

<https://doi.org/10.30827/reugra.v30.30129>

Artículos Originales

Comprensión crítica del género ensayo argumentativo: Perspectiva de estudiantes y docentes de enseñanza media en Chile

Critical understanding of the argumentative essay genre: Perspective of students and teachers of secondary education in Chile

Información

Fechas:

Recibido: 2023.06.12

Aceptado: 2023.11.10

Publicado: 2023.12.30

Correspondencia:

Giselle Catherine Bahamondes- Quezada
gbahamondes@ucm.cl

Conflicto de intereses:

No existe conflicto de interés.

Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

Nota de los autores:

Artículo derivado del proyecto de tesis de postgrado para optar al grado de Magíster en Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura titulado: El proceso comprensivo estratégico del género ensayo argumentativo en estudiantes de tercero y cuarto medio y la perspectiva docente, en Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

CC 4.0 BY-NC-SA

Autorías

Elsa Nataly Fuenzalida-Campos¹  0009-0005-9033-8391

Giselle Catherine Bahamondes-Quezada²  0000-0002-3901-3963

¹Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Lengua y Literatura, Talca, Chile.

²Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Lengua y Literatura, Talca, Chile.

Contribuciones de autoría:

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Cómo citar este trabajo:

Fuenzalida-Campos, E. N., & Bahamondes-Quezada, G. C. (2023). Comprensión crítica del género ensayo argumentativo: Perspectiva de estudiantes y docentes de enseñanza media en Chile. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*. 30, 20-40. <https://doi.org/10.30827/reugra.v30.30129>

RESUMEN

Introducción: durante el proceso de educación formal en Chile, son diversos los géneros argumentativos que se abordan en el aula tanto desde la comprensión como desde la producción. En este caso, la investigación tiene como finalidad conocer la concepción que tienen docentes y estudiantes chilenos de tercero y cuarto medio respecto de la comprensión crítica del género ensayo argumentativo.

Método: es una investigación de carácter cualitativo, interpretativo y transversal, que obtuvo la información a través de una entrevista semi-estructurada aplicada a profesores de diversas asignaturas del currículo nacional chileno y de un grupo focal con estudiantes de tercero y cuarto medio (en el sistema escolar chileno, los estudiantes de tercero y cuarto medio, tienen un promedio de 17 años.). Lo anterior, basado en tres ejes temáticos: Comprensión lectora, lectura crítica y género ensayo argumentativo.

Resultados: entre los resultados es posible señalar que no existe una concepción común entre profesores y estudiantes para referirse a los ejes investigados; que los educandos valoran positivamente la importancia del ensayo argumentativo en el aula como aporte relevante al momento de continuar estudios y, que la formación docente de otras disciplinas no aborda la lectura crítica y la producción del género, por lo que los profesores no tienen conocimiento cabal sobre estrategias de comprensión y producción del género ensayo argumentativo.

Conclusiones: como conclusión, considerar los momentos de lectura y las características del ensayo argumentativo será fundamental para contar con una base conceptual común en todas las áreas del conocimiento que alberga el currículo educativo nacional y que en este sentido debe ser transversal.

Palabras clave: estrategias didácticas; lectura crítica; educación media; ensayo; argumentación.

ABSTRACT

Introduction: during the formal education process in Chile, various argumentative genres are addressed in the classroom, both from the point of view of comprehension and production. In this case, the purpose of this research is to know the conception that Chilean teachers and students of third and fourth grade have of the critical comprehension of the argumentative essay genre.

Method: is a qualitative, interpretative and cross-sectional research, which obtained the information through a semi-structured interview applied to teachers of various subjects of the Chilean national curriculum and a focus group with students of third and fourth grade. This was based on three thematic axes: reading comprehension, critical reading and argumentative essay genre.

Results: among the results it is possible to point out that there is no common conception among teachers and students to refer to the investigated axes; that students positively value the importance of the argumentative essay in the classroom as a relevant contribution at the moment of continuing studies; and that teacher training in other disciplines does not address critical reading and production of the genre, so that teachers do not have full knowledge about comprehension and production strategies of the argumentative essay genre.

Conclusions: in conclusion, considering the moments of reading and the characteristics of the argumentative essay will be fundamental to have a common conceptual basis in all the areas of knowledge included in the national educational curriculum, which in this sense should be transversal.

Keywords: teaching strategies; critical reading; secondary education; essay; argumentation.

Introducción

En la educación formal de las niñas, niños y jóvenes chilenos la comprensión lectora es fundamental pues, garantiza que al egresar de enseñanza media¹, podrán contar con las habilidades necesarias para desarrollarse de manera efectiva en el mundo actual, enfrentando los desafíos de la sociedad multicultural y globalizada, además de poder actuar frente a los requerimientos del siglo XXI, donde tendrá un lugar especial la lectura crítica.

En este ámbito y en su relación con la educación formal, los profesores desempeñan un papel fundamental. En un estudio realizado por Avendaño (2016) en Colombia, se investigó la noción de los docentes sobre la comprensión crítica, logrando poner en evidencia que un alto porcentaje de los profesores utilizan estrategias basadas en el libro del estudiante, pero que estas carecen de mediación de parte del profesor. La investigación también resaltó la importancia de seleccionar los textos adecuados a los intereses de los estudiantes, sin embargo, una conclusión interesante fue el escaso conocimiento que los docentes demostraron poseer sobre la estructura del género ensayo argumentativo, lo que dificulta su incorporación en el aula y, en consecuencia, la comprensión de los estudiantes sobre el género.

En este sentido, la razón por la cual se considera relevante su comprensión es porque se manifiesta de manera versátil debido a la diversidad de temas que puede abordar, lo que lo convierte en un recurso transversal que puede ser utilizado en variadas asignaturas. Aunque la producción de ensayos argumentativos suele formar parte del proceso educativo, su comprensión como género académico no recibe la misma atención, a pesar de que la lectura y la escritura van de la mano.

En la actualidad, en Chile, las investigaciones sobre el ensayo argumentativo y su aplicación en el aula de enseñanza media se enfocan principalmente en el aspecto de la producción, descuidando la comprensión del género, asunto que preocupa pues la comprensión crítica en general no ha sido examinada desde las concepciones docentes y desde la perspectiva de los estudiantes.

El currículo nacional chileno considera en el Plan de Formación General, la asignatura Lengua y Literatura pero, a partir de la Reforma Educativa que comenzó a implementarse el año 2020, ajustada a los requerimientos de la sociedad actual, se incorporaron asignaturas como: Lectura y Escritura Especializadas y Participación y Argumentación en Democracia, convirtiéndose en nuevos espacios donde la comprensión del género ensayo argumentativo ofrece mayor oportunidad de desarrollo y aprendizaje para los estudiantes.

Pero, ¿qué sucede en las otras asignaturas que conforman el plan educativo de nuestro país? Justamente esta interrogante es la que motivó la investiga-

¹ La educación en Chile se organiza en ciclos: básico, inicial y media. En el caso de este último nivel, los estudiantes cursan desde séptimo básico a cuarto medio, con edades que oscilan entre 12 y 18 años.

ción que se presenta a continuación. Por lo anterior, conocer la perspectiva tanto de estudiantes como docentes de diversas asignaturas acerca de la comprensión lectora, la lectura crítica y el género ensayo argumentativo, ha sido primordial para obtener conclusiones que permitan visualizar el panorama general del problema y tomar decisiones para la formación integral de los estudiantes.

De lo abordado anteriormente nace el objetivo general de la investigación: Analizar la concepción que tienen los estudiantes y docentes de tercero y cuarto medio, de un establecimiento municipal de la comuna de Hualañé en Chile, respecto de la lectura crítica del género ensayo argumentativo.

Los objetivos específicos abordados en la investigación y que son considerados en este artículo son dos:

- Conocer la concepción que tienen los estudiantes de tercero y cuarto medio de un establecimiento municipal de la comuna de Hualañé sobre la lectura crítica del género ensayo argumentativo y su proceso de comprensión lectora.
- Conocer la concepción que tienen los profesores de diversas áreas del currículo que se desempeñan en tercero y cuarto medio en un establecimiento municipal de la comuna de Hualañé, sobre la lectura crítica y el género ensayo argumentativo.

Lectura crítica, rol y perspectiva docente

Cuando nos disponemos a hablar de un tema tan relevante como la lectura crítica en el aula de enseñanza media, lo primero que debemos tener en consideración es la noción de lectura que como profesionales de la educación tenemos, y es aquí donde nos encontramos con la primera interrogante: ¿Qué entendemos por lectura?

Desde la perspectiva de Cassany (2006), leer no se trata meramente de decodificar palabras individuales o grupos de estas, sino que es un proceso mucho más complejo que considera la comprensión del discurso como tal. En esta misma línea, Solé (1987, como se citó en Solé, 1996), agrega a lo anterior que la lectura contempla la interacción constante entre el lector y el texto, pues de esta forma, quien desarrolla la acción se encuentra en una continua búsqueda para alcanzar los objetivos que se ha ido proponiendo en el proceso de lectura y que lo guían en todo momento.

Así mismo, Carlino (2005), refuerza que desde el área psicolingüística y cognitiva, la lectura es un proceso estratégico en que el lector debe adoptar una actitud cooperativa con el texto, lo anterior con el objetivo de poder lograr construir un significado coherente del discurso que lee.

De las tres concepciones anteriores se precisa que la lectura, destacando que se trata de un proceso complejo que va más allá de solamente decodificar una serie de palabras, pues considera la interacción constante y activa del lector con el discurso, para lograr construir un significado que sea coherente y, por lo tanto, significativo.

Mata, Núñez y Rienda (2015), especifican que en el proceso comprensivo son tres los actores que siempre se encuentran presentes, estos corresponden a texto, lector y contexto. En el caso del texto, cada uno tiene un fin distinto, por lo tanto sus cualidades retóricas y lingüísticas los hacen únicos. Por ello, cuando se lleva a cabo la lectura, contar con el conocimiento de la micro y macroestructura del discurso, además de la intención del autor y el tema, entre otros elementos, permitirá que la comprensión sea más acusiosa.

En cuanto al lector, los autores postulan que es fundamental el conocimiento del mundo, la motivación, predisposición hacia la lectura y habilidades como decodificación y las relaciones grafo - fónicas. Finalmente, el contexto se relaciona con los ámbitos físico, social, sociocultural y psicológico que se encuentran implicados en el proceso lector.

En esta misma línea, los académicos especifican, a partir de lo postulado por Johnston (1989) y Escudero (2010), que son tres las operaciones principales que se llevan a cabo en el proceso lector. La primera de ellas es "Predecir, anticipar o formular hipótesis sobre lo que puede suceder después, sobre cómo será el texto o cómo puede terminar" (p. 101). Para ello, es fundamental que el lector sea activo, incorporando el conocimiento previo en áreas como lo cultural y social, entre otras.

La segunda operación que plantean los autores es inferir, es decir, comprender información que se encuentra implícita en el discurso recurriendo a conocimiento de mundo y llevando a cabo inferencias pragmáticas y lógicas. Finalmente, se encuentra la actividad metacognitiva, la que busca identificar los errores que se han presentado en el proceso comprensivo, como cuando se desconocen los conceptos o se han planteado hipótesis que no se cumplen. Cuando estas tres etapas se desarrollan de forma efectiva, el nivel comprensivo es elevado, permitiendo que seamos lectores funcionales.

Sin embargo, para acceder a un auténtico proceso de comprensión crítica, es fundamental el nivel de conocimiento previo del lector, es decir, que si este es limitado, no se podrá alcanzar un nivel elevado. Lo anterior se relaciona con que no se trata solamente de poder exponer una opinión acerca del discurso abordado, sino de implicar en el proceso lector inferencias de orden superior.

Una de las principales concepciones en torno a la lectura crítica es establecida por Serrano de Moreno y Madrid de Forero (2007, citados en Cárdenas - Soler, Cubides y Rojas, 2017), en la que es abordada como "la capacidad de un individuo para reconstruir el significado e intencionalidades implícitos en los textos producidos por otros" (p. 186).

A partir de ello, es oportuno considerar en este análisis lo establecido por Cassany (2017), quien propone *leer las líneas, entre las líneas y detrás de las líneas*. Al referirse a *leer las líneas*, lo hace acerca de la lectura literal de las palabras, o sea en el reconocimiento del significado semántico de los conceptos pero, adecuándose al contexto. En cambio, la lectura *entre líneas* se refiere a "la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito" (p. 116).

Finalmente, cuando Cassany (2017) se refiere a *leer detrás de las líneas*, apunta a que el lector debe comprender la finalidad que el autor desea alcanzar y, a partir de ello, desarrollar un punto de vista personal que pudiese o no coincidir con lo expuesto por el autor del discurso leído.

En relación con lo anterior, Green, (2001, citado en Cassany, 2017), añade que es necesario enseñar habilidades que favorezcan el pensamiento y la lectura crítica, pues de esta forma se puede dar paso a la llamada alfabetización crítica, que se refiere a las habilidades que permiten desarrollar un cuestionamiento personal sobre temáticas que son parte de nuestra vida, trabajo o escuela, de tal forma que nos permita tanto comprender cómo observar y controlar que sucede en nuestro entorno.

Al centrarnos en la perspectiva y rol de los docentes frente a la lectura crítica en el aula, los antecedentes recabados a partir de una investigación llevada a cabo por Avendaño, (2016) en Colombia, son fundamentales. Específicamente, el autor devela que el 50% de los profesores participantes del estudio plantea que la selección de textos oportunos tiene un rol relevante en la comprensión del género, en tanto que un 30% cree que es un proceso de interpretación que considera que los estudiantes identifiquen el propósito comunicativo, establecer relaciones intertextuales y determinar el contexto que lo rodea.

Al referirse al rol del docente, Avendaño (2016), indaga acerca del uso de estrategias pedagógicas en el aula que favorezcan la lectura crítica. En este sentido, el 40% de los profesores manifiesta que llevan a cabo las actividades presentes en el libro del estudiante de la asignatura, sin que se evidencie mediación docente referida a la comprensión y en este sentido resulta lógico que las y los alumnos no progresen más allá de la lectura literal y se mantengan permanentemente desmotivados ante la tarea de leer.

Continuando con el rol que tiene el docente al momento de abordar la lectura crítica en el aula, específicamente de enseñanza media en Chile, las Bases Curriculares de 3° y 4° medio (2019), presentan la lectura crítica como una de las habilidades del siglo XXI. Lo anterior, pues permite que se puedan favorecer todos los niveles cognitivos, entre los que se destacan habilidades como inferir, analizar, evaluar y explicar.

La presencia de la lectura crítica como parte de las Bases Curriculares de 3° y 4° medio (2019) busca que los profesores de las diversas asignaturas del currículo nacional chileno, incorporen en sus clases el desarrollo de habilidades que la favorezcan, pudiendo ser aplicadas en los diversos contextos en que nuestros estudiantes se encuentran insertos.

Si la atención se centra en el Programa de Estudio Lengua y Literatura 3° medio, Formación general (2021) y en el Programa de Estudio Lengua y Literatura 4° medio, Formación general (2021), se podrá ver que la lectura crítica se propicia a través de la lectura *detrás de las líneas* propuesta por Cassany (2017), favoreciendo que los estudiantes lleven a cabo acciones como comprender que los textos no son neutros, determinen la relación existente entre discursos y propongan la intención que el autor desea traspasar al lector a través de sus palabras, entre otras.

Para lo anterior, es fundamental que los docentes incorporen en el aula estrategias que promuevan la lectura crítica, siendo mediadores que acompañen el proceso de forma gradual. Para ello, lo primero es tener claro que las estrategias de lectura son procedimientos que consideran aspectos tanto cognitivos como metacognitivos, por lo que deben ser generales para que puedan ser aplicadas a diversos contextos y géneros discursivos (Solé, 1996).

Al respecto, Solé (1996) propone que al momento de leer hay tres etapas: antes, durante y después. En el caso de antes de la lectura, corresponde al instante en que se debe motivar al estudiante para que adopte una actitud de predisposición a la lectura, además de activar conocimientos previos, plantear el objetivo de lectura y realizar predicciones.

En segundo lugar se encuentra el momento durante la lectura, instante en que el lector de forma constante se va planteando interrogantes, genera hipótesis y corrobora su cumplimiento, por lo que se necesita un lector activo que interactúa con el texto. Finalmente, después de la lectura, se pretende que el interlocutor obtenga sus conclusiones sobre el discurso, dando espacio a la reflexión sobre los conocimientos con los que contaba y los que pudo adquirir en el proceso.

Esta estrategia se complementa con lo planteado por la autora, Solé (1996), a partir de lo propuesto por Palinesar y Brown (1984), donde determina que se deben llevar a cabo seis actividades metacognitivas al momento de abordar la lectura crítica. La primera de ellas es responder las preguntas ¿qué debo leer y con qué finalidad? De esta forma se podrá saber cuáles son los propósitos tanto implícitos como explícitos del discurso. Luego, se debe proceder a activar los conocimientos previos, esto a través de interrogantes como ¿en qué época se enmarca el texto? ¿Reconozco el género discursivo al cual pertenece?

Una vez teniendo estas respuestas, se procede a determinar si la información que tengo como lector será útil para comprender el texto o, de no ser

relevante, desecharla. Para ello, se puede responder ¿esta información contribuye a cumplir mi objetivo de lectura? Así se da paso a la cuarta actividad cognitiva, verificar si lo abordado en el texto es coherente o no. Para esto es importante el conocimiento previo del lector, pues debe responder ¿tiene sentido y se relaciona lo que conozco del tema con lo planteado en el texto?

Como quinta actividad cognitiva, se pretende que el lector verifique de forma constante si comprende lo que presenta el texto al cual se enfrenta, para lo cual puede explicar con sus palabras lo leído. Finalmente, corroborar si las inferencias que se han planteado durante el proceso de lectura se logran o no. De esta forma, aplicando en el proceso de lectura la estrategia de los momentos de la lectura y las actividades metacognitivas especificadas por Solé (1996), se está favoreciendo la lectura crítica en el aula de cualquiera de las asignaturas del currículo nacional de Chile.

El género ensayo argumentativo en el contexto curricular chileno actual

El género ensayo argumentativo, desde la perspectiva de Álvarez (2018), se relaciona de manera directa con la reflexión libre, mezclando lo rigurosamente científico con la visión estética de las cosas. Por lo anterior, tiene como valiosa cualidad poder ser abordado desde todas las temáticas posibles, por lo que puede incorporarse efectivamente en el aula de todas las asignaturas del currículo nacional.

Lo anterior se complementa con lo formulado por Van Dijk (1980, como se citó en Castillo, 2021), quien explicita que la macroestructura o superestructura y la microestructura son los dos niveles que componen los géneros argumentativos. En cuanto a la superestructura, esta se encuentra constituida por la presentación, desarrollo y conclusión. En la presentación se expone la afirmación inicial o punto de vista acerca del tema que el autor expondrá en el discurso. Luego, en el desarrollo se dan a conocer los argumentos que apoyan el planteamiento del locutor para finalizar con la conclusión que retoma el razonamiento presentado en los apartados anteriores.

Respecto de la microestructura, esta se encuentra constituida por las oraciones y las conexiones que las interrelacionan, propiciando que se cumpla con la coherencia y cohesión que permitan alcanzar el objetivo del género argumentativo. Al respecto, Alandia y Franco (2008, como se citó en Castillo, 2021), precisan que en la microestructura se pueden encontrar expresiones valorativas, la posición del autor respecto del tema, incorporación de estrategias como la interrogación, el contraste, la interpelación, además valoraciones de diversa índole y presencia de conectores con finalidades como adición, concesión y consecuencia, entre otros.

En nuestro país, y según lo postulado por Pastene, Díaz y Molina (2016), el sistema educativo chileno considera como elementos base del género ensayo argumentativo la introducción, momento en que se expone el punto de vista del autor respecto de la temática a abordar; el desarrollo, donde se plantean los argumentos que sustentan lo postulado en la introducción y, finalmente la conclusión, donde se sintetizan los dos elementos anteriores, además de incorporar proyecciones del tema y una recapitulación o cierre del discurso.

Respecto de la incorporación del género ensayo argumentativo en el aula chilena actual, en el caso de tercero y cuarto medio, tanto el Programa de Estudio Lengua y Literatura de 3° medio (2021), como el Programa de Estudio de Lengua y Literatura de 4° medio (2021), incorporan en las unidades 3 y 4 la comprensión de textos pertenecientes a géneros no literarios. Si bien no se explicita con exactitud el género ensayo argumentativo, sí se sugieren textos con finalidad argumentativa.

El Programa de Estudio 3° o 4° medio Formación Diferenciada de Lenguaje Participación y Argumentación en Democracia (2021), considera en el objetivo número 6:

Evaluar críticamente argumentaciones surgidas en distintos ámbitos de la sociedad, enfocándose en los alcances que tienen en la comunidad, su pertenencia al tema analizado y al propósito perseguido, la legitimidad de las evidencias proporcionadas y las relaciones lógicas establecidas. (p. 27).

Este objetivo se relaciona directamente con la unidad 2 llamada *La argumentación situada críticamente*, pues tiene como finalidad que los estudiantes analicen discursos argumentativos teniendo en cuenta la calidad, la relación existente entre las ideas abordadas y el impacto social que producen al circular en diversos medios.

Para alcanzar el propósito anterior, se especifica el análisis de la estructura argumentativa, centrándose en conocer, reconocer y analizar la macroestructura argumentativa en diversos discursos. Para lo anterior, se consideran acciones como comprender la tesis y argumentos, estableciendo la relación entre los elementos y la calidad de los mismos.

Además, se sugiere analizar la calidad de textos argumentativos, específicamente los criterios que deben cumplir para que puedan catalogarse como apropiados y creíbles. Para ello, los estudiantes deben centrarse en tres áreas: Tema y planteamiento de la tesis, los argumentos y la relación que tienen con el punto de vista que se presenta de la temática y la validez de la información que sustenta lo expuesto.

En cuanto al Programa de Estudio 3° o 4° medio Formación Diferenciada Lenguaje Lectura y Escritura Especializadas, (2021), la comprensión de discursos académicos está directamente relacionada con la producción de textos con la finalidad de compartir el conocimiento que se adquiere.

Si bien todos los objetivos de la asignatura de profundización Lectura y Escritura Especializadas se basan en la producción, es sabido que esta se relaciona de manera inseparable de la comprensión textual, por lo que a pesar de no sugerir de manera explícita la lectura del género ensayo argumentativo, se hace necesario incorporarlo en el aula de diversas asignaturas del currículo, como una forma de desarrollar habilidades que les permitan a los estudiantes ser competentes en la sociedad democrática y multicultural actual.

Método

Participantes

Para desarrollar esta investigación de tipo cualitativo, interpretativo y transversal (de corte comparativo), se consideró un diseño muestral intencional. Específicamente, los dos colectivos que participaron de la investigación fueron parte de un establecimiento de enseñanza media de la región del Maule, Chile.

El primer grupo estuvo conformado por estudiantes del establecimiento educacional que cursaban tercero o cuarto medio y que, además, integraban la asignatura de formación general Lengua y Literatura, Se consideró criterio imprescindible que fueran alumnos regulares de una de las dos asignaturas de profundización de interés para la investigación, es decir, Lectura y Escritura Especializadas y/o Participación y Argumentación en Democracia.

En cuanto al segundo grupo, estuvo compuesto por docentes de aula del mismo centro educativo, especialistas de diversas asignaturas que son parte del currículo nacional de enseñanza media dictadas en lengua castellana. Además se consideró relevante el que se hubiesen desempeñado en tercero y/o cuarto medio en al menos uno de los últimos cuatro años. Los docentes participantes estuvieron vinculados a las asignaturas: Ciencias para la Ciudadanía, Educación Ciudadana, Filosofía, Lengua y Literatura, Matemática, Artes, Educación Física y Salud e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Técnicas e instrumentos de recogida de información

Para el proceso de recolección de datos con los participantes del estudio, se consideró un grupo focal y una entrevista semiestructurada que contemplaron las categorías: Comprensión lectora, lectura crítica y género ensayo argumentativo.

Posteriormente, el análisis de contenido consideró las Bases Curriculares de tercero y cuarto medio, específicamente Lengua y Literatura, el Plan Común de formación general y el Plan de Formación Diferenciada Humanista - Científica. También se consideró fundamental revisar los Planes de estudio de Lengua y Literatura de tercero y cuarto medio y los Planes electivos: Participación y Argumentación en Democracia y Lectura y Escritura Especializadas.

Procedimiento de análisis e interpretación de los resultados

El análisis se basó en la triangulación hermenéutica, que consiste en el cruce dialéctico de toda la información recopilada a través de los instrumentos aplicados (Cisterna, 2005). Para ello se seleccionó la información dejando de lado los datos accesorios, dando paso a la triangulación por estamentos (agentes) y luego entre ellos, obteniendo resultados que se relacionan de manera directa con el marco teórico presentado anteriormente y con los objetivos trazados en esta investigación.

Resultados

Entrevista semi estructurada docentes

En primera instancia las entrevistas fueron grabadas, por lo que posteriormente se transcribieron y codificaron a los participantes, analizando las categorías expuestas en cada una de las respuestas. Se utilizaron las siguientes denominaciones según área de especialización de los docentes: Profesor de Lengua y Literatura (PL), Profesor de Matemática (PM), Profesor de Educación Física (PEF), Profesor de Filosofía (PF), Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (PH), Profesor de Ciencias (PC) y Profesor de Artes (PA).

Categoría: comprensión lectora

La primera pregunta apunta a *conocer la percepción conceptual que cada docente tiene respecto de la comprensión lectora desde la visión personal*. Se concluye que tienen una clara idea del concepto, ya sea en el contexto escolar como en el plano general. Dentro del proceso comprensivo consideran entender, obtener conclusiones propias, interpretar lo leído, comparar y relacionar las ideas principales con el área del conocimiento en que se encuentran insertos los textos. Además, hacen mención de la lectura entre líneas, lo que se relaciona directamente con otro de los ejes investigados, la lectura crítica.

La pregunta dos de la categoría busca *conocer específicamente cuáles son los pasos, que de manera personal, llevan a cabo al momento de leer un texto no literario*. En algunos casos, los docentes responden sobre la base de las acciones que sus estudiantes realizan, no desde la mirada personal. Los pasos expuestos por los profesores consideran centrar la atención en títulos y subtítulos, selección de la información más importante respecto del objetivo planteado, identificar idea principal y producción de mapa conceptual y/o resúmenes. En el caso de PL se percibe que ha automatizado los pasos, por los que no puede nombrarlos de manera individual.

La interrogante número tres indaga *si el docente incorpora de manera planificada la comprensión del género argumentativo en el aula y, se ser así, la frecuencia de estas prácticas pedagógicas*. De un total de siete profesores, cuatro exponen que sí han incorporado el género argumentativo en sus cla-

ses, pues los currículos de Lengua y Literatura, Filosofía, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, además de Artes, propician su incorporación dentro de las sesiones. Aquello no sucede en el caso de Matemática, Educación Física y Ciencias, donde principalmente se trabaja con el género expositivo, pero escasamente con la argumentación.

La cuarta y última pregunta de la categoría comprensión lectora, apunta a *conocer cuáles son las estrategias que se utilizan para abordar la comprensión del género argumentativo en el aula*, donde destacan el antes, durante y después de la lectura. Además, consideran identificar la tesis, tema y argumentos, el leer tanto de manera individual como grupal, reconociendo conceptos nuevos. De los profesores entrevistados, tres manifiestan que no incorporan estrategias de lectura, ya sea porque confunden el concepto género textual o no abordan el argumentativo.

Categoría Lectura crítica

De las dos interrogantes, la primera busca *conocer cómo definen los docentes la lectura crítica*, lo que llevan a cabo de manera muy diversa. En algunos casos, creen que deben identificar la postura del autor para, a partir de ella, determinar la postura personal. Otros destacan la importancia de conocer el objetivo de la lectura, además de que este tipo permite respaldarse luego de llevar a cabo el proceso comprensivo.

La segunda pregunta pretende que los docentes *expongan si incorporan en el aula estrategias que favorezcan el desarrollo de habilidades para la lectura crítica, además de saber cuáles son*. El primer grupo de profesores manifiesta que no incorpora estrategias relacionadas con la lectura crítica; el segundo lo hace pero de manera no planificada. Otros maestros sí desarrollan en el aula actividades que promueven la lectura crítica, tanto con textos literarios como no literarios, analizando, por ejemplo, artículos, fuentes históricas primarias y secundarias, conectando ideas, considerando la postura del autor, similitudes y diferencias entre lo expuesto por los documentos.

Categoría Género ensayo argumentativo

La primera interrogante del eje pretende saber *cómo los docentes explicarían a sus estudiantes qué es el género ensayo argumentativo*, frente a lo cual PM y PC no definen el concepto pues exponen que no lo conocen. Los cinco profesores restantes exponen que una forma es entregar el esquema general del género y buscar motivar a los y las alumnas para que lo lean y produzcan. Además, es fundamental dar a conocer los pasos para escribir el género al momento de mencionar a qué corresponde.

La pregunta dos busca *conocer cómo el género ensayo argumentativo estuvo o no presente en la formación docente* de los entrevistados. Al respecto, los profesores PM y PC manifiestan que jamás fue abordado de alguna forma el

género mientras cursaban pregrado. Los cinco maestros restantes exponen que se trabajó en la formación universitaria, pero de manera teórica como una forma de introducir la producción escrita del discurso. Solo en uno de los casos (PA), hubo un acercamiento más profundo en el contexto de sus estudios de postgrado.

La tercera pregunta indaga acerca de *la percepción del docente acerca de su propio dominio de la producción y comprensión del género ensayo argumentativo, clasificándose en una categoría: básica, intermedia o superior, además de argumentar su decisión*. En el nivel superior se identificó a uno de los profesores manifestando que para él es habitual la lectura del género, además de manejar la estructura del mismo.

En cuanto al nivel intermedio, tres docentes se identificaron con este, mencionando que solo cuentan con nociones del género ensayo argumentativo, pero no es suficiente para hablar de un dominio superior. Finalmente, en cuanto al nivel básico, también tres profesores exponen que no cuentan con conocimiento ni habilidades para encontrarse en un nivel más elevado. Cabe destacar que uno de los profesionales de la educación menciona que en ocasiones ha solicitado y recibido ayuda de los profesores de Lenguaje del establecimiento para conocer más al respecto.

La interrogante cuatro de esta categoría apunta a conocer *cuáles son las estrategias que desde su asignatura, implementan en el aula para comprender el género ensayo argumentativo*. Al respecto, los docentes PM y PC exponen no incorporar en sus clases estrategias de lectura, puntualizando en uno de los casos que las desconoce. Los cinco profesores restantes sostienen que aplican estrategias de comprensión en el aula, aunque no de manera directa relacionadas con el género discursivo estudiado. Se destacan, por ejemplo, la motivación, adecuación a temáticas de interés de los estudiantes, identificación de diversas posturas a partir de marcas textuales, entre otras.

En cuanto a la quinta pregunta, se pretende conocer *cuáles son las estrategias que implementan en el aula al momento de producir el género ensayo argumentativo*, ante lo cual PM, PC y PH exponen no reconocer o incorporar al aula este tipo de estrategias; PEF se refiere solo al ámbito de comprensión del género, no dando respuesta a la interrogante principal.

En cuanto a PF y PL, destacan como principales estrategias de producción del género ensayo argumentativo la selección de temáticas motivadoras para los estudiantes y que se enmarquen en la asignatura. Ambos docentes destacan la gran cantidad de plagio que se evidencia al momento de producir textos.

Por último, la pregunta número seis, busca *conocer la percepción que como docentes tienen respecto de sus estudiantes, indagando en si consideran que comprenden o no el género ensayo argumentativo y la razón de esa respuesta*. La mayoría de los docentes consideran que sus alumnos y alumnas com-

prenden de manera parcial, lo que se debe a la complejidad del género estudiado y la falta de motivación hacia el mismo. A lo anterior agregan que la lectura realizada es superficial, esto porque no cuentan con las estrategias necesarias y el lenguaje técnico apropiado para desarrollar una comprensión absoluta.

Grupo focal de estudiantes

En el grupo focal participaron once estudiantes de tercero y cuarto medio, a quienes en se les realizó una serie de preguntas relacionadas con las mismas categorías abordadas por los docentes del establecimiento. En la instancia los alumnos y las alumnas dialogaron en torno a las interrogantes planteadas, dejando registro audiovisual, el que luego fue transcrito y codificado.

Categoría Comprensión lectora

La pregunta número uno apunta a conocer *qué es la comprensión lectora para ellos*, ante lo cual coinciden en que se trata de entender un texto y poder finalizar el proceso extrayendo una conclusión de lo leído. Relacionado con esto, la interrogante dos pretende saber *qué pasos llevan a cabo como estudiantes al momento de leer un discurso no literario*. Los jóvenes manifiestan que inician leyendo el título, para proseguir con la identificación de elementos como el tema, desarrollo y características, para lo que es fundamental contar con nociones del contexto del autor. Sumado a ello, se destaca la importancia de hacer una lectura completa para identificar ideas principales y subrayar lo más importante.

La tercera pregunta planteada a los estudiantes tenía como finalidad *conocer en qué elementos centraban la atención al momento de leer un texto no literario*, ante lo cual destacan, por ejemplo, títulos y subtítulos, estructura, fechas, argumentos, respaldos, personas e imágenes si es que se encuentran presentes.

La interrogante número cuatro busca *saber si los estudiantes perciben alguna diferencia respecto de cuando se enfrentan a un texto encomendado a uno elegido de manera personal*. Ante la interrogante, en su totalidad expresan que sí existe una diferencia ante ambas situaciones. La principal corresponde a que los docentes tienen gustos distintos a los de ellos, aunque busquen abordar la misma temática. Además, a pesar de reconocer que los textos solicitados por los profesores son más completos, cuentan con una predisposición negativa solo por no ser elegidos de manera personal.

La última pregunta de la categoría apunta a *conocer cuáles son las asignaturas en que se fomenta la comprensión lectora*, ante lo que los estudiantes destacan en primer Lenguaje y sus tres áreas de profundización, correspondientes a Participación y Argumentación en Democracia, Lectura y Escritura

Especializadas y Taller de Literatura. A lo anterior se suman Filosofía, Historia y Ciencias.

Categoría Lectura crítica

La primera pregunta busca *conocer la perspectiva que los estudiantes tienen acerca del concepto lectura crítica*. Principalmente consideran que corresponde a analizar un texto de manera profunda, lo que permite exponer el punto de vista u opinión acerca de lo leído. Además, añaden que tiene que ver con la interacción producida entre la persona y el discurso, llevando a cabo el proceso de subrayado y posterior producción de resúmenes.

La interrogante número dos consulta a los estudiantes *cómo se aborda la lectura crítica en clases*. Estos indican que corresponde a la comprensión de variados textos con la finalidad de entregar opiniones y criticar lo leído, además de precisar que en el proceso escritural también se incorpora.

Categoría Género ensayo argumentativo

La interrogante número uno busca saber *cómo definen el ensayo argumentativo los estudiantes*, quienes lo hacen a partir de algunos conceptos claves como punto de vista, respaldo y postura del emisor frente a un tema. Agregan que la estructura se compone de introducción, tesis, argumentos y conclusión. La finalidad de este género corresponde a convencer y persuadir a través de la presencia de argumentos.

La segunda interrogante apunta a *conocer qué elementos tiene la organización interna del género argumentativo*, ante lo que los estudiantes destacan: Puntos de vista, argumentos, respaldos, desarrollo, título y conclusión. A lo anterior se suman detalles como la profesión de quien escribe el ensayo, como una forma de otorgar validez al discurso. También la incorporación de citas y referencias.

La tercera pregunta busca *conocer las asignaturas en que han leído un ensayo argumentativo*, destacando que las únicas en que han comprendido el género son dos: Lengua y Literatura, correspondiente al área de formación general y, la asignatura de profundización Participación y Argumentación en Democracia.

La interrogante número cuatro, hace referencia a *si consideran o no importante leer ensayos argumentativos en clases, o sea otorgar valor a su implementación en el aula, respondiendo sí o no y exponiendo sus razones*. De manera unánime, los estudiantes exponen que valoran positivamente la comprensión del género en el aula, pues consideran que les sirve para estar más preparados para cuando egresen de enseñanza media, pues les permitirá expresar de mejor manera sus opiniones y puntos de vista.

Agregan que lo anterior les permite incrementar el conocimiento y comprender de mejor forma la visión que tienen de otras personas, pudiendo llevar lo

aprendido a otros contextos, específicamente siendo más críticos y fomentando el diálogo. Para ello, destacan que el acompañamiento que los docentes realizan es fundamental, pues son quienes guían y permiten el desarrollo del proceso lector y escritural.

Discusión

A partir de los datos recopilados a través de la aplicación de la entrevista semi estructurada a los docentes de diversas asignaturas del currículo chileno de enseñanza media y el grupo focal a estudiantes de tercero y cuarto medio, se demostraron aspectos teóricos que se relacionan con los tres ejes investigados: Comprensión lectora, lectura crítica y género ensayo argumentativo.

Respecto de la comprensión lectora, profesores y estudiantes tienen concepciones muy similares, quienes concuerdan en que se trata de entender un texto. Desde la perspectiva teórica, esta idea se refuerza a partir de lo propuesto por Cassany (2006) cuando dice que se trata de comprender un texto, lo que es apoyado también por Solé (1996) al agregar que se encuentran presentes de forma inseparable texto y lector, buscando dar respuesta a los objetivos planteados en un inicio. El último punto es recalcado por los docentes, quienes destacan que contar con el objetivo de lectura permite que se busque satisfacer a medida se lee.

Cuando se investiga sobre los pasos que se llevan a cabo al momento de leer un texto no literario, tanto estudiantes como docentes mencionan que se centran en elementos como el título y subtítulo, relacionan el objetivo de lectura con la información recopilada y producen mapas conceptuales o resúmenes. Los alumnos especifican que además identifican la idea principal, destacan la información más importante y llevan a cabo la lectura completa del texto.

Lo descrito tanto por estudiantes como docentes se relaciona de forma directa con lo propuesto por Mata et. al. (2016), quienes precisan que lector, texto y contexto son inseparables y trabajan colaborativamente. Por lo anterior, cobra especial relevancia el conocimiento de la superestructura y la forma en que se organiza el discurso, además del objetivo de lectura.

En cuanto a las estrategias aplicadas al momento de leer un texto, lo manifestado por estudiantes y profesores se condice con lo planteado por Solé (1996), cuando propone los momentos de lectura antes, durante y después.

Lo anterior se complementa con las seis actividades cognitivas propuestas por Palinesar y Brown (1984, como se citó en Solé, 1996), que corresponden a identificar los propósitos implícitos y explícitos, activación de conocimientos previos, selección de la información en relación al objetivo de lectura, verificación de la calidad de la información y planteamiento de las conclusiones.

Es así, como respecto de las estrategias de lectura, se puede determinar que los pasos que los docentes llevan a cabo cuando leen textos no literarios van en directo favor del desarrollo cognitivo. Estas estrategias son las mismas que exponen utilizar cuando buscan comprender el género ensayo argumentativo.

Cuando los estudiantes son consultados sobre la importancia de leer ensayos argumentativos, manifiestan que les permite establecer la diferencia entre la postura del autor y la propia. Esto es lo que plantea Cassany (2017), quien considera fundamental el reconocer la visión y actitud del autor del discurso leído.

Respecto de la lectura crítica, docentes y estudiantes coinciden en que principalmente considera el análisis y planteamiento del punto de vista, además de la opinión del texto, transitando de la identificación de la visión del autor a la del lector. Esto se relaciona con lo planteado por Serrano de Moreno y Madrid de Forero (2007, como se citó en Cárdenas - Soler et. al., 2017), quienes destacan la importancia de la intencionalidad del emisor del discurso.

Al hacer referencia acerca de la lectura crítica y su incorporación en el aula, hay un grupo de docentes que no genera ese espacio, lo que demuestra que falta un abordaje profundo a pesar de que las Bases Curriculares de 3° y 4° medio (2019), la consideran transversal a todas las asignaturas del currículo, ya que es una de las habilidades del siglo XXI.

La comprensión lectora en sí puede y debe ser fomentada en las clases de todas las asignaturas pero, cuando se le consulta a los estudiantes al respecto, declaran que se aborda solo en algunas asignaturas, específicamente Lenguaje, Filosofía, Ciencias e Historia en el Plan Común. En cuanto a los electivos, en Lectura y Escritura Especializadas, Participación y Argumentación en Democracia y Taller de Literatura. Lo anterior se reafirma cuando los docentes manifiestan que solo algunos hacen parte de sus prácticas pedagógicas el proceso lector.

De lo planteado en el punto anterior se puede destacar una gran incongruencia entre lo que exponen las Bases Curriculares de 3° y 4° medio (2019), y lo que sucede en el aula diariamente, tanto en la comprensión lectora como la lectura crítica, pues ambos son transversales pero los docentes solo las hacen parte de sus clases parcialmente.

Al hablar sobre la definición del género ensayo argumentativo, solo algunos de los docentes tienen conocimiento al respecto, esto porque en el pregrado no recibieron la formación adecuada. Quienes tienen noción, distinguen la superestructura y consideran que al enseñar sobre el género, despertar la motivación es fundamental. Al respecto, Van Dijk (1980, citado en Castillo, 2021), recalca la importancia de la superestructura, que se encuentra compuesta por presentación, desarrollo y conclusión.

Cuando se le consulta a los estudiantes sobre qué elementos constituyen el género ensayo argumentativo, destacan respaldos, punto de vista, desarrollo, conclusión, título y autor, entre otros. Esto se relaciona directamente con lo propuesto por Alandia y Franco (2008, citados en Castillo, 2021) y con Pastene et. al. (2016), pero se trata solo de una fracción de todos los componentes, por lo que se hace necesario profundizar al respecto si se quiere caracterizar de forma concreta.

Otro factor relevante es la diversidad de temas que se pueden abordar con el género ensayo argumentativo, lo que permite no solo llevarlo al aula de todas las asignaturas del currículo escolar chileno, sino que motivar a los estudiantes. Este es un factor positivo pues, según el estudio de Avendaño (2016), los estudiantes no se muestran muy motivados ante la lectura, pero los docentes tampoco ejecutan muchas acciones para remediar la situación. Si realmente los profesores hicieran parte de sus clases el ensayo argumentativo, se podría fomentar de manera positiva las habilidades lectoras.

Para finalizar, hay que destacar que si bien hay un porcentaje de docentes que incorpora en sus clases con conocimiento estrategias de lectura, es necesario profundizar al respecto, pues esta es la forma en que se puede guiar a los estudiantes para que puedan descubrir cuál es la mejor forma en que pueden comprender diversos géneros no literarios, convirtiéndose en lectores funcionales e independientes.

Conclusión

A partir de la implementación de ambos instrumentos de recogida de información, correspondientes a la entrevista semiestructurada en docentes y al grupo focal en estudiantes y el posterior análisis de cada una de las respuestas de los sujetos implicados en las tres categorías de interés: Comprensión lectora, lectura crítica y género ensayo argumentativo, se han planteado las siguientes conclusiones:

La investigación ha permitido constatar que existe un problema relacionado con la comprensión lectora crítica del género ensayo argumentativo en jóvenes de enseñanza media en Chile que se provoca por la incipiente incorporación que se hace del género en el aula. Lo anterior se debe a que los profesores no promueven el desarrollo de las habilidades necesarias para comprender exitosamente estos textos a través de las distintas disciplinas.

Acerca de la concepción que tienen los alumnos y alumnas sobre la comprensión lectora, estos coinciden en que se trata de entender un texto centrando la atención en elementos como el título, la idea principal, perspectiva del autor, etc., sin embargo, la concepción es simple y no logra implicar el conjunto de habilidades y destrezas que se requieren para alcanzarla. Agre-

gan que solo en algunas asignaturas se promueve la lectura y que sienten mayor motivación cuando el texto es escogido y no impuesto.

Para los estudiantes la lectura crítica consiste en leer de manera profunda para exponer una opinión y destacan que su aprendizaje permite adquirir una serie de habilidades como analizar puntos de vista y crear discursos, lo que sería favorable al momento de continuar estudios tanto técnicos como superiores. A pesar de lo anterior, la lectura crítica es escasamente abordada en las otras disciplinas.

Si bien la mayoría de los docentes participantes demuestran conocimiento de la comprensión y de las habilidades fundamentales para desarrollarla, solo algunos implementan estrategias para el abordaje efectivo del género. Es a partir de esto que surge la inquietud respecto de qué sucede con aquellos profesores que incorporan en sus clases las estrategias de lectura del género ensayo argumentativo con real conocimiento de las mismas, en contraste con quienes las desconocen y las abordan desde la intuición, o simplemente no las consideran. Sería interesante, en este sentido, cuestionar cuáles son las reales consecuencias que esto trae para los estudiantes y el desarrollo de las habilidades tanto de lectura crítica en general como de otras aplicadas en otros géneros.

Existe confusión entre los docentes acerca del concepto de lectura crítica, por lo que no saben con certeza si la están fomentando o no en el aula. Lo anterior nos hace detenernos en la importancia que tiene que todos los profesores que son parte del sistema educativo tengan conocimiento acerca del tema, pues se trata de una de las habilidades para el siglo XXI que todo estudiante debe aplicar en las lecturas que lleve a cabo en el día a día en los diversos contextos en los que se inserta.

Los docentes participantes de la investigación demostraron diversidad de perspectivas acerca de la concepción del género ensayo argumentativo. Aluden a la escasa formación docente vinculada con la teoría del género ensayo en sus estudios de pregrado, lo que justifica la presencia de cursos de alfabetización académica en las instituciones de educación superior que fomente las competencias lectoras y productivas necesarias para educar de forma eficiente.

El estudio revela que el ensayo argumentativo ha sido abordado exclusivamente en la asignatura de Lengua y Literatura y desde el enfoque productivo dejando de lado la comprensión crítica del género. Lo anterior se da a pesar de la variedad de temáticas que el género ofrece y que permitirían incorporarlo en todas las asignaturas del currículo nacional, como por ejemplo las del plan de formación general como Matemática, Ciencias para la ciudadanía, Filosofía y Educación Física. Similar es el caso de las asignaturas de profundización, como pueden ser Biología de los ecosistemas y Comprensión histórica del presente.

A partir de lo expuesto por los docentes entrevistados, es fundamental que la formación de profesores incorpore en sus mallas curriculares, a lo menos, una línea de desarrollo lingüístico y comunicativo capaz de orientar sus competencias para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura crítica, pues si bien hay instituciones de educación superior que incorporan la alfabetización académica dentro del plan de formación de pregrado, es un área incipiente en Chile, que recién comienza a tomar relevancia y que tendrá un impacto a futuro pero, qué es lo que sucede con los profesores que actualmente se encuentran en ejercicio y carecen del conocimiento necesario para entregar a las nuevas generaciones las herramientas para que se desenvuelvan efectivamente en la sociedad.

Comprender y producir textos desde la especialidad, es un desafío que es urgente promover en los centros educativos de diversos niveles. Para ello es necesario generar instancias de trabajo colaborativo entre asignaturas y promover el perfeccionamiento permanente de los docentes para la adquisición de herramientas plausibles de usar en su contexto escolar.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (2018). *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*. Arco/libros, S.L.
- Avendaño de Barón, G. (2016), La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes, *Cuadernos de Lingüística Hispanoamericana*, (28), pp. 207 – 232. <https://bit.ly/3eHbghy>.
- Cárdenas, R., Cubides, C., y Rojas, M. (2017), Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12, (2), 184 – 197. <https://bit.ly/3eGAPzo>.
- Carlino, C. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de investigación e Innovación Educativa*, (32), 113 – 132. <https://bit.ly/3HvHusA>.
- Castillo, J. (2021). Metodología didáctica para la comprensión de la lectura de textos argumentativos en la universidad. *Educere*, 25, 81, 477 – 499. <https://bit.ly/3eJUZs9>
- Cisterna, F. (2005), Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14. (1). 61 – 71. <https://bit.ly/3qGDhLU>
- Mata, J, Núñez, M y Rienda, J. (2015). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Pirámide
- Pastene, F., Díaz, R. y Molina, S. (2016). Producción del Ensayo Argumentativo en Estudiantes de dos Establecimientos de Educación Media Técnico-Profesional de

la Provincia de Nuble. Resultados de un Diagnóstico. *Literatura y Lingüística*. (34). 395 – 418. <https://bit.ly/3FSe2MM>

Solé, I. (1996). *Estrategias de Lectura*. Editorial Graó

Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación. (2019). *Bases Curriculares 3° y 4° medio*

Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación. (2021). *Programa de Estudio Lengua y Literatura 3° medio. Formación general*

Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación. (2021). *Programa de Estudio Lengua y Literatura 4° medio. Formación general*

Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación. (2021). *Programa de Estudio 3° o 4° medio. Formación Diferenciada Lenguaje. Lectura y Escritura Especializadas*

Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación. (2021). *Programa de Estudio 3° o 4° medio. Formación Diferenciada Lenguaje. Participación y Argumentación en Democracia*