

January 2018

La comprensión de textos argumentativos como estrategia para el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico

Ana María Rubio Quintero

Universidad Surcolombiana, ana.rubioquintero@gmail.com

Julie Ximena Meneses Alba

Universidad Surcolombiana, ximena-al12@hotmail.com

Katherine Osorio Castañeda

Universidad Surcolombiana, khat1008@hotmail.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Rubio Quintero, Ana M., Julie X. Meneses Alba, and Katherine Osorio Castañeda (2018). La comprensión de textos argumentativos como estrategia para el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico. *Actualidades Pedagógicas*, (72), 29-47. <https://doi.org/10.19052/ap.4336>

This Artículo is brought to you for free and open access by Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Actualidades Pedagógicas* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

La comprensión de textos argumentativos como estrategia para el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico *

Julie Ximena Meneses Alba

Universidad Surcolombiana, Colombia.

ximena-al12@hotmail.com

Katherine Osorio Castañeda

Universidad Surcolombiana, Colombia.

khat1008@hotmail.com

Ana María Rubio Quintero

Universidad Surcolombiana, Colombia.

ana.rubioquintero@gmail.com



Resumen: Este artículo expone el desarrollo de un trabajo investigativo cuyo propósito fue fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de básica secundaria, a partir del análisis crítico de textos argumentativos. Para ello, se contó con una prueba diagnóstica y diez sesiones de lectura y análisis de los textos. La metodología de investigación fue de tipo cualitativa con un enfoque de investigación basada en el diseño (IBD). Para la ejecución de las sesiones de trabajo con los estudiantes se tuvo en cuenta el método de enseñanza directa. Con el desarrollo de este trabajo se observó que las columnas de opinión despertaban el interés del estudiante por la lectura, pues le implican analizar y comprender las distintas situaciones que acaecen en su entorno.

Palabras clave: comprensión, lectura, argumentación, estrategias, pensamiento crítico, aprendizaje.

Recibido: 20 de junio de 2017

Aceptado: 16 de noviembre de 2017

* Este artículo es el resultado de un trabajo investigativo realizado en la ciudad de Neiva, durante el 2016, sobre comprensión de lectura crítica. Se contó con la colaboración de la Institución Educativa Técnico Superior de Neiva y la asesoría del docente Freddy Alberto Mier Logato, del programa de Lengua Castellana de la Universidad Surcolombiana.

Cómo citar este artículo: Meneses Alba, J. X., Osorio Castañeda, K. y Rubio Quintero, A. M. (2018). La comprensión de textos argumentativos como estrategia para el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico. *Actualidades Pedagógicas*, (72), 29-47. doi: <https://doi.org/10.19052/ap.4336>





Comprehension of argumentative texts as a strategy for meaningful learning and the development of critical thinking

Abstract: This article presents a research work that aimed to strengthen reading comprehension in secondary school students, based on a critical analysis of argumentative texts. To the effect, a diagnostic test and ten reading and text analysis sessions were conducted. A qualitative research methodology was used with a design-based research approach (DBR). Work sessions with students used direct teaching method. This work evidenced that opinion columns awaken the interest of students in reading, since they involve analyzing and understanding different situations that occur in their environment.

Keywords: comprehension, reading, argumentation, strategies, critical thinking, learning.



A compreensão de textos argumentativos como estratégia para a aprendizagem significativo e o desenvolvimento do pensamento crítico

Resumo: Este artigo expõe o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa cujo propósito foi fortalecer a compreensão de leitura em estudantes de educação básica secundária, a partir da análise crítica de textos argumentativos. Para isso, foi considerado um teste diagnóstico e dez sessões de leitura e análise dos textos. A metodologia de pesquisa foi do tipo qualitativa com um foco de pesquisa baseada no design (IBD). Para a execução das sessões de trabalho com os estudantes considerou-se o método de ensino direto. Com o desenvolvimento deste trabalho pôde-se observar que as colunas de opinião despertam o interesse do estudante pela leitura, já que este implica analisar e compreender as diferentes situações que acontecem em seu entorno.

Palavras chave: compreensão, leitura, argumentação, estratégias, pensamento crítico, aprendizagem.



Introducción

Para un educador son primordiales las acciones que ayudan a revitalizar el aprendizaje significativo de una disciplina; así es como la lectura, la comprensión y el análisis de los textos que se abordan tanto en el entorno educativo como fuera de este, permiten el alcance de este objetivo y, de igual forma, la apropiación y construcción crítica del conocimiento por parte de los estudiantes. En este sentido, Lomas (2003) afirma:

Enseñar a leer, a comprender y a escribir textos [...], es hoy una manera de evitar ese desajuste evidente (y en ocasiones inevitable) entre lo que se enseña en la escuela y lo que ocurre fuera de los muros escolares, así como una forma de contribuir desde el mundo de la educación a la adquisición y al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas. (p. 62)

Para llevar a cabo dicho propósito es necesario fortalecer la capacidad de comprensión de lectura, a través de estrategias que optimicen la buena formación intelectual y académica de los estudiantes. Con el fin de que estos puedan desarrollar la capacidad crítica que tanto buscamos en ellos, en el presente trabajo consideramos pertinente la comprensión de textos argumentativos, pues esta tipología textual involucra la habilidad de análisis y juicio del lector, propiciando el desarrollo del pensamiento crítico que evalúa la realidad.

Ahora bien, la argumentación tiene como objetivo defender una tesis y convencer de ella a un receptor mediante pruebas y razonamientos lógicos. Para Trigos (2012), “argumentar es sustentar una idea o hipótesis mediante otras ideas o hechos, apoyándose en criterios racionales y en axiomas generales o particulares de una ciencia específica” (p. 65). Así mismo, el propósito principal del texto argumentativo, según Díaz (2009), es “convencer al lector para que acepte o comparta determinados puntos de vista” (p. 34). Por otra parte, debemos aclarar que el texto argumentativo no solo aporta en materia académica, sino también en materia humana (Zambrano, 2012, p. 2). A través de la argumentación “podemos adquirir no solamente

práctica en el arte de razonar sino también respeto por la razón, reforzando así y asegurando los valores de nuestra sociedad” (Copi y Cohen, 2007, p. 7).

Para tener una buena comprensión del texto argumentativo es importante identificar su estructura. Según Trigos (2012), la estructura da cuenta del proceso de sustentación de las ideas y ayuda a organizarlas. En este sentido, el texto argumentativo “se estructura alrededor de una tesis. Así se llama al contenido proposicional expreso o implícito que resume de la misma manera el propósito central de todo el texto” (Díaz, 2009, p. 38). Sumado a esto, la tesis cuenta con una sustentación en el texto que se constituye por “una cadena de argumentos. Cada argumento, a su vez, está conformado por una serie de premisas que sustentan una conclusión o punto de vista” (Díaz, 2009, p. 63).

Se ha hecho referencia al desarrollo del pensamiento crítico, debido a que se evidencia una correspondencia entre dicho pensamiento y la actividad argumentativa, pues el pensar crítico requiere el uso de habilidades para evaluar hechos y argumentos, mientras que la argumentación consolida la defensa de opiniones que se derivan de un hecho que es centro de análisis.

En este trabajo, entenderemos el pensamiento crítico como un proceso consciente, sistemático y deliberado que implementa habilidades intelectuales para evaluar y hacer juicios sobre la credibilidad de un argumento, la conveniencia de una determinada acción y de nuevos saberes (Campos, 2007). La persona con un buen nivel de pensamiento crítico es aquella “cuyas decisiones están sustentadas en argumentos, que está en mayor capacidad de entender los diferentes contextos, de relacionarse mejor con los demás y de hacer una contribución más auténtica a la sociedad” (Campos, 2007, p. 9).

En el campo de la educación, los docentes son los profesionales encargados de cultivar el pensamiento crítico de sus educandos a partir de propósitos definidos; por esto, durante una sesión de aprendizaje, se realiza el planteamiento de “interrogantes sobre el asunto de interés, se recoge información, se analizan los conceptos, premisas y puntos de vista para entender las implicaciones y consecuencias y llegar a conclusiones y soluciones” (Campos, 2007, p. 29). Es importante resaltar que el pensamiento crítico se constituye como un elemento primordial para la formación de ciudadanos.

Teniendo en cuenta lo anterior, hemos tomado como herramienta de análisis seis columnas de opinión publicadas en los diarios *El Espectador* y *El Tiempo* y en la revista *Semana*. Bajo la pregunta: ¿Cómo mejorar el proceso de comprensión lectora a partir del análisis crítico *de textos argumentativos en*

estudiantes de básica secundaria de los grados 8° y 9° de la Institución Educativa Técnico Superior de Neiva, jornada de la tarde?, se diseñó una prueba diagnóstica escrita que evaluó el nivel de comprensión de lectura literal, inferencial y crítico de cada estudiante partícipe. Asimismo, se desarrollaron diez sesiones de trabajo con los estudiantes; cada sesión contó con estrategias dispuestas para la lectura y el análisis de los textos, a través de ejercicios de rastreo, parafraseo, organizadores gráficos, debate y reflexión oral-escrita.

Metodología

Tipo de investigación

Este trabajo utilizó la investigación de tipo cualitativo, entendiendo que este tipo de investigación se interesa por la “realidad” tal y como la interpretan los sujetos (Rodríguez y Valldeoriola, 2009). Denzin y Lincoln (citados en Rodríguez y Valldeoriola, 2009) definen la investigación cualitativa como:

Una actividad que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible [...] los investigadores cualitativos estudian las cosas en su contexto natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le dan. (p. 46)

33

Enfoque de investigación

El diseño investigativo de este trabajo se abordó desde la investigación basada en el diseño (IBD). Esta surge a principios de la década del siglo XX, gracias al trabajo de Ann Brown y Allan Collins:

La IBD se centra, por tanto, en el diseño y exploración de todo tipo de innovaciones educativas, a nivel didáctico y organizativo, considerando [...] como núcleos de esas innovaciones, y contribuyendo, consecuentemente, a una mejor comprensión de la naturaleza y condiciones del aprendizaje. (Bell citado en Rodríguez y Valldeoriola, 2009, p. 67)

Gros (citado en Rodríguez y Valldeoriola, 2009) establece las características principales de IBD, las cuales se aplicaron para la ejecución de este trabajo:

[...] se desarrolla en contextos reales; no pretende controlar variables, sino identificarlas para caracterizar la situación; se inicia con un plan general y con materiales no necesariamente definidos completamente al inicio; estos van adecuándose en función de la dinámica y el contexto; no tiene como objetivo establecer un plan de actividades para su replicación, sino que se enuncia una serie de pautas que pueden ser implementadas en otros diseños educativos con situaciones similares; se lleva a cabo un análisis de la investigación; no está orientado a demostrar hipótesis sino al desarrollo de una propuesta que se centra en la práctica. (p. 67)

El método de enseñanza directa

Para la ejecución de las actividades propuestas en las sesiones del trabajo con los estudiantes, se tuvo en cuenta el método de la enseñanza directa. Baumann (citado en Navarro, 2008), expresa que:

En la enseñanza directa, el profesor, de un modo razonablemente formal y cara a cara, dice, muestra, describe, demuestra y enseña la habilidad que hay que aprender. La palabra es el profesor, puesto que es él quien está al mando de la situación de aprendizaje y quien dirige la clase, al contrario de la enseñanza “dirigida” por una hoja de trabajo. (p. 54)

Es claro que el profesor, en su capacidad de mediador, es quien dirige y favorece el aprendizaje significativo de habilidades o estrategias para, en este caso, fortalecer la lectura comprensiva y crítica de sus estudiantes.

Así mismo, Beltrán (citado en Navarro, 2008, p. 54) establece seis fases en el desarrollo del método de la enseñanza directa, y que en este trabajo han de tenerse en cuenta para su aplicación: la fase uno (introducción-planTEAMIENTO) requiere comprobar las demandas del escenario escolar, explorar el conocimiento previo de los estudiantes, tener en cuenta el nivel de los estudiantes para ajustar las estrategias y usar ejemplos que ilustran las estrategias que se adquirirán; la fase dos (enseñanza) propone comunicar a los estudiantes la utilidad y aplicabilidad de la estrategia a aprender, y explicar detenidamente la estrategia; la fase tres (modelado) explica y demuestra la efectividad de la estrategia en uso; la fase cuatro (práctica guiada) pone en marcha la adquisición de la estrategia adquirida por los estudiantes; la fase cinco (práctica independiente) delega la responsabilidad al estudiante

y, finalmente, la fase seis (evaluación) evalúa el dominio alcanzado por los estudiantes y la eficacia del aprendizaje.

Planeación y aplicación

Con el apoyo de la Institución Educativa Técnico Superior de Neiva, jornada de la tarde, se desarrolló un proyecto enmarcado en la comprensión para fortalecer la lectura crítica. Para ello, se contó con la participación de sesenta (60) estudiantes pertenecientes a los grados 806, 807, 808, 809, 810, 907 y 908. Para iniciar, fue necesario aplicar una prueba diagnóstica escrita para evaluar el nivel de comprensión de lectura literal, inferencial y crítico de cada estudiante. Para la prueba se seleccionó el texto “Soy visto, luego existo” de Piedad Bonnett (2015), publicado en la sección de opinión del periódico *El Espectador*.

Posteriormente, se desarrollaron diez sesiones de trabajo (tabla 1), de dos horas cada una. Como herramienta se implementaron seis columnas de opinión para ser leídas de forma grupal, y analizadas a través de estrategias como inferencias; rastreo y subrayado de palabras, frases u oraciones clave; parafraseo de párrafos; organizadores gráficos de la estructura de los textos; reflexión oral y escrita, y debate. Es importante saber que el uso de organizadores gráficos favorece el pensamiento crítico, es decir, que “el razonamiento o pensar puede ponerse en evidencia, de manera gráfica, para su análisis y evaluación” (Campos, 2007, p. 93).

Tabla 1. Sesiones de trabajo

Sesión	Texto de trabajo	Estrategias	Fase
Prueba diagnóstica	“Soy visto, luego existo”, Piedad Bonnett (2015)		Fase 1: <i>introducción-planteamiento</i>
Sesión 1: Presentación y exploración (30 de julio del 2016)		Ejercicio escrito sobre expectativas del proyecto	
Sesión 2: Conceptualización (6 de agosto del 2016)	“Soy visto, luego existo”, Piedad Bonnett (2015)	Intención del texto argumentativo e identificación de la estructura textual	Fase 2: <i>Enseñanza</i> Fase 3: <i>Modelado</i> Fase 4: <i>Práctica guiada</i>
Sesión 3: Herramientas que facilitan la comprensión (13 de agosto del 2016)	“Desnudarse”, Florence Thomas (2016)	Inferencia a partir del título del texto, subrayado de palabras, frases u oraciones clave e identificación de la tesis del texto	
Sesión 4: Lectura y comprensión, paso a paso (20 de agosto del 2016)	“Leer, ¿para qué?”, Silvia Parra (2014)	Subrayado y parafraseo escrito de los párrafos del texto leído	
Sesión 5: Aplicación de estrategias (27 de agosto del 2016)	“Luces, cámara, acción”, Piedad Bonnett (2016)	Organizador gráfico para favorecer la identificación y el análisis de los elementos que componen la estructura del texto	
Sesión 6: Lectura crítica (3 de septiembre del 2016)	“Pantallas digitales y los niños”, Rafael Orduz (2016)	Reflexión oral y debate sobre argumentos a favor y en contra de la temática del texto	
Sesión 7: Aplicación de estrategias (10 de septiembre del 2016)	“Las violencias de género”, Florence Thomas (2015)	Redacción y construcción de argumentos para sustentar una tesis planteada	Fase 5: <i>Práctica independiente</i>
Sesión 8: Escritura, primer borrador (17 de septiembre del 2016)	Cómo escribir un artículo de opinión	Planeación y estructuración del texto	
Sesión 9: Escritura, segundo borrador (24 de septiembre del 2016)	Conectores textuales	Uso de conectores	
Sesión 10: Escritura, texto final (8 de octubre del 2016)		Exposición de los textos	Fase 6: <i>Evaluación</i>

Fuente: elaboración propia.

Análisis

Prueba diagnóstica escrita

Para iniciar el trabajo con los estudiantes fue necesario conocer el nivel de comprensión de lectura literal, inferencial y crítico de cada uno. Para ello, se elaboró una prueba con tres preguntas referentes al conocimiento previo del tema y cinco preguntas de comprensión a partir de una lectura. Teniendo en cuenta esto, se seleccionó el texto “Soy visto, luego existo”, de Piedad Bonnett, publicado en la sección de opinión del periódico *El Espectador*.

A partir de las respuestas de los estudiantes a las preguntas con respecto al conocimiento previo del tema a trabajar en las sesiones, se presenta el siguiente análisis (tabla 2):

Tabla 2. Pregunta 1. ¿Te gusta leer?

Respuestas	N.º de estudiantes	Porcentaje
Sí	48	80
Poco	4	7
No	8	13

Fuente: elaboración propia.

Algunas de las justificaciones escritas por los estudiantes, en sus respuestas, fueron:

- “Sí, porque los libros muchas veces enseñan cosas; me gusta comprenderlos, entenderlos, sacar ideas, concentrarme, imaginarme mientras voy leyendo todo lo que está pasando en el libro” (Thamara Rivera, 14 años).
- “A mí casi no me gusta leer porque me quita el tiempo de estar con mis padres, con mis amigos, pero a veces cojo el cuaderno o libro y leo” (Julio Mario Murcia, 15 años).
- “No, porque a veces me da dolor de cabeza” (Karen Sánchez, 13 años).

Llama la atención que la mayoría de los estudiantes que manifestaron un gusto hacia la lectura están más familiarizados con los textos de tipología narrativa y, por el contrario, no sintonizan con textos de otra tipología; en este caso, el texto argumentativo (tabla 3):

Tabla 3. Pregunta 2. Según tus conocimientos, ¿qué es un texto argumentativo?

Respuestas	N.º de estudiantes	Porcentaje
Tienen conocimiento	9	15
No saben	44	73
No respondieron	7	12

Fuente: elaboración propia.

Algunas de las respuestas expresadas por los estudiantes en la pregunta 2 son:

- “Un texto argumentativo es aquel que tiene un punto de vista sobre un asunto, como una opinión...” (María José Salcedo, 15 años).
- “No me acuerdo” (Julio Mario Murcia, 15 años).
- “No sé” (Giovanni Trujillo, 14 años).

Teniendo en cuenta las respuestas a las dos preguntas anteriores y que se evidencia una gran familiaridad con el texto narrativo, podemos afirmar que la mayoría de los estudiantes no sabe qué es un texto argumentativo, debido a que es poco el uso de esta tipología textual como instrumento de aprendizaje en los grados 8º y 9º de básica secundaria de la Institución Educativa Técnico Superior de Neiva (tabla 4).

Tabla 4. Pregunta 3. ¿Qué es un artículo de opinión?

Respuestas	N.º de estudiantes	Porcentaje
Tienen conocimiento	10	17
No saben	39	65
No respondieron	11	18

Fuente: elaboración propia.

Ante esta pregunta, algunos estudiantes respondieron:

- “Es un texto escrito donde cualquier persona, sin importar la condición, da su versión sobre lo conversado en alguna polémica” (Jeisson Ávila, 14 años).

- “Es cuando uno opina sobre algo o alguien” (Julio Mario Murcia, 15 años).

De lo anterior, se observa que la mayoría de los estudiantes construyeron sus respuestas asociando el término “artículo” con lo que conciben como “texto”; así mismo, expresaron que la intención de este se fundamenta en opinar. Teniendo en cuenta esto, es claro que los estudiantes trataron de dar una respuesta lógica a la pregunta a partir de la asociación de conceptos, pero es evidente que el mayor número de estudiantes desconoce qué es un artículo de opinión y dónde es común acceder a estos.

El siguiente aspecto a examinar son las preguntas de comprensión que exigían al estudiante una lectura literal, inferencial y crítica del texto para una acertada respuesta. A continuación se presenta el análisis realizado a las respuestas obtenidas de la prueba (tabla 5).

Tabla 5. Pregunta 4. En el texto, Piedad Bonnet afirma que “cualquiera que tenga en su mano un aparato digital puede registrar los hechos”. ¿Cuáles son los hechos que menciona para argumentar esta idea?

Respuestas	N.º de estudiantes	Porcentaje
Acertada	5	8
Incompleta	29	49
Incorrecta	26	43

Fuente: elaboración propia.

Cabe recordar que para la pregunta 4 era necesario realizar una lectura y dar una respuesta de tipo literal. Se observa que muchos estudiantes no mencionaron todos los hechos expuestos en el texto, debido a que se conformaron con la posible respuesta rastreada en un solo párrafo y no identificaron los hechos restantes que se apreciaban a lo largo del texto. Otros estudiantes divagaron en sus respuestas por falta de concentración o de entendimiento de la pregunta (tabla 6).

Tabla 6. Pregunta 5. ¿Qué inferencia haces del título “Soy visto, luego existo”?

Respuestas	N.º de estudiantes	Porcentaje
Inferencia válida	6	10
Inferencia no válida	48	80
No respondieron	6	10

Fuente: elaboración propia.

Se observa que más de la mitad de los estudiantes desconocía el significado del término “inferencia” y, por tanto, se les dificultó responder a la pregunta. De igual manera, se aprecia el desconocimiento de los estudiantes de temáticas filosóficas entendiendo que, en este caso, el título del texto empleado hace referencia directa al planteamiento filosófico “pienso, luego existo”, de René Descartes, y de cómo, según la autora, ha cambiado este principio del racionalismo, pues en la actualidad las personas existen por ser vistas en las redes sociales y no tras usar su raciocinio.

En la tabla 7 se evidencia que un elevado porcentaje de los estudiantes no acertó en la respuesta, debido al desconocimiento del concepto de “idea principal” y su aplicabilidad en el texto. Por lo anterior, algunos estudiantes realizaron resúmenes, construyeron moralejas, expresaron opiniones y reflexiones.

Tabla 7. Pregunta 6. ¿Cuál es la idea principal del texto?

Respuestas	N.º de estudiantes	Porcentaje
Acertada	4	7
No acertada	54	90
No respondieron	2	3

Fuente: elaboración propia.

En la pregunta 7 los estudiantes debían establecer sinónimos, para palabras seleccionadas, que no alteraran el sentido de la lectura del texto; los resultados obtenidos se aprecian a continuación (tabla 8).

Tabla 8. Pregunta 7. ¿Cuál es el sinónimo para cada palabra sin alterar el sentido que se le da en el texto? (Sofisticado, auge, paranoias, consignar sustraerse, equivale, efímero, saturación)

Respuestas	N.º de estudiantes	Porcentaje
Más de 4 sinónimos acertados	2	12
Menos de 4 sinónimos acertados	58	88

Fuente: elaboración propia.

De lo anterior se evidencia que el 88 % de los estudiantes no logró relacionar un sinónimo correcto para las palabras establecidas, ya que muchos expresaron no conocer o recordar con exactitud el significado del término “sinónimo”. Además, se percibe que los estudiantes no lograron deducir el significado de las palabras a través de las señales que aportó el contexto de la lectura.

Finalmente, la prueba evaluó la opinión crítica de cada estudiante, con respecto al texto (tabla 9).

Tabla 9. Pregunta 8. ¿Cuál es tu opinión crítica con respecto al texto?

Respuestas	N.º de estudiantes	Porcentaje
Crítica	7	12
No acertada	47	78
No respondieron	6	10

Fuente: elaboración propia.

Se observa que un gran porcentaje de estudiantes no logró construir respuestas acertadas, debido a que era la primera vez que se les pedía dar una *opinión crítica* frente a un texto. Por lo anterior, se obtuvieron respuestas de apreciación al texto con la expresión “me gustó”.

Una vez explorado el conocimiento previo y los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes, se abordaron y ajustaron las actividades y estrategias pertinentes para desarrollar con ellos. A su vez, los estudiantes asistieron a las sesiones, algunos motivados por el aprendizaje y otros por el interés de mejorar su desempeño académico en el área de Lengua Castellana.



Sesiones de trabajo

Para el análisis del proceso resultante de las sesiones con los estudiantes se consideró estructurar el contenido teniendo en cuenta las fases de desarrollo del método de la enseñanza directa, ya que estas permiten sintetizar la organización y el objetivo de las sesiones de este trabajo. Dicho lo anterior, es pertinente aclarar que la fase uno de introducción-planteamiento, que permite explorar el conocimiento previo de los estudiantes y su nivel, en este caso de lectura, se ha expuesto con anterioridad en el análisis de la prueba diagnóstica; por consiguiente, se procede a examinar las fases restantes.

Bajo la fase dos de enseñanza se desarrollaron cinco sesiones, en las que se trabajó la aplicación de estrategias de aprendizaje para incentivar y mejorar la comprensión crítica de textos argumentativos por parte de los estudiantes. En relación con las sesiones, se aclara que durante la ejecución de cada una se trabajaron hasta tres estrategias: durante la sesión 2 se dio a conocer la estructura y la intención del texto argumentativo; en la sesión 3 se implementaron las estrategias de inferencia a partir del título de los textos, subrayado de palabras, frases u oraciones clave e identificación de la tesis del texto; con la sesión 4 nuevamente se usó la estrategia de subrayado y se implementó el parafraseo escrito de los párrafos del texto leído en la sesión; durante la sesión 5 se pusieron en práctica cada una de las estrategias aprendidas en las sesiones anteriores y, además, se usó un organizador gráfico para favorecer la identificación y el análisis de los elementos que componen la estructura del texto, es decir tesis, argumentos y conclusiones, finalmente, en la sesión 6, se aplicaron estrategias como reflexión oral y debate para exponer argumentos a favor y en contra de la temática del texto “Pantallas digitales y los niños” de Rafael Orduz (2016).

Durante las sesiones mencionadas en la fase dos se detalla que los estudiantes, antes de dicha sesión no identificaban la estructura textual para la comprensión pertinente de una lectura, pero manifestaron conocer la tradicional estructura de inicio, nudo y desenlace empleada para los textos narrativos. Se observa que con el uso de las inferencias a partir del título, antes de iniciar la lectura, se logra activar el conocimiento previo de los estudiantes y, a su vez, se incentiva su interés. Por otro lado, se evidencia que la estrategia del subrayado facilitó la identificación de la tesis del texto implementado. El uso de organizadores gráficos ayudó a los estudiantes a entender que todo texto se compone de una estructura que, en su medida,

ayuda a desglosar y analizar detenidamente un texto. Con el debate implementado se evidenció lo productivo que puede ser una sesión de clase, pues cuando cada estudiante es partícipe de la actividad en desarrollo, el aprendizaje es mutuo y enriquecedor.

Es necesario manifestar ahora que la fase tres de modelado, donde se explicó la efectividad de cada estrategia a los estudiantes, junto con la fase cuatro de la práctica guiada, se ejecutaron simultáneamente con la fase dos, durante cada una de las sesiones mencionadas. La fase cinco de práctica independiente comprende las sesiones 7, 8, 9 y 10. Aquí resulta importante destacar la actitud de los estudiantes, pues cuando se les pidió que escogieran un tema libre y de dominio sobre el cual trabajar la escritura para lograr la construcción de un texto de tipo argumentativo, se observó un interés hacia la actividad propuesta; de esto salieron temas como: el matoneo en el aula, la discriminación, la violencia de género o intrafamiliar, el proceso de paz en Colombia, la contaminación ambiental, el trabajo infantil, el desinterés por el aprendizaje, entre otros.

Se detalla que durante la sesión 7 se llevó a cabo una actividad de redacción y construcción de argumentos para sustentar una tesis planteada, con el fin de iniciar a los estudiantes en la actividad de escritura. En las sesiones 8 y 9 los estudiantes trabajaron en la creación de los textos. Esto se logró a través de una planeación, estructuración, uso de conectores y correcciones. Durante la sesión 10 se expusieron a nivel grupal los textos escritos y, además, los estudiantes reflexionaron con respecto al trabajo general de las sesiones y las estrategias aprendidas; es oportuno manifestar que la fase seis de evaluación se ejecutó en la última sesión, pues en esta se evaluó el dominio del aprendizaje alcanzado por cada estudiante.

Resultados y discusión

Los resultados que arrojó la prueba diagnóstica evidenció algunas falencias en los estudiantes: dificultad para identificar la tipología textual de un texto; vacíos léxicos como inferencia, opinión crítica y demás términos encontrados en la lectura del texto (sofisticado, auge, democratizado, voyerista, caleidoscopio, efímero, deleznable, paradigma, narcisista); los términos anteriores fueron enunciados por los estudiantes en el punto número 6 de la prueba. Asimismo, se presenta dificultad para establecer sinónimos

de palabras complejas, ya que algunos estudiantes expresaron desconocer el término “sinónimo” y no lograron deducir el significado de palabras por medio del contexto de la lectura.

Un aspecto positivo es que los estudiantes, durante la prueba, manifestaron cuáles fueron sus inconvenientes y dificultades. Así, durante la lectura del texto de la prueba, algunos estudiantes expresaron no entenderlo y otros afirmaron que dicho texto estaba mal escrito.

Ahora bien, teniendo en cuenta el trabajo llevado a cabo durante las sesiones, se observó que con la lectura de columnas de opinión se logró motivar en los estudiantes el gusto por la lectura, ya que las temáticas abordadas en los textos despertaban su interés, al ser problemáticas o asuntos polémicos actuales sobre los cuales ellos tenían conocimiento. Por tanto, se familiarizaron con los textos, lo que posibilitó una mayor comprensión y reflexión sobre estos. Algunos de los temas fueron: el proceso de paz en Colombia, adopción en parejas del mismo sexo, violencia de género, entre otros. De esta manera se logró en los estudiantes una posición más cómoda para participar y expresar sus opiniones por medio de argumentos válidos.

44 ■ El debate resultó ser un ejercicio motivador, pues al ser competitivo los estudiantes participaban sin temor y se enfrentaban con argumentos al grupo oponente. Se debe aclarar que en dicha actividad se evidenció en algunos estudiantes dificultad para organizar y manifestar, de forma clara, sus argumentos, pues algunos confundieron su posición en el debate, como se muestra en el siguiente argumento construido por estudiantes que estaban a favor del uso de la tecnología por los niños: “muchos padres de familia se sienten orgullosos al ver que sus hijos manejan esos aparatos, al saber que esto podría traer muchas dificultades como la distracción, la violencia, el maltrato, o se vuelven adictos”.

Es pertinente destacar la actitud acrítica de algunos estudiantes frente a los textos en torno a los cuales se generaba discusión, pues elaboraban puntos de vista o argumentos a partir de rumores, lo cual demuestra desinformación cultural. No obstante, con el avance de las sesiones los estudiantes fueron asumiendo una actitud más analítica y reflexiva con respecto a las situaciones coyunturales trabajadas.

Por otro lado, se logró evidenciar que, tras el avance de las sesiones, el mayor número de estudiantes reconoció la estructura de los textos argumentativos trabajados, exceptuando algunos que, pese a todo el acompañamiento y la asesoría, siguieron presentando dificultades para analizar

algunas columnas de opinión; al hablar con ellos manifestaron que asistían a las sesiones por no quedarse en casa y porque allí podían distraerse con sus amistades.

Con respecto al número de estudiantes con los que se trabajó, es importante mencionar que se inició con 60, pero solo 37 asistieron hasta la última sesión de trabajo. Esto ocurrió por motivos como: algunos estudiantes trabajaban los fines de semana, otros empezaron hacer la catequesis y un grupo de estudiantes carecía de dinero para el transporte. Se resalta que un gran porcentaje de estudiantes asistió motivado por la nota apreciativa que los docentes del área prometieron dar.

Por otra parte, con herramientas como los conectores textuales, los estudiantes lograron estructurar su columna de forma más elaborada, haciéndola mucho más coherente, mejorando así su discurso y producción textual. De igual manera, el material teórico sobre cómo elaborar una columna de opinión les permitió conocer la estructura y los elementos que se deben tener en cuenta cuando se va a escribir este tipo de texto.

Ahora bien, de los 37 estudiantes que terminaron las sesiones de trabajo, solo 10 entregaron el trabajo final de escritura, ya que la última sesión se había planeado para el día 2 de octubre, pero tuvo que ser aplazada pues las instalaciones del plantel educativo se usaron para la votación del Plebiscito por la Paz.

Para finalizar, son valiosas las reflexiones de algunos estudiantes con respecto a las sesiones en general, expresando que aprendieron: nuevas palabras, a identificar la estructura del texto argumentativo, a realizar una lectura crítica de los textos, a escuchar las opiniones de los demás y a defender con argumentos sus puntos de vista. En cuanto a la escritura, manifestaron que aprendieron a tener en cuenta los pasos para redactar un texto y a buscar información en fuentes confiables antes de escribir. En definitiva, los estudiantes resaltaron la importancia de las actividades de comprensión de lectura:

[...] en mi punto de vista, estas nos ayudan a entender mejor un texto, además de que nos ayuda a no solo leer sino que entrar al texto, a hacerse preguntas como ¿y por qué esa mujer hizo eso?, y a tener la necesidad de saber el por qué la comprensión lectora es importante para el desarrollo. (Ángela Velásquez, 13 años)

Conclusiones

Con el desarrollo de esta propuesta se evidenció la importancia del uso del texto argumentativo, ya que este permite que el estudiante desarrolle su capacidad de análisis y su pensamiento crítico. Este aspecto es de vital importancia para la formación de personas reflexivas, capaces de analizar su entorno y de comprender las distintas situaciones que afectan su contexto. Así, se garantizan buenos lectores, que no solo obtengan la información explícita en el texto, sino que tengan la capacidad de inferir y asumir una postura crítica frente a este; que realicen una lectura activa, asociando el contenido del escrito con la realidad en la que se desenvuelven cada día.

Además, la elección acertada de los textos es fundamental para generar una buena disposición por parte de los estudiantes; cuando las lecturas resultan interesantes para ellos es más fácil despertar el gusto lector y realizar una buena comprensión de lo leído.

Por otra parte, es evidente que un vocabulario limitado en los estudiantes es resultado de su poca actividad lectora, ya sea dentro del espacio escolar o fuera de este, puesto que la lectura de textos aporta un bagaje de conocimientos y conceptos; así mismo, el desarrollo de la competencia lectora para el aprendizaje es una manera efectiva de conocer y asimilar cualquier actividad de estudio.

En los resultados obtenidos durante las sesiones de trabajo se mostró un progreso significativo en la actividad lectora por parte de los estudiantes, ya que ponían en práctica estrategias como partir del conocimiento previo, formular hipótesis, incluir los paratextos, realizar inferencias, hacer anotaciones y subrayados, además de evaluar el contenido del texto para, finalmente, asumir una posición clara y expresar su opinión crítica frente a lo leído.

Finalmente, este trabajo buscó mejorar el proceso de comprensión de lectura a partir del análisis crítico de textos argumentativos. Es importante que los docentes y educadores sean conscientes de la necesidad que existe de resolver las dificultades que los estudiantes presentan a la hora de trabajar un texto argumentativo. Se espera que surjan futuras investigaciones y discusiones que aborden esta temática, para que así se puedan ampliar las estrategias en el marco de la comprensión de lectura.

Referencias

- Bonnett, P. (2015). *Soy visto, luego existo*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/opinion/soy-visto-luego-existo-columna-561006>
- Bonnett, P. (2016). *Luces, cámara, acción*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/opinion/opinion/luces-camara-accion-columna-632261>
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Copi, I. y Cohen, C. (2007). *Introducción a la lógica*. Balderas: Limusa.
- Díaz, Á. (2009). *La argumentación escrita*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Lomas, C. (2003). *Leer para entender y transformar el mundo*. Recuperado de http://www.uv.mx/personal/lenunez/files/2013/06/LR02_LeerEscribirEntenderMundo.pdf
- Navarro, J. (2008). *Estrategias de comprensión lectora y expresión escrita en los textos narrativos*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata-Lumen.
- Orduz, R. (2016). *Pantallas digitales y los niños*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/opinion/opinion/pantallas-digitales-y-los-ninos-columna-642719>
- Parra, S. (2014). *Leer, ¿para qué?* Recuperado de <https://www.semana.com/opinion/articulo/leer-para-que-columna-de-silvia-parra/385994-3>
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Recuperado de <http://myuvmcollege.com/uploads/lectura2011-09/Metodolog%C3%ADa%20de%20investigaci%C3%B3n-2064.pdf>
- Thomas, F. (2015). *Las violencias de género*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16446388>
- Thomas, F. (2016). *Desnudarse*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16620444>
- Trigos, L. M. (2012). *¿Ensayamos? Manual de redacción de ensayos*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Zambrano, J. D. (2012). El ensayo: concepto, características, composición. *Sophia*, 1(8), 137-147.