



Revista Electrónica en Educación y Pedagogía

ISSN: 2590-7476

revista.educacionypedagogia@unicesmag.edu.co

Universidad Cesmag

Colombia

Moreno, Andry Ardila; Bracho-Pérez, Kleeder
Estrategias de comprensión e interpretación de textos
argumentativos en estudiantes de educación superior
Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, vol. 4, núm. 6, 2020, -Junio, pp. 56-68
Universidad Cesmag
Colombia

DOI: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.05040605>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573963807004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Estrategias de comprensión e interpretación de textos argumentativos en estudiantes de educación superior¹

Andry Ardila-Moreno²,

Universidad de Pamplona, Colombia,
E-mail: anthony.ardila@unipamplona.edu.co

Kleeder Bracho-Pérez³

Universidad de Pamplona, Colombia
E-mail: kleeder8@hotmail.com

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO REFERENCE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO

Ardila-Moreno, A. & Bracho-Pérez, K. (2020). Estrategias de comprensión e interpretación de textos argumentativos en estudiantes de educación superior. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(6), 56-68. doi: <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.05040605>

Recibido: febrero, 16 de 2020

Revisado: marzo, 02 de 2020

Aceptado: abril, 25 de 2020

Resumen: Uno de los problemas que enfrenta la educación superior, es la comprensión e interpretación de textos escritos, el cual debe ser abordado en todos los escenarios educativos, para lograr que los estudiantes comprendan lo que leen, desarrollen habilidades que no solamente les permita descifrar o leer palabras, sino que, también, las entiendan e internalicen el mensaje que leen. Son variadas las estrategias que se

¹ Artículo derivado del proyecto de investigación *Estrategias de Comprensión e Interpretación de Textos Argumentativos en Estudiantes del V semestre Programa de Pedagogía Infantil de la Universidad de Pamplona*, avalado y financiado por la Universidad de Pamplona.

² Magister en Educación de la Universidad de Pamplona. Docente, Universidad de Pamplona, Colombia. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4077-6172>. E-mail: anthony.ardila@unipamplona.edu.co, Pamplona, Colombia.

³ Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Doctor Rafael Belloso Chacín. Docente investigador, Universidad de Pamplona, Colombia. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3644-0561>. E-mail: kleeder8@hotmail.com, Pamplona, Colombia, Pamplona, Colombia.

han puesto en práctica en las aulas de clase, con el fin de crear hábitos de lectura; pero, en muchos casos, han resultado infructuosas, poco motivantes y con baja expectativa por parte de los estudiantes. En tal sentido, el objetivo de la investigación consistió en analizar las estrategias de comprensión e interpretación de textos argumentativos que emplean los estudiantes del V semestre del Programa de Pedagogía Infantil de la Universidad de Pamplona, ampliación Cúcuta. La metodología se enmarcó en la filosofía positivista, con un método analítico descriptivo. El diseño fue de tipo no experimental, de orientación cuantitativa, transeccional de campo. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario validado por expertos, cuya consistencia interna reportó un Alfa de Cronbach de 0.96. Se concluyó que los estudiantes utilizan herramientas pedagógicas para promover el desarrollo cognitivo, estimulan la formulación de hipótesis, manejan eficientemente la comprensión de textos, emplean estrategias inferenciales que posibiliten el acceso a la profundidad del texto y comprenden escritos de alto nivel para extraer conclusiones.

Palabras clave: Educación superior (Tesauros); estrategias de comprensión e interpretación, textos argumentativos (palabras clave de los autores).

Strategies to understand and interpret argumentative texts in higher education students.

Abstract: One of the problems facing higher education is the understanding and interpretation of written texts, which must be addressed in all educational scenarios, to get students to understand what they read, develop skills that not only allow them to analyze or read words, but also understand them and internalize the message they read. There is a variety of strategies that have been implemented in classrooms, in order to create reading habits; but, in many cases, they have proved fruitless, unmotivated and with low expectation on behalf of the students. In this sense, the objective of this research was to analyze the strategies implemented to understand and interpret argumentative texts among fifth semester students of the Childhood Pedagogy Program at University of Pamplona, in Cucuta. The methodology was based on positivist philosophy, with a descriptive analytical method. The research design was non-experimental, quantitative and transversal. A questionnaire validated by an expert was used for data collection; its internal consistency reported a Cronbach Alpha of 0.96. It was concluded that students use pedagogical tools to promote cognitive development, formulate hypothesis, manage text comprehension efficiently, use inferential strategies that enable students to understand high-level writings in depth to draw conclusions.

Keywords: Higher education (Thesaurus); understanding and comprehension strategies, argumentative texts (authors' keywords).

Estratégias de compreensão e interpretação de textos argumentativos em alunos de ensino superior.

Resumo: Um dos problemas que o ensino superior enfrenta é a compreensão e a interpretação de textos escritos, que devem ser abordados em todos os contextos educativos, para que os alunos compreendam o que leem, desenvolvam habilidades que não apenas permitem decifrar ou ler palavras, mas também entendam e internalizem a mensagem que leem. As estratégias colocadas em prática nas salas de aula são variadas, a fim de criar hábitos de leitura; mas, em muitos casos, não tiveram sucesso, não são muito motivadoras e com pouca expectativa por parte dos alunos. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa consistiu em analisar as estratégias de compreensão e interpretação de textos argumentativos utilizados pelos alunos do V semestre do Programa de Pedagogia Infantil da Universidade de Pamplona, extensão Cúcuta. A metodologia foi enquadrada na

filosofía positivista, con un método analítico descriptivo. O delineamento foi de tipo não experimental, transversal com orientação quantitativa. Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário validado por especialistas, cuja consistência interna relatou um alfa de Cronbach de 0,96. Concluiu-se que os alunos utilizam ferramentas pedagógicas para promover o desenvolvimento cognitivo, estimulam a formulação de hipóteses, gerenciam eficientemente a compreensão de textos, utilizam estratégias inferenciais que permitem acesso à profundidade do texto e compreendem os escritos de alto nível para tirar conclusões.

Palavras-chave: Ensino superior (Tesauros); estratégias de compreensão e interpretação, textos argumentativos (palavras-chave dos autores).

Introducción

A nivel mundial, uno de los problemas que más preocupa a los docentes de cualquier nivel escolar, es la comprensión e interpretación de textos escritos por parte de los estudiantes. Este fenómeno se creía superado (Reyes, 2007, p.7), sobre todo, en las décadas de los años sesenta y setenta, ya que algunos especialistas consideraban que la comprensión e interpretación de textos, era el resultado directo del descifrado: "si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión, por ende, sería automática" (Reyes, 2007). Sin embargo, a medida que los docentes orientaban las actividades más hacia la decodificación, fueron comprobando que la mayoría de los alumnos, no entendía lo que leía (Olarte, 1998, pp.7-8). En esta parte, es necesario resaltar, que el rol tradicional de los docentes, en las estrategias de comprensión e interpretación de textos, consiste en planear acciones, para capacitar a los estudiantes, tendientes a descubrir los significados que ellos consideran apropiados.

Ahora bien, todas las personas tienen la capacidad de aprender a leer y a escribir; pero, ambas son habilidades que se logran con el tiempo, no se nace con ellas. Su aprendizaje va más allá de la comprensión de los símbolos y sus combinaciones; es fundamental el conocimiento de su uso adecuado, la creación del gusto, del hábito de la lectura y escritura desde una edad temprana y proporcionar, a los más pequeños, el acceso a un mundo mágico de amplios conocimientos y experiencias, con múltiples posibilidades para contribuir, en gran medida, a su desarrollo en general, especialmente, al progreso de sus capacidades de aprendizaje.

De la misma manera, el mundo actual requiere personas cada vez más capaces y holísticas, que puedan interactuar con éxito a través de su formación básica en lectura y escritura, recibida en su proceso formativo. De ahí la necesidad de ofrecer variadas estrategias, por parte del docente, para el aprendizaje del lenguaje escrito, de una manera agradable, propositiva y evitar angustiarles, clasificarles y, menos, exigirles a todos unos conocimientos iguales. Los estudiantes deben comprender que el aprendizaje de la escritura y la lectura, sirve para comunicar, para gozar y para disfrutar con ellas; las rechazan cuando se les impone y se les desmotiva con calificativos negativos, tales como: desinteresado, mala expresión oral, no puede leer, no tiene cultura, no se concentra y otros.

No obstante, se observa que un buen número de estudiantes, al llegar a la educación superior, presenta dificultad en la comprensión e interpretación de textos, porque no se les ha despertado el interés por la lectura; en consecuencia, no entienden con claridad el significado de cada palabra, de una frase, oración o texto en general. Por tal motivo, el interés por la comprensión e interpretación de textos escritos, continúa vigente; la sociedad requiere de individuos capaces de comprender, reflexionar y emplear información a partir de contenidos otorgados. Además de la exigencia, a los estudiantes, de emitir juicios fundados, utilizar y relacionarse con todo tipo de información para satisfacer las necesidades de la vida como ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos.

Con base en lo planteado, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014), en sus lineamientos, plantea como problemática en el proceso de enseñanza, que la gran mayoría de los docentes privilegia el uso de textos prediseñados didácticamente y el uso de lecturas complementarias para el desarrollo temático del área; a partir de lo cual, realizan las actividades de aprendizaje para los estudiantes. Es evidente que las guías prediseñadas que se reproducen en el aula, en general presentan un enfoque tradicional con una estructura funcional poco didáctica para estimular el aprendizaje en los estudiantes, y no tienen en cuenta las motivaciones e intereses de éstos.

Aunado a lo anterior, la implementación de las prácticas pedagógicas tradicionales empleadas por los docentes que se resisten a los cambios, que no atienden a procesos de formación para el desarrollo de competencias requeridas para el análisis y comprensión, por lo que se presume que no cuentan con estrategias didácticas ni metodologías requeridas para generar procesos de aprendizaje significativos y ayudar a los estudiantes a lograr los niveles adecuados para la comprensión e interpretación de textos, dado que en el proceso de formación, las universidades no los preparan en y para ello, y dejan la temática de la comprensión lectora a los licenciados en lengua castellana.

En este orden de ideas, se constituye una situación problema que, según Roca (citado en Sardá, Márquez & Sanmartí, 2006), se evidencia en la débil comprensión e interpretación de textos por parte de los estudiantes en la educación superior, producto de la escasa importancia que se le da en el nivel de primaria. Por esto, desde los inicios de la educación formal, se debe poner más énfasis en el área de Español o Lengua Castellana, para que los educandos puedan desarrollar textos y lecturas no de una forma empírica y simplificada, lo que los lleva a que sólo los aborden de forma literal, con dificultad para abordar las temáticas allí propuestas, sino que deben hacerlo de forma.

Por otra parte, no todos los estudiantes disponen de la misma información ni usan las mismas estrategias ni poseen igual experiencia y aptitudes, existe una diferencia en el nivel de conocimientos y con ello qué pueden hacer para llegar a una mejor comprensión e interpretación de los textos escritos. Es decir, existe una relación directa entre lo que el estudiante sabe y lo que puede adquirir; por ello, es conveniente averiguar el nivel previo de sus conocimientos. En este sentido, hay estudiantes que saben leer, comprender e interactuar con lo que leen, y otros que han aprendido a leer, pero que no aprenden leyendo (Beaugrande, 1980); o sea, saben descifrar el mensaje, pero no comprenden o no saben adquirir nuevos conocimientos a partir de la lectura. Así, desde diferentes campos de la investigación, se ha podido evidenciar que gran parte de las dificultades que persisten hoy en algunos estudiantes de educación superior, se debe a la poca comprensión e interpretación de textos.

A partir de una revisión crítica de lo que ha sido la práctica educativa a lo largo de años de experiencia, se ha podido conocer que una de las causas de la insuficiente comprensión e interpretación de textos, está relacionada con la escasa estimulación para la lectura en los ambientes familiares, un ámbito socio cultural poco motivante y prácticas no efectivas en el contexto escolar. Al interior de la institución educativa, se evidenciaron algunas causas como: el método de enseñanza, las expectativas del docente con respecto a sus estudiantes y la desmotivación y baja expectativa de los estudiantes.

Estas problemáticas deben ser nuevamente abordadas, para lograr que los estudiantes comprendan lo que leen, promover habilidades con las que no solamente descifren o lean las palabras de los textos, sino que, también, las entiendan. Pues son muchas las estrategias erróneas que se han puesto en práctica en las aulas, tales como hacer preguntas literales de un tema, al suponer que esto les permitirá asimilar la lectura, y dejar a un lado la manipulación del texto a través de las habilidades lectoras, inferencias, análisis y predicciones, entre otras.

En tal sentido, se hizo necesario realizar una investigación, cuyo objetivo general consistió en analizar las estrategias de comprensión e interpretación de textos argumentativos que emplean los estudiantes del V semestre del Programa de Pedagogía

Infantil de la Universidad de Pamplona, ampliación Cúcuta. El cual permitió identificar los tipos de estrategias, describir las formas de interpretación y comprensión de textos argumentativos y los tipos de argumentos que emplean los estudiantes.

Se justificó el estudio desde el aspecto teórico, con el que se buscó contribuir y ampliar la información disponible sobre las estrategias de comprensión e interpretación de textos argumentativos, siendo útil, esto, en el desarrollo de conceptos e información de las diferentes teorías relacionadas con el tema de estudio.

Por su parte, la investigación contribuyó a brindar estrategias para lograr un mejor desarrollo de las competencias argumentativas dentro del Programa de Pedagogía Infantil. Igualmente, se proporcionaron recomendaciones para ser empleadas en las prácticas pedagógicas. Desde el punto de vista metodológico, la investigación se justificó, por cuanto propicia la reflexión, la compensación de saberes y experiencias en torno a la metodología y la conveniencia de hacer ciencia con respeto a los conocimientos de cada educando. De esta manera, se construyeron instrumentos válidos que puedan servir de referencia a otras posibles investigaciones.

Desde el punto de vista social, el estudio se convirtió en un aporte para la comunidad estudiantil, al servir como un referente teórico para los docentes que ejercen en la Universidad. De igual modo, enriquece sus acciones para conducir al estudiante hacia un mejor desarrollo de sus potencialidades, lo cual optimiza y garantiza una comunicación efectiva con su entorno, y genera ambientes propicios para un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por tal motivo, el interés por la comprensión e interpretación de textos argumentativos, continúa vigente, pues la sociedad requiere de individuos capaces de comprender, reflexionar y emplear información a partir de textos otorgados; además, exige a los estudiantes emitir juicios fundados, utilizar y relacionarse con todo tipo de textos para satisfacer las necesidades de la vida como ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos.

Metodología

Se enmarcó el estudio en el paradigma positivista, el cual indaga la esencia de los postulados teóricos y experimentales que constituyen el estado actual de un hecho, ambiente o individuo. Según Chávez (2007): "esta tendencia sigue un enfoque que se orienta al método empírico experimental. Sostiene que fuera del ser humano no existe una realidad social externa y objetiva ya concebida. Su objetivo se basa en manifestar la realidad existente sin modificarla" (p.28).

Según el procedimiento utilizado, la investigación fue del tipo analítico descriptivo, ya que el propósito consistió en describir hechos y situaciones, tal como se manifiestan en la realidad, al momento de realizar el estudio. Al respecto, Bavaresco (2008) dice: "la investigación descriptiva consiste en describir sistemáticamente características homogéneas de los fenómenos estudiados sobre la realidad" (p.26). Así pues, con esta inferencia, la investigación se orienta a discutir los datos relacionados con el estado real del contexto donde ocurren los hechos a explorar. Por otra parte, la investigación analítica es aquella que trata de entender las situaciones en términos de las relaciones de sus componentes. Intenta descubrir los elementos que componen cada totalidad y las interconexiones que dan cuenta de su integración (Bunge, 1981).

En lo concerniente al diseño de investigación, el cual, según Hernández, Fernández & Baptista (2014), hace referencia "al plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información requerida en una investigación" (p.185), correspondió al no experimental, transversal y de campo. Los autores citados argumentan que los estudios no experimentales se efectúan sin manipular intencionalmente las variables, es decir, se

observa el fenómeno tal y como se da en su contexto habitual para, posteriormente, ser estudiado. Es transversal, por cuanto los datos se recolectan en un sólo momento; la información suministrada por los sujetos se hace en un tiempo único, con el propósito de describir la variable, así como estudiar la incidencia, ocurrencia e interrelación en un instante dado. Y es de campo, debido a que debe señalarse que se comprueban los hechos en un contexto establecido. Arias (2012) establece que la exploración de campo consiste en recaudar los datos directamente de los investigados en su contexto y bajo la realidad donde ocurren las situaciones, sin sesgar las variables; se detecta el comportamiento de los sujetos en el entorno donde acontecen los hechos.

En cuanto a la población, esta abarca a todos los sujetos involucrados en el proceso de investigación, que contribuyen a proporcionar la información requerida para comprobar la variable; Balestrini (2006) indica que la población es el conjunto de particulares, de los cuales se pretende explorar y conocer sus rasgos distintivos o uno concretamente; los cuales constituirán legitimidades tanto en los lineamientos teóricos como en las conclusiones derivadas de la investigación.

En relación a la muestra, esta corresponde a un sector del universo y, con base en ella, se pueden generalizar los resultados. Según Hernández, et al (2014): "La muestra es un subconjunto de la población" (p.305), y es representativa de la población, los elementos que la componen, figuran dentro de la población.

Para efectos de la investigación, la población resultó pequeña, accesible y finita, por lo cual se trabajó con el censo poblacional, de tal manera que la muestra estuvo constituida por el total de sujetos de la población; en este caso, 25 estudiantes y 3 docentes de V semestre del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Pamplona, ampliación Cúcuta. Para Sabino (2002), el censo poblacional consiste en: "la enumeración completa de la población, es decir, el análisis del universo del estudio" (p.82).

El recurso que facilitó el proceso de recolección de los datos, de manera detallada y apropiada con los objetivos e, igualmente, con el diseño de investigación para facilitar el análisis, fue el cuestionario; respecto a éste, Hernández et al (2014) dicen: "permiten recolectar información sobre el fenómeno en estudio a través de un instrumento estructurado con un conjunto de preguntas relativas a la investigación" (p.391).

El cuestionario fue elaborado para estudiantes y docentes, constituido por 27 reactivos, los cuales midieron la variable con sus respectivas dimensiones e indicadores, utilizando alternativas múltiples cerradas, con cuatro escalas de respuestas: siempre (4), casi siempre (3), casi nunca (2) y nunca (1). El cuestionario fue sometido a la validez de contenido ante tres expertos, con la intención de comprobar si el instrumento mide la variable, evaluar la pertinencia de los ítems en concordancia con los objetivos de la investigación, el tipo, diseño y redacción, entre otros.

Asimismo, para la discusión de los resultados, se elaboraron tablas de distribución de medias aritméticas por dimensiones, indicadores y variables, las cuales serán categorizadas según un baremo previamente diseñado, construido por las investigadoras con base en las categorías y rangos.

Tabla 1.
Distribución de la población

Categoría	Rango
Muy Desarrollado	$3,41 \leq x \leq 4,00$
Desarrollado	$2,81 \leq x \leq 3,40$
Medianamente Desarrollado	$2,21 \leq x \leq 2,80$
Poco Desarrollado	$1,61 \leq x < 2,20$
Nada Desarrollado	$1,00 \leq x < 1,60$

Resultados

Se diseñó un plan general de tabulación que permitió realizar una separación de los datos de acuerdo con la variable de estudio, para facilitar su análisis, guiar en la consecución de los objetivos planteados y para saber qué estrategias de comprensión e interpretación de textos argumentativos emplean los 25 estudiantes de V semestre del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Pamplona, ampliación Cúcuta.

Variable: Estrategias de comprensión e interpretación de textos argumentativos.

Tabla 2

Distribución de frecuencia para la dimensión: Tipos de estrategias

Indicadores	A l t e r n a t i v a s (%)								Medias	
	Siempre		Casi siempre		Casi nunca		Nunca			
	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.
Cognitivo	60.0	52.0	40.0	47.0	0.0	1.0	0.0	0.0	2.5	2.5
Metacognitivo	64.0	40.0	32.0	44.0	4.0	16.0	00	0.0	2.5	2.5
Promedio	62.0	46.0	36.0	45.5	2.0	8.5	00	00	2.5	2.5
Medias Docentes	2.5 Medianamente Desarrollado									
Medias Estudiantes	2.5 Medianamente Desarrollado									

Nota: Doc.: docentes; Est.: estudiantes.

La dimensión *tipos de estrategia*, que muestra la tabla 2, refleja la actuación de esta dimensión por indicadores, de la siguiente manera: el indicador *cognitivo*, se presenta con un 60% para los docentes, en la alternativa *siempre*, seguido de un 40%, que se situó en la alternativa *casi nunca*, mientras que las alternativas *casi nunca* y *nunca* no obtuvieron ninguna respuesta. Se pudo evidenciar que la medida de tendencia central para estos indicadores, por parte de los docentes, se situó en un 2.5, categorizándose, según el baremo, como medianamente desarrollado.

Conforme a las respuestas suministradas por los estudiantes, se muestra que un 52% se situó en la alternativa *siempre*, seguido de un 47%, que se ubicó en la alternativa *casi siempre*; mientras que el 1% se ubicó en la alternativa *casi nunca*. Es de destacar, que la medida de tendencia central para este indicador, por parte de los sujetos sometidos al estudio, se situó en un 2.5, categorizándose, según el baremo, como medianamente desarrollado.

Seguidamente, los porcentajes logrados en el indicador *metacognitiva*, revelan que un 64% de los docentes, se situó en la alternativa *siempre*, seguido de un 32%, que se situó en la alternativa *casi siempre*, mientras que el 4% se situó en la alternativa *casi nunca*; se evidencia que la medida para este indicador, por parte de los docentes, se situó en un 2.5, categorizándose, según el baremo, como medianamente desarrollado.

Respecto a las respuestas proveídas por los estudiantes, se observó que un 40% se situó en la alternativa *siempre*, seguido de un 44%, que se ubicó en la alternativa *casi siempre*, mientras que el 16% se ubicó en la alternativa *casi nunca*. Se pudo comprobar, que la medida de tendencia central para este indicador, por parte de los sujetos sometidos al estudio, se situó en un 2.5, categorizándose, según el baremo, medianamente desarrollado.

Tabla 3

Distribución de frecuencia para la dimensión: Formas de interpretación

Indicadores	Alternativas (%)								Medias	
	Siempre		Casi siempre		Casi nunca		Nunca			
	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.
Inferir	75.5	52.5	24.5	26.3	0.0	21.2	0.0	0.0	2.5	2.5
Justificar	60.3	50.3	30.2	31.0	5.0	14.5	0.0	0.0	2.3	2.4
Transferir	70.0	58.0	20.0	20.0	8.0	15.0	0.0	0.0	2.5	2.3
Reflexión	85.0	60.0	15.0	15.3	0.0	14.7	0.0	0.0	2.5	2.2
Promedio	72.7	55.2	22.4	28.2	3.3	16.4	0.0	0.0	2.4	2.3
Medias Docentes	2.4 Medianamente Desarrollado									
Medias Estudiantes	2.3 Medianamente Desarrollado									

Nota: Doc.: docentes; Est.: estudiantes.

La dimensión *formas de interpretación*, que muestra la tabla 3, refleja la actuación de esta dimensión por indicadores, de la siguiente manera: el indicador *inferir*, se encuentra con un 75% para los docentes, en la alternativa *siempre*, seguido de un 24,5%, que se situó en la alternativa *casi siempre*. Se pudo evidenciar, que la medida de tendencia central para este indicador, por parte de los docentes, se situó en un 2.5, categorizándose, según el baremo, como medianamente desarrollado.

De acuerdo a las respuestas suministradas por los estudiantes, éstas mostraron que un 52,5% se ubicó en la alternativa *siempre*, seguido de un 26,3%, que se ubicó en la alternativa *casi siempre*, mientras que el 21,2% se ubicó en la alternativa *casi nunca*. Se puede evidenciar que la medida de tendencia central para este indicador, por parte de los sujetos sometidos al estudio, se situó en un 2.5, categorizándose, según el baremo, como medianamente desarrollado.

Enseguida, los porcentajes logrados en el indicador *justificar*, revelaron que un 60,3%, de los docentes se situó en la alternativa *siempre*, seguido de un 30,2%, que se situó en la alternativa *casi siempre*, mientras que el 5% se situó en la alternativa *casi nunca*. Se evidenció que la medida de tendencia central para este indicador, por parte de los docentes, se situó en un 2.3, categorizándose, según el baremo, como medianamente desarrollado.

Las respuestas proveídas por los estudiantes, mostraron que un 50,3% se ubicó en la alternativa *siempre*, seguido de un 31%, que se ubicó en la alternativa *casi siempre*, mientras que el 14,5% se ubicó en la alternativa *casi nunca*. Se pudo comprobar que la medida de tendencia central para este indicador, por parte de los sujetos sometidos al estudio, se situó en un 2.4, categorizándose, según el baremo, como medianamente desarrollado.

Asimismo, los porcentajes logrados en el indicador *transferir*, mostraron que un 70% de los docentes, se situó en la alternativa *siempre*, seguido de un 20%, que se situó en la alternativa *casi siempre*, mientras que el 8% se situó en la alternativa *casi nunca*. Lo cual evidencia que la medida de tendencia central para este indicador, por parte de los docentes, se situó en un 2.5, categorizándose, según el baremo, como medianamente desarrollado.

En las respuestas suministradas por los estudiantes, se apreció que un 58% se situó en la alternativa *siempre*, seguido de un 20%, que se ubicó en la alternativa *casi siempre*, mientras que el 15% se ubicó en la alternativa *casi nunca*. Asimismo, se pudo evidenciar que la medida de tendencia central para este indicador, por parte de los sujetos sometidos al estudio, se situó en un 2.3, categorizándose, según el baremo, como medianamente desarrollado.

Al examinar el indicador *reflexión*, éste mostró que un 85% de los docentes, se situó en la alternativa *siempre*, seguido de un 15%, que se situó en la alternativa *casi siempre*. Lo cual evidencia que la medida de tendencia central para este indicador, por parte de los docentes, se situó en un 2.5, categorizándose, según el baremo, como medianamente desarrollado.

Acorde con las respuestas que fueron suministradas por los estudiantes, se observó que un 60% se situó en la alternativa *siempre*, seguido de un 15%, que se ubicó en la alternativa *casi siempre*, mientras que el 14,7% se ubicó en la alternativa *casi nunca*. Se puede evidenciar, que la medida de tendencia central para este indicador, por parte de los sujetos sometidos al estudio, se situó en un 2.2, categorizándose, según el baremo, como medianamente desarrollado.

Tabla 4
Distribución de frecuencia para la dimensión: Tipos de argumentos

Indicadores	A l t e r n a t i v a s (%)								Medias	
	Siempre		Casi siempre		Casi nunca		Nunca			
	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.
Razonamiento	60.0	52.0	30.0	47.0	2.0	1.0	0.0	0.0	3.6	3.3
Emotivo	50.0	45.0	37.0	42.0	5.0	15.0	0.0	0.0	3.0	3.4
Afectivo	52.0	50.0	30.5	22.3	15.5	15.2	2.0	2.0	3.3	2.9
Promedio	54.0	49.0	32.5	37.1	7.5	10.4	0.6	0.6	3.3	3.2
Medias Docentes	3.3 Desarrollada									
Medias Estudiantes	3.2 Desarrollada									

Nota: Doc.: docentes; Est.: estudiantes.

La dimensión *tipos de argumentos* que se muestra en la tabla 4, refleja la actuación de esta dimensión por indicadores, de la siguiente manera: el indicador *razonamiento* se presentó con un 60%, para los docentes, en la alternativa *siempre*, seguido de un 30%, que se situó en la alternativa *casi siempre*, mientras que el 2% se situó en la alternativa *casi nunca*. Se evidenció que la medida de tendencia central para este indicador, por parte de los docentes, se situó en un 3.6, categorizándose, según el baremo, como muy desarrollado.

Consonante con las respuestas suministradas por los estudiantes, se observó que un 52% se situó en la alternativa *siempre*, seguido de un 47%, que se ubicó en la alternativa *casi siempre*, mientras que el 1% se ubicó en la alternativa *casi nunca*. Es de destacar, que la medida de tendencia central para este indicador, por parte de los sujetos sometidos al estudio, se situó en un 3.3, categorizándose, según el baremo, como desarrollado.

Posteriormente, los porcentajes logrados en el indicador emotivo, reveló que un 50% de los docentes, se situó en la alternativa *siempre*, seguido de un 37%, que se situó en la alternativa *casi siempre*, mientras que el 5% se situó en la alternativa *casi nunca*. Se evidencia que la medida de tendencia central para este indicador, por parte de los docentes, se situó en un 3.0, categorizándose, según el baremo, como poco desarrollado.

Según las respuestas proveídas por los estudiantes, se evidenció que un 45% se situó en la alternativa *siempre*, seguido de un 42%, que se ubicó en la alternativa *siempre*, mientras que el 15% se ubicó en la alternativa *casi nunca*. Se pudo comprobar que la medida de tendencia central para este indicador, por parte de los sujetos sometidos al estudio, se situó en un 3.4, categorizándose, según el baremo, como desarrollada.

Asimismo, los porcentajes logrados en el indicador *afectivo*, mostraron que un 52% de los docentes, se situaron en la alternativa *siempre*, seguido de un 30,5%, que

se situaron en la alternativa *casi siempre*, mientras que el 15,5% se situaron en la alternativa *casi nunca*, quedando un 2% en la alternativa *nunca*. Lo cual evidencia que la medida de tendencia central para este indicador, por parte de los docentes, se situó en un 3.3, categorizándose, según el baremo, como desarrollado.

Con base en las respuestas suministradas por los estudiantes, un 50% se situó en la alternativa *siempre*, seguido de un 22,3%, que se ubicó en la alternativa *casi siempre*, mientras que el 15,2% se ubicó en la alternativa *casi nunca*, y sólo el 2% se situó en la alternativa *nunca*. De esta manera, se pudo evidenciar que la medida de tendencia central para este indicador, con los sujetos sometidos al estudio, se situó en un 2.9, categorizándose, según el baremo, como desarrollado.

Tabla 5

Distribución de frecuencia para la variable: Estrategias de comprensión e interpretación de textos argumentativos

Indicadores	Siempre		Casi siempre		Casi nunca		Nunca	
	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.
Tipos de estrategias	62.0	46.0	36.0	45.5	2.0	8.5	0.0	0.0
Formas de interpretación	72.7	55.2	22.4	28.2	3.3	16.4	0.0	0.0
Tipos de argumentos	54.0	49.0	32.5	37.1	7.5	10.4	0.6	0.0
Promedio	62.9	50.0	30.3	36.9	4.3	11.7	0.2	0.0
Medias Docentes	2.7 Medianamente Desarrollado							
Medias Estudiantes	2.6 Medianamente Desarrollado							

Nota: Doc.: docentes; Est.: estudiantes.

Al realizar el respectivo análisis de la variable *Estrategias de comprensión e interpretación de textos argumentativos*, la evidencia que se muestra, es que no existen mayores discrepancias en los resultados alcanzados con las opiniones de los docentes y de los estudiantes, al obtener un valor promedio, para los docentes, de 62,9%, situados en la alternativa *siempre*, seguido de un 30,3%, que se situaron en la alternativa *casi siempre*, mientras que el otro 4,3%, se situó en la alternativa *casi nunca*, quedando un 0,2%, en la alternativa *casi nunca*.

Con las respuestas provistas por los estudiantes, un 50% se situó en la alternativa *siempre*, seguido de un 36,9%, que se ubicó en la alternativa *casi siempre*, mientras que el 11,7% se ubicó en la alternativa *casi nunca* y solo el 0,2% se situaron en la alternativa *nunca*. Se pudo evidenciar que la medida de tendencia central para esta variable, por parte de los sujetos sometidos al estudio, se situó en un 2.7 para los docentes y 2.6 para los estudiantes, categorizándose, según el baremo, como medianamente desarrollado respectivamente.

Discusión

Los resultados de la tabla 1, respecto a los tipos de estrategias, concuerdan con Williams & Burden (1999), cuando señalan que las estrategias cognitivas son aquellos procesos mentales que ocurren para aprender, es decir, con todos aquellos procedimientos o rutinas mentales ejecutadas para obtener, almacenar y recuperar la información.

Por ello, los autores clasificaron un tipo especial de estrategias cognitivas, como estrategias de apoyo. Tales estrategias son aquellos mecanismos sencillos, de tipo práctico, para ayudar al lector a comprender el texto, por ejemplo, usar el diccionario,

tomar notas, subrayar o resaltar el texto para comprenderlo mejor. Las estrategias metacognitivas inventan, modifican o seleccionan estrategias cognitivas y, dependiendo del éxito de esta labor, se enriquece el saber metacognitivo, el cual es insumo para un nuevo proceso que reinicia el ciclo.

En cuanto a los resultados que se muestran en la tabla 2, referente a las Formas de interpretación, éstos están de acuerdo con los señalamientos que hace Gadamer (2004), quien afirma que no existen hechos, sino interpretaciones; sin duda todos interpretamos; se hacen interpretaciones de interpretaciones; sin embargo, ¿acaso nos percatamos de sus implicaciones y las consecuencias que tienen para uno y para el otro? Porque a partir de la interpretación se designan caminos, se dan guías de actuación.

Es decir, cuando se lee para aprender, se deja de lado el *piloto automático* que se tiene en marcha cuando se lee y se pasa a un estado estratégico, en el que se controla, de forma consciente, si la lectura sirve para los propósitos de aprendizaje. De esta manera, interpretar cuando no se comprende, así los sujetos también tienen qué decir y, evidentemente, qué aportar, no sólo en el aspecto teórico sino, también, en qué se hace con ese conocimiento y qué elementos se presentan como valiosos, más allá de lo que dice tal o cual enfoque teórico.

Para continuar con los resultados de la tabla 3, concerniente a los tipos de argumentos, estos concuerdan con los señalamientos que hace West (2002), quien expresa que los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones, es decir, no son inútiles, sino, por el contrario, esenciales. El argumento es una manera de tratar de informarse acerca de qué opiniones son mejores que otras; en sí, es un medio para indagar; una vez que se ha llegado a una conclusión bien sustentada en razones, se explica y se defiende mediante argumentos. De este modo, un buen argumento ofrece razones y pruebas, de tal manera que otras personas puedan formarse sus propias opiniones por sí mismas.

En tal sentido, refleja un grado de importancia de las habilidades argumentativas para el desarrollo del conocimiento en cualquier área o disciplina; es de señalar, cómo en el género discursivo, propio de las ciencias, predomina el tipo discursivo argumentativo, al tener en cuenta que los hallazgos no son evidentes en sí mismos, sino que dependen de una estructura argumental para poder ser reconocidos. En resumen, incluye reconocer el problema científico involucrado, hacer hipótesis, diseñar experimentos que puedan responder a las distintas preguntas, discutir los resultados contrastando evidencia, reconocerlos como hallazgos ligándolos a las evidencias, tomar posición con respecto a éstos, divulgarlos y convencer al resto de la comunidad.

Por último, la tabla 4, relativa a la variable: estrategias de comprensión e interpretación de textos argumentativos, los resultados van en acuerdo con lo que dice León (1991), quien plantea que la comprensión lectora no se restringe a un solo factor, sea el texto o sea el lector, sino que se abre y acoge conceptos y constructos que: "como la teoría del esquema y los modelos mentales, están permitiendo explicar de manera coherente, cómo se representa y comprende el conocimiento en la mente del sujeto, cómo se almacena; así como los procesos y estrategias que entran en juego" (p.17). En el mismo sentido, se aproxima a este concepto desde vistas innovadoras, que tienen algún punto de encuentro, sobre todo, en los alcances pedagógicos de cambio para la escuela y, en sí, para la filosofía de enseñar a leer y a escribir.

Por otra parte, Solé (1992) señala que un modelo interactivo, entiende la comprensión textual como un proceso de construcción de significados que implican tanto al texto como a los conocimientos previos del lector y a los objetivos que éste tiene. A la vez que la concibe como un proceso de predicción y de inferencia continua, en el que se incluye el control del proceso y la comprobación y seguimiento de lo que se está entendiendo.

Conclusiones

En cuanto al primer objetivo, se identificaron los tipos de estrategias que emplean, se realizaron las siguientes conclusiones los estudiantes del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Pamplona, ampliación Cúcuta, para concluir que en la dimensión Tipos de estrategias, se logró evidenciar que los estudiantes utilizan medianamente herramientas pedagógicas para promover el desarrollo cognitivo, como, también, para estimular la formulación de hipótesis.

Por su parte, para alcanzar el segundo objetivo, se describieron las formas de interpretación de los estudiantes, para concluir que, mediante esta dimensión, se logra evidenciar que los estudiantes estimulan medianamente la comprensión de textos, con la utilización de estrategias inferenciales que les posibiliten el acceso a la profundidad del texto, al razonar con las palabras clave, para resumir la idea central del párrafo y, a su vez, organizan la información en la lectura que hacen y comprenden el significado de lo que se lee, por ende, lo que está escrito.

Para el tercer objetivo, se definieron los tipos de argumentos que emplean los estudiantes, para concluir que en la dimensión tipos de argumentos, se logró evidenciar que ellos obtienen nuevos juicios a partir de otros ya conocidos, asociando conocimientos previos a aquellos que se presentan como nuevos, para sacar conclusiones al respecto y comprender textos de alto nivel e, igual, sacar conclusiones de ellos.

Referencias

- Arias, F. (2012). *El Proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (6ª ed.). Caracas, Venezuela: Episteme C.A.
- Balestrini, M. (2006). *Cómo elaborar el proyecto de investigación*. Caracas, Venezuela: Consultores y Asociados, Servicio Editorial.
- Bavaresco, A. (2008). *Las técnicas de la investigación. Manual para la elaboración de tesis, monografías, informes* (6ª ed.). Cincinnati, Ohio: South-Western Publishing.
- Beaugrande, R. (1980). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Bunge, M. (1981). *Epistemología: ciencia de la ciencia*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Chávez, N. (2007). *Introducción a la investigación educativa* (4ª ed.). Maracaibo, Venezuela: Talleres Gráfica González C.A.
- Gadamer, H. (2004). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (Trad. A. Agud Aparicio & R. de Agapito). Salamanca: Editorial Sígueme.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: McGraw – Hill.
- León, J. (octubre-diciembre, 1991). La comprensión y el recuerdo de los textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto y el lector. *Infancia y aprendizaje, Journal for the study of education and development*, 56, 51-60. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48381>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014) *Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación (Programas de Formación Inicial de Maestros)*. Bogotá, República de Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-344483_archivo_pdf.pdf

- Olarte, N. (abril, 1998). El problema de la comprensión lectora. *Revista Correo del Maestro*, 23, 7-8.
- Reyes, F. (2007). *Los mapas mentales como medio instruccional para lograr comprensión lectora en niños con dificultades de aprendizaje del 4º grado de educación básica*. Caracas: Universidad República Bolivariana de Venezuela.
- Sabino, A. (2002). *Metodología de la investigación, una introducción teórico-práctica* (2ª ed.). Caracas, Venezuela: Editorial Logos.
- Sardá, A., Márquez, C. & Sanmartí, N. (mayo-agosto, 2006). Cómo promover distintos niveles de lectura de los textos de ciencias. *Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 5(2), 290-303.
- Solé, I. (1992). *Estrategia de lectura* (2ª ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- West, M. (June, 2002). Sparkling fountains or Stagnant ponds: An integrative model of creativity and innovation implementation in work groups. *Applied Psychology*, 51(3), 355-387. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1464-0597.00951>
- Williams, M. & Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.