

diversas revistas de carácter nacional e internacional, tales como: *Lenguaje* de la Universidad del Valle, *Letras* de la Universidad Experimental Libertador de Venezuela, *Infancia y aprendizaje*, y *Comunicación, lenguaje y educación*, de las cuales se tuvieron en cuenta las ediciones situadas entre 1990 y 2006. El rastreo de las mismas se hizo a partir de los informes de investigación referidos a los tres ejes fundamentales de la propuesta investigativa: comprensión de lectura, argumentación y superestructuras textuales, estos, de forma aislada o integrados.

Aunque desde mediados de los años 80 se han venido incrementando las investigaciones que se centran en la enseñanza de la comprensión y que toman en consideración la importancia de definir los contenidos de este aprendizaje, así como también los objetivos que deben pretender y las prácticas pedagógicas que contribuyen a lograr avances en este campo, solo hasta después de 1995 empieza a vislumbrarse en el contexto latinoamericano una real preocupación por indagar acerca de los procesos comprensivos de los estudiantes y, en menor medida, por el desarrollo de su competencia argumentativa.

Esta aparente preocupación coincide en el contexto colombiano con el desarrollo y publicación de los *Lineamientos curriculares de lengua castellana (1998)*, que sugirió un gran reto para los docentes no solo en su propuesta pedagógica y didáctica, sino también en la parte evaluativa, pues con la introducción del concepto de competencia, se ratificó la posición política de pasar de la escuela informativa a la escuela formativa, propiciadora de un espíritu crítico en los estudiantes. Esto, indudablemente, supone una contracción en el desarrollo y evaluación de procesos desde la perspectiva del desarrollo de competencias, evidenciando un marcado acento en la mejora de la comprensión de lectura y el desarrollo de la interpretación, la argumentación y la proposición que en las pruebas de estado (ICFES) arrojaban unos resultados muy bajos.

Isabel Solé, por su parte, desde un modelo interactivo, entiende la comprensión textual como un proceso de construcción de significados que implican tanto al texto, como a los conocimientos previos del lector y a los objetivos que este tiene. A la vez que la concibe como un proceso de predicción y de inferencia continua en el que se incluye el control del proceso y la comprobación y seguimiento de lo que se está entendiendo.

Partiendo de los aportes de estos autores, se empezaron a adelantar investigaciones acerca de cómo se estaba enseñando a leer y escribir en la escuela, tales como la presentada por Durkin (1998), en la cual concluyo, citando a Camps y Colomer (1996:80) que la escuela no enseña a comprender, "a pesar de que leer es la base de casi todas las actividades que se llevan a cabo en ella, y de que la concepción de la lectura como acto comprensivo es aceptada por todo el mundo, en la institución escolar no se enseña a comprender textos". Un año más tarde Parodi (1999) en Chile, indaga por la posible existencia de diferencias en el nivel de comprensión global de un texto escrito en estudiantes de secundaria de diversos estratos socio-económicos. En esta investigación, Parodi (1999: 93) afirma que: "La comprensión de un texto es entendida como un proceso mental intencionado, en el que el sujeto lector construye una interpretación de la información textual, basada en las pistas presentes en el texto y su conocimiento previo. Para elaborar una interpretación, el lector utiliza una amplia gama de estrategias lectoras, dada la diversidad de problemas a resolver (entre otros, léxicos, sintácticos, semánticos, retóricos, pragmáticos, socio-culturales)".

Es así como Mateos (2001) demuestra que el conocimiento del proceso y el control del mismo, son indispensables para un aprendizaje significativo y autónomo, ya que, el primero por si solo no garantiza un buen desempeño y, no es posible controlar lo que no conoce. Por esto se propone hacer explicitas las estrategias y los procedimientos seguidos en el proceso, el tipo

de dificultades que se enfrentan y las representaciones sobre como operar, además de ejercitar diferentes vías para solucionar los errores.

De acuerdo con lo anteriormente expresado, y específicamente en el desarrollo de estrategias y la formación de lectores autónomos, investigadoras colombianas como López (1999, 2003) y Rincón (2003), en los ámbitos de la educación básica y universitaria, presentan avances importantes centrando sus trabajos en el desarrollo de estrategias basadas en el modelo interactivo de la comprensión.

Los trabajos descritos definen las estrategias de comprensión lectora como la secuencia de actividades intencionales y deliberadas que se ponen en juego para favorecer la construcción del pensamiento propio de la cultura escrita en las que se involucra conscientemente al sujeto para que se apropie de procedimientos que puedan ser más efectivos para la comprensión textual de acuerdo con las características del texto, el lector y el contexto; poniendo de relieve la importancia de eliminar los artificios de un trabajo ciego, que responde solo a los propósitos del docente.

En esta perspectiva plantean que "la interacción entre el estudiante y el texto, mediada por el profesor y por sus pares, hace que los esquemas de los participantes en el curso se transformen y cada actividad se asuma como una verdadera construcción social del conocimiento" (López, 2003: 138), que es lo que básicamente se pretende al proponer un programa de estrategias para el desarrollo de los procesos de comprensión en cualquier nivel.

De esta manera, un programa de estrategias para mejorar la comprensión lectora debe permitir a los estudiantes la adquisición de capacidades para conocer y regular deliberadamente el conocimiento, construyendo no solo un saber sino un saber hacer, que los capaciten para aprender a aprender, como lo afirma López (2003) y que es ratificado por Bruno de Castelli (1997:58) cuando expresa que "los problemas de lectura de estos deben abordarse desde las primeras etapas de escolaridad, involucrando a docentes,

quienes han de llevar a cabo todo el proceso de reformatión con su trabajo diario"

Frente a las afirmaciones de Piaget, en uno de los números de la revista lenguaje, comunicación y educación (1999), se pueden señalar dos aspectos concluyentes: el primero donde señala que "la experiencia demuestra que los [estudiantes] incluso los más pequeños (7 - 8 años) son capaces de apropiarse de un metalenguaje mínimo en el campo de la argumentación y que, por otra parte, llega a ser bastante útil incluso necesario aclarar estas nociones argumentativas básicas" y el segundo, donde Ana Camps (1995: 51) afirma que:

"Lo que dificulta el dominio de la argumentación escrita, es la necesidad de que el locutor - escritor gestione autónomamente todos los elementos del discurso y del texto argumentativo sin la intervención del interlocutor"; [ya que] este conocimiento no se alcanza sin que medie la enseñanza y que, en cambio, cuando ésta se da, los niños y niñas desde los niveles de enseñanza primaria son ya capaces de argumentar por escrito y de intentar ajustar sus textos a los requerimientos de la situación discursiva".

Ahora bien, en el contexto específico de la comprensión de textos argumentativos Parodi (2002:8) afirma que: "la investigación acerca del discurso argumentativo es un tópico relativamente nuevo y un género que indudablemente en los últimos tiempos ha recibido escasa atención desde una óptica psicolingüística, aunque- por supuesto- bien sabemos que la argumentación es una actividad lingüística básica, natural y muy frecuente en nuestro diario vivir".

## ACTIVIDADES A DESARROLLAR



1. Se realizan lecturas diarias en horas de descanso los 5 días de la semana con el fin de adecuar los hábitos de lectura.
2. Se están trabajado y reformando lecturas comprensivas a través de cartas, vídeos y algunos documentales.
3. Para los últimos días viernes del mes, se llevan los niños a la biblioteca municipal, dado que se cuentan con recursos suficientes para cubrir la problemática.
4. En estas visitas, los tutores de lectoescritura de esta biblioteca han implementado show de títeres para motivar a los niños del municipio a recurrir a la lectura. Estas actividades se prestan para el afianzamiento de nuestros niños a la lectura y escritura de textos.

5. Con talleres sencillos y de gran interés se pretende armonizar los conocimientos de los educandos. De tal manera que puedan argumentar y explicar pequeños textos que puedan ser propios para su edad y nivel académico.

6. Las actividades tales como vídeos y proyección de diapositivas se utilizarán únicamente en los espacios del área de lengua castellana.

7. Se acude menudamente a la sala de informática dado que allí tenemos los recursos tecnológicos para acceder a la información

8. La docente tutor a cargo estará explicando detalladamente cada uno de los talleres, dando respuesta a las inquietudes y acercando a los niños a analizar los textos, proponer, argumentar y construir nuevos y divertidos textos.

A medida que se realicen las actividades se desarrollarán algunas preguntas de conocimiento para indagar acerca de los conocimientos que el niño ha adquirido.

Por tanto es necesario recrearles su imaginación y reforzarlos con talleres prácticos la ejercitación de la imaginación y creatividad al momento de proponer y construir textos pequeños