



Universidad de Concepción
Dirección de Postgrado
Facultad de Humanidades y Arte - Programa de Magíster en Lingüística
Aplicada

**Estrategia metodológica para mejorar la comprensión
de textos argumentativos en estudiantes de octavo año
básico: aportes desde un enfoque cognitivo de base
corpórea.**

Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística Aplicada

CARLOS ENRIQUE GARCÉS MUÑOZ
CONCEPCIÓN-CHILE
2017

Profesor Guía: Mónica Véliz de Vos
Profesor Co-Guía: Mabel Urrutia Martínez
Dpto. de Español, Facultad de Humanidades y Arte
Universidad de Concepción

© 2017, Carlos Garcés Muñoz

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.



AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, deseo agradecer a mis padres por haberme acompañado con amor, apoyo y contención; sin ellos no estaría donde hoy estoy, ni mucho menos estaría presente físicamente en este micromundo llamado existencia. También quiero dedicar palabras a Mónica, mi compañera desde hace más de cinco años, quien ha sido testigo de mis aciertos y errores; alegrías y penurias, tanto en la vida como en el desarrollo de esta investigación. Mi alma está contigo siempre, y sé que la tuya está presente en cada una de estas líneas.

Es imposible no dedicar alguna expresión de agradecimiento a la Sra. Mónica Véliz de Vos, quien con mucha paciencia y sabiduría, orientó esta investigación desde aquellos primeros diálogos, hasta el último punto de este trabajo. Gracias por tanta gentileza y tantos saberes en estos años de caminar.

Mi gratitud también va dirigida a The Wessex School Concepción, y en especial a mis estudiantes, por permitir la realización de esta investigación sin ninguna traba, contratiempo o indisposición.

Finalmente, quiero expresar mi reconocimiento y agradecimiento a la Universidad de Concepción y a todos sus funcionarios, pues son ellos quienes hacen de esta institución un lugar en donde, de verdad, podemos dejar que nuestro espíritu pueda volar libremente, en pro del progreso y el bienestar social de la ciudad, la región y el país.

TABLA DE CONTENIDO

ÍNDICE DE TABLAS	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	vi
ÍNDICE DE GRÁFICOS	vii
RESUMEN	viii
INTRODUCCIÓN	1
PARTE I. MARCO TEÓRICO	4
1. APROXIMACIONES TEÓRICAS AL ESTUDIO DE LA COMPRENSIÓN	4
2. EL CARÁCTER COMPLEJO DE LA COMPRENSIÓN	9
2.1 LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO.....	14
2.1.1 El modelo construcción/integración (Walter Kintsch, 1988).....	14
2.1.2 El modelo de construcción de estructuras (M.A. Gernsbacher, 1990).....	21
2.1.3 La teoría constructorista (Graesser, Singer y Trabasso, 1994).....	22
2.1.4 Una mirada integral sobre la comprensión (McNamara y Magliano, 2009).....	24
2.2 LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN.....	28
2.2.1 Factores involucrados en la comprensión.....	30
2.2.2 Las demandas de la tarea del procedimiento de evaluación.....	33
2.2.3 Metodología de evaluación de la lectura.....	35
2.2.4 Modelo cognitivo para la evaluación de la lectura.....	37
3. EL USO DE ESTRATEGIAS PARA COMPRENDER UN TEXTO	42
3.1 ESTRATEGIAS COGNITIVAS.....	45
3.2 ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS.....	49
3.3 ESTRATEGIAS ESTRUCTURALES.....	51
3.4 ESTRATEGIAS SOCIOCULTURALES.....	52
4. EL ENFOQUE CORPÓREO	55
4.1 LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO.....	57
4.2 EL PROBLEMA DE LOS SIGNIFICADOS ABSTRACTOS.....	60
4.3 TEORÍAS E HIPÓTESIS CORPÓREAS.....	62
4.3.1 La hipótesis indexical (Glenberg y Robertson, 1999).....	63
4.3.2 La teoría de la simulación situada (Barsalou, 2003).....	64
4.3.3 La teoría del experimentador inmerso (Zwaan, 2003).....	66
4.3.4 La hipótesis de la resonancia motora (Zwaan y Taylor, 2006).....	68
4.3.5 Hacia una teoría corpórea de la comprensión (Glenberg y Gallese, 2012).....	69
4.4 EXPERIENCIAS BASADAS EN EL ENFOQUE CORPÓREO.....	71
4.4.1 <i>Moved by Reading</i>	72
4.4.2 Cuerpo, peso y argumentación.....	74
4.4.3 La presencia del lector en la narración literaria.....	76
4.4.4 Enfoque corpóreo y aprendizaje.....	78
5. EL TEXTO ARGUMENTATIVO	82

5.1 ESTRUCTURA ARGUMENTAL.....	83
5.2 OTROS PLANTEAMIENTOS SOBRE ARGUMENTACIÓN.....	86
5.3 LA COMPRESIÓN DEL TEXTO ARGUMENTATIVO.....	88
PARTE II. MÉTODO.....	91
1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	92
2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS.....	93
2.1 OBJETIVO GENERAL.....	93
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	93
3. PARTICIPANTES.....	95
4. MATERIALES.....	97
5. INSTRUMENTOS.....	98
PARTE III. METODOLOGÍA.....	101
1. EXPERIMENTO.....	103
1.1 FASE DE MODELADO DE LA ESTRATEGIA.....	104
1.2 FASE DE PRÁCTICA DE LA ESTRATEGIA.....	110
1.3 FASE DE INVESTIGACIÓN Y ELABORACIÓN DE ARGUMENTOS...	116
2. GRUPO CONTROL.....	120
PARTE IV. ANÁLISIS ESTADÍSTICO Y RESULTADOS.....	128
1. ANÁLISIS ESTADÍSTICO.....	129
2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	135
CONCLUSIONES.....	139
BIBLIOGRAFÍA.....	142
ANEXO 1. PRETEST.....	150
ANEXO 2. POSTEST.....	153
ANEXO 3. MATERIALES DE LECTURA.....	156
ANEXO 4. ESQUEMA RESUMEN DEL MODELO ARGUMENTAL DE TOULMIN (adaptado de Santibáñez, 2002).....	164
ANEXO 5. MODELO GENERAL DEL DEBATE.....	165

ÍNDICE DE TABLAS

1. Resultados académicos de los grupos control y experimental durante el período escolar 2014.....	96
2. Resultados del pretest.....	129
3. Comparación entre el pre y el postest del grupo control (n=20).....	130
4. Comparación entre el pre y el postest del grupo experimental (n=19)..	131
5. Comparación de las diferencias obtenidas por los grupos control y experimental en el pre y postest.....	132
6. Puntuación individual de los sujetos del grupo control en el pretest y en el postest.....	132
7. Puntuación individual de los sujetos del grupo experimental en el pretest y en el postest.....	133

ÍNDICE DE FIGURAS

1. Procesos cognitivos que intervienen durante la lectura.....	10
2. El rol de las inferencias durante la lectura.....	23
3. Procesos y productos involucrados en una teoría integral de la comprensión.....	25
4. Modelo cognitivo para evaluar la lectura.....	38
5. Estrategias para comprender un texto escrito.....	44
6. Dimensiones para la comprensión sociocultural.....	53
7. Dinámica de fuerzas en dos relaciones abstractas.....	60
8. La opinión y su relación con el argumento.....	82
9. Modelo argumental de Stephen Toulmin.....	84
10. Aplicación del modelo de Stephen Toulmin.....	86
11. Especificaciones del pretest.....	98
12. Especificaciones del postest.....	98
13. Contenidos mínimos obligatorios abordados durante la intervención...	102
14. Cronograma de actividades, grupo experimental.....	103
15. Estructura general de las sesiones.....	104
16. Balanzas empleadas para la evaluación de los argumentos.....	108
17. Temáticas abordadas en las sesiones.....	110
18. Resumen de la etapa de discusión.....	113
19. Temáticas abordadas y textos seleccionados para el análisis.....	114
20. Distribución de los estudiantes en las sesiones de oralidad.....	115
21. Cronograma de actividades, grupo de control.....	120

ÍNDICE DE GRÁFICOS

1. Resultados generales del pretest.....	129
2. Comparación entre el pre y el postest del grupo control, según dominio de la comprensión.....	130
3. Comparación entre el pre y el postest del grupo experimental, según dominio de la comprensión.....	131
4. Situación de los sujetos en el pretest (antes) y en el postest (después), según el puntaje obtenido en las mediciones.....	133



RESUMEN

La hipótesis vinculada a la cognición corpórea postula que los procesos cognitivos de alto nivel, como la comprensión, están enraizados en la percepción y en la acción. Desde esta perspectiva, el mismo sistema neural que usan las personas para percibir y actuar sobre el mundo externo, es usado para comprender el lenguaje. Debido a ello, el elemento basal de la cognición descansaría en la naturaleza corpórea o sensorio-motora, lo cual se apoya en un supuesto neurofisiológico que establece una relación jerárquica entre las funciones sensoriales y las motoras. (Urrutia y De Vega, 2012).

A partir de la idea anterior, han surgido diversos planteamientos que explican la comprensión desde una mirada corpórea. Por ejemplo, Glenberg y Robertson (1999) formularon una hipótesis que explica este proceso mediante la creación de una simulación de las acciones que subyacen en las oraciones. De manera complementaria, Barsalou (2003) formuló su teoría de la simulación como una explicación del modo en que opera el sistema conceptual humano. Así, existiría un sistema representacional responsable de la actividad sensorio-motora, a través del cual se elaboran diversas evocaciones de un concepto, de acuerdo con una serie de propósitos y perspectivas. Siguiendo con este enfoque, Zwaan (2003) formuló su investigación a partir de la premisa de que el lenguaje entrega un conjunto de señales para que el sujeto comprendedor construya una experiencia simulada de las acciones o percepciones descritas en la situación. Así, al leer o escuchar una palabra, se activan representaciones experienciales de los conceptos, así como también representaciones experienciales asociadas a sus referentes.

En el ámbito práctico, Glenberg (2011) implementó una metodología consistente en la manipulación de juguetes para simular las oraciones presentes en un texto. El desempeño de los estudiantes en condición experimental (sujetos manipuladores) fue comparado con el de otros menores en condición de control, quienes leyeron y releeron los mismos textos con los juguetes a su disposición pero sin manipularlos. Los niños y niñas pertenecientes a la condición experimental, recordaron un 62% de los hechos, mientras que los estudiantes en condición de control recordaron sólo un 29%. En el campo de la argumentación, Jostmann, Lakens y Schubert (2009), desarrollaron una serie de estudios que medían el impacto del peso físico en la formulación de juicios de valor coherentes entre sí o en la capacidad de evaluar polarizadamente una serie de argumentos débiles o fuertes, sobre un tema de gran trascendencia pública. La investigación demostró que las experiencias con peso físico adquieren un rol preponderante en la conceptualización abstracta de lo que un sujeto puede considerar importante.

Considerando el componente estratégico de la comprensión, y su puesta en práctica desde un enfoque cognitivo, estructural, sociocultural y corpóreo, se elaboró la estrategia CDE (cuerpo, discusión y evaluación) con el propósito de mejorar los índices de comprensión lectora en niños y niñas de octavo año básico. Se estima que la aplicación de una metodología basada en el paradigma de la cognición situada y en el enfoque corpóreo, sumado a actividades que promueven la discusión grupal y el análisis crítico de la superestructura, los estudiantes mejorarán su capacidad para comprender y analizar textos argumentativos.

El objetivo general de la investigación es determinar si la metodología de inspiración corpórea y de base superestructural tiene validez para mejorar la comprensión de textos argumentativos en niños y niñas de octavo año básico. Para cumplir el objetivo en cuestión, se diseñó una intervención didáctica destinada a la mejora de la comprensión de textos argumentativos, a partir de dos supuestos básicos: el aprendizaje situado de base corpórea y la estructura discursiva. Junto con ello, se seleccionó material instruccional, como textos, pautas y videos, destinado a cada una de las etapas de la intervención. Posteriormente, se implementó la intervención didáctica en un grupo de estudiantes que curse octavo año básico, para luego evaluar el nivel de efectividad de la intervención aplicada, lo que conllevó el diseño de instrumentos para medir la calidad de la comprensión de los sujetos.

La investigación es de tipo correlacional y el diseño es cuasi-experimental con grupo de control. Los resultados obtenidos por los estudiantes en el pretest (validez interna) y en el postest (validez externa), fueron incorporados a una planilla Microsoft Excel®, la cual fue analizada con el software SPSS v22® de IBM. Cada variable fue representada con sus estadígrafos de tendencia central y de dispersión.

Al visualizar de manera global los resultados de las mediciones, se corrobora que al inicio de la intervención los grupos eran estadísticamente equivalentes y homogéneos, pero que luego de las lecciones respectivas, surgieron diferencias importantes. En primer lugar, el grupo control mejoró la comprensión de textos argumentativos, pero no de manera significativa ($p=0.1041$), lo cual demuestra la efectividad de la metodología basada en el análisis superestructural, sin la intervención de mecanismos corpóreos. Sin embargo, los sujetos experimentales mejoraron de manera significativa su rendimiento entre ambas mediciones ($p<0.0001$), lo cual deja de manifiesto la fortaleza de una dinámica de clases que permite la interacción del cuerpo -a nivel físico, emocional y experiencial- en el estudio y análisis del texto argumentativo, ya sea en la fase oral (uso de una posición corporal en la discusión, que orienta el juicio crítico), como en la evaluación de argumentos (rol del peso como metáfora explicativa de la calidad de un razonamiento).

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con los resultados preliminares del Censo 2012 (INE, 2013), la tasa de alfabetización en Chile es de un 97,76%, lo que representa un aumento de 1,97% respecto a la medición realizada el año 2002. Si bien estos datos pueden ser positivos desde una perspectiva general, la reflexión sobre la realidad educativa chilena puede dar luces sobre un grave problema: saber leer pero no saber comprender.

Además, cuando se habla de alfabetización, se hace referencia a la capacidad de leer *-decodificar un conjunto de señales lingüísticas-* y escribir *-codificar un mensaje a partir de metas comunicativas previamente establecidas* (DRAE, 2014). Sin embargo la UNESCO (2008) amplía el concepto a *la habilidad para identificar, comprender, interpretar, crear, comunicarse y calcular, usando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos.*

Uno de los proyectos evaluativos más reconocidos a nivel mundial es la prueba PISA. Este programa busca evaluar en qué medida los estudiantes han adquirido los conocimientos y habilidades que los capacitan para enfrentarse a los retos de la llamada *sociedad del conocimiento*. En este contexto, los resultados obtenidos por nuestro país no han sido positivos, pese a las leves mejorías observadas en

la medición del año 2012. En efecto, Chile obtuvo 441 puntos en la prueba de Lectura, 55 menos que la media de los países de la OCDE¹.

Considerando esta realidad, es importante señalar que durante más de dos décadas, el Ministerio de Educación ha destinado un gran número de recursos para el desarrollo de programas orientados a una mejora significativa de las prácticas lectoras al interior de los establecimientos educativos, como los proyectos MECE o las bibliotecas CRA. Sin embargo, los resultados expuestos en el párrafo anterior solo demuestran que la escuela, como institución garante del desarrollo de destrezas, habilidades y conocimientos, no ha logrado generar un cambio profundo y sistemático en el área de la lectura. Un ejemplo evidente está en la proliferación de planes lectores que responden -en algunas ocasiones- a los gustos personales de los docentes, sin considerar propuestas que podrían adaptarse al mundo en que vive el estudiante.

Un dato que complementa la idea anterior es propuesto por Muñoz, Victoriano, Luengo, Ansorena y Nail (2009), quienes destacan que aún persiste en las aulas de Lenguaje y Comunicación un enfoque asignaturista, a través del cual se busca que el aprendiz domine conceptos, hechos o principios, y en menor caso, ciertas habilidades seleccionadas para ser incluidas en propósitos más amplios de la vida real. En línea con lo anterior, la enseñanza tradicional de las diversas clases textuales, enfatiza el aprendizaje mecánico de la estructura y el análisis de

¹ <http://www.emol.com/noticias/nacional/2013/12/03/632839/chile-figura-como-el-mejor-pais-en-los-resultados-de-la-prueba-pisa-en-latinoamerica.html>

segmentos ajustados a ciertos parámetros de construcción, marginando reiteradamente los textos procedentes de prácticas comunicativas reales.

Otro antecedente subyace en la actitud negativa que muchos jóvenes y adultos chilenos tienen sobre la actividad lectora. De acuerdo con datos obtenidos en la segunda encuesta nacional de participación y consumo cultural (ENPC, 2011), solo el 41,4% de los encuestados afirmó haber leído al menos un libro durante el año 2009, concentrándose esta práctica en los sectores ABC1 y C2, y en personas cuyo rango etario va desde los 15 hasta los 29 años.

Si se considera que el currículum nacional promueve que los estudiantes de octavo año básico deben ser capaces de leer diversos tipos de texto, ampliando su significado y relacionando la información nueva con datos obtenidos anteriormente, se puede concluir preliminarmente que en los establecimientos educativos se estaría trabajando de manera inadecuada la comprensión de textos argumentativos, pues solo en algunas ocasiones los estudiantes pueden opinar sobre un determinado tema o bien, no siempre tienen la posibilidad de diferenciar hechos de opiniones o establecer semejanzas y diferencias entre distintas visiones expresadas en un texto.

A partir de las observaciones y reflexiones previas, surge la problemática que orientará la construcción de esta propuesta, “**¿qué estrategias metodológicas pueden ser eficaces para modelar la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de octavo año básico?**”

PARTE I. MARCO TEÓRICO

1. APROXIMACIONES TEÓRICAS AL ESTUDIO DE LA COMPRENSIÓN.

El estudio de la comprensión ha despertado el interés de pedagogos, psicólogos y médicos, a partir de la segunda mitad del siglo XIX. En efecto, uno de los trabajos pioneros en este campo data de 1878 y perteneció al oftalmólogo francés Emile Javal, quien observó que los ojos realizan fijaciones y sacudidas durante la lectura, anulando la hipótesis de un movimiento lineal coherente con la disposición gráfica de las palabras.

Pero la base de la investigación experimental en comprensión está en *The psychology and pedagogy of Reading* de Edmund Burke Huey (1908). Esta obra muestra el funcionamiento de los procesos perceptivos durante la lectura, además de plantear una serie de hipótesis sobre las diferencias evidenciadas por los lectores rápidos, moderados y lentos, apelando a supuestos instruccionales y a la complejidad misma de la tarea y los materiales.

Pese a estos hallazgos, a mediados del siglo XX aún se asociaba la comprensión a la decodificación automática de los patrones gráficos de las palabras (Fries, 1962), junto con postular que el significado está localizado en el texto mismo, siendo rol del lector recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las unidades anteriores y posteriores. Esta visión provocó que las prácticas educativas enfatizaran el rol que asumían los elementos psicomotrices

en la adquisición y desarrollo de habilidades lectoras básicas, marginando los factores de índole cognitiva. Sin embargo, en la actualidad, se sabe que la decodificación corresponde a una etapa inicial del proceso de comprensión, al suponer una interacción directa e insustituible entre los elementos lingüísticos² y la cognición del sujeto lector (Kintsch, 1988).

Desde el campo de la psicología cognitiva, la investigación se ha centrado en el papel activo que cumple el lector en este proceso. Así, la comprensión se convierte en el resultado de un procesamiento cognitivo de alto nivel, en el que tanto la información entregada por el texto como la que aporta el propio lector a partir de su bagaje cultural previo, se complementan hasta lograr la interpretación final del texto (Vieiro y Gómez, 2004). En este sentido, Cassany (2006) señala que los escritos -y también los elementos oralizados- nunca muestran explícitamente todo lo que los lectores entienden, pues sería imposible que siempre se tuviese que decir y escribir todo lo que se desea comunicar; solamente con decir una pequeña parte, el interlocutor comprenderá todo.

Autores como Bransford y Johnson (1972) plantean que el resultado del proceso de comprensión, como un producto combinado entre la información procedente del exterior y del conocimiento previo, permite que una persona primero comprenda un estímulo y luego elabore sus implicaciones. Esta idea rescata el carácter episódico de la comprensión, la cual se inicia con la interacción entre el

² Discursos como el publicitario, no utilizan exclusivamente elementos lingüísticos. También recurren a imágenes o medios iconográficos que aportan a la construcción del sentido del texto. Autores como Kress, Leite-García, van Leeuwen (2005) profundizan en este campo de estudio.

texto y los órganos sensoriales del sujeto lector, para después interrelacionar la información codificada con los propios conocimientos. Por esta razón, las inferencias desempeñan un papel trascendental en la comprensión, pues cumplen la función de completar constructivamente el mensaje recibido mediante la incorporación de elementos semánticos no explícitos en ese mensaje, pero consistentes con el contexto comunicativo y con los conocimientos del lector oyente.

Respecto a los saberes previos, su efecto ha sido estudiado en función de dos cualidades: el nivel de disponibilidad y su accesibilidad (Gutiérrez-Calvo, 1999). Mientras el primero depende de la experticia del lector frente al tema, el segundo se asocia con el grado en que los conocimientos disponibles pueden recuperarse desde la memoria a largo plazo, y ser utilizados por la memoria operativa para procesar nueva información.

En el ámbito de la comprensión, la memoria sirve para retener temporalmente la información recién procesada, al mismo tiempo que se procesa la siguiente y, de este modo, relacionar estos datos, estableciendo coherencia a lo largo del mensaje. Siguiendo con Gutiérrez-Calvo (1999), se estima que una mayor capacidad de los sistemas de memoria, permite generar un mayor número de inferencias elaborativas, cuya función es extender o completar la información explícita, mientras se procesa este tipo de datos.

Hasta ahora, se ha establecido que la información entregada por el texto puede ser procesada en función de los mecanismos cognitivos que participan en la

comprensión, aunque esta tarea no finaliza ahí. Van Dijk (2000) plantea que todo discurso es un fenómeno práctico, social y cultural, pues los usuarios del lenguaje realizan actos sociales y participan en la interacción social. De manera complementaria, Fairclough y Wodak (2000) señalan que considerar un discurso como práctica social sugiere una relación dialéctica entre un suceso discursivo particular, y las situaciones, instituciones y estructuras sociales que lo enmarcan. Además, el discurso es concebido como un constituyente de lo social, pues en su constitución también participa la identidad social de las personas, y las relaciones de estas y de los grupos entre sí.

De manera complementaria a lo anterior, Cassany (2006) plantea que tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social. Además, el discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás con sus puntos de vista y su visión personal del mundo, por lo que comprender el discurso es comprender esa visión específica de concebir el mundo.

Para Van Dijk (2000), los esquemas ideológicos de base social organizan las creencias sociales de los grupos y controlan las creencias generales de los miembros individuales. Así, en contextos específicos de acción, los miembros utilizan dichas visiones para la construcción específica de creencias acerca de sucesos, acciones y otras personas que enfrentan en su vida cotidiana, lo cual se materializa en el discurso.

Respecto a las relaciones entre ideología y discurso, Van Dijk (2000) plantea que éstas deben ser indirectas y deben involucrar creencias generales más específicas y contextuales. Por otra parte, los usuarios del lenguaje al ser miembros de diferentes grupos sociales, pueden exhibir identidades grupales y lealtades en conflicto en su habla y texto, todo lo anterior en función del contexto. Así, resulta factible reconocer el discurso de una persona racista, clasista o narcisista cuando lo escuchamos o leemos (aunque estos seres no siempre hablen abiertamente de ese modo), disfrazando muchas veces sus propósitos en la variedad de recursos lexicogramaticales que ofrece el idioma³.

En los capítulos siguientes, se analizará el proceso de comprensión desde una mirada cognitiva y sociocultural, para luego incorporar los aportes teóricos y empíricos del enfoque corpóreo en este campo. Junto con lo anterior, se profundizará en el carácter complejo y estratégico de la comprensión, con el fin de elaborar una metodología que mejore los índices lectores, en función de las características formales y comunicativas del texto argumentativo.

³ Desde el enfoque semántico-funcional del lenguaje, Halliday (1978) plantea la existencia de cuatro funciones que debe asumir el lenguaje: ser capaz de interpretar toda nuestra experiencia; permitir la expresión de relaciones lógicas elementales; fomentar la expresión de nuestros deseos, sentimientos o juicios; permitir la ejecución simultánea de todo lo anterior, de manera tal que se vincule todo lo que se dice o se ha dicho antes con el contexto de enunciación.

2. EL CARÁCTER COMPLEJO DE LA COMPRENSIÓN.

Desde el campo de la psicolingüística, la comprensión lectora se entiende como una tarea compleja, en la que tanto la información proporcionada por el texto como la que aporta el propio lector a partir de su bagaje cultural previo se complementan hasta lograr la interpretación final del material lingüístico. Para ello, es preciso que el lector regule metacognitivamente el actuar coordinado de un conjunto de procesos cognitivos de naturaleza heterogénea durante cada una de las etapas del proceso.

De manera esquemática, Vieiro y Gómez (2004) postulan que el estado inicial de la lectura lo constituye el patrón gráfico del texto, es decir, los grafemas agrupados en conjuntos discretos que forman las palabras escritas, además de elementos complementarios como imágenes, íconos, dibujos, gráficos, esquemas o intensificadores.

Posteriormente, se ejecutan una serie de procesos perceptivos que forman una representación abstracta de los signos gráficos que componen el texto, mediante la interacción entre el aparato sensorial y la información estimular. Regularmente, los buenos lectores incorporan una serie de estrategias en esta fase de procesamiento, como el no prestar atención a todas las palabras del texto (fijando la visual en aquellas de mayor peso referencial), hacer uso del contexto para percibir e identificar palabras con mayor rapidez -efectuando menos fijaciones-, y realizando regresiones para corregir, clarificar, confirmar o reconsiderar mentalmente las palabras y su significado.

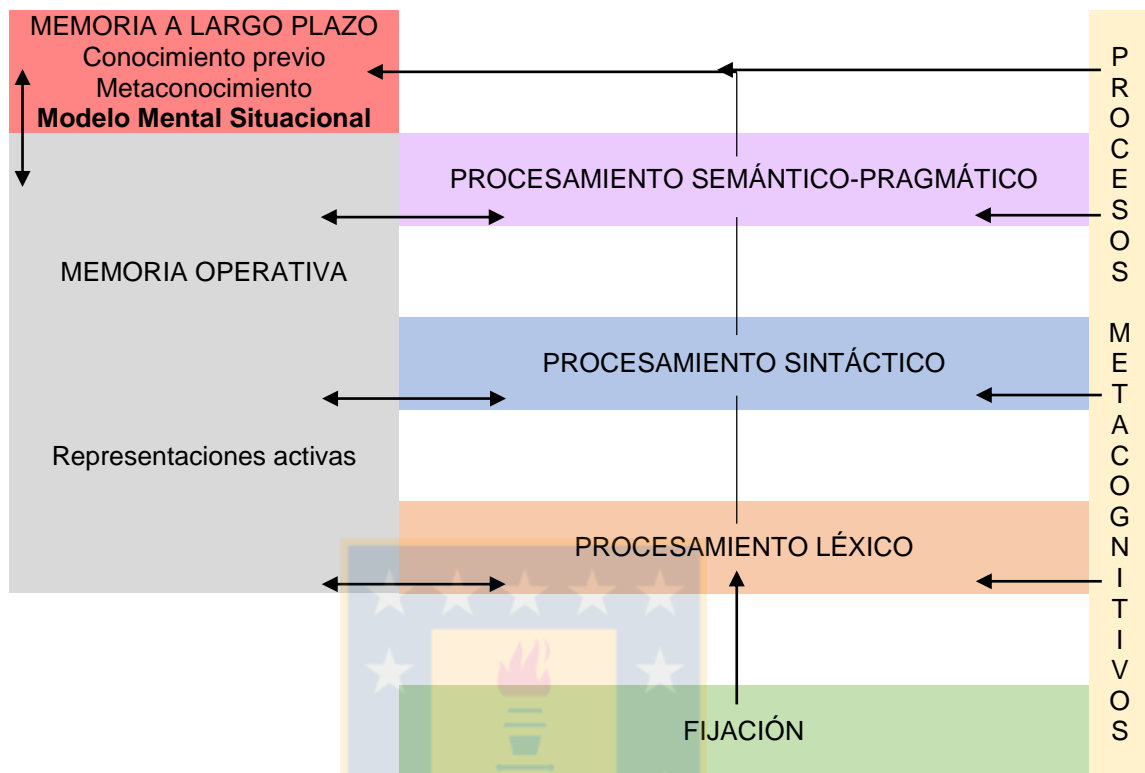


Figura 1. Procesos cognitivos que intervienen durante la lectura (Vieiro y Gómez, 2004: 26)

Luego se ejecutan una serie de procesos intermedios de naturaleza lingüística que, a partir de la representación abstracta de los signos gráficos, permiten reconocer las unidades léxicas que integran un enunciado y efectuar el análisis de su estructura sintáctica, lo que conduce a la asignación de un papel sintáctico a cada constituyente gramatical, efectuándose una interpretación del significado de dicho enunciado. Sobre el acceso al léxico, Coltheart, citado por Vieiro y Gómez (2004), propuso la existencia de dos vías o procedimientos:

- a) La ruta fonológica: se basa en la recuperación de los sonidos que corresponden a las letras de la palabra, mediante la aplicación de las reglas de conversión grafema-fonema. Así, la construcción del significado

estaría mediada por varios subprocesos como el análisis grafémico de la palabra, la asignación de fonemas según la lengua en uso, el ensamblaje de los fonemas generados por el proceso anterior para producir la representación fonológica de la palabra, y así determinar si la palabra sonorizada es familiar para el lector a través del lenguaje oral, accediendo a su memoria permanente de vocabulario oral, activando el significado correspondiente.

- b) La ruta léxica: A diferencia de la anterior, esta ruta tiene un carácter directo; el lector identifica la forma ortográfica de la secuencia de letras que componen la palabra y, si se trata de una palabra conocida visualmente, se activa directamente el significado, el cual podría activar la pronunciación correspondiente en el caso de una lectura oral.

En cuanto al análisis sintáctico, Carreiras y Meseguer (1999) señalan que los modelos teóricos de procesamiento se dividen en dos grandes grupos, según la respuesta a la pregunta *¿qué tipo de información será la que influya en la primera construcción que realice el lector del marcador sintagmático?* En un primer grupo se incluyen aquellos para los que únicamente la información sintáctica determina el establecimiento inicial de adjunciones (modelo de *vía muerta* y el modelo *construal*). Para estos modelos, de características seriales⁴ y modularistas, la

⁴ Para Reeves, Hirsh-Pasek y Golinkoff (1999), un modelo de búsqueda serial plantea que cuando el lector encuentra una palabra, éste revisa una lista léxica para determinar si dicho ítem es o no una palabra y después procede a recuperar la información necesaria sobre ella, como su significado o categoría gramatical.

influencia de la información extrasintáctica se dará en un estadio posterior al acceso de la información sintáctica. En un segundo grupo están los modelos que consideran que la información extrasintáctica -mediada por construcciones previas, elementos morfológicos o rasgos contextuales- es la que prima en el establecimiento de lazos de adjunción entre los componentes oracionales (a saber, modelo de *ajuste lingüístico* y modelo de *satisfacción de restricciones*).

Luego de la fase léxico-sintáctica, se ejecutan procesos centrales de naturaleza semántico-pragmática, que integran la información contenida en cada enunciado a fin de formar una representación global del significado del texto. Como resultado de la actuación coordinada de los procesos anteriores, el estado final de la comprensión lo constituye la representación o modelo mental de la situación a la que el texto evoca.

La realización de las operaciones anteriormente descritas requiere de una adecuada organización y control por parte del propio lector antes, durante y después de la comprensión, de modo que aquél sea capaz de regular metacognitivamente el proceso. En cada momento, el lector debe utilizar su conocimiento acerca de las exigencias de la tarea en función del objetivo que guía su lectura, así como las estrategias a su disposición para asegurar un desempeño eficaz en función del nivel de comprensión que en cada momento logra. Ello exige planificar, supervisar y evaluar el curso de la comprensión lectora.

En este contexto, el papel que desempeña la memoria operativa es relevante, pues proporciona los recursos cognitivos necesarios para que tengan lugar los diferentes procesos anteriormente señalados, al tiempo que permite el almacenamiento e integración de los resultados parciales y finales de los diferentes niveles de procesamiento de la información, actuando paralelamente como fuente de recursos para las distintas operaciones y procesos.

Respecto a la memoria operativa, Badelley y Hitch (1974) plantean que este almacén es fundamental para mantener activos los datos derivados de la memoria a largo plazo, mediante tres subsistemas: *lazo fonológico*, que procesa la información mediada por lo verbal; *agenda visual/espacial*, que integra espacialmente la información visual y cinestética en una representación unificada, y *ejecutivo central*, que supervisa y coordina el trabajo de los otros dos componentes. En cuanto a la memoria de largo plazo, ésta se caracteriza por almacenar información en un período de tiempo más prolongado que el sistema operativo (Badelley y Hitch, 1974), dividiéndose en subsistemas *semánticos*, que contienen información general y especializada en cada individuo; *episódicos*, que guardan las experiencias personales del sujeto en relación con el mundo o con las demás personas, y *procedimentales*, que se vinculan con la operación motora empleada en el logro de un objetivo concreto.

2.1 LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO.

La complejidad de entender el cómo comprendemos un segmento textual no descansa exclusivamente en el sinnúmero de procesos partícipes en esta tarea; también están los múltiples focos sugeridos por teóricos e investigadores en el área. Así, mientras existen propuestas que dan mayor relevancia a la construcción de estructuras mentales como elemento gatillador de la comprensión (Gernsbacher, 1990), otras visualizan a la experiencia y al conocimiento previo como pedestales del proceso (Kintsch, 1988; Graesser, Singer y Trabasso, 1994). En los párrafos siguientes se presentan estas propuestas teóricas, clasificadas según su grado de influencia en la materia, para concluir con la mirada integradora de McNamara y Magliano (2009).

2.1.1 El modelo construcción/integración (Walter Kintsch, 1988).

Desde el momento en que el sujeto comprendedor deja de ser concebido como un mero decodificador de signos escritos y empieza a reconocerse su rol activo en la comprensión, diversas disciplinas han buscado explicar este proceso y, en específico, el papel adquirido por sus conocimientos previos (Tijero, 2009). Así, en la psicología cognitiva y en las teorías psicolingüísticas, se recupera la noción de esquema, definida por Tijero (2009) como paquetes de información o que desempeñan una función esencial en la interpretación del *input* lingüístico. Asimismo, restringen el conjunto particular de interpretaciones realizadas por los lectores cuando comprenden un texto, pues estarán determinados por la

experiencia del lector, convirtiéndose los esquemas en representaciones mentales de situaciones estereotipadas.

En la propuesta de Kintsch (1988), se sostiene que, en lugar de suponer que el conocimiento está organizado en esquemas, marcos o redes semánticas, se debe asumir un sistema de conocimiento mínimamente organizado que no ha sido almacenado previamente, sino que se genera en el momento en el que se necesita. En este modelo, denominado de *construcción/integración*, se distinguen tres niveles de representación: superficie textual, texto base y modelo de situación. Mientras el primer nivel se correlaciona con el aspecto perceptual y verbal del lenguaje, el segundo se refiere al aspecto semántico representado a través de proposiciones. Por último, el tercer nivel presupone que el comprendedor construye una representación de la situación específica planteada por el texto, a partir de su conocimiento previo y de la información del texto.

Representación lingüística superficial del texto.

En la teoría de la comprensión de textos de Van Dijk y Kintsch (Kintsch, 1994), existe un componente superficial que se encarga de la identificación de las palabras y del reconocimiento de las relaciones sintácticas y semánticas que se establecen entre ellas, conservando la sintaxis original. Según Vieiro y Gómez (2004), esta representación posee una importancia relativa, pues de acuerdo con estudios sobre el recuerdo, la forma superficial en que se expresa el mensaje se olvida rápidamente.

Representación semántica o del texto base.

De acuerdo con Kintsch y van Dijk (1978), la estructura superficial de un discurso es interpretada como un set de proposiciones que son ordenadas mediante una gama de relaciones semánticas y retóricas, expresadas de manera explícita en la superficie de la estructura discursiva. Sin embargo, otras son inferidas durante el proceso de interpretación con ayuda del contexto específico o el conocimiento general⁵. En este contexto emerge el texto base, definido por Van Dijk y Kintsch (1983) como la representación semántica del *input* discursivo en la memoria episódica. De esta manera, los textos base se elaboran en forma de proposiciones; lo que se recuerda de un discurso oral o escrito es la esencia semántica del mismo, es decir, las relaciones entre los significados de las palabras y no las palabras en particular con que aquellas se expresan. Para construir el texto base, se llevan a cabo tres operaciones fundamentales.

- a) Identificación de las ideas o proposiciones: según Rivano (2003) la proposición es aquella parte del significado de una oración que puede ser juzgada en términos de verdad o falsedad. Compatible con lo anterior, pero con un énfasis distinto, la proposición es lo que se afirma en un enunciado; el estado de cosas que representa. Wittgenstein, citado por Rivano (2003), planteaba que el lenguaje se reducía al lenguaje de las proposiciones, entendidas como representaciones de hechos posibles. De

⁵ De acuerdo con la hipótesis corpórea (Barsalou, 2009) los sujetos almacenan estados o eventos, los cuales son recreados en situaciones análogas. Por lo tanto las experiencias vicarias de los individuos también pueden contribuir al proceso de interpretación.

acuerdo con Kintsch y Van Dijk (1978) el modelo emplea como input un listado de proposiciones que representa el significado de un texto. Las proposiciones son ordenadas en el texto base, según el modo en el cual ellas son expresadas en el texto mismo. Específicamente, su orden es determinado por el orden de las palabras en el texto que corresponden a los predicados proposicionales.

- b) Construcción de la microestructura o estructura local del discurso: en palabras de Kintsch (1998), la microestructura es la estructura local del texto; la información oración por oración que se complementa e integra con los datos almacenados en la memoria a largo plazo. Psicológicamente se construye de acuerdo a la relación sintáctica entre las palabras en el texto y a la relación de coherencia entre las proposiciones.
- c) Construcción de la macroestructura o estructura global del discurso: para Van Dijk (1980) las macroestructuras semánticas corresponden a la reconstrucción teórica de nociones como “tema” o “asunto” del discurso. Así, un discurso es coherente sólo si es también coherente en un nivel más global, y que esta coherencia global se da en cuanto se pueda asignarle un tema o asunto al discurso. Si se desea especificar el sentido global de un discurso, éste debe derivarse de los sentidos de las oraciones del discurso, esto es, de la secuencia proposicional que subyace en el discurso. Dado su origen proposicional, estas unidades reciben el nombre de macroproposiciones.

La suma de lo anterior, hace necesaria la existencia de reglas para la proyección semántica que vinculen las proposiciones de las microestructuras textuales con las unidades de la macroestructura, transformando la información semántica en unas pocas o, incluso, en una sola proposición. Estos mecanismos reciben el nombre de macrorreglas y se dividen en tres categorías:

- *Supresión*: dada una secuencia de proposiciones, se suprimen todas las que no sean presuposiciones de las proposiciones subsiguientes de la secuencia.
- *Generalización*: dada una secuencia de proposiciones, se elabora una proposición que contenga un concepto derivado de los conceptos de la secuencia de proposiciones, y la proposición así construida sustituye a la secuencia original.
- *Construcción*: dada una secuencia de proposiciones, se construye una proposición que denote el mismo hecho referido por la totalidad de la secuencia de proposiciones, y se sustituye la secuencia original por la nueva proposición.

Una macroestructura derivada por medio de macrorreglas es una secuencia de proposiciones. Tal secuencia también debe ser coherente, satisfaciendo las condiciones normales de coherencia lineal: enlaces condicionales entre hechos, relaciones de identidad u otras relaciones entre participantes. Si es posible construir macroproposiciones más generales, podemos volver a aplicar las macrorreglas y construir una macroestructura de más alto nivel. La

microestructura y la macroestructura juntas forman el texto base, que corresponde a lo que explícitamente se expresa en el texto, lo que será suficiente para reproducirlo.

Construcción del modelo de situación.

Una vez elaborada la macroestructura de alto nivel, el lector integra la información entregada por el texto, los conocimientos previos sobre la materia y sus metas personales con la lectura. El producto de esta integración recibe el nombre de modelo mental o de situación. En palabras de Van Dijk (1993, 1994), se asume que además de una representación mental del texto, los usuarios del lenguaje construyen un modelo de la situación a la cual se refiere el discurso. Así, los discursos son coherentes sólo en relación con esa clase de modelos en la memoria; si los lectores pueden construir o recuperar un modelo satisfactorio del discurso, entonces se puede decir que han comprendido el texto y únicamente entonces, se puede afirmar que para el usuario del lenguaje el texto es coherente. Por lo tanto, se asume que la comprensión profunda de un texto es de naturaleza subjetiva, dado el carácter individual y personal de las imágenes, emociones, experiencias o conocimientos almacenados en nuestra memoria.

Van Dijk (1993, 1994) señala, de manera complementaria, que los usuarios del lenguaje tratan de “imaginar” aquello a lo que el texto se “refiere”, o sea las cosas, las personas, los actos, los eventos o los estados de los asuntos a los que se refiere el texto o el hablante. Es por ello que un modelo de situación es la noción

cognitiva que explica este tipo de “imaginar” que tienen los usuarios del lenguaje cuando se comprometen en la comprensión de un discurso. Cuando quienes reciben un discurso construyen ese modelo, usan la información derivada de la representación del texto. Una buena parte del modelo puede recuperarse de modelos que se han construido en ocasiones de similares características.

Para Van Dijk y Kintsch (1983), existe un conjunto de argumentos lingüísticos y psicológicos que justifican un modelo de estas características, a partir del papel desempeñado por la memoria en el procesamiento del discurso. Por ejemplo, los sujetos no trabajan con significados, sino más bien con referentes almacenados en la memoria y que se activan gracias al proceso de decodificación del discurso escrito u oral. Como se ha señalado previamente, el referente no es único pues varía de una persona a otra, a partir de las experiencias o conocimientos previos, tal como ocurre con los modelos de situación, los cuales son heterogéneos en cada lector.

Tanto la coherencia local como global dependen de las relaciones entre las proposiciones que conforman un texto. Así, el texto base es localmente coherente si los hechos referidos están conectados por medio de relaciones condicionales, temporales o causales. Por otra parte, los hechos del mundo real son irrelevantes para una teoría cognitiva, pues se necesita una representación plausible de ellos, es decir, un modelo. Si los hechos del mundo real están conectados con el esquema mental previo, se logrará hablar de coherencia.

2.1.2 El modelo de construcción de estructuras (Gernsbacher, 1990).

Esta propuesta indaga en el modo en que el usuario comprende la información, a partir de una serie de supuestos cognitivos vinculados a los nodos de memoria que se activan debido a los estímulos ingresantes y que transmiten señales de procesamiento hacia otros nodos. Así, el foco del modelo está en dar cuenta del proceso de construcción en línea de representaciones cognitivas coherentes, mediante la participación de tres procesos primarios:

- a) Establecimiento de una base para la representación: es la fase más importante del proceso y ocurre cuando el comprendedor interactúa por primera vez con los datos.
- b) Mapeo de la información a partir de la base establecida: se relaciona la información nueva con la previa, en función de la estructura, a partir de indicios sintácticos, referenciales, temporales, locativos y de causalidad.
- c) Construcción de las nuevas estructuras: se manifiesta una vez que los nuevos datos e ideas han sido encasillados en estructuras previamente existentes.

La comprensión dependerá de la construcción eficiente y el mantenimiento de las estructuras mentales. Si la nueva información se relaciona con la estructura actual, entonces se mejora incorporando la base en la estructura mental. Sin embargo, si la nueva información no está relacionada con la estructura existente, el comprendedor puede cambiarla por otra subestructura mental, construyendo una nueva o, alternativamente, suprimiendo la información irrelevante.

Gernsbacher (1990) estableció mediante una serie de experimentos que los dos primeros procesos explican un fenómeno denominado *ventaja de la primera mención*. Éste consiste en que los participantes mencionados primero en una oración son altamente memorizables, respecto a otros mencionados con posterioridad⁶.

Por otra parte, la ocurrencia del primer y tercer proceso da cuenta de otro fenómeno llamado *ventaja de la recencia de una cláusula*, el cual plantea que la información de la cláusula más reciente en una oración es más memorable y accesible que la información de una cláusula anterior con similares participantes.

2.1.3 La teoría construccionista (Graesser, Singer y Trabasso, 1994).

Esta teoría fue planteada para explicar los factores que limitan la generación de inferencias durante la lectura, las cuales son consideradas como un elemento basal para la comprensión en profundidad de un texto. De acuerdo con esta teoría, se logra la comprensión profunda por medio de una serie de procesos activos destinados a la construcción del sentido de lo que se lee, es decir, la lectura se concibe como un medio para la búsqueda de significados.

La representación mental de las situaciones expuestas en el texto, incluye elementos como los protagonistas, el escenario, las acciones y los eventos

⁶ Pinuer y Oteiza (2012) plantean que la posición inicial, llamada también punto de arranque, ha recibido atención preferente en la investigación cognitiva y lingüística que ha hecho manifiesta su jerarquía e importancia en ambos campos disciplinarios. Se entiende, de acuerdo con lo anterior, que el inicio sea la zona más sensible de un enunciado a la activación de estrategias psicolingüísticas (como la mención temprana de los referentes animados) y pragmáticas (como la colocación preliminar de la información compartida).

acontecidos; todos ellos pueden ser mencionados explícitamente en el texto o bien, el usuario puede completarlos por medio de la puesta en práctica de procesos inferenciales, a partir de su conocimiento de mundo.

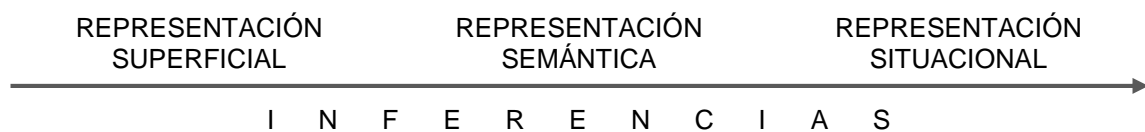


Figura 2. El rol de las inferencias durante la lectura (Graeser *et al*, 1994).

Estas representaciones están compuestas por diversos niveles, iniciándose con aquellos que representan la superficie textual, hasta llegar a niveles superiores de naturaleza semántica o situacional. De manera transversal surgen las inferencias, como un mecanismo que contribuye directamente a la búsqueda de significado, lo cual se apoya en tres supuestos:

- a) Supuesto de coherencia: plantea que el significado profundo se logra cuando los lectores construyen modelos de situación que reflejan la coherencia local y global de un texto.
- b) Supuesto explicativo: señala que los individuos tienden a buscar la unidad del texto, mediante explicaciones para los eventos que experimentan. Dichas explicaciones proporcionan una base para lograr la coherencia en la comprensión. Para tal fin, los lectores se involucran en un proceso de evaluación que consiste en determinar si los antecedentes inferidos e

implícitos entregan información suficiente y necesaria para entender el evento en particular.

- c) Supuesto objetivos del lector: los lectores construyen representaciones que son consistentes con sus objetivos de comprensión. Si el objetivo conlleva la creación de sentido, entonces los lectores generarán inferencias que apoyan la construcción de una situación coherente a nivel local y global.

Según Graesser, Singer y Trabasso (1994), no todas las inferencias son iguales. Existen, por una parte, procesos que ocurren durante la lectura misma (on-line), además de otros que se llevan a cabo después de la lectura (off-line). Dentro del primer grupo se pueden encontrar las referenciales, de asignación de caso, de antecedente causal, de metas generales, temáticas y de reacción emocional, mientras que en el segundo, los procesos operarán en función del contexto y de las estrategias desplegadas por el lector.

2.1.4 Una mirada integral sobre la comprensión (McNamara y Magliano, 2009).
McNamara y Magliano (2009) establecieron una serie de lineamientos para la construcción de una teoría integral de la comprensión, que vaya más allá de un modelo como el Construcción/Integración (Van Dijk y Kintsch, 1983) y que surja a partir de los planteamientos más importantes de los modelos tradicionales. Para ello, se establecieron cinco procesos lectores partícipes en la comprensión y cuatro productos logrados mediante el desarrollo de esta habilidad.

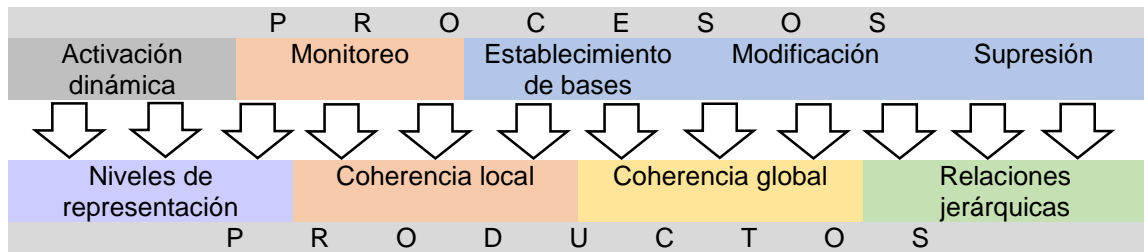


Figura 3. Procesos y productos involucrados en una teoría integral de la comprensión (McNamara y Magliano, 2009).

Procesos participantes en la lectura.

El primer proceso involucrado en la lectura sería la activación dinámica, la cual nace a partir de dos subprocessos. En primer lugar está la recuperación y actualización de datos durante la lectura, mediante la activación de estos flujos de información que están almacenados en la memoria, mientras que en segundo lugar se ejecutan una serie de procesos de mapeo y de formulación de inferencias basadas en el texto.

El segundo proceso, denominado monitoreo, surge a partir de los procesos de mapeo, de los cuales los lectores son conscientes. En efecto, cuando existe una relación entre la frase actual y las anteriores, se percibe una sensación de ajuste, mientras que cuando esas relaciones no se pueden establecer, se percibe una falta de ajuste.

Los tres procesos siguientes -establecimiento de bases, modificación y supresión- pueden ser considerados de naturaleza emergente y vinculados con el modelo de construcción de estructuras. Sin embargo, y en palabras de McNamara y Magliano (2009), existe una discusión respecto al modo en que se ejecutan los procesos de mapeo de información. En efecto, se propone que el

mapeo ocurre de abajo hacia arriba cuando los textos son relativamente “fáciles”, produciéndose de manera efectiva la activación, la integración y la recuperación de datos desde la memoria del comprendedor. Por el contrario, cuando los textos encierran una complejidad mayor, los procesos de comprensión deben ser apoyados por recursos extralingüísticos como el uso de estrategias metacognitivas o el trabajo a partir de los objetivos que tiene la lectura para el sujeto.

Por otra parte, si la supresión puede ser o no una propiedad emergente es un tema que debe ser abordado con precaución pese a ser una opción teórica. En efecto, la supresión surge por medio de mecanismos de inhibición que permiten a los lectores expertos ignorar la información irrelevante. Existen antecedentes serios que respaldan este tipo de procesos. A saber, cuando sólo se activa información relevante, se establece una representación más coherente del modelo.

Productos derivados de una lectura comprensiva.

La primera clase de productos derivados de una lectura comprensiva corresponde a los niveles de representación (lingüística superficial, semántica y situacional). En palabras de McNamara y Magliano (2009), estos se caracterizan por la variabilidad de las representaciones mentales, según las características del lector y del proceso comprensivo llevado a cabo, en función del tipo de inferencias establecidas y la naturaleza del conocimiento de mundo aplicado en

la comprensión del material lingüístico. En otras palabras, se habla de un proceso que no es uniforme y que varía de un lector a otro.

En segundo lugar, y por medio de una lectura comprensiva, se obtienen productos asociados a la coherencia local y global del discurso (microestructura y macroestructura), tanto para establecer relaciones entre los elementos próximos y distantes en el texto, como para conceptualizar una representación que permita a los lectores derivar el patrón de organización estructural predominante en el texto.

Finalmente, McNamara y Magliano (2009) identifican el establecimiento de una serie de relaciones jerárquicas, como una descripción de la naturaleza de las representaciones del discurso. Este aspecto emerge cuando uno o varios constituyentes se convierten en centrales para la representación, ya que están estrechamente ligados a otros de menor cuantía.

En el caso de las narraciones, se pueden establecer niveles jerárquicos en función de los personajes, problemáticas, espacios físicos, acciones o propósitos de los protagonistas. Por otra parte, en un texto argumentativo, la tesis o punto de vista del emisor se convierte en un elemento de mayor cuantía en el texto, ya que alrededor de ella surgen los argumentos validantes, mediados por ejemplos, descripciones o planteamientos opuestos.

2.2 LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN.

Diversos autores (Johnston, 1989; Peronard, 1998; Pérez Zorrilla, 2005) plantean la complejidad que engloba la evaluación de la comprensión lectora. Johnston (1989) establece una dificultad inicial para la evaluación de la lectura, a partir de la interrogante, ¿la comprensión es un proceso o un producto? Según el autor, una buena parte de los enfoques mantiene que es un producto de la interacción entre lector y texto. Este producto se almacena en la memoria y puede examinarse si se convence al lector para que exprese fragmentos relevantes del material almacenado. Esta concepción de la comprensión implica que la memoria a largo plazo juega un papel importante y determina el “éxito” alcanzado por el lector. Esta postura se ha tipificado por medio de pruebas estandarizadas y mediciones del recuerdo libre. Sin embargo Carroll, citado por Johnston (1989), afirma que la comprensión es un proceso que tiene lugar en cuanto se recibe la información y en el que sólo trabaja la memoria inmediata. Por esto, si en la evaluación de la comprensión se manifiestan intervalos de tiempo prolongados, existe la posibilidad de que se estén estudiando los procesos de la memoria junto con, o en lugar de, los procesos comprensivos. Pese a esta dicotomía, Johnston (1989) señala que existen autores que comparten ambos enfoques de la comprensión como producto y proceso, indicando que los procesos de comprensión y de memoria están inextricablemente entrelazados, pues existe evidencia para afirmar que un mensaje comprendido será retenido en la memoria

mejor que uno no comprendido, siguiendo lo formulado por Bransford y Johnson (1972):

Comprehension thus involves the recovery and interpretation of the abstract deep structural relations underlying sentences, and sentence memory involves retention of the deep structural but not necessarily the surface structural forms (1972: 717).

A la luz de estas observaciones, se puede concluir preliminarmente que la evaluación de la comprensión lectora debe armonizar ambos enfoques, prestando atención tanto al producto de la memoria, como a aquellos procesos que participaron en la construcción de aquel producto, dada la existencia de diferencias individuales entre lo comprendido por un conjunto de sujetos a partir de los datos proporcionados por un mismo texto.

Desde otra perspectiva, Peronard (1998) destaca la dificultad de resolver esta problemática, a partir del cuestionamiento al papel pasivo asignado tradicionalmente al lector. La autora postula que el asunto anterior ha sido discutido, al menos, desde tres perspectivas: la del psicopedagogo -quien se preocupa por la evaluación en el nivel del aula-, la del psicolingüista -quien intenta descubrir los procesos estratégicos que el lector pone en juego al leer comprensivamente un texto- y la del crítico literario -quien pretende lograr algún grado de objetividad en su propio quehacer. Finalmente, Pérez Zorrilla (2005) plantea que los conocimientos sobre la naturaleza interactiva de los procesos implicados en la tarea lectora impiden dar una respuesta simple a este problema, pues el intento de establecer jerarquías que clasifiquen las destrezas implicadas

en la comprensión no ha tenido éxito. Como consecuencia, la autora plantea que la comprensión se sigue evaluando como si se tratara de una serie de procesos que no representan globalmente la comprensión.

2.2.1 Factores involucrados en la comprensión.

Según Johnston (1989), la evaluación de la comprensión lectora consiste en interpretar la actuación de un individuo en una prueba basada en un texto y en un contexto determinado. Los resultados dependerán de las características de la prueba, de la naturaleza del texto y del contexto, así como de las habilidades lectoras y el conocimiento previo del individuo. Para interpretar correctamente los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación, es preciso entender cómo influyen conjuntamente los siguientes factores: el texto, el grado de apropiación del texto respecto al conocimiento previo del estudiante y las demandas de la tarea del procedimiento de evaluación.

El texto.

En palabras de Johnston (1989), antes de seleccionar los pasajes para proceder a la evaluación, se deben conocer las características del material, enfatizando las diferencias entre uno y otro, a partir de los aspectos que se desean examinar en los estudiantes. Según sea el objetivo, el examen preliminar de un texto se mueve entre dos corrientes: análisis en función de la estructura y contenido, y análisis de la relación escritor/lector.

El manejo de elementos estructurales por parte del lector facilita la comprensión, debido a la posibilidad de construir diversos esquemas mentales que expliquen las relaciones al interior de un texto, a partir del recuerdo de esquemas similares en textos leídos con anterioridad.

La segunda corriente de análisis aborda una relación lógica que, en ocasiones, pasa desapercibida: autor/lector. Los textos no se escriben solos. Detrás de cada uno de ellos existe un sujeto pensante que codifica sus ideas, pensamientos o reflexiones en un soporte mediado por un conjunto de signos. Pero los textos no se escriben para depositarlos en un cajón, un anaquel o una computadora; se escriben para un grupo determinado de sujetos, a partir de una serie de objetivos preestablecidos. Así, la misión del lector es decodificar el soporte para determinar cuáles son aquellos objetivos y metas del autor, es decir, transportarse a la mente y ser capaz de reconocer todas aquellas ideas, pensamientos o reflexiones, para luego contrastarlas con las visiones personales, desencadenando un cambio en la concepción de la realidad o del mundo.

Respecto al tema de la evaluación, Johnston (1989) postula que si se manipulan diferentes aspectos de la estructura del texto y de la precisión de las señales en el texto, existirá la capacidad de examinar las señales que utiliza el lector y las estructuras que causan problemas. La observación de la actuación del lector con diferentes tipos de textos debería proporcionar gran cantidad de información potencial para el diagnóstico.

Apropiación del texto respecto al conocimiento previo del lector.

El ambiente social, lingüístico y cultural en el que la persona crece influye en los resultados de los exámenes de lectura, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo.

Un desfase cuantitativo consiste en la falta de conocimiento relevante de mundo, lo cual provoca la imposibilidad de hacer inferencias apropiadas, junto con no poder relacionar fácilmente la información del texto con las estructuras de conocimiento; el lector tendrá que construir nuevos esquemas, aumentando el costo de energía asociado a esta tarea (Johnston, 1989).

En el plano de lo cualitativo, los lectores pueden construir un modelo del significado del texto totalmente erróneo sin ser conscientes de aquello; se construyen inferencias, pero equivocadas. Johnston (1989) hace referencia a una hipótesis propuesta por Hall, que sugiere que no sólo el conocimiento previo difiere en los distintos grupos culturales, sino que también las estrategias para su adquisición difieren de un grupo a otro.

Johnston (1989) señala que existen tres posibilidades de afrontar el efecto del conocimiento previo en la evaluación: seleccionando cuidadosamente los textos y las preguntas para eliminar las que contengan “sesgos”; evaluando el lenguaje apropiado a la subcultura del lector y a la lengua estándar; y evaluando distintos contenidos y estructuras de lenguaje, discriminando entre los problemas provocados por el conocimiento previo del resto.

Por lo tanto, los docentes deben analizar las diferencias en el conocimiento previo como un factor importante en los problemas de comprensión lectora en lugar de

evitarlos, pues se ha demostrado que una pequeña medición del conocimiento base puede predecir los resultados en la comprensión de un texto mejor que las puntuaciones de los test de lectura tipificados (Johnston y Pearson, 1982).

2.2.2 Las demandas de la tarea del procedimiento de evaluación.

Según Johnston (1989) es muy importante saber exactamente lo que se pide al estudiante que haga cuando se formula la tarea de evaluación. A continuación, se indican las principales tareas involucradas, en función de los siguientes factores:

- a) Requisitos de producción: los problemas de producción son dificultades en la expresión de información. Esto gatilla problemas en la interpretación de los resultados en pruebas de respuesta abierta, pues los estudiantes con dificultades en escritura juzgarán de manera distinta lo que hay que escribir, respecto a aquellos con facilidad para redactar.
- b) Memoria y recuerdo: existe acuerdo en señalar la existencia de diferencias significativas entre las demandas hechas a la memoria cuando el texto está presente durante la emisión de respuestas, y cuando éste está ausente.
- c) Razonamiento: el grado de razonamiento dependerá del tipo de pregunta. En el caso de las preguntas abiertas, el sujeto debe razonar cuál es la respuesta que el examinador quiere, respecto a la gama de opciones

posibles. Por el contrario, en la selección múltiple todo dependerá de la estrategia empleada por el lector y los distractores propuestos.

- d) Motivación: Asher, citado por Johnston (1989), indica que el interés de los niños en el contenido del texto puede servir de motivación. Sin embargo, no todos los aspectos de un escrito motivan del mismo modo a un lector, por lo que el conocimiento previo puede ser un factor preponderante en la formulación de hipótesis previas o a imaginar el contenido del texto.
- e) Objetivo: La selección de estrategias lectoras debe basarse en el objetivo del lector, lo cual es controlable hasta cierto punto. Normalmente, aquellos niños que conocen las estrategias de lectura más productivas para contestar preguntas de elección múltiple cuentan con una ventaja considerable en los exámenes de comprensión lectora. Sin embargo, quienes emplean esas estrategias en otros contextos pueden estar en desventaja, puesto que los ítems de elección múltiple consideran detalles irrelevantes para otros objetivos.
- f) Ambiente social e interacción: existe evidencia respecto a que las respuestas obtenidas en una evaluación formal son diferentes cualitativamente de aquellas obtenidas en una situación más significativa. En efecto, Harste y Burk, citados por Johnston (1989), hallaron que cuando los estudiantes leían un pasaje de un libro y después lo recordaban, la recuperación de información era débil, a diferencia de lo

que ocurría cuando los menores relataban una historia a un amigo que no había leído dicho pasaje, en donde el recuerdo era bastante completo.

- g) Expectativas y percepción de las demandas de la tarea: parte de la tarea del lector es determinar el objetivo del examinador: qué es lo que quiere saber o escuchar exactamente. En consecuencia, los lectores probablemente respondan a la misma instrucción de diferentes modos. Por lo tanto, se deben dar instrucciones muy claras y precisas, a fin de evitar problemas de interpretación por parte de los lectores, sumado a la entrega de pautas instruccionales con anticipación.
- h) Destreza en la situación de evaluación: los lectores se diferencian por su destreza, es decir, por su conocimiento y habilidad para emplear distintas estrategias durante la resolución de un test. Las estrategias pueden ser de diversa naturaleza -cognitiva, metacognitiva- y aplicadas en cualquier momento de la lectura -antes, durante y después.

2.2.3 Metodología de evaluación de la lectura.

Según Peronard (1998), toda evaluación depende de los objetivos que se tengan al realizarla. Tratándose de la comprensión de textos escritos, quienes normalmente se interesan en ella son los educadores y los investigadores. En efecto, los profesores evalúan la comprensión de textos específicos en función del aprendizaje de ciertas materias que forman parte del programa de las asignaturas que imparten. Incluso los profesores de lengua materna tienden a

medir la retención del contenido y rara vez se preocupan del proceso mismo. Por el contrario, el investigador tiene propósitos distintos. Lo anterior se manifiesta en la naturaleza de los textos escogidos, los cuales pueden o no corresponder a materias escolares. Además, es posible que le interese diagnosticar la capacidad para usar determinadas estrategias y/o que desee comparar los niveles de comprensión según las más diversas variables. Sea cual sea el caso, la finalidad determinará los métodos e instrumentos que se habrán de aplicar.

De acuerdo con Johnston (1989), la evaluación de la comprensión lectora es simplemente una muestra más o menos sistemática del comportamiento lector, tomada con el propósito de elaborar un informe o tomar una decisión, ya sea de manera general o específica. Así, una evaluación de esta naturaleza puede estar motivada por tres causas: tomar decisiones sobre la asignación de recursos a gran escala, o la redacción de informes que describan una situación educativa concreta; tomar decisiones educativas en un plano individual, tales como la selección de material y estrategias de enseñanza; y clasificar a un grupo de sujetos por medio de un solo instrumento.

En el campo de los problemas prácticos de la evaluación lectora, el tiempo es una de las mayores limitaciones, debido al escaso margen para ejecutar estas tareas, en especial, cuando se aplican exámenes individuales. Por otra parte, cuanto mayor sea el tiempo que pasa entre la lectura de un texto y el test, mayor será la dificultad para acceder a la información, sin olvidar las horas que pueden ser destinadas para evaluar las respuestas abiertas.

Otra problemática está relacionada con la aleatorización de las preguntas. La teoría clásica de medición sostiene que es posible crear un número infinito de preguntas sobre un pasaje y entregar una selección aleatoria de preguntas a un sujeto. Esta metodología conlleva una gran limitación en el plano de la lectura: no toda la información del texto tiene la misma importancia y diferenciarla es una habilidad en sí misma que no puede ignorarse; con el método aleatorio se corre el riesgo de que un individuo reciba un gran número de preguntas que remitan rastreo superficial del texto, mientras que otro sujeto deba desarrollar tareas que exijan un trabajo cognitivo mayor, como en el nivel pragmático o crítico. Una posible solución sería establecer criterios de evaluación consistentes y a partir de cada uno de ellos, establecer la aleatorización tomando como parámetro un pasaje textual relevante a la investigación en curso.

2.2.4 Modelo cognitivo para la evaluación de la lectura.

Para Riffo y Véliz (2011), la lectura y su comprensión implican, entre otros factores, un lector, un texto y su contexto. Estos tres elementos interactúan en forma dinámica durante todas las fases del proceso, elaborándose paralelamente tres criterios distintos: lector, lector-texto y lector-texto-contexto.

A partir de estos criterios, se establecen una serie de dimensiones e indicadores, aunque lo más relevante del modelo subyace en la distinción entre la naturaleza de la información requerida para responder la tarea y que puede presentarse en forma explícita o implícita en el texto. Como bien señalan sus autores,

tradicionalmente se ha hecho tal distinción con las expresiones “comprensión literal” versus “comprensión inferencial”. Sin embargo, en esta propuesta, las inferencias son operaciones que ocurren prácticamente en todo el proceso, siguiendo la propuesta de Graesser, Singer y Trabasso (1994).

CRITERIOS	DIMENSIONES		INDICADORES	MODALIDAD
TEXTO	Nivel proposicional	Comprensión de palabras poco frecuentes.	1. Recuperar/reconocer significado.	Explícita
			2. Generar significado	Implícita
		Comprensión de oraciones.	1. Identificar/relacionar predicados y argumentos.	Explícita / implícita
			2. Identificar circunstancias.	Explícita / implícita
	Nivel microestructural	Comprensión de secuencias de dos oraciones.	1. Establecer relaciones de coherencia referencial.	Explícita / implícita
			2. Establecer relaciones de coherencia condicional.	Explícita / implícita
			3. Establecer relaciones de coherencia funcional.	Explícita / implícita
	Nivel macroestructural	Comprensión de secuencias de más de dos oraciones, párrafos, textos.	1. Reconocer/derivar el significado global del texto.	Explícita / implícita
			2. Establecer relaciones de coherencia condicional.	Explícita / implícita
			3. Establecer relaciones de coherencia funcional.	Explícita / implícita
4. Determinar la organización lógica.			Explícita / implícita	
TEXTO / CONTEXTO	COMPRESIÓN PRAGMÁTICA		1. Reconocer a los participantes del circuito comunicativo.	Explícita / implícita
			2. Situar el texto en el contexto inmediato y cultural.	Explícita / implícita
			3. Determinar los propósitos del texto.	Explícita / implícita
			4. Establecer el sentido que adquiere el texto.	Explícita / implícita
LECTOR / TEXTO / CONTEXTO	COMPRESIÓN CRÍTICA		1. Transferir información.	Explícita / implícita
			2. Emitir juicio de valor.	Explícita / implícita
			3. Discutir.	Explícita / implícita
			4. Comprender significados no convencionales (uso retórico).	Explícita / implícita

Figura 4. Modelo cognitivo para evaluar la lectura (Riffo y Véliz, 2011).

Dimensión textual.

Como su nombre lo indica, las habilidades medidas en esta dimensión corresponden a aquellas requeridas para resolver tareas en los distintos niveles de organización textual, desde la palabra hasta el texto en su conjunto.

a) Comprensión de palabras (nivel proposicional): determinar el significado de una palabra a partir del análisis del contexto verbal inmediato. Ello implica derivar el significado implícito, a partir de un proceso inferencial o de recuperación de significado, usando las claves que el texto suministra.

b) Comprensión de oraciones (nivel proposicional): dada una oración autónoma o una que forma parte de un texto, se establecen relaciones significativas entre los constituyentes de las proposiciones. Ello implica establecer relaciones de significado entre predicados y argumentos, junto con identificar tanto las circunstancias como los rasgos atribuidos a predicados y argumentos.

c) Comprensión de la microestructura textual (nivel de coherencia local): a partir de una secuencia de dos oraciones -adyacentes o distantes- se establecen relaciones de significado que permitan hacer coherente el texto en el plano referencial. Lo anterior implica el establecimiento de identidad entre referentes de enunciados distintos o bien la construcción de la coherencia condicional, por medio de la conexión causal entre los hechos referidos por las oraciones. Además, se pueden establecer relaciones

funcionales entre las oraciones, determinando cómo se vinculan ellas en el plano discursivo (ejemplificación, reformulación, oposición o contraste).

d) Comprensión de la macroestructura textual (nivel de la coherencia global): a partir de un párrafo, varios párrafos o el texto completo, se establecen relaciones de significado que permitan extraer del texto la macroestructura, esto es, reconocer/inferir el tema o la idea principal, o elaborar un breve resumen. Por otro lado, se pueden establecer relaciones de coherencia condicional, identificando causas, razones o motivos que explican los hechos en el plano global; establecer relaciones funcionales en el plano discursivo global (como la relación tesis – argumento). Finalmente, se puede comprender el significado global del texto, junto con reconocer o inferir el patrón que organiza los contenidos textuales (relaciones causa/efecto o problema/solución)

Dimensión pragmática.

De acuerdo con este parámetro, el foco se encuentra no en el texto y sus niveles de organización, sino en el contexto. Así el propósito de esta dimensión consiste en evaluar la capacidad del lector para relacionar el texto con el contexto de situación (el entorno inmediato) y con el contexto cultural al cual pertenece. En otras palabras, se evalúa la reconstrucción de las condiciones de emisión y recepción del texto, lo cual supone el reconocimiento de quienes participan en el proceso comunicativo que da origen al texto; la vinculación del texto con el

contexto social, cultural e histórico en que surge; y el reconocimiento de la función social del texto según su género.

Dimensión crítica.

Según este criterio, el foco de atención se centra en la relación del lector con el texto y su contexto. De esta manera, se evalúa la capacidad del usuario para realizar un análisis crítico del texto, lo que se refleja en determinar las intenciones del autor y su perspectiva ideológica, teórica y doctrinaria desde la cual escribe, junto con discutir las mediante un proceso altamente reflexivo. Por otra parte, se deben relacionar las estrategias retórico-discursivas utilizadas en el texto con el propósito comunicativo y el contexto en que surge, además de transferir la información obtenida a una situación análoga, para lograr la resolución de una tarea de alta complejidad.

3. EL USO DE ESTRATEGIAS PARA COMPRENDER UN TEXTO.

El concepto *estrategia* es altamente usado en el campo de la matemática para aludir al conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento de un proceso regulable (DRAE, 2014). También ha sido empleado en el ámbito militar, en función de las operaciones logísticas llevadas a cabo por dichos estamentos.

En el campo de las ciencias cognitivas, el concepto *estrategia* ha adquirido gran importancia en la construcción de procesos exitosos. En palabras de García (1993), cuando leemos un texto ejecutamos muchas operaciones mentales y para poder alcanzar el significado del texto resulta necesario que una buena parte de ellas pasen desapercibidas para el sujeto, de manera tal que no le exija recursos atencionales. Parece como si determinados niveles de procesamiento operasen de forma “cuasi-automática”, lo cual permitiría -dadas las limitaciones de nuestra capacidad de procesamiento y de memoria operativa- destinar estos recursos a los niveles superiores de lectura.

Diversos autores (Vieiro y Gómez, 2004; Peronard, 1998; Parodi, 1998; García, 1993; Van Dijk y Kintsch, 1983) otorgan un carácter estratégico a la comprensión, debido a que un buen lector siempre pone en juego una serie de procedimientos o estrategias para obtener un resultado satisfactorio. Sin embargo, al concebir la comprensión como una habilidad, no se está insinuando que se trate de un conocimiento de procesos, separado del conocimiento factual; se hace referencia

a una actividad estratégica que responde a un plan elaborado para cada tarea en particular y cuyo éxito dependerá de una serie de factores internos y externos.

En el caso de los comprendedores exitosos, González (2008) señala que se caracterizan por emplear una serie de estrategias relacionadas con la progresión temática de las ideas contenidas en un texto, el reconocimiento de la estructura de alto nivel del texto, la aplicación de las macrorreglas de omisión, generalización e integración (Kintsch y Van Dijk, 1983) en la elaboración del significado global del texto y la capacidad de autorregular las diferentes actividades relacionadas con el proceso de comprensión.

Respecto a quienes no logran comprender un texto, González (2008) señala que estos sujetos tienen dificultades para integrar la información nueva con la ya proporcionada, lo cual favorece la pérdida de coherencia del texto en la mente del lector. También se observa un uso excesivo de la estrategia de listado, la que convierte el texto en una secuencia de ideas inconexas, además de una dificultad en la elaboración de la estructura de alto nivel del texto, así como la presencia de deficiencias en el control y supervisión de los procesos lectores.

Tales estrategias⁷ son susceptibles de ser mejoradas, con el fin de optimizar en los lectores su nivel de comprensión. Así, y en palabras de García (1993), un buen lector planifica la actividad lectora, es selectivo al dirigir su atención a los

⁷ Peronard (1998) plantea la imposibilidad de equiparar estrategia y táctica. Mientras la primera corresponde a un plan general que se formula para lograr una serie de metas, la segunda serían aquellas técnicas específicas al servicio de la estrategia escogida y que se aplican al momento de ejecutar la tarea.

diversos aspectos del texto, supervisa su propia comprensión, y afina progresivamente la interpretación del mismo.

Solé (1998) plantea la existencia de tres tipos de estrategias. En primer lugar destaca las estrategias previas a la lectura, que permiten al comprendedor establecer objetivos e hipótesis, junto con formular hipótesis sobre el significado del texto. En un momento posterior, se localizan las estrategias durante la lectura, que contribuyen al establecimiento de inferencias de distinto tipo, sumado a la revisión y comprobación de la propia comprensión mientras se lee, lo cual conllevaría una toma de acciones adecuadas para enfrentar posibles fallos o errores en la comprensión. Finalmente, están las estrategias ubicadas al final de la lectura, que tienen como principal objetivo la recapitulación del contenido, la formulación de resúmenes y la extensión del conocimiento obtenido mediante la lectura.

Las estrategias que operan en niveles superiores de procesamiento y comprensión, conllevan un mayor grado de conciencia y reflexividad. Por lo tanto, para asegurar su éxito, es fundamental que los sistemas de procesamiento inferior (de naturaleza perceptiva, fonológica, léxica y sintáctica) operen adecuadamente.

**ESTRATEGIAS
PARA LA
COMPRESIÓN
DE TEXTOS**



**Cognitivas
Metacognitivas
Estructurales
Socioculturales**

Figura 5. Estrategias para comprender un texto escrito (Fuente: Elaboración propia)

Pese a la existencia de múltiples criterios para clasificar las estrategias, en las líneas siguientes se explicarán brevemente estos recursos, organizándolos en función del mecanismo que facilita la comprensión.

3.1 ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Según García (1993), la comprensión lectora es una actividad cognitiva compleja de procesamiento informativo, cuya meta es la comprensión del mensaje escrito, por lo que es posible -y además deseable- enseñar al lector procedimientos o estrategias para llevar a cabo eficazmente tal actividad. Las estrategias cognitivas en comprensión lectora son procedimientos u operaciones mentales que realiza el lector durante el procesamiento de los datos aportados por el texto, con el objetivo de comprender su significado local o global. En los párrafos siguientes, se analizará cada estrategia, incorporando algunas evidencias sobre su aplicación, a partir de una serie de directrices metodológicas.

Estrategias de focalización.

Mediante el uso de estas estrategias, el lector enfoca su atención en los datos más relevantes del texto, de acuerdo con las características del soporte material, los propósitos de la tarea y sus expectativas personales. En este campo se incluye la elaboración de resúmenes, la construcción de las ideas principales o la distinción de la información esencial de los ejemplos y detalles (García, 1993).

Baumann (1990) propone un método de enseñanza directa de la idea principal, mediado por cinco pasos: introducción, ejemplo, enseñanza directa, aplicación dirigida por el profesor y práctica individual.

- a) Introducción: en esta primera etapa se explica a los alumnos el objetivo de la clase y la razón por la que la adquisición de la habilidad les ayudará a leer mejor.
- b) Ejemplo: se muestra a los estudiantes una sección de un texto que contiene un ejemplo de lo que se les va a enseñar; les ayuda a entender claramente lo que van a aprender.
- c) Enseñanza directa: el profesor participa activamente mostrando, explicando, describiendo y demostrando la habilidad en cuestión. Los estudiantes participan activamente respondiendo a las preguntas y elaborando la comprensión del texto. Pese a esto último, el profesor asume la responsabilidad básica del aprendizaje, mientras que en las etapas siguientes, profesor y estudiante llegan a compartir la responsabilidad y al final esta es únicamente del alumno.
- d) Aplicación dirigida por el profesor: el docente inicia la tarea, pero el alumno “descifra” los textos con los que se trabaja la habilidad en cuestión bajo la supervisión del profesor. En otras palabras, el docente orienta y corrige, pero exige a los alumnos la puesta en práctica de la habilidad que previamente les ha enseñado. Lo anterior permite hacer un seguimiento de la adquisición de la habilidad por parte del alumno.

- e) Práctica individual: Se reparte entre los alumnos ejercicios con material no empleado en la enseñanza o en la aplicación y que impliquen el uso de la habilidad

Para este autor, la fortaleza de la técnica está en que los profesores aceptan su responsabilidad en el progreso de sus estudiantes, junto con mantener expectativas altas respecto a los aprendizajes logrados. Por otra parte, el mismo profesor es quien selecciona las actividades y dirige las clases; la enseñanza no la lleva a cabo un libro de trabajo que, en ocasiones, se aleja de las necesidades reales de los estudiantes. Las lecciones se realizan en grupos grandes o pequeños, y el docente es capaz de prevenir el mal comportamiento, además de comprobar que sus alumnos realmente comprenden. Pero lo más importante, en palabras de Baumann (1990), es que el profesor está al mando de la situación de aprendizaje, mostrando, hablando, demostrando, describiendo y, por sobre todo, enseñando lo que hay que aprender.

Estrategias de organización.

Para García (1993), el lector puede reestructurar de forma distinta el texto, a fin de hacerlo más significativo y comprensible. Por ejemplo, reorganizando el escrito a partir de determinados criterios como importancia jerárquica de acontecimientos o ideas, ordenamiento según lugar, tiempo, número, duración, secuencia causa-efecto, inducción-deducción, etcétera.

Estrategias de resolución de problema.

Durante la fase de lectura, el usuario puede enfrentar una serie de problemáticas como la dificultad para comprender palabras, oraciones, relaciones entre oraciones o esquema del texto. Según García (1993), las estrategias en estos casos pueden ser la búsqueda en el diccionario de palabras desconocidas, inferir el significado a partir del contexto, deducir el significado, descomponiendo la palabra o releer y parafrasear el texto.

Estrategias de elaboración.

Estas estrategias permiten integrar la información del texto con los conocimientos previos del lector, a fin de comprender con más profundidad el significado. Por ejemplo, comentar y valorar el texto, generar imágenes y analogías relacionadas con el contenido, reescribir el texto, formular hipótesis, conclusiones o implicaciones prácticas de la situación presentada en el texto.

Estrategias de comprobación.

Procuran constatar la cohesión y coherencia del texto, así como la consonancia del texto con los conocimientos previos del lector. Por ejemplo, verificar la consistencia interna y la lógica del texto, o la relación parte por el todo (sinécdoque).

De acuerdo con García (1993), las estrategias mencionadas en ningún caso corresponden a una descripción exhaustiva y no operan con la misma eficacia en todos los sujetos y en todas las circunstancias de lectura. Siempre se debe tener presente que entrenar al lector en estrategias cognitivas constituye un medio para lograr mejores niveles de comprensión lectora y nunca es un fin en sí mismo. Lo que se pretende es que el lector ponga en práctica eficazmente las estrategias oportunas a fin de obtener una comprensión del texto más profunda y exhaustiva.

3.2 ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS.

La cognición social, en palabras de Flavell (1977), estudia el modo en que se comprende, se recuerda o se predice la conducta nuestra o de otras personas, además de las intenciones, actitudes, emociones, ideas, habilidades, propósitos, juicios, hechos, pensamientos o percepciones que están presentes en cada persona y que tienen un carácter estrictamente psicológico. En este campo también puede incluirse lo que las personas ven de sí mismas o de los otros, lo que se piensa de los grupos sociales y de la gente en general, además de cómo es concebido el humano en forma particular.

En este campo de acción surge el concepto 'metacognición', definido por Flavell (1977) como la reflexión sobre los procesos psicológicos vinculados al lenguaje, la percepción y la memoria. De manera complementaria, Baker (1991) señala que la metacognición aplicada a la comprensión, entrega información sobre la tarea cognitiva a realizar, junto con promover la regulación de su progreso.

Velásquez *et al* (2006), propone una serie de directrices metodológicas para el desarrollo de estrategias de comprensión, destacando una serie de actividades que promueven el control y regulación de esta habilidad.

Estrategia de monitoreo.

Monitorear la lectura implica tener conciencia de los momentos en que el propio lector no es capaz de comprender algo. Frente a estas situaciones, la mente puede dar diversas alertas, como la incapacidad de recordar lo leído, la desconcentración o la incapacidad de entender la relación entre dos ideas o párrafos. Velásquez *et al* (2006) sugiere como estrategia que los lectores marquen con una línea cada vez que no estén comprendiendo el escrito, de manera tal que puedan ejecutar las regresiones necesarias para, así, lograr la meta previamente establecida.

Estrategia de interacción.

Por medio de esta clase de estrategias, los usuarios establecen un diálogo con el texto, a fin de evaluar sus procesos de comprensión y el grado de entendimiento durante el transcurso de la lectura. La tarea consiste en presentar al sujeto un texto, pidiéndole que imagine posibles preguntas a formular. Luego se ofrece una serie de ejemplos de preguntas que puede crear, instándole a crear sus propias interrogantes.

Estrategia de evaluación.

Evaluar la comprensión lectora consiste en determinar si se ha comprendido un texto, tras haberlo leído por completo. Dicha evaluación puede realizarla el mismo lector, el profesor o un compañero de curso, en el caso de una lectura al interior del aula. Velásquez *et al* (2006), propone que los estudiantes relaten a un compañero lo que han entendido de un texto, para determinar si lo han comprendido o no. Tras estas explicaciones, los alumnos se intercambiarán los textos y compartirán si están o no de acuerdo con la explicación, socializando los puntos discordantes entre ambos.

3.3 ESTRATEGIAS ESTRUCTURALES.

Meyer (1984) plantea que la estrategia estructural consiste en reconocer cómo se relacionan entre sí las ideas de un texto y asumir esa misma organización para ordenar los significados que de él derivamos. En este ámbito, Meyer (1984) propone la existencia de cinco⁸ estructuras específicas que organizan de manera lógica las ideas al interior de un texto expositivo: *comparación, problema/solución, causalidad, descripción y secuencia*.

La aplicación de la estrategia estructural conlleva la ejecución de una serie de actividades interrelacionadas. En primer lugar, los lectores detectan la organización interna de los textos (problemas, causas, secuencias, etcétera),

⁸ En un trabajo posterior, Meyer y Ray (2011) incorporan la secuencia temporal como estructura textual.

para luego utilizar ese patrón como un instrumento para asimilar la información del texto. Posteriormente los sujetos ordenan en ese patrón la información que deriva del texto para concluir con el uso del esquema anterior en la fase de recuerdo.

De acuerdo con Meyer y Ray (2011), los lectores que utilizan el análisis de la estructura textual como estrategia para la construcción del significado tienen la capacidad de examinar mentalmente cada una de las ideas que comunica el texto. Además, permite comprender la lógica utilizada por el autor en la organización de las ideas, además de poner en práctica procesos paralelos para incrementar el aprendizaje y la reflexión sobre aquellas estructuras, favoreciendo su aplicación en los propios escritos, por ejemplo, en la elaboración de resúmenes y ensayos.

3.4 ESTRATEGIAS SOCIOCULTURALES.

Como bien se explicó en el capítulo, todo discurso es un fenómeno práctico, social y cultural, pues los usuarios del lenguaje realizan actos sociales y participan por medio de éste en la interacción con su comunidad. Por lo tanto, para el desarrollo de una comprensión lectora exitosa, se vuelve imperativo orientar los materiales de aprendizaje hacia los saberes y experiencias sociales del sujeto lector, con el fin de desarrollar una lectura que relacione el texto con su contexto.

Cassany (2006) plantea veintidós técnicas destinadas a fomentar una comprensión basada en un puente imaginario entre palabras y realidad. Cada una de estas técnicas se divide en tres categorías macro: explorar el mundo del autor, analizar el género discursivo y predecir interpretaciones.

El mundo del autor	El género discursivo	Las interpretaciones
1. Identifica el propósito. 2. Descubre las conexiones. 3. Retrata al autor. 4. Describe su idiolecto. 5. Rastrea la subjetividad. 6. Detecta posicionamientos. 7. Descubre lo oculto. 8. Dibuja el “mapa sociocultural”.	9. Identifica el género y descríbelo. 10. Enumera a los contrincantes. 11. Haz un listado de voces. 12. Analiza las voces incorporadas. 13. Lee los nombres propios. 14. Verifica la solidez y la fuerza. 15. Halla las palabras disfrazadas. 16. Analiza la jerarquía informativa.	17. Define tus propósitos. 18. Analiza la sombra del lector. 19. Acuerdos y desacuerdos. 20. Imagina que eres... 21. En resumen... 22. Medita tus reacciones.

Figura 6. Dimensiones para la comprensión sociocultural (Cassany. 2007)

La dimensión “mundo del autor” se origina en la premisa que detrás de todo texto existe siempre un autor que vive y escribe en un lugar del planeta y en un momento determinado de la historia. Por lo tanto, y en palabras de Cassany (2006), el discurso surge de su imaginario, de su mundo, de su comunidad, de su mirada sobre la realidad, sesgada, parcial y personal. El desafío para el lector será comparar su propia visión de la realidad, con el posicionamiento propuesto por el autor, es decir, poner en contacto ambos saberes y ambos niveles experienciales.

Para llevar a cabo el análisis del género discursivo, se debe considerar que ningún texto es el primero; siempre es uno más en medio de una gran cadena de predecesores, antecedentes u opositores. Es por ello que Cassany (2006) plantea que comprenderemos mejor un discurso si se toma conciencia de los autores a los cuales se opone el sujeto emisor, la intertextualidad aplicada, la polifonía incorporada al material discursivo o la tradición en la cual se inscribe el texto y su respectivo autor.

En la tercera y última dimensión, se parte del supuesto que el significado no está en el texto mismo, sino en la mente de él o los lectores. Así, Cassany (2006) señala que este conjunto de técnicas fomenta el análisis de las interpretaciones que produce un discurso. Para ello, se asume que cualquier texto -independiente de su soporte- genera interpretaciones variadas en cada persona y colectivo de una comunidad. Cabe destacar que no existe una interpretación buena, sino muchas y variadas interpretaciones individuales, originadas a partir de un sinnúmero de saberes, posicionamientos y experiencias de los lectores, dada sus características como sujetos sociales.

4. EL ENFOQUE CORPÓREO.

El cerebro humano es un órgano que tiene como función regular y supervisar la ejecución de una serie de procesos cognitivos, como la comprensión/producción del lenguaje, la actividad de la memoria, la construcción de la identidad y la definición de la personalidad del individuo. Además, desarrolla y controla la interacción del cuerpo humano con el entorno, proporcionando la experiencia consciente de actuar sobre el mundo en el cual el sujeto está inserto.

Respecto a la relación *cuerpo-mundo*, De Vega (2010) plantea que esta interacción se lleva a cabo mediante tres subprocesos: percepción, acción y emoción. En cuanto a la percepción, ésta involucra el análisis e interpretación de la información que llega a nuestros sentidos, mediante el desarrollo de una multitud de cómputos que reproducen dicha experiencia. Por otra parte, el cerebro también es responsable de la planificación y realización de acciones, sin importar su grado de complejidad, lo cual requiere -en ocasiones- de secuencias ordenadas de movimientos que involucran decenas de músculos, sumado al uso de elementos de naturaleza cognitiva durante la ejecución de diversas tareas. Por último, las emociones entregan a la experiencia cotidiana matices placenteros o desagradables. De manera concreta, en la mayor parte de las situaciones, es probable que las personas sientan con mayor o menor intensidad alguna emoción primaria o de naturaleza cognitiva, en cuya expresión se combina la experiencia subjetiva con la respuesta fisiológica, medida de manera objetiva.

La hipótesis vinculada a la cognición corpórea postula que todos estos procesos están enraizados en la percepción y en la acción. Esta mirada, en palabras de Meteyard, Rodríguez, Bahrami y Vigliocco (2012), ha sido profundamente abordada por numerosos investigadores vinculados al estudio del lenguaje y la cognición, lo cual queda de manifiesto en una serie de teorías vinculadas al campo de la psicolingüística y la neurociencia del lenguaje.

La idea de una cognición basada en la manipulación simbólica proporciona un medio para definir y separar los procesos psicológicos. Así, los llamados “símbolos cognitivos” designan eventos y objetos externos, pero su naturaleza como entidad interna es la misma sin importar lo que simbolizan. Esta consistencia interna permite procesar el mundo externo mediante la arquitectura cognitiva del individuo, relevando a un segundo plano los elementos simbólicos, pues la estructura del procesador es más importante que el contenido de los símbolos que manipula. En efecto, los símbolos no cambian, pero los procesos involucrados en su creación, interpretación y manipulación, sí lo hacen.

Paralelamente, en el campo de la informática, la representación binaria en formas de cero y uno permite representar cualquier cosa, aunque el verdadero truco está en el procesamiento que manipula este código para hacer tareas como redactar un correo electrónico o tomar una fotografía. Considerando lo anterior, una teoría de la representación semántica debe definir cómo se procesan las palabras de manera simbólica y no cómo se hace referencia a ellas en el mundo, ni mucho

menos de qué están compuestos, pues un símbolo carece de contenido, constituyéndose en mera designación.

En el presente capítulo, se estudiarán los rasgos del enfoque corpóreo con énfasis en los aportes realizados al estudio del procesamiento del lenguaje. Para ello se indagará en la construcción del significado, las teorías e hipótesis derivadas adscritas al ámbito corpóreo, la evidencia empírica existente y los aportes al campo del aprendizaje.

4.1 LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO.

Existe acuerdo entre los científicos en considerar al ser humano como la única especie del reino animal que posee la facultad del lenguaje. Hockett (1971), basado en el principio anterior, establece quince propiedades que debe poseer un sistema comunicativo para ser considerado como tal: *vía vocal-auditiva, irradiación, fading rápido, intercambiabilidad, retroalimentación total, especialización, semánticidad, arbitrariedad, carácter discreto, desplazamiento, dualidad, productividad, tradición, prevaricación y reflexividad.*

Esta facultad acompaña al ser humano en todas las actividades del quehacer cotidiano y juega un rol fundamental en el proceso de sociabilización, debido a que por medio del lenguaje entramos en contacto con nuevas realidades, vivencias, culturas y visiones de mundo. Lo anterior permite concebir el lenguaje como una facultad cuya función es la misma en toda la especie.

Décadas antes, Saussure (1981) había planteado que el lenguaje se apoya en una facultad otorgada por la naturaleza, en oposición a la lengua, considerada algo adquirido y convencional que se subordina al instinto natural. A partir de esta distinción, es posible señalar que los hablantes emplean una capacidad innata para utilizar un código lingüístico que satisfaga sus necesidades de comunicación, dada la pertenencia a una comunidad específica de usuarios. Junto con la distinción previa, Saussure (1981) estableció la separación entre 'lengua', concebida como un sistema de signos en el que sólo es esencial la unión del sentido y de la imagen acústica, y 'habla', definida como un acto individual de voluntad e inteligencia, en donde el sujeto hablante utiliza el código de la lengua con miras a expresar su pensamiento personal.

A partir de la visión saussureana, la lingüística evolucionó en nuevos enfoques que fueron complementados por teorías y estudios procedentes de disciplinas como la filosofía, la sociología y la psicología. En esta línea, es importante destacar los trabajos de Malinowski (Langendoen, 1968), quien elaboró en 1923 una serie de estudios sobre la naturaleza del significado, en función del proceso de adquisición lingüística en niños. A diferencia de la concepción saussureana, Malinowski planteó que el modo en que los hablantes usan el lenguaje hace posible las diversas interpretaciones semánticas, a partir de la existencia de diversos contextos de situación, los cuales son adquiridos por los niños mediante la experiencia.

En el campo de la psicolingüística, durante varias décadas los investigadores recurrieron al enfoque simbólico para explicar el origen del significado del lenguaje, específicamente, la “toma de tierra” de las palabras (Urrutia y De Vega, 2012). Desde una perspectiva crítica, Harnad (1990) plantea que el nivel simbólico es funcional por su propia naturaleza y con un conjunto de reglas independientes a sus realizaciones físicas, es decir, existe una independencia entre el fenómeno cognitivo y el fenómeno físico, lo cual le confiere un carácter autónomo al contexto. Compartiendo el rechazo por el simbolismo, Searle (1980) plantea que un sistema de símbolos arbitrarios, sin ninguna conexión con el medio ambiente, no puede capturar la referencia lingüística.

Por el contrario, y de acuerdo con las teorías experiencialistas, para obtener el significado del lenguaje, es necesaria la mediación de dispositivos no lingüísticos, como los sistemas sensorio-motores que interactúan directamente con el ambiente. En términos más específicos, la propuesta de las teorías corpóreas plantea que el significado lingüístico se basa en estados motores y perceptuales que se coactivan con el lenguaje y que, además, simulan las experiencias perceptivas de nuestro entorno. En resumen, los símbolos se reemplazan por esquemas sensorio-motores o patrones de activación corporal (Urrutia y De Vega, 2012).

Desde esta perspectiva, el mismo sistema neural que usan las personas para percibir y actuar sobre el mundo externo, es usado para comprender el lenguaje. Debido a ello, y en palabras de Urrutia y De Vega (2012), el elemento basal de

la cognición descansaría en la naturaleza corpórea o sensorio-motora, lo cual se apoya en un supuesto neurofisiológico que establece una relación jerárquica entre las funciones sensoriales -encargadas de procesar información dirigida a una meta inmediata-, y las motoras, que abarcan representaciones ejecutivas orientadas a metas relacionadas con la acción.

4.2 EL PROBLEMA DE LOS SIGNIFICADOS ABSTRACTOS.

De Vega (2005) plantea que la mayoría de los trabajos en el campo de la corporeidad abordan elementos concretos o materiales. Sin embargo, los conceptos abstractos son trabajados a partir de una metáfora perceptiva (Lakoff Y Johnson, 1986), tal como ocurre en las relaciones abstractas causales, a través de la dinámica de fuerzas (Talmy, 2000) en donde una de tipo *agonista* es dominada por otra de naturaleza *antagonista*. Por otra parte, y en el caso de las relaciones adversativas, se manifiesta una dinámica en donde la fuerza *agonista* “derrota” a la fuerza *opositora* del antagonista.

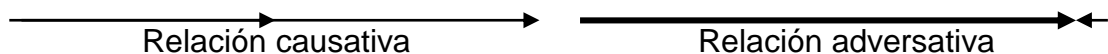


Figura 7. Dinámica de fuerzas en dos relaciones abstractas (Fuente: Elaboración propia).

Paivio, citado por De Vega (2005), postula que las palabras abstractas son procesadas exclusivamente por el sistema verbal-simbólico, mientras que las

palabras concretas lo son por el sistema de imágenes mentales. Pese a esta explicación híbrida, De Vega (2005) señala que los planteamientos corpóreos más radicales, consideran que las palabras abstractas se procesan del mismo modo que las concretas, pues en ambos casos se requiere un anclaje en situaciones perceptivo-motoras. Por ejemplo, Barsalou y Wiemer-Hastings (2005), comparan la comprensión de la palabra concreta MARTILLO y la palabra abstracta VERDAD. Para entender el primer concepto, es necesario recuperar datos sobre los aspectos visuales del objeto, la acción manipulativa del agente, sus metas o la experiencia emocional implicada. Paralelamente, el otro concepto requiere de un conjunto de parámetros situacionales para que se dé la comprensión, por ejemplo, la presencia de un hablante que dice algo sobre un estado del mundo, un oyente que construya la representación de lo dicho por el hablante, la exploración visual de aquella parte del mundo, la comprobación del estado de mundo que se acaba de verificar y la conclusión respecto a si lo procesado es verdadero o falso.

En un trabajo posterior, Zwaan (2015) plantea que en el discurso, los conceptos abstractos funcionan como representaciones en la memoria de trabajo que sirven para integrar la información multimodal en una simulación mental de una situación específica, además de operar como representaciones que sirven para indicar aspectos situacionales previos, destinados a ser reactivados en etapas posteriores.

Por lo tanto, cuando un concepto abstracto es empleado de manera catafórica, el sistema sensoriomotor se desactiva abruptamente durante el *input* y sólo vuelve a operar para que la información sensoriomotora pueda ser usada en la conformación situada del concepto. Por el contrario, cuando dicho concepto se utiliza anafóricamente, el sistema se mantuvo activo en todo momento para luego asociarse con una representación simbólica que opera como un puntero en la memoria.

Por lo tanto, el procesamiento de un concepto abstracto como ‘argumento’, definido como “razonamiento para probar o demostrar una proposición, o para convencer de lo que se afirma o se niega” (DRAE, 2014), debe ir acompañado de situaciones estimulantes que faciliten y orienten la evocación, como el situarse en un punto concreto del espacio físico, dada la existencia de posturas opuestas sobre un tema, además del establecimiento de dinámicas de fuerza y la exploración en el peso de las ideas expresadas por los hablantes, según la cantidad de respaldos empleados.

4.3 TEORÍAS E HIPÓTESIS CORPÓREAS.

Una de las complejidades en el estudio del enfoque corpóreo es el gran número de teorías e hipótesis derivadas de la existencia de una conexión neuronal entre lenguaje y acción. En este subcapítulo se estudiarán las principales propuestas en este campo de estudio (Glenberg y Robertson, 1999; Barsalou, 2003; Zwaan,

2003; Zwaan y Taylor, 2006; Glenberg y Gallese, 2012) con énfasis en el modo en que las personas construyen los significados derivados del lenguaje.

4.3.1 La hipótesis indexical (Glenberg y Robertson, 1999).

Esta noción fue previamente desarrollada por Zwaan, Langston y Graesser (1995), quienes establecieron que los eventos son los puntos focales de las situaciones comunicadas en un texto como las narraciones, y se conectan con la memoria mediante cinco dimensiones: *tiempo, espacio, protagonistas, causalidad e intencionalidad*. Así, al comprender una historia simple, los lectores construyen representaciones de los personajes, eventos, estados, metas y acciones descritos. En este sentido, los individuos crearían un micro mundo de lo que se comunica en la historia, con la estructura lingüística operando como un conjunto de pistas acerca de cómo construir aquel mundo o modelo de situación. A partir de esta idea, Glenberg y Robertson (1999) formularon una hipótesis que pretende explicar la comprensión de las oraciones, asumiendo la creación de una simulación de las acciones que subyacen en ellas, mediante tres procesos: indexación, derivación de disponibilidades y acoplamiento final de estas unidades.

En el primer proceso, se relacionan los enunciados con los objetos del ambiente o con sus símbolos perceptivos, apoyándose tanto en la memoria como en la percepción misma para la recuperación de los símbolos en cuestión.

Posteriormente, en la derivación de disponibilidades⁹, se generan mentalmente las posibilidades de acción de los elementos percibidos, momento en el que emerge el tercer proceso, encargado de examinar la compatibilidad de estas disponibilidades.

Glenberg y Kaschak (2002) probaron esta propuesta en una tarea en la que los participantes juzgaban la sensibilidad de las frases que describían la transferencia de objetos concretos, demostrando que estos tres procesos no siempre se llevan a cabo en el orden presentado. En efecto, las disponibilidades solamente se derivan en la interacción entre varios elementos y es en la amalgama en la que se evidencia qué disponibilidades se derivan y cómo se aprecia su compatibilidad o incompatibilidad.

4.3.2 La teoría de la simulación situada (Barsalou, 2003).

La teoría de la simulación situada fue formulada por Barsalou (2003) como una explicación del modo en que opera el sistema conceptual humano. Así, existiría un sistema representacional responsable de la actividad sensorio-motora, a través del cual se elaboran diversas evocaciones de un concepto, de acuerdo con una serie de propósitos y perspectivas.

⁹ Mateus y Otero (2009) citan a Gibson (1979) para explicar que las disponibilidades son definidas como las posibilidades de acción de un objeto dado, percibidas por un sujeto, según la relación que guarde con los restantes objetos, el entorno y las limitaciones físicas. Por ejemplo, una "piedra" junto a un "clavo" permite ser empleada para golpearlo y fijarlo a una superficie, si ésta es la necesidad de un sujeto adulto. Si se tratase de un niño de dos años, esta disponibilidad sería más lejana.

En un trabajo posterior, Barsalou (2009) postula que el proceso de simulación está constituido por dos fases. En primer término está el almacenamiento de estados o eventos, descrito como una serie de activaciones que ocurren a nivel sensorial, emocional y motor y que capturan una situación relevante para el sujeto. De manera posterior se manifiesta la recreación de aquellos estados, por medio de la reactivación del escenario anterior en ausencia del estímulo. Cabe destacar que este proceso no constituye una representación absoluta y fiel de un estado original; por el contrario, en la reactivación operarían diversos factores como la frecuencia del estímulo, la recencia y el contexto.

Desde una concepción corpórea, el lenguaje entregaría un conjunto de señales vinculadas al desplazamiento por un espacio determinado (acción) o a las sensaciones del experimentante. Cada una de estas señales o indicios, permiten que el lector construya una experiencia simulada de las acciones o percepciones presentes en la situación descrita.

Siguiendo con Barsalou (2009), la construcción de simulaciones está mediada por dos componentes: los simuladores y las simulaciones. El primer concepto se asocia con la activación de patrones neuronales similares a los sistemas funcionales. En este sentido, un simulador opera como un concepto que entrega la habilidad para interpretar el contenido de una categoría. De este modo, datos como los sonidos, la forma, la respuesta afectiva o los aspectos somatosensoriales se asocian con múltiples áreas del cerebro humano. Una vez

activados estos patrones, los simuladores recrean una categoría a través de pequeños sets de simulaciones, los cuales varían entre una persona y otra¹⁰.

4.3.3 La teoría del experimentador inmerso (Zwaan, 2003).

Zwaan (2003) formuló su investigación a partir de la premisa de que el lenguaje entrega un conjunto de señales para que el sujeto comprendedor construya una experiencia simulada de las acciones o percepciones descritas en la situación. Así, al leer o escuchar una palabra, activa representaciones experienciales de los conceptos, así como también representaciones experienciales asociadas a sus referentes.

Para explicar esta idea, Zwaan (2003) utilizó dos oraciones del tipo “*el guardabosque vio el águila en el cielo*” y “*el guardabosque vio el águila en el nido*”, las cuales, pese a establecer relaciones similares a nivel proposicional -la acción mediada por el uso del aparato sensorial-, dejan un vacío respecto al águila: su forma. Concretamente, cuando una de estas aves se encuentra en el cielo, extiende sus alas para mantener la altura y desplazarse desde un punto a otro, a diferencia de lo que ocurre cuando está en el nido. Desde la perspectiva en estudio, el lector se convierte en un experimentador que está inmerso en el entorno descrito, surgiendo la comprensión desde estas experiencias vicarias

¹⁰ De manera complementaria, Willems y Casasanto (2011) explican que desde el enfoque corpóreo, los sistemas neuronales en los que se apoyan la percepción y la acción, tienen un rol funcional en el procesamiento del lenguaje. Es decir, cuando los individuos entienden el lenguaje relacionado con percepción y acción, usan áreas del cerebro que están involucradas en esos procesos.

con el objeto, al ser capaz de elaborar una imagen más o menos coherente con lo descrito.

El marco del experimentador inmerso está compuesto por tres procesos centrales que participan durante la comprensión del lenguaje: activación, conceptualización e integración.

- a) Activación: en esta etapa, las palabras entrantes activan redes funcionales del mismo modo que lo hacen los referentes al ser experimentados. Estas redes se expanden por la corteza cerebral y pudiendo hacer partícipes de este proceso a las áreas sensoriales primarias. Es importantes destacar que cada representación dependerá del grado de contacto que el sujeto tiene con el objeto y la recencia de las experiencias con el referente en cuestión, lo cual puede llevar en un comienzo al establecimiento difuso de las redes funcionales en curso. La representación activada entrega el contexto para el patrón de activación de la próxima red funcional.
- b) Conceptualización: esta fase corresponde a la integración de las redes funcionales en una simulación mental de un evento específico. Así, las redes activadas inicialmente son integradas para crear la representación del evento, considerado como la unidad referencial de la construcción. Durante este proceso, las redes activadas inicialmente son articuladas a través de los mecanismos de restricción-satisfacción, en función de un sistema de símbolos perceptuales.

c) Integración: en la fase final, entran en contacto las representaciones de una situación específica, con las construcciones almacenadas en la memoria a largo plazo. Así, los componentes relevantes de la construcción pasarán a formar parte del contenido de la memoria de trabajo, del mismo modo que lo harán las redes activadas por las palabras. Por lo tanto, sólo en esta etapa se produce la comprensión del evento.

Si bien se pueden establecer algunas restricciones al modelo, específicamente cuando se interactúa con lenguaje abstracto, Zwaan (2003) plantea que el carácter metafórico de nuestro sistema perceptual cubre aquellos vacíos referenciales. En efecto, Talmy (2000) postuló que la teoría de la dinámica de fuerzas, puede ser empleada como una extensión metafórica plausible para el análisis de argumentos

4.3.4 La hipótesis de la resonancia motora (Zwaan y Taylor, 2006).

Las neuronas espejo pertenecen a una categoría específica de nervios que se activan cuando un individuo realiza una acción, pero también cuando él observa una acción similar realizada por otro individuo. Así, las neuronas espejo forman parte de un sistema de redes neuronales que posibilita la percepción-ejecución-intención.

Gallese, Keysers y Rizzolatti (2004) aclaran que el proceso va aún más allá de que un movimiento, al ser asimilado por un observador, provoque un movimiento similar latente en él. Por el contrario, este sistema integra en sus circuitos

neuronales la atribución/percepción de las intenciones de los otros, transformándose estos postulados en una teoría respecto al modo en que opera la mente humana.

Para Zwaan y Taylor (2006), la hipótesis de la resonancia motora plantea que las palabras que denotan o describen acciones activan las mismas zonas cerebrales asociadas a los patrones sensorio-motores de esas acciones. De esta manera, y en palabras de Glenberg (2007), se establecería una relación intrínseca entre lenguaje y cognición, y a la vez, un vínculo entre cuerpo y cognición, pues cuando se procesan verbos referidos a acciones relacionadas con el movimiento de las piernas (entiéndase *caminar*, *correr* o *saltar*), de manera inmediata se activan zonas de la corteza motora encargadas de controlar dichas extremidades.

De manera complementaria, Fischer y Zwaan (2008) distinguen dos tipos de resonancia motora: una de tipo comunicativa y otra de naturaleza referencial. La primera de ellas orienta al receptor en el acto comunicativo, pues anticipa lo que el emisor va a decir, mientras que la segunda proporciona información al receptor sobre lo que va a suceder en una situación particular.

4.3.5 Hacia una teoría de la comprensión (Glenberg y Gallese, 2012).

Los supuestos de Glenberg y Gallese (2012) abordan la teoría de Wolpert, Doya y Kawato (2003) sobre el control motor, y la adaptan al funcionamiento de las neuronas espejo y a los procesos vinculados al lenguaje, a partir de los

lineamientos de Barsalou (2003, 2009) sobre la construcción de una experiencia simulada de las acciones o percepciones presentes en una situación concreta.

En la teoría del control motor de Wolpert *et al* (2003) se distinguen dos elementos centrales: un controlador y un predictor. El primero de ellos establece una serie de cálculos sobre las órdenes motoras sensibles al contexto para el logro de las metas, determinando la fuerza, el control y la trayectoria para la ejecución de una serie de tareas motoras, como mover las páginas de un libro o escribir una carta.

En cuanto al predictor, su función es anticipar los efectos motores y las consecuencias sensoriales de un comportamiento particular, para lo cual utiliza una copia referencial de los comandos generados por los controladores; en otras palabras, las mismas señales enviadas al cuerpo para generar los movimientos, son enviadas al predictor¹¹ para corregirlos, determinar el éxito de la tarea o la mejora de su precisión.

Glenberg y Gallese (2012) plantean que concebir el lenguaje como un sistema productivo¹², tiene como principal restricción el establecimiento del sentido contextual de los enunciados. Por lo tanto, una teoría de naturaleza corpórea debe ser capaz de superar esta dificultad en la construcción del significado, mediante la relación entre la organización jerárquica del lenguaje y el patrón vinculado al control motor.

¹¹ Glenberg y Gallese (2012) aclaran que en la terminología de la ciencia cognitiva clásica, el predictor corresponde a un modelo mental. Por su parte, y en la mirada de Barsalou (2009) equivale a un simulador.

¹² Hockett (1971) señala que el lenguaje es un sistema productivo pues, con finitas palabras y un escaso número de reglas sintácticas, se pueden construir infinitas oraciones.

A partir de lo anterior, Glenberg y Gallese (2012) establecieron que la relación antes señalada era posible gracias al actuar de las neuronas espejo, pues los humanos tienden a hacer lo que dicen y a decir lo que hacen. Además, al percibir un estímulo auditivo, el procesamiento ascendente activa el controlador del habla y, a su vez, activa el controlador de la acción. Por ejemplo, en el procesamiento del concepto 'beber', el controlador para la articulación de la palabra 'bebida' se asocia o se superpone con el controlador para la acción en cuestión. Además, el predictor de la articulación de 'bebida' se asocia con el predictor de 'beber', es decir, parte del conocimiento de 'bebida' se asocia con las consecuencias esperadas de beber. De esta manera, el conocimiento lingüístico se convierte en algo predictivo y basado en la percepción-acción.

En la teoría de Wolpert *et al* (2003), las predicciones son impulsadas por la zona motora, pero residen en la actividad a través del cerebro. Así, las predicciones de cómo el cuerpo va a cambiar sobre la base de la acción, resultan de la actividad de las cortezas somatosensoriales, mientras que las predicciones de cambios en el orden espacial resultan de la labor conjunta de las cortezas visuales y parietales. Así, la adaptación de un controlador de acción es lo que produce la comprensión del lenguaje.

4.4 EXPERIENCIAS BASADAS EN EL ENFOQUE CORPÓREO.

Existen escasos trabajos empíricos acerca del impacto que tienen las teorías e hipótesis corpóreas en la comprensión de material lingüístico. Sin embargo, en

los subapartados siguientes, se presentan algunos experimentos que involucran el uso estratégico de estos mecanismos, en función de la comprensión de narraciones, y la elaboración cognitiva de alta complejidad.

4.4.1 *Moved by Reading.*

Glenberg *et al* (2004) implementaron una metodología denominada *Moved by Reading* en niños y niñas de 6 a 7 años, aproximadamente. La actividad consistía en la manipulación de juguetes para simular las oraciones presentes en un texto. El desempeño de los estudiantes en condición experimental (sujetos manipuladores) fue comparado con el de otros menores en condición de control, quienes leyeron y releeron los mismos textos con los juguetes a su disposición pero sin manipularlos. Los niños y niñas pertenecientes a la condición experimental, recordaron un 62% de los hechos, mientras que los estudiantes en condición de control recordaron sólo un 29%. La ventaja anterior también se encontró cuando los niños fueron evaluados en su habilidad para responder correctamente las inferencias basadas en el texto.

Para analizar el rol de la simulación en la comprensión de narraciones, Glenberg (2011) rediseñó la metodología basada en la recreación de escenarios análogos al contenido de los textos. Este experimento, en el que participaron niños y niñas de 6 años, estuvo compuesto por dos fases. En primer lugar, los sujetos manipularon físicamente una serie de objetos emplazados en el escenario, con el propósito de simular el contenido de lo que estaban leyendo. Posteriormente,

los participantes fueron invitados a manipular aquellos objetos en su imaginación, observándose una mejora evidente en las respuestas de quienes entraron en contacto con la estrategia, por medio de la aplicación de un cuestionario de respuesta positiva o negativa.

En un trabajo paralelo al anterior, Glenberg, Goldberg y Zhu (2011) sugieren que los lectores emergentes (5 a 7 años de edad) deben aprender a asignar palabras y frases a las experiencias. Sin embargo, esta labor estaría dificultada por la necesidad de centrar la atención en la decodificación. Así, tener niños y niñas que manipulan juguetes para buscar la relación con lo que están leyendo resuelve este problema, pero representa un problema para la sala de clases, pues resultaría complejo manejar un aula llena de estudiantes que manipulan juguetes. Para solucionar esta dificultad, se propuso que la manipulación de juguetes sea reemplazada por el movimiento de imágenes en la pantalla de un computador, lo cual beneficia la comprensión tanto como la interacción directa con los objetos. Por otra parte, la manipulación efectuada en un día facilita la lectura en el mismo dominio una semana más tarde. Estos resultados alientan el uso de la manipulación de imágenes como una tecnología educativa para mejorar la comprensión de la lectura temprana, pese a que aún surgen dudas respecto a la factibilidad de ser aplicada en el aula, dados los requerimientos tecnológicos y materiales que demanda.

4.4.2 Cuerpo, peso y argumentación.

Jostmann, Lakens y Schubert (2009), desarrollaron una serie de estudios destinados a medir el impacto del peso físico en la formulación de juicios de valor coherentes entre sí o en la capacidad de evaluar polarizadamente una serie de argumentos débiles o fuertes, sobre un tema de gran trascendencia pública. La hipótesis general afirmaba que la percepción de un mayor peso físico, contribuye a una mayor elaboración cognitiva por parte de los sujetos.

Para comprobar aquello, cada participante completó un cuestionario distinto en cada estudio, siguiendo estas indicaciones: debían mantenerse de pie, colocar la hoja del cuestionario encima de una carpeta, llevar la carpeta a la mano no dominante, para luego apoyarla en el vientre. Mientras el grupo de control utilizó una carpeta vacía, cuyo peso aproximado era de 637 gramos, el grupo experimental empleó una llena de papeles, que pesaba 1.039 gramos.

En el primer estudio, se seleccionaron estudiantes universitarios extranjeros, quienes juzgaron el valor de una moneda. Los participantes que portaban la carpeta pesada, otorgaron un mayor valor a la divisa, en comparación con los que usaban una carpeta liviana.

En el segundo estudio, se evaluó la capacidad para tomar decisiones coherentes con las normas culturales de la sociedad. Así, el mayor peso físico de las carpetas contribuyó a que los individuos adoptasen posturas objetivas sobre determinadas situaciones, disminuyendo la presencia de juicios personales y sesgados sobre las problemáticas en cuestión.

El tercer estudio buscaba medir la coherencia en el juicio. Para ello, se solicitó a los participantes evaluar la calidad de vida en la ciudad de Ámsterdam y la capacidad de las autoridades para resolver los problemas más inmediatos. Quienes portaban la carpeta pesada, emitieron juicios correlacionados y coherentes en ambas evaluaciones, evidenciándose una mayor elaboración cognitiva en este grupo.

En el cuarto y último estudio, se puso a prueba la elaboración cognitiva, mediante el acuerdo de los participantes con argumentos de mayor o menor fuerza y su seguridad al emitir estos juicios. En el cuestionario se solicitaba a los sujetos, entre otras cosas, evaluar los argumentos a favor y en contra de una polémica construcción del ferrocarril metropolitano de Ámsterdam. Quienes portaban una carpeta pesada, poseían una opinión clara sobre el tema, sumado a una mayor polarización en la evaluación de los argumentos como débiles o fuertes, por tanto, no existían dudas respecto a la naturaleza de cada argumento.

Así, la investigación demostró que las experiencias con peso físico adquieren un rol preponderante en la conceptualización abstracta de lo que un sujeto puede considerar importante. Estos resultados son consistentes con una perspectiva implícita de la cognición, la cual sostiene que las representaciones de conceptos abstractos se basan en procesos sensoriomotores. Siguiendo una premisa similar, se han identificado varios ámbitos en que los conceptos abstractos son influenciados por agentes físicos mediados por la experiencia, como las

sentencias de naturaleza moral -mediadas por las experiencias de limpieza- e interpersonal -influenciadas por elementos físicos como la temperatura¹³.

4.4.3 La presencia del lector en la narración literaria.

Desde la teoría literaria, la figura del narrador desempeña un rol importante en la construcción del mundo ficticio. Sin embargo, y en palabras de Cabo y do Cebreiro (2006), es un grave error reducir a él la densidad enunciativa del relato, especialmente cuando la acción del narrador tiene al lector común más como contemplador que como destinatario. En otras palabras, los lectores no están involucrados de modo directo en el acto narrativo protagonizado por el narrador, sino que asisten al conjunto de una construcción literaria en la que un narrador dirige un relato a un destinatario, con posibles menciones adicionales a otro tipo de receptores, y en las que pueden hacerse presentes también otras voces y otras actitudes.

Kuzmicôvá (2012) aplicó los lineamientos de la corporeidad vinculados a la simulación para explicar la situación del lector en la literatura narrativa, a partir de los lineamientos estéticos que orientaron la producción literaria desde mediados del siglo XIX, mediante el predominio de la reflexión por sobre la acción.

¹³ Lakoff y Johnson (1986) plantean que sobre la base de la evidencia lingüística, se ha descubierto que la mayor parte del sistema conceptual es de naturaleza metafórica. Y, por sobre todas las cosas, la metáfora se ha convertido en el mejor método para identificar la manera en que se percibe, se piensa y se actúa frente al mundo.

Esta autora plantea que el movimiento corporal impone al lector una perspectiva egocéntrica, independiente de la focalización en que esté narrada la historia. Por lo tanto, desde una mirada en primera persona -que es precisamente lo que moviliza la presencia e inmersión, las imágenes abarcan todas las modalidades sensoriomotoras. Así, cuando se afirma que el movimiento corporal del personaje induce una imagen multimodal en el lector, éste experimenta el fenómeno de la simulación motora, conocido también como resonancia motora, en donde las imágenes son acompañadas por huellas sensoriales relacionadas con el movimiento en cuestión y con el objeto al que se dirige. El resultado de esta ecuación se alimenta de lo que los fisiólogos llaman el “esquema motor”, es decir, un esquema de memoria relacional que enlaza la acción a su resultado sensorial. Una resonancia de tal magnitud, denominada *enactment*¹⁴, permite al sujeto someterse a experiencias vicarias, incluso cuando se interactúa con historias ficticias, es decir, narraciones literarias que invitan a atribuir comparativamente estados a caracteres.

Uno de los nodos críticos de esta mirada está en si la resonancia es intrínseca a la naturaleza de la comprensión del lenguaje, ¿qué valor explicativo tienen los hallazgos para la estética literaria? Kuzmicova (2012) señala que la resonancia

¹⁴ En el marco de la teoría de la enacción, Varela (1988) introdujo el fenómeno de la vida en el campo cognitivo, con el fin de postular que el conocimiento consiste en la continua generación de sentido, durante la actividad y acción de los organismos ante el mundo, y que no se reduce a la recepción pasiva de datos. Así, el conocimiento se construye momento a momento durante el desarrollo de los organismos, que en tanto sistemas autónomos, traen a la luz o “enactúan” sus mundos significativos dotados de sentido.

sensoriomotora es impulsada continuamente hacia el umbral de conciencia, siendo su intensidad mayor que en la lectura no literaria.

Pese a que en la literatura posterior al realismo son inusuales las referencias al movimiento, un sentido mínimo de propiedad de la acción, es decir, el sentido de realizar un movimiento particular, se puede rastrear durante la coordinación egocéntrica de los sentidos que acompañan a la acción.

4.4.4 Enfoque corpóreo y aprendizaje.

Rambusch y Ziemke (2005) señalan que las investigaciones en el área de la cognición corpórea han entregado evidencias de la naturaleza situada del aprendizaje con énfasis en la relación entre el pensar y el hacer desde diversos puntos de vista. En efecto, la noción de actividad social -que ya había sido analizada por los psicólogos cognitivistas- constituye una de las piedras angulares de las teorías sobre el aprendizaje situado, pese a que el foco ha sido puesto en los aspectos socioculturales de la actividad de aprendizaje, sumado a las herramientas para lograr la interacción social. Así, esta actividad puede ser concebida como un proceso cognitivo mediado por el cuerpo, el cual entrega herramientas adicionales al sujeto, a fin de alcanzar la construcción del significado comunicado por el lenguaje.

Ausubel, Novak y Hanesian (1983) asumen que el aprendizaje adquiere un *estatus* significativo cuando las ideas o contenidos se relacionan con algún aspecto relevante de la estructura cognoscitiva del aprendiz. Así, en el proceso

educativo resulta importante considerar lo que el sujeto ya conoce, de tal manera que se establezca una relación con aquello que debe aprender. Por lo tanto, el aprendizaje existirá en la medida que la nueva información se conecte con un concepto relevante preexistente en la estructura del individuo. Esto implica que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de anclaje a las primeras.

Las tres perspectivas antes descritas otorgan un rol preponderante al sujeto aprendiz en la construcción de su propio conocimiento. Respecto a este constructo, Brown, Collins y Duguid (1989) señalan que éste forma parte constituyente del mundo y, por ende, es un producto resultante de la actividad y las situaciones en que es llevado a la práctica. En este sentido, alcanza el *estatus* situado, pues “lo que se sabe” se relaciona con las situaciones en las cuales se produce o se aprende. Debido a esto, la teoría tiene una connotación situacional, ya que los significados se reconstruyen cuando se les utiliza en ciertas situaciones o cuando son similares a los contextos en donde se les aplicó por primera vez. De manera complementaria, Rogoff (1993) menciona que el conocimiento adquirido por medio del aprendizaje es inseparable del contexto desde el que surge y en el que se utiliza; en otras palabras, el aprendizaje entra en contacto con los instrumentos socioculturalmente definidos, los cuales exigen destrezas que deberá adquirir el sujeto. Por otra parte, esta investigadora entrega

una mayor importancia a la participación guiada, ya que por medio de ésta se crean situaciones de interacción, tomando en cuenta la situación cultural de la comunidad donde se desenvuelve el individuo.

En trabajos posteriores, Rambusch (2006) analizó la propuesta de Galperin, quien planteaba la existencia de dos tipos de acciones en función del aprendizaje: una acción ideal, ejecutada ante la presencia de los objetos, y otra que ocurre de manera separada -en ausencia de los objetos- y que sólo se encuentra en la especie humana, lo que constituye la base para el estudio cognitivo del fenómeno. Lo anterior no significa que estas acciones respondan a un conjunto de leyes internas (mentales); por el contrario, el desempeño se manifiesta de acuerdo con las leyes del mundo externo, esto es, formas materiales de actividad externa, transformada gradualmente en formas mentales similares a lo externo. Esta idea de acción material como principio básico de todas las formas de acción mental, es altamente coherente con los hallazgos sobre cognición corpórea, al sugerir que los procesos mentales están relacionados con la actividad sensorio-motora.

En este capítulo se expusieron las características más importantes del enfoque corpóreo, por medio del estudio de sus bases conceptuales, el análisis de las principales teorías asociadas a este paradigma y algunas experiencias basadas en estos preceptos, tanto en el plano educativo como sociocultural.

Pese a los avances alcanzados durante años de investigación teórica y empírica, aún restan muchas tareas por desarrollar en este campo, especialmente si se reflexiona en los aportes que pueden entregar las estrategias de base corpórea para mejorar los niveles de aprendizaje en el contexto escolar. En efecto, una visión general de los trabajos empíricos sobre esta materia, permite concluir preliminarmente que la teoría de la simulación ha sido aplicada para mejorar la comprensión de narraciones en lectores emergentes. Sin embargo, se han encontrado escasas aplicaciones de estos preceptos a la comprensión de textos argumentativos, pese a la posibilidad de movilizar las vivencias de los sujetos comprendedores en niveles etarios superiores. Además, se observa que los trabajos en este campo enfatizan la manipulación de objetos, en desmedro de actividades sociales que incorporen el cuerpo del sujeto comprendedor, lo cual podría favorecer la simulación de los escenarios evocados por los textos.

5. EL TEXTO ARGUMENTATIVO.

Argumentar consiste en dar razones para defender o atacar una opinión o idea, con el fin de convencer o persuadir a alguien sobre algo; la argumentación, por lo tanto, se convierte en una práctica discursiva y social orientada hacia el receptor, con el propósito de lograr su adhesión. En este sentido, Marafioti (2003) plantea que siempre que se toma contacto con otra persona se da una situación en la que se *argumenta* para provocar una conducta sobre él o los otros, es decir, se busca que ese otro crea o deje de creer tal o cual cosa.

Todas las personas poseen diversos puntos de vista acerca de situaciones cotidianas o contingentes y, en ocasiones, se vuelve necesario darlos a conocer y defenderlos. Además, la sociedad está rodeada de discursos con matices argumentativos: un abogado defendiendo a su cliente, un político pretendiendo ser electo por la ciudadanía o un vendedor pretendiendo que un potencial cliente adquiera un producto determinado. Sin embargo, los usuarios del lenguaje no utilizan siempre argumentos para defender sus posturas frente a un tema.

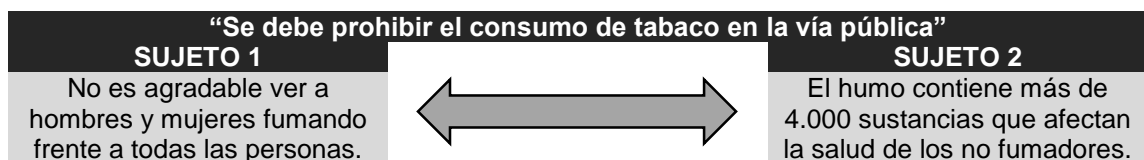


Figura 8. La opinión y su relación con el argumento (Fuente: Elaboración propia).

En la figura anterior, se expresan dos puntos de vista a favor de una idea: la prohibición de consumir tabaco en la vía pública. Mientras el primer sujeto alude

en su emisión a criterios personales y emotivos, el segundo respalda su posición con datos científicos.

Para Toulmin (2007), un argumento es similar a un organismo, pues tiene una estructura anatómica grande y tosca, y otra más fisiológica y más delicada. Por lo tanto, a partir de la objetividad y el nivel de elaboración lógico-racional, el enunciado del Sujeto 2 puede ser considerado como un argumento de naturaleza causal, cuya validez dificulta la posibilidad de ser refutado. En otras palabras, es un argumento fuerte, de mayor peso cognitivo, a diferencia de la opinión subjetiva expresada por el Sujeto 1.

Pese a que existen diversas propuestas teóricas sobre la estructura de los argumentos, Rivano (1999) aclara que aquello que llamamos argumentación y argumento no es un objeto definido del conocimiento, sino un amplio espectro de posibilidades. Así, la proliferación de estas teorías se debe a que cada una de ellas da cuenta de diversos aspectos y fenómenos sobre las prácticas argumentales.

5.1 ESTRUCTURA ARGUMENTAL.

Las reflexiones sobre la argumentación se iniciaron con Aristóteles (2005), quien estableció una distinción entre convencer y persuadir. El primer concepto queda asociado al razonamiento puro, es decir, la lógica formal que puede juzgarse en términos de verdad o falsedad. Por otra parte, el persuadir es vinculado con la retórica, asumida como una actitud psicológica que aspira a emocionar al

auditorio. Así, esta última permite la elaboración de argumentos en los que se ponen como punto central los resultados que desea obtener el orador o escritor, antes que el proceso lógico que desarrolla para conseguirlo. Por lo tanto, quien dirige la argumentación puede utilizar recursos retóricos lógicos y no lógicos, porque sus resultados serán evaluados en términos de eficacia o verosimilitud, y no de verdad o falsedad.

El modelo de Stephen Toulmin (2007) ha sido conocido bajo la etiqueta de lógica factual, pues surge a partir del replanteamiento de la estructura argumental tripartita, propuesta por Aristóteles (premisa mayor, premisa menor y conclusión). En esta línea, Santibáñez (2002) señala que el gran aporte de Toulmin consistió en transparentar esta práctica mediante la construcción de esquemas argumentales bajo categorías específicas de análisis.

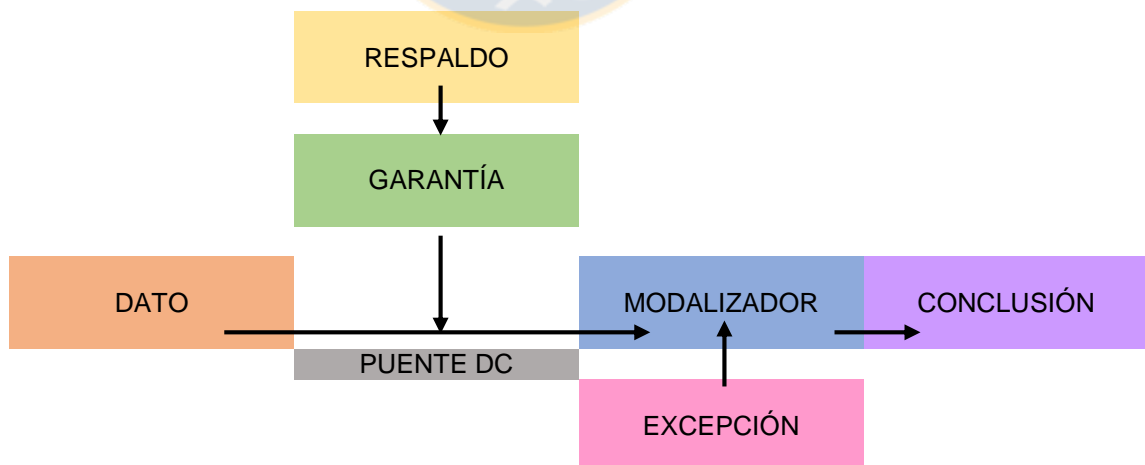


Figura 9. Modelo argumental de Stephen Toulmin (Santibáñez, 2002).

En la ilustración anterior, se expone esquemáticamente el modelo argumental de Toulmin. En ambos extremos se localizan los datos y la conclusión, cuyo nexo se logra mediante la ejecución de una serie de razonamientos destinados a entregar mayor solidez a esta conexión. A continuación, se explican los elementos que componen el esquema:

- a) Garantía: es una proposición general, de naturaleza formal, que permite establecer inferencias que conecten los datos con las conclusiones.
- b) Respaldo: es un cuerpo de contenidos desde donde emanan las garantías, y que remite al mundo sustancial en el que se encuentran investigaciones, textos, códigos o supuestos sociales que sostienen una garantía.
- c) Dato: es de naturaleza empírica o factual y permite el surgimiento de una idea o conclusión.
- d) Conclusión: son las pretensiones, demandas o alegatos, que buscan posicionar o establecer una afirmación o perspectiva.
- e) Modalizador: es una construcción lingüística que atenúa una excepción.
- f) Excepción: es una condición de refutación que la conclusión permite, es decir, las circunstancias extraordinarias o excepcionales que pueden socavar la fuerza de los argumentos.

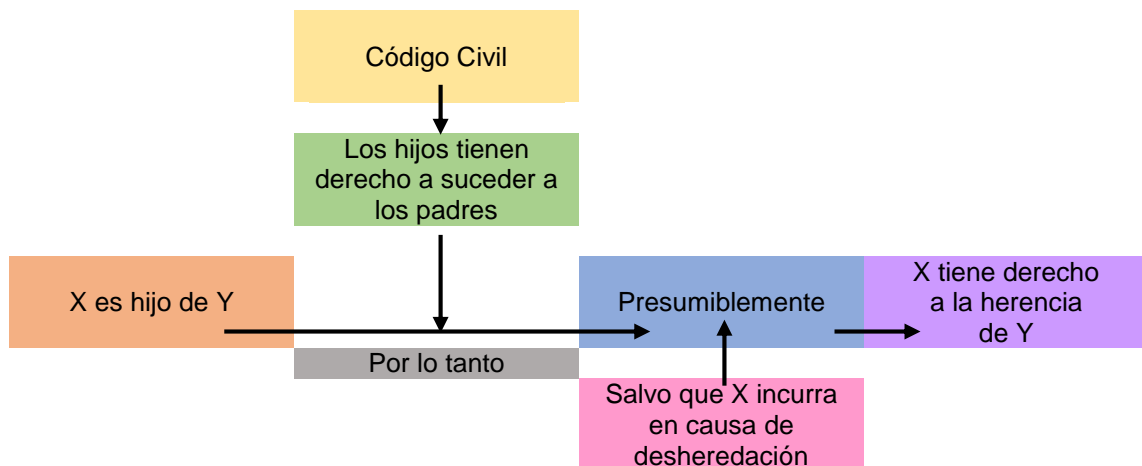


Figura 10. Aplicación del modelo de Stephen Toulmin (Santibáñez, 2002).

Cabe destacar que en esta propuesta, los datos y las categorías de apoyo adquieren un rol fundamental, pues permiten al sujeto argumentador remitirse directamente al mundo de los hechos, lo que valida el carácter factual de esta propuesta teórica. En palabras de Toulmin (2007), cuando una persona asevera algo, se compromete con la afirmación que este planteamiento conlleva. Si se pone en duda la afirmación, el usuario debe ser capaz de apoyarla, es decir, probarla y demostrar que está justificada. Por lo tanto, salvo que el planteamiento sea realizado de manera inconsciente, siempre existirán hechos de apoyo que operarán como la base sobre la cual descansa aquella afirmación.

5.2 OTROS PLANTEAMIENTOS SOBRE ARGUMENTACIÓN.

Durante la primera mitad del siglo XIX, la idea de una argumentación basada en planteamientos lógicos fue duramente criticada por Arthur Schopenhauer. Este filósofo alemán planteaba que el ser humano era maligno por naturaleza, lo cual

se manifestaba en sus interacciones cotidianas, al hablar sin antes pensar en lo que se dice, sumado a un marcado interés por mostrar como verdaderos hechos falsos y a la vanidad de querer tener siempre la razón en todo orden de cosas. Por otra parte, Schopenhauer (2011) observó la existencia de una tensión entre lo *dialéctico* y lo *erístico-sofístico* en el planteamiento aristotélico, lo cual quedaría resuelto con la distinción entre lógica y dialéctica; mientras la primera quedaba encasillada al espectro de la verdad objetiva, la segunda se limitaba exclusivamente al arte de tener razón. Es por ello que la dialéctica debe enseñar diversos medios que permitan al orador defenderse de un ataque de cualquier tipo, junto con instruir en estrategias ofensivas que eviten contradicciones y anulen la posibilidad de refutación.

Desde una perspectiva retórica, Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) postulan que una teoría de la argumentación debe tener por objeto de estudio las técnicas discursivas que pretenden provocar o aumentar la adhesión de individuos dotados de razón a las tesis que se formulan para su asentimiento. Del mismo modo, esta teoría debe examinar las condiciones que permiten iniciar y desarrollar la argumentación, además de los efectos producidos por esta práctica. Para llevar a cabo la práctica argumental, Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) señalan que deben existir algunas condiciones elementales. La primera es que en la mente del orador exista el deseo de convencer a una audiencia determinada. La segunda indica que en la mente de la audiencia debe existir la

disposición a escuchar el discurso del orador sobre un tema determinado, y juzgar oportuno el momento en que se ha presentado.

Para van Eemeren, Grootendorst y Snoeck-Henkemans (2006), la argumentación se concibe como una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista, adelantando una serie de proposiciones para justificar este punto de vista. Uno de los objetivos de estos autores fue desarrollar las herramientas para determinar en qué grado una argumentación está de acuerdo con las normas de una discusión razonable. En este sentido, la teoría alcanza una dimensión normativa mediante una serie de reglas que distribuyen los actos de habla en el transcurso de cuatro fases de una discusión crítica: conflicto, apertura, argumentación y término.

5.3 LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO ARGUMENTATIVO.

Como se ha señalado en apartados anteriores, la comprensión del lenguaje escrito y oral debe entenderse como un proceso cognitivo de alta complejidad, pues exige la intervención de nuestros sistemas sensoriales -especialmente en la etapa de reconocimiento de la palabra escrita-, además de una serie de procesos inferenciales que incorporan los conocimientos y experiencias de cada sujeto comprendedor (Vieiro y Gómez, 2004; Tijero, 2009).

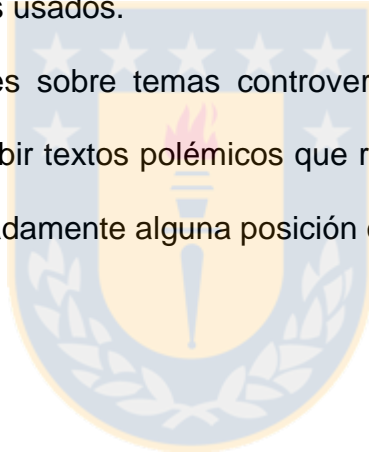
De manera específica, la comprensión de textos argumentativos se ha constituido en una de las principales preocupaciones en el ámbito escolar, ya que de este proceso depende el acceso a un pensamiento más complejo y abstracto, junto

con entregar herramientas para que el individuo se enfrente a problemas específicos de su vida cotidiana (Ponce de León y Batista, 2011). Sin embargo, los datos proporcionados en la delimitación del problema ponen en evidencia que esta práctica se remitiría al análisis superficial y mecánico de la estructura discursiva, relevando a un segundo plano el acceso a niveles reflexivos mayores, sumado a una marginación de este nivel, para dar prioridad a la lectura y análisis de secuencias narrativas o informativas.

Cuando se comprende un texto argumentativo, se determinan las intenciones del autor y las razones por las cuales expone sus puntos de vista, mientras que cuando se argumenta se busca el convencimiento y la defensa de una tesis que ha sido previamente planteada. Por lo tanto, abordar el tema de la comprensión lectora de los textos argumentativos implica la existencia de un sujeto activo que participa de la lectura y de un hablante que presenta a través de sus puntos de vista herramientas para ser refutado o ratificado en sus afirmaciones.

De La Linde (1998) plantea la importancia de ayudar a los estudiantes en el desarrollo de competencias para la comprensión y producción de textos argumentativos, a fin de que puedan interactuar socialmente en situaciones comunicativas complejas. En este contexto, propone una serie de pautas metodológicas para fortalecer la comprensión, a partir del análisis de la subjetividad, la estructura, y la producción escrita y oral.

- Seleccionar textos argumentativos periodísticos o ensayos sencillos referidos a una misma cuestión e identificar en ellos las marcas de subjetividad del emisor y las posibles apelaciones a los destinatarios.
- Identificar los hechos de la realidad que originan el escrito, para luego compararlos con el tema general del texto y la posición del autor.
- Analizar la estructura de los textos teniendo en cuenta el título, el encabezamiento y cierre del texto, además del contenido de cada párrafo y los conectores usados.
- Realizar debates sobre temas controvertidos. Anotar las conclusiones dispares y escribir textos polémicos que registren esos puntos de vista y asuman justificadamente alguna posición citada u otra nueva.



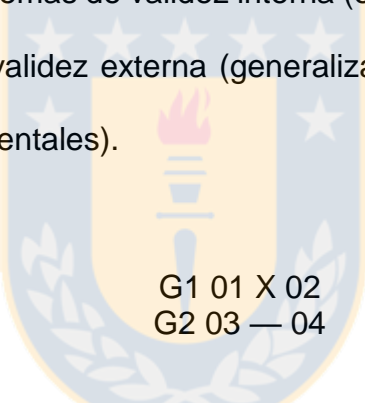
PARTE II. MÉTODO

Una visión general del marco expuesto en la Parte I de esta tesis, permite concluir preliminarmente que la hipótesis corpórea ha sido aplicada para mejorar la comprensión de narraciones en lectores emergentes. Sin embargo, se han encontrado escasas aplicaciones de estos preceptos en el campo de la argumentación (Jostmann, et al., 2009), pese a la posibilidad de movilizar las vivencias de los sujetos comprendedores en niveles etarios superiores. Además, se observa que los trabajos en este campo enfatizan la manipulación de objetos (Glenberg, 2011; 2004 y Glenberg, Goldberg y Zhu, 2011) en desmedro de actividades sociales que incorporen el cuerpo del sujeto comprendedor, lo cual podría favorecer la simulación de los escenarios evocados por los textos.

Considerando el componente estratégico de la comprensión -y su puesta en práctica desde los enfoques cognitivo, metacognitivo, estructural, sociocultural y corpóreo-, se elaboró la estrategia CDE (cuerpo, discusión y evaluación) con el propósito de mejorar los índices de comprensión lectora en niños y niñas de octavo año básico. Para el cumplimiento de este objetivo se ejecutaron tareas vinculadas al diseño de la intervención didáctica, la construcción de instrumentos evaluativos, la búsqueda y desarrollo de material instruccional, la implementación del tratamiento y su posterior evaluación.

1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

La investigación es de tipo correlacional debido a que se busca medir el grado de relación existente entre dos variables, una independiente y otra dependiente. Respecto al diseño, éste es de tipo cuasi-experimental con grupo de control, pues la distribución de los participantes obedece a factores externos a la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 1991), en este caso, depende del curso al que cada uno de ellos pertenece. Además, se incluirá un pretest con el fin de controlar posibles problemas de validez interna (equivalencia de los grupos) y un postest para medir la validez externa (generalización de los resultados a otras situaciones no experimentales).



G1 01 X 02
G2 03 — 04

En palabras de Hernández, Fernández y Baptista (1991), las posibles comparaciones entre las mediciones de la variable dependiente y sus respectivas interpretaciones, son las mismas que en el diseño experimental de pre y postest con grupo de control, sólo que en este caso los grupos son intactos. La cualidad antes descrita puede generar una no equivalencia entre el grupo control y el experimental, situación que debe ser controlada por medio del análisis de datos externos al estudio.

2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS.

Se estima que la aplicación de una metodología basada en el paradigma de la cognición situada y en el enfoque corpóreo, sumado a actividades que promueven la discusión grupal y el análisis crítico de la superestructura, **los estudiantes mejorarán su capacidad para comprender y analizar textos argumentativos.**

En el presente trabajo, la variable independiente es la metodología basada en el paradigma de la cognición situada y en el enfoque corpóreo, con actividades enmarcadas en la discusión grupal y en el análisis crítico de la superestructura. La variable dependiente, por el contrario, es la capacidad de los estudiantes de octavo año básico para comprender textos argumentativos relacionados con sus experiencias, percepciones, visiones de mundo y emociones.

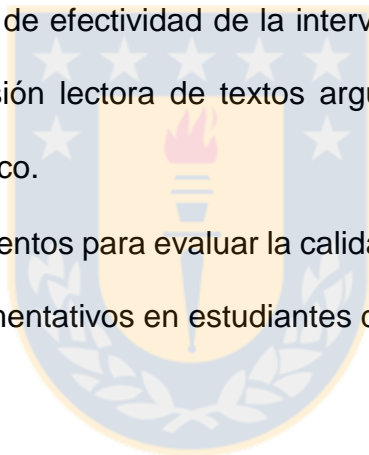
2.1 OBJETIVO GENERAL.

El objetivo general de la investigación es determinar si la metodología de inspiración corpórea y de base superestructural tiene validez para mejorar la comprensión de textos argumentativos en niños y niñas de octavo año básico.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

Para el cumplimiento del objetivo en cuestión, se han fijado los siguientes lineamientos específicos:

- Diseñar una intervención didáctica destinada a la mejora de la comprensión de textos argumentativos, a partir de dos supuestos básicos: el aprendizaje situado de base corpórea y la estructura discursiva.
- Seleccionar y desarrollar material instruccional, como textos, pautas y videos, destinado a cada una de las etapas de la intervención.
- Implementar la intervención didáctica en un grupo de estudiantes que curse octavo año básico.
- Evaluar el nivel de efectividad de la intervención aplicada para la mejora de la comprensión lectora de textos argumentativos en estudiantes de octavo año básico.
- Diseñar instrumentos para evaluar la calidad de la comprensión lectora de los textos argumentativos en estudiantes de octavo año básico.



3. PARTICIPANTES.

Al momento de la intervención, los participantes en este estudio cursaban octavo año básico (NB6) en un establecimiento educacional de la ciudad de Concepción, Región del Bio-Bio (Chile). Todos los sujetos tenían trece años cumplidos y ninguno había repetido algún nivel durante su escolaridad. Cabe destacar que en el presente estudio no se consideró la variable género en el análisis de los resultados. Cada grupo -control y experimental- fue representado por un curso del nivel (curso A, grupo de control; curso B, experimental). El primer grupo estaba compuesto por 21 miembros (9 hombres y 12 mujeres), de los cuales uno de género femenino fue marginado por retirarse en medio de la investigación debido a una intervención quirúrgica. El segundo era integrado también por 21 estudiantes (10 hombres y 11 mujeres), siendo marginados dos varones, pues presentaban evaluación diferenciada por diagnóstico de déficit atencional con hiperactividad.

Para asegurar la equivalencia entre los grupos control y experimental -dado el diseño cuasiexperimental de la investigación- se analizaron las calificaciones obtenidas por los participantes en el período anterior (2014), tanto en el subsector Lenguaje y Comunicación como a nivel general.

Tabla 1. Resultados académicos de los grupos control y experimental durante el período escolar 2014 (Fuente: Elaboración propia).

Variable	Grupo	Media	D.E.	η^2	Estadígrafo	Valor p
Lenguaje 2014	Control	5.79	0.68	0.0022	0.28	0.7816
	Experimental	5.73	0.68			
General	Control	6.38	0.34	0.0019	0.26	0.7976
	Experimental	6.35	0.38			

Los datos expuestos en la Tabla 1, permiten concluir que ambos grupos eran estadísticamente equivalentes y homogéneos, manifestándose una tendencia cercana al 1.036% a favor del grupo control en el subsector Lenguaje y Comunicación, y de 0,47% en la media global, con un valor p superior a 0.05 en ambos análisis.



4. MATERIALES.

Los materiales impresos y audiovisuales empleados durante la intervención, fueron seleccionados a partir de los intereses, experiencias y situaciones propias de la adolescencia, como los trastornos alimentarios, el uso de teléfonos inteligentes en el aula y en el hogar, las problemáticas derivadas del abuso de las redes sociales, y la obligatoriedad en el uso de uniforme escolar.

Respecto a los materiales impresos (ver Anexo 3), estos fueron extraídos de diarios, revistas y portales de internet. En su proceso de selección -además de los lineamientos temáticos-, se cauteló una extensión cercana a las quinientas palabras, además del uso de un lenguaje accesible para el nivel etario de los estudiantes. En cuanto a los recursos audiovisuales, se recurrió al uso de un Smart TV para la reproducción de videos extraídos desde la red social Youtube ®, cautelando la coherencia con el criterio temático.

5. INSTRUMENTOS.

Para medir la capacidad lectora de textos argumentativos al inicio y al final de la intervención, se construyó un pre y un postest, incorporando en cada reactivo los lineamientos del modelo cognitivo para evaluar la comprensión de Riffo y Véliz (2011).

ÍTEM	DIMENSIONES/INDICADORES
1, respuesta abierta	Nivel pragmático: situar el texto en el contexto inmediato y en el contexto cultural.
2, respuesta abierta	Nivel microestructural: establecer coherencia condicional.
3, respuesta abierta	Nivel macroestructural: establecer relaciones de coherencia condicional.
4, respuesta abierta	Nivel pragmático: determinar los propósitos del texto.
5, respuesta abierta	Nivel macroestructural: establecer relaciones de coherencia funcional.
6, respuesta abierta	Nivel microestructural: establecer coherencia condicional.
7, respuesta abierta	Nivel crítico: emitir juicio de valor.
8, respuesta abierta	Nivel macroestructural: reconocer/derivar el significado global del texto.
9, respuesta abierta	Nivel microestructural: establecer coherencia referencial.
10, respuesta abierta	Nivel crítico: discutir.

Figura 11. Especificaciones del pretest (Fuente: Elaboración propia).

ÍTEM	DIMENSIONES/INDICADORES
1, respuesta abierta	Nivel macroestructural: establecer relaciones de coherencia condicional.
2, respuesta abierta	Nivel microestructural: establecer coherencia condicional.
3, respuesta abierta	Nivel pragmático: determinar los propósitos del texto.
4, respuesta abierta	Nivel crítico: discutir.
5, respuesta abierta	Nivel macroestructural: determinar la organización lógica de los contenidos y de las estructuras (formatos) textuales.
6, respuesta abierta	Nivel microestructural: establecer coherencia condicional.
7, respuesta abierta	Nivel pragmático: situar el texto en el contexto inmediato y en el contexto cultural.
8, respuesta abierta	Nivel microestructural: establecer relaciones de coherencia funcional.
9, respuesta abierta	Nivel macroestructural: establecer relaciones de coherencia condicional.
10, respuesta abierta	Nivel crítico: emitir juicio de valor.

Figura 12. Especificaciones del postest (Fuente: Elaboración propia).

Cada prueba contiene un texto argumentativo extraído desde un periódico de circulación nacional (ver Anexos 1 y 2). Para cada uno de ellos se elaboraron diez preguntas abiertas, distribuidas de manera aleatoria, cautelando una distribución proporcional según la dimensión de la comprensión, tal como ilustran las Figuras 11 y 12.

La preferencia por las preguntas de respuesta abierta, obedece a la necesidad de que los estudiantes sean capaces de construir un enunciado que satisfaga los requerimientos de cada ítem, junto con contribuir a la capacidad de raciocinio, especialmente en aquellas dimensiones vinculadas al campo de lo pragmático y lo crítico.

En palabras de Hernández, Fernández y Baptista (1991), este tipo de pregunta es particularmente útil cuando se desea profundizar una opinión o los motivos de un comportamiento. Su mayor desventaja es que son más difíciles de codificar, clasificar y preparar para su análisis. Además, pueden presentarse sesgos derivados de las dificultades que tienen algunos sujetos para expresarse oralmente o por escrito, sumado al mayor tiempo que debe destinarse para la resolución de estas tareas. Pese a ello, la principal desventaja de las preguntas cerradas las hace incompatibles con la presente investigación, al limitar las repuestas de la muestra y a la imposibilidad de capturar con exactitud lo que ocurre en la mente de los sujetos.

La corrección de los instrumentos se ejecutó leyendo las respuestas dadas por los participantes de ambos grupos a una misma pregunta, para luego clasificar

cada enunciado según el grado de proximidad con lo expuesto por la pauta de corrección. En caso de congruencia alta, se asignaron 2 puntos, pero si las respuestas eran medianamente correctas, se estableció la mitad. Los enunciados errados o inconsistentes no obtuvieron puntaje alguno.



PARTE III. METODOLOGÍA

La hipótesis planteada en la Parte II de esta tesis afirma que los estudiantes de octavo año básico mejorarán su capacidad para comprender y analizar textos argumentativos, mediante la aplicación de una metodología basada en el paradigma de la cognición situada y en el enfoque corpóreo, junto con la incorporación de tareas basadas en el análisis textual y la discusión de ideas.

La planificación de todas las sesiones incluyó el análisis del programa de estudio para octavo año básico (MINEDUC, 2011), con el propósito de respaldar pedagógicamente la propuesta, evitando posibles desajustes con los objetivos, habilidades y aprendizajes esperados para el nivel.

Por lo tanto, y en el plano de la comprensión, el MINEDUC (2011) apoya la enseñanza de diversas estrategias, junto con la realización de lecturas que incorporen un modelado previo, el uso de la voz alta y la modalidad silenciosa. De manera paralela, el programa promueve la discusión sobre los textos, orientándose la lectura hacia la reflexión sobre los temas propuestos, y la relación entre el contenido y los conocimientos previos de los estudiantes¹⁵.

¹⁵ Esta metodología fue elaborada con los instrumentos curriculares vigentes al año 2015. Si bien durante el 2016 entran en funcionamiento las nuevas bases curriculares para séptimo y octavo año básico, la argumentación desempeñará un papel aún más importante del que tiene actualmente, mediante su aparición transversal en estos dos niveles.

EJE LECTURA	
CMO10	Reflexión sobre los elementos que permiten la comprensión del sentido global de los textos leídos, tales como: ficción, realidad; personas o personajes; hechos clave; ambiente; relación texto–imágenes; ideas y puntos de vista.
CMO15	Reflexión y formulación de opiniones sobre variados temas, comparando los puntos de vista presentes en los mensajes de los textos leídos, con el propio y con los del mundo que los rodea.
EJE ESCRITURA	
CMO21	Escritura individual y colectiva con énfasis en las capacidades de imaginar, organizar, expresar, compartir ideas y desarrollar una postura personal frente al mundo.
EJE ORALIDAD	
CMO1	Participación, con uso de variados recursos materiales de apoyo y registro de habla requerido, en situaciones comunicativas, tales como: <ul style="list-style-type: none"> • debates y foros, abordando temas de interés, preparados con consulta de diversas fuentes, planteando respetuosamente sus ideas y fundamentándolas adecuadamente; • exposiciones, que contengan datos precisos e información pertinente y necesaria a partir de la consulta de diversas fuentes para abordar un tema con profundidad.

Figura 13. Contenidos Mínimos Obligatorios¹⁶ abordados durante la intervención (Fuente: Elaboración propia).

La aplicación de estos contenidos mínimos obligatorios se manifiesta en cada una de las actividades desarrolladas por los grupos experimental y control, las cuales serán descritas detalladamente en los puntos 1 y 2 de este capítulo, siguiendo un criterio temporal para cada caso.

¹⁶ Contenidos Mínimos Obligatorios establecidos de acuerdo con el decreto n°254, de 2009, que modifica decreto supremo n° 220, de 1998, del Ministerio de Educación.

1. EXPERIMENTO

La unidad argumentación del grupo experimental fue diseñada a partir de los principales planteamientos esgrimidos por la cognición situada (Brown *et al*, 1989; Ausubel *et al*, 1983) y el enfoque corpóreo (Glenberg, 2011; Jostmann *et al*, 2009). Dichos postulados quedaron de manifiesto en la elección de las temáticas de las lecturas y las discusiones, y en la ejecución de tareas destinadas a asimilar la naturaleza corpórea de la argumentación.

SEPTIEMBRE				
28 Sesión 1. Pretest	29 Sesión 2	30 Sesión 3		
OCTUBRE				
			1	2 Sesión 4
5	6 Sesión 5	7 Sesión 6	8	9 Prueba plan lector
12	13 Sesión 7	14 Sesión 8	15	16 Sesión 9
19	20 SIMCE	21 SIMCE	22	23 Aniversario
26	27 Sesión 10	28 Sesión 11	29	30 Sesión 12
NOVIEMBRE				
2	3 Sesión 13	4 Sesión 14	5	6 Sesión 15
9	10 Sesión 16	11 Sesión 17	12	13 Sesión 18
16	17 Sesión 19	18 Sesión 20	19	20 Sesión 21
23 Sesión Postest	22. 24	25	26	27

Figura 14. Cronograma de actividades, grupo experimental (Fuente: Elaboración propia).

La intervención abarcó un total de veintidós sesiones ejecutadas durante un período de ocho semanas. Es importante destacar que el tratamiento no se desarrolló de manera fluida, debido a la existencia de actividades escolares internas, como el aniversario del establecimiento y la aplicación de la medición SIMCE, lo cual retrasó una semana la aplicación. Las veintidós sesiones se dividieron en tres grupos, excluyendo pretest y posttest, y cuya descripción gráfica se presenta en la Figura 15



Figura 15. Estructura general de las sesiones (Fuente: Elaboración propia).

1.1 FASE DE MODELADO DE LA ESTRATEGIA.

Esta etapa contempló seis sesiones, cuyo foco estuvo en la presentación de los contenidos básicos (qué es argumentar; distinguir hecho, opinión y argumento; estructura; clasificación; errores cometidos por los hablantes), de acuerdo con los lineamientos de Toulmin (2007) sobre la morfología argumental de naturaleza lógico-factual. Las lecciones tuvieron matices expositivos-participativos-

reflexivos, y en un primer momento el docente desempeñó un rol clave en la orientación de los aprendizajes, para dar paso a un rol más activo de los estudiantes.

Sesión 1. *Aplicación del pretest durante 60 minutos.* En esta sesión se trabajó en la sala de clases con una participación baja del docente, el cual se limitó exclusivamente a entregar instrucciones.

Sesión 2. Delimitación del concepto argumentación y su importancia en el mundo actual, como medio de intercambio de ideas similares u opuestas entre personas de diverso origen sociocultural o pensamiento ideológico, tal como lo propone Van Eemeren *et al* (2006).

Se ejecuta la dinámica corpórea consistente en tirar de ambos extremos de una cuerda. En ella, los estudiantes divididos en dos grupos homogéneos tiran de cada extremo de la cuerda, con el objetivo de demostrar -posteriormente- la existencia de dos fuerzas opuestas que buscan cambiar las percepciones de los otros sobre una temática específica (Talmy, 2000).

Posteriormente se plantea una temática (alcances de la Reforma Educacional en trámite) y los estudiantes plantean sus opiniones al respecto; se busca la distinción clara y concisa entre un hecho (la reforma en sí, caracterizada como algo real en nuestro marco sociopolítico) y una opinión (las distintas visiones favorables o contrarias hacia la reforma en cuestión).

Sesión 3. Retroalimentación de la actividad de la clase anterior, repitiéndose la dinámica de la cuerda para la activación de los conocimientos previos.

El docente señaló que pese a la distinción entre hecho y opinión, existe una distinción de mayor importancia: reconocer cuándo hablamos de opinión y cuándo hablamos de argumento. Para ello, se solicita a los estudiantes que recuerden los puntos de vista expresados durante la clase anterior, escribiéndose algunos de ellos en la pizarra.

Luego se dio paso a la lectura del texto “debate en torno a la gratuidad y al lucro en educación”¹⁷, distinguiendo elementos objetivos (hechos) y subjetivos (opiniones/argumentos). Posteriormente se compararon los resultados de la actividad con lo expuesto en la pizarra, reflexionando sobre lo que convierte a un elemento subjetivo en un argumento. Se solicitó a los estudiantes que comenten con sus padres la reflexión última de esta sesión.

Sesión 4. Retroalimentación de la clase anterior, mediante un diálogo sobre lo conversado en el hogar, respecto a lo que convierte un argumento en una unidad dotada de tales características.

Introducción a la metáfora de la balanza: el docente proyectó la imagen de una balanza, explicando que un argumento se caracteriza metafóricamente por su peso, es decir, la posibilidad de ser irrefutable, y estar dotado de una mayor

¹⁷ <http://www.latercera.com/noticia/opinion/editorial/2013/06/894-529422-9-debate-en-torno-a-la-gratuidad-y-el-lucro-en-la-educacion.shtml>

elaboración y conocimiento por parte del sujeto productor. Esta idea rescata lo planteado por Toulmin (2007), en referencia a la concepción del argumento como un organismo dotado de una estructura anatómica grande y tosca, y a lo postulado por Lakoff y Johnson (1986) sobre el modo en que se categorizan los conceptos abstractos vinculados a la discusión.

Ejecución de la dinámica de la balanza: con posterioridad a la explicación, los estudiantes, reunidos en el exterior del colegio, experimentaron el peso en ambos extremos de una balanza construida con un madero cilíndrico de 1,5 metros, el cual ubicaron sobre sus hombros sosteniéndolo con ambas manos. En cada extremo se colocó una bolsa de género que albergaba diversos utensilios escolares. El desafío era mantener el equilibrio pese a que uno de los extremos se encontrase con un peso mayor que el otro. Se debe procurar que la experimentación de cada estudiante sea con peso en ambos extremos de manera alternada, para así constatar que el argumento fuerte puede originarse tanto en una postura como en otra.

Al término de la actividad, el docente entregó un esquema general de la estructura de la argumentación, a partir del planteamiento de Toulmin (2007), con el propósito de analizar e internalizar esta propuesta, con miras al desarrollo de una estrategia lectora basada en el análisis de dicho componente (Meyer, 1984).

Sesión 5. Retroalimentación de la clase anterior, a partir de las sensaciones experimentadas por los estudiantes con la balanza sobre sus hombros y manos.

Análisis de los conceptos 'tema', 'postura', 'tesis', 'argumento', 'contraargumento' y 'respaldo' (Toulmin, 2007), a partir de la lectura en voz alta y modelada de un segundo texto argumentativo que abordaba la temática previa, pero desde una postura opuesta.

Clasificación de los argumentos según el peso: el docente muestra cinco balanzas niveladas de diversas maneras, explicando que hay argumentos que van a tener un peso mayor, especialmente aquellos que se respaldan en hechos, analogías o autoridades (argumentos llamados lógico/racionales, del tipo “*se debe penalizar el consumo de alcohol durante la conducción, porque disminuye la capacidad de reacción, aumentando los riesgos de sufrir un accidente*”) y que son difíciles de refutar. En dichos casos, los brazos de la balanza se ubicaron en el extremo superior e inferior. Por el contrario, en los argumentos de menor peso y que aluden al componente emotivo/afectivo del receptor (especialmente en afiches propagandísticos u opiniones simples), ambos brazos estarán ubicados más cerca del punto medio de equilibrio, alejados de sus extremos respectivos.



Figura 16. Balanzas empleadas para la evaluación de los argumentos (Fuente: Elaboración propia).

Sesión 6. Retroalimentación de los conceptos trabajados durante la clase anterior.

Manifestaciones de la argumentación: el docente explicó que la argumentación no es una práctica que sólo se remita a la escritura; también existen prácticas orales que facilitan el diálogo entre cada uno de los miembros de las posturas involucradas en una discusión.

Análisis de debate: utilizando el Smart TV de la sala de clases, los estudiantes observaron el debate *¿deben los anoréxicos ser forzados a comer?*¹⁸, e identificaron la tesis defendida por ambas posturas, los argumentos desplegados por los participantes y la evaluación de su peso, además de los contraargumentos respectivos y los posibles errores cometidos por los participantes.

Al término de la clase, se entregaron instrucciones para la próxima sesión: plenario sobre el análisis del debate.

Sesión 7. Reflexión sobre la actividad de la clase anterior, por medio del análisis de la estructura del debate y la temática propuesta en esta actividad. Paralelamente, se dialogó sobre el actuar de cada uno de los participantes en el debate y los posibles errores detectados, con el propósito de evitarlos en actividades similares.

Plenario sobre el análisis del debate: un representante de cada grupo lee ante la clase los resultados del análisis, mientras el docente completa una tabla de doble entrada en la pizarra con los datos entregados. Posteriormente se discutieron

¹⁸ Actividad organizada por la Universidad Técnica Federico Santa María de Valparaíso. <https://www.youtube.com/watch?v=uxHqi0HknQk>

estos resultados, con el objetivo de construir el análisis final de manera colaborativa, para concluir con la retroalimentación final de la fase de modelado y la entrega de instrucciones para la segunda fase.

1.2 FASE DE PRÁCTICA DE LA ESTRATEGIA.

La segunda etapa de la intervención se extendió durante ocho sesiones¹⁹, alternando la discusión grupal sobre un tema cercano a sus experiencias preadolescentes y el análisis posterior de los argumentos en un texto que aborda la misma temática, tal como se ilustra en la Figura 17.

Sesión oralidad	Tema	Sesión lectura
8	Trastornos alimenticios en la adolescencia	9
10	Teléfonos inteligentes en el aula	11
12	El impacto de las redes sociales en la adolescencia	13
14	Obligatoriedad en el uso del uniforme escolar	15

Figura 17. Temáticas abordadas en las sesiones (Fuente: Elaboración propia).

En esta etapa, el enfoque corpóreo se manifestó de dos formas. En la discusión, los estudiantes colocaron un objeto pesado -en este caso su cuaderno y carpeta de la asignatura Lenguaje y Comunicación- en la mano no dominante, haciendo contacto estos objetos con la zona abdominal, con el propósito de movilizar la polarización del juicio (Jostmann *et al*, 2009). Por otra parte y durante el análisis

¹⁹ En esta etapa, el número de sesiones puede variar de ocho a diez. Todo dependerá de las observaciones hechas por el docente respecto a los avances de los estudiantes en su capacidad de lectura, análisis y reflexión.

textual, los estudiantes identificaron los argumentos empleados por el autor y los clasificaron mediante la evaluación por medio de un sistema de imágenes con cinco balanzas distintas, tal como se observó en la Figura 16.

Etapa de discusión (sesiones 8, 10, 12 y 14).

- a) El docente presentó cada tema por medio de la proyección de un reportaje o cortometraje, cuya duración promedio no excedió los cinco minutos (rol pasivo del estudiante y activo del docente).
- b) Inicio de la discusión, dividiéndose cada grupo de cuatro integrantes en dos bancadas de dos miembros cada una. Posteriormente se construyeron las tesis respectivas (del tipo “*se debe fomentar el uso de teléfonos inteligentes en el aula*”), además de los argumentos que las sustentaban (en función de la tesis anterior, porque “*contribuye a la motivación del estudiante por aprender, a partir del uso correcto de los buscadores de información*”). Duración de esta fase, 15 minutos (rol activo del estudiante y pasivo del docente).
- c) Los estudiantes intercambiaron ideas al interior de cada grupo, manteniéndose de pie con el cuaderno en el brazo no dominante. Duración aproximada, 5 minutos (rol activo del estudiante y pasivo del docente).
- d) Cada bancada se reunió ocupando distintos espacios del establecimiento (patio, sala o biblioteca), con el fin de evaluar sus argumentos y

seleccionar aquellos con mayor peso. Duración aproximada, 10 minutos (rol activo del estudiante y pasivo del docente).

- e) Los estudiantes se reunieron en la sala y se ubicaron en ambos extremos, según la postura defendida. Tres representantes de la bancada positiva expusieron los argumentos de mayor peso, para luego ceder el turno a los tres miembros de la bancada negativa. Tras un breve diálogo con sus equipos respectivos, se formularon dos preguntas a la otra bancada, quienes debieron responder en común acuerdo entre sus miembros. Esta mecánica se replica con la exposición posterior de la bancada negativa. Duración aproximada: 20 minutos (rol activo del estudiante y pasivo del docente).
- f) Conclusión y reflexión metacognitiva. Una vez concluido el plenario, el docente moderó una breve reflexión sobre los aprendizajes obtenidos en la clase, resolviendo las posibles dudas de los estudiantes respecto a la metodología o a la problemática discutida. Duración aproximada: 10 minutos.

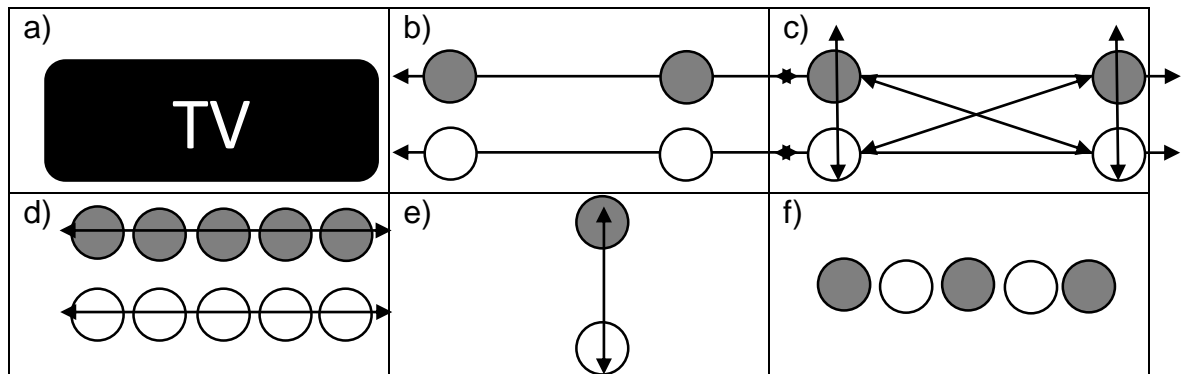


Figura 18. Resumen de la etapa de discusión (Fuente: Elaboración propia).

Para garantizar el éxito de esta fase, los estudiantes debieron permanecer de pie con el cuaderno en la mano no dominante en todo momento de la discusión, apoyándolo en el abdomen, para garantizar la expresión de juicios absolutos sobre el tema a discutir (Jostmann *et al*, 2009). También fue importante la entrega continua de un refuerzo positivo a los estudiantes, evitando comentarios negativos o pesimistas por parte del docente, y valorando el trabajo reflexivo/analítico que ellos realizaban. Sumado a lo anterior, fue de gran ayuda el sacar a los alumnos y alumnas del esquema tradicional de trabajo al interior del aula, explorando espacios que contribuyan al desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas, basadas en la experiencia y en la valoración de los pensamientos propios.

Etapa de lectura, análisis y evaluación de argumentos (sesiones 9, 11, 13 y 15).

Posterior al trabajo de producción y oralidad, los estudiantes -reunidos en sus equipos de trabajo- leyeron un texto argumentativo vinculado con el tema de la

discusión de la clase previa (Figura 19). Para las actividades de lectura y análisis, se especificó la ejecución de las siguientes tareas:

- a) Identificar la postura que adopta el emisor del texto (evocar la experiencia de la discusión y las posiciones adoptadas).
- b) Construir la tesis de acuerdo con los parámetros establecidos en las sesiones de inducción (brevedad, carácter afirmativo y tono de mandato).
- c) Extraer los argumentos y clasificarlos según su peso (para la segunda actividad utilizaron las balanzas expuestas en la Figura 16).
- d) Producir un nuevo argumento, a partir de la reflexión del equipo de trabajo y las ideas evocadas de la sesión anterior.
- e) Redactar un contraargumento de peso que sea capaz de invalidar la tesis propuesta por el emisor del texto.

Tema	Texto
Trastornos alimenticios en la adolescencia	<i>Trastornos alimenticios</i> ²⁰
Teléfonos inteligentes en el aula	<i>Teléfonos inteligentes en el aula: ¿oportunidad o problema?</i> ²¹
El impacto de las redes sociales en la adolescencia	<i>Uso excesivo de las redes sociales</i> ²²
Obligatoriedad en el uso del uniforme escolar	<i>Uniforme escolar: cuando la libertad de acción se queda en la casa</i> ²³

Figura 19. Temáticas abordadas y textos seleccionados para el análisis (Fuente: Elaboración propia).

²⁰ http://www.la-razon.com/index.php?url=/opinion/editorial/Trastornos-alimenticios_0_2151384871.html

²¹ <http://www.eduinnova.com/?p=684>

²² <http://www.voicesofyouth.org/es/posts/-uso-excesivo-de-las-redes-sociales->

²³ <http://colera.cl/?p=1969>

Posterior a este trabajo, cuya duración no excedió los 45 minutos, un representante de cada grupo leyó ante la clase sus resultados. El docente elaboró en la pizarra una síntesis con los razonamientos entregados por cada equipo, para concluir con una reflexión orientada a conocer si de una u otra forma las actividades cambiaron sus percepciones previas frente a la problemática.

Esta dinámica de discusión reflexiva/lectura analítica fue ejecutada en cuatro oportunidades, induciendo diversas problemáticas de la realidad misma que enfrentan los adolescentes, de manera tal que sus experiencias también sean partícipes en el proceso. Sin embargo, y para desarrollar mayores destrezas en los estudiantes, se promovió la alternancia de roles. Por ejemplo, si en la primera sesión de discusión el sujeto A adoptó una postura contraria, en la segunda sesión defendió la posición a favor. Del mismo modo se mezclaron los estudiantes dentro de los mismos grupos de trabajo, a fin de conocer más del otro, junto con fortalecer la colaboración entre pares.

SESIÓN 8, ORALIDAD	SESIÓN 10, ORALIDAD	SESIÓN 12, ORALIDAD	SESIÓN 14, ORALIDAD
Sujeto A = (+)	Sujeto A = (-)	Sujeto A = (+)	Sujeto A = (-)
Sujeto B = (+)	Sujeto B = (-)	Sujeto B = (-)	Sujeto B = (+)
Sujeto C = (-)	Sujeto C = (+)	Sujeto C = (+)	Sujeto C = (+)
Sujeto D = (-)	Sujeto D = (+)	Sujeto D = (-)	Sujeto D = (-)

Figura 20. Distribución de los estudiantes en las sesiones de oralidad (Fuente: Elaboración propia).

1.3 FASE DE INVESTIGACIÓN Y ELABORACIÓN DE ARGUMENTOS.

El principal objetivo de este último grupo de sesiones fue evaluar el éxito de la estrategia de inspiración corpórea, mediante el desarrollo de una actividad de síntesis que consideró la discusión oral, y la lectura y análisis de textos argumentativos. Para evitar similitudes con la fase anterior, los estudiantes tuvieron una autonomía total en la búsqueda de textos para su posterior lectura y análisis. Del mismo modo, la discusión oral de la fase previa fue reemplazada por un debate formal en el que participaron todos los miembros del curso, divididos en dos posturas. A continuación se detallan las principales actividades desarrolladas durante estas sesiones.

Sesión 16. Retroalimentación del concepto 'debate'. Los estudiantes observaron un debate²⁴ sobre el acceso de los adolescentes a las redes sociales. Posteriormente el docente entregó un apunte con la estructura formal de un debate, lo analizó en conjunto con los estudiantes y dio a conocer el tema de la actividad final: ¿es válida la aplicación de la actual Ley de Responsabilidad Penal Adolescente en nuestro país?

Luego se llevó a cabo una primera aproximación al tema, mediante la exposición general de algunas ideas con la mediación del docente, quien escribió en la pizarra las principales opiniones esgrimidas por los estudiantes. Cierre de la clase con la misión de conocer las opiniones de sus padres sobre este tema.

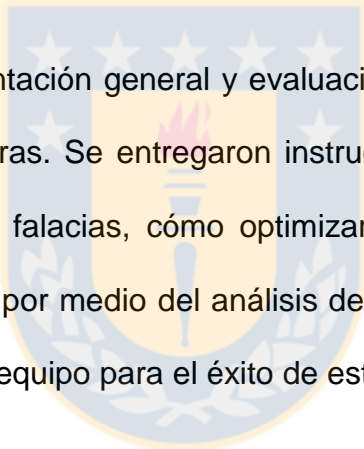
²⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=vxLgogvvrJ0>

Sesión 17. Retroalimentación de la actividad de la clase anterior por medio de las opiniones que los padres de los niños entregaron acerca del tema a debatir, para continuar con una actividad en el laboratorio de computación, en donde los estudiantes trabajaron de manera individual en un computador, buscando textos argumentativos que desarrollen la temática de la aplicación de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (cartas al director, editoriales), leyéndolos y extrayendo los argumentos de mayor peso. Los estudiantes completaron la matriz con el link del texto, la postura y los argumentos esgrimidos por su autor.

Sesión 18. Continúa la indagatoria de los estudiantes en el laboratorio de computación, mientras el docente evaluó cada una de las matrices completadas por los estudiantes, entregando retroalimentación oportuna respecto a la validez de la fuente y la calidad de los argumentos planteados. La clase concluye con un breve diálogo sobre las dificultades que afectaron a los estudiantes durante el desarrollo de esta etapa.

Sesión 19. *Retroalimentación de las actividades previas y resolución de posibles dudas respecto al debate.* El docente dividió el curso aleatoriamente en dos grupos: el primero de ellos estuvo a favor de la aplicación de la actual Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, mientras que el segundo estuvo en contra. Cada uno de ellos, se reunió en distintas dependencias del establecimiento, idealmente alrededor de un círculo, manteniéndose de pie y con los materiales

de lectura y escritura en la mano no dominante, con el fin de evaluar el peso de los argumentos obtenidos en el proceso de investigación de las sesiones pasadas (Jostmann *et al*, 2009). Es importante destacar que los estudiantes también propusieron un argumento nuevo, a partir de las reflexiones emergentes. Los miembros fueron divididos según los siguientes roles: introductor (1), interrogadores (2), argumentadores (3), contraargumentadores (2), concluyente (1) y evaluadores (2-3).



Sesión 20. Retroalimentación general y evaluación del trabajo desarrollado por cada una de las posturas. Se entregaron instrucciones específicas respecto a cómo evitar el uso de falacias, cómo optimizar los tiempos establecidos, los criterios de evaluación por medio del análisis de la rúbrica, y la importancia del respeto y el trabajo en equipo para el éxito de esta actividad.

Sesión 21. Debate final en la biblioteca del establecimiento. Los estudiantes se ubicaron en distintos extremos del recinto, según la postura defendida, dándose inicio a la discusión formal que contó con la moderación del docente. Los tiempos fueron controlados por medio de un aparato sonoro/luminoso que operó según los siguientes criterios: durante la declamación de los argumentos se mantuvo encendida la luz verde; en los 15 segundos previos al final de una estación, se encendió una luz amarilla de advertencia. Si el estudiante excedía el tiempo reglamentario para cada fase, se encendía la luz roja acompañada de un timbre

que obligaba al estudiante a guardar silencio y a esperar, según sea el caso, la réplica de la contraparte. Retroalimentación final y evaluación de la actividad por medio de la rúbrica, la pauta de coevaluación y la de autoevaluación.

Sesión 22. *Aplicación del postest durante 60 minutos.* En esta sesión se trabajó en la sala de clases con una participación baja del docente, el cual se limitó exclusivamente a entregar instrucciones, tal como ocurrió en el pretest.



2. GRUPO DE CONTROL.

El desarrollo de la unidad ‘argumentación’ estuvo respaldada por los dos manuales de estudio empleados en la asignatura: el texto “Lengua y Literatura” 8° Básico, de la colección “Puentes del Saber” de la Editorial Santillana, además del TEAS (Talleres de Evaluación de Aprendizajes para el SIMCE) 8° Educación Básica. De igual modo, se desarrollaron guías prácticas con textos breves o segmentos oracionales, destinados al análisis de argumentos. Fue de gran importancia el cuaderno de la asignatura para la toma de apuntes sobre conceptos propios de la unidad, a partir de la propuesta de Toulmin (2007).

SEPTIEMBRE				
28 Sesión 1. Pretest	29 Sesión 2	30		
OCTUBRE				
			1 Sesión 3	2
5 Sesión 4	6 Sesión 5	7	8 Prueba lector	9 plan
12 Feriado	13 Sesión 6	14	15 Sesión 7	16
19 Aniversario	20 SIMCE	21 SIMCE	22 Aniversario	23
26 Sesión 8	27 Sesión 9	28	29 Sesión 10	30
NOVIEMBRE				
2 Sesión 11	3 Sesión 12	4	5 Sesión 13	6
9 Sesión 14	10 Sesión 15	11	12 Prueba lector	13 plan
16 Sesión 16	17 Sesión 17	18	19 Revisión prueba	20
23 Sesión Postest	24 18.	25	26	27

Figura 21. Cronograma de actividades, grupo de control (Fuente: Elaboración propia).

Las clases sobre argumentación tuvieron una duración total de 36 horas pedagógicas (incluyendo pretest y postest), divididas en 18 sesiones de 2 horas cada una. En este grupo, el foco de las lecciones estuvo en el aprendizaje, análisis y aplicación de los contenidos vinculados a la argumentación, los cuales son detallados a continuación:

- a) El concepto 'argumentación'.
- b) Carácter dialógico de la argumentación: función apelativa del lenguaje.
- c) Estructura argumental: tesis y argumentos.
- d) Clasificación de los argumentos: lógicos (por autoridad, causal y por analogía) y emotivos (apelación a las masas y afectivo/patético).
- e) Textos argumentativos escritos en los medios: cartas al director, editoriales y críticas.
- f) Falacias argumentativas: *ad hominem*, *ad baculum* y *ad misericordiam*.
- g) Formas argumentativas orales: la mesa redonda.

Para cumplir con los lineamientos curriculares, cada una de las sesiones fue estructurada de acuerdo a los tres ejes para el subsector Lenguaje y Comunicación: lectura, escritura y oralidad. Las evaluaciones también consideraron estos ejes, pero incorporaron ejercicios vinculados a la definición y análisis de los conceptos propios de la unidad.

Sesión 1. *Aplicación del pretest durante 60 minutos.* En esta sesión se trabajó en la sala de clases con una participación baja del docente, el cual se limitó exclusivamente a la entrega de instrucciones.

Sesión 2. *Presentación general de la unidad.* El docente elaboró un esquema con los conceptos a estudiar. Lectura de las páginas 223 y 224 del texto “Casa del Saber” y extracción conjunta con el docente de los hechos y opiniones presentados en la crítica (actividad 5, página 225). La clase finaliza con la revisión y resolución de dudas.

Sesión 3. *Tipos de textos argumentativos: la crítica.* Se establecen los rasgos generales y su vínculo con la exposición y la argumentación (página 226). A continuación desarrollaron ejercicios 3, 4 y 6 de la página 225, para concluir con la revisión, retroalimentación y resolución de dudas. Los ejercicios pendientes, fueron concluidos en el hogar.

Sesión 4. *Revisión y retroalimentación de las actividades desarrolladas durante la clase anterior. El carácter dialógico de la argumentación.* Trabajo en parejas, a partir del ejercicio 6 de la página 225 del libro “Puentes del Saber” (construcción de crítica). Los estudiantes leyeron la crítica construida por su compañero y elaboraron una réplica, aplicando -a lo menos- tres opiniones nuevas que

apoyasen o atacasen lo expuesto por el emisor. Finaliza la sesión con la lectura de las réplicas ante la clase y su respectiva retroalimentación.

Sesión 5. *La estructura argumental.* Delimitación del concepto 'estructura' a partir de modelo expuesto en la pizarra, para luego distinguir entre tesis y argumentos. El docente enfatizó el rol de los conectores causales en la creación del puente entre la tesis y sus respectivos argumentos. Posteriormente desarrollaron guía de ejercicios para identificar y formular los elementos anteriores. Revisión y retroalimentación final de la clase.

Sesión 6. *Retroalimentación y resolución de dudas acerca de los conceptos estudiados durante la clase anterior.* Los estudiantes trabajaron con material TEAS, leyeron las críticas propuestas (páginas 130 y 132) y concluyeron la actividad con el desarrollo de ejercicios de análisis y comprensión (páginas 131 y 133). De manera paralela, se solicitó a los estudiantes identificar los argumentos más importantes, para luego retroalimentar esta tarea.

Sesión 7. *Resolución de dudas acerca de la estructura argumental y clasificación de los argumentos en lógico/racionales y emotivo/afectivos.* El docente esquematizó esta información en la pizarra y los estudiantes desarrollaron guía práctica de análisis y aplicación, para luego revisar y retroalimentar la actividad por medio de una interrogación oral.

Sesión 8. *Resolución de dudas acerca de la clasificación de los argumentos.*

Trabajo práctico en el que los estudiantes reescribieron la crítica elaborada en la sesión 2, aplicando formalmente la estructura argumental y cuatro argumentos distintos, de acuerdo con los lineamientos estudiados en la sesión 7. Lectura posterior y en voz alta de las críticas reelaboradas, para concluir con la retroalimentación y resolución de dudas.

Sesión 9. *Tipos de textos argumentativos: la columna editorial.* En esta sesión se delimitaron los rasgos generales de esta tipología, por medio de la lectura y el establecimiento de la postura, la construcción de la tesis y la identificación de los argumentos más importantes. Para ello, los estudiantes trabajaron en el libro TEAS, desde las páginas 136 hasta la 139, concluyendo la clase con la revisión y retroalimentación correspondiente.

Sesión 10. *Tipos de textos argumentativos: la carta al director.* La clase trató sobre los rasgos generales y la lectura posterior de *cartas al director*, estableciendo la postura, construyendo la tesis e identificando los argumentos empleados por el emisor. Los estudiantes, de igual manera que en la sesión 9, trabajaron con el libro TEAS, esta vez desde las páginas 140 hasta la 143. Al término de la clase, las actividades fueron revisadas y retroalimentadas por el docente.

Sesión 11. *Retroalimentación sobre las tipologías textuales escritas asociadas a la argumentación.* El docente comentó que muchas veces los autores cometen errores en la construcción de argumentos con el propósito de lograr la adhesión sin importar los medios empleados para tal fin (Schopenhauer, 2011). Esta reflexión permitió introducir el concepto ‘falacia’, el cual fue definido y explicado a partir de los siguientes tipos: *ad hominem* (ataque directo a la persona y no al argumento), *ad baculum* (infundir temor al interlocutor para hacer que se retracte de sus planteamientos) y *ad misericordiam* (lograr la adhesión apelando a la empatía y a motivaciones personales del sujeto). Al término de la exposición, los estudiantes desarrollaron guía de ejercicios, los cuales fueron leídos por los estudiantes en voz alta y retroalimentados por el docente.

Sesión 12. *Retroalimentación general de los contenidos estudiados en la unidad.* Los estudiantes desarrollaron una actividad práctica grupal, que incluyó lectura y análisis de textos escrito, además de un cuestionario de trabajo, el cual fue revisado por el docente y las dudas resueltas de manera oportuna.

Sesión 13. *Formas argumentativas orales.* El docente elaboró esquema general en la pizarra con las formas orales más importantes: *debate*, *mesa redonda*, *foro* y *panel*. Posteriormente, los estudiantes leyeron la página 78 del texto “Casa del Saber” y planificaron mesa redonda sobre el tema “Los límites del lenguaje publicitario”: ¿creatividad o engaño? Los estudiantes se organizaron en grupos

de trabajo de seis miembros cada uno y luego el docente hizo una breve exposición acerca de la publicidad, como manifestación argumentativa, para culminar la clase con la resolución de dudas acerca de la actividad final.

Sesión 14. Lectura y discusión grupal del texto “Cuando el arte ataca”, el cual orientó la formulación de argumentos tanto a favor de una postura (creatividad) como de otra (engaño). Retroalimentación de la actividad y resolución de dudas pertinentes al contenido desarrollado.

Sesión 15. Los estudiantes desarrollaron prueba de contenidos y habilidades, la cual contempló actividades como la definición de conceptos, análisis de fragmentos escritos, aplicación de contenidos y tareas de comprensión lectora, según las habilidades SIMCE desarrolladas por medio de los TEAS.

Sesión 16. Los estudiantes trabajaron en el laboratorio de computación, con el propósito de buscar en la red casos de publicidad creativa-engañososa, además de información que permita nutrir la calidad de los argumentos propuestos por cada postura. Paralelamente, el docente retroalimentó a cada uno de los grupos, ensayando con ellos la presentación final de la mesa redonda.

Sesión 17. *Mesa redonda: “Los límites del lenguaje publicitario”.* El orden de presentación de los cuatro grupos fue de manera aleatoria; mientras un grupo

argumentaba, los demás miembros del curso evaluaban el trabajo de sus compañeros, por medio de la entrega de pequeños consejos destinados a la mejora de su desempeño.

Sesión 18. *Aplicación del postest durante 60 minutos.* En esta sesión se trabajó en la sala de clases con una participación baja del docente, el cual se limitó exclusivamente a entregar instrucciones, tal como ocurrió en el pretest.



PARTE IV. ANÁLISIS ESTADÍSTICO Y RESULTADOS

Los resultados obtenidos por los estudiantes en el pretest y en el postest, fueron incorporados a una planilla Microsoft Excel ®, la cual fue analizada con el software SPSS v22 ® de IBM. Cada variable fue representada con sus estadígrafos de tendencia central y de dispersión.

Para validar la homogeneidad entre los grupos control y experimental, se compararon las respuestas de la primera medición por medio de los test *t de Student* y *U de Mann-Whitney*. El primer método fue aplicado en aquellas variables que cumplían con el supuesto distribucional de la normalidad, mientras que el segundo, para los casos que no satisfacían dicha condición.

Con el objetivo de comparar las respuestas del postest, con las obtenidas en el pretest y, a su vez, determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre ellas, se realizó un análisis de varianza de medidas repetidas (ANOVA). Los supuestos de normalidad y homogeneidad de matrices de covarianzas se verificaron mediante la aplicación de los test de *Shapiro-Wilk* y *Box*, respectivamente.

Se utilizó un nivel de significancia del 0.05, es decir, cada vez que el valor *p* asociado a un test fue menor que 0.05 se le consideró estadísticamente significativo.

1. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Tabla 2. Resultados del pretest (Fuente: Elaboración propia).

Dimensión	Grupo	Media	D.E.	η^2	Estadígrafo	Valor p
^T Total	Control	1.02	0.40	0.001	0.21	0.8355
	Experimental	0.99	0.35			
^U Microestructural	Control	1.43	0.45	0.040	388.5	0.8005
	Experimental	1.49	0.49			
^T Macroestructural	Control	0.88	0.59	<0,001	0.04	0.9719
	Experimental	0.88	0.49			
^U Pragmática	Control	0.88	0.56	0.070	365	0.6623
	Experimental	0.79	0.61			
^U Crítica	Control	0.75	0.47	0.147	349	0.3586
	Experimental	0.63	0.50			

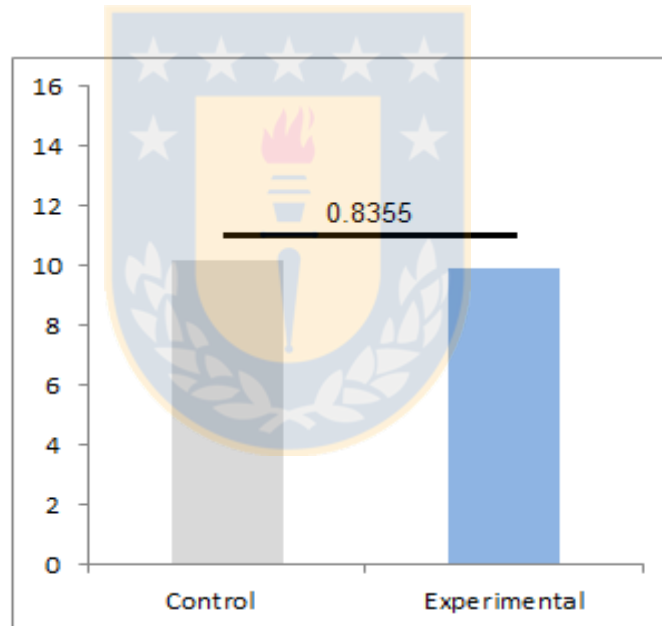


Gráfico 1. Resultados generales del pretest (Fuente: Elaboración propia).

Los resultados del pretest no demuestran diferencias significativas entre el grupo control y experimental, pese al valor promedio de las dimensiones Microestructural, Pragmática y Crítica. A lo anterior se suman los resultados

obtenidos por los sujetos en el año académico 2014, lo cual da cuenta de la equivalencia inicial entre ambos grupos.

Tabla 3. Comparación entre el pre y el postest del grupo control²⁵ (Fuente: Elaboración propia).

Dimensión	Pretest		Postest		Estadígrafo	Valor p
	Media	D.E.	Media	D.E.		
Total	20.40	7.99	22.90	8.52	1.71	0.1041
Microestructural	8.60	2.68	7.40	3.19	-1.79	0.0898
Macroestructural	5.30	3.51	5.70	3.69	0.39	0.6998
Pragmática	3.50	2.24	5.80	2.59	3.93	0.0009
Crítica	3.00	1.89	4.00	1.95	1.88	0.0761

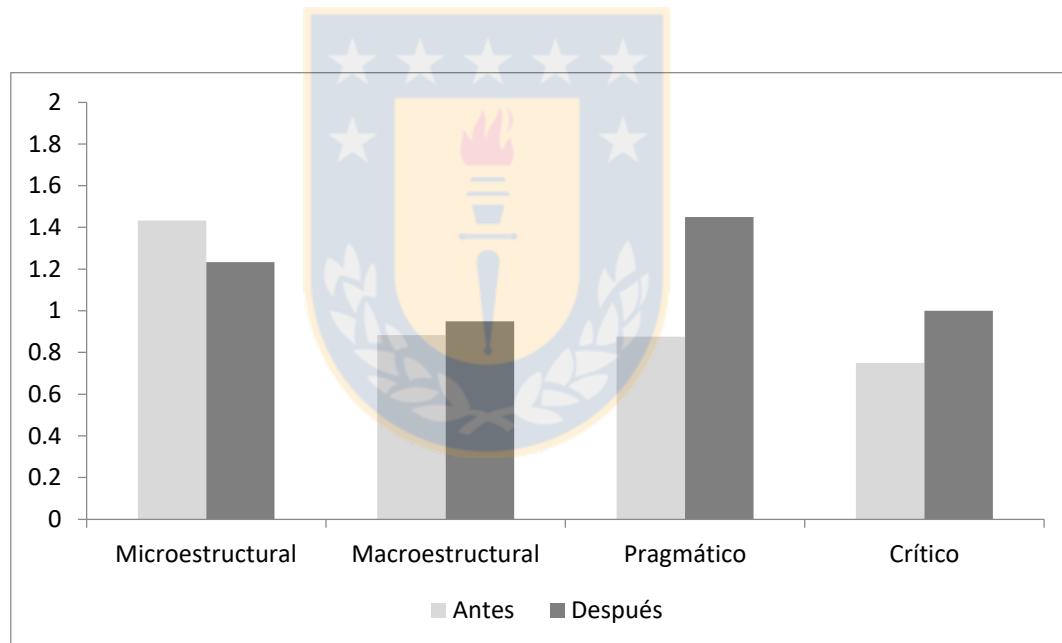


Gráfico 2. Comparación entre el pre y el postest del grupo control, según dominio de la comprensión (Fuente: Elaboración propia).

Al comparar los resultados del pretest con los del postest en el grupo control, no se observan diferencias en las medias generales ($p=0.1041$), ni tampoco en las

²⁵ Los valores fueron aumentados proporcionalmente para trabajar con cifras mayores. Lo anterior no altera el valor P asociado a la dimensión.

dimensiones específicas de la lectura, a excepción del nivel pragmático, que experimenta diferencias estadísticamente significativas ($p=0.0009$).

Tabla 4. Comparación entre el pre y el postest del grupo experimental²⁶
(Fuente: Elaboración propia).

Dimensión	Pretest		Posttest		Estadígrafo	Valor p
	Media	D.E.	Media	D.E.		
Total	19.89	7.04	28.21	9.04	6.15	<0,0001
Microestructural	8.95	2.93	9.47	3.12	0.86	0.3986
Macroestructural	5.26	2.92	6.95	3.96	2.19	0.0419
Pragmática	3.16	2.43	6.00	2.11	4.34	0.0004
Crítica	2.53	1.98	5.79	2.57	4.25	0.0005

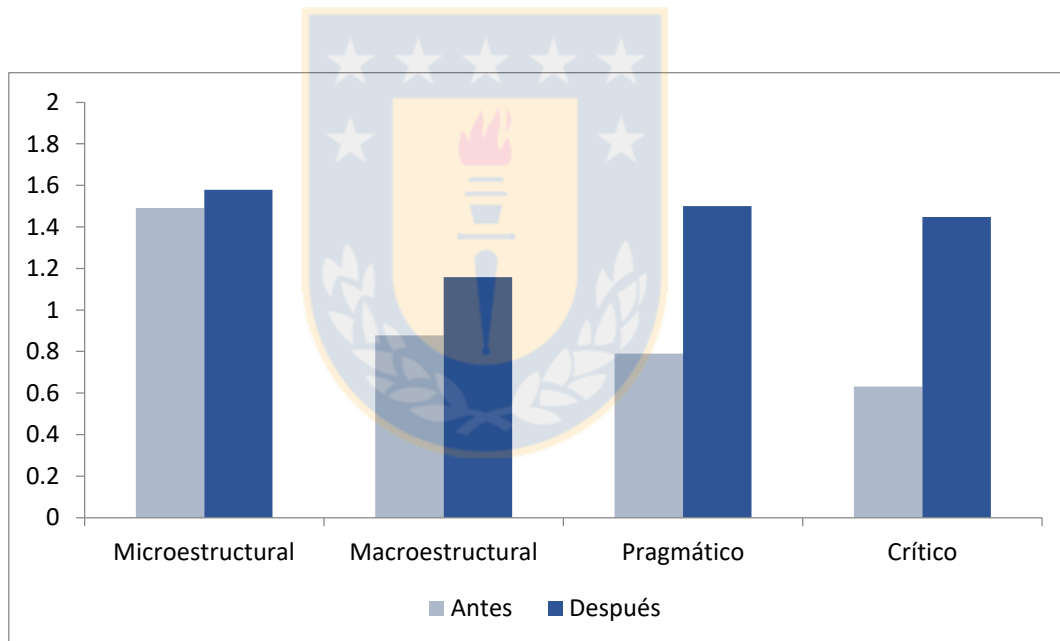


Gráfico 3. Comparación entre el pre y el postest del grupo experimental, según dominio de la comprensión (Fuente: Elaboración propia).

En cuanto a los resultados en el pre y postest del grupo experimental, se observan diferencias estadísticamente significativas en la media general de

²⁶ Los valores fueron aumentados proporcionalmente para trabajar con cifras mayores. Lo anterior no altera el valor P asociado a la dimensión.

lectura ($p < 0.0001$) y en las dimensiones macroestructural ($p = 0.0419$), pragmática ($p = 0.0004$) y crítica ($p = 0.0005$).

Tabla 5. Comparación de las diferencias obtenidas por los grupos control y experimental en el pre y postest (Fuente: Elaboración propia).

Dimensión	Control (n=20)			Experimental (n=19)			η^2	Est.	Valor p
	Pretest	Postest	Dif.	Pretest	Postest	Dif.			
Total	20.40	22.90	2.50	19.89	28.21	8.32	0.186	-2.91	0.0061
Microestructural	8.60	7.40	-1.20	8.95	9.47	0.53	0.089	-1.90	0.0654
Macroestructural	5.30	5.70	0.40	5.26	6.95	1.68	0.026	-1.00	0.3255
Pragmático	3.50	5.80	2.30	3.16	6.00	2.84	0.010	-0.62	0.5399
Crítico	3.00	4.00	1.00	2.53	5.79	3.26	0.139	-2.44	0.0195

Al comparar las diferencias obtenidas por ambos grupos en el pre y en el postest, se observa un valor estadísticamente significativo en la media global ($p = 0.0061$), al igual que en la dimensión lectora crítica ($p = 0.0195$). En los niveles restantes, se perciben diferencias a favor del grupo experimental -especialmente el microestructural del grupo control- pero que no alcanzan el estatus significativo.

Tabla 6. Puntuación individual de los sujetos del grupo control en el pretest y en el postest (Fuente: Elaboración propia).

Sujeto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Σ pretest	12	16	7	3	6	5	10	3	11	9	9	14	11	14	8	11	13	14	11	17
Σ postest	12	14	11	5	11	3	7	4	14	11	14	14	15	17	15	8	13	19	10	12

Tabla 7. Puntuación individual de los sujetos del grupo experimental en el pretest y en el postest (Fuente: Elaboración propia).

Sujeto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Σ pretest	8	14	10	12	7	10	11	4	8	10	3	17	8	15	8	8	11	13	12
Σ postest	13	15	17	12	12	17	14	7	10	19	2	20	11	15	13	17	17	19	18

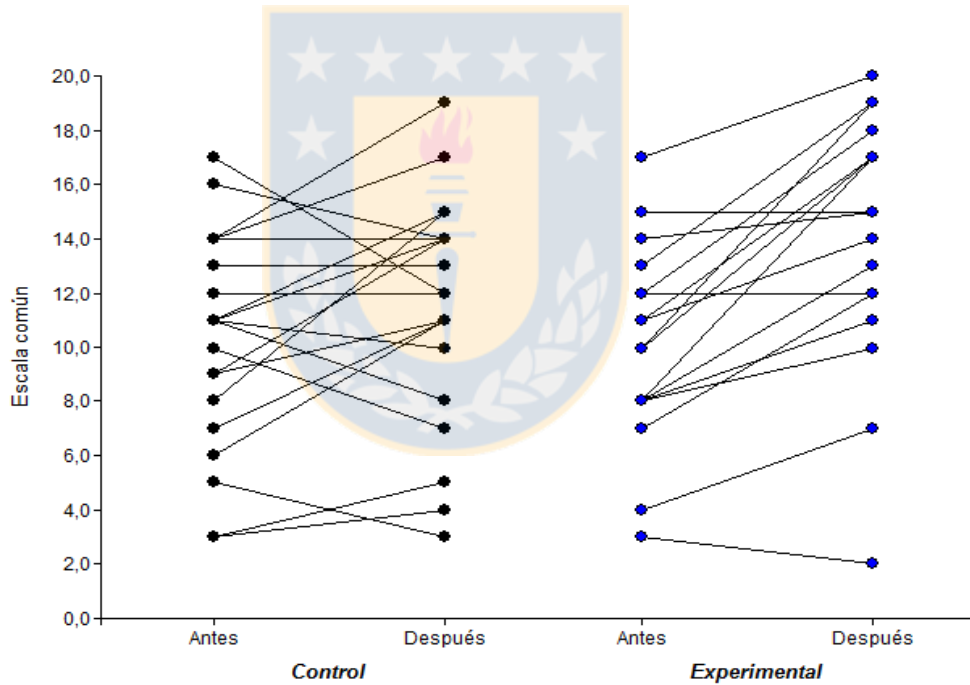


Gráfico 4. Situación de los sujetos en el pretest (antes) y en el postest (después), según el puntaje obtenido en las mediciones (Fuente: Elaboración propia).

Al analizar los resultados individuales por sujeto, se puede observar que en el grupo de control once de ellos mejoraron sus índices de comprensión lectora, tres mantuvieron su nivel y seis bajaron su rendimiento. En cuanto a las

ganancias, éstas fueron heterogéneas con un rango a favor de entre 1 a 7 puntos por individuo. Al realizar el mismo análisis en el grupo experimental, se constató que dieciséis sujetos mejoraron la comprensión de textos argumentativos, dos mantuvieron su puntaje y sólo uno bajó su producto. Las ganancias en este grupo oscilaron entre 1 y 9 puntos por participante.



2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

La dimensión microestructural, cuya misión es construir el significado del texto en un plano local, presentó una media más alta respecto a las demás dimensiones de la comprensión, tanto en el pretest del grupo control como en el del experimental. Este resultado obedece a que los estudiantes de octavo año básico ya han logrado un desarrollo de estas capacidades en situaciones educativas previas, dado el énfasis puesto en este campo durante la fase de adquisición del lenguaje.

Es por ello que este campo mantuvo un alto nivel de respuestas correctas en el postest, pese a manifestarse una baja en el grupo control (de una media 1.43, bajó a 1.23). La explicación de este fenómeno está en el establecimiento de inferencias pragmáticas en una pregunta de coherencia local, hecho que también se manifestó en el grupo experimental pero a menor escala. Es importante destacar que no existen diferencias significativas en esta dimensión.

En la dimensión macroestructural, el énfasis está en reconocer o inferir el tema o la idea principal del texto, es decir, se evalúa la comprensión desde una mirada global. En el pretest se observó una igualdad en la media de esta dimensión (0.88), aunque por debajo de las medias globales. Esto puede ser originado por un dominio bajo de la superestructura argumental, sumado al estatus en desarrollo que tiene en los sujetos.

El análisis del postest demostró que los estudiantes de ambos grupos mejoraron sus índices en esta área, aunque sólo los sujetos experimentales presentaron

diferencias significativas ($p=0.419$). Sin embargo, al comparar la ganancia obtenida por ambos grupos, no se observaron diferencias estadísticamente importantes ($p=0.3255$).

La razón puede estar en que ambos grupos participaron en actividades como el construir o inferir la tesis de un texto argumentativo, junto con la tarea de establecer los argumentos empleados por los respectivos autores. La ganancia a favor del grupo experimental se puede inferir del proceso de evaluación de los razonamientos, mediante la metáfora del peso como elemento argumental de importancia (Jostmann *et al*, 2009), sumado a la participación activa en tareas vinculadas con la defensa de una postura y la respectiva formulación de planteamientos lógicos.

La dimensión pragmática invita a relacionar el texto con el contexto situacional y cultural, al cual pertenece el soporte escrito. En este ámbito, la medición inicial demostró un bajo desarrollo de esta capacidad, al manifestarse puntuaciones medias por debajo del promedio general de ambos grupos, tal como ilustra la Tabla 1.

Sin embargo, en el posttest queda de manifiesto un cambio favorable en ambos grupos, los cuales aumentaron sus índices de manera significativa ($p=0.0009$ en los sujetos control y $p=0.0004$ en los experimentales). Pese a ello, las diferencias entre las ganancias no fue significativa ($p=0.5399$). La razón principal está en la ejecución de actividades argumentativas orales (discusiones, debates, mesas redondas), las cuales invitan a reflexionar sobre el contexto situacional y cultural,

al requerir información externa al texto analizado. Aunque es importante destacar que el grupo experimental desarrolló actividades de este tipo con más periodicidad, lo cual pudo motivar la leve diferencia numérica favorable a estos individuos.

El ámbito crítico corresponde a la última dimensión de análisis y que otorga un rol fundamental al triada lector-texto-contexto, pues favorece la capacidad del sujeto para realizar un análisis crítico del texto, al vincular la concepción personal, con la posición adoptada por el autor. Esta habilidad es la más disminuida en la medición inicial de los grupos control y experimental, lo cual responde a un bajo desarrollo de la misma. Sin embargo, en el postest, ambos sujetos mejoraron sus resultados en comparación con el pretest, aunque fue el experimental quien mostró diferencias estadísticamente significativas ($p=0.0005$). Al relacionar las ganancias de ambos grupos, también se encontró que ésta era significativa ($p=0.0195$).

El origen de estos resultados en los sujetos experimentales, está en la incorporación de materiales textuales cercanos a sus experiencias, creencias y emociones, sumado a la libertad que ellos tuvieron para dialogar sobre estas ideas, adoptando posturas corporales que favorecen la polaridad de juicio (Jostmann *et al*, 2009). También es fundamental señalar la importancia que tuvo la evaluación de los argumentos formulados tanto por los autores de los textos, como por sus pares, ya que los sujetos aprendieron a enfrentar de manera crítica las ideas de los demás, empleando fundamentos y razones lógicas; los sujetos

experimentales se convirtieron en verdaderos sujetos activos en su proceso de comprensión.

Al visualizar de manera global los resultados de las mediciones, se corrobora que al inicio de la intervención los grupos eran estadísticamente equivalentes y homogéneos, pero que luego de las lecciones respectivas, surgieron diferencias importantes.

En primer lugar, el grupo control mejoró la comprensión de textos argumentativos, pero no de manera significativa ($p=0.1041$), lo cual demuestra la efectividad de la metodología basada en el análisis superestructural, sin la intervención de mecanismos corpóreos.

Sin embargo, los sujetos experimentales mejoraron de manera significativa su rendimiento entre ambas mediciones ($p<0.0001$), lo cual deja de manifiesto la fortaleza de una dinámica de clases que permite la interacción del cuerpo -a nivel físico, emocional y experiencial- en el estudio y análisis del texto argumentativo, ya sea en la fase oral (uso de una posición corporal en la discusión, que orienta el juicio crítico), como en la evaluación de argumentos (rol del peso como metáfora explicativa de la calidad de un razonamiento).

CONCLUSIONES

Esta investigación se planteó con el objetivo de comprobar si una metodología de enseñanza, basada en algunos lineamientos de la hipótesis corpórea, sería capaz de mejorar la comprensión de textos argumentativos.

Para su consecución, se elaboró la metodología en cuestión, por medio de la reflexión, lectura y análisis de trabajos vinculados al campo de la corporeidad y la enseñanza estratégica de habilidades de comprensión lectora. Esta intervención involucró el desarrollo de tareas lúdicas en las sesiones de acercamiento a la estructura argumentativa, para luego evaluar el peso de las ideas expresadas por los autores de los textos leídos. Posteriormente, los sujetos experimentales discutieron de manera grupal sobre problemáticas propias de la edad y construyeron argumentos de peso para debatir sus puntos de vista. En cada sesión primó un elemento de base corpórea, como el uso de balanzas para evaluar los razonamientos y la adopción de posturas corporales que motivaban la expresión de juicios polarizados sobre un tema.

Junto con la construcción de la metodología, se seleccionó material de observación y lectura para las lecciones, considerando una serie de temáticas vinculadas a la cotidianidad de los estudiantes de octavo año básico. Para validar la metodología, se construyó un pretest y un postest, aplicando las orientaciones del modelo cognitivo para evaluar la lectura (Riffo y Véliz, 2011).

El grupo control sirvió para comparar la efectividad de la metodología de inspiración corpórea, tomando como parámetro, un modelo de enseñanza que involucró el uso de textos de estudio que se comercializan para el nivel de octavo año básico y una instrucción inductiva con énfasis en el manejo de conceptos propios de la argumentación, y su análisis y aplicación posterior, tanto en el plano de la lectura como de la producción.

Al término de la unidad y luego del análisis de los instrumentos de medición, se comprobó que la metodología de inspiración corpórea, junto con enseñar lo que es argumentar, permitió que los sujetos partícipes mejorasen su capacidad lectora ante este tipo de textos. La idea anteriormente expuesta valida la hipótesis de trabajo, al considerarse esta metodología como la causante de las mejoras evidenciadas por los participantes del grupo experimental. Además, las diferencias estadísticamente significativas fueron un espaldarazo a una forma de enseñanza que mezcla lo lúdico con lo trascendental para la buena convivencia en sociedad, junto con promover el diálogo y la discusión en un marco de respeto y tolerancia por lo que expresan otros.

El desafío de formar ciudadanos informados y con opiniones fundamentadas, se ve fomentado con metodologías de aprendizaje que motivan por su propia esencia; ya no existe necesidad de permanecer al interior del aula para aprender y tampoco se vuelve un imperativo mantenerse de manera rígida en ella.

La mayor fortaleza de una metodología de esta naturaleza, radica en la facilidad de buscar y construir material didáctico, a diferencia de otras propuestas de base

corpórea, cuya puesta en práctica en el aula se transforma en algo utópico. Sin embargo, para su éxito, se requiere la figura de un docente que confíe, en primer lugar, en las capacidades y en el desempeño de sus estudiantes, pero por sobre todas las cosas, que sea capaz de asumir un liderazgo directivo, con coherencia en el decir y en el actuar, pero manteniendo siempre el norte de su misión: formar personas; proceso que debe involucrar un amor por el quehacer pedagógico.

Será de gran utilidad que en trabajos posteriores, se construyan nuevas metodologías de intervención, mediadas por otras tipologías textuales, como la expositiva -con el componente experiencial-, o la poética -con componente emocional. También será valioso que este trabajo se replique en poblaciones con características diferentes, como los estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje o con déficit atencional, junto con proponer nuevas actividades de base corpórea que permitan hacer más concreto un dominio -en ocasiones- tan abstracto como lo es la argumentación.

La innovación en el aula no puede descansar sólo en el uso y abuso de los aparatos tecnológicos. También se innova y se aprende cuando se motiva, cuando se crea, cuando se reflexiona y cuando se juega. Actividades que en su esencia parecen cotidianas, pero que en la práctica son sepultadas por la rigidez y por métodos que suelen esconder dos enfermedades graves en nuestra sociedad y, específicamente, en nuestro sistema educativo: el estudiante pasivo y el docente desmotivado.

BIBLIOGRAFÍA

Aristóteles. (2005). *El arte de la retórica*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México: Editorial Trillas.

Baddeley, A. y Hitch, G. (1974). Working memory. En *The psychology of learning and motivation* (pp. 47-89). New York: Academic Press.

Baker, L. (1991). Metacognition, Reading and Science Education. En *Science Learning* (pp. 2-13). Delaware: International Reading Association.

Barsalou, L.W. (2009). Simulation, situated conceptualization, and prediction. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London: Biological Sciences*, 364, 1281-1289.

Barsalou, L.W. (2003). Situated simulation in the human conceptual system. *Language and Cognitive Processes*, 18(5/6), 513-562.

Barsalou, L.W. y Wiemer-Hastings, K. (2005). Situating abstract concepts. En *Grounding cognition: the role of perception and action in memory, language and thought* (pp. 129-163). New York: Cambridge University Press.

Baumann, J.F. (1990). *La comprensión lectora*. (Cómo trabajar la idea principal en el aula). Madrid: Editorial Visor.

Bransford, J. y Johnson, M. (1972). Contextual prerequisites for understanding: some investigations of comprehension and recall. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 11, 717-726.

Brown, J.S.; Collins, A.; Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

Cabo, F. y Do Cebreiro, M. (2006). *Manual de teoría de la literatura*. Madrid: Castalia Ediciones.

Carreiras, M. y Meseguer, E. (1999). Procesamiento de ambigüedades sintácticas. En *Psicolingüística del español* (pp. 163-182). Madrid: Trotta.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.

CONSEJO NACIONAL DE LA CULTURA Y LAS ARTES (2011). *Segunda encuesta nacional de participación y consumo cultural*. Santiago de Chile: Ediciones Cultura.

De La Linde, C. (1998). *Recomendaciones metodológicas para la enseñanza: la comprensión lectora de textos argumentativos*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

De Vega, M. (2010). *Cerebro, cuerpo y significado*. Lección inaugural del curso académico 2010-2011, Universidad de La Laguna.

De Vega, M. (2005). Lenguaje, corporeidad y cerebro. *Revista Signos*, 38(58), 157-176.

Fairclough, N. y Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. En *El discurso como interacción social* (pp. 367-404). Barcelona: Editorial Gedisa.

Fischer, M. y Zwaan, R. (2008). Embodied language: a review of the role of the motor system in language comprehension. *Quarterly journal of experimental psychology*, 61(6), 825-850.

Flavell, J. (1977). *Cognitive development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Publishing.

Fries, C. (1962). *Linguistics and reading*. New York: Holt, Rinehart y Winston.

Gallese, V.; Keysers, C. y Rizzolatti, G. (2004). A unifying view of the basis of social cognition. *Trends in cognitive sciences*, 8(9), 396-403.

García, E. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica*, 5, 87-113.

Gernsbacher, M.A. (1997). Two decades of structure building. *Discourse Processes*, 23, 265-304.

Gernsbacher, M. A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Glenberg, A. (2011). How reading comprehension is embodied and why that matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 5-18.

Glenberg, A. (2007). Language and action: creating sensible combinations of ideas. En *The Oxford handbook of psycholinguistics* (pp. 361-370). Oxford: Oxford University Press.

Glenberg, A. (1997). What memory is for? *Behavioral and brain sciences*, 20, 1-19.

Glenberg, A. y Gallese, V. (2012). Action-based language: A theory of language acquisition, comprehension and production. *Cortex*, 48(7), 905-922.

Glenberg, A.; Goldberg, A. y Zhu, X. (2011). Improving early reading comprehension using embodied CAI. *Instructional Science*, 39, 27-39.

Glenberg, A.; Brown, M. y Levin, J. (2007). Enhancing comprehension in small reading groups using a manipulation strategy. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 389–399.

Glenberg, A.; Gutierrez, T.; Levin, J.; Japuntich, S. y Kaschak, M. (2004). Activity and imagined activity can enhance young children's reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 424–436.

Glenberg, A. y Kaschak, M. (2002). Grounding language in action. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(3), 558-565.

Glenberg, A. y Robertson, D. (1999). Indexical understanding of instructions. *Discourse Processes*, 28, 1-26.

González, K. (2008). Propuesta de un programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios. *Actualidades investigativas en educación*, 8(2), 1-31.

Graesser, A.; Singer, M. y Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371–395.

Gutiérrez-Calvo, M. (1999). Inferencias en la comprensión del lenguaje. En *Psicolingüística del español* (pp. 231-270) Madrid: Trotta.

Halliday, M.A.K. (1978). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. Bogotá: FCE.

Harnad, S. (1990). The symbol grounding problem. *Physica*, 42, 335-346.

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Hockett, Ch. (1971). *Curso de lingüística moderna*. Buenos Aires: EUDEBA.

Huey, E.B. (1908). *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge: M.I.T. Press.

INE: INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (2013). *Síntesis de resultados Censo 2012*. Santiago de Chile: INE.

Johnston, P. (1989) *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.

Johnston, P. y Pearson, P. (1982). *Prior knowledge connectivity and the assessment of reading comprehension*. Urbana: University of Illinois, Center for the study of reading.

Jostmann, N.; Lakens, D. y Schubert, T. (2009). Weight as an embodiment of importance. *Psychological science*, 20(9), 1169-1174.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.

Kintsch, W. (1994). Text, comprensión, memory and learning. *American Psychologist*, 49(4), 294-303.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological review*, 95(2), 163-182.

Kintsch, W. y Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, 85(5), 363-394.

Kress, G.; Leite-García, R. y Van Leeuwen, T. (2000). Semiótica discursiva. En *El discurso como estructura y proceso* (pp. 373-416). Barcelona: Editorial Gedisa.

Kuzmicová, A. (2012). Presence in the reading of literary narrative: a case for motor enactment. *Semiotica*, 189, 23-48.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

Langendoen, D. (1968). *The London school of linguistics*. Massachusetts: MIT.

León, I.; De Vega, M. y Díaz, J. (1999). Procesamiento del discurso. En *Psicolingüística del español* (pp. 271-306). Madrid: Trotta.

Marafioti, R. (2003). *Los patrones de la argumentación. La argumentación en los clásicos y en el siglo XX*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Mateus, G. y Otero, J. (2009). Teorías de la corporeidad y pensamiento científico: derivación de disponibilidades en la comprensión de sistemas físicos. *Revista Colombiana de Educación*, 56, 39-58.

McNamara, D. y Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. En *The psychology of learning and motivation* (pp. 297-384). Burlington: Academic Press.

Meteyard, L.; Rodríguez, S.; Bahrami, B. y Vigliocco, G. (2012). Coming of age: a review of embodiment and the neuroscience of semantics. *Cortex*, 48(7), 788-804.

Meyer, B. (1984). Text Dimensions and Cognitive Processing. En *Learning and Comprehension of Text*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Meyer, B. y Ray, M. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127-152.

Meyer, B.; Young, C. y Bartlett, B. (1989). *Memory Improved. Reading and memory enhancement across the life span through strategic text structures*. New York: Psychology Press.

Muñoz, C.; Victoriano, R.; Luengo, H.; Ansorena, H. y Nail, N. (2009). *El desafío de la formación ciudadana: principios para un modelo de integración curricular en Lenguaje y Comunicación, y Estudio y Comprensión de la Sociedad para EGB*. Concepción: Editorial Universidad de Concepción.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2008). *El desafío mundial de la alfabetización*. París: UNESCO.

Parodi, G. (1998). La capacidad estratégica y la comprensión de textos escritos. En *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases* (pp. 175-188). Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Editorial Gredos.

Pérez Zorrilla, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación, extra(1)*, 121-138.

Peronard, M. (1998). La comprensión de textos escritos como proceso estratégico. En *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases* (pp. 163-174). Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Pinuer, C. y Oteíza, T. (2012). Principios, competencia y anulamientos en el orden de constituyentes oracionales. *Revista Signos*, 45(78), 83-99.

Ponce de León, R. y Batista, M. (2011). El texto argumentativo, su enseñanza en la escuela primaria. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(27),

Rambusch, J. (2006). Situated Learning and Galperin's Notion of Object-Oriented Activity. En R. Sun (Ed.) *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society*, 1998-2003.

Rambusch, J. y Ziemke, T. (2005). The Role of Embodiment in Situated Learning. En B.G. Bara, L. Barsalou y M. Bucciarelli (Eds.) *Proceedings of the 27th Annual Conference of the Cognitive Science Society*, 1803-1808.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a. ed.). Madrid: Espasa-Calpe.

Reeves, L.; Hirsh-Pasek, K. y Golinkoff, R. (1999). Palabras y significado: de los elementos simples a la organización compleja. En *Psicolingüística* (pp. 169-242). Madrid: McGraw-Hill.

Riffo, B. y Véliz, M. (2011). *Modelo de evaluación de la comprensión lectora*. Informe de avance, proyecto FONDEF D08I1179

Rivano, E. (2003). *Semántica. Discusión general y glosario básico*. Concepción: Editorial Universidad de Concepción.

Rivano, E. (1999). *De la argumentación*. Santiago de Chile: Bravo y Allende Editores.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Editorial Paidós.

Santibáñez, C. (2002). *Teorías de la argumentación. Ejemplos y análisis*. Concepción: Cosmigonon Ediciones.

Saussure, F. (1981). *Curso de lingüística general* (Tr. Amado Alonso). Buenos Aires: Editorial Losada.

Schopenhauer, A. (2011). *El arte de tener razón: expuesto en 38 estratagemas*. Madrid: Editorial Edaf.

Searle, J. (1980). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.

Talmy, L. (2000). Force dynamics in language and cognition. En *Toward a cognitive semantics 1* (pp. 409-470). Cambridge, MA: MIT Press.

Tijero, T. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *Onomázein*, 19(1), 111-138.

Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Ediciones Península.

Urrutia, M. y De Vega, M. (2012). Lenguaje y acción. Una revisión actual a las teorías corpóreas. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50(1), 39-67.

Van Dijk, T.A. (2000). El discurso como interacción en sociedad. En *El discurso como interacción social* (pp. 19-66). Barcelona: Editorial Gedisa.

Van Dijk, T.A. (1993-1994). Modelos en la memoria. El papel de las representaciones de la situación en el procesamiento del discurso. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2(1), 39-56.

Van Dijk, T.A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo XXI Editores.

Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego: Academic Press.

Van Eemeren, F.; Grootendorst, R. y Snoeck-Henkemans, F. (2006). *Argumentación*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Varela, F. (1988). *Conocer: Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Velásquez, M.; Peronard, M.; Alonzo, T.; Ibáñez, R. y Órdenes, J. (2006). *Guiones metodológicos para desarrollar estrategias de comprensión y producción de textos escritos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Vieiro, P. y Gómez, I. (2004). *Psicología de la Lectura*. Madrid, Pearson Educación.

Willems, R. y Casasanto, D. (2011). Flexibility in embodied language understanding. *Frontiers in psychology*, 2(116), 1-11.

Wolpert, D.; Doya, K. y Kawato, M. (2003). A unifying computational framework for motor control and social interaction. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B "Biological Sciences"*, 358(1431), 593-602.

Zwaan, R. (2015). Situation models, mental simulations, and abstract concepts in discourse comprehension. *Psychonomic Bulletin & Review*, 23, 1028-1034.

Zwaan, R. (2003). The immersed experiencer: toward an embodied theory of language comprehension. *The Psychology of Learning and Motivation*, 44. New York: Academic Press.

Zwaan, R. y Taylor, L. (2006). Seeing, acting, understanding: motor resonance in language comprehension. *Journal of experimental psychology*, 135(1), 1-11.

Zwaan, R.; Langston, M. y Graesser, A. (1995). The construction of situation models in narrative comprehension: an event-indexing model. *Psychological Science*, 6(5), 292-297.

ANEXO 1. PRETEST

FORMA A PRETEST (524 palabras)

La Jornada Escolar Completa, reforma promulgada en 1997 por la administración del ex Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle, es el esfuerzo más importante por mejorar la educación pública y particular subvencionada hecho en las últimas décadas. En el papel, su lógica era impecable: para mejorar el proceso educativo, los estudiantes debían pasar más tiempo en el establecimiento educacional. En la práctica, sin embargo, sus resultados no han estado a la altura de las expectativas: la evidencia demuestra efectos menores sobre el desempeño escolar, a lo que se agrega que, de acuerdo con cifras del Ministerio de Educación, a la fecha 272 mil alumnos en 1.047 establecimientos educacionales aún no cuentan con Jornada Escolar Completa.

La eficacia de la multimillonaria iniciativa dependía de factores estructurales que no pasaban solamente por acomodar la infraestructura de los establecimientos educacionales a la nueva jornada única o por las dificultades que significaba, por ejemplo, la provisión de almuerzos (uno de los ítems de costos operativos más altos de la reforma).

La evidencia internacional demuestra que elementos tales como la preparación del profesor para enfrentar el desafío de educar por más horas, la calidad del currículo y el tiempo de instrucción afectan directamente la función de producción del proceso educativo. Sin cambios en estas dimensiones, la mera extensión de la jornada no debería tener repercusiones importantes sobre el desempeño de los alumnos. Los estudios para Chile sugieren que este fue el caso. Si bien se han documentado efectos positivos sobre las pruebas Simce en distintos niveles, las ganancias en resultados académicos han sido modestas, muy lejos de las expectativas originales. Esto explica el nulo impacto de la reforma sobre empleo y salarios de quienes fueron "beneficiados" por ella.

Donde la reforma sí tuvo algún influjo positivo, pero inesperado, fue sobre las conductas de riesgo entre los jóvenes. Estudios recientes han demostrado que la extensión horaria tuvo como consecuencia una reducción tanto en la deserción escolar como en el embarazo adolescente, particularmente en zonas urbanas en familias pobres. Entonces, por su mecánica y no por su contenido, que significaba mantener a los jóvenes en el colegio por más tiempo, la reforma redujo la incidencia de este tipo de eventos.

Pero más allá del efecto directo o indirecto de la Jornada Escolar Completa, la experiencia nos informa de las complejidades prácticas de implementar

exitosamente iniciativas de este tipo. Los continuos atrasos en su total implementación, que a casi dos décadas aún no se concreta, y crecientes costos fijos y variables no permiten catalogar a la iniciativa, ni siquiera desde un punto de vista operativo, como exitosa. Y a la luz de la evidencia, probablemente tampoco sobrevive a un análisis de costo-beneficio.

En este sentido, sería conveniente que el Ministerio de Educación, en conjunto con la Dirección de Presupuesto, realizara un análisis histórico de los montos de recursos públicos destinados a esta reforma, y su potencial impacto económico.

En momentos en que el país se embarca en otro proceso de reforma educacional de gran alcance, la experiencia de la Jornada Escolar Completa nos recuerda que la voluntad y buena intención de la autoridad pueden no estar alineadas con la realidad de nuestro sistema educativo.

<http://www.elmercurio.com/blogs/2015/02/27/29710/La-Jornada-Escolar-Completa.aspx>

1. Desde tu visión, ¿qué hechos de la actualidad nacional motivaron la construcción de esta editorial? Refiérete a ellos brevemente. PRAGMÁTICO
(El inicio de una serie de reformas que afectan directamente al quehacer educativo y los efectos positivos y negativos del proceso anterior).

2. ¿A qué se refiere el autor cuando habla de las “conductas de riesgo entre los jóvenes”? MICROESTRUCTURAL
(Al conjunto de situaciones que dificultan o impiden el acceso de los jóvenes a la Educación Formal).

3. ¿Por qué el autor señala que la Reforma de 1997 no sobrevive a un análisis costo-beneficio? MACROESTRUCTURAL
(En dicho proceso reformador se han invertido millonarios recursos en adaptar la infraestructura de los establecimientos, pero los resultados académicos han sido menores).

4. ¿Qué intención crees tú tenía en mente el autor cuando escribió los dos últimos párrafos de su texto? PRAGMÁTICO
(Entregar orientaciones a las autoridades respecto a lo que se debe hacer antes de iniciar un nuevo proceso reformador: analizar cuánto se ha invertido y observar la realidad del sistema en cuestión).

5. Menciona dos argumentos contrarios al punto de vista del emisor. MACROESTRUCTURAL

(Efectos positivos en las pruebas SIMCE / reducción de la tasa de deserción escolar / disminución del embarazo adolescente).

6. Según estudios internacionales, ¿qué factores o elementos afectan directamente al proceso educativo? Refiérete a ellos brevemente. MICROESTRUCTURAL

(Preparación de los profesores, calidad del currículo y el tiempo de instrucción).

7. ¿Estás de acuerdo con la postura del autor? Tanto si la compartes como si no la compartes debes respaldar tu posición empleando argumentos de peso. La extensión no debe ser inferior a 60 palabras con un máximo de 80. CRÍTICO

(Debe quedar de manifiesto la adopción de una postura a favor o en contra, cuyos argumentos sean coherentes con la visión adoptada, sin contradicciones).

8. Elabora un título que sintetice el sentido global del texto. La extensión máxima es de 12 palabras. MACROESTRUCTURAL

(Las principales causas del fracaso de la Reforma Educacional de 1997).

9. ¿Cuál era la lógica de la Reforma Educacional de 1997? MICROESTRUCTURAL

(Para mejorar el proceso educativo, los estudiantes debían pasar más tiempo en el establecimiento educacional).

10. El autor usa varios argumentos para apoyar su postura frente al tema. ¿Cuáles te parecen los más importantes? Selecciona 3 de ellos. Al escribirlos ordénalos (de 1 a 3) según su grado de importancia. CRÍTICO

(Ejemplos de argumentos seleccionados: *Las ganancias en resultados académicos han sido modestas; aún existen estudiantes que no acceden a la Jornada Escolar Completa; no se contempló la preparación del profesor, la calidad del currículo y el tiempo de instrucción; dicha reforma se basó más en buenas intenciones, sin considerar la realidad educativa del país.*)

ANEXO 2. POSTEST

FORMA B POSTEST (461 palabras)

Y el día que muchos esperaban y otros temían llegó. El ejecutivo firmó el proyecto de ley que termina con el lucro, el copago y la selección en educación. Desde el lunes pasado los sostenedores, docentes y apoderados de los más de seis mil establecimientos particulares subvencionados están en presencia de un nuevo escenario político-educacional, para ellos lleno de incertidumbre.

El 70% de los sostenedores son profesores, que hicieron del colegio una empresa familiar. Estos colegios no cuentan con capital para invertir, por lo que necesitan ser sociedades; esto es, empresas con fines de lucro, para acceder a créditos, con los cuales mejorar en infraestructura, construir nuevas dependencias o adquirir los recursos pedagógicos necesarios. Por lo tanto, convertir estos colegios en fundaciones o corporaciones es claramente una limitación a la provisión mixta de la educación -a la cual el gobierno dice respetar-, puesto que impide la ampliación de colegios particulares en funcionamiento. Es, al mismo tiempo, una lesión al mejoramiento de la calidad de la educación, puesto que muchos de esos colegios al no poder expandirse y no disponer de las vacantes necesarias, están privando de sus buenos servicios a otras familias que lo necesitan con urgencia. El gobierno no sólo transgrede el principio de la provisión mixta con esta medida, sino también el que sean las familias quienes elijan la educación para sus hijos.

Con estos antecedentes, visualizamos con preocupación que el objetivo del gobierno -“fortalecimiento de la educación pública”- trata no sólo de reforzar el rol del Estado como rector, regulador y fiscalizador del sistema educacional, sino de hacer de la educación pública la principal proveedora de la matrícula escolar dentro del sistema educacional, acción que tiene como único blanco la enseñanza particular subvencionada, que en la actualidad registra una cobertura del 53,6% de la matrícula del sistema nacional de educación escolar y atiende a cerca de dos millones de alumnos.

Más Estado en educación implica necesariamente menos espacios de libertad y autonomía en el quehacer educacional. Se confirma así una tendencia de clara inspiración ideológica, anclada en la concepción de “Estado docente”, que se viene acentuando con fuerza desde los inicios de la década anterior y que tiene su primera consagración legislativa en la Ley General de Educación, promulgada en 2009.

La necesidad de un debate sólido se justifica no sólo por la complejidad de la reforma, sino también por no tener su centro en lo que más se anhela: la calidad en la educación. La que era la principal preocupación de las anteriores administraciones, “mejorar la calidad de la educación”, pasa a un segundo plano en beneficio de reformas estructurales destinadas a fortalecer la educación pública y desarrollar acciones en procura de reducir la inequidad, procurando el término de la segregación socioeconómica a nivel de sistema escolar.

<http://www.latercera.com/noticia/opinion/ideas-y-debates/2014/05/895-579655-9-un-proyecto-que-genera-incertidumbres.shtml>

1. ¿Estás de acuerdo con la postura del autor? Tanto si la compartes como si no la compartes debes respaldar tu posición empleando argumentos de peso. La extensión no debe ser inferior a 60 palabras con un máximo de 80.

CRÍTICO

(Debe quedar de manifiesto la adopción de una postura a favor o en contra, cuyos argumentos sean coherentes con la visión adoptada, sin contradicciones).

2. Según el autor, ¿Cuál es el principal objetivo del gobierno?

MICROESTRUCTURAL

(Hacer de la Educación Pública la principal proveedora de la matrícula escolar).

3. Determine dos acontecimientos del contexto inmediato que motivaron la construcción de este artículo. PRAGMÁTICO

(Firma de un proyecto de ley que termina con el lucro, el copago y la selección en educación).

4. Construye dos argumentos contrarios al punto de vista adoptado por el autor. MACROESTRUCTURAL

(Debe ser evidente el carácter opuesto de los argumentos en contra: hacer referencia a que existen algunos colegios que obtienen beneficios excesivos y cuya calidad es baja).

5. Elabora un título que sintetice el sentido global del texto. La extensión máxima es de doce palabras. MACROESTRUCTURAL

(Efectos negativos de la reforma en establecimientos particulares subvencionados).

6. ¿Por qué es necesario debatir sobre la reforma en trámite?
MICROESTRUCTURAL

(Porque no está abordando el problema central: la calidad en la educación).

7. ¿Qué sentido tiene que el autor indique el porcentaje de cobertura y el número de alumnos matriculados en colegios particulares subvencionados? **PRAGMÁTICO**

(Dar a conocer a la opinión pública la importancia cuantitativa que tiene la enseñanza particular subvencionada).

8. ¿Qué principios transgrede el gobierno con la Reforma?
MICROESTRUCTURAL

(Provisión mixta y la libertad de elección).

9. El autor usa varios argumentos para apoyar su postura frente al tema. ¿Cuáles te parecen los más importantes? Selecciona 3 de ellos. Al escribirlos ordénalos (de 1 a 3) según su grado de importancia. **CRÍTICO**

(Ejemplos de argumentos seleccionados: *al ser instituciones sin fines de lucro, los colegios no podrán optar a créditos bancarios para mejorar infraestructura y otros; rompe con el régimen de provisión mixta y la libertad de elegir un establecimiento; dificulta la calidad de la educación*).

10. ¿Por qué el autor señala que el escenario político-educacional está lleno de incertidumbre? **MACROESTRUCTURAL**

(Porque se está poniendo en riesgo la libertad y autonomía del quehacer educacional).

ANEXO 3. MATERIALES DE LECTURA

Trastornos alimenticios (Editorial, Diario La Razón)
http://www.la-razon.com/index.php?url=/opinion/editorial/Trastornos-alimenticios_0_2151384871.html

Según advierte el último reportaje de Informe La Razón, la anorexia y la bulimia son los desórdenes alimenticios más comunes en el país y afectan sobre todo a las adolescentes. Para los especialistas, estos trastornos no están recibiendo la debida atención de parte del Estado. Déficit que se puede percibir en la falta de centros para tratarlos y campañas para prevenirlos.

Cabe aclarar que la anorexia ocurre cuando una persona tiene una imagen deformada de su cuerpo, se ve a sí misma obesa incluso cuando es solamente piel y huesos. Esta distorsión la induce a emplear medidas extremas para bajar de peso, como dietas recurrentes o varias horas de ejercicio al día. La bulimia implica ganas desmesuradas de comer, seguida de la expulsión de los alimentos mediante vómitos o laxantes por el temor a engordar.

Según explican los especialistas, además de los efectos que devienen por una mala alimentación, quienes padecen estos trastornos sufren asimismo cambios de conducta, insomnios e incluso severos cuadros de depresión, que muchas veces los induce a contemplar el suicidio como posible solución a su problema.

En cuanto a los impactos en la salud, éstos van desde problemas de atención y estreñimientos, pasando por la pérdida de cabello, debilitamiento, fatiga e interrupción de la menstruación, hasta cuadros de nutrición severos que pueden provocar la muerte por inanición. Asimismo es común que sufran infecciones respiratorias agudas y enfermedades como tuberculosis, pues su sistema inmunológico anda por los suelos.

Pese a las graves consecuencias que estos padecimientos conllevan, el Ministerio de Salud no los considera un asunto de salud pública, con el argumento de que los casos reportados son muy pocos. Sin embargo, tanto los expertos como las familias consultadas por este diario coinciden en que el número de personas que padecen estas enfermedades va en aumento y a una edad cada vez más temprana.

Una de las razones de esta indolencia se debe a que los familiares no suelen otorgarles la debida importancia sino hasta que la enfermedad ya está muy avanzada, pues consideran que se trata de costumbres pasajeras entre los adolescentes que desean parecerse a los modelos y artistas de moda.

Empero, si bien los estereotipos de mujeres y de varones impuestos por la cultura occidental están detrás de muchos casos, estos trastornos no se solucionan simplemente con el paso de los años, y muchas veces responden a problemas afectivos que devienen por la falta de reconocimiento, comprensión, cariño y aceptación en los hogares.

Habida cuenta de los terribles efectos que estos desórdenes pueden causar en la salud física y mental de niños y adolescentes de ambos sexos, sería conveniente que los padres de familia se informen mejor al respecto, pues la vida de sus hijos puede estar en riesgo.



Teléfonos Inteligentes en el Aula: ¿Oportunidad o Problema? (Hugo Martínez)
<http://www.eduinnova.com/?p=684>

Cada vez que visito un colegio y tengo la oportunidad de conversar con directivos y profesores, sobre **los desafíos en la integración de las tecnologías digitales en educación**, surge frecuentemente la tensión que provoca el tema de la tenencia y uso de teléfonos celulares en el aula.

En algunos establecimientos el reglamento es estricto y se aplica rigurosamente: el uso de celulares está prohibido y se requisan en caso de sorprender a algún alumno usándolos. Sin embargo, **esto es causa de permanente discusión** con los alumnos, los apoderados (que esperan mantener comunicación con sus hijos) y tiende a ser insostenible en el tiempo.

Otros establecimientos son más flexibles. Permiten su tenencia y uso, siempre y cuando no altere ni distraiga el trabajo en el aula. Incluso incentivan el uso de teléfonos inteligentes (*Smartphone*) para ciertas tareas escolares, como calculadoras, recurso para el acceso a diccionarios o enciclopedias. En estos casos, tampoco se logra regular plenamente y los límites tienden a confundirse entre los momentos que los dispositivos se pueden utilizar y en los que deben estar ausentes del aula.

¿Qué hacer? Como muchas tareas en educación, no existen fórmulas mágicas ni recetas generalizables. Pero **hay algunos criterios que pueden considerarse.**

El desafío más importante es desarrollar en los jóvenes hábitos digitales que les permitan disfrutar y aprovechar adecuadamente los beneficios del mundo tecnológico, sin que esto implique desequilibrar otros aspectos como sus responsabilidades, convivencia, relaciones sociales y oportunidades de recreación.

Desde esta perspectiva, **conductas extremas de abuso y dependencia del teléfono móvil son un indicador de alerta**, que debiera invitarnos a indagar qué causa esta conducta y no limitarnos a eliminar el síntoma, al prohibir y sancionar el uso del teléfono.

Un rol educativo sobre el uso del móvil en el aula, estaría más cercano a analizar y resolver, en qué situaciones el uso del celular en espacios comunes es adecuado y en cuáles no.

Lo importante es que esta revisión sea en conjunto, respetando la diversidad de opiniones y perspectivas. Probablemente, nos encontremos con argumentos vinculados con requerimientos de comunicación y acceso de datos que tienen los

alumnos. Entonces, el debate será de fondo, al **focalizarse en las necesidades de comunicación y acceso a la información y no en el uso del teléfono.**

En la formulación de los reglamentos de convivencia, es importante distinguir **qué usos de estos dispositivos son permitidos y cuáles no.** Por ejemplo, se puede limitar a la captura de imágenes (fotografías y video) dentro del establecimiento para mantener y respetar el derecho de privacidad, pero se puede permitir que los estudiantes realicen o reciban llamadas telefónicas en las horas de recreo.

Finalmente, es importante **la consistencia y sostenibilidad de los acuerdos que se establezcan.**

Si se define que no se permite enviar o recibir mensajes de texto en el aula, los profesores tampoco debieran hacerlo. Si se considera adecuado, que los estudiantes que posean teléfonos con acceso a Internet puedan usarlo en el aula para consultar y buscar información en tareas escolares, esta facilidad debiera ser aplicada en diversas asignaturas **manteniendo similar criterio** entre todos los docentes.

Nuestros estudiantes ya viven intensamente el mundo digital. Sin embargo, esto no implica que estén desarrollando los hábitos para experimentar adecuadamente todas las oportunidades de este mundo. **Educar el adecuado uso de los dispositivos móviles** en diversos ambientes y situaciones, **es parte del desafío de la formación integral de los estudiantes del Siglo XXI.**

Uso excesivo de las redes sociales (Andrea Barrios)

<http://www.voicesofyouth.org/es/posts/-uso-excesivo-de-las-redes-sociales->

Las redes sociales han cumplido su objetivo, que es el de ser un medio de comunicación eficiente, que acerca a la gente que está lejos pero lamentablemente también puede alejar a la gente más cercana por ser un distractor.

El uso de redes como Facebook, twitter o instagram es una nueva condición natural pero utilizarlas compulsivamente trae implícito problemas psicológicos. Claramente son parte de las nuevas formas de estar conectado con otros y son un factor de socialización “indispensable”.

Estar constantemente verificando las actualizaciones de las redes sociales tiene consecuencias negativas como la poca atención que prestamos en el trabajo, en la universidad, etc. Realmente no medimos el impacto que puede causar el uso compulsivo de los teléfonos o tabletas, tanto que los jóvenes acostumbran a usarlos y responder mensajes mientras manejan sin importar el riesgo.

Los usuarios compulsivos llegan a experimentar una pérdida de bienestar cuando ven publicaciones de amigos, de situaciones que no están dentro de lo que ellos pueden hacer. Desarrollan una ansiedad al no estar activos en las redes sociales y de querer estar enterados en cualquier momento de lo que sucede. Esto es conocido como “fomo” se desprende de la contracción en inglés de fear of missing out traducido como miedo a perderse algo, es la ansiedad de que algo emocionante o interesante puede ocurrir en algún lugar en el que no se está.

Las redes sociales son muy populares, todos queremos acceder a ellos y así conocer nuevos amigos y además sirve como medio de expresión. Definitivamente es mucho más fácil hacer amigos en la red que en una fiesta, por esto, a los jóvenes les resulta más fácil y divertido encontrarlos tras una computadora sin embargo.

Los jóvenes acostumbran utilizarlas para expresar todo lo que quieren, sienten, publican fotos y videos, comentan estados, incluso las usan para decir dónde están y con quién. Esto me parece muy normal pero algo que causo mi atención es algo muy vergonzoso que acostumbran hacer algunas adolescentes es subir fotografías con ropa interior... Ni en broma hagamos esto! Mejor coloquen fotos donde se vean bonitas o normales, no hace falta exponernos para parecer interesantes o por querer llamar la atención.

El uso de las redes sociales nos ha dejado algunos daños colaterales y espero que al mencionarlos corriamos esto. Los usuarios han “aprendido” a escribir con grandes faltas de ortografía, con errores de redacción, abreviaturas, que solo

deforman nuestro lenguaje, se escudan en que todos cometen los mismos errores y siguen con la tendencia.

Ya no ponemos a trabajar nuestra grandiosa máquina llamada cerebro, evitamos algo tan simple como memorizar una lista de teléfonos.

Nuestro enfoque a estar siempre pendientes de las actualizaciones y de nuestras publicaciones nos hacen cometer tremendas faltas de educación pues no somos capaces de sostener una conversación debido al poco respeto y falta de atención a las personas que nos rodean, muchas veces es más importante para nosotros contestar un mensaje que prestar atención a quien está al lado nuestro.

Otra de las consecuencias de las redes sociales es el netbulling que no es más que el acoso a través de las redes fastidiando la existencia de alguien más, muchas veces amenazan, humillan y desprestigian a otros sin pensar en el daño moral, social y psicológico que esto puede ocasionarle a las personas.

Lamentablemente se sienten más orgullosos por decir que tienen más seguidores que amigos, fomentamos el narcisismo. Se está creando una dependencia incontrolable que no tenemos ni conciencia de las horas que le invertimos a las redes sociales.

Las redes sociales nos han dejado grandes avances en materia de relaciones sociales, comunicación, publicidad y prácticamente a cualquier contacto que uno quiera tener, pero también están causando efectos colaterales de los cuales no todos estamos conscientes o de los cuales no queremos estar conscientes.

No quiero decir que las redes sociales sean malas o que debemos dejar de usarlas porque en lo personal las utilizo día a día, por lo accesibles que son, por lo fácil que me resulta comunicarme con mis amigos lejanos. Podemos usarlas, por supuesto que podemos hacerlo pero con cuidado y siendo precavidos con lo que hacemos, decimos y con el material que colguemos.

Hoy el manejo de redes sociales te da muchas ventajas (...), siempre y cuando - y ese es el gran 'pero'- las sepamos utilizar.

Uniforme escolar: cuando la libertad de expresión se queda en la casa (Andrés Labbe)

<http://colera.cl/?p=1969>

En ninguno de los dos colegios donde estudié me tocó usar uniforme. A lo más teníamos que usar una o dos veces a la semana el buzo para educación física, pero jamás me corté el pelo por norma institucional, ni vi a mis amigas ponerse falda o a mis amigos pantalones. El patio eran colores, expresión y, por sobre todo, libertad. Es por ello que siempre cuestioné la existencia de uniformes en instituciones escolares, al no encontrar ni un solo «argumento pedagógico» que los justificara. Recuerdo incluso la historia de un amigo al que le dijeron en su colegio privado que se cortara una cola que se estaba dejando, con estilo, y al no acatar el mismo director tomó unas tijeras y se la cortó. En tono de broma, pero en serio.

Años después, cuando trabajé en una escuela más estructurada, mantuve mi cruzada por no vestir el traje blanco propio del docente, la cual no tuvo mayores costos ni repercusiones más que la mala cara de la inspectora y su constante «invitación» a que vistiera uno. Jamás entendí bien el argumento de quienes defendían los uniformes. Aquello de que «mantiene un orden del espacio» siempre lo encontré elegantemente fascista, pues no creo que el rol de las instituciones de aprendizaje sea adoctrinar a los y las estudiantes para que vivan en un estilo del orden y la homogeneidad, sino que, muy por el contrario, deben enseñar a vivir en diferencia y a construir su propia identidad como les dé la gana. Pero no fue sino hasta más o menos un mes que leí un argumento que me hizo reflexionar, escrito por algunos amigos y amigas que habían estado en escuelas con uniforme obligatorio: de uno u otro modo, justificaban su uso. Para nutrir esta columna, hice una pregunta abierta en mi Facebook (vivan las redes sociales) donde le pedí a mis contactos que expresaran su postura sobre el uso de uniformes. Si bien la mayoría estuvo de acuerdo con que eran un elemento que limitaba la libertad del individuo, más de alguien escribió que los uniformes servían para ocultar ciertas diferencias socioeconómicas entre estudiantes, es decir, que con las vestimentas escolares se borra aquello de que algunos/as puedan vestirse con diferentes prendas diariamente mientras que otros, los con mayores carencias, repetirían la misma ropa una y otra vez. Otros mencionaron que existe un factor ahorrativo innegable: vestirse del mismo modo es más barato que cambiarse día tras día.

Jamás lo había pensado.

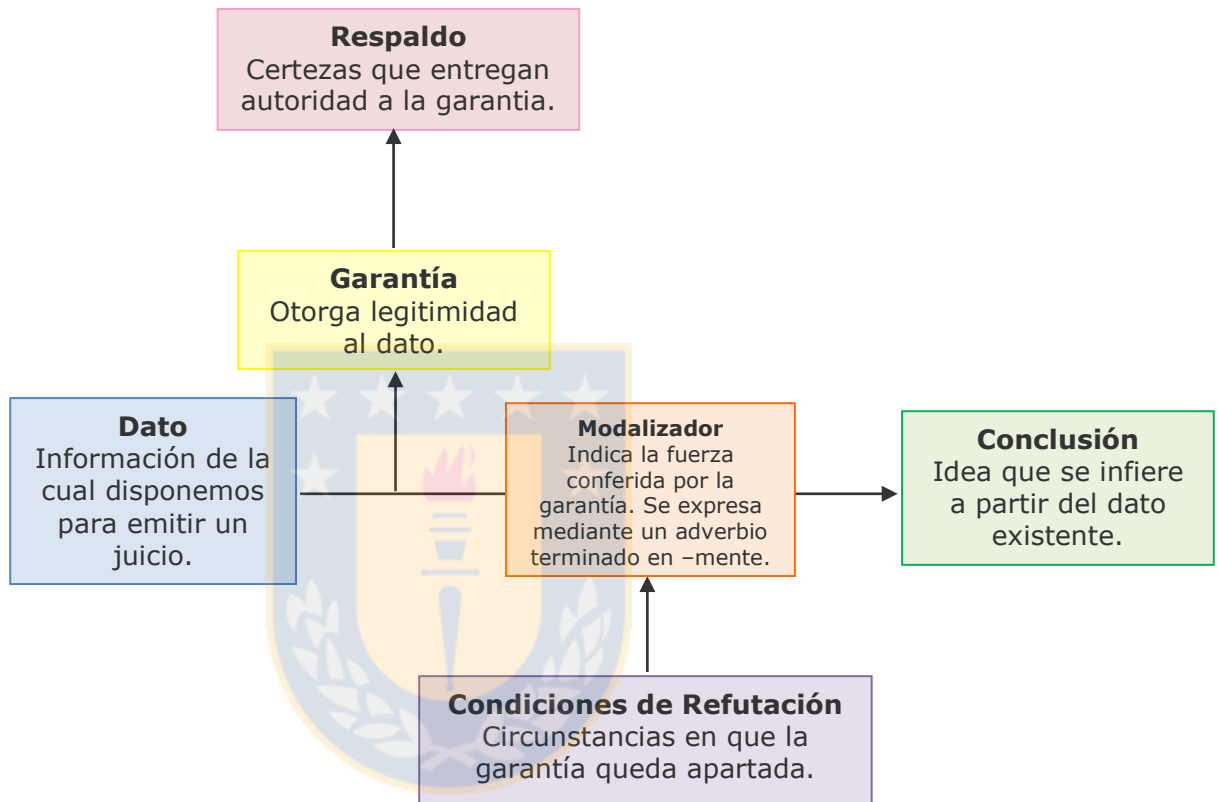
Sigo sin entender por qué la mujer docente tiene un tipo de vestimenta según su especialidad (verde para la educadora parvularia y azul para la educadora de básica), mientras que el hombre usa el mismo traje blanco independientemente de su rol. ¿A nadie le llama la atención la forma en que las escuelas refuerzan su

identidad en base al tipo de uniforme más que por su proyecto educativo? ¿Cómo argumentar que se busca abaratar costos a las familias cuando en muchos casos quien define el costo del uniforme es una sola tienda que hegemoniza y cobra lo que se le antoje? ¿Qué justificación pedagógica puede haber entre el largo del pelo o el uso de tatuajes o piercings y el proceso de aprendizaje? Qué decir, por ejemplo, de la compra de libros escolares irrisoriamente caros, y más un sinfín de etcéteras.

Este tipo de situaciones no me hace más que pensar que el uniforme es un elemento de adoctrinamiento por parte de la institución, tanto para el estudiante como para los y las docentes, y que busca hacer invisible un conflicto tan propio de la sociedad como es la desigualdad social. En tanto se mantenga una lógica en exceso jerarquizada y distante por parte de las familias y la institución escolar, difícilmente podremos avanzar hacia entender, internalizar y asumir cómo es el Chile actual, y seguiremos tapando con uniformes y disfraces nuestra propia identidad.



ANEXO 4. ESQUEMA RESUMEN DEL MODELO ARGUMENTAL DE TOULMIN (adaptado de Santibáñez, 2002)



ANEXO 5. MODELO GENERAL DEL DEBATE

