ocupar un lugar en el entramado científico y fundamentar el conocimiento construido, a través de la articulación entre hipótesis, datos y conclusiones, y a través de la discusión con resultados de otras investigaciones.

En este caso, se resalta la importancia de una secuencia lógica para el logro de una argumentación coherente, la cual debe incluir el planteamiento de hipótesis y conclusiones derivadas de una adecuada documentación bibliográfica; aspectos que han de ser tenidos en cuenta, por su relevancia, en el presente proyecto.

2.1.2 Antecedentes Nacionales.

En su investigación titulada “*Modelos contextuales de lectura y escritura: propuesta pedagógica para el desarrollo de competencias argumentativas en estudiantes universitarios*”, realizada para la Universidad Nacional de Colombia, (Vera, 2016), concluyo que: Las competencias argumentativas de los estudiantes universitarios se mejoran a partir del uso de los modelos contextuales, teniendo en cuenta la forma en que se estructura un pensamiento crítico y el análisis de la información a partir de niveles consecutivos y acumulativos de textos argumentativos. En decir, dándole prioridad a las relaciones que se establecen entre lo social, lo conceptual y discursivo en la lógica mental de cada individuo; validando las reflexiones que realiza, las hipótesis que plantea y su propio proceso de comprensión y producción. Además, permitiendo un trabajo autónomo de investigación y análisis, donde el docente cumple un papel clave de acompañamiento.

De la investigación en mención, se resalta la importancia de la contextualización de los contenidos abordados, lo cual se hace mediante el entorno social, académico y familiar, permitiendo al estudiante relacionar su diario vivir con la construcción de su conocimiento.

Este aspecto se tendrá en cuenta en el planteamiento de la propuesta del presente proyecto, incluyendo actividades cotidianas de los estudiantes; permitiendo de esta manera un aprendizaje significativo, derivado de las vivencias diarias.

En su trabajo titulado “*Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y conceptuales*”, (Padilla, 2012), concluyó que la calidad argumentativa de las ponencias en los estudiantes de primer año, desde el comienzo de la implementación del programa de alfabetización académica hasta el presente (2005-2011), ha mejorado gracias a la modificación de las intervenciones docentes. Se ha evidenciado la efectividad de una enseñanza más explícita acerca de las características argumentativas de los géneros académicos.

Menciona, además, que la calidad argumentativa de los artículos de investigación de estudiantes avanzados está relacionada con la influencia de una conjunción de factores contextuales. Se ha evidenciado la incidencia positiva de factores que permiten la participación gradual de los estudiantes en la comunidad discursiva disciplinar, como la presentación de ponencias en congresos, la participación en equipos de investigación y en cátedras, y las becas en países extranjeros.

De la investigación en mención, se toma la capacidad que desarrollan los estudiantes mediante la argumentación, para participar en ponencias de tipo académico, lo cual fortalece su expresión oral y corporal y les abre las puertas al mundo académico e investigativo.

En este sentido, en el presente proyecto se propondrán actividades de tipo exposición, ponencia, panel y mesa redonda; actividades que aportan en gran medida a la expresión oral y en consecuencia a la argumentación.

Por otra parte (Díaz, 2011), en su trabajo titulado “*La producción de textos argumentativos ¿Cómo escriben los jóvenes de hoy?*”, realizado para la Universidad de La Sabana, concluyó que fortalecer la capacidad argumentativa desarrollando sujetos más críticos y construyendo discursos escritos en forma pragmática del lenguaje contribuyó a integrar relaciones cognitivas, semántica y sintácticas entre otras dimensiones que desde una perspectiva cognitiva, determinaron que no solo el tema, sino que las estrategias que se usaron, mejoraran los desempeños en los participantes de este estudio.

Del trabajo en mención se resalta la incidencia que tienen los aspectos morfosintácticos y semánticos en la construcción de la argumentación, lo cual permite establecer, para el presente proyecto, actividades encaminadas al fortalecimiento de dichos aspectos en el discurso oral y escrito de los estudiantes.

La investigación realizada por (Ortiz, Morales, & Jiménez, 2013) titulada “*Mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde la producción de textos argumentativos*”, para la Revista Amazonia Investiga, concluye que la enseñanza de la lectura y la escritura debe partir de la selección consciente de los textos para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre los textos - más que como mecanismo de evaluación - se convierta en posibilidad de enfrentar, ampliar y reflexionar sobre los saberes y su relación con la realidad.

En este sentido, se resalta la importancia de la utilización de textos adecuados por parte de los estudiantes, los cuales les permitirán argumentar de manera clara y coherente su discurso, ya sea oral o escrito.

En el mismo orden de ideas, en la propuesta originada del presente proyecto, se tendrán en cuenta texto de lecturas agradables y poco densas que motiven a los estudiantes y que de la misma manera les permita argumentar su discurso.

La investigación titulada “*La intertextualidad como recurso didáctico para la producción de textos escritos argumentativos*” realizada por (Castillo, 2012), para la Revista Amazonia Investiga, concluye que en ambientes de aprendizaje en donde se potencia la comprensión y se

involucra el fenómeno intertextual, se favorece la aparición de preguntas críticas, se fortalece la capacidad de los estudiantes para establecer múltiples conexiones, redes de significación entre diversos tópicos y en contextos adecuados se generan mejoras significativas en la escritura de argumentos razonados, conectados, lógicos y coherentes que impulsan el desempeño académico general de los estudiantes.

El aporte de la investigación en mención para el presente proyecto se basa en la utilización de diversos textos que guarden cierta relación entre sí, lo cual ha de permitir a los estudiantes comparar las tesis propuestas por los diversos autores y la forma en que las sustentan; aspectos que permitirán a los estudiantes argumentar y defender la posición de cada uno de los autores que se estudien.

2.1.3 Antecedentes Regionales

En su trabajo de Maestría presentado para la Universidad Autónoma de Bucaramanga ((UNAB), (Sánchez J. , 2017), titulado Estrategia didáctica para fortalecer la competencia argumentativa mediante el proceso lector desde el área de lengua castellana en estudiantes de noveno grado del Colegio San Bartolomé, desarrolló una estrategia didáctica para favorecer el perfeccionamiento de capacidades en los procesos lingüísticos para mejorar la competencia argumentativa en los alumnos.

Por medio del trabajo realizado, se fortaleció la competencia argumentativa a partir del proceso lector desde el área de Lengua Castellana en estudiantes de noveno grado del Colegio San Bartolomé. Para el estudio se aplicó el enfoque cualitativo con el uso de la investigación acción. Lo anterior, teniendo en cuenta que lo pertinente es que la escuela y la comunidad interactúen para garantizar los avances en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

El principal compromiso de un docente es ofrecer sus capacidades para optimizar asiduamente las técnicas de enseñanza a partir de las situaciones y características de los estudiantes, de tal manera que le permitan estructurar ambientes de aprendizaje apropiados para potenciar competencias de la manera más fluida y clara y con el mayor impacto posible en el estudiante, esto es, el maestro como mediador entre el estudiante, el saber y la realidad. Lograr altos niveles de trasposición didáctica que desarrollen en el estudiante, paulatinamente,

pensamiento complejo, aprendizaje significativo y habilidades de meta-aprendizaje que le vayan permitiendo, además de leer comprensivamente, escribir argumentativamente y de manera literariamente adecuado a una buena y comprensible interpretación de textos.

En la estrategia didáctica, luego de la aplicación de la prueba de entrada, se hicieron varias intervenciones pedagógicas con aplicaciones como: “Alerta Cuidado con las TIC... en el aula”, “Exprésate como un experto “El panel”, “tu opinión cuenta... “T.V. y educación”, “Navegando en la literatura con Cristóbal Colón”, “ser o no ser...” y “Curiosidades del séptimo arte”.

A partir de las intervenciones aplicadas, se fortaleció la competencia argumentativa, igualmente, con base en los niveles de argumentación detectados, se diseñó una estrategia didáctica con el propósito de generar un proceso que coadyuvara al afianzamiento de la competencia argumentativa, para luego aplicarla atendiendo un cronograma de trabajo previamente establecido. Se encontró en la prueba de salida un impacto positivo, toda vez que los estudiantes demostraron un avance significativo en su capacidad de argumentar, lo cual ha de redundar en su desempeño académico y en los resultados de pruebas externas.

En su tesis de Maestría titulada El cuento como estrategia didáctica para fortalecer las competencias de lectura y escritura en los estudiantes de los grados sexto y séptimo del Colegio Los Santos Apóstoles, presentada para la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), (Quintero & Prado, 2017), expresan que el fracaso de los estudiantes en las pruebas internas y externas está relacionadas con las deficiencias en el aprendizaje de la lectura y su falta de estimulación en los diferentes procesos, reprimiéndolos en su imaginación, la creatividad, la resolución de problemas, la interpretación de situaciones; es decir, sus habilidades comunicativas se disminuyen.

Teniendo en cuenta lo anterior, deducen que el problema radica en que el área de lengua castellana todavía está encaminada a absorber una diversidad de conocimientos de una manera catedrática y memorística, utilizando métodos de enseñanza tradicionales que en la actualidad son inadecuados y poco competitivos en la parte comunicativa y es por ello que los estudiantes

presentan debilidades en cuanto a la expresión oral y escrita, demostrando timidez e inseguridad al momento de comunicarse.

En aras de solucionar la problemática descrita, se tomó el método científico para el desarrollo de la investigación, por lo cual, fue necesario generar un protocolo de investigación que permitiera: la identificación, el diseño, la validación, la aplicación y la evaluación de una estrategia didáctica acorde a las necesidades del contexto; es por ello que se planteó la estrategia de “Echémonos un cuento”, toda vez que el “El Cuento”, como forma literaria contribuye a fortalecer los procesos del lenguaje porque tienen inherentes una diversidad de actividades correlacionadas con el propósito de superar las falencias con la que vienen los estudiantes.

En lo referente a los resultados obtenidos luego de la aplicación de la estrategia, cabe mencionar que los estudiantes mejoraron notoriamente las dificultades en la interpretación, argumentación y producción de textos, logrando relacionar elementos importantes dentro de los textos (personajes, escenarios, ideologías).

En el mismo sentido, se percibió, una mejora sustancial en la capacidad crítica y creativa de los estudiantes, evidenciándose en el análisis y la producción textual, así como la utilización de elementos de adecuación, coherencia y cohesión.

2.2 Marco teórico

Para la construcción del marco teórico se tienen en cuenta aspectos relacionados con la competencia argumentativa, la lectoescritura y la forma en que estos se relacionan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.2.1 Competencia.

De acuerdo con lo mencionado en el párrafo anterior, es preciso iniciar mencionando que él define las competencias como "Conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí, para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores".

Por otra parte (Baquero, 2001), expresa que se entiende por competencia el desarrollo de las capacidades o potencialidades del ser humano para realizar un trabajo o tarea” y (Mulder, Weigel, & Collings, 2008), la definen como la capacidad para llevar a cabo y usar el conocimiento, las habilidades y las actitudes que están integradas en el repertorio profesional del individuo. Las medidas con respecto al desarrollo de la educación y formación profesional.

Son muchas las definiciones que se dan al término “Competencia”, sin embargo, es procedente mencionar la que al parecer resume todas ellas, es la que plantea (Del Pino, 1997; Gallart & Jacinto, 1995; Huerta et ál., 2000), citado por (Charria, Sarsosa, & Uribe, 2011), quienes afirman que la competencia podría ser un sinónimo de habilidad, aptitud, destreza, dominio, atribución, disposición o idoneidad, con la consigna de que sea demostrable en un contexto, si bien es inseparable de la acción y el conocimiento.

2.2.2 La argumentación.

La argumentación es definida por (Rodríguez, 2008) como un macro-acto de enunciación donde un emisor se dirige a un receptor con el fin de predicar algo y fundamentar sus puntos de vista con un propósito dado; y, a la vez, ese macro-acto de enunciación argumentativa comprende una serie de acciones o “actos de habla” (como se designan en la pragma-lingüística, a partir de Austin y Searle), tales como el acto de opinar, de aseverar, de explicar, de justificarse, etc.

Por su parte, la (Enciclopedia de conocimientos fundamentales , 2010) expresa que argumentar consiste en aportar razones para defender una opinión ya sea en forma oral, visual o escrita. Argumentar es convencer al receptor para que piense de determinada forma.

Desde el punto de vista del propósito comunicativo, la argumentación implica un conjunto de estrategias del emisor para modificar el juicio del receptor acerca de determinado problema o para establecer la justeza del punto de vista o conclusión del emisor.

2.2.2.1 Campo argumentativo.

O'Keefe y Benoit (1982: 172-173) citados por (Carrillo, 2007), afirman que la competencia argumentativa se adquiere como parte de la adquisición lingüística, ya que los niños empiezan a hablar y a argumentar simultáneamente. Y añaden que los niños antes de empezar a hablar, ya desarrollan la capacidad de indicar, de alguna manera, el desacuerdo. Estos estudios nos reiteran, una vez más, que la argumentación es una actividad lingüística, con una naturaleza social donde existen diferentes voces (reales o virtuales).

Ehninger (1970), citado por (Carrillo, 2007), define la argumentación como un proceso correctivo que tiene lugar entre los interlocutores. Y en este sentido, Eemeren., *et al.* (1997: 209), citados por el mismo autor, ilustran cuatro rasgos centrales al concepto de argumentación:

Una estructura inferencial característica: proposiciones presentadas como pretensiones, y otras proposiciones (razones) presentadas como justificación y/o refutación de estas pretensiones.

Dos roles comunicativos: un protagonista que presenta una pretensión y un antagonista que duda de esa pretensión, la contradice, o de alguna forma retiene el asentimiento.

Los argumentos que están incrustados en actos y actividades.

Los argumentos que implican medios cuestionables de construir un asunto o una causa.

2.2.2.2 Esquema de un texto argumentativo

2.2.2.2.1 Proposición o tesis.

Un argumento es un razonamiento empleado para convencer a alguien o para demostrar algo. A este argumento primordial se le denomina proposición o tesis. Es la idea rectora de todo el texto argumentativo. Está estrechamente relacionada con el tema, por eso debe ser pertinente; no hay que olvidar que de lo que se trata es de convencer al lector o receptor (Enciclopedia de conocimientos fundamentales , 2010).

La tesis consta de una serie de atributos:

Se identifica fácilmente porque se trata de una oración afirmativa breve y contundente.

Está escrita en forma clara, pues se intenta evitar cualquier lenguaje ambiguo, inconsistente o demasiado abstracto.

Es directa, dado que debe responder al problema planteado.

Es defendible, ya que proporciona razones buenas y contundentes a una posición.

Es original y creíble, se pretende que sea verdadera para el autor; en virtud de que se trata de su punto de vista, no se parece a otra, son sus ideas.

La posición de la tesis en un texto argumentativo puede variar; el autor del texto podrá incluirla en el título o en los primeros párrafos, en la parte intermedia, también puede estar al final, incluso como conclusión. Es decir, existe libertad de estilo al colocarla. Precisamente porque es movable y depende del estilo del autor, para identificarla en una lectura, habrá que retomar los cinco parámetros antes mencionados. (Enciclopedia de conocimientos fundamentales , 2010)

2.2.2.3 Cuerpo argumentativo.

La tesis se respalda a través de razonamientos o argumentos que son una serie ordenada de ideas y conceptos para llegar a una conclusión. Éstos conforman lo que se llama cuerpo argumentativo. Los razonamientos pueden apoyar la tesis para defenderla o refutarla. Se podría afirmar que son ideas y conceptos que sostienen a la principal, es decir, la tesis.

Es muy importante comprender las ideas con las que un emisor sostiene su opinión sobre determinado tema. Ellas aparecen como un conjunto de enunciados que contienen información, organizada en párrafos o pequeños grupos; en los enunciados se ofrecen pruebas, datos u opiniones para respaldar lo dicho. Los razonamientos o argumentos deben ser claros, pertinentes,

suficientes y verdaderos. También deben ser coherentes, estar ordenados y expresados de acuerdo con la importancia que se les quiera dar. Otros recursos propios de la argumentación son las preguntas retóricas, las valoraciones, las comparaciones, entre otros. (Enciclopedia de conocimientos fundamentales , 2010)

2.2.3 Competencia argumentativa es una necesidad y una exigencia.

En los últimos tiempos, los trabajos e investigaciones sobre el discurso argumentativo han crecido de manera muy representativa. En tal sentido (Álvarez, 2001) citado por (Ramírez, 2004) afirma que:

“La razón última del auge que ha tomado este tipo de textos (argumentativos), desde hace unos años, a nuestro entender, no es otra que la presencia cada vez mayor, en los contenidos de instrucción, de valores sociales como la participación democrática y el ejercicio del uso de los derechos cívicos del ciudadano en una sociedad que se pretende cada vez más participativa” (p: 24).

Por lo tanto, se dice que la argumentación promueve el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, y a medida que se va dando la construcción de distintas perspectivas se favorece el aprendizaje de contenidos curriculares, mediante la comprensión y no de la memorización (Larraín, 2009) citado por (Ramírez, 2004).

2.2.4 Niveles de argumentación.

2.2.4.1 Contextualización.

Proceso que amplía la información para situar un objeto de conocimiento en un determinado ámbito de aplicación y entender su devenir histórico. Esto tiene que ver con la comprensión del momento histórico del autor, o la extensión de la información para reconocer coordenadas e implicaciones sociales, históricas, políticas, culturales y/o económicas respecto al tema u objeto de referencia. Así mismo puede tratarse de la adecuación o traducción de la información a la realidad vivida por el educando y su comunidad de vida (Chan, 2010).

2.2.4.2 Mayéutica.

Procedimiento que consiste en la formulación de preguntas a partir de un objeto de conocimiento. Estas preguntas pueden tener diversos niveles de profundidad o plantearse en cadena como resultado de un proceso reflexivo. Supone problematización del texto de referencia, siendo la principal aportación los cuestionamientos (Chan, 2010).

2.2.4.3 Deconstrucción.

Proceso que consiste en la toma de distancia respecto al texto para observar: ¿Cómo está construido? ¿cuál es la lógica de armado? ¿Qué dimensiones son visibles? ¿Qué premisas se exponen? ¿Cómo se argumentan? ¿Qué tipo de fuentes se utilizan como soporte de la argumentación? ¿De qué posturas o conceptos se diferencia lo expuesto? (dicho por el propio autor (Chan, 2010).

2.2.4.4 Análisis del discurso.

Consiste en la captación de los elementos nucleares y de las estructuras elementales del material discursivo es, por tanto, un análisis de las propiedades internas del discurso, similar a lo expuesto en la Deconstrucción. La diferencia estriba en que, a partir de los elementos identificados, se hace una relación con distintos “ethos” de clase, edad, género, subcultura, enfoque o paradigma. Se hace entonces un análisis de la relación de las propiedades internas del discurso con las propiedades de quienes lo pronuncia y/o de quienes lo reciben (considerando los sujetos sociales que están detrás de la enunciación (Chan, 2010).

2.2.4.5 Profundización.

Este proceso se refiere a la identificación de un punto del discurso sobre el que se penetra con mayor atención, a partir de cuestionamientos y las correspondientes respuestas, o bien a partir de la integración de dos o más enfoques distintos frente al tema que permitan un mayor grado de acercamiento a su significado más profundo (Chan, 2010).

2.2.4.6 Extensión.

Extender supone incrementar la información sobre conceptos u objetos contenidos en un discurso. Se pueden añadir referencias, citas, comentarios, definiciones, datos duros, ejemplos, explicaciones, etcétera (Chan, 2010).

2.2.4.7 Argumentación.

Proceso por el que se reconoce acuerdo con una idea contenida en el discurso y a la cual se adhiere manifestando los argumentos por los cuales reconoce su validez o pertinencia (Chan, 2010).

2.2.4.8 Oposición Argumentada.

Proceso que supone la identificación de una idea o premisa rebatible, frente a la cual se construyen los argumentos para su negación, se expresa la contradicción y explicita la premisa contraria con su correspondiente contra-argumentación (Chan, 2010).

2.2.5 Lectoescritura.

Para que el sujeto alcance este nivel de integración, altamente complejo y operacionalmente intrincado, según diversos investigadores, entre ellos Uta, (1985) propuso que; para que un niño pueda llegar a convertirse en un lector y escritor hábil, debe atravesar tres etapas fundamentales, a saber: 1) Etapa Logográfica, 2) Etapa Alfabética y 4) Etapa Ortográfica. En la etapa logográfica, antes de que el niño sea capaz de convertir los signos gráficos en significados, debe reconocer al menos un “conjunto de palabras reducido que le sean familiares” (Cuetos, Rodríguez, & Ruano, 2002)

Leer y escribir, por tanto, son actos sociales significativos. Como tales, ellos tienen usos y funciones muy variadas en la sociedad. Escribir no se limita al hecho de trazar letras que representan sonidos y palabras, ni tampoco a que una letra está restringida a decodificar un sonido, leer y escribir, son conocimientos que no pueden ser reducidos a algunos de sus aspectos, como dominar letras, decodificarlas y trazarlas, su aprendizaje, implica conocer las variadas

funciones que la lengua escrita puede tener en términos sociales y las múltiples y variadas fórmulas de cómo puede ser usada (Vega, 2006).

Con el aprendizaje sistemático de las normas de conversión de Grafemas en fonemas y viceversa, el niño se introduce en la etapa alfabética. “esto significa que tiene que ser capaz de segmentar las palabras en sus letras componentes y asignar a cada letra el sonido que le corresponde” Finalmente, cuando el niño aprende las reglas de conversión de grafemas en fonemas, “se dice que sabe leer” (Cuetos, Rodriguez, & Ruano, 2002)

En este orden de ideas, al hacer referencia a la lectura comprensiva y a la escritura creativa, los componentes semántico y sintáctico necesitan de un proceso de aprendizaje específico, dichos mecanismos suministran algunas dificultades en el aprendizaje del ejercicio lector, en este sentido, el Procesamiento Sintáctico, es decir, la facultad de “utilizar las claves sintácticas” (Montealegre & Forero, 2006), se va refinando cada vez más en la medida en la que el aprendiz va desarrollando su lenguaje.

Para ello, el primer paso que han de realizar, es priorizar la importancia de los segmentos más importantes de los enunciados que leen (Smiley, Oakley, Worthen, Campione y Brown, 1977) “demostraron que la capacidad para graduar la importancia de las distintas unidades de información es bastante pobre entre los lectores que recién comienzan” (Cuetos, Rodriguez, & Ruano, 2002).

"La escritura y la lectura son procesos mecánicos, una destreza psicomotriz y cognitiva mediante las cual se aprende a escribir y comprender palabras y oraciones, y justamente, de ese aprendizaje progresivo y sistemático, depende su soltura y legibilidad" (Gonzalez, 2011).

Según Castejón y Navas, (2000) en la lecto-escritura existen procesos inferiores, simples, también denominados de bajo nivel y procesos superiores y complejos. No es lo mismo escribir una palabra que escribir un relato. En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, primero se aprenden los procesos simples (reproductiva) y posteriormente cuando ya estos han sido automatizados, se aprenden los procesos complejos (productiva).

Cuetos, (1990) citado (Dioses, Evangelista, Basurto, Morales, & Alcantara, 2010), afirman que lectura y escritura deben agruparse en categorías para su análisis: el componente léxico, el sintáctico y el semántico, de lo cual se evidencia que en ocasiones los docentes no tiene en cuenta dicha agrupación, llevando a cabo procesos erróneos que a la postre se ven reflejados en los estudiantes.

2.2.5.1 Procesos cognitivos que intervienen en la lectura.

2.2.5.1.1 Proceso léxico.

En cuanto (Celdran & Zamorano, 2012), expresan que la identificación de letras, es un proceso necesario para poder leer, pero no suficiente. Reconocer una palabra significa descifrar el significado. En la actualidad existen dos procedimientos distintos para llegar al significado de las palabras:

A través de la llamada ruta léxica o directa, conectando directamente la forma visual u ortográfica de la palabra con el almacén léxico (significado) y si la lectura es en voz alta, conectaría con el léxico fonológico, donde están representadas las pronunciaciones. A través de la ruta fonológica, permite llegar al significado transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando el conjunto de sonidos para acceder al significado.

2.2.5.1.2 Proceso sintáctico.

Según (Aragón, 2010), se refiere a los procesos sintácticos como la habilidad para comprender la forma en que están relacionadas las palabras entre sí, es decir, el conocimiento de la estructura gramatical de la lengua, así como las de las relaciones sintácticas.

2.2.5.1.3 Proceso semántico.

El autor (Sánchez, 2011), se refiere a estos procesos como los responsables del análisis del contenido conceptual y proposicional de las oraciones, así como del conjunto de operaciones que relacionan unas preposiciones con otras para formar la estructura global de significado que propone el texto.

2.2.6 Escritura.

Escribir es representar las palabras o las ideas con letras u otros signos gráficos trazados en papel o en otra superficie. Es comunicar algo por escrito. Implica la motricidad el lenguaje (Ajuriaguerra, 1980) y la memoria. Escribir supone trazar una serie de grafías complejas en su forma que deben ir encadenadas. (Fundación Iberoamericana Down 21, 2013).

Escribir, además de su carácter gráfico, es fundamentalmente un medio de expresión. Presupone un lenguaje interior que quiere comunicarse. Existe la intención de transmitir un mensaje por escrito y para ello es preciso un conocimiento de la lengua (Fundación Iberoamericana Down 21, 2013).

2.2.6.1 Iniciación a la lectoescritura; Fundamentada en la teoría psicogenética.

Según (Ferreiro, 2015), afirma que todas las personas, independientemente del contexto y las metodologías llegamos a la lectoescritura a través de un proceso de sucesivas construcciones del objeto de conocimiento. Estas sucesivas construcciones que son como peldaños, determinan los llamados niveles de conceptualización:

Esta construcción se realiza cuando el sujeto del aprendizaje interactúa con dicho objeto – la escritura- y el contexto de este.

En la consideración del contexto colocamos: la diversidad en la que actúa, la significatividad social de la propuesta y la interacción con pares, docentes y otros que tal vez, fuera del ámbito sistemático de la escuela contribuyen a esa construcción.

Desde lo asistemático, encontramos que la misma familia va enseñando a descubrir el lenguaje oral y escrito, en forma deliberada, a veces reproduciendo modelos vividos. También desde los modelos el niño advierte el valor social de la escritura y la lectura y construye el valor de esta de acuerdo con esos referentes. Es así como en familias donde la lectura está incorporada como una actividad cotidiana y natural de todos los integrantes, los niños son buenos lectores. Si

uno de los integrantes no es lector, observaremos que el hijo del mismo sexo tiende a identificarse con ese modelo.

Por esto, la mayor o menor facilidad para el logro de la lectoescritura está condicionada – además de otros factores- también por los modelos familiares, el haber asistido o no al Nivel Inicial, el desarrollo de la oralidad.

Otro condicionante es su Nivel de madurez. Pensemos que, en un mismo grupo de alumnos de 1º año, hay niños que tienen casi un año de diferencia con otros, sin haber repetido el año. Por lo tanto, no debemos comparar resultados de unos y otros. Entendiendo que cada alumno es diferente por distintas razones, pero singular y con su propio ritmo de aprendizaje y tipo de representación mental de lo que se le ofrece como problema a resolver.

Por esto, cuando llega a 1º año de la Educación Primaria, en mayor o menor medida, ya posee ciertos saberes previos. Una determinada idea acerca de la lectura y la escritura. Y una determinada idea sobre lo que es la escuela como ámbito sistemático (Ferreiro, 2015).

2.2.6.2 Niveles de conceptualización de la escritura.

2.2.6.2.1 Nivel concreto.

Las personas que se encuentran en este nivel no han comprendido el carácter simbólico de la escritura. No diferencian dibujo de escritura (Flores & Hernández, 2008)

2.2.6.2.2 Nivel Simbólico o Presilábico.

En este nivel la persona ya considera que la escritura remite a un significado. Se plantea las siguientes suposiciones: *Hipótesis del nombre*: asume que los textos dicen los nombres de los objetos. *Hipótesis de cantidad*: considera que para que una palabra se pueda leer debe tener tres grafías o más. *Hipótesis de variedad*: piensa que un texto para ser leído debe estar formado por signos variados. Sin embargo, la persona no establece relaciones entre la escritura y la pronunciación de las palabras (Flores & Hernández, 2008)

2.2.6.2.3 Nivel Lingüístico.

La persona ha descubierto la relación entre el texto y los aspectos sonoros del habla. El proceso seguido es: *Hipótesis silábica inicial*: realiza un análisis silábico de los nombres y por lo tanto escribe una letra o pseudo-letra por cada sílaba emitida. *Hipótesis silábica estricta*: en este momento mantiene la escritura de una letra por cada sílaba de la palabra, pero ahora esa letra tiene un valor sonoro estable o sea la letra que escribe coincide con la vocal o con la consonante que efectivamente forman la sílaba. *Hipótesis de transición silábica-alfabética*: la persona que construye esta hipótesis realiza un razonamiento silábico para algunas de las sílabas de la palabra y en otras sílabas realiza un razonamiento alfabético. *Hipótesis alfabética*: establece una correspondencia entre los fonemas que forman una palabra y las letras necesarias para escribirla (Flores & Hernández, 2008).

2.2.7 Primero lectura o escritura.

Actualmente, se considera que leer y escribir son habilidades del desarrollo mismo del lenguaje, que no se aprenden aisladamente sino en un proceso integrado. Así como se aprende a hablar en un proceso constructivo personal, en interrelación con los demás, no a partir de reglas, del mismo modo la lectura y la escritura responden a un proceso similar de construcción del lenguaje escrito (Fe y Alegría del Perú, 2011).

En la didáctica de la lecto-escritura hay tres teorías:

Primero hay que enseñar a leer porque si no, no se aprende a escribir.

Primero hay que escribir para poder leer.

Los modelos constructivistas dicen que son procesos independientes en un primer momento y que a la larga se van unificando y son procesos simultáneos.

Leer y escribir son aprendizajes que se producen a la vez y que posibilitarán la mayoría de los logros posteriores (Sánchez, 1998).

2.3 Marco contextual

La presente investigación se realizó en el municipio de Pamplona, el cual está ubicado en el departamento de Norte de Santander, la extensión total del municipio es de 318 Km² y la extensión de su área urbana es de 59.214 ha. Km², presentando una temperatura media de 16°C.

La economía de Pamplona está basada en la producción manufacturera que representa menos del 10% de los establecimientos y del empleo de la ciudad. La tercera parte de la industria corresponde a la producción de tejidos y el Segundo renglón es el de Producción de Alimentos particularmente de panaderías, dulcerías y salsamentarías (Alcaldía de Pamplona, 2017).

Por otra parte, el Colegio Provincial San José es una institución educativa ubicada en el municipio de Pamplona Norte de Santander, fundada hacia el año de 1815 cuando el obispo de Mérida y Maracaibo Rafael Lasso de la Vega, al recibir la bula en la ciudad de San Cristóbal (Venezuela) y de paso por Pamplona dispuso de la fundación de una Casa de Estudios al tiempo que sirviera de seminario solo hasta 1816 su objetivo la idea dándole efecto a la creación del Colegio casa de estudios.

La Misión del colegio es formar seres íntegros, competentes y emprendedores. Ciudadanos para una sociedad globalizada en permanente cambio, respetuosos de los derechos humanos, las libertades individuales y los valores propios de la dignidad humana, basados en los principios de honor, ciencia y virtud, mediante procesos pedagógicos centrados en la construcción compartida del conocimiento,

Su Visión es continuar siendo reconocido en la región por ofrecer una formación integral de calidad, fundamentada en principios humanísticos y en permanente actualización de las prácticas pedagógicas, en respuesta a los desafíos y exigencias del entorno (Colegio Provincial San José de Pamplona, 2017).

2.4 Marco legal

A continuación, se presenta el sustento legal del presente proyecto

2.4.1 Constitución política de Colombia de 1992.

El Artículo 67 la Constitución política de Colombia refiere la educación como un derecho de la persona y un servicio público con función social; por medio de la cual se accede al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura (Corte Constitucional, 2015).

2.4.2 Ley 115 de 1994.

El Artículo 91 menciona que el educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral.

El Artículo 92 expresa que la educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país.

Los establecimientos educativos incorporarán en el Proyecto Educativo Institucional acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación (Congreso de la República de Colombia, 1994).

Capítulo III

3. Metodología

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo descriptivo con un enfoque mixto (Cazau, 2006), afirma que en un estudio descriptivo se seleccionan una serie de cuestiones, conceptos o variables y se mide cada una de ellas independientemente de las otras, con el fin, precisamente, de describirlas. Estos estudios buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno.

Las investigaciones descriptivas constituyen una "mera descripción de algunos fenómenos" (Hyman, 1955:100) citado por (Cazau, 2006), como por ejemplo describir la conducta sexual del hombre norteamericano, describir los sentimientos del público hacia los programas radiales, o describir la opinión norteamericana sobre la bomba atómica". Su objetivo central es "esencialmente la medición precisa de una o más variables dependientes, en alguna población definida o en una muestra de dicha población".

Los estudios descriptivos según Hernández Sampieri y otros, (1996:71), citados por (Cazau, 2006), sirven para analizar como es y se manifiesta un fenómeno y sus componentes (ejemplo, el nivel de aprovechamiento de un grupo, cuántas personas ven un programa televisivo y porqué lo ven o no, etc.).

Por otra parte, Teddlie y Tashakkori, (2003) citados por (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006), afirman que el enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio y que este se puede utilizar para responder distintas preguntas de investigación de un planteamiento del problema.

Según los mismos autores, el enfoque mixto va más allá de la simple recolección de datos de diferentes modos sobre el mismo fenómeno y que este implica mezclar la lógica inductiva y la deductiva desde el planteamiento del problema, es decir, desde este último, la recolección, análisis de datos y el reporte del estudio.

De acuerdo con todo lo anterior, se puede afirmar que el proyecto es descriptivo porque a partir de los resultados obtenidos, se hace una descripción de la problemática detectada y de la forma en que ello incide en las relaciones interpersonales de los estudiantes en mención.

Por otra parte, el enfoque es mixto, toda vez que se tienen en cuenta aspectos cualitativos, tales como la expresión oral de los estudiantes y docentes, como cuantitativos tales como género, estrato socioeconómico y edad entre otros.

3.2 Diseño metodológico

La metodología por seguir se basó en la propuesta de Rodríguez, Gil, & García, (2012), la cual propone las siguientes fases:

3.2.1 Fase preparatoria.

Consulta en libros, revistas, artículos y sitios web, los fueron útiles para la construcción del estado de arte, marco teórico, marco contextual, marco legal y tipo de investigación.

Diseño de instrumentos para la recolección de la información.

Diseño del bosquejo de la propuesta.

3.2.2 Fase de trabajo de campo.

Entrega de instrumentos de recolección de información a expertos para su validación.

Modificación y ajuste de los instrumentos de recolección de información, de acuerdo con las sugerencias emitidas por los expertos.

Aplicación de los instrumentos de recolección de la información así:

Encuesta a docentes.

Test de observación a estudiantes.

3.2.3 Fase analítica.

Tabulación de la información recolectada en la fase de trabajo de campo.

Graficación de los datos tabulados.

Análisis de la información.

Descripción de las falencias que presentan los estudiantes en el momento de argumentar

3.2.4 Fase de elaboración de la propuesta.

Con base en la información obtenida en la fase de trabajo de campo y en la fase analítica, se procedió a la elaboración de la propuesta de apropiación de las habilidades de lectoescritura enfocadas al mejoramiento de la argumentación.

3.2.5 Fase de aplicación de la propuesta

Se realizó el trabajo directo con los estudiantes del grado 10 del Colegio Provincial San José, por medio de la aplicación de las guías de trabajo, lo cual fue realizado bajo la constante asesoría y seguimiento por parte de la investigadora.

3.2.5 Fase informativa.

Socialización y sustentación de los resultados del proyecto.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información.

Para la recolección de la información se utilizará la técnica de la entrevista y la técnica de la observación directa por medio del test.

De acuerdo con lo anterior, se describen a continuación los instrumentos aplicados en la investigación:

Instrumento 1 Cuestionario: entrevista a docentes con el fin de determinar las falencias más comunes que presentan los estudiantes al momento de argumentar. (Apéndice A).

Instrumento 2 Test de observación: observación directa a estudiantes, basada en los estándares por competencias para Lengua Castellana del grado 11, con el fin de determinar los niveles de argumentación de estos. (Apéndice B).

Instrumento 3 Test de comprensión de lectura y producción escrita: con el fin de determinar la comprensión de lectura inferencial y la producción escrita a partir de un texto dado

3.4 Población y muestra

El tipo de muestra del presente proyecto es probabilístico, toda vez que todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos y se obtiene definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra y por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de análisis (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006). La población para tener en cuenta para el presente proyecto es la siguiente:

18 estudiantes del grado 10 del Colegio Provincial San José.

3 docentes del Colegio Provincial San José.

3.5 Criterios

3.5.1 Criterios de inclusión.

Estudiantes del grado 11 del Colegio Provincial San José

Docentes del Colegio Provincial San José

3.5.2 Criterios de exclusión.

Estudiantes y docentes que no cumplen con el perfil mencionado en los criterios de inclusión.

Capítulo IV

4. Resultados

4.1 Resultados de la aplicación de instrumentos

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos para la recolección de información:

4.1.1 Entrevista a docentes.

Se relacionan a continuación las opiniones generales de los profesores respecto a las falencias que presentan sus estudiantes cuando de argumentar se trata:

En relación con la primera pregunta, es decir, ¿Cómo es el rendimiento académico de sus estudiantes en el área de lenguaje? Los docentes encuestados coinciden que este no es el mejor y que se percibe en los estudiantes altos grados de negligencia y que la falta de lectura es un factor que incide en ello, toda vez que no muestran agrado por esta.

Respecto a la segunda pregunta, es decir, ¿La lectura y la escritura ocupan un lugar relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje? Los docentes coinciden en que los procesos de lectura y escritura son los ejes fundamentales sobre los cuales gira el proceso educativo, haciendo énfasis en que la lectura es un requisito esencial para producir todo tipo de textos en las diversas áreas del conocimiento.

Referente a la tercera pregunta, es decir, ¿Cómo define la competencia argumentativa? Los docentes encuestados que es la capacidad del ser humano de comprender, analizar y defender una idea. Lo cual lleva al conocimiento amplio de un concepto, teoría y/o idea. Expresan igualmente que dicha capacidad otorga recursos a las personas para que desenvolverse adecuadamente en los diversos contextos, tales como el social, el educativo y el laboral

En lo que respecta a la cuarta pregunta, es decir, ¿Cómo desarrolla la competencia argumentativa en sus clases? Los docentes encuestados refieren la utilización de lectura entre

líneas, intertextualidad, intratextualidad y talleres de lectura donde se utilizan los niveles literal, inferencial y crítico

En cuanto a la quinta pregunta, es decir, ¿Cree que los procesos de lectoescritura están relacionados con el desarrollo de la competencia argumentativa? Los docentes coinciden en responder que, si existe una relación directa entre los procesos de lectoescritura y la competencia argumentativa, toda vez que en la medida en que los estudiantes leen, desarrollan la capacidad de argumentar, de forma oral o escrita, defendiendo su postura exponiendo posibles situaciones en torno al tema abordado.

Desde la perspectiva de la sexta pregunta, es decir, ¿Cuáles cree que son las mayores falencias de los estudiantes al momento de argumentar? Los docentes en cuestión mencionan la pereza por la lectura, la falta de interés, la atención dispersa y la falta de comprensión; aspectos que se ven reflejados en los malos resultados obtenidos, tanto en pruebas internas como externas

La séptima pregunta, es decir, ¿Cuáles cree que son los motivos para que se presenten las falencias mencionadas? Es analizada por los docentes desde la falta de concentración, la atención dispersa y la presencia de otro tipo de motivaciones, las cuales están relacionadas, en su mayoría, con el uso y abuso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, especialmente con los celulares y los juegos de video, los cuales ocupan la atención y el tiempo de los estudiantes, con sus consabidas consecuencias.

En cuanto a la octava pregunta, es decir, ¿Cuáles estrategias cree que se deben implementar para mejorar los niveles de argumentación en los estudiantes? Los docentes en cuestión mencionan, entre otras, la disponibilidad de espacios físicos y temporales destinados exclusivamente a la lectura, el desarrollo de la lectura del detalle y el manejo de lectura entre líneas

Referente a la novena pregunta, es decir, ¿De qué manera afectan las falencias argumentativas que presentan los estudiantes en su desempeño académico? Los docentes mencionan deficiencias en la comunicación, tanto oral como escrita y los malos resultados en

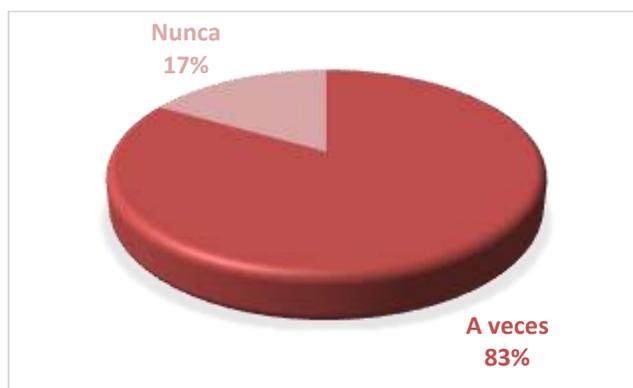
pruebas internas y externas, generando de esta manera bajos indicadores para los diferentes niveles y para la institución misma.

En lo que se refiere a la décima y última pregunta, es decir, ¿Cree que es necesario implementar estrategias conducentes al desarrollo de la competencia argumentativa? Los docentes encuestados coinciden en que, si es necesario, lo cual debe estar acompañado de mecanismos pedagógicos y didácticos innovadores que le permitan a los estudiantes desarrollar su capacidad de argumentar de manera seria, objetiva y coherente.

En términos generales, se puede concluir que, desde la perspectiva de los docentes, existen serias falencias en la capacidad de argumentación de los estudiantes, lo cual está dado por la falta de interés, la negligencia y la fijación de la atención en otras motivaciones, a lo cual se suma, en gran medida, las estrategias didácticas y pedagógicas implementadas por los docentes; aspectos que llevan a los estudiantes a obtener malos resultados en pruebas internas y externas.

4.1.2 Test de observación directa a estudiantes.

Figura 1. Produce textos argumentativos que evidencian el conocimiento y uso de la lengua en contextos comunicativos orales y escritos



Fuente: Tarazona, S. 2017

De acuerdo con los datos arrojados por la observación directa, se percibe que el 83% de los estudiantes a veces producen textos argumentativos que evidencian el conocimiento y uso de la lengua en contextos comunicativos orales y escritos.

Lo anterior permite establecer que existen graves falencias en la producción de textos argumentativos, lo cual incide de manera directa sobre el desempeño académico de los estudiantes, no solo en el área de lengua castellana sino también en las demás áreas del conocimiento.

Figura 2. Produce ensayos de carácter argumentativo donde plasma ideas con rigor

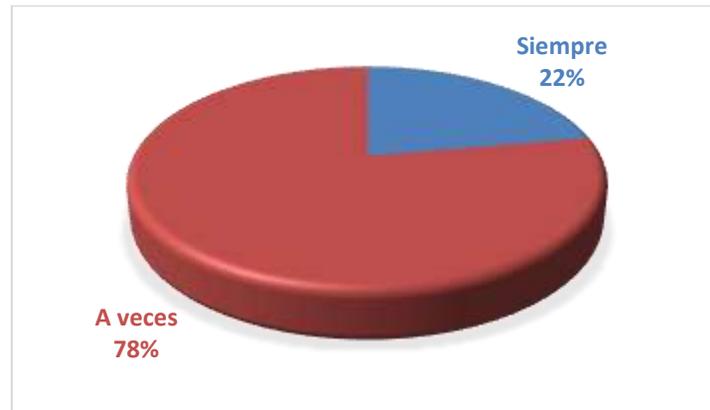


Fuente: Tarazona, S. 2017

Respecto a la producción de ensayos de carácter argumentativo, la gráfica permite ver que 78% de los estudiantes encuestados lo hace a veces, un 11% lo hace siempre y otro 11% no lo hace nunca.

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que los estudiantes en cuestión no cuentan con los elementos de inferencia y argumentación necesarios para el planteamiento de un ensayo coherente que permita visualizar sus puntos de vista y sus ideas de manera clara y concreta.

Figura 3. Elabora hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que lee



Fuente: Tarazona, S. 2017

Referente a la elaboración de hipótesis de interpretación de acuerdo con la intención comunicativa y el sentido global del texto que lee, se visualiza que el 78% de los estudiantes observados lo hacen a veces y el 22% lo hacen siempre.

Con base en lo anterior, se puede inferir que, en su mayoría, los estudiantes en mención no tienen la capacidad de formular predicciones acerca del contenido del texto abordado, ni pueden determinar los propósitos que persigue la lectura, lo cual dificulta en gran medida su comprensión y, por ende, la argumentación que se pueda extraer de allí.

Figura 4. Relaciona el significado de los textos que lee con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido



Fuente: Tarazona, S. 2017

En cuanto a la relación entre el significado de los textos que lee con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido, el 45% de los estudiantes lo hacen a veces, el 33% lo hacen siempre y el 22% no lo hacen nunca.

Las cifras anteriores dejan claro que existen debilidades en los estudiantes en lo referente a la argumentación, toda vez que no poseen la capacidad de hacer una relación directa entre las diferentes situaciones que se presentan en un texto, con su realidad social, política, económica o familiar; dicha situación dificulta también la comprensión de los textos desde la intención sus autores.

Figura 4. Construye reseñas críticas acerca de los textos que lee



Fuente: Tarazona, S. 2017

En lo referente a la construcción de reseñas críticas acerca de los textos que lee, la gráfica muestra que el 65% de los estudiantes observados lo hace a veces, el 20% lo hace siempre y el 15% no lo hace nunca.

La información anterior, permite afirmar que realmente los estudiantes en cuestión no tienen las competencias mínimas para argumentar y fijar su postura frente a los textos que aborda, lo cual incide de manera directa y negativa sobre su desempeño académico.

Figura 5. Asume una actitud crítica frente a los textos que lee y elabora, y frente a otros tipos de textos: explicativos, descriptivos y narrativos

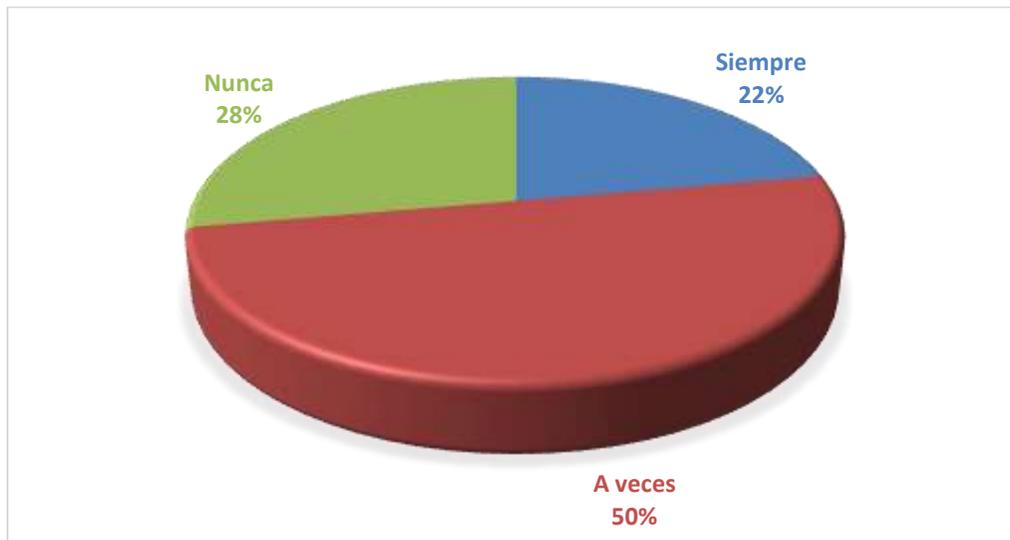


Fuente: Tarazona, S. 2017

En cuanto a la actitud crítica que asumen los estudiantes frente a los textos que leen y elaboran, las cifras muestran que el 89% de los estudiantes observados lo hacen a veces, el 6% no lo hacen nunca y el 5% lo hacen siempre.

De acuerdo con lo anterior, es preciso anotar que, si bien es cierto que los estudiantes en mención presentan dificultad para asumir postura crítica frente a un texto de otro autor, también lo que es que dicha situación se asemeja cuando la producción escrita es propia, lo cual indica que dicha producción no cuenta con los elementos básicos de coherencia, cohesión y adecuación

Figura 6. Compara textos de diversos autores, temas, épocas y culturas

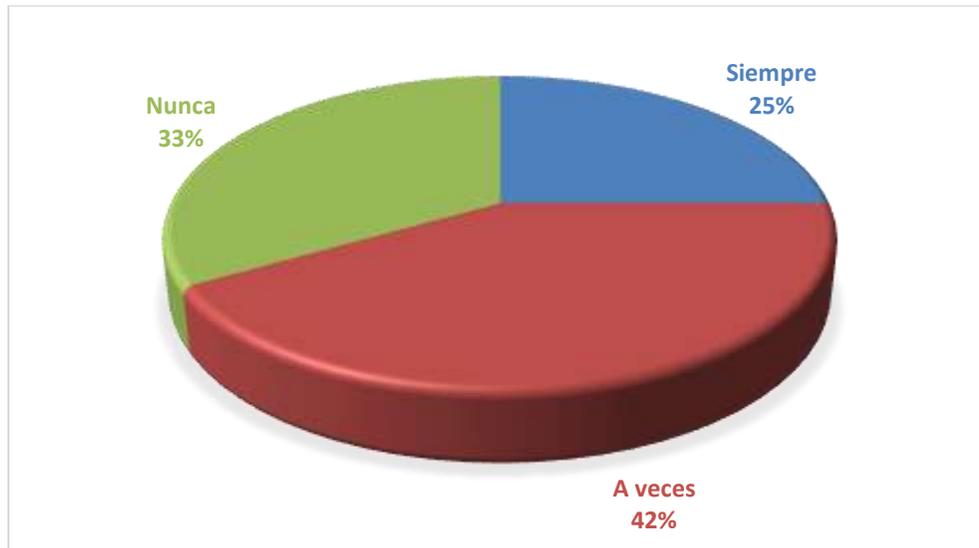


Fuente: Tarazona, S. 2017

En lo referente a la comparación de textos de diversos autores, temas, épocas y culturas, el 50% de los estudiantes observados lo hacen a veces, el 28% no lo hacen nunca y el 22% lo hacen siempre.

La información anterior es totalmente coherente con lo que se ha argumentado respecto a la dificultad que presentan los estudiantes respecto a su dificultad para argumentar, pues la imposibilidad de hacerlo incide también en la capacidad de hacer paralelos y comparativos de cualquier tipo de información y/o texto.

Figura 7. Interpreta en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva

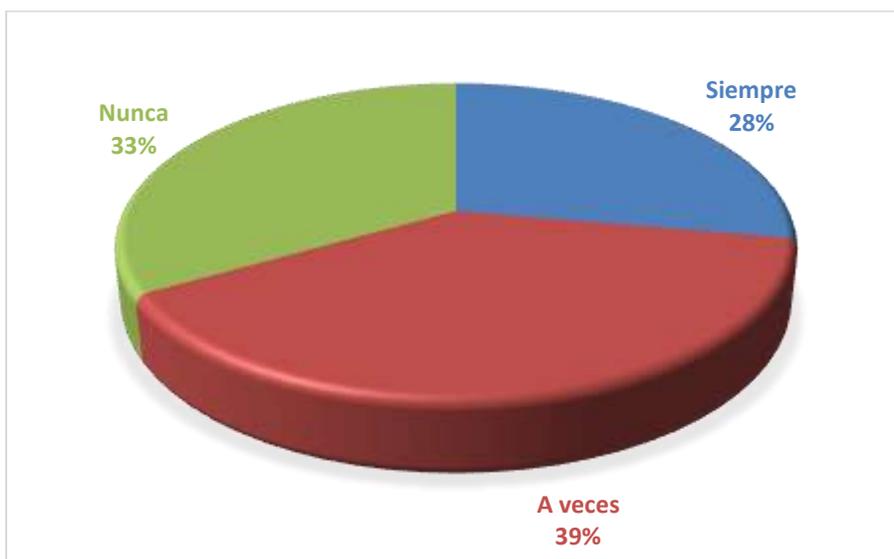


Fuente: Tarazona, S. 2017

En lo que se refiere a la interpretación, en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva, el 42% de los estudiantes observados lo hacen a veces, el 33% no lo hacen nunca y el 25% lo hacen siempre.

De acuerdo con la información anterior, se infiere que, muy a pesar de la constante utilización de los medios de comunicación por parte de los estudiantes, estos no son aprovechados debidamente, lo cual no les permite ir más allá de lo que se dice o se informa, sin llegar a un análisis crítico, objetivo y propositivo de la situación informada.

Figura 8. Produce textos para exponer sus ideas o para recrear realidades, con sentido crítico



Fuente: Tarazona, S. 2017

En lo que se refiere a la producción de textos para exponer ideas o para recrear realidades, con sentido crítico, el 39% de los estudiantes observados lo hacen a veces, el 33% no lo hace nunca y el 28% lo hacen siempre.

Como se ha mencionado, se perciben serias falencias de los estudiantes en mención respecto a su capacidad de argumentación; aspecto que le impide desarrollar habilidades para producir textos y para desempeñarse de forma óptima en su ámbito académico.

4.1.3 Test de comprensión de lectura y producción escrita.

El test de comprensión y producción textual aplicado a los estudiantes del grado 10 del Colegio Provincial San José, tuvo con base en el cuento “La Bella Durmiente” de Gabriel García Márquez, del cual se deben destacar los siguientes aspectos:

En su mayoría los estudiantes no logran argumentar la relación existente entre el título de un texto y su contenido, lo cual indica, no solo la dificultad de argumentar, sino también serias falencias en la comprensión de lectura.

Se percibe que, en su mayoría, los estudiantes no tienen la capacidad suficiente para inferir las causas de un comportamiento determinado por parte de algunos de los personajes de una historia; situación realmente preocupante, toda vez que se hacen necesarios textos con información completamente explícita para que el estudiante se acerque, así sea en parte, a la verdadera intención del autor.

Respecto a la capacidad de evaluar la actitud de los personajes al interior de la historia, se percibe más una actitud crítica que crítica, pues se limitan a calificar el comportamiento sin justificar las causas que lo pudieron ocasionar.

En lo que se refiere a la intertextualidad del cuento, se hace evidente el escaso nivel de lectura de los estudiantes en mención, pues los pocos estudiantes que hicieron dicha intertextualidad relacionaron el texto con otros muy comunes y no se percibió una relación profunda y objetiva desde el argumento, los espacios o los personajes.

Las dificultades mencionadas se hicieron más evidentes en los dos últimos puntos de la prueba, pues en el primero de ellos se les pidió que escribieran el final que hubiesen querido para el cuento; para lo cual se limitaron a describir una situación específica y no se atrevieron a continuar la narración tal como la exponía el autor.

Lo anterior permite determinar la falta de creatividad y recursividad discursiva de los estudiantes, lo cual obedece a la falta de lectura y de interés por alcanzar niveles óptimos de comprensión.

Respecto al último de los puntos mencionados, este estaba relacionado directamente con el anterior, pues los estudiantes debían argumentar el motivo por el cual cambiaría el final del cuento; aspecto que no se logró toda vez que el punto anterior no fue resuelto debidamente, lo cual impidió su óptimo desarrollo.

En conclusión, se puede afirmar que la prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes dejó al descubierto las graves falencias que estos tienen en comprensión de lectura, lo cual les impide,

desde todas las perspectivas, argumentar de forma clara, concisa y objetiva, cualquier aspecto abordado de un texto, que para este caso fue escrito, pero que fácilmente puede ser un texto oral, que, con base en lo observado, podrá tener los mismos resultados.

4.2 Resultados de las intervenciones

A continuación, se relacionan los aspectos más relevantes observados en la aplicación de cada una de las actividades programadas:

La actividad 1 “Argumentación desde la contextualización”, se realizó mediante la lectura de un fragmento de la novela “Vivir Para Contarla” de Gabriel García Márquez, de lo cual se puede establecer que los estudiantes no presentaron una argumentación sólida; aspecto que se percibió en respuestas con ideas sueltas e incompletas, además de ser muy limitadas en cuanto a la producción de ideas, se percibió además un escaso léxico de los estudiantes, pues no conocen algunas palabras y no lograron contextualizarlas con la historia leída ni con su realidad actual en lo académico, social y familiar.

En cuanto a la actividad 2 “Argumentación desde la pregunta” los estudiantes valoraron la utilización del diccionario; aspecto que les permitió entender de mejor manera el texto abordado, que para este caso fue un fragmento de “El Matadero” de Esteban Echeverría”.

Por otra parte, los estudiantes se ejercitaron en el planteamiento de preguntas abiertas, las cuales fueron de gran utilidad en el momento de darles respuesta. Para este caso, los estudiantes tuvieron que replantear sus preguntas varias veces, pues debían responder dichas preguntas y al percatarse de que no eran claras debían hacerlo.

La argumentación se logró percibir a la hora de dar respuesta a las preguntas planteadas, pues una vez revidadas debían darles respuesta por medio de justificaciones válidas, interpretando de esta manera la intención del autor al escribir la obra.

Para la actividad 3 “Argumentación desde la producción textual” abordada desde un fragmento del cuento “El gato Negro” de Edgar Allan Poe, se utilizó la teoría de la

transtextualidad de Gérard Genette, quien desde la hipertextualidad propone la continuación de una narración, allí se logró dar rienda suelta a la creatividad y espontaneidad de los estudiantes, los cuales, en su mayoría, continuaron la historia de una forma coherente y secuencial.

En cuanto a la argumentación, los estudiantes respondieron los cuestionamientos acerca del porqué del final de su narración y de los aspectos tenidos en cuenta para tal fin. En el mismo sentido, de acuerdo con el inicio del cuento los estudiantes explicaron cómo y cual debía ser el verdadero final de la historia, para lo cual tuvieron muy en cuenta la ilación y la secuencia real de esta.

Para finalizar, es procedente mencionar, el trabajo transversal realizado desde las competencias ciudadanas; aspecto que fue abordado desde el valor y el respeto hacia la mujer, para lo cual los estudiantes tuvieron en cuenta a sus madres, hermanas y compañeras de estudio y reconociendo en ellas su importante rol en los diferentes contextos sociales.

En lo que se refiere a la actividad 4 “Argumentación desde la visualización de imágenes”, los estudiantes percibieron el mensaje que cada una de las ilustraciones pretendía transmitir, que para este caso era la contaminación ambiental, el estudio y el cuidado de los recursos naturales, lo cual debieron argumentar desde las causas y las consecuencias de cada situación en particular.

En tal sentido, los estudiantes argumentaron el fuerte impacto negativo que está causando el hombre sobre el medio ambiente y la falta de conciencia para cuidar y preservar los recursos naturales, así como la importancia de la preparación académica en el mundo actual, siendo esta el pilar de toda sociedad y el futuro de esta.

En cuanto a la reflexión que realizaron los estudiantes respecto a las imágenes visualizadas, se puede decir que su argumento se centró en la toma de conciencia en el sentido común que debe tener el ser humano para poder perpetuar su presencia sobre la tierra.

Respecto a la actividad 5 “Argumentación desde El Debate”, los estudiantes abordaron un tema de actualidad como lo es el uso del teléfono celular con la lectura “Ventajas y desventajas

del uso del celular” para lo cual el grupo se dividió en dos, un grupo argumentó las ventajas y el otro las desventajas por medio de un debate.

Debe mencionarse que la actividad resultó bastante entretenida, pues al tratarse de un tema que atañe a la mayoría de las personas, se lograron percibir una cantidad ilimitada de argumentos para justificar su presencia en todos los ámbitos, incluyendo el académico.

Dentro de los argumentos esgrimidos por los estudiantes para justificar la presencia del celular en clase, se debe destacar su multifuncionalidad, pues se puede grabar la clase, tomar fotos a lo apuntado en el tablero, se pueden consultar conceptos o teorías que no hayan quedado claras y se puede controlar el tiempo de clase.

En cuanto a los argumentos en contra de la presencia del celular en el aula, los estudiantes argumentaron que es unos elementos distractores, que no permite la concentración y que esa multifuncionalidad hace que el estudiante centre su interés en asuntos diferentes a la academia.

De acuerdo con lo anterior, se puede concluir que la argumentación oral desde el debate fue de gran utilidad y que el tema maneado despertó en los estudiantes un entusiasmo inusitado, que de paso sirvió para una seria reflexión sobre el uso excesivo de este elemento.

La actividad 6 “Argumentación desde la fábula” fue abordada desde la historia “La cigarra y la Hormiga”, a la cual cada uno de los estudiantes le escribieron, lo que a su criterio era la moraleja de la narración, lo cual debieron justificar teniendo en cuenta la situación allí presentada.

Esta actividad sirvió además para reflexionar sobre la enseñanza que nos dejan a diario las diferentes situaciones de la vida, lo cual siempre exige un análisis profundo y una argumentación para valorarlas como buenas o malas de acuerdo con cada caso.

En este orden de ideas, cabe resaltar que los estudiantes dejaron ver una alta capacidad para explicar y justificar los aciertos y desaciertos de su vida y de su accionar en distintas situaciones, lo cual, desde la perspectiva de la presente investigación, se presenta como un objetivo cumplido, toda vez que de eso es precisamente de lo que se trata la argumentación.

En términos generales, se puede afirmar que las actividades aplicadas fueron de gran utilidad para fortalecer la capacidad de argumentación de los estudiantes, entendiendo que esto es un proceso y que se hace necesario incentivar la lectura y la escritura como cimientos para el logro de razonamientos sólidos y validos que conlleven al éxito académico.

Conclusiones

Partiendo del planteamiento de los objetivos de la investigación, se puede concluir que:

Se fortaleció la competencia argumentativa en los estudiantes del grado 10 del Colegio Provincial San José a través del fortalecimiento del proceso de lectoescritura. Lo cual se logró mediante la identificación de la forma en que los estudiantes desarrollan los diferentes niveles de argumentación, de lo cual cabe mencionar los siguientes aspectos:

El 83% de los estudiantes producen textos argumentativos solo a veces.

El 78% de los estudiantes producen ensayos argumentativos solo a veces.

El 78% de los estudiantes elaboran solo a veces hipótesis de interpretación de acuerdo con la intención comunicativa y el sentido global del texto que lee.

El 45% de los estudiantes hacen, solo a veces, una relación entre el significado de los textos que lee con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido.

El 65% de los estudiantes construye, solo a veces, reseñas críticas acerca de los textos que lee.

De la misma manera, se describieron las falencias que presentan los estudiantes en el momento de argumentar, lo cual se logró mediante encuesta a docentes, de lo cual se debe resaltar los siguientes aspectos:

El rendimiento académico de los estudiantes no es el mejor, lo cual se debe en gran medida a la falta de lectura y el desinterés por el aprendizaje en general.

Los docentes utilizan la lectura entre líneas, intertextualidad, intratextualidad y talleres de lectura para desarrollar la competencia argumentativa de sus estudiantes.

Las mayores falencias de los estudiantes al momento de argumentar son la pereza por la lectura, la falta de interés, la atención dispersa y la falta de comprensión.

Los motivos para que se presente la falta de argumentación son la falta de concentración, la atención dispersa y la presencia de otro tipo de motivaciones, tales como el celular y los juegos de video.

Las estrategias que sugieren los docentes para mejorar la argumentación de sus estudiantes están relacionadas con la disponibilidad de espacios físicos y temporales destinados exclusivamente a la lectura, el desarrollo de la lectura del detalle y el manejo de lectura entre líneas

Las afectaciones más comunes derivadas de la escasa argumentación están relacionadas con las deficiencias en la comunicación, y los malos resultados en pruebas internas y externas.

Con base en lo anterior, se diseñó una estrategia de fortalecimiento del proceso de lectoescritura enfocado en el mejoramiento de la competencia argumentativa, la cual fue aplicada a los estudiantes del grado 10 del Colegio Provincial San José de Pamplona de lo cual se debe mencionar que:

La argumentación se desarrolla de mejor manera cuando los temas están contextualizados a la realidad social y académica del estudiante.

La oralidad es una estrategia adecuada para fortalecer la capacidad de argumentación.

Actividades como el debate y otras de tipo grupal, fortalecen la capacidad argumentativa de los estudiantes.

Es necesario motivar a los estudiantes a la lectura por medio de textos atractivos, cortos y contextualizados a su realidad.

Recomendaciones

Se recomienda a los docentes:

Fomentar el hábito de la lectura y la escritura de sus estudiantes por medio de textos novedosos y contextualizados a su realidad.

Fortalecer la argumentación por medio de la oralidad utilizando de temas de actualidad que se relacionen de forma directa con los estudiantes.

Fortalecer la argumentación por medio de la producción escrita, utilizando textos de referencia para darles continuidad y/o cambiar sus finales, personajes y espacios, entre otros.

Diseñar e implementar estrategias didácticas conducentes al fortalecimiento de la lectura, la escritura y la argumentación, toda vez que estos son aspectos de gran importancia en el desempeño académico de los estudiantes.

Se recomienda a los estudiantes:

Percibir la lectura como uno de los mejores pasatiempos.

Atender las recomendaciones de los docentes respecto a los temas y autores que han de leer.

Participar activamente de todas las actividades implementadas por los docentes en aras de su fortalecimiento académico.

Sugerir a los docentes actividades para fortalecer su proceso educativo, especialmente lo relacionado con la lectura, la escritura y la argumentación.

Bibliografía

- Alcaldía de Pamplona. (2017). *Página Web de Pamplona*. Recuperado el 6 de Abril de 2017, de <http://pamplona-nortedesantander.gov.co/Paginas/default.aspx>
- Aragón, V. (Octubre de 2010). *La Observación en el Ámbito Educativo*. Recuperado el 4 de Abril de 2017, de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_35/VIRGINIA_ARAGON_2.pdf
- Backhoff, E. E., & Velasco, A. V. (2013). Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios. (http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000300001, Ed.) *Revista de la Educación Superior*, 42(167).
- Bañales, F. G., Vega, L. N., Araujo, N. A., & Valladares, A. R. (Septiembre de 2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. (http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000300009, Ed.) *Revista mexicana de investigación educativa*, 20.
- Baquero, N. M. (2001). *Evaluemos competencias en lengua castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio .
- Carrillo, L. (2007). *Argumentación y argumento*. Recuperado el 2 de Abril de 2017, de www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/argumentacin-y-argumento-0/
- Castillo, B. N. (2012). La intertextualidad como recurso didáctico para la producción de textos escritos argumentativos. *Revista Amazonia Investiga*.

- Cazau, P. (Marzo de 2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. Recuperado el 2 de Julio de 2015, de <http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDAQFjAD&url=http%3A%2F%2Falcazaba.unex.es%2Fasg%2F400758%2FMATERIALES%2FINTRODUCI%25C3%2593N%2520A%2520LA%2520INVESTIGACI%25C3%2593N%2520EN%2520CC.SS..pdf&ei=xk2VVcT8HMapNpvTgaAC&usg=AF>.
- Celdran, M., & Zamorano, F. (2012). *Dificultades en la adquisición de la lecto-escritura y otros aprendizajes*. Recuperado el 3 de Abril de 2017, de diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad24.pdf.
- Chan, M. (2010). *Niveles de argumentación*. Recuperado el 9 de Abril de 2017, de <http://phja.files.wordpress.com/2010/08/niveles-de-argumentacion.pdf>
- Charria, V., Sarsosa, K., & Uribe, A. (Diciembre de 2011). *Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia*. Recuperado el 30 de Marzo de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/213/21320758007.pdf>
- Colegio Provincial San José de Pamplona. (2017). *Página Web del Colegio Provincial San José de Pamplona*. Recuperado el 8 de Abril de 2017, de <http://colegioprovincialsanjose.com/blog/post/27/horizonte-institucional.html>
- Congreso de la República de Colombia. (8 de Febrero de 1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. Recuperado el 12 de Abril de 2017, de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Corte Constitucional. (2015). *Constitución Política de Colombia de 1992*. Recuperado el 11 de Abril de 2017, de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>

- Cuetos, F., Rodríguez, B., & Ruano, E. (2002). Lectoescritura. En F. Cuetos, B. Rodríguez, & E. Ruano, *Bateria de Evaluación de los Procesos Lectores de los Niños de Educación Primaria* (págs. 8,9,10,11,12). Madrid: TEA Ediciones S.A.
- De Zubiría, J. (Febrero de 2008). *El desarrollo de las competencias argumentativas como finalidad de la educación*. Recuperado el 30 de Marzo de 2017, de [http:// www. fontem.com/archivos/399.pdf](http://www.fontem.com/archivos/399.pdf)
- Díaz, M. M. (2011). *La producción de textos argumentativos, ¿Cómo escriben los jóvenes de hoy?* Chia - Cundinamarca: Universidad de la Sabana.
- Dioses, A., C. E., Basurto, A., Morales, M., & Alcantara, M. (8 de Junio de 2010). Recuperado el 3 de Abril de 2017
- Dioses, A., C. E., Basurto, A., Morales, M., & Alcantara, M. (8 de Junio de 2010). *Procesos cognitivos implicados en la lectura y escritura de niños y niñas del tercer grado de educación primaria residentes en lima y piura*. . Recuperado el 3 de Abril de 2017, de pepsic.bvsalud.org/pdf/ripsi/v13n1/a02.pdf
- Enciclopedia de conocimientos fundamentales . (2010). *Definición de argumentación*. Recuperado el 2 de Abril de 2017, de [http://www.joveneslectores. sems.gob.mx/biblio_ sems/interactivos/literatura/borrador/pdf/argumentacion.pdf](http://www.joveneslectores.sems.gob.mx/biblio_sems/interactivos/literatura/borrador/pdf/argumentacion.pdf)
- Fe y Alegría del Perú. (2011). *El aprendizaje de la lecto-escritura*. Recuperado el 29 de Mayo de 2016, de www.feyalegria.org/images/acrobat/Aprendizaje_Lectoescritura_5317.pdf
- Ferreiro, E. (2015). *Los niveles de conceptualización de la escritura y la relación con la lectura*. Inove.
- Figueredo, S., & Herrera, J. (Julio de 2015). *Leer bien para argumentar. Pedagogía para las competencias comunicativas escritas: lectura, escritura y argumentación*. Recuperado el

29 de Marzo de 2017, de <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/985/952>

Flores, L., & Hernández, A. (2008). *Construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura*. Recuperado el 31 de Mayo de 2016, de www.redalyc.org/pdf/1941/194114582021.pdf

Fundación Iberoamericana Down 21. (2013). *Síndrome de Down: Lectura y Escritura*. Recuperado el 30 de Mayo de 2016, de www.down21materialdidactico.org/librolectura/libro/pdf/capitulo10.pdf

Gaytán, M. (2008). *Dificultades de la competencia argumentativa textual de los alumnos de secundaria en México después de la reforma educativa 2006*. Recuperado el 29 de Marzo de 2017, de http://informatica.aragon.unam.mx/investigacion/SAPI/base/Eventos/Memoria7/Ponencia_MarthaGaytan.pdf

Gonzalez, S. (Diciembre de 2011). *La Escritura en la Escuela*. Recuperado el 3 de Abril de 2017, de <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356.pdf>

Guzmán, C. Y., & Flores, M. R. (2012). La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rúbricas. (http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732012000300003&script=sci_arttext, Ed.) *Innovación educativa*, 12(60).

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. En R. Hernández, C. Fernández, & P. Baptista, *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. En R. Hernández, F. Carlos, & B. Pilar, *Metodología de la Investigación* (pág. 755). México: McGraw-Hill Interamericana.

- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Manual de Evaluación de Desempeño*. Recuperado el 17 de Marzo de 2017, de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-81030_archivo_pdf.pdf: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-81030_archivo_pdf.pdf
- Montealegre, R., & Forero, L. (10 de Marzo de 2006). *Desarrollo de la Lectoescritura: Adquisición y Dominio*. Recuperado el 2 de Abril de 2017, de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v9n1/v9n1a03.pdf>
- Mulder, M., Weigel, T., & Collings, K. (15 de Diciembre de 2008). *El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico*. Recuperado el 30 de Marzo de 2017, de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>
- Ortiz, P. C., Morales, G. M., & Jiménez, H. (2013). Mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde la producción de textos argumentativos. (<http://www.udla.edu.co/revistas/index.php/amazonia-investiga/article/viewFile/30/26>, Ed.) *Amazonia Investga*.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y conceptuales. (U. N. UNIT, Ed.) *Editorial Pontificia Universidad Javeriana de Colombia - Bogotá*.
- Padilla, C. (2012). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. (U. N. UNIT, Ed.) *Editorial Pontificia Universidad Javeriana de Colombia - Bogotá*.
- Ramírez, B. R. (2004). La competencia argumentativa en la escuela. (<http://revistahechos.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2012/04/139.pdf>, Ed.) *Hechos y proyecciones del lenguaje, 13*.

- Ramirez, R. (2004). *La Competencia Argumentativa en la Escuela*. Recuperado el 29 de Marzo de 2017, de <http://revistahechos.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2012/04/139.pdf>
- Rodríguez, L. (Octubre de 2008). *La Argumentacion* . Recuperado el 1 de Abril de 2017, de http://conceptos sociales.unam.mx/conceptos_final/407trabajo.pdf
- Sabaté, d. Z., Douglas, d. S., & López, E. A. (2010). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. ([http://www.uh.cu/static/documents/ STA/Competencias%20 argumentativas.pdf](http://www.uh.cu/static/documents/STA/Competencias%20argumentativas.pdf), Ed.) *Revista d-innovació educativa*.
- Sánchez, M. (1998). *La iniciación a la lectoescritura en educación infantil*. Recuperado el 30 de Mayo de 2016, de [www.anpebadajoz.es/autodidacta/ autodidacta_archivos/ ...2.../ m_a_s_izquierdo.pdf](http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/...2.../m_a_s_izquierdo.pdf)
- Sánchez, M. (2011). *Procesos Lectores Sintácticos y Semánticos en Estudiantes de 3º y º Grado de Primaria de una Institución Educativa del Callao*. Recuperado el 5 de Abril de 2017, de [derepositorio.usil.edu.pe/.../2011_Sánchez_Procesos-lectores-sintácticos-y-semánticos -e...](http://derepositorio.usil.edu.pe/.../2011_Sánchez_Procesos-lectores-sintácticos-y-semánticos-e...)
- Vega, F. (2006). *Psicología de la Lectura, Diagnostico y Tratamiento de los transtornos de la Lectura*. En F. Vega, *Psicología de la Lectura, Diagnostico y Tratamiento de los transtornos de la Lectura*. Madrid: Education al Die.
- Vera, D. Y. (2016). *Modelos contextuales de lectura y escritura: propuesta pedagógica para el desarrollo de competencias argumentativas en estudiantes universitarios*. Universidad Nacional de Colombia , Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Comunicación Humana. Bogotá: [http://www.bdigital.unal.edu.co/ 52350/1/Modelos% 20contextuales %20de%20lectura%20y%20escritura.%20Propuesta%20pedag%C3%B3gica%20para%2 0el%20desarrollo%20de%20competencias%20argumentativas%20en%20estudiantes%20 universitarios.pdf](http://www.bdigital.unal.edu.co/52350/1/Modelos%20contextuales%20de%20lectura%20y%20escritura.%20Propuesta%20pedag%C3%B3gica%20para%20el%20desarrollo%20de%20competencias%20argumentativas%20en%20estudiantes%20universitarios.pdf).

APÉNDICES

Apéndice A. Instrumento Entrevista a docentes

ENTREVISTA A DOCENTES

Objetivo

Determinar las falencias más comunes que presentan los estudiantes al momento de argumentar.

1. ¿Cómo es el rendimiento académico de sus estudiantes en el área de lenguaje?

2. ¿La lectura y la escritura ocupan un lugar relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

3. ¿Cómo define la competencia argumentativa?

4. ¿Cómo desarrolla la competencia argumentativa en sus clases?

5. ¿Cree que los procesos de lectoescritura están relacionados con el desarrollo de la competencia argumentativa? ¿Por qué?

6. ¿Cuáles cree que son las mayores falencias de los estudiantes al momento de argumentar

7. ¿Cuáles cree que son los motivos para que se presenten las falencias mencionadas?

8. ¿Cuáles estrategias cree que se deben implementar para mejorar los niveles de argumentación en los estudiantes?

9. ¿De qué manera afectan las falencias argumentativas que presentan los estudiantes en su desempeño académico?

10. ¿Cree que es necesario implementar estrategias conducentes al desarrollo de la competencia argumentativa? ¿Por qué?

Apéndice B. Instrumento Test de observación a estudiantes

TEST DE OBSERVACIÓN A ESTUDIANTES

Estándar	Siempre	A veces	Nunca
Produce textos argumentativos que evidencian el conocimiento y uso de la lengua en contextos comunicativos orales y escritos.			
Produce ensayos de carácter argumentativo donde plasma ideas con rigor.			
Elabora hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que lee.			
Relaciona el significado de los textos que lee con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido.			
Construye reseñas críticas acerca de los textos que lee.			
Asume una actitud crítica frente a los textos que lee y elabora, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos.			
Compara textos de diversos autores, temas, épocas y culturas.			
Interpreta en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva.			
Produce textos para exponer sus ideas o para recrear realidades, con sentido crítico.			

Apéndice C. Actividades

ACTIVIDAD N° 1

ARGUMENTACIÓN DESDE LA CONTEXTUALIZACIÓN

Objetivo:

Desarrollar la competencia argumentativa desde la contextualización de un texto narrativo.

1. Lea el siguiente texto

VIVIR PARA CONTARLA

...Me hastiaban las clases, salvo las de literatura –que aprendía de memoria– y tenía en ellas un protagonismo único. Aburrido de estudiar, dejaba todo a merced de la buena suerte. Tenía un instinto propio para presentir los puntos álgidos de cada materia, y casi adivinar los que más interesaban a los maestros para no estudiar el resto. La realidad es que no entendía por qué debía sacrificar ingenio y tiempo en materias que no me conmovían y por lo mismo no iban a servirme de nada en una vida que no era mía. Me he atrevido a pensar que la mayoría de mis maestros me calificaban más bien por mi modo de ser que por mis exámenes. Me salvaban mis respuestas imprevistas, mis ocurrencias dementes, mis invenciones irracionales.



Sin embargo, cuando terminé el quinto año, con sobresaltos académicos que no me sentía capaz de superar, tomé conciencia de mis límites. (...) La verdad sin adornos era que me faltaban ya la voluntad, la vocación, el orden, la plata, y la ortografía para embarcarme en una carrera académica. Mejor dicho: los años volaban y no tenía ni la mínima idea de lo que iba a hacer de mi vida, pues había de pasar todavía mucho tiempo antes de darme cuenta de que aun ese estado de derrota era propicio, porque no hay nada de este mundo ni del otro que no sea útil para un escritor.

GARCÍA Márquez, Gabriel. Vivir para contarla.

2. Responda:

a. ¿Qué implicaciones académicas podía tener para el autor el hecho de dejar **“todo a merced de la buena suerte”**

b. ¿En sus labores académicas suele dejar **“todo a merced de la buena suerte”**? ¿Por qué?

c. ¿A qué se refiere el autor cuando expresa que **“tenía un instinto propio para presentir los puntos álgidos de cada materia”**

- d. ¿Cree que usted que tiene ese **“instinto propio para presentir los puntos álgidos de cada materia”**? ¿por qué?

- e. ¿Está de acuerdo con el autor cuando expresa que **“no entendía por qué debía sacrificar ingenio y tiempo en materias que no me conmovían y por lo mismo no iban a servirme de nada en una vida que no era mía”**? ¿Por qué?

- f. ¿Cree que en el colegio le enseñan cosas que no le han de ser útiles en su vida? ¿Cuáles?

- g. Mencione relaciones de semejanza y diferencia entre la historia leída y su realidad en el colegio

ACTIVIDAD N° 2

ARGUMENTACIÓN DESDE LA PREGUNTA

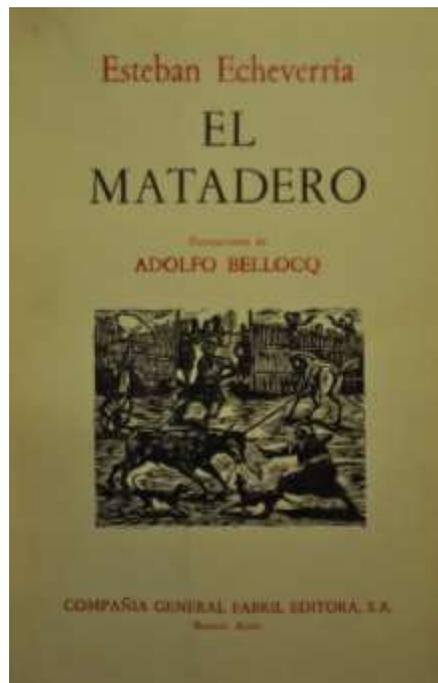
Objetivo:

Desarrollar la competencia argumentativa desde preguntas derivadas de un texto narrativo.

1. Lea el siguiente texto.

EL MATADERO

No quedó en el matadero ni un solo ratón vivo de muchos millares que allí tenían albergue. Todos murieron o de hambre o ahogados en sus cuevas por la incesante lluvia. Multitud de negras rebusconas de achuras, como los caranchos de presa, se desbandaron por la ciudad como otras tantas harpías prontas a devorar cuanto hallaran comible.



Las gaviotas y los perros, inseparables rivales suyos en el matadero, emigraron en busca de alimento animal. Porción de viejos achacosos cayeron en consunción por falta de nutritivo caldo; pero lo más notable que sucedió fue el

fallecimiento casi repentino de unos cuantos gringos herejes que cometieron el desacato de darse un hartazgo de chorizos de Extremadura, jamón y bacalao, y se fueron al otro mundo a pagar el pecado cometido por tan abominable promiscuación.

Algunos médicos opinaron que, si la carencia de carne continuaba, medio pueblo caería en síncope por estar los estómagos acostumbrados a su corroborante jugo; y era de notar el contraste entre estos tristes pronósticos de la ciencia y los anatemas lanzados desde el púlpito por los reverendos padres contra toda clase de nutrición animal y de promiscuación en aquellos días destinados por la iglesia al ayuno y la penitencia. Se originó de aquí una especie de guerra intestina entre los estómagos y las conciencias, atizada por el inexorable apetito y las no menos inexorables vociferaciones de los ministros de la iglesia, quienes, como es su deber, no transigen con vicio alguno que tienda a relajar las costumbres católicas; a lo que se agregaba el estado de flatulencia intestinal de los habitantes producido por el pescado y los porotos y otros alimentos algo indigestos.

ECHEVERRIA Esteban. El Matadero.

2. Consulte en el diccionario el significado de las siguientes palabras:

Carancho _____

Harpía _____

Consunción _____

Hereje _____

Síncope _____

Anatema _____

Flatulencia _____

3. Para cada uno de los términos del punto anterior plantee una pregunta que se relacione directamente con el fragmento leído. Las preguntas deben plantearse utilizando las siguientes pistas

- ❖ ¿Cree que...?
- ❖ ¿Qué opinas...?
- ❖ ¿Cómo crees que ... ?
- ❖ ¿Cómo podrías calificar...?
- ❖ ¿Qué hubieras hecho...?
- ❖ ¿Cómo te parece...?
- ❖ ¿Cómo debería ser...?
- ❖ Qué crees...?
- ❖ ¿Qué te parece...?
- ❖ ¿Cómo calificarías...?
- ❖ ¿Qué piensas de...?

Pregunta 1 _____

Pregunta 2 _____

Pregunta 3 _____

Pregunta 4 _____

Pregunta 5 _____

Pregunta 6 _____

Pregunta 7 _____

4. Responda cada una de las preguntas planteadas en el punto anterior

Pregunta 1 _____

Pregunta 2 _____

Pregunta 3 _____

Pregunta 4 _____

Pregunta 5 _____

Pregunta 6 _____

Pregunta 7 _____

5. Menciones las dificultades que se le presentaron para plantear las preguntas y sus posibles motivos

6. ¿Cree que el planteamiento de cuestionamientos acerca de un texto permite su mejor comprensión? ¿Por qué?

7. ¿Cree que el planteamiento de cuestionamientos acerca de las causas y las consecuencias de sus actos mejorarán su forma de vivir? ¿Por qué?

ACTIVIDAD N° 3

ARGUMENTACIÓN DESDE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

Objetivo:

Desarrollar la competencia argumentativa desde la producción textual del estudiante.

1. Lea el siguiente texto

EL GATO NEGRO (fragmento)

Plutón -tal era el nombre del gato- se había convertido en mi favorito y mi camarada. Sólo yo le daba de comer y él me seguía por todas partes en casa. Me costaba mucho impedir que anduviera tras de mí en la calle.

Nuestra amistad duró así varios años, en el curso de los cuales (enrojeczo al confesarlo) mi temperamento y mi carácter se alteraron radicalmente por culpa del demonio. Intemperancia. Día a día me fui volviendo más melancólico, irritable e indiferente hacia los sentimientos ajenos. Llegué, incluso, a hablar descomedidamente a mi mujer y terminé por infligirle violencias personales. Mis favoritos, claro está, sintieron igualmente el cambio de mi carácter. No sólo los descuidaba, sino que llegué a hacerles daño. Hacia Plutón, sin embargo, conservé suficiente consideración como para abstenerme de maltratarlo, cosa que hacía con los conejos, el mono y hasta el perro cuando, por casualidad o movidos por el afecto, se cruzaban en mi camino. Mi enfermedad, empero, se agravaba -pues, ¿qué enfermedad es comparable al alcohol?-, y finalmente el mismo Plutón, que ya estaba viejo y, por tanto, algo enojadizo, empezó a sufrir las consecuencias de mi mal humor.

Una noche en que volvía a casa completamente embriagado, después de una de mis correrías por la ciudad, me pareció que el gato evitaba mi presencia. Lo

c. ¿Cómo califica la actitud del protagonista de la historia frente a su esposa? ¿Por qué?

d. ¿Cómo califica la actitud del protagonista de la historia frente a los animales? ¿Por qué?

4. Consulte el significado de las siguientes palabras:

Intemperancia: _____

Infligir _____

Empero _____

Desacomodado _____

5. Teniendo en cuenta el significado de las palabras construya un enunciado donde se evidencie una actitud positiva del personaje frente a su esposa

6. Argumente la importancia de valorar y respetar a la mujer

ACTIVIDAD N° 4

ARGUMENTACIÓN DESDE LA VISUALIZACIÓN DE IMÁGENES

Objetivo:

Desarrollar la competencia argumentativa desde la visualización de imágenes.

1. Analice el mensaje de las siguientes imágenes:



1



2



3

2. ¿Cuál es el mensaje que le deja cada una de las imágenes anteriores?

Imagen 1 _____

Imagen 2 _____

Imagen 3 _____

3. Argumente las causas y las consecuencias de la situación que se presenta en la imagen 1 _____

4. Argumente las ventajas de la situación que se presenta en la imagen 2

5. Argumente la relación que existe entre las figuras 1, 2 y 3

6. Escriba un relato corto donde involucre las situaciones que se perciben en las imágenes

7. Escriba un mensaje de reflexión donde involucre el tema de las imágenes

ACTIVIDAD N° 5

ARGUMENTACIÓN DESDE EL DEBATE

Objetivo:

Desarrollar la competencia argumentativa desde el debate.

7. Lea el siguiente texto

VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL USO DEL CELULAR

El celular se ha convertido en un artículo indispensable en la vida de adulto y cada vez más entre los niños. Y es que no sólo es un medio para recibir y contestar llamadas, ahora los smartphones nos permiten hacer múltiples actividades como navegación por internet, interacción en redes sociales, chatear, tomar fotos, grabar videos, etc.

Los fabricantes de teléfonos están desarrollando celulares dirigidos a niños como es el caso de Nokia C3 que es un blackberry para niños o el teléfono MO1 -desarrollado por Imaginarium, una compañía de juguetes, y Telefónica en España-.



Según la nación.com, este hecho ha provocado que algunos grupos de padres en Europa demandaran una prohibición oficial sobre la comercialización dirigida a niños. En Francia, la ministra de Salud emitió una advertencia contra el uso excesivo de teléfonos celulares por parte de niños pequeños.

En el portal de Geosalud, se afirma que los últimos años, en Europa se han venido realizando estudios sobre los posibles efectos negativos que puede provocar el excesivo uso de celular en niños.

Un estudio del Consejo Nacional de Protección Radiológica de Gran Bretaña (NRPB por sus siglas en inglés) dirigido por sir William Stewart dijo que los niños menores de ocho años edad nunca deberían usar celulares. Y los que están entre los nueve y los 14 años deben restringir su uso al mínimo y sustituir buena parte de las llamadas por el envío de mensajes de texto.

Las razones son muchas y son muy claras para Stewart "el cráneo de los niños no es suficientemente grueso, su sistema nervioso no está totalmente desarrollado y la radiación penetra con más fuerza en sus cerebros". Esta debe de ser una razón de fuerza mayor para que los padres de familia analicen que tan provechoso es comprar estos aparatos a sus hijos pequeños ya que los daños en su salud podrían afectarles negativamente a corto o largo plazo. Otras de las desventajas que puede presentar el uso excesivo del celular son las siguientes:

- ✚ Puede causar ensimismamiento, desconexión con la realidad y soledad
- ✚ Alto grado de dependencia
- ✚ Desmotiva la actividad física y los juegos al aire libre pudiendo causar desinterés en otras formas de entretenimiento.
- ✚ Puede difundir material obsceno, perjudicial o comentarios agresivos para las personas.
- ✚ Problemas de salud como los que se mencionan al principio (más en niños)

Personalmente, considero que son más las ventajas que se tienen, entre las cuales enumero:

- ✚ Ayuda a cortar distancias y a estar en contacto con personas de todo el mundo
- ✚ Por su portabilidad, podemos ubicar a las personas donde ellas se encuentren en forma inmediata.
- ✚ Su bajo costo. Actualmente, hay celulares que integran programas de video y audio conferencia como el Skype donde llamar a cualquier usuario en el mundo resulta gratis.
- ✚ Puedo combinar múltiples aplicaciones, como mensajes de texto, mensajes de voz, acceso a redes sociales, cámara de fotos, etc.
- ✚ Han difundido noticias y hechos relevantes a nivel mundial.
- ✚ Cuando los medios convencionales han sido silenciados, las redes sociales a través de los celulares han ayudado a despejar la verdad.

Estamos en un mundo globalizado donde las tecnologías son parte ya de nuestras vidas, sin embargo, debemos prestar atención y cautela en el uso excesivo de los celulares en adultos y en especial de los niños.

8. El grupo de estudiantes se divide en dos y cada grupo fija una postura a favor o en contra del uso excesivo del celular.
9. Cada grupo hace una lista de argumentos con los cuales defienden su postura frente al tema.
10. La docente funge como moderadora y nombra un secretario o secretaria, quien se encargará de tomar nota de los argumentos y de las conclusiones emanadas del debate.
11. La moderadora inicia el debate planteando la siguiente pregunta:
¿Cree usted que el uso del celular tiene más ventajas que desventajas?
¿Por qué?
12. Luego de sacar conclusiones a la pregunta planteada, la moderadora lanza la siguiente pregunta:

¿Deben o no utilizar celular los niños menores de 8 años? ¿Por qué?

13. Para finalizar el debate, la moderadora formula la siguiente pregunta:

¿Está siendo bien utilizado el celular por parte de los jóvenes? ¿Por qué?

14. El secretario o secretaria lee las conclusiones más relevantes de cada uno de los interrogantes planteados.

15. Cada estudiante hace un escrito argumentando su acuerdo o desacuerdo con los temas abordados, teniendo como base las conclusiones enunciadas por el o la secretaria.

ACTIVIDAD Nº 6

ARGUMENTACIÓN DESDE LA FÁBULA

Objetivo:

Desarrollar la competencia argumentativa desde la fábula.

1. Lea la siguiente fábula

LA CIGARRA Y LA HORMIGA



Una vez, al llegar el invierno, una cigarra que estaba muerta de hambre se acercó a la puerta de un hormiguero pidiendo comida. A su pedido respondieron las hormigas, haciendo la siguiente pregunta:

-¿Por qué durante el verano no hiciste tu reserva de alimentos como lo hicimos nosotras?

La cigarra respondió:

- Estuve cantando alegremente todo el tiempo, y disfrutando el verano plenamente ¡Si hubiera sabido lo duro que es el invierno...!

Las hormigas le dijeron:

-Mientras nosotras trabajamos duro durante el verano para tener las provisiones y poder pasar el invierno, tú disfrutabas y perdías el tiempo. Así que ahora...¡sigue bailando!

Pero las hormigas sintieron pena por la situación y entendieron que la cigarra había aprendido la lección, entonces finalmente compartieron con ella su alimento.

2. Teniendo en cuenta que la fábula se caracteriza por contener una moraleja, escriba la moraleja de la anterior historia.

3. Justifique la moraleja que escribió en el punto anterior

4. ¿Cómo considera que fue la actitud de la cigarra dentro de la historia?
¿Por qué?

5. ¿Cómo considera que fue la actitud de las hormigas al final de la historia? ¿Por qué?

6. ¿Considera que en algún momento de su vida ha sido "Cigarra"? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Qué consecuencias le ha traído?

7. ¿Cuál es la moraleja de la situación descrita en el punto anterior?

8. ¿Considera que en algún momento de su vida ha sido "Hormiga"? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Qué consecuencias le ha traído?

9. ¿Cuál es la moraleja de la situación descrita en el punto anterior?

10. ¿Cómo evalúa la actividad de la argumentación mediante la fábula?

¿Por qué?

ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN DE LECTURA Y PRODUCCIÓN ESCRITA

1. Realice la siguiente lectura.

EL AVIÓN DE LA BELLA DURMIENTE

Era bella, elástica, con una piel tierna del color del pan y los ojos de almendras verdes, y tenía el cabello liso y negro y largo hasta la espalda, y un aura de antigüedad que lo mismo podía ser de Indonesia que de los Andes. Estaba vestida con un gusto sutil: chaqueta de lince, blusa de seda natural con flores muy tenues, pantalones de lino crudo, y unos zapatos lineales del color de las bugambilias. «Esta es la mujer más bella que he visto en mi vida», pensé, cuando la vi pasar con sus sigilosos trancos de leona, mientras yo hacía la cola para abordar el avión de Nueva York en el aeropuerto Charles de Gaulle de París. Fue una aparición sobrenatural que existió sólo un instante y desapareció en la muchedumbre del vestíbulo.

Eran las nueve de la mañana. Estaba nevando desde la noche anterior, y el tránsito era más denso que de costumbre en las calles de la ciudad, y más lento aún en la autopista, y había camiones de carga alineados a la orilla, y automóviles humeantes en la nieve. En el vestíbulo del aeropuerto, en cambio, la vida seguía en primavera.

Yo estaba en la fila de registro detrás de una anciana holandesa que demoró casi una hora discutiendo el peso de sus once maletas. Empezaba a aburrirme cuando vi la aparición instantánea que me dejó sin aliento, así que no supe cómo terminó el altercado, hasta que la empleada me bajó de las nubes con un reproche por mi distracción. A modo de disculpa le pregunté si creía en los amores a primera vista. «Claro que sí», me dijo. «Los imposibles son los otros». Siguió con la vista fija en la pantalla de la computadora, y me preguntó qué asiento prefería: fumar o no fumar.

— Me da lo mismo — le dije con toda intención—, siempre que no sea al lado de las once maletas.

Ella lo agradeció con una sonrisa comercial sin apartar la vista de la pantalla fosforescente.

— Escoja un número — me dijo,—: tres, cuatro o siete.

— Cuatro.

Su sonrisa tuvo un destello triunfal.

— En quince años que llevo aquí — dije primero que no escoge el siete.

Marcó en la tarjeta de embarque el número del asiento y me la entregó con el resto de mis papeles, mirándome por primera vez con unos ojos color de uva que me sirvieron de consuelo mientras volvía a ver la bella. Sólo entonces me advirtió que el aeropuerto acababa de cerrarse y todos los vuelos estaban diferidos.

— ¿Hasta cuándo?

—Hasta que Dios quiera — dijo con su sonrisa—. La radio anunció esta mañana que será la nevada más grande del año.

Se equivocó: fue la más grande del siglo. Pero en la sala de espera de la primera clase la primavera era tan real que había rosas vivas en los floreros y hasta la música enlatada parecía tan sublime y sedante como lo pretendían sus creadores. De pronto se me ocurrió que aquel era un refugio adecuado para la bella, y la busqué en los otros salones, estremecido por mi propia audacia. Pero la mayoría eran hombres de la vida real que leían periódicos en inglés mientras sus mujeres pensaban en otros, contemplando los aviones muertos en la nieve a través de las vidrieras panorámicas, contemplando las fábricas glaciales, los vastos sementeros de Roissy devastados por los leones. Después del mediodía no había un espacio disponible, y el calor se había vuelto tan insoportable que escapé para respirar.

Afuera encontré un espectáculo sobrecogedor. Gentes de toda ley habían desbordado las salas de espera, y estaban acampadas en los corredores sofocantes, y aun en las escaleras, tendidas por los suelos con sus animales y sus niños, y sus enseres de viaje.

Pues también la comunicación con la ciudad estaba interrumpida, y el palacio de plástico transparente parecía una inmensa cápsula espacial varada en la tormenta. No pude evitar la idea de que también la bella debía estar en algún lugar en medio de aquellas hordas mansas, y esa fantasía me infundió nuevos ánimos para esperar.

A la hora del almuerzo habíamos asumido nuestra conciencia de náufragos. Las colas se hicieron interminables frente a los siete restaurantes, las cafeterías, los bares atestados, y en menos de tres horas tuvieron que cerrarlos porque no había nada qué comer ni beber. Los niños, que por un momento parecían ser todos los del mundo, se pusieron a llorar al mismo tiempo, y empezó a levantarse de la muchedumbre un olor de rebaño.

Era el tiempo de los instintos. Lo único que alcancé a comer en medio de la rebatiña fueron los dos últimos vasos de helado de crema en una tienda infantil. Me los tomé poco a poco en el mostrador, mientras los camareros ponían las sillas sobre las mesas a medida que se

desocupaban, y viéndome a mí mismo en el espejo del fondo, con el último vasito de cartón y la última cucharita de cartón, y pensando en la bella.

El vuelo de Nueva York, previsto para las once de la mañana, salió a las ocho de la noche. Cuando por fin logré embarcar, los pasajeros de la primera clase estaban ya en su sitio, y una azafata me condujo al mío. Me quedé sin aliento. En la poltrona vecina, junto a la ventanilla, la bella estaba tomando posesión de su espacio con el dominio de los viajeros expertos. «Si alguna vez escribiera esto, nadie me lo creería», pensé. Y apenas si intenté en mi media lengua un saludo indeciso que ella no percibió. Se instaló como para vivir muchos años, poniendo cada cosa en su sitio y en su orden, hasta que el lugar quedó tan bien dispuesto como la casa ideal donde todo estaba al alcance de la mano.

Mientras lo hacía, el sobrecargo nos llevó la champaña de bienvenida. Cogí una copa para ofrecérsela a ella, pero me arrepentí a tiempo. Pues sólo quiso un vaso de agua, y le pidió al sobrecargo, primero en un francés inaccesible y luego en un inglés apenas más fácil, que no la despertara por ningún motivo durante el vuelo. Su voz grave y tibia arrastraba una tristeza oriental.

Cuando le llevaron el agua, abrió sobre las rodillas un cofre de tocador con esquinas de cobre, como los baúles de las abuelas, y sacó dos pastillas doradas de un estuche donde llevaba otras de colores diversos. Hacía todo de un modo metódico y parsimonioso, como si no hubiera nada que no estuviera previsto para ella desde su nacimiento. Por último, bajó la cortina de la ventana, extendió la poltrona al máximo, se cubrió con la manta hasta la cintura sin quitarse los zapatos, se puso el antifaz de dormir, se acostó de medio lado en la poltrona, de espaldas a mí, y durmió sin una sola pausa, sin un suspiro, sin un cambio mínimo de posición, durante las ocho horas eternas y los doce minutos de sobra que duró el vuelo a Nueva York.

Fue un viaje intenso. Siempre he creído que no hay nada más hermoso en la naturaleza que una mujer hermosa, de modo que me fue imposible escapar ni un instante al hechizo de aquella criatura de fábula que dormía a mi lado. El sobrecargo había desaparecido tan pronto como despegamos, y fue reemplazado por una azafata cartesiana que trató de despertar a la bella para darle el estuche de tocador y los auriculares para la música. Le repetí la advertencia que ella le había hecho al sobrecargo, pero la azafata insistió para oír de ella misma que tampoco quería cenar. Tuvo que confirmárselo el sobrecargo, y aun así me reprendió porque la bella no se hubiera colgado en el cuello el cartoncito con la orden de no despertarla.

Hice una cena solitaria, diciéndome en silencio todo lo que le hubiera dicho a ella si hubiera estado despierta. Su sueño era tan estable, que en cierto momento tuve la inquietud de que las pastillas que se había tomado no fueran para dormir sino para morir. Antes de cada trago, levantaba la copa y brindaba.

— A tu salud, bella.

Terminada la cena apagaron las luces, dieron la película para nadie, y los dos quedamos solos en la penumbra del mundo. La tormenta más grande del siglo había pasado, y la noche del Atlántico era inmensa y límpida, y el avión parecía inmóvil entre las estrellas.

Entonces la contemplé palmo a palmo durante varias horas, y la única señal de vida que pude percibir fueron las sombras de los sueños que pasaban por su frente como las nubes en el agua. Tenía en el cuello una cadena tan fina que era casi invisible sobre su piel de oro, las orejas perfectas sin puntadas para los aretes, las uñas rosadas de la buena salud, y un anillo liso en la mano izquierda. Como no parecía tener más de veinte años, me consolé con la idea de que no fuera un anillo de bodas sino el de un noviazgo efímero. «Saber que duermes tú, cierta, segura, cauce fiel de abandono, línea pura, tan cerca de mis brazos maniatados», pensé, repitiendo en la cresta de espumas de champaña el soneto magistral de Gerardo Diego. Luego extendí la poltrona a la altura de la suya, y quedamos acostados más cerca que en una cama matrimonial. El clima de su respiración era el mismo de la voz, y su piel exhalaba un hálito tenue que sólo podía ser el olor propio de su belleza. Me parecía increíble: en la primavera anterior había leído una hermosa novela de Yasunari Kawabata sobre los ancianos burgueses de Kyoto que pagaban sumas enormes para pasar la noche contemplando a las muchachas más bellas de la ciudad, desnudas y narcotizadas, mientras ellos agonizaban de amor en la misma cama. No podían despertarlas, ni tocarlas, y ni siquiera lo intentaban, porque la esencia del placer era verlas dormir. Aquella noche, velando el sueño de la bella, no sólo entendí aquel refinamiento senil, sino que lo viví a plenitud.

— Quién iba a creerlo — me dije, con el amor propio exacerbado por la champaña— Yo, anciano japonés a estas alturas.

Creo que dormí varias horas, vencido por la champaña y los fogonazos mudos de la película, y desperté con la cabeza agrietada. Fui al baño. Dos lugares detrás del mío yacían la anciana de las once maletas despatarrada de mala manera en la poltrona. Parecía un muerto olvidado en el campo de batalla. En el suelo, a mitad del pasillo, estaban sus lentes de leer con el collar de cuentas de colores, y por un instante disfruté de la dicha mezquina de no recogerlos.

Después de desahogarme de los excesos de champaña me sorprendí a mí mismo en el espejo, indigno y feo, y me asombré de que fueran tan terribles los estragos del amor. De pronto el avión se fue a pique, se enderezó como pudo, y prosiguió volando al galope. La orden de volver

al asiento se encendió. Salí en estampida, con la ilusión de que sólo las turbulencias de Dios despertaran a la bella, y que tuviera que refugiarse en mis brazos huyendo del terror. En la prisa estuve a punto de pisar los lentes de la holandesa, y me hubiera alegrado. Pero volví sobre mis pasos, los recogí, y se los puse en el regazo, agradecido de pronto de que no hubiera escogido antes que yo el asiento número cuatro.

El sueño de la bella era invencible. Cuando el avión se estabilizó, tuve que resistir la tentación de sacudirla con cualquier pretexto, porque lo único que deseaba en aquella última hora de vuelo era verla despierta, aunque fuera enfurecida, para que yo pudiera recobrar mi libertad, y tal vez mi juventud. Pero no fui capaz. «Carajo», me dije, con un gran desprecio. «¡Por qué no nací Tauro!». Despertó sin ayuda en el instante en que se encendieron los anuncios del aterrizaje, y estaba tan bella y lozana como si hubiera dormido en un rosal. Sólo entonces caí en la cuenta de que los vecinos de asiento en los aviones, igual que los matrimonios viejos, no se dan los buenos días al despertar.

Tampoco ella. Se quitó el antifaz, abrió los ojos radiantes, enderezó la poltrona, tiró a un lado la manta, se sacudió las crines que se peinaban solas con su propio peso, volvió a ponerse el cofre en las rodillas, y se hizo un maquillaje rápido y superfluo, que le alcanzó justo para no mirarme hasta que la puerta se abrió. Entonces se puso la chaqueta de lince, pasó casi por encima de mí con una disculpa convencional en castellano puro de las Américas, y se fue sin despedirse siquiera, sin agradecerme al menos lo mucho que hice por nuestra noche feliz, y desapareció hasta el sol de hoy en la amazonia de Nueva York.

Gabriel García Márquez

2. Responda las siguientes preguntas

- a. Argumente la relación del título del cuento con el contenido del mismo.

- b. ¿Mencione por lo menos tres posibles causas por las cuales la mujer se dedicó a dormir durante todo el viaje?

c. ¿Cómo evalúa la actitud del protagonista frente a la actitud de su compañera de puesto en el avión? ¿por qué?

d. Mencione textos o relatos que guarden semejanza desde alguno de sus aspectos con el cuento “El avión de la bella durmiente” y haga un paralelo entre los mismos

e. Exprese dos posibles razones por las cuales el protagonista decidió no pisotear los lentes de la señora de las maletas

f. Escriba el final que hubiese querido para el cuento

g. Argumente el motivo por el cual quisiera el final del cuento que escribió en el punto anterior.



