



Eduvina Ontibón

Licenciada en Filología e Idiomas, magíster en Pedagogía de la Lengua Materna. Actualmente es docente de educación básica secundaria en la Secretaría de Educación Distrital e integrante activa de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Correo: ontibone@gmail.com.
ORCID: 000007958720160918193

Lectura crítica de textos argumentativos en ciclo 5

Critical reading of argumentative texts in cycle 5

Recibido: 2020-04-21

Revisado: 2020-04-29

Aceptado: 2020-07-16

Palabras clave:

*comprensión,
pensamiento crítico,
argumentación,
estrategias.*

Resumen

El propósito de este artículo es dar a conocer la búsqueda de estrategias cognitivas y metacognitivas que fortalezcan la lectura y el pensamiento crítico de textos argumentativos desde una perspectiva psicolingüística en la cual estas son abordadas como proceso; este trabajo busca resaltar la importancia de la comprensión, interpretación y valoración de un texto argumentativo. Según Kurland (2005), la lectura crítica es un elemento crucial para el pensamiento crítico aplicable en toda la vida personal y es la escuela el escenario para ayudar

a cultivar y desarrollarlo en los estudiantes. La población intervenida corresponde a 35 jóvenes (18 chicas y 17 chicos) que oscilan entre 15 y 19 años de edad del ciclo 5, J. M., de una institución de Bogotá, localidad 16, estrato socioeconómico 3. Frente al marco metodológico, el paradigma de trabajo se enmarca en un campo interpretativo hermenéutico investigativo, con un enfoque cualitativo, y el diseño para seguir es el de investigación acción. En el plano didáctico, se plantea una etapa de sensibilización y tres secuencias didácticas diseñadas desde los intereses de los estudiantes y sus conocimientos previos, siguiendo el modelo de Anna Camps (2003). Los resultados obtenidos permitieron tener lectores y escritores críticos que reflexionaron, identificaron argumentos y evaluaron información.

Keywords:

*Understanding,
Critical thinking,
Argumentation,
Strategies.*

Summary

The purpose of this article is to present the search for cognitive and metacognitive strategies that strengthen the reading and critical thinking of argumentative texts from a psycholinguistic perspective, where they are approached as a process. This work seeks to highlight the importance of understanding, interpreting and evaluating a text. According to Kurland (2005), critical reading is a crucial element for critical thinking applicable in all personal life and it is the school; stage to help cultivate and develop this in students. The intervened population corresponds to 35 young people (18 girls and 17 boys) between 15 and 19 years of age of cycle 5, J. M., of an institution in the city of Bogotá, locality 16, and socioeconomic stratum 3. Faced with the methodological framework, the work paradigm is framed in a hermeneutic investigative interpretive field, a qualitative approach; the design to be followed is that of action research. At the didactic level, an awareness stage and four didactic sequences are designed on the interests of the students and their previous knowledge, following the model of Anna Camps (2003). The results obtained allowed critical readers and writers to reflect, identify arguments and evaluate information.

Introducción

Argumentar se volvió común hoy, por esto las evidencias deben explicar lo dicho con un buen soporte para persuadir a favor o en contra de una proposición; además, se necesita opinar porque hay interpretaciones diferentes a las que se deben responder con una posición crítica convincente. Por lo tanto, la lectura aparece como una actividad discursiva que ayuda a identificar, comprender y preparar respuestas. Leer alimenta el pensamiento y en la medida en que se utilicen diferentes estrategias se fortalece la comprensión lectora. Para lograr ser lectores críticos capaces de comprender, interpretar y evaluar cualquier tipo de texto en una sociedad en la cual se exigen juicios de valor a favor o en contra.

Este artículo aborda inicialmente el problema de investigación en una población de jóvenes adolescentes de un colegio oficial de la localidad 16 (Puente Aranda) en Bogotá. Los estudiantes intervenidos corresponden al ciclo 5, jornada de la mañana, en la cual se encontraron varios aspectos para resaltar en el trabajo de la lectura en el aula. Se hablará sobre la concepción psicolingüística de la lectura desde la perspectiva de Goodman (1967), entre otros.

En seguida, se mencionarán los niveles de comprensión según Solé (2005), luego se abordará lectura crítica y las estrategias cognitivas y metacognitivas que un lector debe seguir en los momentos antes, durante y después de la lectura para alcanzar niveles óptimos en esta. Por otra parte, se tendrán en cuenta las aptitudes y actitudes de un lector crítico las cuales son fundamentales para la interpretación y comprensión de mensajes; además, se hablará del enfoque metodológico. En el plano didáctico, se plantearán tres secuencias didácticas diseñadas, siguiendo el modelo de Anna Camps (2001). Al final,

se dejan consignados los resultados que se encontraron, para abordar las conclusiones de la implementación de dicha propuesta, veamos:

Desarrollo

Problema de investigación

En la lectura del contexto se encontraron las siguientes aproximaciones: en primer lugar, los resultados en las pruebas de Estado presentaban dificultad en la comprensión e interpretación de un texto; segundo, identificar y fortalecer prácticas de lectura de los docentes, especialmente los de lenguaje, ya que de un aprendizaje adecuado depende su éxito académico; tercero, la lectura era trabajada en la clase como producto y no como proceso y una última fue encontrar en la interpretación y comprensión soporte para formar ciudadanos críticos, fortaleciendo habilidades comunicativas, toma de decisiones y posturas críticas.

La población de esta experiencia corresponde a 36 estudiantes (18 jovencitas y 18 jóvenes) del colegio distrital Sorrento, ubicado en la localidad 16, Puente Aranda, de Bogotá, pertenecientes al estrato socioeconómico 3. De acuerdo con la información, el 80 % vive con papá y mamá y el 20 %, con otro familiar (abuelo, hermanos, padrinos). El ingreso mensual por familia no supera los dos salarios mínimos, los padres de familia trabajan en empresas estatales o privadas. Varios estudiantes de este grupo llegan a décimo con un gran bagaje de conocimientos previos a la clase, otros no lo poseen y algunos lo tienen pero no lo activan por falta de entrenamiento o por descuido. Es evidente que la lectura crítica es difícil de aprender si los conocimientos del lector son limitados. Por lo tanto, es preciso partir de las motivaciones afectivas del adolescente y derivarlas a

la lectura, sus intereses y curiosidad para centrarlos en otros propósitos.

Concepción de lectura

En la *Lectura crítica de ensayos en educación media*, se tomó como referencia el modelo psicolingüístico de la lectura, presentado por Goodman (1967). Este autor indica que la lectura es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso, por lo tanto, todo proceso de lectura esencialmente comienza con un texto que debe ser procesado como lenguaje y termina con la construcción de significados, sin significado no hay lectura y los lectores no pueden lograr este sin lograr el proceso.

Niveles de la lectura

La escritora española Isabel Solé (2005) plantea que se debe considerar la lectura como un proceso constructivo distinto y habla de tres niveles de comprensión para el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta. El primero es un nivel literal o comprensivo, que implica reconocer todo lo explícito en el texto. Un segundo nivel es el inferencial, en el cual se activa el conocimiento previo del lector y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, las cuales se van verificando o reformulando mientras se va leyendo, y el tercer nivel es el crítico en el que el lector después de leer confronta, evalúa y emite un juicio crítico y valorativo.

La lectura crítica

Esta es considerada como un elemento crucial para el pensamiento crítico. Daniel Kurland (2005) manifiesta que la lectura crítica y el pensamiento crítico van de la

mano y la lectura permite descubrir ideas e información en un texto escrito; esta debe ser cuidadosa, activa, reflexiva y analítica, ya que antecede al pensamiento crítico y es solo cuando se ha entendido completamente un texto que se puede evaluar y tomar una posición frente a este.

Estrategias de lectura

Según López y Arciniegas (1997), la lectura es un proceso complejo constituido por operaciones cognitivas, al verse afectada cualquiera de estas puede verse afectada la comprensión, por lo tanto, se debe llevar a cabo un trabajo sistemático y explícito de enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión, que permita a los estudiantes no solo involucrarse con el texto de manera adecuada a los propósitos, sino que también le faciliten el control, la evaluación y la regulación de sus propios procesos durante su ejecución.

Estrategias cognitivas

El lector que aplica procesos mentales a la comprensión de lectura es una persona que se le facilita hacer crítica a diferentes textos. Gardner mencionado por López y Arciniegas (1997) en su libro *Metacognición, lectura y construcción. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo* propone diez estrategias para una mejor comprensión y aprendizaje de textos. Para estas investigaciones se trabajaron análisis, síntesis y evaluación, en las etapas antes, durante y después, ya que estas activan y autorregulan operaciones mentales en el proceso lector de los estudiantes.

La lectura crítica no se puede concebir sin la estructura de síntesis, es fundamental hacer uso de este propósito para concluir o elaborar un resultado de lo que se leyó; sintetizar una

lectura es integrar un conjunto de ideas que se derivan de un análisis y se organizan de tal forma que resumen toda la información.

Estrategias metacognitivas

Estas se activan según el momento en que se necesite resolver una tarea de lectura: planificación (antes), supervisión (durante) y evaluación (después). Por lo tanto, se puede decir que un estudiante se vuelve estratégico cuando sabe planificar, supervisar y evaluar su aprendizaje, teniendo en cuenta las siguientes preguntas como estrategia: ¿qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿por qué? y ¿para qué? se deben aplicar a la comprensión de un texto.

Sobre el enfoque metodológico

La investigación se identifica como cualitativa interpretativa (Martínez, 2011), considerando que el paradigma en el que se sitúa la investigadora para comprender la realidad es el interpretativo y el método para observar es el cualitativo. El *paradigma interpretativo* se centra en conocer la realidad, posibilita observar y describir las interacciones entre los sujetos y el objeto de estudio, así como el proceso de interpretación de la realidad que hacen los actores sociales inmersos en ella.

Lo anterior, evidencia la búsqueda de teorías que permitan leer la realidad del aula para ser analizada e interpretada; para esto, la investigación se sostiene en el enfoque *sociocognitivo*. De conformidad con el paradigma interpretativo, el *método cualitativo* es el que permite realizar un mejor acercamiento a la realidad social que se desea intervenir. El propósito del estudio en esta experiencia fue hacer una intervención para generar reflexión y transformación en algunos aspectos de la realidad social en lo concerniente a la lectura, por ello,

el diseño ofrecido por la “Investigación Acción” (en adelante IA) se considera el más apropiado. Elliott (1994) establece que la IA es un proceso que tiene una dinámica en espiral: movimiento de reflexión-acción; en tal sentido, cada etapa espiral implica clarificación, diagnóstico, formulación, aplicación de estrategias y definir nuevas áreas de intervención para su mejoramiento.

Fases de la investigación

En concordancia con la investigación, se plantearon las siguientes fases: exploración, acción y reflexión.

Fase de exploración: a partir de la lectura del contexto y del rastreo de los antecedentes, se recolectó, analizó y categorizó información necesaria que permitió clarificar la problemática. Otro objetivo que se logró en esta fase fue validar la necesidad y pertinencia de investigar sobre la problemática detectada. Asimismo, se hizo un seguimiento detallado al proceso lector y al uso de las estrategias metacognitivas que usaban los estudiantes antes de iniciar la intervención.

Fase de acción: corresponde a la ejecución del plan de acción. Las estrategias utilizadas fueron la observación participante y el análisis documental; en cuanto a los instrumentos empleados se realizaron entrevistas, pruebas escritas, cuadros metacognitivos y fichas de lectura. A partir de lo anterior, se diseñó el plan de intervención para cada experiencia. En la investigación *Lectura crítica de ensayos en educación media*, se implementó una etapa exploratoria y tres secuencias didácticas respectivamente.

Fase de reflexión: para el ciclo 5, la experiencia permitió identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes frente a la lectura de un texto argumentativo. Por lo

tanto, en la elaboración del diseño se siguió el modelo que plantea Camps (2001). Cada secuencia se organizó en tres etapas, a saber: la preparación (presentación y negociación de la tarea), ejecución (toma de decisiones y procedimientos para el desarrollo de dichas tareas) y evaluación (formativa, precedida por unos criterios, en la cual se recoge la síntesis del trabajo realizado y de los logros alcanzados).

Conclusiones

Frente al texto argumentativo (ensayo) *El elogio de la incertidumbre* de Rodolfo Ramón de Roux (2010), en la estrategia antes de la lectura fue evidente cómo los estudiantes elaboraron un glosario del texto leído. Además, leyeron, subrayaron e intercambiaron información con ayuda de las preguntas diseñadas para este momento de la estructura del texto. En esta etapa del proceso se activó la memoria removiendo el conocimiento existente, se actualizó el vocabulario y se pusieron en marcha esquemas mentales para relacionar la información que se iba a encontrar. Este espacio se constituyó en un momento en el cual los estudiantes empezaron a formular sus primeras predicciones, actividad necesaria en la lectura de tipo inferencial.

Durante la lectura, los estudiantes empezaron a leer, buscaron la información y establecieron cuál era relevante para cumplir su propósito lector. Al leerlos, estos identificaron las relaciones explícitas e implícitas en los argumentos, además, ellos reelaboraron la información en función del ensayo, y la revisión general del texto les permitió leerlo completamente.

Después de la lectura, los alumnos respondieron preguntas e integraron la información del texto con sus conocimientos previos para comprender el ensayo, ir más

allá de él y asumir una postura frente a este. También, los estudiantes determinaron los logros obtenidos en relación con los objetivos establecidos, tanto en el nivel de comprensión explícito e implícito, como en la eficacia del procedimiento seguido.

Finalmente, se encontró cómo la investigadora a través de la reflexión continua sobre su práctica pedagógica pudo implementar cambios que permitieron avances en los procesos lectores de los estudiantes. Esto se logró porque a través de las retroalimentaciones descubrió las fortalezas, debilidades de sus estudiantes y los procesos lectores que ellos hacían. El diagrama de arco y la tertulia literaria permitieron que los estudiantes hicieran lectura de otros ensayos y se familiarizaran con la estructura del texto argumentativo. Asimismo, las acciones y las aptitudes de los estudiantes como lectores se pudieron monitorear en el diseño de un portafolio. Este momento corresponde a la evaluación en sí del proceso lector

Conclusiones de la experiencia

En la experiencia de *Lectura crítica de ensayos en educación media* se concluye que el pensamiento crítico, según Kurland (2005), se apoya en la lectura crítica para su desarrollo; este a su vez evalúa la información y las ideas implícitas para decidir qué aceptar y qué creer. Confirma este autor que se debe leer con el propósito de evaluar la veracidad y la utilidad de los argumentos. Otra actividad de este pensamiento es valorar evidencias con base en información válida y confiable.

El cambio en las prácticas docentes para abordar la lectura como un proceso interactivo facilitó, de acuerdo con Goodman (1996), que el lector utilizara sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construyera significados. Por otra parte, Smith (1978)

destaca el carácter interactivo del proceso de la lectura al afirmar que en esta interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que posee el texto.

La permanente empatía entre el lector y el texto es posible cuando el lector hace uso consciente de estrategias cognitivas (propósito de la lectura, acceso al conocimiento previo, uso adecuado de las claves de texto, revisión de hipótesis, anticipación de información, elaboración de inferencias, concentración de la atención, reconocimiento de la relación explícita e implícita de la información, elaboración de resúmenes, cuadros, esquemas, entre otros, así como comentario y evaluación del texto) y metacognitivas (planificación, supervisión y evaluación) adecuadas para el procesamiento, comprensión y aprendizaje de la lectura de un texto en las etapas de antes, durante y después como proceso.

La *Lectura crítica de ensayos en educación media* permitió que los estudiantes de grado once se acercaran a este texto, de una manera más confiable y segura. La relación estudiantes-texto-autor se fortaleció con la lectura guiada, pausada y la ayuda del diagrama de Arco. Cobra importancia en este

texto el concepto, según Zubiría (2006), de que solo quien argumenta, sustenta, justifica o apoya una idea, debe encontrar causas, pruebas o razones que la justifiquen.

Para concluir, la lectura no se puede concebir sin la estructura de síntesis; es fundamental hacer uso de este propósito para concluir o elaborar un resultado de lo que se leyó. Sintetizar una lectura es integrar en una conclusión o en un resumen toda la información que se deriva de un análisis; cabe destacar que la inferencia adquiere importancia a la hora de leer. Por lo tanto, es tarea para los años siguientes, por parte de los docentes del área de lengua castellana, con el aval de las directivas, ajustar mallas curriculares desde preescolar hasta grado 11 en el trabajo de la lectura crítica y adelantar proyectos interdisciplinarios que permitan a los estudiantes fortalecer su pensamiento crítico.

Si desde la Educación Media los docentes educan en la lectura para la comprensión crítica, para Carlino (2004) se consigue el enriquecimiento del individuo en sus experiencias, pensamientos, deseos y afectos, para la asimilación de la cultura y afrontar las exigencias del mundo globalizado.

Referencias

- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Camps, A. (coord.). (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Graó.
- Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (coord.), *Leer y escribir en la universidad. Textos en contexto 6* (pp. 5-21). Lectura y Vida.
- Elliott, J. (1994). La investigación-acción en educación. Morata, S. L. <https://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>

- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Textos en contextos II*, 12-68. Lectura y Vida.
- Kurland, S. (2005). *El pensamiento en acción*.
- López, G. S. y Arciniegas E. (1997). *Metacognición, lectura y construcción. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Universidad del Valle. <https://bit.ly/3eq0FXy>
- Martínez, M. (2011). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 123-146. <https://bit.ly/32bo1Lt>
- Ontibón, E. (2018). *Lectura crítica de ensayos en educación media*. Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. <https://bit.ly/38cm59g>
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos de los jóvenes a la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Roux, R. (2010). Elogio de la incertidumbre. *Ensayos Educativos, Lecturas Pedagógicas*, 81-91. SED - Ediciones Panamericana.
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*.
- Smith, F. (1978). *Comprensión de lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Trillas.
- Solé, I. (2005). *Estrategias de lectura*. Grao. <https://bit.ly/3kVc6Jd>
- Vásquez, F. (2013). *Pregúntele al ensayista*. Kimpres.
- Zubiría de, J. (2006). *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Cooperativa Editorial Magisterio.