

PROPUESTA PARA LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA A TRAVÉS DEL TEXTO ARGUMENTATIVO PRODUCIDO POR LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO DE LA UPEL-IMPM, CENTRO DE ATENCIÓN CARACAS

Reina León Beretta

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
IMPM- SEDE RECTORAL UPEL

RESUMEN

Este trabajo tuvo como objetivo desarrollar una propuesta pedagógica para la alfabetización académica de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso de la UPEL-IMPM, del Centro de Atención Caracas, a través del desarrollo de sus competencias para la producción de textos argumentativos escritos, propios de los estudios universitarios. Se sustentó teóricamente en los estudios experimentales de J. Piaget y L. Vigotsky; los en los aportes de la lingüística textual de T. Van Dijk (1983); entre otros. El estudio es un proyecto factible sustentado en una investigación de campo de carácter descriptivo en un primer momento, y analítico e interpretativo luego de la recolección de la información. Una vez realizado el diagnóstico y la primera fase descriptiva, se desarrolló la propuesta pedagógica de aplicación para completar la alfabetización académica de los estudiantes para la producción de textos argumentativos. Este trabajo tuvo cuatro fases: 1) diagnóstico de necesidades con lo cual se obtuvo la discrepancia entre el deber ser y la realidad de la producción textual de los sujetos de estudio y se estableció la factibilidad de la propuesta; 2) se elaboró la propuesta pedagógica de aplicación con base en las insuficiencias detectadas en la producción de textos de los estudiantes; 3) se aplicaron las estrategias para mejorar las producciones argumentativas de los estudiantes y 4) se validaron las estrategias para elaborar la propuesta definitiva. Las conclusiones indicaron que los estudiantes de nuevo ingreso a la UPEL-IMPM Centro de Atención Caracas desconocen las características de los textos

argumentativos y con la aplicación de las estrategias elaboradas al efecto mejoraron significativamente en la producción de sus textos lo que permite afirmar que se complementó, en alguna medida, su alfabetización académica.

PALABRAS CLAVE: PRODUCCIÓN ESCRITA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS, ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA, PROPUESTA PEDAGÓGICA O DE APLICACIÓN, ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO.

PROPOSAL FOR ACADEMIC LITERACY BY MEANS OF THE ARGUMENTATIVE TEXTS PRODUCED BY FRESHMAN STUDENTS OF THE UPEL-IMPM, CARACAS ASSISTANCE CENTRE

The goal of this study was to develop a pedagogic proposal for the academic literacy of the UPEL-IMPM, Caracas Assistance Centre freshman students, by means of the development of their skills for the production of written argumentative texts, which are inherent to university studies. Among other things the study is based, theoretically, on the experimental studies carried out by J. Piaget and L. Vigotsky and on the contributions on textual linguistics by T. Van Dijk (1983). The study is a feasible project supported by a field research that was of a descriptive nature at first and, after the gathering of information, became analytical and interpretative. The application of the pedagogic proposal in order to complete the academic literacy of the students for the production of argumentative texts was developed once completed the diagnostic and the first descriptive stages. The study is made up of 4 stages: 1) Diagnostic of the needs, which evidenced the discrepancy between what should be and the real situation of text production of the individuals under study, and it allowed to establish the feasibility of the proposal; 2) The drafting of a pedagogic proposal based on the deficiencies observed in the student production of texts; 3) strategies aimed at improving the student's argumentative production were implemented, and 4) the strategies for drafting a final proposal were validated. The conclusions of the study show that the freshman students of the UPEL-IMPM Caracas Assistance Center ignore the characteristics of argumentative texts and, with the implementation of the strategies drafted for this purpose, they significantly improved their production of texts which allows us to confirm that, to a certain extent, their academic literacy was complemented.

KEY WORDS: WRITTEN PRODUCTION OF ARGUMENTATIVE TEXTS, ACADEMIC LITERACY, PEDAGOGIC OR IMPLEMENTATION PROPOSAL, FRESHMAN STUDENTS.

INTRODUCCIÓN

Los avances en torno al estudio de la lengua se recrean y retroalimentan a partir del proceso de formación educativa por el que debe transitar todo ser humano. Podría afirmarse que esto se hace, en buena medida, desde la investigación educativa que detecta las dificultades que los estudiantes presentan en situaciones de aprendizaje. Asimismo, los abordajes investigativos de disciplinas como la lingüística, la psicolingüística, la semiótica, el análisis del discurso y hasta la didáctica han abierto distintos panoramas desde los cuales podemos asomarnos para calibrar qué tan importantes han resultado esos enfoques multidisciplinares; qué aportes han ofrecido para comprender los procesos cognitivos y metacognitivos imbricados e involucrados en el aprendizaje y, por ende, en el pensamiento y el lenguaje. Muchos de estos estudios han develado, además, la esencia epistemológica de la escritura.

Así como los estudios relacionados con la enseñanza de la lengua abundan, también podría afirmarse con certeza que abarcan todos los niveles educativos puesto que, si bien se aprende a leer y a escribir, técnicamente, en las primeras etapas de la escolaridad, el proceso de lectura y escritura se va complejizando en razón de que se van afinando los procesos de comprensión y producción de textos escritos en el transcurrir formativo de los ciudadanos.

Este estudio en particular, se aborda desde la perspectiva de una investigación educativa, se trabajó con los estudiantes a partir de sus intereses, en este caso como docentes en servicio en formación, y bajo la modalidad a distancia. Por lo tanto la responsabilidad de su aprendizaje y de su desempeño recayó principalmente sobre ellos.

El Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio forma parte de la UPEL. Concebido desde sus inicios (hace más de 60 años) bajo la modalidad a distancia, el IMPM (en lo sucesivo), ofrece a los docentes en servicio que allí estudian, la facilidad de asistir a clases los sábados y los domingos; de esta manera pueden cumplir con sus horarios laborales de lunes a viernes y asistir a la universidad los fines de semana.

En particular, los docentes en formación en la UPEL-IMPM, al igual que los de los otros pedagógicos, presentan serias limitaciones para la lectura comprensiva y crítica, así como para la producción de textos orales y escritos.

Sin embargo, la producción de estos textos de “jerarquía académica” requiere de una enseñanza especial, máxime cuando pareciera que los estudiantes desconocen las superestructuras textuales, las tipologías textuales y las nociones relativas al uso del discurso persuasivo, convincente y de rigurosidad científica propias del texto académico, cuya producción debe propiciarse en el ámbito universitario. Los estudiantes universitarios tampoco conocen el valor epistemológico de la escritura, ni acostumbran a sistematizar sus experiencias de aula (Lerner, 1994; Carlino, 2006; Álvarez, 2007).

No se olvide que los estudiantes de pregrado están inmersos en un ámbito académico en el que deben desarrollar prácticas de lectura y escritura adecuadas a lo esperado en espacios universitarios.

Se debe precisar que para producir textos adecuados, los estudiantes universitarios deben hacer lecturas con visión crítica y en alerta cognitiva y metacognitiva para comprender e interpretar las diferentes voces expuestas en esos escritos que sirven de “insumo” para la producción textual. Sin embargo, se evidencian serias limitaciones a la hora de leer textos académicos y, por ende, de producirlos, tal y como lo comprueban las investigaciones anteriormente referidas.

En este sentido, a fin de lograr cambios positivos y favorecer el desempeño de los estudiantes, máxime cuando éstos son docentes en servicio en formación, resultaría fundamental, dedicar especial atención a su formación universitaria involucrándolos en actividades que les resulten atractivas y que puedan transferir a sus prácticas de aula.

Por consiguiente, se debe atender a los planteamientos que implican nuevos retos sobre la forma en que se concibe la enseñanza de estas prácticas en la escuela, toda vez que si se logra involucrar a los docentes que forman a los niños y jóvenes para “hacer posible

el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión del propio pensamiento” (Lerner, 1994), quizás las perspectivas puedan cambiar.

Tal y como esta autora expone, habría que involucrar a los docentes de todas las disciplinas en las prácticas de lectura y escritura con el fin de que los estudiantes logren aprehender los postulados desarrollados por otros autores y elaboren sus propios puntos de vista, dado que es en la escuela donde primeramente se ejercitan las prácticas de lectura y escritura. Para aprehender los contenidos hay que leer, pero no bastará la sola lectura, será necesario propiciar habilidades para la interpretación, el razonamiento lógico y el desarrollo del pensamiento conceptual para producir nuevos conocimientos y favorecer la producción de textos escritos.

En este sentido, Carlino (2006), relata su experiencia personal y confirma que los procesos de formación para docentes no deben basarse únicamente en la explicación de teorías novedosas, sino que deben significar para ellos la posibilidad de aplicación efectiva de esas teorías en sus prácticas de aula.

Con base en esta necesidad, se aborda este trabajo con el fin de hacer una propuesta para acercar a los docentes en formación a los textos argumentativos. El interés de este estudio radica en lograr que los estudiantes de la UPEL-IMP del “Centro de Atención Caracas”, despierten su interés por apropiarse del poder epistemológico de la escritura y, puedan hacer la transferencia de estas prácticas a sus aulas de clase.

Particularmente, este curso se circunscribe en la modalidad a distancia para la administración de los cursos, que en la UPEL-IMP, contempla cinco encuentros de los estudiantes con sus tutores-docentes a lo largo del semestre, los cuales cubren dieciséis (16) horas presenciales. Las horas a distancia, sesenta y cuatro (64), están ideadas para que los estudiantes se apropien de los contenidos establecidos en un plan de trabajo que acuerdan con el docente-tutor bajo la denominación de estudio independiente. En consecuencia, y a propósito de estas características, resulta fundamental orientar el

proceso del estudio independiente con el fin de que en los eventos presenciales los tutores-docentes y los estudiantes confronten dudas, necesidades, contenidos conceptuales, enfoques. En estos encuentros presenciales deben también revisarse los procesos de preescritura, escritura y reescritura que ellos hacen en el cumplimiento de sus asignaciones para ser evaluados.

Por ende, la escogencia de las fuentes que los estudiantes deben consultar, de los textos que deben leer y las directrices precisas sobre lo que se espera de ellos, serán, en buena medida, garantía, de que se cumpla el proceso de enseñanza-aprendizaje propio de los sistemas andragógicos en los que la responsabilidad descansa, principalmente, en el desempeño individual de los participantes.

Por todo lo anteriormente dicho, esta investigación se planteó en el marco de los trabajos que insisten en afirmar que los estudiantes universitarios tienen dificultades para la lectura y producción de textos. Para los efectos de ésta en particular, se partió del aserto de que también es el caso los estudiantes de las diferentes especialidades de la UPEL-IMPM, al evidenciarse algunas limitaciones, tanto lingüísticas como metacognitivas, para la lectura comprensiva y crítica y para la elaboración de textos orales y escritos.

Con vista a esta situación se inició este estudio sustentado en una investigación de campo de carácter descriptivo en una primera fase, para el diagnóstico de las necesidades, en relación con la lectura y producción de textos argumentativos.

Luego, en una segunda fase se realizó el análisis e interpretación de discrepancias entre el deber ser de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes de nuevo ingreso y, posteriormente, en una tercera fase, se elaboró una propuesta para la producción de textos argumentativos para completar la alfabetización académica de los estudiantes de nuevo ingreso de la UPEL-IMPM, a partir de sus carencias reales y sus necesidades para facilitar la transferencia, de los nuevos conocimientos, a sus aulas de clase. Posteriormente se validó y ajustó la propuesta.

ALFABETIZACIÓNACADÉMICA

El concepto de alfabetización remite, muy naturalmente, al proceso inicial de adquisición de la lengua escrita. En general, se atribuye a los primeros años de actividad escolar que tiene la mayoría de los niños.

Sin embargo, hoy día, tiene otras acepciones que remiten a múltiples procesos implicados en el desarrollo de habilidades y destrezas específicas para apropiarse de un código, y del conocimiento que el dominio de éste, genera. Se habla de alfabetización escolar, académica, científica, digital, por nombrar algunas.

En relación con el concepto de alfabetización académica, se debe hacer referencia, en primerísimo lugar a la doctora Paula Carlino (2006), investigadora argentina que ha desarrollado, desde hace algunos años, una extensa obra escrita a propósito de sus investigaciones en el ámbito de la lectura y la escritura de los estudiantes universitarios. Sus trabajos se apoyan, no sólo en su vasta experiencia docente, sino que se sustentan en la comprobación de los significativos avances que, en este ámbito, se han producido en algunos países anglosajones, para resolver problemas de escritura que se presentan en las aulas universitarias.

Puede afirmarse, con base en esos estudios, que el tema de la alfabetización académica comprende varias aristas. En primer lugar, se reconoce un nivel lingüístico que debe responder a las habilidades de uso que los estudiantes tienen sobre su lengua materna. Un segundo nivel, correspondería a los procesos cognitivos que propician la comprensión y la aplicación de estrategias metacognitivas de aprendizaje. En un tercer lugar, se pueden ubicar los asuntos relacionados con los saberes disciplinares que demandan los estudios universitarios. Un cuarto lugar, le correspondería a la motivación para el aprendizaje que debe tener toda persona que forma parte de una comunidad discursiva determinada. Un quinto lugar, tiene que ver con el aprovechamiento de las bondades epistemológicas que ofrece la escritura y que ha contribuido a acabar con el mito de que escribir es una tarea espontánea e instantánea.

En último lugar, y no por ello menos importante, podría ubicarse lo atinente al desarrollo del pensamiento y la apropiación de “la cultura universal” de la que el ser humano forma parte cuando organiza su visión del mundo a partir del conocimiento.

Todos estos elementos se conjugan para ofrecer una definición ambiciosa de lo que se entiende por alfabetización académica.

Diferentes teorías con respecto a la escritura establecen que ésta encierra un proceso epistemológico, puesto que cuando se ponen en un texto escrito las ideas, se organizan también los conocimientos que sobre un determinado aspecto se tienen. La escritura encierra la posibilidad de aprender conceptualmente.

Para Armando Morles, pionero en Venezuela en estos estudios, la alfabetización convalida el poder que otorga a los seres humanos el dominio de su lengua, en lo oral y en lo escrito, y la potencialidad de leer el mundo para apropiárselo, cuestionarlo y transformarlo. Para él, la alfabetización contiene rasgos ontológicos y, en consecuencia, va mucho más allá de una simple conceptualización etimológica. Sus trabajos de investigación y sus hallazgos, cobran hoy quizás mucha significación, puesto que el dramático panorama que se exponía en aquel entonces pareciera haberse potenciado en proporciones extraordinarias a la vuelta de estos treinta o cuarenta años.

Actualmente, con el avance de los estudios sobre estos temas, las prácticas de lectura y el análisis de contenido resultan fundamentales para la comprensión de los temas y los conceptos propios de cada disciplina, por lo tanto, se redimensionan también los procesos cognitivos y metacognitivos. En otras palabras, hoy día, el docente debe ser un facilitador de los procesos de pensamiento y análisis lógico de esos contenidos junto con sus estudiantes, con el fin de que no sólo sean comprendidos sino que también provoquen la reestructuración de las ideas y se produzcan nuevos conocimientos.

Los estudios universitarios demandan habilidades y competencias para hacer lectura crítica, para identificar las diferentes voces contenidas en los textos argumentativos, para captar las intencio-

nalidades implícitas en la argumentación, para lograr la producción de textos de carácter argumentativo y la necesidad de expresar y exponer con claridad y orden lógico y coherente un discurso académico, tanto oral como escrito. Se sabe, sin embargo, que los estudiantes universitarios, en algunos casos, carecen de las herramientas fundamentales para dar respuesta a estos requerimientos.

Dado que para producir textos adecuados, los estudiantes universitarios deben hacer lecturas con visión crítica (Serrano y Villalobos, 2006) y en alerta cognitiva o metacognitiva a las diferentes voces expuestas en esos escritos que sirven de “insumo” para la producción textual, las prácticas de lectura y escritura deben convertirse en eje conductor del proceso epistémico implícito en el manejo, comprensión y reelaboración de conocimientos. Asimismo, debe dársele relevancia a la oralidad, aspecto muy descuidado en las aulas, en general. La claridad en la expresión, la buena dicción y la exposición de un discurso coherente son también exigencias universitarias y demuestran competencias comunicativas.

LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

La llamada lingüística textual viene a proponer también un nuevo enfoque para abordar los asuntos atinentes a la comunicación. De la consideración de las palabras o las oraciones como la unidad mínima de análisis se da un salto significativo puesto que empieza a verse o a estudiarse el texto como una unidad completa que debe ser estudiada *per se* y en su relación con otros textos.

Entre los representantes más connotados de esta corriente, es imprescindible nombrar a Teun Van Dijk (1980), quien desarrolla la teoría de las estructuras y superestructuras textuales y, por supuesto, a R. De Beaugrande y W. Dressler (1997), quienes puntualizan, luego de largos años de trabajo que “los textos son usados en situaciones comunicativas diferentes y por lo tanto deben cumplir las siete normas de la textualidad”:

1) cohesión, que establece dependencias gramaticales dentro de una secuencia;

- 2) coherencia, son los vínculos que se establecen entre los conceptos emitidos;
- 3) causalidad, establece la secuencia de situaciones que dan origen a otras;
- 4) aceptabilidad, que describe la actitud tolerante del lector ante el texto;
- 5) informatividad, establece el valor y la calidad de información que aporta el texto;
- 6) situacionalidad, atañe a la contextualización en la que se produce el texto y
- 7) intertextualidad, “ se refiere a los factores que hacen depender la utilización adecuada de un texto del conocimiento que se tenga de otros textos anteriores” (p. 45).

EL TEXTO ARGUMENTATIVO

Camps (1995), sostiene que una de las dificultades para la enseñanza de la producción de textos argumentativos es lograr que los locutores-escritores desarrollen su argumentación sin la intervención directa de los interlocutores. Es decir, resulta difícil construir un texto argumentativo sin tener claridad sobre quiénes serían los destinatarios de ese discurso escrito (p. 51). Por lo tanto es de importancia capital, para el desarrollo de argumentaciones, el esclarecimiento del o los interlocutores a los que estaría dirigido el texto escrito. En el caso de nuestros estudiantes se les insiste en que los textos que elaboren serán, en principio, para ser leídos en clase e irlos corrigiendo con la participación de sus compañeros.

Padilla (2007), por su parte, plantea que la concepción de decir el conocimiento que se desarrolla todavía en muchos centros educativos de varios niveles de escolarización, incide en que no se desarrollen habilidades de pensamiento crítico o habilidades ar-

gumentativas. Esta autora cita, además, a F. van Eemeren y otros (2006) cuando afirman: “enseñar a argumentar no implica enseñar a persuadir con estrategias retóricas ‘a cualquier precio’, sino enseñar a fundamentar los puntos de vista, a la luz de las reglas de una buena discusión crítica”.

Asimismo, para Serrano y Villalobos (2006), la argumentación es una manifestación comunicativa más, en la que se ponen en juego un “conjunto de técnicas discursivas que permiten la adhesión a la tesis que se presenta al auditorio, a fin de lograr su aceptación” y cuya finalidad es “influir sobre los juicios, las actitudes, las opiniones, las creencias y preferencias de los interlocutores”.(p.36).

(...) los textos argumentativos poseen una estructura lógica propia, integrada por las categorías siguientes: la tesis, las premisas, los argumentos y la conclusión. Sin embargo el orden en que se presentan, e incluso su aparición, dependen de la situación comunicativa y del propósito de la argumentación (...) (p. 44).

En la aplicación didáctica de su investigación estos autores este trabajo proponen, en primera instancia, una batería de interrogantes que debe hacerse todo aquel que va a defender argumentos, para tener absoluta claridad sobre la tesis que se va a asumir. Estas preguntas son: ¿qué voy a escribir?, ¿a quién?, ¿cuál es mi propósito?, ¿cómo voy a expresar las ideas? (p. 122)

En esta experiencia le han sido dadas a los estudiantes de nuevo ingreso estas interrogantes que, fundamentalmente, los ayudan a organizar sus pensamientos y a darle direccionalidad al tema o la tesis que quieren sostener, e induce, al mismo tiempo, a que hagan un bosquejo inicial de la superestructura que tendrá el texto que deben elaborar.

Crítica de los compañeros, los comentarios del profesor y la revisión propuesta por Bjök y Blomstand (2000), presenta una técnica que ayuda a la corrección del texto y es la intervención de los com-

pañeros en la revisión de los mismos. En grupo, cuando entre varios leen, el estudiante escritor probablemente experimenta, por primera vez, “que lo que está claro para él pero no lo está para el lector. Así la perspectiva del lector se concreta al instante y el escritor inexperto aprende que no basta con que haya conexiones implícitas, sino que tales conexiones deben expresarse en forma explícita en el texto”. (p. 47)

Esto permite, un ambiente de clase más agradable, estimula la cooperación y un mayor entusiasmo al compartir con otros los textos elaborados, lo cual sirve de entrenamiento para la revisión y corrección entre pares, por lo que se reduce el miedo a presentar públicamente sus escritos.

La técnica consiste en preparar la crítica de los compañeros, cada estudiante debe leer su texto en voz alta o lo leen en grupo, los demás compañeros opinan y comentan si sienten alguna irregularidad, los comentarios se realizan oralmente y los estudiantes deciden qué consejos siguen y cuáles no. Esta actividad además, coadyuva a la valoración y el respeto entre compañeros, pues todos ejecutan la tarea de producción y todos pasan por las mismas etapas que implica la composición de un texto escrito.

LA UTILIZACIÓN DE GUIONES PARA LA ESCRITURA

Algunos autores como Dubs y Bustamante (2009) consideran pertinente la elaboración de guiones para orientar la producción de textos. Los guiones direccionan la escritura y permiten que los estudiantes aclaren sus ideas pues éstos se elaboran a partir de interrogantes, lo que les permite ir buscando respuestas para organizar la exposición textual. Es decir, al elaborar un guión se establece de alguna manera un esquema inicial que le da direccionalidad al texto. Este recurso es de muy grata utilización por parte de los estudiantes porque a través de preguntas que ellos deben responder, se va armando el texto con relativa facilidad.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se suscribe en la modalidad de proyecto factible sustentada en una investigación de campo de tipo descriptiva.

Población

Según Balestrini (2001), se entiende por población “cualquier conjunto de elementos que se quiere conocer o investigar alguna o algunas de sus características” (p.137)

En lo que respecta al término de muestra, ésta debe ser definida tal y como lo expone Fidias (1999) “una parte de la población, o sea, un número de individuos u objetos seleccionados cada uno de los cuales es un elemento del universo, obtenido con el fin de investigar, a partir del conocimiento de sus características particulares, las propiedades del mismo”. (p. 141)

Se llama muestra a una parte de la población a estudiar que sirve para representarla.

Para la presente investigación se establecieron dos poblaciones. Una estuvo constituida por estudiantes de nuevo ingreso de UPEL-IMP para el año 2011, que alcanza el número de 80 estudiantes por lo que se trabajó con el 100% de la población asumiendo a Tamayo y Tamayo (2004), quien afirma que si la población con la que trabaja el investigador lo permite, no es necesario seleccionar una muestra.

La población dos, estuvo constituida por diferentes miembros de la comunidad del UPEL-IMP, para establecer la factibilidad del proyecto. En este caso particular se trabajó con el personal directivo, los coordinadores de programas de las diferentes especialidades, y coordinadores del Centro de Atención Caracas, por lo que también se trabajará con el 100% de la población pues son 10 personas.

Se consideró importante recoger las opiniones del personal directivo y de los Coordinadores de programas, pues sobre ellos

descansan las responsabilidades gerenciales y la toma de decisiones del Instituto y pulsar, en alguna medida, su comprensión o no, en relación con la importancia que reviste la alfabetización de los estudiantes, que en este caso, son docentes en servicio.

Población	Desempeño
1 Director	Administra recursos económicos
1 Subdirectora de Docencia	Coordina la administración del currículo
3 Coordinadora del Centro de Atención Caracas	Coordina las actividades docentes- administrativas del Programa de Pregrado
3 Coordinadores de las Especialidades	Coordina lo relativo a la administración de los planes de estudio de las Especialidades
2 Tutores-Docentes	Administran los programas de los cursos de los estudiantes de nuevos ingreso

INSTRUMENTOS

Para el presente estudio se utilizaron dos instrumentos. Uno de los instrumentos sirvió para determinar la discrepancia entre el debe ser y el ser de la lectura y escritura de los estudiantes de nuevo ingreso de UPEL-IMP. Este instrumento tuvo cinco reactivos cuyos valores están comprendidos entre 5 (el deber ser) y se va degradando hasta llegar a 1 (muy alejado del deber ser). La discrepancia se establece en los casos más cercanos al uno (1) donde se determinó la necesidad que dio origen a la propuesta.

El segundo instrumento es una encuesta elaborada para determinar la factibilidad de la propuesta entre diferentes miembros de la comunidad del UPEL-IMP.

VALIDACIÓN Y CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

Para recoger algunos datos de interés en este trabajo se recurrió a la elaboración de instrumentos. Esos instrumentos deben tener una probada validez que garanticen su utilidad y pertinencia en relación con las variables que debe medir. De acuerdo con Hernández Sampieri y otros (2006), “la validez en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir” (p. 243). Se consideran, entonces, diferentes tipos de validez: validez de contenido, de criterio y de constructo.

En cuanto a la evidencia que se desprende del contenido, ésta depende de la claridad con que esté formulado el dominio que se pretende medir. “Es el grado en que la medición representa al concepto medido” (Bohrnstedt, 2006).

La certeza relacionada con el criterio, viene dada por la medición que pauta el instrumento al compararla con algún criterio externo. Este criterio es como un patrón con el que se juzga la validez del instrumento (Zorrilla, 1985).

La validez de constructo es probablemente la más importante sobre todo desde una perspectiva científica, y se refiere al grado en que una medición se relaciona consistentemente con otras mediciones de acuerdo con hipótesis derivadas teóricamente y que conciernen a los conceptos (o constructos) que están siendo medidos. Un constructo es una variable medida y que tiene lugar dentro de una teoría o esquema teórico.

Para que una investigación tenga rigurosidad académica debe basar sus resultados en instrumentos validados, que garanticen una precisión aceptable para poder dar peso a los datos y, por ende, a la interpretación que de ellos se desprende.

Para determinar la validez de los instrumentos se acudió a la opinión de tres expertos; tanto en el caso del análisis de discrepancia como en la encuesta de la factibilidad.

En lo que respecta a la confiabilidad, ésta depende del grado de precisión que tenga un instrumento en la medida en que su apli-

cación arroje siempre el mismo resultado o resultado con muy poco margen de varianza.

Para la confiabilidad de este instrumento se utilizó la técnica del Test–Retest tanto en el instrumento para determinar la necesidad como para establecer la factibilidad.

Un mismo instrumento es aplicado dos o más veces a un mismo grupo de personas. Si la correlación entre los resultados de las diferentes aplicaciones es altamente positiva, el instrumento se considera confiable. Desde luego, el período de tiempo entre las mediciones es un factor a considerar. Si es muy largo, otros factores como maduración o cambio de condiciones pueden afectar la segunda medida. Si es muy corto, las personas pueden recordar cómo contestaron la primera vez y aparecer como más consistentes la segunda vez. (Hernández Sampieri y otros, 2006)

Para la interpretación del coeficiente de confiabilidad se asumirán los parámetros expuestos por Ruiz Bolívar (2002), y que se presentan en la siguiente escala.

0,81 a 1,00	Muy alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy baja

Esta investigación, apoyada en este andamiaje metodológico, se desarrolló de acuerdo a lo establecido para determinar una primera etapa de diagnóstico, tal y como se muestra a continuación.

RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

El 90% de los participantes no utilizó ninguna estrategia retórica para el inicio del texto. Este grupo siguiendo a Álvarez (2007) no definió términos, no hizo cronología, no presentó pregunta retórica, entre otros, solo un 10% hizo uso de ideas introductorias del tema. Se obtuvo el siguiente resultado: del 10% que presentó inicio retórico, un 25% estuvieron dentro de los renglones excelentes y buenos, el 75% se ubicó entre regular y malo pues el inicio no era coherente con el tema a argumentar o simplemente iniciaron el texto abruptamente.

En lo que respecta al desarrollo del texto, se encontró que muchos ni siquiera separaban las ideas con signos de puntuación, mucho menos hacían uso de párrafos. El escrito era, en muchos casos, un solo bloque textual. En otros casos se dedicaron a listar términos o enumerar características sobre la calidad ética y profesional de un docente. (Dubs y Bustamante, 2009).

En relación con la evaluación del texto, un 8% fue considerado excelente, 2% como muy bueno, 40% regular, 30% malo y 10% muy malo.

En relación con el ítem sobre el cierre del tópico, los resultados fueron directamente proporcionales, puesto que como los textos no tiene inicio ni desarrollo, tampoco tienen cierre retórico. En el cierre del texto, 15% se ubica en excelente, 30% en muy bueno, 20% regular, 30% malo y un 5% regular. Es decir que el 55% se encuentra entre regular y muy malo.

En general todos los aspectos evaluados presentaron una situación similar.

Factibilidad académica

Se pudo establecer que no existe actualmente en la UPEL-IMP un curso de inducción basado en una propuesta de alfabetización

académica a través del texto argumentativo para los estudiantes de nuevo ingreso del Centro de Atención Caracas, UPEL-IMPMM.

Por otra parte, el 100% de los encuestados indicó la necesidad de establecer algún tipo de estrategia para mejorar la competencia redaccional (Álvarez 2007), para los estudiantes de nuevo ingreso del Centro de Atención Caracas, UPEL-IMPMM. Se estableció que los niveles de la lengua y habla, muy especialmente, los niveles de la estructura de la lengua castellana representan elementos básicos para el desempeño laboral, procedimental y actitudinal de un docente (Dubs y Bustamante, 2009).

Por otra parte, se notó el interés de los encuestados en que, después de la experiencia del Centro de Atención Caracas, se pueda extender la propuesta a otros centros de atención a nivel nacional.

Del mismo modo, el 100% está dispuesto(a) a apoyar la aplicación de la alfabetización académica a través del texto argumentativo para los estudiantes de nuevo ingreso del Centro de Atención Caracas, UPEL-IMPMM. En general, consideran que favorecerá a los estudiantes que manifiestan debilidad para argumentar sus opiniones e ideas, tanto de manera oral como escrita.

El 95% considera que la alfabetización académica a través del texto argumentativo para los estudiantes de nuevo ingreso del Centro de Atención Caracas, sí disminuiría el número de aplazados en las asignaturas de la carrera docente, pues desarrollarían competencia para afrontar los retos que les plantea la culminación de su carrera como docentes. No obstante, hay un 5% que no considera relevante la aplicación del diseño de estrategias de alfabetización pues creen que el problema es muy grave y se debe atacar desde la educación básica.

Factibilidad técnico-administrativa

El 100% de los encuestados está de acuerdo con la necesidad de asignar un aula por cada curso de nuevo ingreso para la alfabetización académica a través del texto argumentativo para los estudiantes

de nuevo ingreso del Centro de Atención Caracas. Los encuestados consideran que es poco el costo económico que se generaría si esto permite mejorar la capacidad de argumentación de los participantes y ahorraría tiempo en otros cursos o fases. Alegan también que se cuenta con especialistas entre los miembros del personal académico de planta, para ejecutar la propuesta. Este 100% estaría también dispuesto(a) a ajustar las aulas con lo requerido para la alfabetización académica a través del texto argumentativo para los estudiantes de nuevo ingreso del Centro de Atención Caracas. Se evidenció, asimismo, que es necesaria la inducción al estudiantado para que vea este curso como una oportunidad para ellos y una necesidad institucional, no de un equipo en particular, pues tendría repercusiones beneficiosas para el colectivo.

Se determinó que el 100% de los entrevistados está dispuesto(a) a designar docentes para la alfabetización académica a través del texto argumentativo para los estudiantes de nuevo ingreso del Centro de Atención Caracas.

Ese mismo 100% está dispuesto a ofrecer el apoyo técnico-administrativo para la alfabetización académica a través del texto argumentativo para los estudiantes de nuevo ingreso del Centro de Atención Caracas.

Considerando que la encuesta fue realizada entre los directivos y coordinadores con poder de decisión se puede establecer la factibilidad de la Propuesta de alfabetización académica a través del texto argumentativo para los estudiantes de nuevo ingreso del Centro de Atención Caracas, UPEL-IMP.

SÍNTESIS DE LA PROPUESTA

Fase 1

Superestructura textual

Para el nivel superestructura se trabajará con la propuesta de Álvarez (2007), en relación con el inicio que se puede orientar a

través de las siguientes estrategias: definición de términos, el planteamiento de un problema, el planteamiento de una interrogante, una cronología, la aplicación del método dialéctico.

Fase 2

Elaboración de guiones de escritura

Una vez que los participantes lograban escribir cada plantilla se debían reunir en equipos y valorar si se entendía lo que se había escrito, qué casos eran confusos y qué se podía mejorar para aplicar lo señalado por Bjök y Blomstand (2000).

Para el desarrollo del texto argumentativo se debían preparar unos guiones que posteriormente debían desarrollarse en forma individual. Es decir, entre todos diseñaron los guiones que se presentarán a continuación, luego cada participante seleccionaba uno y lo desarrollaba individualmente. Es importante señalar que antes se les explicaba lo que es un guión según lo expuesto por Dubs y Bustamante (2002).

Fase 3

Lectura analítica del texto argumentativo

En lo que respecta al tercer nivel de análisis, se les explica que la lectura analítica de los textos argumentativos devela no sólo lo que los autores plantean, sino que brinda oportunidad para descubrir o inferir lo que no se ha dicho explícitamente.

A partir de este análisis, que se debe hacer con el texto o discurso completo, los estudiantes van desglosando las ideas expuestas, revisan a su vez, conceptos y puntos de vista, los argumentos a favor o en contra de un tesis.

Textos marcados para analizar y elaborar argumentaciones

Las afirmaciones tajantes contienen de suyo un argumento que se expresa con fuerza y como verdad irrefutable. Por esta razón se

les ofrecen textos relacionados con el ejercicio docente, o ejemplos sobre el rol de la disciplina en la educación, puesto que sobre esos aspectos hay toda una elaboración cultural que da por tácita la aseveración tajante. Resultaría entonces irrefutable. Dado lo cual se les insiste en la importancia de conocer y manejar un vocabulario extenso. Se enfatiza en la importancia que reviste el uso de sinónimos, de adjetivos derivados de sustantivos, de tiempos verbales que marcan el discurso, entre otros aspectos.

Fase 4

Reescribiendo el texto argumentativo

Para revisar la escritura de su texto, se les asigna la siguiente actividad:

Ahora que ya escribiste un texto en el que expones tu tesis y en vista de que encontraste algunas opiniones de autores que apoyan o rebaten tu tesis, debes desarrollar tu texto argumentativo de acuerdo al siguiente esquema:

Colócale un título a tu texto solamente después de haber concluido tu trabajo.

Cualquiera que sea la “fórmula” que hayas escogido para el desarrollo de tu tema, debes exponer, en primer lugar, tu tesis y da tus argumentos, es decir, cuáles son tus certezas para sostener la tesis. Luego puedes señalar los argumentos en contra, presentados por alguno de los autores que leíste y finalmente, colocas los que apoyan tu tesis.

Hecho lo cual debes hacer un cierre conclusivo que incluye la puesta en claro de tu tesis nuevamente, para que no haya lugar a dudas sobre tus planteamientos.

En este punto se les suministra la información relativa a cómo citar, en qué ocasiones, y cómo incluir en sus trabajos los planteamientos hechos con anterioridad por autores conocedores del tema

en cuestión. Así van hilvanando sus ideas y aprenden a manejar conceptos, a aclarar visiones y a reconocer puntos.

Se les pide entonces reescribir su texto. A partir de la tesis expuesta deben argumentar incluyendo esos otros aportes que nutren, dan cuerpo, profundidad y rigurosidad a sus planteamientos iniciales.

Se aclaran los conceptos propios de la argumentación pues deben tener claras las definiciones que implican y se les pide que construyan familias de palabras con esos términos.

Argumento, argumentar, argumentación, argumentista, argumentador, argumentable, argumentativo, argumentado.

Controversia, controvertir, controversial, controvertido, controvertible. Polemizar, polémico, polemizado, polemista.

Con estas estrategias se da por vista la fase relativa a la superestructura del texto argumentativo.

Hacer inferencias

Para agregar un elemento ligado a la lúdica, se les plantea como un juego de imaginación, darle un contexto o una interpretación a un texto literario. Para que hagan inferencias recurrimos a la riqueza interpretativa que puede ofrecer un texto literario. Se les entregó el fragmento del capítulo 68 de Rayuela, de Julio Cortázar. En ese texto se describe una situación entre dos amantes usando palabras inventadas, pero sólo se les indica que hay palabras inventadas por el autor.

Fase 5

Para el último nivel de análisis, se plantea una estrategia que consiste en reordenar un texto desmembrado a partir de la secuencia lógica de los enunciados con ayuda de los conectores empleados en el mismo.

RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

Una vez aplicadas las estrategias, el resultado de la producción del texto argumentativo fue la siguiente. El 95% de los textos presentan claramente un inicio: definición de términos, el planteamiento de un problema, el planteamiento de una interrogante, una cronología, o la aplicación del método dialéctico. En relación con la calidad del inicio del 95% que realizó inició el 100% lo realizó correctamente pues se orientó por lo sugerido tal como lo indica Álvarez (2002).

En relación con el cierre del texto, el 90% de los participantes realizó un cierre o finalización del texto entre excelente y bueno y solo un 10% regular. Esto evidencia que las estrategias utilizadas para determinar las superestructuras finales de un texto fueron exitosas.

En relación con el mantenimiento del hilo conductor el 40% lo realizó excelente, el 45% muy bueno y un 15 % regular. No hubo casos de pérdida total o parcial del hilo conductor.

Sobre la interpretación de las citas el 65% interpreta a un nivel bueno y 45% no hace interpretación de las citas. Esto demuestra que es necesario reajustar el diseño que proponemos, con más ejercicios de definición de conceptos e interpretación de las citas.

El 95% parafrasea la cita y el 75% la comenta, lo que es un significativo avance en relación al diagnóstico pues tan solo el 10% parafraseaba y solo el 5% comentaba la cita. Esto indica que las estrategias realizadas permitieron hacer del parafraseo y el comentario una importante estrategia de argumentación.

En todos los casos hubo aumento del uso de conectores en el caso de los conectores de transición, continuativos, aditivos, conclusivos y finalizadores es aún más evidente pues se duplicó su uso, lo que evidencia que tener a mano una lista de conectores argumentativos e insistir en la importancia de los mismos ayuda a mejorar la cohesión de los textos.

CONCLUSIONES

Este trabajo permitió aclarar el panorama relativo a las competencias que deben desarrollar los estudiantes de nuevo ingreso para elaborar textos argumentativos.

En primer lugar debemos señalar que para iniciar las actividades relativas a la elaboración de textos, se hizo toda una exposición oral por parte de la investigadora, en tanto tutora docente del curso, en relación con la posesión cultural de una lengua como el Castellano, cuya fuerza y consolidación nos da pertenencia a una comunidad que ocupa un importante espacio geo-demográfico en el mundo. Revalorizar la importancia de nuestra lengua resultó crucial para que los estudiantes pudieran sentirse estimulados por el orgullo, pocas veces reconocido, de ser herederos de una variedad de español tan válida y prestigiosa como cualquier otra. Descubrimos que hay una tendencia generalizada a catalogar el español de Venezuela como una lengua mal hablada, mal pronunciada y como de menor categoría que el español de España o el de Colombia o México, por ejemplo.

Se considera fundamental hacerles énfasis en que, al ser hablantes de su lengua materna, ya tienen una condición que los habilita para hacer usarla con propiedad absoluta tanto en lo oral como en lo escrito. Esta reafirmación les devuelve, de alguna manera, la confianza en sí mismos para decidirse a escribir. También se les explicó que el Castellano se presta para que cometamos errores ortográficos, en tanto hay fonemas que tienen, en la grafía, distintas representaciones (v, b, s, c, k, q, j, g, entre otros) y que deben, en consecuencia, tener mucho cuidado al escribir.

Pudimos constatar también, que los estudiantes redescubrieron el valor de la escritura como ejercicio lúdico, se calibró la fuerza semántica y estilística en el empleo de sinónimos para enmarcar las anáforas y el uso de palabras homófonas para ajustar la ortografía; se resaltó también la categorización sintáctica que revisten el uso de sustantivos y adjetivos, intercambiables –primero el sustantivo y luego el adjetivo y viceversa.

Se reconoció el poder de organización textual que tienen las premisas de causa-consecuencia, de las ideas secuenciales y las contrapuestas, así como las tesis apuntaladas con argumentos de diferente tipología.

La elaboración de la propuesta para completar la alfabetización de los estudiantes de nuevo ingreso del centro de atención Caracas UPEL-IMP, surgió tras el diagnóstico de necesidades y previo establecimiento de la factibilidad.

En el diagnóstico de necesidades surgió la conveniencia de desarrollar estrategias que permitieran a los estudiantes reconocer la arquitectura de los textos, tal como lo señalan van Dijk (1993), Jáimez (1999), Álvarez (2002).

Por otra parte se consideró necesario ensayar técnicas para lograr la progresión temática cónsona con los textos argumentativos. Asimismo se realizaron actividades destinadas a estimular procesos cognitivos complejos como el de las inferencias, las secuencias lógicas, las ideas contrapuestas, las extrapolaciones y el parafraseo, entre otras.

La enseñanza de la lengua, lamentablemente, ha tenido un dañino efecto punitivo. Sin embargo, los estudiantes que participaron en este estudio, pudieron experimentar otras perspectivas a partir de la toma de conciencia en relación con sus “naturales” competencias comunicativas y a tener la certeza de que pueden equivocarse sin ser abochornados. Reconocieron además, el poder epistémico que encierra la escritura.

En otro orden de ideas, la factibilidad de esta propuesta se confirmó, tanto en lo académico como en lo técnico-administrativo, pues en un 98% de la población consultada, se encontró receptividad y deseo por resolver el problema de la alfabetización académica de los estudiantes y una gran disposición por parte de los entes decisorios de la UPEL-IMP para apoyar su puesta en ejecución.

Finalmente, su validación demostró cómo estas estrategias permiten mejorar notablemente la producción de textos argumenta-

tivos de los estudiantes de nuevo ingreso del Centro de Atención Caracas de la UPEL-IMP. M.

REFERENCIAS

- Álvarez, L. (2007). *Estrategias para el mejoramiento de la enseñanza de la redacción*. Caracas: Ediciones del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Balestrini, M. (2001). *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. Caracas: Consultores Asociados Servicio Editorial.
- Bjork y Blomstand (2000). *La escritura en la enseñanza de secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Biblioteca del texto.
- Bohrstedt, G. (2006). *Evaluación de la confiabilidad y validez en la medición de actitudes*. México: Trillas.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*. 25, pp. 51-63.
- Carlino, P. (2006). El proceso de la escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, Año 6, N° 26 (julio-septiembre). p. 321-327.
- De Beaugrande, R. y Dessler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Dubs, R. y Bustamante, S. (2009)- *Investigación educativa: estrategias para la elaboración del proyecto de investigación*. Caracas: UPEL.
- Eemeren, F., Grootendorst, R. y Snoeck, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Fidias, A. (1999). *El proyecto de investigación. Guía para su elaboración*. Caracas: Edit. Epístome.
- Hernández Sampieri, R. y otros. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, Sampieri, R.; Fernández, C.; Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

- Lerner, D. (1994). Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente. *Lectura y Vida*. Año 15. N° 3
- Padilla, C. (2007). Argumentación académica: la escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria. Ponencia presentada en el Coloquio La argumentación escrita. Cátedra UNESCO. Universidad Nacional de Tucumán.
- Ruiz Bolívar, C. (2002). Instrumentos de Investigación Educativa. Caracas. FEDEUPEL.
- Serrano, S. y Villalobos, J. (2006). *La argumentación discursiva escrita*. Teoría y práctica. Venezuela: Universidad de los Andes.
- Tamayo y Tamayo, M. (2004). *Procesos de la investigación científica*. México. Editorial Limusa.
- Zorrilla, M. (1991). Modos de comunicación y estilos de interacción. *Revista Child Language Teaching and Therapy*.

