

# TEXTOS ARGUMENTATIVOS: PRINCIPALES FACTORES QUE INCIDEN EN LA COMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Ginna Paola Hernández Escamilla, Jessica Alejandra Sánchez Hernández



Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, Facultad Ciencias de la Educación

Universidad la Gran Colombia

Bogotá

2021

**Textos argumentativos: principales factores que inciden en la comprensión y producción en  
estudiantes universitarios**

**Ginna Paola Hernández Escamilla, Jessica Alejandra Sánchez Hernández**

**Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Licenciatura en  
Humanidades y Lengua Castellana**

**John Jairo Sánchez Muñoz**

**Director de trabajo de grado**



**UNIVERSIDAD**  
**La Gran Colombia**

Vigilada MINEDUCACIÓN

**Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, Facultad Ciencias de la Educación**

**Universidad la Gran Colombia**

**Bogotá**

**2021**

## **Dedicatoria**

«Explicar con palabras de este mundo  
que partió de mí un barco llevándome».

Alejandra Pizarnik

A nuestra familia que nos ha brindado la fuerza, seguridad y vitalidad para seguir en el proceso educativo y convertir nuestros pensamientos en acciones para una sociedad libre de la injusticia e inconsciencia. A la formación académica que nos fue vinculando por el camino de la pasión, investigación y el aprendizaje, a esos docentes que transforman nuestras vidas y nuestras formas de ver el mundo. Proponemos a las personas que acompañaron este proceso de investigación y aportaron desde sus campos de conocimiento para buscar de nuevo el sentimiento de reflexión en una sociedad que ha olvidado. Y hacemos una especial dedicatoria a nuestro docente John Jairo Sánchez Muñoz por su trabajo y orientación en el campo de investigación para la construcción de nuestro camino por la transformación crítica y social.

**Tabla de contenido**

**RESUMEN..... 10**

**ABSTRACT..... 11**

**INTRODUCCIÓN ..... 12**

**PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN..... 15**

    DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA..... 15

    PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN ..... 19

    JUSTIFICACIÓN..... 19

    OBJETIVO ..... 21

    OBJETIVO GENERAL ..... 21

    OBJETIVOS ESPECÍFICOS..... 21

**MARCO TEÓRICO ..... 23**

    COMPETENCIA ..... 23

*Competencias del lenguaje..... 25*

*Competencia interpretativa ..... 27*

*Competencia propositiva..... 31*

*Competencia argumentativa..... 32*

    ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIA DEL LENGUAJE ..... 37

    COMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL ..... 38

    ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA ..... 39

*Ventajas de la producción textual ..... 43*

PRODUCCIÓN TEXTUAL .....	5
<i>Etapas de requisito para la producción textual</i> .....	44
CONSTRUCCIÓN CRÍTICA .....	45
PENSAMIENTO CRÍTICO .....	49
<b>MARCO LEGAL</b> .....	<b>51</b>
EDUCACIÓN EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA .....	51
<b>MARCO METODOLÓGICO</b> .....	<b>53</b>
ENFOQUE .....	53
TIPO DE INVESTIGACIÓN .....	54
INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN .....	55
<i>Encuesta de percepción</i> .....	56
<i>Análisis documental</i> .....	57
<i>Texto de comprensión y producción argumentativa</i> .....	58
<i>Diario de Campo</i> .....	59
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS .....	59
POBLACIÓN .....	63
<b>ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS</b> .....	<b>65</b>
PRINCIPALES HALLAZGOS CATEGORÍA: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA COMPRESIÓN Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS .....	65
<i>Hallazgos de la encuesta de percepción aplicada a docentes y el diario de campo.</i>	65
<i>Hallazgos de la encuesta de percepción aplicada a estudiantes y diario de campo.</i>	76
PRINCIPALES HALLAZGOS DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL .....	81
<i>Documento: Estándares de competencia en lenguaje</i> .....	81

<i>Documento: Mallas curriculares</i> .....	84
PRINCIPALES HALLAZGOS CATEGORÍA: ESCRITURA PARA LA COMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS. ....	88
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>92</b>
<b>LISTA DE REFERENCIA O BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>98</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>106</b>

### Lista de Figuras

<b>Figura 1</b> Educación en competencias.....	24
<b>Figura 2</b> Responsabilidad de los docentes de humanidades de lengua castellana. ....	66
<b>Figura 3</b> Articulación entre contenidos temáticos y metodologías de enseñanza de todas las asignaturas de sexto a once .....	68
<b>Figura 4</b> Los estudiantes de la media que ingresan a un programa de pregrado de la universidad deben conocer diferentes técnicas que les permita comprender, inferir y extraer información de textos de los que puedan generar procesos de construcción crítica.....	70
<b>Figura 5</b> Los estudiantes que se gradúan de la media poseen conocimientos necesarios y adecuados para comprender y producir textos argumentativos. ....	71
<b>Figura 6</b> Adaptación de los estudiantes en las dinámicas de trabajo en la que se les solicita comprender y producir textos argumentativos (orales y escritos).....	72
<b>Figura 7</b> El proceso de enseñanza para la comprensión y producción de textos argumentativos de las instituciones de educación básica secundaria y de la media se deben fundamentar en los "Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje" estipulados por el MEN.....	73
<b>Figura 8</b> Existencia de evidencias de contenidos temáticos y metas de aprendizaje en las mallas curriculares que potencian en todos los grados, habilidades para la comprensión y producción de textos argumentativos.....	75
<b>Figura 9</b> El enfoque de las clases de lengua castellana de la básica secundaria y la media del colegio siempre estuvieron enfocadas en profundizar y mejorar mis habilidades en lectura y escritura crítica. ....	77
<b>Figura 10</b> Articulación de sexto a once entre contenidos temáticos y metodologías de enseñanza de todas las asignaturas que buscaban potenciar habilidades en procesos de lectura y escritura crítica. ...	78

**Figura 11** Los docentes del colegio de egreso se preocuparon en todo momento por reconocer los aciertos y mejorar las debilidades en procesos de lectura y escritura crítica..... 78

**Figura 12** Capacidad de redactar textos argumentativos bien estructurados (conocimiento de tipos de párrafos, redacción de oraciones cortas, uso adecuado de conectores, signos de ortografía y acentuación, así como conocimiento amplio de vocabulario). ..... 79

**Figura 13** Del colegio egresé con la capacidad de redactar textos argumentativos en los que sustento o definiendo una idea de forma coherente y cohesiva. .... 79

**Figura 14** En primer semestre de la carrera que estudio fue fácil adaptarme a las dinámicas de trabajo en la que diferentes asignaturas solicitan presentar textos argumentativos. .... 80

**Figura 15** Al ingresar a primer semestre la mayoría de docentes de la universidad dan por hecho que al egresar de la media se poseen los conocimientos adecuados para abordar o sustentar textos de tipología argumentativa. .... 81



### Lista de Tablas

<b>Tabla 1</b> Escala de Likert. Encuestas de percepción .....	57
<b>Tabla 2</b> Categoría Enseñanza y aprendizaje de la comprensión y la producción de textos .....	60
<b>Tabla 3</b> Categoría de análisis: Escritura para la comprensión y producción de textos argumentativos.....	61
<b>Tabla 4</b> Continuación de la categoría de análisis: Escritura para la comprensión y producción de textos argumentativos. ....	61
<b>Tabla 5</b> Hallazgos con respecto al desarrollo de la competencia del lenguaje, en las mallas curriculares de colegios oficiales y privados. ....	86
<b>Tabla 6</b> Continuación de los hallazgos con respecto al desarrollo de la competencia del lenguaje, en las mallas curriculares de colegios oficiales y privados.....	87

## Resumen

Uno de los principales objetivos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia es lograr que a lo largo del proceso de formación de cada estudiante que pasa por el sistema educativo, se desarrollen habilidades de pensamiento crítico. Por esta razón, han sido implementadas diferentes regulaciones, proyectos, decretos, leyes y lineamientos con los cuales las instituciones educativas establecen parámetros de formación para la comprensión y producción de textos con fines argumentativos. No obstante, a pesar de contar con estas reglamentaciones, se evidencian bajos resultados en el área de lectura crítica y prueba de ello son las pruebas Saber 11 2019 y PISA 2018, cuyo análisis será expuesto a lo largo de este trabajo. Lo anterior implica que, a pesar de la existencia de una reglamentación sobre la enseñanza y evaluación para la comprensión y producción de textos con fines argumentativos, existen vacíos en estos procesos de formación. Por tanto, este trabajo tiene el propósito de analizar los principales factores que inciden en los problemas de interpretación, comprensión y producción de textos argumentativos en estudiantes recién egresados de la educación media, y que al momento de aplicación de instrumentos se encontraban cursando primer semestre del programa de ingeniería civil de la universidad la Gran Colombia. Por consiguiente, se propone realizar una conceptualización a partir de las competencias del lenguaje, de la enseñanza de la lengua y desde una metodología de socialización de experiencias sustentar cada uno de los hallazgos en torno al problema detectado.

*Palabras clave:* Producción textual, comprensión textual, educación media, competencia y lenguaje.

### **Abstract**

One of the main objectives of the Ministry of National Education of Colombia is to achieve that throughout the training process of each student who goes through the educational system, critical thinking skills are developed. For this reason, different regulations, projects, decrees, laws, and guidelines have been implemented with which educational institutions training parameters for understanding and producing texts for argumentative purposes. However, despite having these regulations, low results are evidenced in the critical reading area and proof of this are the Saber 11 2019 and PISA 2018 tests, the analysis of which will be exposed throughout this work. The foregoing implies that despite the existence of regulations on teaching and evaluation for the comprehension and production of texts for argumentative purposes, there are gaps in these training processes. Therefore, this work has the purpose of analyzing the main factors that affect the problems of interpretation, understanding and production of argumentative texts in students recently graduated from high school, and who at the time of applying the instruments were studying the first semester of the civil engineering program at the Universidad La Gran Colombia. Therefore, it is proposed to make a conceptualization based on language skills, language teaching and a methodology of socialization of experiences to support each of the findings around the detected problem.

*Keywords.* Text production, text comprehension, secondary education, competence and language

## Introducción

Un proceso de formación exitoso de un estudiante que hace parte del sistema educativo de la educación básica secundaria y de la media va más allá de enseñarles aspectos disciplinares, o teóricos, también significa desarrollar en él competencias de interacción discursivas y argumentativas que le garanticen una participación más activa en la toma de decisiones individuales y colectivas en su ámbito social, político y académico. Esto implica que, a lo largo del proceso de interacción académica, tanto el sistema educativo, como los demás miembros que la componen estén en la obligación de incentivar y potenciar a través de la lectura y la escritura un sentido crítico propositivo. Basado en esto, una vez el estudiante finalice esta etapa de formación y decida ingresar a la educación superior, le será mucho más fácil afrontar diferentes situaciones comunicativas y académicas que se le presenten.

En lo que se refiere a la adquisición de habilidades para la interpretación, comprensión y producción de textos argumentativos es muy importante establecer que se requiere de un ejercicio permanente en el que se busque no solo que un alumno comprenda el contenido de lo que lee, sino de la inferencia y comprensión de estos textos aplicados a una realidad inmediata. Como plantea Gliter (2011)

Comprender e interpretar un texto exige al lector estar en permanente movimiento entre las diversas dimensiones: la literal, la inferencial y la crítica. Ello le permite acceder a un pensamiento crítico, que contribuye a la formación de ciudadanos conscientes y responsables (p. 234).

De este modo, al desarrollar o potenciar un pensamiento crítico faculta a quien aprende, a desarrollar habilidades de tipo comunicativo, lo que implica un mayor porcentaje de inserción en

el mundo académico y laboral. Desde esta visión, Gómez (2009) afirma que, desarrollar habilidades en procesos de interpretación, inferencia, comprensión y producción crítica, deben ser componentes fundamentales de cada malla curricular, programa académico o bitácora institucional de cualquier contexto educativo.

Es importante determinar que los docentes también juegan un papel importante en los procesos de enseñanza o mejoramiento de habilidades relacionadas con la interpretación, comprensión y producción de textos de tipo argumentativo. Cabe resaltar que son los docentes del ámbito de la educación básica secundaria, de la media y del ámbito universitario los que adoptan unos contenidos curriculares a partir de un modelo pedagógico implementado por la institución. Por consiguiente, los ejes temáticos que se abordan en las aulas de clase deben responder a unas dinámicas, metodologías, planeaciones y a unos procesos evaluativos específicos. Es así que cada docente trabaja desde su experiencia, nivel de formación y ante todo desde un nivel de motivación; lo que le lleva a adaptarse a unas exigencias institucionales y legales. Esta adaptación es la que lo faculta a diseñar, modificar e implementar diversas estrategias pedagógicas y de intervención en el aula. Por tanto, la necesidad del docente de adaptarse a un ambiente, a un medio y a unas realidades educativas particulares son las que motivan la toma de diversas decisiones desde un punto de vista metodológico, con el fin de poder alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Esta investigación se divide en 6 capítulos, los cuales se conectan de manera organizada y sistemática con el fin de dar respuesta a la pregunta problema que sustenta la propuesta. Por otra parte, el contenido del documento se fundamenta en un estado del arte adecuado, así como un marco teórico y legal, cuyo contenido valida y refuerza la propuesta investigativa. Por consiguiente, con este trabajo se busca determinar cuáles son los principales factores que inciden

en los problemas de interpretación, comprensión y producción de textos argumentativos en estudiantes universitarios de pregrado recién egresados de la educación media. Esta investigación se adscribe en la línea de investigación de “Pensamiento socio crítico para la construcción significativa y solidaria del conocimiento” de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad la Gran Colombia.

## **Problema de investigación**

En este capítulo se describe el problema que sustenta esta investigación, al igual que los antecedentes, el contexto y, los objetivos generales y específicos

### **Descripción del problema**

En el proceso de interacción constante con estudiantes de la educación media (grado once) es muy común encontrar en la redacción de textos argumentativos diversas falencias asociadas a la estructura y al contenido. Por un lado, cuando ellos deben enfrentarse al proceso de estructuración de textos argumentativos, muchos tienden a confundirlos con los expositivos, y en múltiples ocasiones sus escritos sólo exponen ideas que no se fundamentan en una postura crítica en la que desarrollen, defiendan o sustentan una idea central. De igual manera, cuando se les solicita redactar un texto argumentativo, la mayoría del tiempo no recuerdan o confunden cómo estructurarlo. Esto no significa que todos los estudiantes tengan este mismo problema, pero es una constante que como docentes de educación básica secundaria y media hemos podido detectar. Por consiguiente, cuando los alumnos se gradúan e ingresan a la educación superior, deben enfrentarse por su cuenta a este dilema, ya que muchos de los profesores del ámbito universitario dan por hecho que como egresados de la media vienen con estos conocimientos y competencias. Al respecto Paula Carlino (2014) plantea que

[...] a menudo se espera que los estudiantes que ingresan a la educación universitaria estén en capacidad de argumentar apropiadamente, se espera que ellos se adapten de manera inmediata a la cultura del análisis crítico y lo representen de manera inmediata en un texto de esta tipología. (p. 81).

Es precisamente esta coyuntura la que interesa de manera particular a esta investigación. Al realizar un análisis de esta problemática se debe determinar que generar significado, y reflejar una postura crítica por parte de los estudiantes de la básica y la media del bachillerato es una meta del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2019). Para ello esta entidad estipula por medio del documento los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje que “la producción textual hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, para transmitir información o interactuar con los otros” (p.21). Es decir, que el estudiante, en su proceso de aprendizaje utiliza el conocimiento previo y/o adquirido y lo lleva a la práctica por medio de una manifestación verbal o no verbal. Esta actividad lingüística puede tener diferentes intenciones comunicativas, las cuales pueden ser empleadas en diversas áreas del conocimiento.

Aunque el Ministerio de Educación Nacional ha establecido diversos parámetros, documentos y políticas en torno a lo que las instituciones de educación básica y secundaria deben enseñar, o las competencias que para un grado en concreto deben alcanzar en términos de lectura y escritura crítica, se evidencia que esto no se cumple del todo. Es, por tanto, esta situación la que se sustentará a lo largo del documento desde un enfoque teórico y metodológico. Cabe señalar que es posible evidenciar que los estudiantes que finalizan la media presentan problemas en torno a la comprensión y producción de textos argumentativos por medio de los resultados de las pruebas de estado (saber once). Fontecha (s.f.) sostiene que en el periodo 2018 y 2019 “el entorno educativo muestra brechas existentes entre un estándar de calidad esperado y los resultados en las pruebas Saber, los valores esperados de estas competencias en la mayoría de casos no son alcanzados” (p.26). Además, de que “[...] el instrumento de evaluación ICFES en el componente de lectura crítica evidencia que los egresados no están cumpliendo con los



estándares básicos propuestos para este ítem” (p. 65). Es necesario entender que el componente de lectura crítica de la prueba saber 11 evalúa las competencias básicas que todo estudiante debe tener para inferir, interpretar, comprender y evaluar diversos textos e imágenes que este puede hallar en su cotidianidad, pero en especial en el ámbito académico. Al aplicar este tipo de pruebas se busca determinar la habilidad que cada estudiante posee para tomar una postura crítico reflexiva, y que a su vez esté en capacidad de representarla mediante la construcción acertada de un texto argumentativo.

El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES, 2018) presentó los resultados de las pruebas internacionales de lectura del 2017 en los que de manera preocupante se reveló que “más de la mitad de los estudiantes que aplicaron a esta prueba (58,5%) está por debajo del nivel de lectura crítico inferencial” (p. 4). Esto significa que un porcentaje importante de los egresados de la educación media no posee las habilidades mínimas en lo que respecta a identificación de los contenidos específicos que conforman un texto. Asimismo, los resultados determinaron que al 59,3% “les cuesta comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global y que les conlleve a reflexionar y evaluar un contenido específico” (p. 5). Por otro lado, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2020) entregó en marzo de 2019 los resultados de las pruebas PISA 2018, y en las pruebas practicadas a varios países del mundo, entre ellos Colombia, se encontró que “el 48,8% de los bachilleres colombianos está por debajo del nivel mínimo en la prueba de lectura” (p.34). Estos resultados dejan una sensación preocupante ya que Colombia registró en esta misma prueba del 2015 una mejora considerable en las competencias evaluadas de matemáticas, ciencias y lectura.

Los cerca de 8.000 estudiantes colombianos de 15 años que presentaron la prueba entre abril y mayo de 2018 obtuvieron un rendimiento menor que la media de la OCDE, al igual que en 2015, pero disminuyeron su puntaje de lectura (412 puntos frente a 425 de 2015) [...]. Entre los 37 países miembros, Colombia se ubicó como el de los resultados más bajos” (Semana, 2016, párr. 2)

Finalmente, el Informe nacional del Examen 2018 de resultados Saber 11° revela que “la prueba de lectura crítica tiene el mayor porcentaje de alumnos en los niveles 3 y 4, con un 93% del total de estudiantes que presentaron la prueba” (ICFES, 2018, p. 47) aunque no sea un panorama desalentador todavía los egresados no cumplen con las competencias deseadas en lenguaje. Barletta et al (2013) plantean que todavía “existe una brecha entre la teoría de los documentos oficiales, el diseño curricular de los planes institucionales y las metodologías implementadas lo que no permite lograr avances en procesos de mejoramiento de habilidades de lectura crítica y, por tanto, que esto redunde en la estructuración de textos de tipo argumentativo” (p.137). Con la descripción de este panorama es posible cuestionar por qué a pesar de que los estudiantes de la básica y la media participan en pruebas estandarizadas (saber 5, saber 9, saber 11, PISA), además de la existencia de políticas, manuales y diversas propuestas de tipo gubernamental en lo que a competencias del lenguaje se refiere (lectura crítica y producción de textos argumentativos), pareciera que no es suficiente para lograr resultados de calidad. De igual forma, los anteriores resultados demuestran que gran parte de quienes egresan de la educación media e ingresan a la educación superior presentan serios problemas en el desarrollo de comprensión y producción de textos de tipo argumentativo. Al respecto (Beñales et al. 2015) plantea que en diversos trabajos de investigación se ha llegado a la conclusión que los estudiantes que ingresan por primera vez a la educación superior

tienen dificultades para escribir textos argumentativos en sus disciplinas de manera competente [...] a partir de una revisión de literatura, los trabajos han señalado que sus principales dificultades tienen que ver con a) entender los tipos de tareas y preguntas de indagación vinculadas a la argumentación disciplinar, b) reconocer las características de los argumentos en los textos académicos y c) regular los procesos de planificación, redacción y revisión implicados en la producción de los escritos argumentativos, especialmente en los ensayos a partir de múltiples fuentes (p.25)

### **Pregunta de investigación**

A partir de la descripción de la situación problema que sustenta este trabajo se presenta la siguiente pregunta de investigación.

¿Por qué se presentan problemas de comprensión y producción de textos argumentativos en los estudiantes de primer semestre del programa de ingeniería civil de la universidad la Gran Colombia recién egresados de la educación media, a pesar de que el Ministerio de Educación ha establecido diversos parámetros, documentos y políticas en torno a lo que las instituciones de educación básica y secundaria deben enseñar en términos de lectura y escritura crítica?

### **Justificación**

Los seres humanos en su cotidianidad se ven obligados a lo largo de la vida a plantear, sustentar o defender ideas con sentido crítico. Para ello acuden a diversas estrategias que son adquiridas a través de la interacción constante con su realidad y en especial por un paso por un sistema educativo, ya sea en la primaria, la secundaria o la universidad. Por esta razón, esta investigación cobra valor ya que por medio de esta propuesta fue posible determinar por qué

quienes egresan de la media y optan por ingresar a la educación superior presentan problemas de interpretación, comprensión y producción de textos argumentativos, tal como se describió en el problema de esta investigación.

Al finalizar este trabajo se tuvo la oportunidad de recopilar información útil que se sustenta a través de unos resultados en los que se diseñaron diversos instrumentos que buscaban la confiabilidad de la información recolectada. Por tanto, con todos los datos recopilados se espera que se generen a futuro, espacios de diálogo y discusión en el que investigadores del campo educativo y académicos participen activamente y se planteen soluciones a la problemática descrita. De igual manera, al difundir esta información se convierte en una herramienta de impacto pedagógico porque tanto los docentes de secundaria, como los de la educación superior pueden comprender cómo intervenir desde sus campos de acción. Esto permitirá que las instituciones educativas y los profesionales de la educación replanteen la forma de enseñar a los estudiantes a potenciar el pensamiento crítico, la lectura analítica e inferencial y, por consiguiente, la construcción de textos argumentativos de calidad. Asimismo, este trabajo se convierte en un espacio de transmisión de conocimiento en el que se espera que entes locales y nacionales analicen a la luz de este tipo de resultados, posibles cambios en los modelos y leyes implementadas en lo que, a estándares y lineamientos de la enseñanza del lenguaje se refiere.

Por otro lado, a través de esta investigación fue posible recopilar de parte de estudiantes de primer semestre de la jornada nocturna del programa de Ingeniería Civil de la universidad la Gran Colombia, diferentes puntos de vista y vivencias relacionadas con el tema que sustenta esta propuesta. De igual manera, fue interesante poder recopilar también las impresiones de diferentes docentes de la básica secundaria y de la educación superior sobre esta problemática. Igualmente, este proyecto, busca concienciar a docentes y estudiantes sobre el uso asertivo de las

competencias del lenguaje en otras áreas del conocimiento y en otros procesos educativos, permitiéndole visibilizar la relevancia del uso adecuado de ellas, y desde allí construir sus propias estrategias de aprendizaje.

### **Objetivo**

A continuación, se presentan cada uno de los objetivos que dan lugar a la presente investigación.

### **Objetivo General**

Analizar los principales factores que inciden en los problemas de interpretación, comprensión y producción de textos argumentativos en los estudiantes recién egresados de la media, y que cursan en la actualidad el programa de pregrado de ingeniería civil de la universidad la Gran Colombia.

### **Objetivos Específicos**

Identificar por medio de una prueba de lectoescritura las principales falencias que presentan los estudiantes de ingeniería civil de la universidad la Gran Colombia al momento de realizar procesos de interpretación, comprensión y producción de textos argumentativos.

Interpretar cómo son implementadas en las mallas curriculares de lengua castellana de 6 centros educativos de educación básica secundaria y media<sup>1</sup>, los Estándares y Lineamientos para la Enseñanza del Lenguaje en la Educación Básica Secundaria y la Media, establecidas por el

---

<sup>1</sup>Para poder cumplir con este objetivo se realizó un rastreo aleatorio por internet de las 6 instituciones entre las cuales decidimos tomar las de 3 colegios oficiales y 3 de colegios privados. No obstante, por cuestiones legales se omitieron los nombres de los planteles y sólo se utilizan los documentos consultados con fines investigativos.

MEN y su posible influencia en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en torno al componente de comprensión y producción de textos de tipo argumentativo de quienes egresan de la educación media.

Recopilar diversos puntos de vista de estudiantes de primer semestre de Ingeniería Civil de la universidad la Gran Colombia, de docentes de la facultad de ingeniería y de docentes de diferentes áreas del sector oficial y privado, que permitan comprender sus experiencias respecto a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en torno al componente de comprensión y producción de textos de tipo argumentativo.

### **Marco teórico**

El marco conceptual de esta investigación se sustenta desde diferentes postulados, que definen, caracterizan y sustentan las competencias del lenguaje, la producción textual y el aprendizaje desde la construcción crítica. Estos conceptos teóricos se irán entrelazando para darle sentido a esta investigación. De igual manera, se estableció un estado del arte con el cual fue posible evidenciar que en Colombia no existen investigaciones enfocadas en el análisis de la evaluación de la producción de textos argumentativos en estudiantes egresados de la educación básica secundaria, o de la media. Sin embargo, se encontró una variedad significativa de textos investigativos relacionados con la producción de textos argumentativos en las universidades a nivel de Latinoamérica.

### **Competencia**

El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2014) define el concepto competencia como “Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (párr. 2). Por otro lado, González (2009) plantea que las competencias “representan una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, capacidades y valores” (p.32). Es necesario comprender la importancia de estos términos en el ámbito educativo, los cuales se emplean para referirse al nivel, o a la capacidad de los estudiantes para cumplir determinadas acciones, por ejemplo, ser competente para asumir posturas éticas y morales en sociedad, denominada también como competencia ciudadana. Por tanto, el ser competente en algo conlleva diferentes componentes asociados con las habilidades, las destrezas, las actitudes, los conocimientos e incluso los valores.

En el sistema de educación básica primaria, secundaria y media se concibe el concepto de competencia como la capacidad del ser humano para “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a vivir con los demás y aprender a ser” (Delors, 1996, p. 67). Además, el Ministerio de Educación Nacional (2019) plantea que existen unas competencias básicas las cuales

constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo. Las competencias básicas son: – Competencias científicas – Competencias ciudadanas – Competencias comunicativas – Competencias matemáticas (p. 8).

Para el Ministerio de Educación hablar de competencias, es hablar de educación durante toda la vida.

**Figura 1** Educación en competencias



Nota: La figura muestra el proceso de enseñanza en competencias al largo proceso educativo colombiano. Tomado de Programas para el desarrollo de competencias por el Ministerio de Educación Nacional, s.f. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles217596\\_archivo\\_pdf\\_desarrollocompetencias.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles217596_archivo_pdf_desarrollocompetencias.pdf)

Así se aclara que las competencias se van empleando proporcionalmente con la experiencia que le proporciona el contexto, y que a su vez también conviven con las dificultades



de su crecimiento. De este modo, de las competencias “se espera que sean transferidas a distintos ámbitos de la vida académica, social o laboral” (MEN, 2019, p. 12). Estas competencias son adquiridas en el proceso educativo de la básica y la media, pero están vinculadas con el desarrollo humano en los “tres ámbitos principales: físico, cognoscitivo y psicosocial” (Papalia, Wendkos y Duskin, 2010, p. 5).

### ***Competencias del lenguaje***

Cuando se realiza un proceso de interpretación, comprensión y producción de textos argumentativos se espera que cada persona esté en capacidad de aplicar lo que ha aprendido en su paso por el sistema educativo, o en otros casos particulares aplicar lo que ha aprendido de otros, o de su entorno. No obstante, para ser competente al momento de interpretar y producir un texto de tipo argumentativo, requiere de quien lo realiza de unas habilidades específicas que se consiguen con la instrucción y acompañamiento adecuado. Es aquí donde entran en juego las competencias del lenguaje y/o las competencias comunicativas, ya que a través de ellas es posible educar seres humanos con la capacidad de “comunicarse de manera asertiva (tanto verbal como no verbal), reconociéndose como interlocutores que producen, comprenden y argumentan significados de manera solidaria, atendiendo a las particularidades de cada situación comunicativa” (MEN, 1996, p. 9).

Entonces, “si el lenguaje es la materia del pensamiento, también es el elemento propio de la comunicación social” (Kristeva, 1988, p. 8) lo que genera la producción y comunicación del pensamiento a través de diferentes manifestaciones. De esta manera, al preguntarse sobre ¿Qué debe saber (y saber hacer) un estudiante para desenvolverse de una manera adecuada en los diferentes contextos comunicativos de su vida personal y social? Concretamos:

Hoy nadie niega ya que el objetivo esencial de la educación lingüística es la adquisición y el desarrollo de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y las capacidades que nos permiten desenvolvernó en nuestras sociedades de una manera adecuada y competente en las diversas situaciones y contextos comunicativos de la vida cotidiana (Bruzual, 2008, p. 190).

Este enfoque de ninguna manera deslegitima la enseñanza del lenguaje orientada a los conocimientos, pero también debe haber una construcción del dominio de la lengua en sus diferentes expresiones. Para Bruzual (2008)

El énfasis en la educación lingüística, especialmente en la enseñanza obligatoria, debe ponerse en la adquisición escolar de competencias comunicativas pero ese énfasis no debiera impedir a la vez una enseñanza de los saberes lingüísticos y de las reglas gramaticales que son los que en última instancia permiten un uso correcto del lenguaje. Eso sí, el aprendizaje gramatical en la enseñanza obligatoria (otra cosa es en la Facultad de Letras) está justificado por su valor de uso comunicativo y social y no por su estricto valor filológico (p. 190).

Dell Hymes plantea que una competencia comunicativa se establece como la capacidad del ser humano para comprender, interpretar y emplear en contexto el lenguaje. No obstante, el uso de esa competencia, o actuación comunicativa se ve influenciada por las necesidades o características del entorno en el que cada individuo participa. De esta manera, Hymes se aleja del componente lingüístico y da paso a otros aspectos relacionados con la comprensión o producción del lenguaje a nivel psicológico o social. En otras palabras, la competencia comunicativa “es la capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades

lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación” (Hymes, 1971, p.12).

Desde los planteamientos anteriores se puede decir que las competencias del lenguaje deben ser usadas con el propósito de mejorar el saber y el saber hacer de los estudiantes con el fin de poder mejorar la calidad en los resultados del proceso educativo. Por consiguiente, es necesario comprender que no todos los individuos aprenden de igual manera y que cada proceso de aprendizaje se puede ver afectado, o incluso beneficiado por la forma que se incluyan elementos socioculturales, además de tener en cuenta factores psicológicos o de aprehensión inherentes a cada persona. Por tanto, al momento de abordar un texto, particularmente uno de tipo argumentativo, ya sea para su comprensión o para ser producido se deben tener en cuenta que entran juego unas competencias del lenguaje específicas.

### ***Competencia interpretativa***

La competencia interpretativa se caracteriza por ser una actividad rigurosa y sistemática, ya que se trata de un proceso de construcción de significados en la que entran en juego operaciones mentales de decodificación y codificación de información. Precisamente, interpretar va más allá de comprender un hecho, una teoría o un texto, la interpretación se asocia con la toma de conciencia del uso y del valor que tiene un texto oral o escrito producido en contexto. Por tanto, interpretar se relaciona con la valoración crítica que nace de la observación, de la lectura profunda a la que se da un sentido particular cuyo producto de resignificación facilita interacciones comunicativas asertivas entre interlocutores que producen, comprenden y argumentan significados de manera solidaria, atendiendo a las particularidades de cada situación comunicativa (MEN, 2006). Una persona interpreta en la medida en que encuentra diversas formas de significar o de atribuirle forma y sentido a lo que observa o lee, ya sea una lectura

rápida o detallada de su entorno, o de un texto académico de los cuales percibe información literal o implícita. Es decir, que en esta tarea cognitiva se entra en contacto con el medio, con el recurso, o con las personas y se aplican técnicas de reconocimiento de dicha información en las que se debe estar en capacidad de percibir estructuras simples o complejas. Al respecto Bertha Velásquez (2013) plantea que

Se trata del cambio en los conceptos, en las metodologías, en la mirada estética, en las actitudes y en las valoraciones con las que los estudiantes ingresan para sumergirse creativamente en el lenguaje y procederes de las ciencias. De acuerdo a lo anterior, implica que las acciones realizadas dentro de esta competencia desarrollan procesos de pensamiento de observación, atención, clasificación, codificación y comprensión de procesos (p. 28).

Umberto Eco plantea que la interpretación de un texto comprende “una manifestación lineal, un lector que lee desde un punto de vista, o desde un horizonte de expectativa dado y de una enciclopedia cultural que engloba un lenguaje concreto, así como de una serie de interpretaciones previas de ese mismo texto” (1992, p.155). Asimismo, para Eco “interpretar significa reaccionar al texto del mundo, o al mundo de un texto produciendo otros textos” (p. 368).

Una de las investigaciones consultadas establece que, a través del proceso de lectura, es factible “transformar a los sujetos en la medida en que permite explicitar las condiciones que rodean la producción e interpretación de enunciados, es decir establecer las condiciones pragmáticas de la comunicación” (Mosquera, 2012, p25). Lo anterior sugiere que para lograr un desarrollo adecuado de dicha competencia comunicativa se hace necesario conocer técnicas para

ejercitar y mejorar la habilidad para interpretar textos, así como el poder identificar cada uno de los niveles relacionados con la interpretación textual. Tal como plantea Fabio Jurado

- Existe un nivel de lectura de carácter literal primario, en el que se identifican frases y palabras consideradas como claves temáticas del texto.
- Un nivel de lectura en modo de paráfrasis, el cual se considera un nivel de mayor grado que el anterior, en tanto que ya no busca identificar fragmentos, explícitos de texto (palabras, frases, oraciones), sino de traducciones semánticas y discursivas reguladas por la comprensión de base; dicho de otro modo, se trata aquí de explicar con otras palabras lo que el texto enuncia en su estructura de base; es, entonces, parafrasear el texto glosario y de cierto modo, resumirlo. La lectura literal en el modo de la paráfrasis es también predominante en los ámbitos académicos y corresponde a ese tipo de evaluación en donde se pregunta por el argumento de la obra, el asunto de que trata un artículo científico o las unidades temáticas fundamentales y explícitas del texto.
- La lectura de carácter inferencial en el que el lector construye inferencias cuando comprende por medio de “relaciones y asociaciones de significado”, lo cual conduce a identificar en los textos las distintas formas de implicación, causa, temporalidad, espacialidad, inclusión, exclusión, etc., inherentes a todo texto.
- La lectura de carácter crítico – intertextual identificado como el nivel de lectura más complejo, o el más alto en logro por parte de quien se enfrenta a actividades cognitivas de dicha naturaleza. Aquí se esperan lecturas que

referencien valoraciones y juicios y, en consecuencia, puedan movilizar otros textos que entran en red con el texto leído. En este nivel de lectura se explota la competencia conjetural del sujeto lector, que no es otra cosa que poner en actividad la enciclopedia o la competencia intelectual. El abanico de posibilidades para interrogar al texto es múltiple: va desde la reconstrucción del esquema textual, o macro estructura, pasando por su distinción genérica – discursiva, o superestructura, para pasar a puntos de vista tanto del enunciador textual, el enunciatario que configura, como intencionalidades del autor el lector empírico (1997, p. 27)

A partir de los hallazgos de esta investigación fue posible determinar que un estudiante que se enfrenta a una lectura, la aborda con la preocupación, o la presión de una evaluación académica, y no tanto desde la evaluación textual, auténtica. Cuando se busca conocer el nivel de comprensión e interpretación de los estudiantes, es importante clasificar y reconocer tres niveles de interpretación y comprensión de textos, los cuales son:

literal, como línea base seguido de una paráfrasis (ampliación del texto), inferencial, porque el lector hace deducciones, formula hipótesis, realiza conclusiones individualmente siguiendo tres pasos fundamentales (prelectura, durante la lectura, habilidad poslectura) y crítico intertextual, referente a los planos de la lengua y la comunicación para alcanzar un correcto análisis e inferencia de la lectura (p.37).

### ***Competencia propositiva***

Esta competencia se asocia con el planteamiento de solución de situaciones en las que intervienen los sentidos, un proceso de percepción del mundo, de la realidad de lo que se comunica. En esta tarea cognitiva el ser humano plantea soluciones a conflictos, resuelve incógnitas de manera creativa, sustenta un punto de vista o genera hipótesis; todo provocado por el análisis e interpretación de textos, de situaciones comunicativas o de la realidad inmediata. En esta fase una persona a través de proposiciones lógicas plantea alternativas de decisión frente a acontecimientos o situaciones particulares de la que plantea relaciones, presenta hipótesis, sugiere cambios, resuelve problemas o propone soluciones ante un fenómeno o problema determinado. Al respecto Botero et al (2003) plantea que

En el campo educativo la competencia propositiva debe verse como aquella capacidad que posee un estudiante para generar nuevas alternativas de solución a un problema o conflicto ya sea académico. La competencia propositiva es igualmente un saber hacer que permite la creación de significados nuevos, con el que están relacionadas de una u otra forma, las demás competencias (p. 78).

En la construcción de textos argumentativos la competencia propositiva se fundamenta en un proceso cognitivo superior que requiere de una habilidad en el que el individuo, a partir de un proceso adecuado de lectura, es capaz de percibir e inferir cualquier tipo de información con la que cual sustentar hipótesis y/o plantear alternativas. De igual manera, esta tarea puede verse reflejada en la producción de textos argumentativos al momento de ser sustentada una tesis, o idea central en la que un estudiante acude a una construcción de tipo inferencial e interpretativa en el que es necesario el pensamiento crítico. A través de la competencia propositiva un individuo está en capacidad de expresar una idea con razones y en la que se asocian procesos de

pensamiento relacionados con la expresión, la resolución de problemas, la formulación de proyectos, generación de hipótesis o la construcción de modelos.

En una de las investigaciones consultadas y que fueron realizadas en Colombia sobre la evaluación por competencias de procesos con comprensión y producción de textos se puede apreciar que para el caso colombiano a un gran porcentaje estudiantes<sup>2</sup> se les dificulta realizar productos enfocados en la competencia propositiva. En los ejercicios de escritura realizados por los investigadores y en los análisis de resultados lograron determinar que quienes llevan a cabo producciones de tipo propositivo o argumentativo presentan falencias notables, especialmente en la resolución de problemas que redundan en una escasa formulación de hipótesis o proyectos (Candela, p79).

### ***Competencia argumentativa***

La argumentación es una acción en la que se busca dar explicación de un tema o de un acontecimiento producto de una realidad inmediata. A través de esta competencia una persona o un estudiante defiende posturas particulares sobre un tema, o sobre la vida misma. Para Perelman y Olbrechts (1989), por medio de la argumentación se busca que al presentar una tesis otros se adhieran, concuerden o difieran. Lo anterior implica una posición particular provista de razonamiento, lógica y orden de las ideas sustentadas.

---

<sup>2</sup> Investigación llevada a cabo por estudiantes de la Maestría en Educación de La universidad Externado de Colombia, en la que hallaron que el 63% de los estudiantes participantes de primer semestre de diversos programas de pregrado de esta universidad presentan problemas de comprensión y producción de textos relacionados con actividades cognitivas propositivas y argumentativas.



Las competencias argumentativas forman parte de las competencias consideradas como relevantes en educación. [...] A través de la argumentación se explicitan los procesos de pensamiento y razonamiento, y de esta manera los estudiantes apoyan sus afirmaciones por medio de pruebas y evalúan distintas opciones, contribuyendo a la regulación del conocimiento. A su vez, la argumentación tiene relación con los objetivos que persigue la formación de individuos responsables que participen en las decisiones sociales, a través del pensamiento crítico (Jiménez, 2010, p. 102).

En la investigación realizada por María de Lourdes Cruz plantea que los niveles de producción textual argumentativa en estudiantes de primer semestre de programas de pregrado colombianos se pueden categorizar entre bajo y medio, o en palabras de la investigadora “los resultados muestran que la mayoría de los sujetos alcanza el nivel de competencia argumentativa más elemental; un importante grupo, casi la mitad, se sitúa en el nivel medio, y muy pocos alcanzan el nivel más elevado de competencia” (2014, p 234). La autora al realizar este estudio aporta datos relevantes a esta investigación porque sustentan la idea de que en los procesos de comprensión y producción de textos argumentativos existen problemas de fondo asociados con la formación académica que reciben los estudiantes previos a su ingreso a la educación superior. Lo anterior, ya sea por debilidades o fallas en los contenidos curriculares, en las metodologías de enseñanza o de evaluación de dichos procesos.

### **Latinoamérica y la producción textual argumentativa.**

La investigación sobre Producción escrita argumentativa a partir de la lectura de textos académicos e informales por alumnos que ingresan a la Universidad es detallada, no obstante, en el rastreo de información se halló un trabajo de Carlos María Alcover en el que se indaga sobre

la habilidad argumentativa en la producción discursiva escrita, en estudiantes Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. Uno de los hallazgos principales de dicha investigación plantea que “los ingresantes a la universidad presentan habilidades para utilizar la argumentación en la producción discursiva escrita informal, mientras que la experticia para utilizar la argumentación disminuye, o bien no aparece, en la producción discursiva escrita académica” (Alcover et al, 2015, p.1). A pesar, que la investigación no hace una profundización acerca de los factores que pudo generar dificultades en la producción de textos argumentativos en esos estudiantes, si dejó dos aspectos importantes en las que relaciona el estado actual de nuestro trabajo.

El primer aspecto que se evidencia es que por algún motivo (no observable) los estudiantes no tienen la competencia para implementar o producir adecuadamente textual con fines argumentativos en el primer año de la educación superior, y que, por lo tanto, es necesario crear estrategias pedagógicas y didácticas en las universidades. El segundo aspecto planteado por Paulina Carlino (2005) y mencionado por Alcover et al (2015) establece que los escritos académicos exigidos por la universidad suponen que la habilidad y la competencia general se ha aprendido en niveles educativos inferiores. Es decir, que la competencia básica del lenguaje, que son transversales en todos los niveles educativos, debe ser fundamentados y desarrollados a nivel general en la educación básica y secundaria para poder llevarlas a cabo en niveles superiores.

Por otro lado, otra investigación diseñada por Faz Bañales en 2015 sustenta que en los procesos de argumentación escrita en la Universidad se evidencian las dificultades que presentan los estudiantes al momento de elaborar textos argumentativos. De esta manera, la investigación se centró en tres aspectos: El aprendizaje disciplinar, la concepción de la argumentación y la regulación del proceso de escritura argumentativa (Bañales et al, 2015). Estos tres aspectos,

permitieron revelar la efectividad de las dinámicas propuestas por los docentes, evaluar la concepción de los términos relacionados con la argumentación y evidenciar el aprendizaje en la composición de ensayos de carácter argumentativo. Al finalizar el proyecto se logró evidenciar cuán importante es el proceso de enseñanza-aprendizaje de la argumentación escrita, es decir, el involucrar a estudiantes y docente. Sin embargo, los resultados establecieron que es el docente quien posee parte de la mayor responsabilidad de emplear una metodología adecuada de enseñanza, además de llevar a cabo el seguimiento y correspondiente evaluación de dicho trabajo cognitivo. Este planteamiento sirve como base para este trabajo ya que uno de los factores fundamentales de los cuales depende el éxito o fracaso de los estudiantes al momento de realizar una tarea cognitiva con fines argumentativos requiere de un riguroso seguimiento y una adecuada retroalimentación por parte del docente. Para garantizar mayores posibilidades de éxito en la enseñanza de la argumentación escrita, es fundamental que se preste especial atención a la formación y percepción 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 (Andrews et al, 2009).

### **Producción textual argumentativa en Colombia**

En el caso colombiano fue posible encontrar la investigación realizada por Mireya Estupiñán, cuyo objetivo se fundamentó en proponer estrategias para mejorar la capacidad de comprensión de textos argumentativos y expositivos en estudiantes de pregrado de diferentes carreras de la Universidad Tecnológica de Pereira. En este proceso, se identificó la importancia de llevar a cabo una continuidad a nivel de formación después de que los estudiantes terminan su educación bachiller, relacionada con el abordaje de lecturas apropiadas con su nivel educativo, en donde, no se desatienden los requerimientos de cada uno de los niveles de la educación superior. Se ejecutó la dinámica de Proyectos Factibles, en donde la investigación buscó

formular una modificación positiva en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, buscando mejorar la problemática de comprensión lectora evidenciada en los estudiantes. El estudio permitió identificar las principales dificultades que poseen los estudiantes al momento de realizar una lectura integral y de la misma forma para escribir. Al respecto se halló que los estudiantes no definen las ideas en los textos, no identifican las perspectivas e influencias teóricas de las lecturas, por tanto, no están aprendiendo al momento de leer. Este fenómeno supone una problemática en la formación de los futuros profesionales, debido a que en el momento de enfrentarse a las lecturas especializadas en sus diferentes áreas de estudio, no van a contar con las herramientas necesarias para comprender plenamente los temas abordados.

Al igual que en nuestra propuesta, la investigación de la Universidad Tecnológica de Pereira, revela una deficiencia y una problemática involucrada con la capacidad y el nivel de comprensión lectora inferencial en los estudiantes que terminan sus estudios básicos y que inician una carrera universitaria. La población evaluada tiene la misma característica, y es que parte de los unos estudiantes de primeros semestres universitarios con un proceso formativo de estudiantes provenientes de instituciones educativas de estratos bajos o medios. Aunque nuestra investigación se centra en los procesos de escritura de textos argumentativos, es igualmente notorio que el ejercicio de escritura de textos descriptivos o expositivos se vincula con todos los campos de formación académica y profesional. Por otro lado, María Alejandra en su investigación La comprensión de textos argumentativos en estudiantes de Licenciatura en la educación universitaria colombiana, nos reveló el impacto que puede tener los problemas no abordados respecto a la comprensión textual desde la básica primaria hasta el fin de la media, o grado once.

Los estudiantes no se apropian de herramientas y competencias necesarias para comprender textos argumentativos, lo que demostró que no existe diferencia en cómo ingresan los estudiantes de la carrera a cómo egresan, quienes han tenido un proceso de formación que requiere el conocimiento y desarrollo de las habilidades de comprensión de textos, para el desempeño de la labor docente en instituciones educativas. (2010, p. 65)

### **Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje**

Los estándares básicos de competencias se plantean como pilares fundamentales de la educación colombiana, los cuales se fundamentan como aquello que “todo niño y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo” (MEN, 2019, p.9). En la Educación Básica primaria, secundaria y media el Ministerio de Educación Nacional estipula para la enseñanza del lenguaje unos parámetros o criterios denominados como Estándares Básicos de Competencias del lenguaje, los cuales han sido definidos por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) a partir los siguientes cinco factores de organización: Producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación (MEN, 2019, p. 56)

Los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* se caracterizan por tener un enunciado identificador y unos subprocesos, los cuales se materializan a partir de los cinco factores mencionados anteriormente. Con la implementación de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje se establecen guías para que docentes, estudiantes, padres de familia, directivos y demás comunidad educativa puedan plantear y exigir procesos de calidad del sistema educativo. Es así, que las instituciones de educación básica primaria, secundaria y media

por medio del diseño de las mallas curriculares, de los planes de estudio, de proyectos educativos pueden materializar e implementar diversas estrategias de aprendizaje para la enseñanza del lenguaje. Por consiguiente, los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje deben buscar que se incorporen en las mallas curriculares

los conocimientos, habilidades y valores requeridos para el desempeño ciudadano en igualdad de condiciones, en el que se garantice el acceso de todos los estudiantes a estos aprendizajes y que responde a la pregunta: ¿Qué saberes deben desarrollar los estudiantes como resultado de su paso por los diferentes grados y ciclos escolares? (MEN, 2019, p. 45)

En este punto, los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje parten de los lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, entidad que los concibe como referentes de calidad para el apoyo a la gestión académica. El ingreso de este tipo de concepciones en el sistema educativo colombiano en principio ha buscado favorecer la labor educativa, poniendo a disposición de profesores y estudiantes herramientas con las cuales expresar y materializar sus ideas a través de la producción textual. En palabras más claras,

Los estándares buscan transformar la visión tradicional que privilegiaba la simple transmisión y memorización de contenidos, a favor de una pedagogía que permita que los estudiantes utilicen los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en situaciones diversas para solucionar creativamente diferentes tipos de problemas. No son mínimos, son básicos (MEN, 2019, p. 12).

### **Compresión y producción textual**

Una vez establecidos los conceptos de competencias y la asociación de estas en la producción textual; particularmente en lo que respecta a los procesos inherentes (inferencia,

proposición y argumentación) es necesario plantear cómo estos procesos se relacionan con la comprensión y producción textual. Estos aspectos cognitivos se ven íntimamente relacionados con los aspectos psicolingüísticos, es decir, en la forma como el cerebro percibe la información, la infiere, la sintetiza o la detalla de acuerdo a una tarea cognitiva concreta (comprensión). De igual manera, de la percepción adecuada de unos datos concretos y dependiendo del producto requerido se construyen textos a partir de unos parámetros establecidos. Asimismo, en los procesos de producción textual intervienen factores de tipo social, psicológico, afectivo ya que estos están íntimamente relacionados con el aprendizaje. Camargo (2012) plantea que

los estudiantes que se ven en la necesidad de comprender y producir textos de tipo argumentativo deben realizar estrategias de reconocimiento y manejo de estrategias discursivas que les conlleve a la realización de este tipo de textos. Esta clase de escritos demanda de unas categorías particulares, en las que al momento de comprender y producir es posible reproducir y transformar ese discurso teórico presente en todas las áreas y módulos en los que el estudiante participa (p.3).

### **Enseñanza y aprendizaje de la escritura**

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura existen diferentes tipos de aprendizajes, uno el aprender a hacer, el cual es individual y del que se exigen unas habilidades para llevar a cabo dicho proceso. Podemos ver también el enseñar a aprender a partir del reconocimiento de las capacidades particulares en las que se potencia en el estudiante el desarrollo del ser, el cual se motiva a conocer el mundo que le rodea y que lo lleva a producir ideas que le permiten solucionar aquellas particularidades que el proceso de aprendizaje le va mostrando. En este sentido es importante tener en cuenta que la argumentación se basa en procesos de interacción social en el que cada estudiante está relacionado con diversas situaciones

de tipo social y cultural, lo que inevitablemente lo llevan a establecer procesos de interacción comunicativa.

El proceso de adquisición de información relacionada con el diseño de textos argumentativos

está sometida a un aprendizaje institucionalizado, que tiene lugar en centros de instrucción y de educación. A pesar de que la lengua escrita argumentativa está presente en el entorno cotidiano, el aprendizaje del código exige un adiestramiento del nivel morfológico, gráfico y léxico que lo hace más complejo (Lagos, s.f. p. 6).

En definitiva, aprender técnicas de redacción de textos argumentativos depende en gran medida de diversos factores tales como la motivación que pueda llegar a tener estudiantes por aprender al respecto. Asimismo, influye en gran medida también las metodologías y, ante todo, del seguimiento y acompañamiento que los docentes realicen de esta tarea cognitiva. Por tanto, la enseñanza de la lengua “se orienta desde la idea de competencia, que, en el caso del lenguaje, se fundamenta hacia la competencia en comunicación lingüística, lo que significa ser competente en las cuatro destrezas: leer, escribir, hablar y escuchar, en distintos contextos” (Perea, 2015, p. 96). Por lo tanto, los docentes deben tratar de responder a los requerimientos actuales que le exigen descubrir las formas cómo se comunican los estudiantes, cómo llegan al conocimiento y qué los motiva, pero lo más importante, cuáles son los caminos que debe tomar el docente para llegar a ellos.

A propósito, los procesos de producción y construcción de textos “suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación” (MEN 2019, p. 21). A medida que el



estudiante pase por una transición educativa, estos procesos mentales básicos y complejos se van haciendo mucho más profundos, es decir, que la interacción cognitiva y física va teniendo un campo más amplio al que tiene contacto. Hay que mencionar que lo anterior está íntimamente relacionado con el desarrollo del ser humano y en el contexto que se esté dando. Según Roa (2014) “la producción argumentativa es una actividad compleja, que involucra procesos de pensamiento [...] esta se complejiza aún más cuando se escribe en y para una determinada comunidad científica disciplinar” (p. 71). Es decir, que en el proceso educativo del estudiante el proceso cognitivo que implica la construcción de textos se va complejizando al responder a un determinado contexto académico. Salvador (1997) hace establece que

- a) En la escritura intervienen procesos y subprocesos cognitivos organizados jerárquicamente, ubicándose en el nivel más alto el control del proceso global;
- b) en la escritura se integra la información en un mismo y en distintos niveles;
- c) la composición es flexible, recursiva e interactiva, y
- d) existen factores externos e internos al sujeto que afectan los procesos y la estructura de la producción (citado por Roa 2014, p. 72)

Todo parece confirmar que, si este proceso de adquirir las bases y conocimientos adecuados de la competencia de producción textual en la educación básica y media no se da de manera pertinente, generará dificultades futuras a la hora de participar en posibles espacios académicos de la educación superior. Respecto a esto Vásquez (2005) menciona que

es habitual en el quehacer cotidiano de los profesores universitarios formular y escuchar comentarios acerca que los estudiantes [...] tienen serios problemas en expresar sus ideas por escrito. Las causas de estas deficiencias suelen trasladarse a niveles previos del sistema educativo. De ese modo, los profesores del nivel

superior consideran que nuestra tarea es la de enseñar contenidos disciplinarios y no la de ocuparnos de promover actividades tendientes al desarrollo de las estrategias necesarias involucradas en el procesamiento y la producción del lenguaje escrito (citado por Roa 2014, p. 72).

Es evidente que se necesita de un trabajo arduo de parte de docentes y estudiantes a la hora de realizar procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, en especial en lo que a la lectoescritura crítica se refiere. Es decir, que se requiere de un proceso mucho más riguroso a la hora de expresar ideas con una intención comunicativa y discursiva; “pero antes de que esto ocurra (subproceso que se denomina textualización), tiene lugar la planificación en la que los escritores se forman una representación interna del conocimiento” (González y González 2002, p. 60). Todas estas observaciones nos llevan a considerar cuál sería la mejor manera de generar procesos adecuados y de calidad para enseñar la escritura con fines argumentativos. Asimismo, de cuáles serían las acciones pertinentes para que el estudiante infiera, analice y produzca textos con sentido realmente críticos. Por esta razón,

es necesario rescatar de la memoria la información necesaria sobre el tema que se escribirá –invención de la Retórica- y organizarlos, trazar un plan de escritura –disposición- Para ello son necesarios, al menos, tres clases de conocimientos: el tema sobre el que se escribe, los posibles lectores, y la estructura del texto (González y González 2002, p. 60).

Hay que mencionar que al enseñar aspectos relacionados con las tipologías textuales se debe tener en cuenta no sólo los contenidos teóricos relacionados con el tema, sino también es importante tener claro cuál es el objetivo de aprendizaje. Este planteamiento es importante ya que muchas veces en el aula solo se transmiten conocimientos, pero en la mayoría de las

ocasiones no se activan mecanismos para mejorar aquellos aspectos en los que un estudiante presenta debilidades en los procesos de lectura o escritura. En definitiva, no enseñamos a leer o escribir con sentido crítico, particularmente solo se pide que escriban, o mejor aún que transcriban de un texto o una copia al cuaderno, o en muchos casos a un editor de texto. Al respecto, en una entrevista realizada a Estanislao Zuleta realizada por Hernán Suarez (2017) planteó que

la educación que hemos conocido reprime el pensamiento, así no se lo proponga. Su acción se reduce a transmitir datos, saberes, conocimientos, conclusiones o resultados de procesos que otros pensaron. No enseña a pensar por sí mismo, a sacar conclusiones propias (p. 6).

Los planteamientos anteriores resaltan la importancia de generar espacios en los que se incentive la enseñanza de procesos de lectura y escritura en la educación básica y media a través de la motivación hacia los estudiantes, así como de la implementación de estrategias y metodologías que permitan alcanzar metas visibles en el aprendizaje de las mismas.

### ***Ventajas de la producción textual***

Las ventajas de la producción textual desde Castellá (1996), Pujol-Berché (1994) y Rodríguez López-Vázquez (2000), entre otros:

- Permite trabajar conjuntamente la lengua oral y la escrita al contemplar la posibilidad de construir el texto en interacción con los compañeros.
- Permite trabajar con textos orales y escritos, literarios y no literarios, atendiendo a todos los factores que deben tenerse en cuenta (intención, destinatario, situación, etc.).

- Permite no separar el estudio de la lengua y la literatura y trabajar con textos auténticos producidos en situaciones comunicativas asimismo auténticas cuasi auténticas (simuladas en el aula).
- Permite trabajar la producción y la recepción y comprensión de textos, para lo que proporciona una serie de medios y recursos didácticos.
- Facilita la relación entre lo que se intenta enseñar y lo que el alumno aprende.
- Permite vincular las actividades de lectura y escritura a todas las materias escolares.
- Permite manipular un texto dado aplicando los conocimientos implícitos
- Permite combinar la reflexión gramatical con la adquisición y desarrollo de habilidades lingüísticas.
- Permite comprender la diversidad textual y, por tanto, una visión menos monolítica del lenguaje.
- Permite relacionar los contenidos textuales con los normativos por su evidente relación (tiempos verbales/narración; conversación/signos de puntuación, etc.). (citado por Gonzáles y Gonzáles, 2002, p. 64)

### ***Etapas de requisito para la producción textual***

La producción textual desde la escritura debe tener un proceso que garantice procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura crítico inferencial de calidad en el estudiante, por eso Rodríguez, et al. (2015) proponen tres etapas, para fortalecer los procesos de producción, pero al mismo tiempo evidencian su progreso en el mismo:

- a. Pre escritura, que conduce a la preparación previa para lograr un buen proceso de escritura a través de sub etapas (contextualización, planificación, organización de la información).
- b. Escritura, en donde se planea y desarrolla el proceso de escritura mediante unas fases (lectura y comentario de textos elaborados de donde se adquiere el código escrito, se adquiere vocabulario y puede servir como referencia; de igual manera, se elaboran borradores, admite la interacción con su contexto real, con el docente y con sus pares, así como la corrección constante para mejorar su escrito.
- c. Reescritura, es la reconstrucción del escrito aplicando de manera adecuada el código escrito de tal manera que el texto adopte la estructura y sentido esperado; también se enfatiza en el trabajo colaborativo. Por último, en la etapa de posescritura se puede juzgar el texto como producto final mediante la lectura y socialización de los mismos (p. 11)

### **Construcción Crítica**

La construcción de un texto escrito conlleva diferentes procesos de tipo mental, además de procesos asociados con la inferencia, análisis, interpretación, selección de información y estructuración de ideas. De igual manera, se asocia la intención del escritor y al qué responde esa intención al momento de abordar una lectura, o de realizar un texto con sentido crítico. Para Cassany (1999) “la escritura es la manifestación contextualizada de la actividad lingüística humana en unidades identificables y estructuradas, dotada de intención, género, polifonía, variación, perspectiva crítica, que expresa las habilidades para producir textos” (citado por Borot et al. 2012). Esta postura de Cassany valida el hecho de que no escribimos por escribir, y que un

texto está cargado de sentido, de forma y de intenciones en las que comunicamos el mundo percibido.

Entonces, desde la construcción de un texto Domínguez, I. y Campello, A. (2011) proponen dos aspectos esenciales:

- a. El proceso de composición del texto no es lineal sino recursivo, se hace y rehace, pues no se debe seguir una serie de etapas discretas, sino una serie de subprocesos que interactúan unos con otros. Aunque se evalúe la construcción de textos (sea oral o escritos) en un momento determinado, siguiendo una situación comunicativa concreta objeto de evaluación, esto no significa la linealidad de la construcción, porque, aunque se evalúe el producto, este será el resultado del entrenamiento que ha seguido este lector-escritor, es decir, de la serie de subprocesos integrados armónicamente en el proceso que conlleva a ese producto final.
- b. En el proceso de conformación del texto acabado se deben tomar en consideración no solo el proceso de crecimiento del texto, es decir, los aspectos externos e internos del texto, sino también los procesos internos de crecimiento del lector-escritor (citado por Borot 2012, p. 27).

De ahí, la estructura del reconocimiento de la producción textual con diferentes actividades que son subprocesos que integran habilidades cognitivas y comunicativas. Estas mismas actividades conllevan a la producción por parte de un estudiante, en el que sea posible evidenciar su proceso de escritura, el cual se espera atienda a una intención comunicativa y a una forma de expresar y representar el mundo. Pero entonces, se plantea el interrogante de ¿cómo debemos concebir la escritura? Para ello Rodino (2005) menciona que la escritura no es “una

simple convención de transcripción del lenguaje oral, sino que se organiza según reglas propias que obedecen a sus condiciones específicas de producción y transmisión, condiciones que son en mucho diferentes de la oralidad” (citado por Ramos y Feliciano, 2016, p.68). Es decir, que la escritura es una actividad que pone en juego procesos básicos y complejos del pensamiento y al mismo tiempo es consciente de los elementos lingüísticos que le van dando forma al texto.

Habría que decir entonces que “la escritura debe tener un comienzo, un medio y un final; debe lograrse en clases que se escriban textos completos más que oraciones aisladas, no importa lo pequeño que sea el escrito, pero debe ser una escritura completa” (Ramos y Feliciano, 2016, p.69). Pero ¿qué es una escritura completa? Hernández (1999) intenta esbozar una respuesta concreta e integradora:

Escribir es una destreza que se sustenta en el resto de las habilidades lingüísticas.

Se entiende como texto escrito la unidad lingüística que sigue las reglas del sistema, es comunicativa, creada por y para el resultado interactivo de determinada intención, cuya interpretación y producción depende del contexto sociocultural, y situacional. (citado por Ramos y Feliciano, 2016, p.69).

La crítica textual no es un proceso aislado de la producción textual, al contrario, está inmerso en la construcción del mismo; “la crítica no sería posible si hubiésemos abandonado el terreno, si hubiésemos evadido aquella responsabilidad ante la lectura” (Campos 2011, p. 145). Asimismo, la crítica depende principalmente de nuestra actitud frente al texto, posiblemente en muchos casos lo pueden llamar autocrítica porque es el mismo individuo el que primero reflexiona sobre sus acciones al escribir. De este modo, “en la escritura está presente el análisis en la construcción de nuestras oraciones[...] Analizar nuestras oraciones y eliminar las palabras

sobrantes nos obligan a sintetizar nuestros pensamientos tratando de expresarlos de la manera más adecuada para que nuestro lector” (Campos 2011, p. 145)

Una manera en la que podemos evidenciar un texto crítico es por medio de la argumentación porque el individuo requiere

comprender que para llevar a su interlocutor-lector a aceptar sus conclusiones, debe conocer qué es lo que él piensa, y luego argumentar, de acuerdo con sus conocimientos, creencias y valores, basándose en los posibles razonamientos que su interlocutor pudiera emplear (Chávez 2017, p. 48).

De este mismo modo el sujeto, según Cassany (1999) logra mostrar las convenciones de la lengua:

- a. comunicativas, relacionadas con la situación: mantener el registro, selección del dialecto;
- b. discursivas al prestar atención al género textual, estructura, selección del contenido; estrategias, y
- c. gramaticales: concordancia, las reglas de cohesión y la coherencia. (citado por Serrano, 2008, p. 153)

La incidencia, entonces, sería generar significado y construir procesos comunicativos con una intención y estructura clara porque tiene un contexto y la herramienta de volver al texto las veces que quiera. Es decir que el proceso de producción textual tiene que ir de la mano con unos subprocesos que generen en el individuo un proceso integral, sea en la expresión verbal o no verbal. A propósito, y en definitiva “la planificación del texto significa pensar y reflexionar antes de escribir, es decir, decidir qué decir y cómo decirlo, según el propósito comunicativo” (Serrano 2008, p. 156).



## **Pensamiento crítico**

En actualidad a nivel socio cultural, psicológico y académico se menciona que se debe ser una persona crítica, pero realmente, ¿qué significa ser crítico? o, ¿qué significa tener un pensamiento crítico? Sí, posiblemente hemos escuchado en las escuelas o en las universidades hablar sobre el pensamiento crítico y quizá nos hayamos preguntado por qué se considera útil e importante, lo que nos lleva a definir el concepto de pensamiento crítico. Por un lado, la palabra pensamiento proviene del latín *pensare*, además es una palabra que posee una gran variedad de significados entre ellos ser una facultad del intelecto, una reflexión sobre la cual proceder, un conjunto determinado de ideas e incluso, una autoconciencia creadora. Es decir que cada uno de estos conceptos reúne la producción cognitiva que proviene del intelecto, de una idea, de una valoración, o de un juicio. Por otro lado, la palabra crítico proviene del griego *kritikos*, relacionado particularmente como el arte de valorar, problematizar o juzgar. Kant categorizó la crítica como el proceso mediante el cual la razón construye los conocimientos fundamentados con una función legitimadora. Además, muestra su pretensión de someter todo a la crítica de la razón, incluida la razón misma (p 98).

Teniendo en cuenta estas definiciones, se puede establecer que el pensamiento crítico se basa en todo lo relacionado con procesos intelectuales enfocados en la interpretación, la deducción, el análisis y la problematización de la realidad inmediata en la que cada persona se encuentra inmersa. De igual forma, se entiende como la representación de esta misma realidad con el fin de manifestar interrogantes, o presentar juicios respecto a un fenómeno determinado, así como la promulgación de ideas encaminadas a la promoción de propuestas que modifiquen o transformen conductas en pro de un beneficio individual o colectivo. Para Peter Facione (2007, p. 35) el pensamiento crítico “implica que el sujeto desarrolle destrezas como: análisis,

inferencia, interpretación, explicación, autorregulación y evaluación”. La destreza de pensar con un sentido crítico supone el empleo de determinadas destrezas asociadas con la capacidad de identificar argumentos y relaciones entre conceptos e ideas, la destreza de inferir acertadamente, valorar evidencias e incluso, deducir conclusiones. De esta manera, es posible comprender que el pensamiento crítico, o una persona crítica es quien asume actitudes en las que intervienen conocimientos, actitudes, experiencias y habilidades de tipo intelectual. De ahí que la misión de la escuela no debe enfocarse en transmitir una gran variedad de contenidos especializados, sino de aprender a aprender, de aprender a interpretar, a estimular la forma en que es posible problematizar el mundo.

### **Marco legal**

Para el desarrollo de esta investigación se hace necesario presentar un apartado especial en el que se referencian los lineamientos, políticas y demás documentos legales relacionados con la enseñanza del lenguaje, la lectura crítica y la escritura.

#### **Educación en humanidades y lengua castellana**

La Ley 115 general de educación de 1994 expuesto por el Congreso de Colombia en la sección para la educación básica en el artículo 23 menciona las áreas obligatorias y fundamentales que abarcan el 80 % del plan de estudios para cualquier institución sea privada o pública. Dentro de este artículo se decreta la enseñanza de las “Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros”. Para lo anterior el Ministerio de Educación Nacional dispuso de 3 documentos que tienen el propósito de orientar la enseñanza del lenguaje, denominación para “Humanidades, lengua castellana”, desde la parte teórica hasta la práctica.

El primer documento se refiere a los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana a los que acude a las posturas teóricas y conceptuales para desarrollar la competencia del lenguaje dentro de los currículos y los proyectos educativos institucionales. Desde la perspectiva de los procesos de comprensión y producción textual “son un buen espacio para el reconocimiento de diferentes tipos de relaciones lógicas en el discurso, relaciones que a su vez están articuladas estrechamente con ciertos procesos cognitivos” (MEN, 2018, p.17). Al respecto se menciona que el aprendizaje debe ir de la mano con las cuatro habilidades principales: leer, escuchar, hablar y escribir. En definitiva, los Lineamientos Curriculares proponen como transversal los procesos de Comprensión y producción textual, para ello en el cuarto capítulo menciona los ejes de las propuestas curriculares:

Un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación; y un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento (MEN, 2018, p.19).

Lo anterior nos lleva al segundo documento de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (EBCL, 2019) con el fin de ser una herramienta de orientación para el saber, el saber hacer y el saber ser, para ello propone que la producción y comprensión textual son actividades lingüísticas con sus subprocesos dentro la educación básica y media. A través de este documento es posible observar cómo evaluar la competencia del lenguaje y al mismo tiempo cuáles son los estándares que propone el Ministerio para un egresado de la educación media.

De este modo, lo anterior se vincula con el tercer documento: los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA, 2019), para el área de lenguaje que responden al cómo se establecen las actividades y temáticas que pueden acoger los docentes dentro de su enseñanza, así como los modelos pedagógicos y didácticos de las instituciones.

### **Marco metodológico**

Este capítulo cobra relevancia en este trabajo ya que a través del mismo podremos describir el tipo de investigación, el enfoque, el diseño de cada uno de los instrumentos aplicados para la recolección de información. De igual manera, se establecen unas categorías de análisis que sustentan la propuesta y la validez de los instrumentos y la fiabilidad de la información recolectada de la población que participó de la investigación.

#### **Enfoque**

Se acudió al enfoque cualitativo ya que a través de este es posible describir de forma detallada el fenómeno observado a lo largo de la investigación. Por consiguiente, a través de este enfoque puede llevarse a cabo un proceso interpretativo del contexto en el que se desarrolló la investigación, con el fin de poder representar cada una de las observaciones, datos de entrevistas y los diversos documentos analizados. Al respecto, “el enfoque cualitativo también se guía por áreas o temas significativos de investigación [...] los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos” (Hernández, Fernández y Bautista, 2010, p. 7). De esta manera, es factible comprender los fenómenos sociales, culturales y pedagógicos que influyen en los problemas de comprensión y producción de textos argumentativos en los estudiantes de Ingeniería Civil de primer semestre de la universidad la Gran Colombia. Para este trabajo es esencial experimentar la realidad tal como la perciben otros, particularmente desde la mirada de docentes universitarios, de educación básica secundaria y media, así como de los estudiantes que intervinieron en esta propuesta.

Desde este enfoque se acude a la hermenéutica, ya que por medio de esta se realiza una adecuada interpretación del problema descrito. Ángel (2011) afirma que la hermenéutica “se

caracteriza por ser una técnica especializada con las que se pueden abordar e interpretar los textos y realidades inmediatas, lo que de una forma categórica facilita el descubrimiento de nuevas dimensiones de la realidad” (p. 27). Por tanto, la interpretación que se hizo de los documentos, de los datos de las encuestas, del diario de campo y del taller de comprensión y producción textual aplicado a los estudiantes de primer semestre de Ingeniería Civil de la universidad la Gran Colombia, permitió comprender con mucho más detalle por qué se presenta de manera particular la problemática planteada. A través del proceso de análisis de datos y de observación de los participantes fue posible determinar la forma en que se asocia el problema de la comprensión y producción de textos argumentativos.

### **Tipo de investigación**

Se acude a la sistematización de experiencias ya que con este método investigativo es posible interpretar de forma crítica los hallazgos más importantes que dan respuesta a la pregunta de investigación. A través de este tipo de investigación se pueden evidenciar y describir acciones particulares en torno a los problemas de comprensión y producción de textos argumentativos. Es en este punto donde cobra importancia las diferentes posturas de aquellas personas que participan directamente del proceso de formación de la universidad la Gran Colombia, además de docentes de instituciones de educación básica y media. De igual manera, con la sistematización es posible representar realidades sociales y culturales que influyen en el problema descrito y que lo viven día a día los estudiantes egresados del bachillerato y que ingresan a la educación superior. De esta manera, es factible dar alcance al objetivo central de la investigación, el cual busca analizar los principales factores que inciden en los problemas de interpretación, comprensión y producción de textos argumentativos en los estudiantes recién egresados de la media, y que cursan en la actualidad el programa de pregrado de ingeniería civil de la

universidad la Gran Colombia. Por esta razón, al realizar este trabajo interpretativo es posible ver el verdadero alcance de la propuesta a nivel pedagógico.

La sistematización de experiencias potencia en alto grado la oportunidad de describir el fenómeno investigado, producto de la observación realizada a las intervenciones de los participantes de este trabajo. Además, de la descripción de las experiencias que como docentes practicantes hemos tenido al momento de interactuar al interior del aula de clase, particularmente en procesos de enseñanza de textos argumentativos con estudiantes de educación básica secundaria y media. Por otro lado, esta técnica se convierte en una oportunidad de carácter investigativo porque al tener cierto nivel de aproximación con diferentes actores del proceso educativo y sus vivencias, hace que se generen espacios de diálogo académico para la construcción de saberes y nuevos conocimientos en el campo educativo. De esta manera, los datos recopilados en este trabajo se convierten en una herramienta fundamental para crear espacios de diálogo y reflexión con los que se espera trasciendan más allá de un simple documento investigativo.

### **Instrumentos de recolección de información**

Con el fin de recolectar la mayor cantidad de información, pero ante todo datos pertinentes, puntuales, claros y verídicos es que se decide hacer uso de diversos instrumentos con los que fuera posible dar alcance a cada uno de los objetivos de esta investigación. Por consiguiente, se acudió a encuestas de percepción aplicadas a docentes y estudiantes. Por otro lado, se hace uso del diario de campo ya que con este instrumento es posible recopilar información producto de la observación de cada uno de los momentos en que se llega a interactuar con cada participante. Con el diario de campo es factible recopilar aquellos datos que se escapan al momento de aplicar los demás instrumentos. Como parte complementaria se hace

fundamental llevar a cabo un análisis documental cuya información será contrastada con los datos recolectados de los demás instrumentos. Para finalizar se aplica un taller de lectoescritura a estudiantes de primer semestre de la universidad la Gran Colombia con el que se espera evidenciar problemas descritos a lo largo de este trabajo y que den respuesta a lo planteado en el objetivo de esta investigación.

### ***Encuesta de percepción***

La encuesta de percepción es una herramienta fundamental en los procesos de investigación, por esta razón decidimos acudir a ella porque a través de esta es posible recolectar información relevante en torno a la problemática planteada. Con este instrumento se buscaba recopilar diversos puntos de vista de estudiantes de primer semestre de Ingeniería Civil de la universidad la Gran Colombia, de docentes de la facultad de ingeniería y de docentes de diferentes áreas del sector oficial y privado, que permitan comprender sus experiencias respecto a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en torno al componente de comprensión y producción de textos de tipo argumentativo. Por tanto, para recopilar la percepción de docentes y estudiantes frente al tema en cuestión se establecieron dos encuestas con las mismas preguntas, pero con diferente enfoque. Con este instrumento fue posible recopilar información vital con la cual dar cumplimiento al tercer objetivo específico del proyecto. Además, también fue posible percibir cada una de las percepciones que tienen los estudiantes participantes frente a la formación recibida en la educación básica secundaria y media, respecto a la comprensión y producción textual con fines argumentativos (Ver anexos). Los anexos 1, 2 y 3 corresponden a las encuestas de percepción a los docentes universitarios, docentes de la básica secundaria y de la media, y a los estudiantes de primer semestre.



Para la aplicación de este instrumento se estructuraron preguntas a partir de las categorías de análisis relacionadas con la pertinencia y efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje para la comprensión y producción de textos argumentativos, situaciones basadas en el ámbito de la educación básica secundaria, de la media y la educación superior. En este caso se acudió al modelo de encuesta tipo Likert diseñado en el formato google forms en el que se tuvieron en cuenta seis valores de percepción (Véase tabla 1)

**Tabla 1**

*Escala de Likert. Encuestas de percepción*

ÍTEM	CATEGORÍA LIKERT
1	TOTALMENTE DE ACUERDO
2	DE ACUERDO
3	PARCIALMENTE DE ACUERDO
4	EN DESACUERDO
5	TOTALMENTE EN DESACUERDO

Nota: Elaboración propia.

### ***Análisis documental***

Por medio de esta técnica se da respuesta al segundo objetivo específico de la investigación, en el que se busca caracterizar el contenido del documento, Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana, en torno a lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional (2001), respecto a los procesos de enseñanza de la comprensión y producción de textos argumentativos de la educación básica secundaria y media. De igual manera, se realiza el análisis de 6 mallas curriculares tomadas de 3 colegios de carácter oficial y de 3 privados de la ciudad de Bogotá con el fin de identificar cómo las instituciones seleccionadas incluyen y evalúan procesos

de enseñanza de comprensión y producción de textos argumentativos. No obstante, para el desarrollo de la propuesta y el correspondiente análisis no se mencionan los nombres de estos colegios. Es importante aclarar que el análisis del contenido de estas mallas tendrá en cuenta sólo el nivel de básica secundaria y media. Por tanto, con este análisis documental se busca interpretar cómo son implementadas en las mallas curriculares de lengua castellana de los 6 centros educativos de educación básica secundaria y media participantes, los Estándares y Lineamientos para la Enseñanza del Lenguaje en la Educación Básica Secundaria y la Media, establecidas por el MEN. De esta manera, se determinará una posible influencia en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en torno al componente de comprensión y producción de textos de tipo argumentativo de quienes egresan de la educación media.

#### ***Texto de comprensión y producción argumentativa***

Con la aplicación de este instrumento se aplicó un ejercicio de lectoescritura enfocado en procesos de pre-escritura, escritura y reescritura de tipo argumentativo. Este ejercicio buscaba dar respuesta al primer objetivo específico en el que se busca identificar las principales falencias que presentan los estudiantes de ingeniería civil de la universidad la Gran Colombia al momento de realizar procesos de interpretación, comprensión y producción de textos argumentativos. Por esta razón, los resultados de este ejercicio, sumados con los resultados del análisis documental y la encuesta de percepción permitirá determinar con mayor claridad la posible relación, o influencia existente entre lo asimilado por los participantes a lo largo de su proceso de formación en la básica secundaria y la media aquellos en torno a procesos de comprensión y producción de textos argumentativos (Ver anexo 4).

### ***Diario de Campo***

Hernández, R., Fernández, C., & Bautista, M. (2010), plantean que en el desarrollo de una investigación es válido llevar a cabo registro de las observaciones, anotaciones, ideas y puntos de vista de quien lleva a cabo la propuesta y estas descripciones puede realizarlas por medio del diario de campo. Taylor y Bogdan (1987), plantean que “este instrumento está asociado con la observación de cada detalle por parte del investigador; y se entiende como un navegador o bitácora que puede emplearse en la investigación de tipo cualitativo, con fines de interpretación significativa” (p. 456).

Para el caso de esta investigación, se acudió a este instrumento ya que a través de este es factible recopilar impresiones que como investigadores percibimos al momento de interactuar con docentes y estudiantes participantes del proyecto. Con el diario de campo fue posible describir puntos de vista, imprecisiones, detalles, comportamientos, ideas y demás elementos o situaciones que podrían escapar, o dejarse de percibir en la recolección de datos por medio del análisis documental, las encuestas de percepción o en el taller de comprensión y producción argumentativa. (Ver anexo 5).

### **Categorías de análisis**

A partir de los objetivos que sustentan esta propuesta de investigación se establecieron dos categorías de análisis (Véase tabla 2. Matriz categorial)

**Tabla 2**

*Categoría Enseñanza y aprendizaje de la comprensión y la producción de textos*

**Objetivo general:** Analizar los principales factores que inciden en los problemas de interpretación, comprensión y producción de textos argumentativos en los estudiantes recién egresados de la media, y que cursan en la actualidad el programa de pregrado de ingeniería civil de la universidad la Gran Colombia.

Categoría de análisis	Objetivo de aplicación	Descripción	Indicador
Enseñanza y aprendizaje de la comprensión y la producción de textos argumentativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Interpretar cómo son implementadas en las mallas curriculares de lengua castellana de 6 centros educativos de educación básica secundaria y media, los Estándares y Lineamientos para la Enseñanza del Lenguaje en la Educación Básica Secundaria y la Media, establecidas por el MEN y su posible influencia en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en torno al componente de comprensión y producción de textos de tipo argumentativo de quienes egresan de la educación media.</li> <li>● Recopilar diversos puntos de vista de estudiantes de primer semestre de Ingeniería Civil de la universidad la Gran Colombia, de docentes de la facultad de ingeniería y de docentes de diferentes áreas del sector oficial y privado, que permitan comprender sus experiencias respecto a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en torno al componente de comprensión y producción de textos de tipo argumentativo.</li> </ul>	Identificar el contenido y la estructura de los contenidos que proporcionan los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, con el fin de establecer y comprender las competencias fundamentales que establece el MEN para la educación media.	Congruencia entre las competencias del lenguaje y las actividades de recolección de información.

Nota: Categoría de análisis con su respectiva descripción e indicador al que corresponde. Los documentos (Estándares básicos de competencias) requeridos a las instituciones locales (Secretaría de Educación del Distrito) y de estamentos gubernamentales (Ministerio de Educación Nacional); se consultaron en las respectivas páginas electrónicas de estas dependencias. Elaboración propia.

**Tabla 3**

*Categoría de análisis: Escritura para la comprensión y producción de textos argumentativos*

Unidad de análisis		Producción textual		
Categoría de análisis	objetivo de aplicación	Descripción	Indicador	
Escritura para la comprensión y producción de textos argumentativos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar por medio de una prueba de lectoescritura las principales falencias que presentan los estudiantes de ingeniería civil de la universidad la Gran Colombia al momento de realizar procesos de interpretación, comprensión y producción de textos argumentativos.</li> </ul>	Transformar o ampliar las concepciones sobre el saber que trata el texto o para construir nuevas concepciones. Ampliar conocimientos sobre el texto escrito en sí mismo, la naturaleza y estructura de los órdenes discursivos, especialmente el argumentativo y de las estrategias y conocimientos para su construcción;	<b>Factor al que responde</b> <b>Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje</b>	<b>Subproceso al que responde</b> <b>Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje</b>
		Pre escritura, que conduce a la preparación previa para lograr un buen proceso de escritura a través de sub etapas (contextualización, planificación, organización de la información).	Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.	Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido.  Asumo una actitud crítica frente a los textos que leo y elaboro, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos.

**Tabla 4**

*Continuación de la categoría de análisis: Escritura para la comprensión y producción de textos argumentativos.*

Unidad de análisis	Producción textual
--------------------	--------------------

Categoría de análisis	objetivo de aplicación	Descripción	Indicador
Escritura para la comprensión y producción de textos argumentativos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar por medio de una prueba de lectoescritura las principales falencias que presentan los estudiantes de ingeniería civil de la universidad la Gran Colombia al momento de realizar procesos de interpretación, comprensión y producción de textos argumentativos.</li> </ul>	<p>Escritura, en donde se planea y desarrolla el proceso de escritura mediante unas fases (lectura y comentario de textos elaborados de donde se adquiere el código escrito, se adquiere vocabulario y puede servir como referencia; de igual manera, se elaboran borradores, admite la interacción con su contexto real, con el docente y con sus pares, así como la corrección constante para mejorar su escrito.</p> <p>Reescritura, es la reconstrucción del escrito aplicando de manera adecuada el código escrito de tal manera que el texto adopte la estructura y sentido esperado; también se enfatiza en el trabajo colaborativo. Por último, en la etapa de post escritura se puede juzgar el texto como producto final mediante la lectura y socialización de los mismos.</p>	<p><b>Factor al que responde</b>  <b>Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje</b></p> <p>Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos.</p> <p><b>Subproceso al que responde</b>  <b>Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje</b></p> <p>Desarrollo procesos de autocontrol y corrección lingüística en mi producción de textos orales y escritos. Diseño de un esquema de interpretación, teniendo en cuenta el tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa.</p> <p>Produzco ensayos de carácter argumentativo en los que desarrollo mis ideas con rigor y atendiendo a las características propias del género</p>

Nota: Estándares básicos de competencias de lenguaje. Categoría de análisis. Adaptada de “Desarrollo producción textual en estudiantes educación media técnica” Rodríguez, Y., Muñoz, J. y Ángel, D., 2015. Propuesta: taller de escritores y del Ministerio de educación Nacional. (2019)

## **Población**

Para llevar a cabo esta investigación se decidió tomar como base a participantes con diferentes características asociadas con su nivel de formación académica, profesión e incluso su condición socioeconómica. Por un lado, están los estudiantes de primer semestre del programa de Ingeniería Civil de la universidad la Gran Colombia que cursan la asignatura competencias comunicativas I. Para ello se decidió tomar el grupo 2B de la jornada nocturna, compuesto por 40 estudiantes (28 hombres y 12 mujeres), con más del 80% provenientes de los estratos 2 y 3. Las edades de los participantes oscila entre los 15 y 42 años, no obstante, para la aplicación del instrumento (prueba de comprensión y producción de textos argumentativos) se tuvieron en cuenta sólo aquellos alumnos que finalizaron el bachillerato en el periodo 2018-II y 2019-I en formación regular.

Por tanto, de los 40 estudiantes que componen este grupo se descartaron 9 estudiantes que por sus características de formación y edad no eran de utilidad para el desarrollo del instrumento. Estos alumnos se descartaron porque ya habían cursado otra carrera, por haber superado los 22 años, o por haber pasado más de 3 años desde su graduación del bachillerato. Es así, que nos quedamos con 31 estudiantes de este grupo, (22 hombres y 9 mujeres) que cumplían con las características mencionadas anteriormente. Por otro lado, para aplicar el instrumento encuesta para estudiantes, se decidió tomar de este mismo grupo 25 estudiantes (15 hombres y 10 mujeres) de forma aleatoria, de los cuales no era necesario que cumplieran con el requisito de edad, o de haber culminado el bachillerato entre el 2018 y el 2019.

En lo que respecta a la encuesta para docentes se tomó como base diferentes docentes de diferentes programas de pregrado de la universidad la Gran Colombia, en total participaron 15 profesores. Los docentes que participaron en la encuesta de percepción (9 hombres y 6 mujeres)

se encuentran en un rango de edad entre 35 y 52 años de edad. De ellos todos cuentan con maestría en diferentes disciplinas y además de este mismo grupo, 2 cuentan con el título de doctor también en diferentes áreas del conocimiento. Esta misma encuesta fue aplicada a 15 docentes (7 mujeres y 8 hombres) de áreas diversas del conocimiento pertenecientes a instituciones de educación básica secundaria y media de los estratos 2 y 3, y con edades entre los 23 y los 46 años de edad. De estos 15 profesores, 9 trabajan de planta en el sector oficial, de este grupo en particular, 6 cuentan con título de maestría y 3, sólo con título de pregrado. Los 6 docentes restantes laboran en instituciones de carácter privado, de ellos solo 1 estaba cursando una maestría.



## **Análisis de datos y resultados**

En este capítulo se describirán los diferentes hallazgos encontrados a partir de la lectura y análisis de la información recopilada de cada uno de los instrumentos (taller de escritura para la comprensión y producción de textos argumentativos, encuesta de percepción) y los documentos empleados en esta investigación, así como de los datos contenidos en el diario de campo. Lo anterior permitió encontrar varios aspectos relevantes que se describen a continuación.

### **Principales hallazgos categoría: Enseñanza y aprendizaje de la comprensión y la producción de textos argumentativos**

#### ***Hallazgos de la encuesta de percepción aplicada a docentes y el diario de campo***

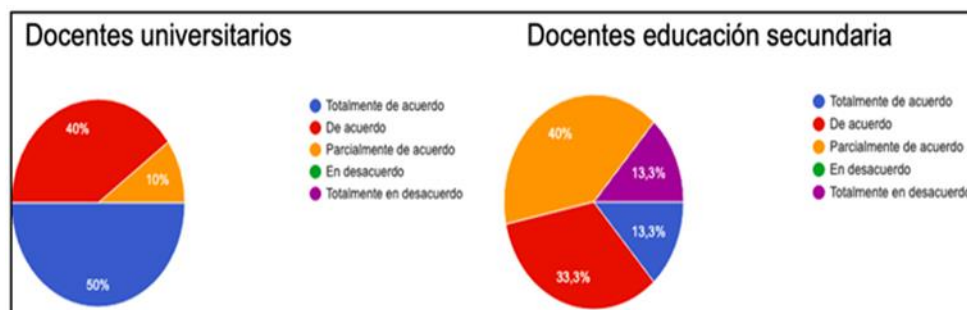
A continuación, se relacionan los resultados de la encuesta de percepción en escala Likert aplicada a 30 docentes de diferentes áreas del conocimiento. Por un lado, 15 profesores de diversas facultades de la universidad La Gran Colombia y por el otro, 15 docentes de la educación básica y media del sector oficial y privado. La primera pregunta de la encuesta buscaba indagar respecto a la percepción de los encuestados sobre quién debe recaer la responsabilidad de la enseñanza de los procesos de comprensión y producción de textos argumentativos. En los resultados de la encuesta aplicada a docentes universitarios se puede ver que el 50% manifestaron estar totalmente de acuerdo que los profesores de secundaria y la media, tienen la responsabilidad directa de enseñar, profundizar y mejorar las habilidades de los estudiantes en los procesos para la comprensión y producción de textos argumentativos. Por otro lado, de este mismo grupo de docentes universitarios encuestados arrojó como resultado que para el 40% de ellos concuerda estar de acuerdo al respecto de la afirmación. El 10% restante de los participantes afirmó estar parcialmente de acuerdo con el ítem. Lo anterior significa que al reunir

los resultados asociados con totalmente de acuerdo y de acuerdo arrojó como resultado un 90% de docentes universitarios que concuerdan al atribuir a los docentes de educación media y básica secundaria la responsabilidad del aprendizaje de la comprensión y producción de textos argumentativos (ver figura 2).

Por otro lado, los resultados de la encuesta aplicada a los docentes de educación secundaria son un poco más dispares, ya que, por un lado, el 40% de los encuestados considera estar parcialmente de acuerdo con la afirmación en la que se atribuye a los docentes de educación media y básica secundaria la responsabilidad del aprendizaje de la comprensión y producción de textos argumentativos. Las demás respuestas dejan ver que un 33,3% plantean estar de acuerdo, y un 13,3% restante están totalmente de acuerdo que la responsabilidad debe recaer sobre los docentes de humanidades. Es decir, que, al unir los dos resultados anteriores, se evidencia que un 46,6% cree que la responsabilidad recae en los docentes de humanidades. Por otra parte, sólo un 13,3% de los encuestados no están de acuerdo con este planteamiento (Véase figura 2)

**Figura 2**

Responsabilidad de los docentes de humanidades de lengua castellana.



Nota: Elaboración propia

Los resultados de la aplicación de esta encuesta confirman lo planteado en el marco teórico de esta investigación, particularmente en lo expuesto por Beñales (2015) al establecer que

los docentes universitarios tienen la concepción que los estudiantes graduados de la educación media, al ingresar por primera vez a la universidad ya deben venir con los conocimientos suficientes para comprender y producir textos de tipo argumentativo. De igual manera, con las respuestas obtenidas de parte de los docentes de la básica secundaria y la media, aunque en menor medida, se puede decir que estos también atribuyen dicha responsabilidad a los docentes de humanidades.

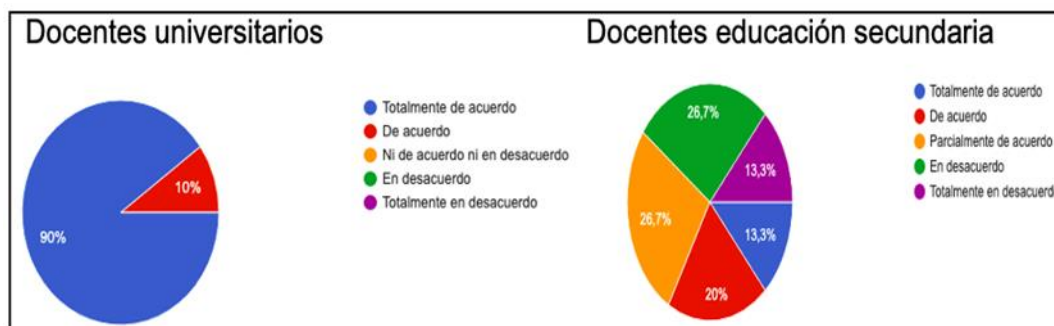
A través del proceso de observación de la participación de los docentes en este apartado de la encuesta, fue posible recoger diversas impresiones que fueron consignadas en el diario de campo. Por un lado, de los docentes universitarios (8 de los 15 encuestados) al momento de responder este instrumento plantearon que de cierta manera no sólo los profesores de la básica secundaria y la media tenían la responsabilidad del proceso de formación para la comprensión y producción de textos argumentativos, sino también los directivos docentes (coordinadores y rectores). Al preguntarles sobre estas afirmaciones, opinaron que los coordinadores y rectores debían ser los garantes de que en el área de humanidades se llevaran a cabo proyectos enfocados en mejorar las habilidades para la comprensión y producción de textos argumentativos. De igual forma, aseguraron que los procesos de evaluación y seguimiento de dichos procesos debían ser claros, suficientes y dinámicos con el fin de demostrar resultados significativos de calidad. Por otro lado, algunos de los docentes de las instituciones de educación básica y media (5 de 15 encuestados) estuvieron de acuerdo al afirmar que el éxito de los procesos de enseñanza para la comprensión y producción de textos con fines argumentativos depende de un trabajo conjunto de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, y no sólo de un área en particular.

La segunda pregunta de la encuesta quiso indagar entre los docentes participantes si consideran si debe existir desde grado sexto a once, una articulación entre los contenidos

temáticos y las metodologías de enseñanza de todas las asignaturas, en torno al mejoramiento de las habilidades de los estudiantes en lo que a procesos de comprensión y producción de textos argumentativos se refiere. Al respecto, se encontró que el 90% de los docentes universitarios concuerdan estar totalmente de acuerdo al respaldar dicha afirmación. De igual manera, el 10% restante de los encuestados manifestaron estar de acuerdo al respecto. Por otro lado, las percepciones de los docentes de educación básica secundaria y media sobre este ítem están divididas, ya que un 13,3% están totalmente de acuerdo y un 20% plantean estar de acuerdo con la afirmación. Estos dos porcentajes suman un 33,3%. Por otro lado, un 26,7% establecen estar parcialmente de acuerdo, un 26,7% en desacuerdo y por la misma línea un 13,3% está totalmente en desacuerdo (Véase figura 3).

**Figura 3**

Articulación entre contenidos temáticos y metodologías de enseñanza de todas las asignaturas de sexto a once



Nota: Elaboración propia.

Al realizar un análisis comparativo de las respuestas se puede percibir que la postura de los docentes universitarios se aleja totalmente de las respuestas entregadas por gran parte de los docentes de la básica secundaria y la media. Por un lado, los docentes universitarios encuestados piensan que el éxito en el proceso de mejoramiento de las habilidades para la comprensión y

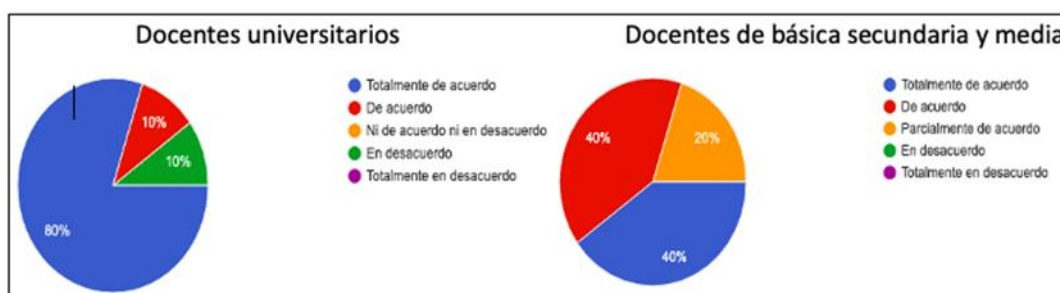
producción de textos argumentativos depende en gran medida de una articulación entre contenidos temáticos y metodologías de enseñanza. Por otro lado, en el diario de campo quedó registrado que los docentes de bachillerato comentaron que este tipo de articulación es compleja, ya que, desde grado sexto a once, aunque se intenta trabajar por proyectos integradores interdisciplinarios, o se habla de contenidos en las mallas curriculares que potencian el pensamiento crítico, la realidad es que dichos contenidos son asumidos en muchas ocasiones sin importar si se logran avances significativos al respecto. Los docentes también comentaron que en algunas de sus instituciones cuando los profesores deben enseñar procesos de comprensión y producción de textos argumentativos, muchas veces lo hacen de forma superficial solo por cumplir con lo establecido en las mallas curriculares.

Otros aspectos recopilados en el diario de campo evidencian que los docentes concuerdan que, aunque en los colegios privados en los que trabajan se lucha al máximo por llevar a cabo un trabajo conjunto entre áreas y estamentos de dirección, no ha sido una garantía para obtener resultados favorables en los estudiantes al momento de potenciar la comprensión y producción de textos argumentativos. En el caso de los docentes del sector oficial, fueron un poco más renuentes a participar de las encuestas, ya que algunos de ellos manifestaron que con eso se presentaba cierta intromisión en el trabajo realizado. No obstante, de los 9 docentes de bachillerato del sector oficial participantes, 3 de ellos comentaron que en cierta medida al interior de cada institución del Distrito se pueden encontrar grupos de docentes que le apuestan por trabajar en el diseño de proyectos interdisciplinarios que potencian las habilidades en cuestión. Incluso comentan que, aunque no se trabaje por proyectos integradores, hay profesores que desde su área de formación le apuestan por integrar en el quehacer pedagógico contenidos temáticos con metodologías dinámicas e innovadoras que potencien el pensamiento crítico.

Estos resultados se relacionan directamente con la tercera, quinta y sexta pregunta con las cuales que se buscaba indagar sobre la percepción de los docentes de bachillerato y de universidad, respecto a que los estudiantes de la media que ingresan a un programa de pregrado de la universidad deben conocer diferentes técnicas que les permita comprender, inferir y extraer información de textos de los que puedan generar procesos de construcción crítica con facilidad. Asimismo, se buscó indagar si los estudiantes que se gradúan de la media poseen conocimientos necesarios y adecuados para comprender y producir textos argumentativos. El análisis de los resultados evidencia que un gran porcentaje de docentes encuestados (más del 80%) tanto del ámbito universitario, como del bachillerato coinciden en que al interior de cada institución educativa se debe fomentar y enseñar a los estudiantes la forma de abordar textos orales y escritos con fines argumentativos de una forma dinámica y eficaz (ver figura 4).

**Figura 4**

Los estudiantes de la media que ingresan a un programa de pregrado de la universidad deben conocer diferentes técnicas que les permita comprender, inferir y extraer información de textos de los que puedan generar procesos de construcción crítica.



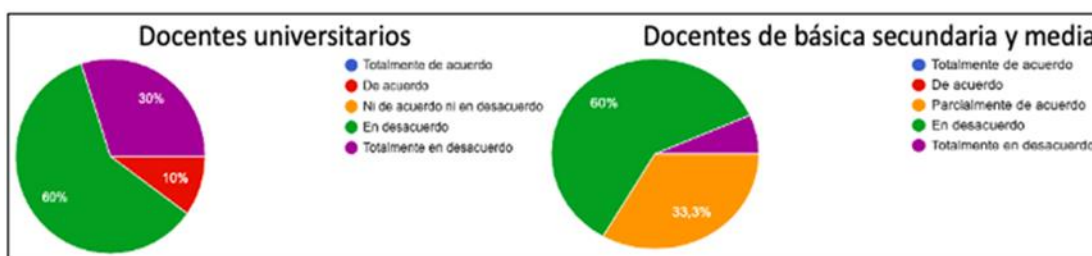
Nota: Elaboración propia.

De igual forma, a través del diario de campo fue posible recopilar que los docentes de ambos ámbitos (entre 70% y un 90%) concuerdan que gran parte de los estudiantes recién

egresados de la media desconocen, o se les dificulta estructurar y sustentar textos orales y escritos argumentativos coherentes y cohesivos (Ver figura 5).

**Figura 5**

Los estudiantes que se gradúan de la media poseen conocimientos necesarios y adecuados para comprender y producir textos argumentativos.

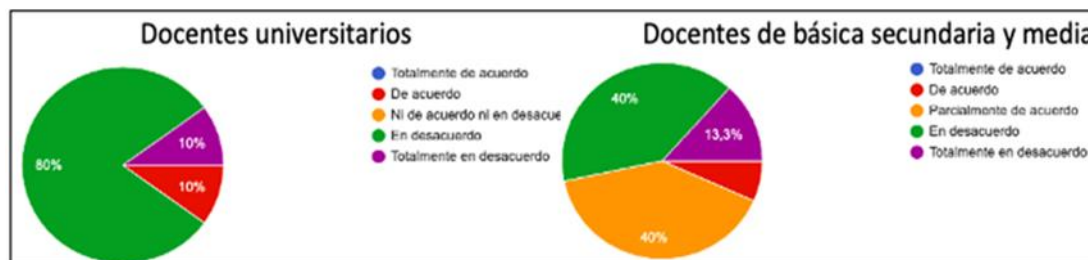


Nota: Elaboración propia.

Como complemento a estas respuestas, los datos arrojados por la encuesta dejan ver que para el 90% de los docentes universitarios, los estudiantes que finalizan la media y que ingresan a un programa de pregrado se les dificulta adaptarse a las dinámicas de trabajo en la que se les solicita comprender y producir textos argumentativos (orales y escritos). Por su parte, el 53.3% de los docentes de la básica secundaria y de la media concuerdan que los estudiantes que finalizan la media no cuentan con los conocimientos adecuados para adaptarse a las dinámicas de construcción de textos orales y escritos con fines argumentativos. Por otro lado, un 40% de los docentes encuestados asumen estar parcialmente de acuerdo respecto a esta afirmación (Ver figura 6).

**Figura 6**

Adaptación de los estudiantes en las dinámicas de trabajo en la que se les solicita comprender y producir textos argumentativos (orales y escritos)



Nota: Elaboración propia.

Con la cuarta pregunta se quiso conocer de parte de los docentes universitarios y de la básica secundaria y media respecto a si tienen claro que el proceso de enseñanza para la comprensión, interpretación y producción de textos argumentativos en las instituciones de educación básica secundaria y de la media se deben fundamentar en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje estipulados por el Ministerio de Educación Nacional. En el caso de los docentes universitarios quedó claro que, aunque conocen de la existencia de diversos documentos reguladores sobre el tema, el 70% desconocía dicha regulación (Ver figura 7). Solo uno de los docentes universitarios encuestados manifestó estar de acuerdo con dicha afirmación. No obstante, el 20% de los docentes universitarios encuestados plantearon que las instituciones de educación básica secundaria y media debían enfocar sus esfuerzos en ir más allá de lo propuesto en documentos como los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Al preguntarles sobre su respuesta plantearon que tenían conocimiento de base sobre el contenido de dicho documento y consideran que el mismo es obsoleto y que necesita de una reestructuración, o por lo menos es vital replantear la manera como debe ser enseñado a los estudiantes la comprensión y producción de textos con fines argumentativos. Sobre este apartado estos docentes concuerdan que el Ministerio de Educación Nacional debería preocuparse por



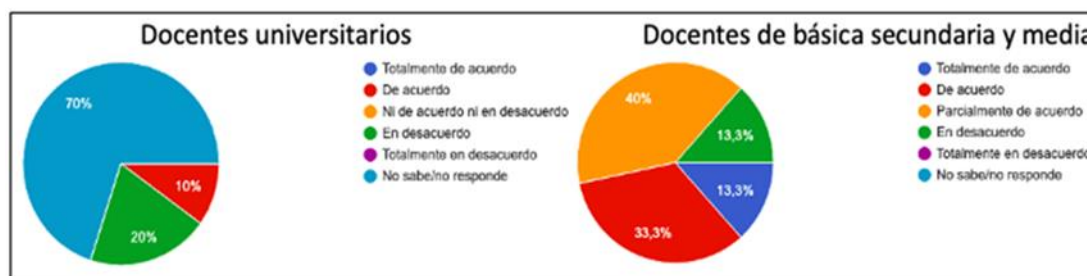
diseñar propuestas encaminadas al trabajo por proyectos de tipo interdisciplinario, lo cual desde la perspectiva de los encuestados potenciaría en gran medida el desarrollo de un verdadero pensamiento crítico.

En el caso de los docentes participantes de la básica secundaria y la media se encontró que solo un 46,6% (33,3% totalmente de acuerdo y 13,3% de acuerdo) plantean que los procesos de enseñanza de la comprensión y producción de textos argumentativos se debe basar en lo establecido por los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Por otro lado, un 40% de los encuestados plantea estar parcialmente de acuerdo y un 13,3% en desacuerdo (Ver figura 7). Al profundizar un poco más sobre las posturas de este grupo de profesores, se recopiló en el diario de campo que estos docentes sostienen, por un lado, que aunque creen que el documento ofrece algunas pautas del qué y el cómo abordar dichas temáticas, sostienen al igual que los docentes universitarios que el documento es obsoleto y necesita una reestructuración de contenido y de metodologías. Por su parte, los que afirmaron estar en desacuerdo, además de coincidir con la obsolescencia del documento plantean que se debe generar otro tipo de legislaciones, regulaciones o disposiciones ministeriales respecto a la enseñanza del lenguaje, en especial en lo que tiene que ver con la comprensión y producción de textos argumentativos. Dicha construcción debe ser conjunta entre el Ministerio de Educación, las Secretarías de Educación, los docentes, los directivos docentes y demás comunidad educativa.

**Figura 7**

El proceso de enseñanza para la comprensión y producción de textos argumentativos de las instituciones de

educación básica secundaria y de la media se deben fundamentar en los "Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje" estipulados por el MEN



Nota: Elaboración propia.

En la encuesta dirigida a docentes de la básica secundaria y la media se agregaron dos preguntas adicionales en las cuales se quiso indagar respecto a si era posible evidenciar al interior de las mallas curriculares de sus instituciones, contenidos temáticos y metas de aprendizaje que potencien en todos los grados, habilidades para la comprensión y producción de textos argumentativos. Al respecto solo el 20% de los encuestados (13,3% de acuerdo y 6,7% totalmente de acuerdo) afirman que esto se cumple. Por otro lado, un 46,7% están parcialmente de acuerdo y un 33,3% en desacuerdo (Ver figura 8). Al respecto en el diario de campo se pudo recolectar información en la que los docentes plantean que, aunque las mallas evidencian temáticas relacionadas con la enseñanza para la comprensión y producción de textos argumentativos, estos contenidos en muchas ocasiones no son suficientes, ni efectivos. Concuerdan como se mencionó anteriormente en el análisis de otras preguntas, que estos temas o contenidos se abordan muchas veces sólo por “cumplir administrativamente”, sin que dicha aplicación implique el alcance de verdaderos resultados de calidad. De igual manera, quedó en evidencia que no son del todo claras las metas de aprendizaje y mucho menos los procesos de evaluación de dichos procesos, ya que cada docente tiende a evaluar o valorar la participación de forma diferente. Al respecto concuerdan que existen procesos de valoración cuantitativa que se

ven afectadas la mayoría de las veces por conceptos subjetivos del docente, y en el que en muchas ocasiones no se hace un proceso de evaluación, coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación riguroso. Sobre este aspecto los encuestados concuerdan en la necesidad de realizar procesos de seguimiento continuo y de evaluación por medio de instrumentos fiables que los estudiantes conozcan previamente, por ejemplo, a través de rúbricas de evaluación.

### Figura 8

Existencia de evidencias de contenidos temáticos y metas de aprendizaje en las mallas curriculares que potencian en todos los grados, habilidades para la comprensión y producción de textos argumentativos.



Nota: Elaboración propia.

A los resultados de esta pregunta se le puede adicionar que los docentes de la básica secundaria y la media opinan que gran parte de los docentes de sus instituciones no se preocupan por potenciar de manera constante a través de diferentes metodologías el aprendizaje enfocado a la comprensión y producción de textos argumentativos.

Finalmente, en las observaciones realizadas por los docentes en las encuestas es posible encontrar puntos en común relacionados con el desconocimiento parcial o total de parte de los estudiantes de la estructura y tipologías textuales, de las reglas básicas de redacción y ortografía. De igual forma, dan cuenta de la existencia de problemas asociados con la inferencia, comprensión, enriquecimiento de vocabulario, sustentación coherente, entre otros. También mencionan que entre los docentes universitarios y de bachillerato queda claro que no hay

preocupación de parte de los mismos docentes de bachillerato en profundizar en temas relacionados con el desarrollo de pensamiento crítico (comunicación personal). En el diario de campo se recopiló información en el que los docentes encuestados a los estudiantes se les dificulta enlazar o conectar ideas, suelen confundir textos expositivos con textos argumentativos. Asimismo, concuerdan que les es difícil desarrollar ideas y sustentarlas adecuadamente, además de hacer uso inadecuado de normas de acentuación y puntuación, como problemas para redactar párrafos u oraciones coherentes y cohesivas.

### ***Hallazgos de la encuesta de percepción aplicada a estudiantes y diario de campo***

Este apartado se relaciona con el análisis de las percepciones de los estudiantes participantes que finalizaron la media en el 2018-II Y 2019-I y que al momento de aplicación de la encuesta habían ingresado a primer semestre de un programa de pregrado de la universidad la Gran Colombia. Con el instrumento se buscó recolectar evidencias que dieran cuenta de las opiniones de estos estudiantes, respecto a su posición en los procesos de aprendizaje de la comprensión y producción de textos argumentativos durante su paso por la educación básica secundaria y la media, así como la aplicación de lo aprendido en el ámbito universitario. Al respecto la primera pregunta buscaba indagar si para ellos, las clases de lengua castellana (español) de la básica secundaria y la media del colegio que son egresados siempre estuvieron enfocadas en profundizar y mejorar sus habilidades en lectura y escritura crítica. Las respuestas dejan ver que sólo el 56% de los encuestados (12% totalmente en desacuerdo y 44% en desacuerdo) consideran que dichas enseñanzas impartidas durante su paso por el bachillerato estuvieron enfocadas en potenciar las habilidades para el pensamiento crítico. El 24% plantean estar parcialmente de acuerdo y un 20% de acuerdo (Ver figura 9). Estos resultados darían validez a los resultados, o respuestas dadas por los docentes de ambos sectores encuestados, en el

que se plantea que efectivamente a los estudiantes que ingresan a la educación superior que se enfrentan a la comprensión y producción de textos argumentativos presentan diferentes falencias de tipo cognitivo y procedimental.

**Figura 9**

El enfoque de las clases de lengua castellana de la básica secundaria y la media del colegio siempre estuvieron enfocadas en profundizar y mejorar mis habilidades en lectura y escritura crítica.

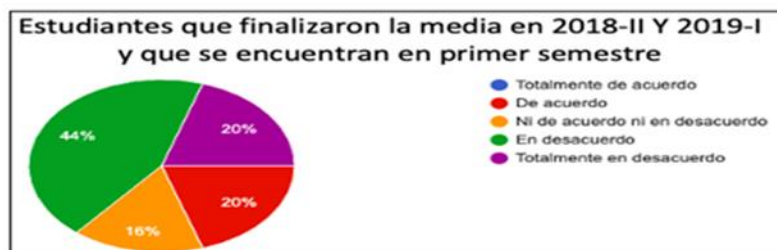


Nota: Elaboración propia.

En la pregunta se buscaba determinar si para los estudiantes desde grado sexto a once hubo articulación entre los contenidos temáticos y las metodologías de enseñanza de todas las asignaturas, las cuales buscarán potenciar sus habilidades en procesos de lectura y escritura crítica. Con los resultados se evidencia que más del 64% de los estudiantes encuestados (Ver figura 10) plantean que las clases de lengua castellana de la básica secundaria y la media del colegio que son egresados, no siempre estuvieron enfocadas en profundizar y mejorar las habilidades en lectura y escritura crítica.

**Figura 10**

Articulación de sexto a once entre contenidos temáticos y metodologías de enseñanza de todas las asignaturas que buscaban potenciar habilidades en procesos de lectura y escritura crítica.



Nota: Elaboración propia.

Se quiso indagar un poco más y se pudo establecer en el diario de campo que los estudiantes, aunque tuvieron excelentes docentes de lengua castellana, consideran que una vez ingresaron a la universidad se encontraron con el hecho de no haber recibido una formación mucho más profunda relacionada con la comprensión y producción de textos argumentativos. Sobre este punto, el 56% de los estudiantes (Ver figura 11) afirmaron que en sus colegios muy pocos profesores se preocuparon por profundizar las enseñanzas que permitieran identificar la falencias y aciertos sobre la comprensión y producción de textos con fines argumentativos.

**Figura 11**

Los docentes del colegio de egreso se preocuparon en todo momento por reconocer los aciertos y mejorar las debilidades en procesos de lectura y escritura crítica.



Nota: Elaboración propia.

Por tanto, el 72% de los estudiantes encuestados (ver figura 12) que ingresan a un programa de pregrado consideran tener problemas al momento de enfrentarse a textos orales o escritos de tipo argumentativo, precisamente debido a la falta conocimientos relacionados con la estructuración o la tipología de textos que deben construir o abordar.

**Figura 12**

Capacidad de redactar textos argumentativos bien estructurados (conocimiento de tipos de párrafos, redacción de oraciones cortas, uso adecuado de conectores, signos de ortografía y acentuación, así como conocimiento amplio de vocabulario).



Nota: Elaboración propia.

Por consiguiente, al no haber adquirido tales conocimientos y habilidades ocasiona que el abordar textos de tipo argumentativo asociados con su área de formación, así como la elaboración de documentos de esta tipología presentan problemas de coherencia y cohesión. Las opiniones que afirman estar de acuerdo con esta afirmación sobrepasan el 80% (ver figura 13).

**Figura 13**

Del colegio egresé con la capacidad de redactar textos argumentativos en los que sustento o defiendo una idea de forma coherente y cohesiva.



Nota: Elaboración propia.

Otro punto que se debe resaltar de los resultados de la encuesta se relaciona con la postura de los estudiantes que ingresaron a un programa de pregrado de la universidad la Gran Colombia respecto a si fue fácil para ellos adaptarse a las dinámicas de trabajos relacionadas con la comprensión y producción de textos argumentativos. Sobre este ítem las respuestas estuvieron divididas ya que para un 48% (8% totalmente de acuerdo y 40% de acuerdo) (Ver figura 14) no fue complicado esta adaptación. Al hablar con algunos de estos participantes sobre sus respuestas, las cuales se consignaron en el diario de campo, fue posible determinar que para ellos ha sido de gran ayuda cursar en la universidad asignaturas complementarias en las que reciben formación relacionada con esta temática. Este tipo de cursos les ayuda a ubicarse con mayor facilidad al momento de abordar tareas cognitivas que requieren del desarrollo de habilidades enfocadas en la comprensión y producción de textos argumentativos. Por otro lado, un 32% (12% en total desacuerdo y 20% en desacuerdo) (Ver figura 14) sostienen que ha sido muy complejo adaptarse a las dinámicas de trabajo de los docentes que solicitan sustentar o redactar textos orales o escritos argumentativos, ya que gran parte de los profesores considera que como egresados de la media ya traen consigo los conocimientos para realizar dichas tareas cognitivas.

**Figura 14**

En primer semestre de la carrera que estudio fue fácil adaptarme a las dinámicas de trabajo en la que diferentes asignaturas solicitan presentar textos argumentativos.



Nota: Elaboración propia.



Por tanto, solo les asignan actividades, muchas veces para ellos “complejas” y sin importar si comprenden, o llegan a necesitar de algún tipo de explicación al respecto. Frente a esta última observación encontramos que un 56% (36% totalmente de acuerdo y 20% de acuerdo) los estudiantes encuestados concuerdan en que al ingresar a la universidad sus profesores dan por hecho que al egresar de la media vienen con los conocimientos básicos para abordar o sustentar textos de tipología argumentativa (Ver figura 15). Sólo un 28% afirma estar totalmente en desacuerdo y un 16% ni de acuerdo, ni en desacuerdo.

**Figura 15**

Al ingresar a primer semestre la mayoría de docentes de la universidad dan por hecho que al egresar de la media se poseen los conocimientos adecuados para abordar o sustentar textos de tipología argumentativa.



Nota: Elaboración propia.

## Principales hallazgos del análisis documental

### *Documento: Estándares de competencia en lenguaje*

El Ministerio de Educación Nacional propuso una guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden por medio de las competencias de las áreas obligatorias y fundamentales. Por tanto, en el siguiente apartado describimos los principales hallazgos encontrados en el documento Estándares básicos de competencias del lenguaje (2019) a partir de un marco de referencia sustentado por medio de una matriz de análisis documental.

La estructura del documento parte de un proceso continuo de formación en el que se busca que los estudiantes conozcan y profundicen sus conocimientos, habilidades y destrezas a lo largo de la enseñanza del lenguaje durante su formación y paso por la educación básica secundaria y media. Es por eso que encontramos que los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje propuestos por el Ministerio de Educación suponen un compendio de metas y contenidos que se espera se alcancen de forma gradual e integrada en cada curso, y que además con cada cambio de grado incrementa el grado de complejidad en torno al desarrollo de habilidades cognitivas. Así mismo, los lineamientos curriculares proponen competencias concretas para alcanzar unas metas de aprendizaje, los cuales se espera sean asimilados al interior de cada plan o malla curricular.

El documento en cuestión considera que las competencias deben converger con los saberes específicos de cada disciplina y para que esto se dé, plantean que debe haber “situaciones de aprendizaje significativas, la valoración de los saberes previos, el estudio de referentes teóricos, las preguntas constantes, el debate argumentado, la evaluación permanente” (MEN, 2019, p. 17). Si una de estas constantes se deja por fuera posiblemente no se desarrollen adecuadamente las competencias de cada área.

Otro aspecto fundamental del documento se fundamenta en la relación educativa de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje que se consideran como referente común del Proyecto Educativo Institucional (PEI) para tener indicadores de las competencias en todo el territorio nacional. Es decir, que, aunque el PEI plantee una autonomía de las instituciones, en él mismo se debe contemplar los documentos propuestos por el MEN para garantizar los mínimos de evaluación educativa. De ahí se establece que los estándares son aquellos criterios claros que le permiten a la persona, institución y estado reconocer hasta qué punto se cumple la calidad

educativa. De la misma manera los Estándares se consideran, primordialmente, como una guía para diseñar e implementar el plan de estudios del PEI; lo anterior equivale a que si un estudiante no cumple con las competencias esperadas por el MEN es porque se presenta dificultades en la implementación de estos documentos por parte de las instituciones.

En los planes de estudio cada institución o área debe contemplar unos planes de mejoramiento que tienen la función de reforzar en los estudiantes las dificultades que se les presenta respecto a los saberes y las competencias adquiridas en este caso en el área del lenguaje. Esto equivale a que durante el proceso de evaluación es fundamental el diseño de acciones de mejoramiento encaminadas a fortalecer o mejorar las dificultades presentadas. Consideremos ahora dentro de las competencias del lenguaje, a los campos de formación; por un lado, está la pedagogía de la lengua castellana que tiene el propósito de reconocer la lengua y su praxis durante el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, todo lo relacionado a la interacción de la lengua y el discurso en un contexto determinado. Segundo, la pedagogía de la literatura busca incentivar la lectura de las creaciones literarias para reconocer desde diferentes narraciones las construcciones sociales, culturales e históricas, además de fomentar ideas con cimientos en la sustentación y la crítica. Asimismo, la pedagogía de otros sistemas simbólicos tiene el propósito de que el estudiante reconozca otros aspectos no verbales del lenguaje y cómo estos interactúan en la comunicación.

Finalmente, la comprensión y la producción textual son factores transversales establecidos para el mejoramiento de las competencias del lenguaje, estas actividades lingüísticas tienen el propósito de desarrollar en los estudiantes un sentido de valoración crítica del uso del lenguaje en diferentes situaciones, así como de la posibilidad de recrear significados. Lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional MEN a través de los Estándares Básicos de

Competencias del Lenguaje sustentan la importancia de dicho documento, así como el posible impacto que puede generar en otros contextos de aprendizaje, en otros campos de acción y/o en otras dimensiones antropológicas del estudiante. (Ver anexo 6).

***Documento: Mallas curriculares***

Para este apartado se buscó realizar el análisis documental de las mallas curriculares de seis colegios, tres oficiales y tres privados. El objetivo de la lectura de estos documentos buscaba determinar cómo estos planteles educativos implementan en sus procesos de enseñanza para la comprensión y producción de textos argumentativos la cantidad de contenidos, las metodologías de enseñanza, así como la evaluación de los mismos. Dicha revisión se hizo específicamente en las mallas curriculares de educación media – grado décimo y undécimo – para el área de Humanidades. Lo primero que habría que hacer, es mencionar que durante la búsqueda de instituciones educativas de los estratos 2 y 3 fueron descartados más de 30 colegios porque poseían información insuficiente sobre su diseño curricular, ya que no daban cuenta de contenidos o procesos de evaluación de procesos de comprensión y producción de textos con fines argumentativos.

En los seis colegios se identificó como común denominador que emplean o integran conceptos o posturas de los Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje (MEN, 2019) como un referente, es decir, que las instituciones mencionan desde que competencia del lenguaje se fundamentan las mallas curriculares. Sin embargo, esta es la única característica que comparten entre todos. Conjuntamente, para las competencias de producción y comprensión textual se observa que los colegios describen esto como procesos aislados, solo un colegio privado relaciona actividad de producción de textos argumentativos con la lectura interpretativa. Entonces, el cómo implementan la producción textual va a determinar los siguientes hallazgos,

porque en solo un colegio oficial, la producción de textos argumentativos se propuso de manera transversal durante todos los periodos académicos en décimo y undécimo. En las otras mallas curriculares la producción de textos argumentativos fue presentada en la sección de contenidos temáticos haciendo alusión al “ensayo” y uno mencionó el “ensayo argumentativo”. De la misma manera esta competencia del lenguaje es enseñada solo en un periodo académico durante el año escolar. En cuanto al saber, saber ser y saber hacer, solo tres colegios lo proyectan, por un lado, en un colegio oficial se encargan de organizar los contenidos de forma tal que sea posible alcanzar dichos objetivos de aprendizaje que potencie el pensamiento crítico, además que esto lo relacionan con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Por otro lado, en una de las mallas curriculares del área de humanidades analizadas de un colegio oficial y de otro privado contemplan diversos criterios de evaluación y contenido que potencian la enseñanza para la comprensión y producción de textos con fines argumentativos.

En el proceso de evaluación, los colegios oficiales establecen indicadores de desempeño que son acciones que deberían cumplir los estudiantes después de cada periodo académico, pero en el sector privado, uno establece indicadores de logro y el porcentaje de calidad que debió alcanzar el estudiante. Una segunda institución sólo establece los logros y el último, reconoce indicadores de evaluación que se dividen en tres: cognitivos, procedimentales y actitudinales que corresponden a saber, hacer y ser respectivamente. En dos mallas curriculares de dos colegios oficiales es posible evidenciar que buscan orientar al estudiante desde una pregunta problema para cada periodo académico, mientras que uno de los colegios privados orienta al docente con actividades pedagógicas y recursos. El segundo colegio oficial propone un plan de apoyo desde las acciones nivelación, recuperación y profundización, y el segundo colegio privado menciona las competencias básicas laborales. Además, el tercer colegio privado propone habilidades

fundamentales que el estudiante y el docente deben desarrollar durante el año escolar con respecto a la reflexión crítica.

Finalmente, otras características a resaltar se sustentan en que un colegio oficial y otro privado son los únicos en establecer en sus mallas curriculares técnicas de redacción, normas APA y conectores, pero solo el colegio que propuso la producción textual de manera transversal en los periodos académicos plasmó la estructura del ensayo, tipo de argumentos y tipología textual. La información presentada en el apartado anterior se puede evidenciar en el Anexo 10 donde se encuentran las mallas curriculares con la información respectiva, sin embargo, por motivos de divulgación de información sólo se observa la información concreta de la distribución de contenidos académicos. Además, a groso modo la información descrita anteriormente se refleja en las siguientes tablas.

**Tabla 5**

*Hallazgos con respecto al desarrollo de la competencia del lenguaje, en las mallas curriculares de colegios oficiales y privados.*

Mallas curriculares en el área de Ciencias Humanas y Lengua Castellana de grado décimo y undécimo	
<b>Objetivo:</b>	Determinar cómo estos planteles educativos implementan en sus procesos de enseñanza para la comprensión y producción de textos argumentativos la cantidad de contenidos, las metodologías de enseñanza, así como la evaluación de los mismos.
<b>Común denominador</b>	Referente en concepto o postulado al documento Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje que establece el MEN como orientación en la educación por competencias.
Instituciones educativas	Hallazgos
Colegio privado 1	La lectura interpretativa se relaciona con la producción de textos argumentativos. Propone Metas de calidad y recursos. La competencia argumentativa era transversal en los períodos académicos. La tipología textual el ensayo es contemplado en once como una temática. Contempla actividad pedagógica.

Colegio privado 2	La competencia de producción textual no es contemplada en décimo. Competencias Laborales
Colegio privado 3	La competencia de comunicación como un contenido temático. La competencia de comunicación es contemplada en décimo como una habilidad. Indicadores de evaluación. Habilidades fundamentales entre estudiantes y docentes con respecto a la reflexión crítica. Proyección del saber, saber ser y saber hacer. Contempla núcleos temáticos de las competencias de lenguaje. Propone metodologías durante los períodos académicos.

Nota: Elaboración propia.

**Tabla 6**

*Continuación de los hallazgos con respecto al desarrollo de la competencia del lenguaje, en las mallas curriculares de colegios oficiales y privados.*

**Mallas curriculares en el área de Ciencias Humanas y Lengua Castellana de grado décimo y undécimo**

<b>Objetivo:</b>	Determinar cómo estos planteles educativos implementan en sus procesos de enseñanza para la comprensión y producción de textos argumentativos la cantidad de contenidos, las metodologías de enseñanza, así como la evaluación de los mismos.
<b>Común denominador</b>	Referente en concepto o postulado al documento Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje que establece el MEN como orientación en la educación por competencias.

Instituciones educativas	Hallazgos
Colegio Oficial 1	La producción textual es postulada como un proceso transversal en los períodos académicos. Contemplan estrategias metodológicas. Proyección del saber, saber ser y saber hacer con relación en los DBA. Criterios diversos criterios de evaluación y contenido. Pregunta problema.
Colegio Oficial 2	La producción de textos argumentativos se propuso de manera transversal durante todos los períodos académicos en décimo y undécimo. Proyecto de plan de apoyo desde la nivelación Proyección del saber, saber ser y saber hacer. Indicadores de criterios de evaluación con contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Pregunta problema
Colegio Oficial 3	Indicadores de evaluación. Propone un proyecto de investigación como transversal. El indicador de evaluación lo contemplan como "Salidas". Ejes temáticos en los períodos
<b>Observaciones generales</b>	La competencia de producción y comprensión textual son procesos aislados. La mayoría de las mallas curriculares plantean las competencias de producción textual como temas o contenidos distribuidos en los períodos académicos.

Nota: Elaboración propia.

**Principales hallazgos categoría: escritura para la comprensión y producción de textos argumentativos.**

Para obtener una visión más clara de los conocimientos de los estudiantes sobre su nivel de comprensión y escritura de textos académicos con fines argumentativos se procedió a aplicar un pequeño ejercicio con el cual se buscaba analizar las actitudes de estos al abordar una lectura, así como la manera en que ellos realizan un proceso de escritura de un texto de esta categoría. Al inicio del ejercicio los estudiantes manifestaron ciertas dudas a la hora de realizar las actividades propuestas en el taller, por tanto, algunos necesitaron más tiempo del estipulado para llevar a cabo la propuesta. Por otro lado, algunos participantes tenían ciertas confusiones entre la diferencia de un texto expositivo y uno argumentativo, así como de la manera de cómo estructurar un buen párrafo, una oración e incluso un título para el texto. Pasado el tiempo propusieron realizarla en parejas aseverando que en grupo era mucho más fácil encontrar las palabras adecuadas para expresar las ideas, así como comentar la información desconocida.

En el proceso de construcción de un texto de tipo argumentativo, se evidenció que existen dificultades en el nivel de comprensión lectora inferencial, en el análisis crítico y la selección de información. La primera actividad de Preescritura tuvo el objetivo de reconocer la información que podría utilizar el estudiante para la comprensión y producción de un ensayo argumentativo que corresponde a macrorreglas establecidas por (Montes, Rangel y Reyes, 2014) como, la idea principal, ideas secundarias que sustentan a la idea principal e información de prioridad que le permite al lector comprender el texto.

Dentro de este proceso se encontró que la mayoría de los estudiantes no señalaron o relacionaron la idea principal con las ideas secundarias del texto, para 17 participantes la idea principal no estaba completa, o estaba fragmentada durante el texto. De igual manera, 22



participantes no señalaron otro tipo de información relevante, 3 personas no hicieron ningún tipo de marca para indicar información y 9 personas seleccionaron como idea principal otras partes del texto, como la conclusión del autor. Lo anterior permite percibir que hubo dificultad en el ejercicio de reconocer y clasificar información de la lectura.

En la actividad de contextualización solo 8 personas reconocieron cuál es la intención del autor con el texto, 21 personas indicaron otra posible intención del autor y 2 personas indican una intención que no se evidencia en la lectura. Dentro de las justificaciones un participante explicó su grado de comprensión mencionando la intención del autor en sus palabras: “el autor quiere manifestar todo lo que hacemos ahora con el internet” (comunicación personal). (Ver anexo 11) También otros tomaron postura sobre su grado de comprensión a partir de la comunicación personal: “El texto ha sido algo confuso, no tiene claridad en la idea principal” o “Me surgió duda en la verdadera intención del autor al momento de plasmar su texto ya que aborda muchas temáticas, por ende, no veo una idea clara y global del texto”.

Por tal razón, los estudiantes complementan su descripción con el uso de las herramientas o recursos que utilizaron al leer el texto, 21 de los participantes no utilizaron ninguna porque, según algunos “No era necesario utilizarlas ya que el texto da las herramientas para su total comprensión sin ningún tipo de ayuda” (comunicación personal). Sin embargo, para 8 estudiantes fue necesario utilizar herramientas o recursos como páginas de internet, porque, en palabras de uno de ellos: “La utilice con el fin de poder encontrar algunos conceptos sin comprender y también para poder enfocarme mejor en la idea del texto” (comunicación personal). Además, seleccionaron oraciones que los participantes creían relevantes y las escogieron, en su gran mayoría, porque sentían una conexión de la información con su realidad inmediata, por ejemplo “porque pasan en mi vida, porque he notado que soy dependiente del

internet” (comunicación personal). Habría que mencionar, que el texto fue tomado del Cuadernillo de preguntas del Saber 11° de la Prueba de lectura crítica del 2018, del segundo semestre.

Consideremos ahora las actividades de escritura y reescritura que se plantearon con el propósito de evidenciar la creación de un ensayo argumentativo, desde el diseño de un borrador hasta la observación de cómo los estudiantes, a partir de un texto, intentaron exponer y sustentar una idea con los diferentes tipos de argumentos.

En la actividad de escritura más del 87% de los estudiantes tuvo falencias en la esquematización y estructuración de su ensayo argumentativo, es decir, en proponer, organizar, conectar y relacionar la idea principal con las ideas secundarias y posibles conclusiones. Durante este análisis se encontró que había mapas conceptuales de la lectura ya sea textuales o parafraseados, mapas conceptuales con una tesis que sustentar, pero sin argumentos, o mapas conceptuales en los que no se podían relacionar cuál era la idea principal que querían sustentar. A la hora de vincular el mapa conceptual como una herramienta para la construcción del ensayo argumentativo fue menos del 9% de los participantes que lograron evidenciar el uso del esquema conceptual; esto quiere decir que la mayoría de ellos no usó adecuadamente el mapa conceptual para su proceso de construcción textual.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la actividad de reescritura más del 97% de los estudiantes de primer semestre de Ingeniería Civil de la universidad la Gran Colombia que finalizaron el bachillerato en el periodo 2018-II y 2019-I realizaron un ensayo argumentativo poco coherente, pero ante todo con debilidades estructurales en construcción de párrafos y sustento adecuado de ideas. En los textos se presentaron varias situaciones, en las que se identifican que no hay una coherencia y cohesión entre la idea principal y las ideas secundarias,

conclusiones que no concuerdan con la tesis planteada por el participante, sin algún tipo de argumento, o argumentos basados en experiencias personales, ideas secundarias que generalizan una situación. Además, de encontrar textos parecidos más a un resumen de la lectura, o a esbozos de ensayos de un párrafo que no contenían las mínimas características de un ensayo argumentativo.

Hecha esta salvedad, la actividad de re-escritura también permite observar ideas potenciales que no fueron desarrolladas por la mayoría de los estudiantes, ya sea la idea principal o las ideas secundarias. Asimismo, solo el 2% de los participantes acudieron a una fuente de autoridad para argumentar. Dentro de este ejercicio se encontró que más del 92% tenía faltas ortográficas y de sintaxis que no permiten una lectura y comprensión total del texto, y que de una manera implícita parecía que no permitía conectar y relacionar unas ideas con otras. (Ver anexo 12).

## Conclusiones

La presente investigación permitió establecer cuáles son los posibles factores que pueden incidir en los problemas de comprensión y producción de textos argumentativos en los estudiantes de primer semestre de ingeniería civil de la universidad la Gran Colombia, que se supone desarrollaron las mínimas competencias básicas del lenguaje durante su proceso en la educación básica secundaria y media (de sexto grado a hasta once). Dicho supuesto parte del propósito del Ministerio de Educación Nacional de que todo egresado de la educación media, independientemente de su procedencia, debió desarrollar competencias básicas del lenguaje que le permitan ser usadas en otros campos académicos como la educación superior. Aunque nuestro objetivo no fue determinar el impacto de la competencia de producción textual en la educación superior, dejamos cimientos con los posibles factores que pueden incidir en un estudiante para no desarrollar por completo esta competencia básica.

Entonces, el principal factor que determinó esta investigación fue constatar, por medio de la recolección de información que existen falencias en la implementación de los Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje con respecto a la comprensión y producción de textos de tipo argumentativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje que interactúan en el aula. Es decir, que posiblemente al interior de las instituciones educativas de la que egresaron los estudiantes de primer semestre de Ingeniería Civil, que ofertan la educación básica secundaria y de la media, en este caso específico, grado sexto a once carecen de una articulación entre las competencias propuestas el MEN y sus prácticas educativas. Por esta razón, los datos recolectados de las encuestas aplicadas a docentes universitarios, de la básica secundaria y de la media, así como a estudiantes, el análisis documental, los datos del diario de campo y el análisis de la prueba aplicada a los estudiantes dan cuenta de esta afirmación. Es decir, que, aunque el

Ministerio de Educación Nacional de Colombia establece unos documentos guía para cada institución en lo que a Estándares Básicos de enseñanza del lenguaje se refiere, los datos recolectados demuestran que en gran medida al interior de cada una las instituciones estos documentos se asimilan de diferentes formas. Estas adaptaciones varían dependiendo de cada Proyecto Educativo Institucional y al realizar el análisis de las mallas curriculares de los seis colegios se encontró que no existe unificación de criterios de calidad que busquen alcanzar lo propuesto por el MEN.

Otro factor a tener en cuenta que afecta la comprensión y producción de textos argumentativos en estudiantes que egresan de la media tiene que ver con la manera en la que los docentes adaptan y evalúan muchas veces a su manera los contenidos curriculares, sin tener en cuenta metodologías adecuadas que propendan por resultados de calidad en el desarrollo de procesos de formación para la comprensión y producción de textos argumentativos. No obstante, también se debe dejar claridad que al interior de diversas instituciones existen colectivos docentes que de forma interdisciplinaria luchan por potenciar esta habilidad a través del diseño de proyectos integradores.

De acuerdo con lo anterior, en la carencia de una articulación entre la competencia de producción textual y práctica pedagógica del aula hay muchos otros factores que van desarrollando esta falencia, y que se fueron evidenciando en la investigación como un tejido. Por ejemplo, el desconocimiento total o parcial del documento de Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje por parte de algunos docentes de las áreas de Humanidades de las instituciones de los alumnos participantes de este proyecto. Además de la suposición de los docentes universitarios acerca de la condición cognitiva, o de conocimientos previos que cada estudiante que ingresa a la universidad la Gran Colombia posee respecto a la comprensión y

producción de textos con fines argumentativos. De igual forma, a través del análisis de las mallas curriculares de las seis instituciones educativas oficiales y privadas fue posible encontrar que la comprensión y producción de textos con fines argumentativos, en general, es tratada como un contenido y/o tema que debe aprender el estudiante, y no como una competencia que debe desarrollarse a lo largo de su formación escolar. Al respecto, solo un colegio oficial establece criterios y características para la producción de textos argumentativos asociados con la estructura, tipología textual y tipos argumentos. Eso da mucho para reflexionar sobre cómo interpretan las instituciones y los docentes de la básica secundaria y de la media cada una de las competencias como partes de un contenido, y no como una acción que debe ir desarrollando de manera transversal.

Ahora bien, con el análisis de las mallas curriculares se puede evidenciar otro factor que se relaciona con el hecho que, al interior de las instituciones participantes, no se potencia al máximo el desarrollo de la competencia de producción textual con el fin de alcanzar los mínimos establecidos por el MEN a través de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Por otra parte, se resalta que los docentes universitarios responsabilizan de alguna manera a los docentes de la educación media de la enseñanza de la competencia de producción textual mínima en lenguaje. Esto es una constante en los datos recopilados en el trabajo ya que los docentes universitarios encuestados atribuyen dicha responsabilidad a sus colegas del bachillerato, aseverando que esta competencia debe ser trabajada antes de ingresar a la educación superior. En contraste con estos resultados se encontró que la mayoría de los docentes de educación básica secundaria y media, son conscientes de cierta manera que en muchas ocasiones al interior de sus instituciones no hay articulación entre los contenidos temáticos y las metodologías de enseñanza,

lo que trae consigo problemas en la apropiación de los conocimientos adquiridos por los estudiantes que egresan de dichos colegios.

Un análisis realizado sobre la percepción de los estudiantes encuestados frente a la enseñanza de la competencia del lenguaje de producción textual en la educación básica secundaria y la media, indica que para gran parte de ellos no hubo un aprendizaje satisfactorio de las competencias acertadas que les permitieran abordar y producir textos de tipo argumentativo. Entonces, cuando ellos inician su proceso de formación superior una vez culmina el bachillerato identifican lo complejo de interpretar o diseñar textos universitarios e incluso, esquemas gráficos de información necesarios para la redacción textos argumentativos. Estas afirmaciones es posible evidenciarlas en el ejercicio de escritura realizado en esta investigación, ya que en el mismo se detectó en ellos dificultad para suprimir información irrelevante del texto, así como dificultad para determinar la idea central o las secundarias. A condición de lo anterior, y a la luz de los demás resultados arrojados por las encuestas y el análisis documental permitirían establecer que a los estudiantes les hace falta conocimiento de las diferentes técnicas para la comprensión y producción textual.

Como punto final se puede establecer que, aunque el Ministerio de Educación Nacional plantea unos documentos guía que los establecimientos educativos deben seguir y aplicar al interior de cada una de las mallas curriculares, se evidencia en los resultados que pareciera que existe cierto miedo, o renuencia de parte de algunos docentes a abordar temáticas enfocadas con la comprensión y producción de textos argumentativos. Por otro lado, los resultados de los instrumentos aplicados dejan ver que el tema de la argumentación se relaciona con una temática que solo se debe abordar en un periodo de tiempo, o en curso o grado determinado, más no como una habilidad de enfoque transversal e interdisciplinar que busque potenciar el pensamiento

crítico. Por esta razón, como afirmaron varios estudiantes participantes de esta investigación, es apabullante tener que enfrentarse a actividades cognitivas en las que los docentes universitarios dan por hecho que conocen cómo interpretar, analizar, estructurar y sustentar textos orales y escritos con fines argumentativos.

No obstante, no todo es malo ya que es posible evidenciar el esfuerzo de algunos docentes o colectivos, así como de instituciones que luchan por construir al interior de las mallas y de las aulas de clase espacios que potencien un aprendizaje significativo de calidad. Por tanto, a partir de los resultados de esta investigación queda abierta la puerta para que futuros estudiantes o investigadores puedan realizar investigaciones locales, o a nivel nacional en la que se logre agrupar un mayor número de instituciones oficiales y privadas, con el fin de determinar cuáles son las principales falencias asociadas con el fenómeno descrito. Esto implicaría que de los resultados encontrados se generen posibles encuentros académicos e investigativos entre entes territoriales, el MEN, las secretarías de educación, docentes, instituciones educativas, alumnos y demás comunidad educativa con el fin hallar el mejor camino para articular estrategias, contenidos y mecanismos de evaluación. Todo esto encaminado a potenciar cambios significativos al interior de cada una de las instituciones de educación básica secundaria y la media del sector oficial y privadas, particularmente en lo que a la comprensión y producción de textos argumentativos se refiere.

Para finalizar, se debe establecer que los datos arrojados por esta investigación al estar relacionados con un grupo reducido de estudiantes egresados de la media de instituciones educativas pertenecientes a estratos socioeconómicos 2 y 3, no necesariamente se convierte en un factor que determine el éxito o fracaso de los mismos en los procesos de comprensión y producción de textos con fines argumentativos. Es claro que estudiantes que egresan de estos



estratos pueden poseer niveles excepcionales a la hora de comprender o redactar textos argumentativos, además los mismos resultados pueden encontrarse en estudiantes egresados de instituciones de educación media de estratos 4 al 6. Por tanto, este podría ser el punto de partida para una futura investigación en la que se establezca por ejemplo a la luz de los resultados de las pruebas saber 11; componente de lectura crítica, así como de los resultados de las pruebas PISA, el grado de influencia que puede tener el factor sociocultural en los estudiantes en su habilidad para comprender o producir textos argumentativos. De igual manera, esta investigación puede encaminarse a determinar a través de un análisis comparativo si el egresar de un estrato particular influye o no, en el éxito o fracaso de dichas producciones. Por tanto, queda abierta la invitación para que futuros investigadores tomen como base esta inquietud y puedan basar su propuesta a partir de este planteamiento con el que cierra esta propuesta de investigación.

### Lista de Referencia o Bibliografía

- Alcover, S., Pabago, G., Lombardo, A., Gareca, D. & Curone, G. (2015). Producción escrita argumentativa a partir de la lectura de textos académicos e informales por alumnos ingresantes a la Universidad. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 12(1),1-7. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483557806001>
- Andrews, Richard (2009). *Argumentation in higher education: Improving practice through theory and research*, Londres: Taylor & Francis.
- Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estud.filos.* (44), 9-37 Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf>
- Bañales Faz, Gerardo, Vega López, Norma Alicia, Araujo Alvineda, Narciso, Reyna Valladares, Antonio, & Rodríguez Zamarripa, Brianda Saraí. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 879-910. Recuperado en 01 de febrero de 2021, de  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662015000300009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000300009&lng=es&tlng=es)
- Barletta, N., Toloza, H., Villar, L., Rodríguez, A., Bovea, V. y Moreno, F. (2013) Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: una confabulación en el contexto oficial. *Lenguaje*. 41 (1), 133-168. Recuperado de:  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-34792013000100007](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792013000100007)

- Borot, E., Fierro, B. y García, A. (2012) El proceso de construcción textual desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la formación inicial en la Universidades de ciencias pedagógicas. *Atenas* 3, 19-31 Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478048955002>
- Botero, A., Ayala, M., Perdomo, D., Arango, S., Betancur, S., Naranjo, I. y Ramírez, N. (2003). Desarrollo de la competencia comunicativa a nivel interpretativo, argumentativo y propositivo en niños de educación preescolar (trabajo de grado). Universidad de Antioquía, Medellín. Recuperado de:  
<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/878/1/CA0478.pdf>
- Bruzual, R. (2008) La enseñanza de la lengua y la literatura en la voz de Carlos Lomas. *Edurece* 12 (40), 189-194. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35604023.pdf>
- Calderón, O. y Pulgarín, R. (2010). Desempeños de comprensión de textos argumentativos de los estudiantes de los programas de licenciatura en Educación Básica de la Facultad de Educación de la Universidad Industrial de Santander (tesis de pregrado). Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia
- Campos, J. (2011) La lectura y la escritura como crítica y autocrítica. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *La Lámpara de Diógenes* 12 (22-23), 141-150 Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/pdf/844/84421585010.pdf>
- Camargo, Z. (2012). Estrategias para la comprensión y producción de textos argumentativos. *Sophia* (8). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4137/413740749011>
- Candela, M. (2018). Enseñanza por competencias para un aprendizaje de la lengua castellana. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Carlino, P. (2005). Universidad: Reseña para una línea de investigación incipiente. En Memorias de la Facultad de Psicología. UBA. Tomo I: pp: 181-183.

Carlino, P. (2014). Leer y escribir para aprender en la escuela, En, VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica pedagógica. Buenos Aires.” WFG31°A6

Chávez, J. (2017). Propuesta de un curso de escritura académica bajo la base de modelos experienciales. Ecos de la academia (6). Recuperado de:

<https://issuu.com/utnuniversity/docs/ecos-n06/50>

Cruz, M. (2014). Competencias argumentativas en estudiantes de educación superior. En Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, XXIV(2),115-137.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65452531005>

Diccionario de la Real Academia Española (2014) Competencia. Recuperado de:

<https://dle.rae.es/competencia>

Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro.

Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103. Recuperado de:

[https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918\\_9.pdf](https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf)

Eco, U. (1992). Interpretación y sobreinterpretación. Cambridge: Cambridge University Press

Estupiñán, M., Arias, G. Rojas, I. (2012) Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes

universitarios. Educación y Educadores. Farlora, M (2015). Descripción funcional del

género académico didáctico con función evaluativa Prueba Tipo Ensayo: explorando el

discurso de Historia y Psicología. In: PARODI, Giovanni; BURDILES, Gina (Ed.). Leer

y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos. 257-290.

Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?* Chicago: Loyola University.

Fontecha, C. (s.f.). Análisis de los resultados de las pruebas SABER e I.C.F.E.S. en los componentes de matemáticas y lenguaje y su efecto en los estándares de calidad de la educación en los colegios oficiales de las localidades de Usaquén y Ciudad Bolívar de Bogotá en los periodos 2005 y 2007. Recuperado de:

<http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/65907.pdf>

Glitter, F. (2011). *Producción textual*. Buenos Aires. Paidós.

Gómez, F. (2009). *Comprensión para la producción textual*. Caracas, El perro y la rana.

González, C. y González, M. (2002) *Los procesos de producción e interpretación del texto escrito. De la retórica a la Didáctica de la lengua (trabajo de grado)*. Universidad de Granada. Recuperado de:

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2324>

Jiménez, F. (2010). *Competencias comunicativas*. Bogotá, Universidad Pedagógica.

Jurado, F. (1997). *Entre la lectura y la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos: La lectura: los movimientos interpretativos son movimientos evaluativos*. 1 ed. Bogotá; Cooperativa editorial Magisterio.

Hernández, R., Fernández, C., & Bautista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*, quinta edición (5th ed.). México: Mcgraw-Hill interamericana.

Hymes, Dell (1971). *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*, Volume 6 (Reprinted in 2001 by Routledge) London. *International Journal of Cross Cultural Management*.

in 2001 by Routledge) London. *International Journal of Cross Cultural Management*.

Instituto Colombiano Para la Evaluación de la Educación ICFES (2018) Informe nacional del

Examen 2018 de resultados Saber 11° Colombia. Recuperado de:

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1711757/Informe%20nacional%20resultados%20examen%20saber%2011-%202018.pdf>

Kant, I. (1978). *Crítica de la Razón Pura*. Traducción de Pedro Rivas, Madrid, Editorial

Alfaguara.

Kristeva, J. (1988) *El lenguaje, ese desconocido*. Introducción a la lingüística. Primera edición.

Madrid, España: Editorial Fundamentos

Lagos, L. (s.f.). Enseñanza de la argumentación en el programa de la Escuela Primaria (PEP).

Colombia. Recuperado de:

<https://www.ibo.org/contentassets/4ccc99665bc04f3686957ee197c13855/research-jtra-teaching-learning-argumentation-pyp-exec-summary-es.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2016) *Derechos de aprendizaje*. Lenguaje. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2019) *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*.

Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2019) *Estándares básicos de competencias de Lenguaje,*

*Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (1994) *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.) *Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana*.

Colombia

Montes-Salas, A., Rangel-Bórquez, Y. y Reyes-Angulo, J. (2014) *Comprensión lectora*. Noción

de lectura y uso de macrorreglas. (pp. 265-277) Universidad Autónoma Indígena de

México. El Fuerte, México.

Mosquera, V. (2012). La comprensión e interpretación textual de los estudiantes de primeros y últimos periodos de las diferentes facultades de la universidad Libre seccional Pereira.

Pereira: Universidad libre.

Mosteiro, M. y Porto, A. (2017) La investigación en educación. Ba:editus, 13-40 doi:

10.7476/9788574554938.001

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, (2020). Informe Nacional de Resultados para Colombia. PISA 2018. Bogotá, ICFES. Recuperado de:

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe%20nacional%20de%20resultados%20PISA%202018.pdf>

Papalia, D., Wendkos Olds, S. y Duskin Felman, R. (2010). Desarrollo humano. Undécima edición. México: Interamericana editores S.A.S.

Perea, F. (2015) Gramática y producción textual: bases lingüísticas para la intervención didáctica. Tejuelo, (22), 94-119. Recuperado de.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5317964>

Perelman, Ch. y Sevilla, J. (1989). Tratado de la argumentación. La nueva retórica. Madrid, Gredos.

Pulgarín, M. (2018). La comprensión de textos argumentativos en estudiantes de Licenciatura en la educación universitaria colombiana. Atenas, 2(42),32-47. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055152003>

Ramos-Calvo, Y. y Feliciano-Chediak, Y. (2016) La construcción de textos escritos desde una perspectiva interdisciplinaria. EduSol, (16) Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475752820031>

Roa, P. (2014) Los textos académicos: Un reto para docentes y estudiantes. *Sophia*. (10), 70-76

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413734079008>

Rodríguez, Y., Muñoz, J. y Ángel, D. (2015) Desarrollo de producción textual en estudiantes de educación media técnica. Propuesta: taller de escritores. *Revista Amazonia Investiga* 4 (6), 6-17.

Román, I. y Zapata, M. (2019) Análisis de textos argumentativos elaborados por estudiantes chilenos de pedagogía *Educação e Pesquisa*, (45) 1 DOI: 10.1590/S1678-4634201945197601 Disponible en:

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/298/29859101044/html/index.html#B10>

Semana, (2016). Mala comprensión lectora tiene a Colombia en el fondo de las pruebas Pisa:

¿Qué hacer?. *Revista Semana*. Recuperado de

[https://www.semana.com/educacion/articulo/mala-compresion-lectora-tiene-a-](https://www.semana.com/educacion/articulo/mala-compresion-lectora-tiene-a-colombia-al-fondo-de-las-pruebas-pisa-que-hacer-para-mejorar/643045/#:~:text=Los%20cerca%20de%208.000%20estudiantes,frente%20a%20415%20de%202015)

[colombia-al-fondo-de-las-pruebas-pisa-que-hacer-para-](https://www.semana.com/educacion/articulo/mala-compresion-lectora-tiene-a-colombia-al-fondo-de-las-pruebas-pisa-que-hacer-para-mejorar/643045/#:~:text=Los%20cerca%20de%208.000%20estudiantes,frente%20a%20415%20de%202015)

[mejorar/643045/#:~:text=Los%20cerca%20de%208.000%20estudiantes,frente%20a%20](https://www.semana.com/educacion/articulo/mala-compresion-lectora-tiene-a-colombia-al-fondo-de-las-pruebas-pisa-que-hacer-para-mejorar/643045/#:~:text=Los%20cerca%20de%208.000%20estudiantes,frente%20a%20415%20de%202015)

[415%20de%202015](https://www.semana.com/educacion/articulo/mala-compresion-lectora-tiene-a-colombia-al-fondo-de-las-pruebas-pisa-que-hacer-para-mejorar/643045/#:~:text=Los%20cerca%20de%208.000%20estudiantes,frente%20a%20415%20de%202015)

Serrano, S. (2008) Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica. *Revista de Ciencias Sociales*. 19 (1), 149-161. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/280/28011673013.pdf>

Suarez, H. (2017). Estanislao Zuleta y la educación. Educación, maestros, pedagogía y rol docente. Recuperado de: [www.magisterio.com.co/articulo/estanislao-zuleta-y-la-educacion](http://www.magisterio.com.co/articulo/estanislao-zuleta-y-la-educacion)

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación.

Barcelona: Paidós.



Velásquez, B., Remolina, N. y Calle, M. (2013) Habilidades de pensamiento como estrategia de aprendizaje para los estudiantes universitarios. Revista de investigaciones UNAD 12(2).

Recuperado de:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CPAQQg2Ob7oJ>

## **Anexos**

Anexo 1 Instrumento de recolección de información Encuesta de percepción a docentes de la universidad La Gran Colombia

Anexo 2 Instrumento de recolección de información Encuesta de percepción a docentes de la educación básica secundaria y de la media

Anexo 3 Instrumento de recolección de información Encuesta de percepción a estudiantes de primer semestre de ingeniería civil de la universidad la Gran Colombia.

Anexo 4 Instrumento de lectura y escritura para la construcción del texto argumentativo.

Anexo 5 Formato de diario de campo.

Anexo 6 Matriz documental de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.

Anexo 7 Rúbrica de evaluación integrada para textos argumentativos.

Anexo 8 Rúbrica de evaluación integrada para mapa conceptual.

Anexo 9 Cuadernillo de preguntas saber 11° Prueba de lectura crítica.

Anexo 10 Mallas Curriculares de colegios Oficiales y Privados en el área de Humanidades y Lengua Castellana de los grados décimo y undécimo.

Anexo 11 Algunas comunicaciones personales del taller de escritura para la comprensión y producción de textos argumentativos.

Anexo 12 Algunas comunicaciones personales la producción de textos argumentativos.