



Congreso Internacional de Educaciones, Pedagogías y Didácticas

**Pedagogías críticas
latinoamericanas**

Tunja - Boyacá

2020

Del 6 al 9 de octubre

Experiencias de maestras y maestros



Uptc
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
DE ALTA CALIDAD
MULTICAMPUS
RESOLUCIÓN 2810 DE 2013 MEN / 9 AÑOS

FACULTAD
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maestría en Educación

Maestría en
Gestión
Educativa

LA UNIVERSIDAD
QUE QUEREMOS

INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA EL FOMENTO DE LA LECTURA CRÍTICA

Autor:

Díaz Alfonso, Yudy Leuceni

Institución Educativa Técnica La Libertad

Correo electrónico: yudy.diaz01@uptc.edu.co

Eje temático: Lenguajes en educación

Resumen: El objetivo de esta ponencia es mostrar los avances parciales entorno a una intervención pedagógica para el fomento de la lectura crítica en estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Técnica La Libertad del municipio de Tutazá Boyacá. En tal sentido, la metodología hace énfasis en el enfoque cualitativo, dentro de la investigación acción en el aula. El procedimiento desarrolló cuatro fases: caracterización, diseño, implementación, y evaluación, con el fin de alcanzar el fortalecimiento de la lectura crítica en contextos educativos pertinentes. Para la comprensión del problema se tuvo en cuenta los referentes teóricos y conceptuales desde la lectura crítica y los textos argumentativos. Los resultados parciales permiten una apropiación conceptual y procedimental frente a la lectura crítica. Este trabajo pertenece a la línea de investigación de lecturas y escrituras en educación (LEEN) inscrito en COLCIENCIAS y hace parte del grupo becas maestra financiado por COLCIENCIAS.

Palabras clave: Lectura crítica, textos argumentativos, argumentación, pedagogía.

Introducción

De acuerdo con el análisis realizado en la *Institución Educativa Técnica La Libertad* en el municipio de Tutazá, Boyacá, se evidencian tres factores que determinan las dificultades en torno a la lectura y a los procesos que permiten su comprensión: primero, el bajo rendimiento académico de los estudiantes en Lengua Castellana; segundo, el alto porcentaje de niños en el nivel insuficiente según los resultados de las pruebas SABER en lenguaje y lectura crítica, durante los años del 2015 a 2019; y tercero, el índice insuficiente de Calidad Educativa en 2019 en la Educación Pública del país.

Algunos indicadores en relación con el rendimiento académico son la dificultad para extraer ideas principales; dificultades caligráficas; escaso nivel de argumentación e interpretación textual; agramaticalidad en la producción textual y mínimos procesos de coherencia y cohesión. Por estas razones, se presenta un índice bajo-básico de rendimiento académico, aunando la falta de interés de los estudiantes por la lectura; la falta de constancia y permanencia de los docentes y el cambio permanente al plan de estudios de la Institución Educativa durante el año escolar. Sin embargo, el indicador fundamental es la no implementación de propuestas pedagógicas que contribuyan al mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes, teniendo en cuenta su entorno y su proyección social.

En relación con las pruebas externas SABER ICFES, en el componente de Lectura Crítica, dan a conocer que la institución educativa se encuentra en un promedio de 48%; lo que significa que presenta un nivel bajo de rendimiento y por ende de calidad. Para el caso que ocupa esta investigación, los niveles de tercero, quinto y noveno, mantienen los mismos resultados al nivel insuficiente o básico, siendo muy pocos los niños en un nivel satisfactorio o avanzado. Así, las habilidades de comprensión y producción textual son insatisfactorias y mucho más cuando se comparan, especialmente con el programa internacional para la evaluación de estudiantes PISA (OCDE, 2018). Este análisis determinó que una

gran debilidad es el mínimo razonamiento inferencial y crítico frente a cualquier tipo de texto, pero más con el argumentativo. En este sentido, se plantea la hipótesis que un bajo nivel argumentativo por parte del estudiante interfiere en la calidad educativa, y sobre todo en la interacción social. De aquí, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo fortalecer la lectura crítica a partir del análisis inferencial en textos argumentativos a través de unidades didácticas con estudiantes de grado noveno?

En este orden de ideas, se asume el concepto de Solé: "leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito, en esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y contenido, como el lector, sus expectativas y conocimientos previos" (2006:18). Esta idea revela la importancia del lector como sujeto activo, en el proceso de comprensión lectora, ya que requiere de su bagaje intelectual, especialmente en el nivel crítico, para una interacción entre el texto, el autor, el lector y el contexto.

En este sentido, la lectura crítica se concibe como un medio para alcanzar el aprendizaje; es decir, que es una herramienta que facilita la adquisición de conocimiento y, por lo tanto, requiere de la búsqueda de acciones que le permitan al estudiante desarrollar habilidades de pensamiento para identificar ideas, argumentos y conclusiones; al mismo tiempo, desarrollar la capacidad de tomar una posición crítica y un pensamiento autónomo frente a la información, los textos, su contexto y las situaciones que se presentan.

Dentro de este orden de ideas, como plantea Fabio Jurado: "El diálogo entre los conocimientos del texto y los del lector constituye la lectura crítica" (2016; p.17); y es así, como la lectura crítica, es una disposición de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a los razonamientos y a la ideología implícita, para poner en juego todas las posibilidades de interpretación alternativas, para no dar nada por hecho, sino por el contrario argumentar y poner todo en duda, lo cual requiere comprensión del tema, teniendo en cuenta la experiencia, el interés y las expectativas que se tienen frente al texto leído. De igual manera, la

competencia argumentativa es un proceso que está presente en la vida cotidiana y en las relaciones interpersonales (Perelman, 2009; p.67).

Referentes conceptuales y teóricos

Para esta investigación, tal como se había planteado anteriormente, leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito e interviene el texto, su forma y su contenido, y también requiere de un lector con sus expectativas y sus conocimientos previos para interpretarlo (Solé, 2006;p. 28). Por otro lado, el hecho de leer, no consiste simplemente en conseguir una secuencia de grafías o darles sonido a las palabras, sino que leer consiste también en comprender, por lo que se hace necesario desarrollar una serie de destrezas mentales o procesos cognitivos que le permitan al lector hacer inferencias de lo que el texto sugiere, al igual que hacer hipótesis, anticipando el suceso de lo que el escrito dirá y comprender el significado del texto, entre otros, (Cassany, 2006; p. 89).

En relación con la lectura crítica se entiende como "único procedimiento didáctico que fortalece un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidades de compromiso con la comunidad" (Cassany, 2006; p. 67). Es decir, que el ejercicio de una lectura crítica desarrolla el pensamiento, de manera tal que se pueda llevar a cabo con precisión una serie de discursos en el ámbito profesional, personal o social y se asuma una postura propia sobre un tema, considerando las diferentes variables que éste pueda tener. Se acota que la lectura crítica no es una simple opinión del lector sobre un determinado texto, sino que es un ejercicio intelectual que implica hacer inferencias complejas o simples de los signos o códigos narrativos que se lee, para asociarlos entre los conocimientos que transmite el texto y el caudal de conocimientos que tiene el lector respecto a los textos presentes en el texto leído (Jurado, 2008; p. 87).

En esta medida, se abordarán algunas perspectivas en torno a la lectura crítica, trabajadas por Frank Serafini (2003), quien presenta tres perspectivas teórico – prácticas sobre la comprensión lectora: estas son: **la perspectiva modernista,**

la perspectiva transaccional y la perspectiva crítica, re direccionando así el significado de leer críticamente.

La perspectiva modernista se fundamenta en el significado exclusivo del texto; el cual, es independiente del contexto (lector, comunidad, circunstancias). Leer es descubrir lo esencial del escrito. Entre los ejercicios que se presentan están la descodificación fonética, lectura en voz alta, comprensión de inferencias, las cuales se evalúan y corrigen objetivamente.

La perspectiva transaccional manifiesta que la lectura requiere del lector, la capacidad de llenar vacíos del texto con su conocimiento previo y convoca interpretaciones de la comunidad, es así, que se constituye en un proceso individual, que ocurre en una relación de texto, lector y contexto. Desde esta perspectiva, el docente actúa como dinamizador, para conectar el mundo natural y social con la personalidad del estudiante hacia la construcción de conocimiento y crecimiento personal.

La perspectiva crítica es un artefacto cultural, que tiene un contexto social, político, cultural e histórico. Es decir, el texto está situado socio-históricamente, y es un artefacto cultural con propósitos y perspectivas de género, etnia y clase social, con las cuales se hace posible la interpretación y, por tanto, se constituye en un fundamento para la criticidad. Es así que el texto no debe ser visto como una reproducción de ideas y conocimientos sino como un ente vivo capaz de reflejar la sociedad en el cual está inmerso, y quien lo lee tiene la responsabilidad de construir significados a través del desarrollo y puesta en marcha de una serie de competencias como la enciclopédica, semántica, analítica y crítica: "el diálogo entre los conocimientos del texto y los del lector constituye la lectura crítica" Jurado (2016; P. 78).

Análogamente, este nivel de lectura necesita de una retroalimentación y contextualización que parte de la interpretación de la teoría; de manera que se pueda inferir y crear los propios puntos de vista, basados en razones, dando lugar

a una argumentación que es definida por Toulmin como una actividad compleja que comprende varias premisas, vinculadas entre sí y con una conclusión; además que contempla posibles refutaciones, aporta pruebas adicionales y se inscribe en el contexto dialógico de una interacción comunicativa inacabada. Una de las funciones de la argumentación se centra en convencer a otros sobre algo, a través de razonamientos, donde se intenta probar o justificar aquello que se defiende y a la vez debatir las opiniones contrarias; igualmente determina la validez, pertinencia y fuerza o debilidad de las razones o los argumentos emitidos y exactamente en qué medida y en qué aspectos estos estándares varían inevitablemente según el tiempo, el contexto y las circunstancias, Toulmin (2018).

Con la argumentación se intenta defender una opinión o un punto de vista sobre algún tema, demostrando que son más acertados que los otros; poniendo de manifiesto los fallos o errores de quienes se oponen, haciéndoles cambiar de parecer; y convenciéndolos de que admitan como cierto lo que se plantea. En esta medida se logra una aproximación a la lectura crítica teniendo como principal herramienta los textos argumentativos, cuyo objetivo es el de expresar ideas u opiniones y debatirlas, exponiendo argumentos que la sustenten y la problematicen con el fin de persuadir o convencer al lector; su importancia está en resaltar la opinión del autor, su postura y la forma particular como éste ve e interpreta el mundo, a partir de un mensaje central que concede mediante diferentes estrategias.

Y aquí surgen tres tipos de lectura desde la lógica argumentativa: inductiva, deductiva y abductiva. En cuanto a la lectura inductiva, ésta permite inferir a partir de una evidencia particular con el fin de derivar unas conclusiones.

Al respecto, Copi y Cohen (2010) proponen una nueva conceptualización más incluyente de lo que es el razonamiento inductivo, según ellos: "en un argumento inductivo se afirma que la conclusión se sigue de sus premisas solamente de manera probable, esta probabilidad es cuestión de grados y depende de otras

cosas que pueden o no suceder” (p.74). En este sentido es necesario tener la capacidad para clasificar, realizar seriaciones, identificar semejanzas y diferencias, hacer analogías, y con base en éstas, realizar las inferencias que llevan a un nuevo concepto, para luego aplicarlos en cualquier campo. Así mismo, Fabio Jurado hace referencia a la inducción como el resultado de la prueba o pruebas experimentales que se le apliquen a la hipótesis formulada, Jurado, (2001).

Con respecto al razonamiento deductivo, éste se logra a partir de deducciones que se generan desde un todo a las partes, de manera que busca extraer de una verdad universal otra particular, lo que posibilita extraer información adicional a la que ya se posee, sacar el mayor beneficio de la información nueva y de esta manera comprobar si las suposiciones a las que se ha llegado son consistentes. A lo que Fabio Jurado describe como los mecanismos a través de los cuales se explican los probables resultados experimentales de la hipótesis, Jurado (2001)

Finalmente, la lectura abductiva hace referencia a la actividad de interpretación a partir de preguntas sin respuestas fijas, pero apoyadas con hipótesis y razonamientos, en donde la mente está abierta a lo imprevisible, es decir haciendo conjeturas construidas a partir de saberes y experiencias sobre el mundo, para la construcción de nuevos conocimientos. Si no se tuviera esta capacidad de conjeturar y de acceder a la abducción, seguramente el hombre hubiera desaparecido, lo que quiere decir que el desarrollo de la cultura, de la ciencia y de la técnica no fueran posibles sin esa capacidad humana para hacer abducciones, para asimilar incertidumbres e interrogarse frente a ellas, apostando a la conjetura (Jurado, 2001).

Teniendo en cuenta lo anterior, es pertinente decir que la intervención pedagógica se organizó alrededor de la lectura crítica con unidades didácticas, en las que se vincularon la argumentación, los textos argumentativos y el modelo argumentativo propuesto por Toulmin, al considerar que, este nivel de lectura necesita de una retroalimentación y contextualización trabajadas desde

diferentes perspectivas y que parte de la interpretación de la teoría; de manera que se pueda inferir y crear los propios puntos de vista, basados en razones, dando lugar a una argumentación; que surge del desacuerdo y la discusión, donde siempre es posible contemplar críticas, objeciones o refutaciones que obligan a reconsiderar lo que afecta la conclusión y ofrecer así una fundamentación adicional.

Metodología

Esta investigación se lleva a cabo en el ámbito educativo desde una perspectiva cualitativa puesto que tiene que ver con las acciones humanas y la vida social, siendo importante por las nociones de comprensión de significado y acción (Hernández – Sampieri, 2018); es decir, se centra en la descripción y análisis del objeto de estudio para interpretar la realidad. En relación con el carácter descriptivo interpretativo: se hace una descripción de lo que sucede en el aula en el momento de realizar la intervención e interpretativo porque intenta comprender la realidad educativa que está implícita durante el proceso de observación directa, donde se da un primer acercamiento al mundo personal de los estudiantes, para interpretar sus motivaciones, intenciones, y creencias frente a la lectura (Martínez Miguelez, 2010).

La población objeto de estudio de esta investigación está conformada por 16 estudiantes de grado noveno, de los cuales nueve (9) son mujeres y siete (7) son hombres, y cuyas edades oscilan entre los 14 y 16 años, pertenecientes a la Institución Educativa Técnica La Libertad, sede central. La muestra seleccionada es de voluntarios, se encuentra en el ambiente escolar y es una muestra no probabilística (Hernández Sampieri, 2018).

Para recoger la información, se utilizan los siguientes instrumentos: Una prueba diagnóstica y un cuestionario, en la fase de caracterización; por otra parte, una entrevista semiestructurada para reconocer la percepción frente a la lectura de

textos argumentativos; y un cuestionario final, para evaluar el estado de la lectura crítica y el proceso de fortalecimiento.

Una vez aplicados los instrumentos, se hace la triangulación de la información y se tendrá preferencia por el análisis de contenido. Este proceso permite establecer similitudes y diferencias en busca de patrones que favorecen el aprendizaje de inferencias en textos argumentativos.

Esta metodología se lleva a cabo a través de la unidad didáctica. Ésta se entiende como una unidad de programación (planificación) y actuación docente configurada por un conjunto de actividades, diseñadas a partir de unos contenidos determinados, que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos, Mendoza (2003). Así pues, la unidad didáctica permite al docente organizar su trabajo, de tal manera que sus acciones se interrelacionan para alcanzar los objetivos previstos con anterioridad.

Durante la fase de caracterización inicial, se aplica una prueba diagnóstica y un cuestionario inicial, con el fin de explorar las condiciones lectoras de los estudiantes para identificar y consolidar el problema y la pregunta de investigación. En esta etapa se revisa el ambiente escolar de los estudiantes a partir del análisis de los planes de área de los últimos años, los planes de estudio y los planes de mejoramiento; todos en torno al área de lengua castellana y más específicamente a la comprensión de lectura. Esta ponencia sólo dará cuenta de los resultados parciales encontrados en esta fase.

Desarrollo

En la fase de caracterización, se analizan los resultados obtenidos a través de la prueba diagnóstica bajo métodos cualitativos y cuantitativos, con el fin de reconocer generalidades y establecer categorías de análisis. En esta prueba se aplicaron 10 preguntas, agrupadas en tres categorías: argumentación, textos

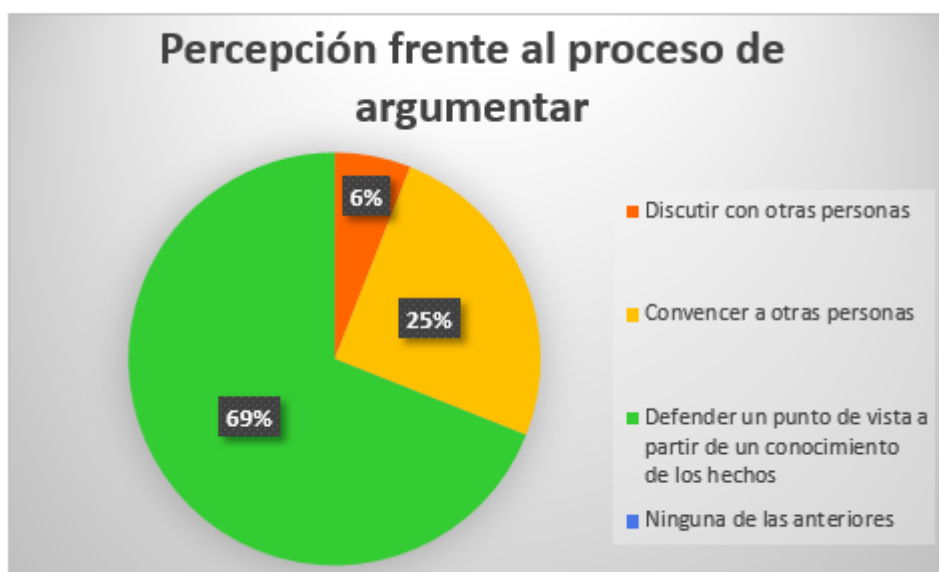
argumentativos y comprensión de lectura; cada una de ellas con unas preguntas específicas para ser evaluadas.

Posteriormente, se realizó un análisis estadístico utilizando Excel, para determinar el número de estudiantes que no respondieron de la manera esperada y las dificultades que se identificaron a partir de sus respuestas frente al reconocimiento de textos de carácter argumentativo y capacidad lectora en general. La cuantificación de esta información permite conocer de manera general y particular los resultados de los estudiantes de noveno para su posterior análisis cualitativo, lo que permite identificar las condiciones lectoras de los estudiantes y las dificultades que enfrentan a la hora de acercarse a un texto argumentativo; aspectos que se tienen en cuenta para el diseño de las unidades didácticas.

Esta prueba diagnóstica permite obtener la información necesaria acerca de las dificultades que presentan los estudiantes de noveno frente a la comprensión de lectura, la argumentación y su importancia dentro de su entorno.

En el análisis e interpretación de la información obtenida a partir de las respuestas dadas por los estudiantes, se encuentra que frente a las percepciones sobre el proceso argumentativo, se encontró que el 69 % de los estudiantes creen que argumentar es defender un punto de vista a partir de un conocimiento de los hechos; así mismo, el 25% opinó que es convencer a otras personas y solo el 6% dijo que era discutir con otras personas (ver figura 1.)

Figura 1. Percepción frente al proceso de argumentar

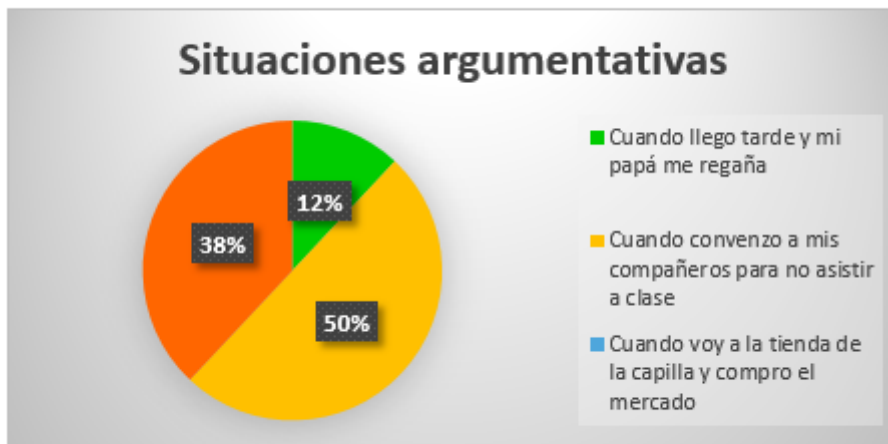


Fuente: Grupo de investigación Lenguajes en Educación- LEEN

Lo anterior demuestra que existen tres verbos que dan cuenta de este proceso: defender, convencer y discutir. Es decir que si bien los estudiantes se aproximan a entender que es la argumentación, su concepción está fragmentada o segmentada. Esto implica la necesidad de unificar los conceptos a partir de las unidades didácticas.

Frente al hecho de identificar las situaciones argumentativas que tienen lugar en su entorno, el 38% de los estudiantes indican que algunas de las situaciones donde se hace necesario argumentar son; cuando llegan tarde a la casa y el papá los regaña, cuando convencen a los compañeros para no asistir a clase y cuando van a la tienda a comprar el mercado. Así mismo el 50% de los estudiantes responden que una situación argumentativa se da cuando se debe convencer a algún compañero de no asistir a clase, y el 12% de los estudiantes afirma que se debe argumentar cuando llegan tarde y el papá los regaña (ver figura 2).

Figura 2. Situaciones argumentativas

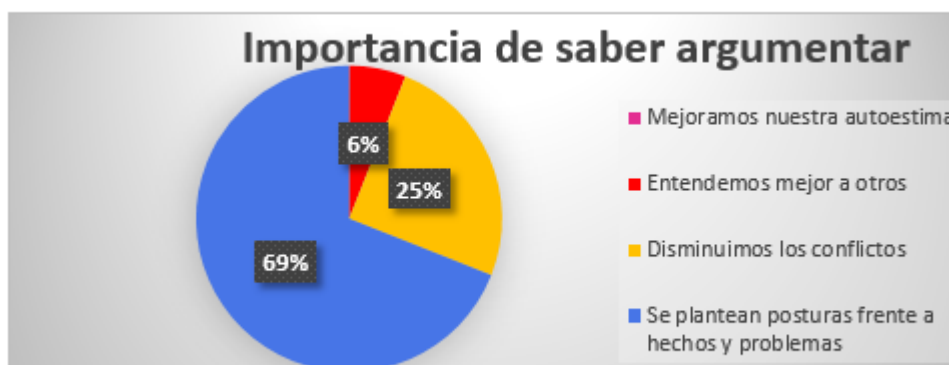


Fuente: Grupo de investigación Lenguajes en Educación- LEEN

Estas respuestas evidencian las diferentes situaciones de los estudiantes en las que creen necesario emplear la argumentación, siendo las más importantes las concernientes a defender su punto de vista y el hecho de lograr persuadir al otro.

En cuanto a la importancia de saber argumentar los estudiantes indican en un 69% que ésta radica en el hecho de plantear posturas frente a hechos y problemas, en un 25 % que de esa manera se disminuyen los conflictos y en un 6% indican que a través de ella se entiende mejor a los demás (ver figura 3).

Figura 3. Importancia de saber argumentar



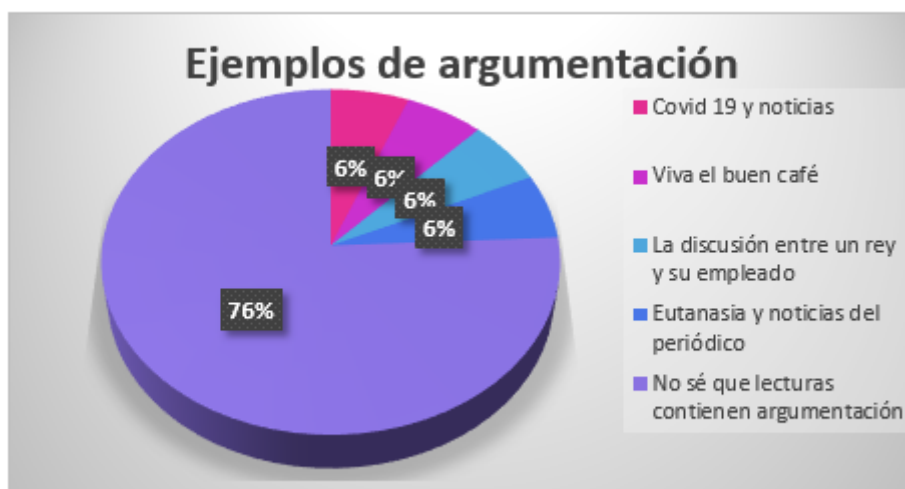
Fuente: Grupo de investigación Lenguajes en Educación- LEEN

A partir de esta información se pone de manifiesto que los estudiantes reconocen la importancia de saber argumentar como forma de comunicación, en la medida en que les ayuda a entender mejor a otros y así disminuir los conflictos. La

mayoría de ellos coinciden en decir que a través de la argumentación se plantean posturas frente a hechos y problemas, lo que les permite la construcción y organización de conocimientos y el desarrollo de habilidades para la vida diaria.

De otro lado, El 76% de los estudiantes responden no saber cuáles lecturas contienen argumentación o situaciones argumentativas y el resto de los estudiantes mencionan lecturas o temas sobre los cuales han leído pero no extraen situaciones argumentativas que se puedan evidenciar en esos textos (ver figura 4).

Figura 4. Ejemplos de argumentación



Fuente: Grupo de investigación Lenguajes en Educación- LEEN

Con lo anterior se identifican dificultades que presentan los estudiantes para identificar situaciones argumentativas dentro de un texto. La mayoría de ellos exponen el hecho de no conocer lecturas que contengan argumentación, mencionan diferentes textos que han leído pero no saben si contiene o no argumentación.

Ante el hecho de solicitar a los estudiantes dar ejemplos de su vida cotidiana donde haya sido necesario usar la argumentación, el 50% de ellos exponen diferentes situaciones en las cuales deben aportar muchos detalles o razones para explicar un suceso o una situación del diario vivir, el 32% de los estudiantes

mencionan que argumentan cuando hablan a diario con sus compañeros y el restante de los estudiantes responden el no conocer situaciones donde hayan tenido que argumentar algo, (ver figura 5).

Figura 5. Cuándo uso la argumentación



Fuente: Grupo de investigación Lenguajes en Educación- LEEN

Las respuestas a esta pregunta muestran que la mayoría de los estudiantes relacionan la argumentación con el hecho de dar explicaciones detalladas acerca de situaciones de la vida cotidiana, situación que permite afirmar que los estudiantes son conscientes que necesitan desarrollar la competencia argumentativa para persuadir a otros y enfrentar los desafíos diarios de la vida.

En cuanto a la escritura diaria de algún tipo de texto, el 56% de los estudiantes dicen escribir diariamente textos solicitados por los docentes, especialmente del área de Español, y el 44 % de ellos indica no realizar ningún tipo de escritura diaria (ver figura 6).

Figura 6. Escritura diaria

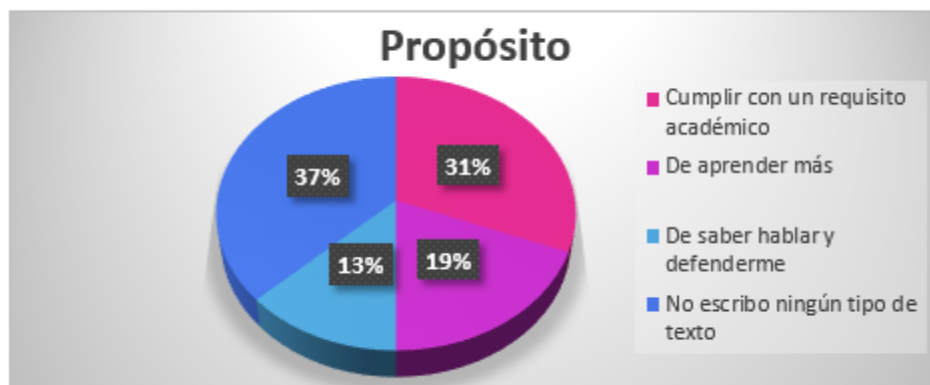


Fuente: Grupo de investigación Lenguajes en Educación- LEEN

Ante esta pregunta la mayoría de los estudiantes manifiestan que los únicos textos que leen y escriben diariamente son los solicitados como tarea en cada una de las áreas del conocimiento, lo que demuestra la importancia de promover la lectura de textos de carácter argumentativo dentro de las clases, de manera que se le permita a los estudiantes desarrollar habilidades de pensamiento en todas las áreas, y así contribuir con el mejoramiento de la comprensión lectora y el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Los estudiantes que responden que sí escriben diariamente indican que lo hacen con el propósito de cumplir con sus obligaciones académicas, de aprender más, hablar mejor y defender su punto de vista. Los demás indican no escribir ningún tipo de texto (ver figura 7).

Figura 7. Propósito

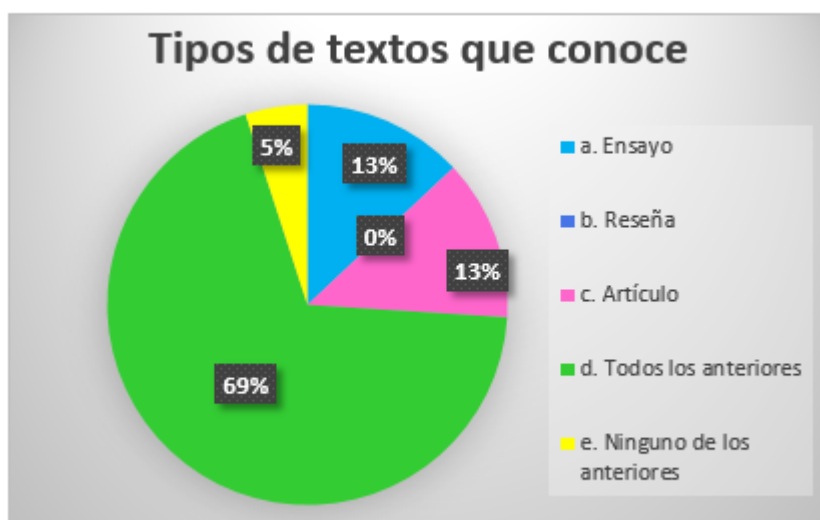


Fuente: Grupo de investigación Lenguajes en Educación- LEEN

La información anterior indica una grave dificultad de los estudiantes frente a su formación académica, pues el proceso de lectura y escritura es de vital importancia para su aprendizaje, de ahí que se evidencian bajos resultados académicos. De ahí la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que motiven al estudiante a mejorar estas competencias.

Con relación a los tipos de textos, el 69% de los estudiantes mencionan conocer diferentes textos argumentativos tales como; el ensayo, la reseña y el artículo, el 13% responden que conocen el ensayo, el 13% conocen el artículo y tan sólo el 5% no conoce ninguno de los textos mencionados (ver figura 8).

Figura 8. Tipos de texto que conoce



Fuente: Grupo de investigación Lenguajes en Educación- LEEN

Las respuestas de los estudiantes muestran que la mayoría de ellos reconocen los textos argumentativos, sin embargo es preciso reforzar su uso y su importancia dentro de su proceso tanto de comprensión lectora como de argumentación.

A partir de las respuestas de sí se le facilita concluir o finalizar un texto, el 56 % de los estudiantes dice presentar algún tipo de dificultad para hacerlo y para el 44% de los estudiantes es fácil concluirlo o finalizarlo (ver figura 9).

Figura 9. Facilidad para concluir un texto



Fuente: Grupo de investigación Lenguajes en Educación- LEEN

Lo anterior indica que a la mayoría de los estudiantes se les dificulta identificar conclusiones en un texto o realizarlas ya sea de forma verbal o escrita.

Así mismo cuando se solicitan las razones el 44% de los estudiantes indica no conocer las palabras o conectores que ayudan a identificar la conclusión en un texto, el 25% dice no saber hacer conclusiones, el 19% indica que ha aprendido a identificarlas a través de ejemplos y analizando el texto detenidamente, mientras que el 12% de los estudiantes dice no gustarle escribir (ver figura 10)

Figura 10. Razones



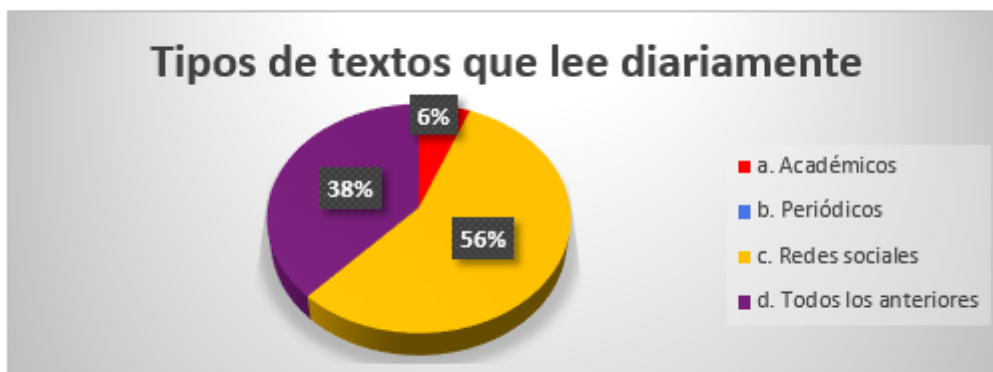
Fuente: Grupo de investigación Lenguajes en Educación- LEEN

Las respuestas de los estudiantes indican que a pesar de que reconocen los textos argumentativos, se les dificulta identificar su estructura y las características que

presentan, por lo que no pueden identificar fácilmente conclusiones en un texto. Igualmente expresan la necesidad de conocer palabras claves como conectores que les ayude a concluir el tema. Todas las razones dadas por los estudiantes, indican que se les dificulta identificar las conclusiones en un texto y por ende también presentan inconvenientes a la hora de realizar y darlas a partir de un tema.

A partir de la pregunta relacionada con el tipo de texto que los estudiantes leen diariamente, el 56% dice leer redes sociales, el 38% leen textos académicos, periódicos y redes sociales y tan sólo el 6% menciona leer textos académicos (ver figura 11)

Figura 11. Tipos de textos que lee diariamente



Fuente: Grupo de investigación Lenguajes en Educación- LEEN

Las respuestas de los estudiantes indican que la mayoría de los estudiantes únicamente leen textos que encuentran en las redes sociales, son muy pocos los estudiantes que leen textos de carácter académico o argumentativo, y los que lo hacen lo hacen como requisito o porque son asignados como tarea en alguna de las áreas.

Al trabajar la estructura y organización de los textos, el 75 % de los estudiantes precisa reconocer el problema, la solución y la conclusión en cualquier tipo de texto y el 25% de ellos dice no identificarlos fácilmente (ver figura 12).

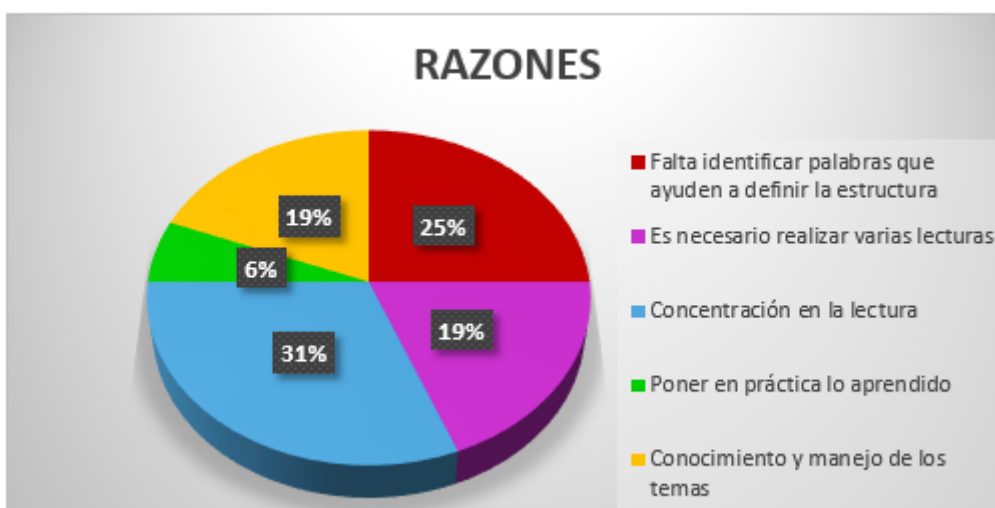
Figura 12. Reconoce el problema, la solución y la conclusión



Fuente: Grupo de investigación Lenguajes en Educación- LEEN

Los estudiantes exponen diversas razones y situaciones por las cuales se les dificulta reconocer el problema, la solución y la conclusión en un texto, tales como; la falta de conectores que les ayude a definir su estructura, falta de concentración, revisión de conocimientos previos, conocer el tema que se está leyendo, entre otros (ver figura 13).

Figura 13. Por qué le es fácil reconocer el problema, la solución y la conclusión



Fuente: Grupo de investigación Lenguajes en Educación- LEEN

Los hallazgos de la prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes, permiten concluir que los mismos estudiantes son conscientes de que existen factores

tanto sociales como personales que imposibilitan una adecuada comprensión de los textos que se manejan dentro y fuera de las aulas. Ejemplo de ello es que un alto porcentaje de los estudiantes dice realizar lecturas pero que les son impuestas por los docentes, más no porque las encuentren necesarias o porque se sientan motivados a realizarlas, y además se les dificulta reconocer la estructura y organización de los textos, identificar el carácter argumentativo en ellos y situaciones que reflejen acciones argumentativas, lo que dificulta el desarrollo mejoramiento de esta competencia.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos en la fase de caracterización, se evidencia la necesidad de fortalecer el uso de textos argumentativos, desde su estructura y organización, de tal manera que se trabajen los procesos de pensamiento, empleados para generar interacción entre el lector, el texto y el contexto del estudiante, y así mejorar su argumentación y la lectura crítica de su entorno.

Las dificultades alrededor del proceso de comprensión lectora de los estudiantes de noveno están vinculadas con diferentes aspectos tanto sociales como personales; tales como; la falta de interés y compromiso por parte de los estudiantes hacia la lectura, motivación, uso de estrategias pedagógicas adecuadas que contribuyan al mejoramiento de la comprensión lectora, teniendo en cuenta el contexto del estudiante y el escaso nivel de argumentación y comprensión que evidencian los estudiantes a través de su discurso.

Aunque los estudiantes reconocen la importancia de la lectura para el desarrollo de sus actividades académicas, no la consideran un aprendizaje necesario en su vida cotidiana, ni una actividad que les genere altos niveles de motivación e interés propio, solamente lo ven como un requisito para lograr metas académicas, quedando en manos del docente la labor de relacionar la actividad académica con el contexto del estudiante, para así garantizar el aprendizaje para la vida.

El uso de los textos argumentativos dentro de las unidades didácticas permite un abordaje desde el cuestionamiento, la reflexión y la creatividad, así como la integración de sus vivencias personales, sociales, desde su entorno, lo cual logra motivar al estudiante a indagar su propia realidad.

Bibliografía

Cassany, D. (2006). De tras de las líneas. Sobre la lectura contemporánea, Editorial Anagrama, Barcelona, España.

Copi, I., y Cohen, C. (2010). Introducción a la lógica. México. D. F. Limusa

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education.

ICFES. (2015). Reporte saber 2015. Bogotá: Ministerio de Educación. Recuperado de www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jsp

Jurado, F. (2016). Lectura crítica para el pensamiento crítico. Bucaramanga.

Jurado, F. (2016). La lectura en las escuelas de la periferia. A propósito de la evaluación del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce). Silvia Salgado María Fernanda. Literatura: teoría, historia, crítica, 18 (1) <http://dx.doi.org/10.15446/lthc.v18n1.54688>

Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 46, Nº 1. Págs. 89-106

Jurado, F. y Bustamante, G. (2001). Los procesos de lectura. Editorial Magisterio. Bogotá.

Martínez, M., (2010). Ciencia y arte en la metodología cualitativa, métodos hermenéuticos, métodos fenomenológicos, métodos etnográficos. Trillas.

MEN. (1998). Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Santa Fe de Bogotá: Editorial Cooperativa.

MEN. (2006). Estándares Básicos de competencias en Lenguaje. Santa Fe de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MEN. (2015). Programa Todos Aprender. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-246644.html>

Mendoza, A. et al. (2003). Didáctica de la lengua y la literatura. Madrid: Editorial Prentice Hall.

Perelmán, Ch. (2009). Tratado de la argumentación: la nueva retórica. Madrid: Gredos.

Serafini, F. (2003) "Informing our practice: Modernist, transactional, and critical perspectives on children's literature and reading instruction", Reading Online, 6 (6), www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=serafini/index.htm.

Solé, I. (2006). Estrategias de lectura. Barcelona: Editorial Graó.

Toulmin, S, Rieke, R, y Janik, A. (2018). Una introducción al razonamiento. Traducción José Gascón. Lima, Perú. Palestra Editores.

Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En Irene Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.23-64). Barcelona: Gedisa.