
Acuerdo No 1464 del 22 de agosto de 2011 del Instituto de Educación del estado de Aguascalientes

Lectura crítica como estrategia para desarrollar la competencia argumentativa

TESIS PARA: **Doctorado en Ciencias de la Educación**

PRESENTA(N): **MARTHA LUCÍA GÓMEZ SUÁREZ**

DIRECTOR(A) DE TESIS: **DRA. GLORIA SUSANA VELASCO LÓPEZ**

Bogotá D.C. noviembre del 2021

ASUNTO: Carta de liberación de tesis.

Aguascalientes, Ags., 30 agosto del 2022

LIC. ROGELIO MARTÍNEZ BRIONES
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC PLANTEL AGUASCALIENTES
RECTOR GENERAL

P R E S E N T E

Por medio de la presente, me permito informar a Usted que he asesorado y revisado el trabajo de tesis titulado:

“Lectura crítica como estrategia para desarrollar la competencia argumentativa”

Elaborado por la **Mtra. Martha Lucia Gómez Suárez**, considerando que cubre los requisitos para poder ser presentado como trabajo recepcional para obtener el grado de **Doctorado en Ciencias de Educación**.

Agradeciendo de antemano la atención que se sirva a dar la presente, quedo a sus apreciables órdenes.

ATENTAMENTE

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'G. Velasco', written in a cursive style.

Dra. Gloria Susana Velasco López
Nombre y firma del director de tesis

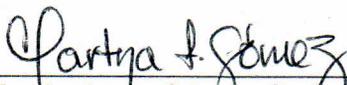
A Quien Corresponda
Presente

Asunto: Responsiva de integridad académica

Yo, Martha lucía Gómez Suárez, con matrícula Adco 15027, egresado del programa Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, identificado con IFE-INE o CC, N° 52286141 de Bogotá, pretendo titularme con el trabajo de tesis titulado: "Lectura crítica como estrategia para desarrollar la competencia argumentativa"

Por la presente Declaro que:

- 1.- Este trabajo de tesis, es de mi autoría.
- 2.- He respetado el Manual de Publicación APA para las citas, referencias de las fuentes consultadas. Por tanto, sus contenidos no han sido plagiados, ni ha sido publicado total ni parcialmente en fuente alguna. Además, las referencias utilizadas para el análisis de la información de este Trabajo de titulación están disponibles para su revisión en caso de que se requiera.
- 3.- El Trabajo de tesis, no ha sido auto-plagiado, es decir, no ha sido publicado ni presentado anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional y se han contemplado las correcciones del Comité Tutorial.
- 4.- Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presentan en el trabajo de tesis, constituirán aporte a la realidad investigada.
- 5.- De identificarse fraude, datos falsos, plagio información sin citar autores, autoplagio, piratería o falsificación, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, Instituto de Educación de Aguascalientes, la Secretaria de Educación Pública, Ministerio de Educación Nacional y/o las autoridades legales correspondientes.
6. Autorizo publicar mi tesis en el repositorio de Educación a Distancia de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes.



Martha lucía Gómez Suárez
marthagomez822@hotmail.com
Celular: 3124109378

Agradecimientos

A la Universidad Cuauhtémoc, ya que nos permite realizar estudios que no afectan la economía familiar; a la Tutora Susana Velasco que, con su exigencia y acompañamiento, logra perfilar la tesis.

A Claudia Patricia, mi correctora, que con su conocimiento me motivó a continuar en el empeño; a mi gran amor Chael, quien desde la inocencia me hizo repensar en las prioridades en la vida.

Mi familia y amigos quienes toleraron mis preocupaciones; a todas las situaciones difíciles, desencuentros, dolores, estados de negación que me hicieron avanzar en las crisis.

Finalmente, no menos fundamental, a mi madrina, quien, desde otra dimensión, merece todos los honores por ser la complementación de lo sagrado en mi existencia.

Dedicatoria

Dedicado a todo aquello que no tiene argumento, a lo fundacional porque a partir de ello podemos darle vuelo al pensamiento, a la concienciación.

Resumen

Argumentar requiere premisas para cuestionar, corroborar y concluir mediante la lógica y el pensamiento crítico que aporte al razonamiento sin generar contradicciones en las proposiciones. El objetivo es conocer si la lectura crítica desarrolla la competencia argumentativa en estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución, mediante enfoque mixto CUANTI/cuali, estudio cuasiexperimental longitudinal observando dos grupos (experimental y control) conformados por 51 estudiantes. Se utilizan dos ítems de redacción, analizados en tabulador de Coirier y Golder (1994), aplicado antes y después de 22 talleres enfocados al desarrollo de competencias argumentativas a través de prácticas de lectura crítica para el pensamiento crítico. Antes de los talleres, ningún alumno se ubicó en niveles de argumentación elaborada, y la mayoría (62 y 88% del grupo experimental para estructura argumentativa y tipo de argumento, 76% y 92% del grupo control se ubicaron en los criterios más bajos de argumentación, sin opiniones, ni argumentos. Los principales factores que inciden en la implementación de la lectura crítica son enseñanza explícita, fundamentos de argumentación, detección de textos de persuasión, manipulación y falacias con el uso de aprendizajes previos, relación de contextos, entre otros. Después de los talleres, el 69% de los participantes se ubicó en un nivel de argumentación elaborada. Como conclusión, el pensamiento crítico es indispensable para la argumentación elaborada, así como el uso de aprendizajes previos para relacionar contextos, de lo contrario la argumentación es incipiente o nula. Es posible mejorar la argumentación mediante la implementación de la lectura crítica, incluso hasta un nivel elaborado.

Palabras clave: Pensamiento crítico, persuasión, manipulación, conocimientos previos, enseñanza explícita, relación de contexto.

Abstract

The objective is to know if critical reading develops argumentative competence in ninth-grade students at Colegio Nueva Constitución, through a mixed QUANTI/quali approach, with a quasi-experimental longitudinal study to observe the population over a period of time, two intact groups (experimental and control), for a total of 51 students. Two writing items are used, analyzed in the Coirier and Golder (1994) tabulator, applied before and after the implementation of 22 workshops for the development of argumentative skills through critical reading practices that contribute to critical thinking. Before the implementation of the workshops, no student was located in levels of elaborated argumentation, and the majority (62 and 88% of the experimental group for argumentative structure and type of argument, 76% and 92% of the control group) were located in the lowest criteria of argumentation (1), without opinions or arguments. The main factors that affect the implementation of critical reading are explicit teaching, foundations of argumentation, detection of persuasive texts, manipulation and fallacies with the use of previous learning, relationship of contexts, among others. After the workshops, 69% of the participants were located at a level of elaborated argumentation (5). It is concluded that critical thinking is essential for the elaborate argumentation, as well as the use of previous learning to be able to relate contexts, otherwise the argumentation is incipient or null. Yes, it is possible to improve argumentation by implementing critical reading, even to an elaborate level.

Key Words: Critical thinking, persuasion, manipulation, prior knowledge, explicit teaching, context relationship.

Índice

Capítulo I. Formulación del Problema	16
1.1. Planteamiento del problema.....	16
1.2. Preguntas que orientan la investigación.....	45
1.3. Justificación	45
1.3.1. Conveniencia	45
1.3.2. Relevancia social	46
1.3.3. Implicaciones prácticas.....	47
1.3.4. Utilidad metodológica.....	47
1.4. Hipótesis de investigación	47
Capítulo II. Marco teórico	50
2.1 Teoría educativa.....	50
2.2. La lectura crítica y la argumentación.....	51
2.3. Antecedentes de la lectura crítica y la argumentación.....	55
2.4. La argumentación y perspectivas desde las cuales se ha abordado en diferentes contextos	60
2.5. La didáctica para la lectura y la argumentación y el rol docente.....	62
2.6. Estrategias didácticas como alternativas para la aprehensión y el conocimiento.....	63
2.7. Características de las estrategias de aprendizaje.....	66
2.8. Factores que influyen en la lectura	68
2.9. Características de un lector crítico.....	69
2.10. Rol de la escuela en el desarrollo de la habilidad de la lectura crítica.....	71
2.11. Rol del docente en el desarrollo de la habilidad de la lectura crítica.....	73
2.12. Rol de la familia en el desarrollo de la habilidad de la lectura crítica.....	75
2.13. Estimulación temprana en lectura.....	80
2.14. La evaluación de la argumentación	81
2.14.1 Evaluación de competencias argumentativas a través de estándares básicos	83
2.14.2. La evaluación de la lectura a nivel internacional	85
2.14.3. La evaluación de la competencia lectora en el contexto colombiano	86
2.14.4. La evaluación de la competencia lectora en las instituciones educativas.	89
2.15. Análisis referencial de estudios en torno a la argumentación y la lectura crítica....	89
2.16. Postura jurídico-normativa de la educación de calidad en Colombia.....	102
2.17. Modelo Educativo colombiano	104
2.17.1. Modelo pedagógico del Colegio Nueva Constitución.	105
2.18. Caracterización de la institución en la que se ubica la población en estudio	107
2.18.2. Norma de Calidad.	108
2.18.3. Estructura organizacional.....	109

2.18.4. Misión	109
2.18.5. Visión.....	110
Capítulo III. Diseño metodológico	112
3.1. Objetivo general.....	112
3.1.2. Objetivos específicos	112
3.2. Participantes.....	112
3.3. Escenario.....	113
3.4.1. Ítem de redacción.....	114
3.4.2. Estrategia didáctica	118
3.4.3. Observación participante	122
3.5. Procedimiento	123
3.6. Diseño del método	124
3.6.1 Diseño	124
3.6.2. Momento del estudio	126
3.6.3. Alcances del estudio	126
3.7. Operacionalización de las variables.....	127
3.8. Análisis de datos	129
3.9. Consideraciones éticas.....	132
Capítulo IV. Resultados.....	135
4.3. Factores que inciden en la implementación de la lectura crítica	141
4.4. Implementación de la lectura crítica.....	142
4.5. Resultado de las sesiones implementadas para el desarrollo y fortalecimiento de destrezas y habilidades argumentativas en los estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución.....	144
4.6. Análisis estadístico	157
Capítulo V. Discusión	162
5.1. Nivel de competencia argumentativa de los estudiantes	162
5.2. Factores que inciden en la lectura crítica de los estudiantes.....	163
5.2.1. El pensamiento crítico en la lectura crítica.....	164
5.2.2. Detección de falacias y de persuasión en la lectura crítica.....	165
5.2.3. El papel del quehacer docente en la lectura crítica.....	166
5.2.4. El tiempo y el espacio en los escritos en la lectura crítica.....	166
5.2.5. La didáctica y la estrategia en la lectura crítica	167
5.2.6. El papel de la institución, la familia y la sociedad en la lectura crítica	168
5.2.7. Creencias de los estudiantes en la lectura crítica.....	170
5.2.8. La calidad y fuente de la información en la lectura crítica y la argumentación	171
5.2.9. Las condiciones del entorno para estimular la lectura e iniciar la relación de contexto para la lectura crítica.....	171
5.2.10. La enseñanza de valores desde casa en la lectura crítica.....	172
5.2.11. La enseñanza explícita de estrategias y ejemplos para la lectura crítica	173
5.2.12. La relación temática con el contexto para la lectura crítica.....	173

5.2.13. La confianza y relación docente-alumno en el aula para la lectura crítica	174
5.2.14. El reconocimiento amplio y suficiente del concepto y las características y tipos de argumentación.....	174
5.3. Implementación de la lectura crítica en estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución	175
5.4. Resultado de las sesiones implementadas para el desarrollo y fortalecimiento de destrezas y habilidades argumentativas en los estudiantes	179
Conclusiones.....	182
Referencias	192

Lista de Tablas

Tabla 1. Niveles de desempeño pruebas SABER.....	87
Tabla 2. Estructura argumentativa y tipo de argumento.....	116
Tabla 3. Indicadores de medición.....	118
Tabla 4. Sesiones implementadas con su objetivo y descripción	120
Tabla 5. Operacionalización de variables.....	127
Tabla 6. Codificación por sesión	130
Tabla 7. Niveles de estructura argumentativa.....	137
Tabla 8. Niveles de tipo de argumento	138
Tabla 9. Implementación de lectura crítica.....	142
Tabla 10. Resultado de las sesiones didácticas implementadas para el fortalecimiento destrezas y habilidades argumentativas.....	144
Tabla 11. Estructura argumentativa y tipo de argumento por niveles	148
Tabla 12. Estructura argumentativa pre y postest grupo experimental	150
Tabla 13. Tipos de argumentos pre y postest grupo experimental	152
Tabla 14. Comparativo estructura argumentativa postest grupo experimental y control ..	153
Tabla 15. Comparativo post TA experimental y control	154

Lista de figuras

Figura 1. Pruebas Saber noveno, área de lenguaje 2017	87
--	----

Lista de gráficos

Gráfico 1.	135
Gráfico 2. Estudiantes por edad.....	136
Gráfico 3. Número de estudiantes por estrato socioeconómico	136
Gráfico 4. Estructura argumentativa grupo experimental.....	139
Gráfico 5. Pretest tipos de argumentos grupo experimental.....	139
Gráfico 6. Pretest estructura argumentativa grupo control.....	140
Gráfico 7. Pretest tipo de argumento grupo control	141

Gráfico 8. Postest estructura argumentativa grupo experimental	146
Gráfico 9. Postest tipos de argumentos grupo experimental	146
Gráfico 10. Postest estructura argumentativa grupo control	147
Gráfico 11. Postest tipos de argumentos grupo control	147
Gráfico 12. Comparativo pre y postest estructura argumentativa grupo experimental	150
Gráfico 13. Comparativo pre y postest tipos de argumentos grupo experimental.....	152
Gráfico 14. Comparativo postest EA grupo experimental y grupo control	154
Gráfico 15. Comparativo post TA experimental y control	155
Gráfico 16. Tendencias pre y postest para grupos control y experimental en estructura argumentativa	159
Gráfico 17. Tendencias pre y postest para grupos control y experimental en tipo de argumento	160
Anexos	
Anexo 1. Estándares básicos competencias del lenguaje noveno	211
Anexo 2. Ejemplo de estándar.....	216
Anexo 3. Consentimiento informado, padres de familia.....	217
Anexo 4. Lista de verificación para prueba piloto	218
Anexo 5. Diseño Registro de estrategia	219
Anexo 6. Registro talleres	219

Introducción

La argumentación es de extrema utilidad e importancia en la lógica, por sus principios de validez y demostración (Jasso, 2019), en la dialéctica, por el conjunto de razonamientos que hacen parte del diálogo o discusión y que conllevan a la verdad (Harvey, 2018), y en la retórica, como recurso expresivo para seducir, conmover o convencer. También se evidencia retroinformación desde la lógica, la dialéctica y la retórica para la comprensión del proceso argumentativo y alcanzar metas de aprendizaje, ya que, del dominio de una u otra depende la manera de argumentar (Castro, 2019).

A su vez, identificar, analizar y evaluar argumentos sirve para apoyar o contradecir afirmaciones que son cuestionables o de las que se tiene dudas (Cobos, De La Barrera & Gualdrón, 2021), por lo que dar buenas razones o diversas razones determina que un argumento sea exitoso o válido. Intercambiar puntos de vista, examinar significados, desarrollar conceptos y entender a otros, es muy importante en la vida cotidiana, en la educación y en las discusiones, porque para aprender o triunfar en un debate se necesita de racionalidad, sin sesgo y sin fallas en la lógica para acercarse de manera efectiva a la verdad (Morales, 2018). La base del discernimiento académico es la argumentación, por lo que la mejor manera de ayudar a los estudiantes a aprobar las asignaturas es enseñar en principio a leer y escribir perfectamente (Arenas, Córdova & Velásquez, 2016), para generar conocimiento por medio de las diferentes posturas que se adoptan en la lectura, al leer críticamente y hacerlo para informarse.

En Colombia, los estudiantes tienen serias dificultades para hacer críticas, reconocer falacias y manipulación, o simplemente para brindar un punto de vista respecto a un tema, lo que se evidencia en las pruebas SABER a nivel nacional, local e institucional (ICFES, 2016).

Por su parte, los resultados a nivel internacional para Colombia (412 puntos) en las pruebas PISA (2018) ubican a los estudiantes por debajo de la media de la OCDE (487 puntos). Su desempeño fue más bajo que el registrado en el 2016, similar al de los estudiantes mexicanos. Los países con los mejores resultados son China, Singapur, Estonia y Canadá con 555, 549, 523 y 520 puntos, mientras que los resultados más bajos son para Azerbaiyán, Kazajistán y Panamá con 389, 387 y 377 puntos respectivamente. Los problemas de lecto escritura y argumentación se presentan principalmente para las economías en desarrollo (OCDE, 2019).

Aunque se tiene claridad en Colombia de la importancia de la argumentación para el aprendizaje, los estudiantes están graduándose de bachillerato con deficiencias en lecto escritura, sin comprender, sin poder inferir o ser críticos al leer (Universidad de la Sabana, 2016). Por lo anterior, se tiene como pregunta principal, ¿Qué incidencia tiene implementar la lectura crítica como estrategia para el desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución? con el propósito de que entiendan y reconozcan argumentos, que comprendan ideas principales y evidencias que aporten para respaldar un punto de vista. Para responder a dicho planteamiento, se determinó el nivel de competencia argumentativa de los estudiantes con el fin de ubicarlos en niveles y criterios de desempeño que aporten a la identificación de oportunidades de práctica y reflexión que ayuden a movilizar sus recursos en un contexto en particular.

Se identificaron los factores que inciden en la implementación de la lectura crítica con el fin de fomentar en los estudiantes, prácticas no solo de memoria, también estrategias que les ayuden a motivarse, comprender y analizar las opiniones del autor. Posteriormente se implementaron 22 talleres de lectura crítica para el desarrollo de competencias argumentativas, para que los estudiantes identifiquen argumentos, generen puntos de vista,

diferencien términos, reconozcan falacias, manipulen y activen sus conocimientos previos para hacer inferencias exitosas. Finalmente, se examinaron los resultados de las actividades implementadas con los estudiantes y si desarrollaron y/o fortalecieron destrezas y habilidades argumentativas. Lo anterior con un enfoque CUANTI-cuali con diseño cuasiexperimental utilizando como instrumento ítems (preguntas) de redacción para posterior análisis del nivel argumentativo en tabulador propuesto de Coirier y Golder (1994) para obtener datos antes y después de la implementación de los talleres. Este es un estudio de carácter longitudinal, cuya base es la experiencia de los estudiantes en un período de tiempo (cerca de 9 meses entre la prueba piloto, la implementación de las sesiones, el pre y el post) para estimar incidencias y obtener información respecto al proceso de cambio en argumentación.

Respecto a la relevancia de la investigación, se entiende que, al dar respuesta a la interrogante de la investigación se tendrá claridad respecto a los factores que se deben tener en cuenta para la implementación de la lectura crítica para el desarrollo de las competencias argumentativas. En consecuencia, los estudiantes obtendrán conocimientos y habilidades para identificar argumentos débiles de los fuertes, comprender mejor los textos, realizar inferencias, detectar falacias y manipulación y argumentar de manera fundamentada, cada uno de ellos según su ritmo de aprendizaje.

Para el capítulo 1 se formula el problema, se realiza la primera aproximación al hecho problematizado para comprobar su relevancia, enunciando las posibles relaciones que se asumen como centrales, en este caso, entre la argumentación y la lectura crítica. Se realiza un proceso de focalización, en el que se consulta qué piensan los expertos acerca del problema, obteniendo que la argumentación es indispensable para la vida cotidiana (especialmente para la comunicación) y para apropiarse de nuevos conocimientos. Se

identifica una especial relación con el pensamiento crítico, pues para argumentar también es necesario analizar, ordenar y evaluar conceptos (Arias, 2018). En la lectura crítica es necesario interpretar, comprender y apropiarse, acciones ineludibles para quien pretende argumentar, de esta manera se va refinando el problema a abordar.

Se identifica que los estudiantes, aunque leen y escriben, no comprenden lo que leen, y los que analizan un poco los escritos, tienen puntos de vista básicos y generan juicios sin fundamento. Presentan deficiencias respecto a las habilidades intelectuales necesarias para profundizar en un escrito, en sus relaciones, en las intenciones y en el conocimiento que pueden captar de este. Lo que provoca esta situación es, en especial la falta de pensamiento crítico, por lo que se ratifica que la lectura crítica puede ser una buena estrategia para desarrollar la competencia argumentativa. De igual forma se confirma que es importante abordar el problema para aportar al aprendizaje para la vida de los estudiantes y al discernimiento, por ende, es de relevancia social y académica.

En el capítulo II, el marco teórico brinda un panorama de lo que fundamenta el problema, la metodología de investigación, el estudio de campo y las conclusiones. La consulta de artículos científicos, informes estadísticos e institucionales hacen parte de las fuentes utilizadas para respaldar la investigación, es decir, para profundizar en el problema y para brindar una solución contextualizada. Se abordan bases conceptuales referentes a la didáctica y el rol docente, las estrategias utilizadas, la lectura crítica como estrategia, la argumentación, el modelo pedagógico de la institución que hace referencia a las inteligencias múltiples y a la necesidad de implementar estrategias diversas para un mismo contenido.

De esta manera es posible impactar a todos enseñando de diferentes formas a resolver problemas, siendo este el paradigma utilizado para la investigación en complemento con el

constructivismo, ya que, se reconoce que existen diversidad de capacidades y habilidades, por lo que todos pueden aprender u optimizar su nivel de argumentación, trabajando ciertos criterios, pero no memorizando hechos específicos, sino interpretando y elaborando nueva información (Apolo, Martínez, Tamayo, Tinitana, & Zambrano, 2021).

El capítulo III que corresponde al diseño metodológico de la investigación, se describe el estudio mixto cuasiexperimental, con análisis pre y pos del nivel argumentativo de 51 estudiantes para corroborar si la estrategia basada en la lectura crítica desarrolla esta competencia por medio de los tabuladores de estructura argumentativa y tipo de argumento de Coirier y Golder (1994). Se explica la estrategia didáctica que corresponde a 22 actividades en las que los estudiantes aprenderán de diversas maneras cómo estructurar argumentos, combinando conocimientos de la teoría fundamental y habilidades. Para el registro de estas actividades se utiliza el diseño de observación participante no estructurada de Feo (2010) para descubrir patrones e identificar conductas de interés para la investigación. Se modelan los componentes básicos de la investigación teniendo en cuenta la problemática a través de la operacionalización de variables, siendo estas, desarrollo de competencias argumentativas, el pensamiento crítico, estrategias, aplicación de teoría fundamental, y la lectura crítica.

En los resultados se presentan los principales hallazgos de la investigación de acuerdo con los objetivos planteados, a través de cada momento; pretest del nivel de argumentación, factores que inciden en la implementación de la lectura crítica, implementación de los talleres didácticos para el desarrollo de la competencia argumentativa y postest del nivel de argumentación, todo lo anterior se contrasta con las categorías de análisis. En la discusión,

se contrastan los estudios empíricos con los resultados de la investigación, por categorías y objetivos.

En las conclusiones se da respuesta a los objetivos propuestos, con la finalidad de corroborar si fue acertado o no, determinar los niveles de argumentación de los estudiantes y que la implementación de las actividades permite el desarrollo de las competencias argumentativas de los estudiantes. A su vez, se tratará de verificar la evolución de los grupos experimental y de control, a partir del pretest al postest después de haber implementado los talleres de lectura crítica con las diferentes estrategias generadas para aprender respecto al tema de argumentación, falacias, manipulación, entre otros. De igual manera, se exponen los principales factores que inciden en la implementación de la lectura crítica, los cuales se tienen en cuenta para el diseño de los talleres para el desarrollo de la competencia argumentativa.

Capítulo I. Formulación del Problema

1.1. Planteamiento del problema

Argumentar es una competencia (Ochoa & Torres, 2018), y de acuerdo con Arenas, Córdova y Velásquez (2016), está relacionada con la alfabetización educativa, ya que el discernimiento académico es fundamentalmente argumentativo. Esto significa que quien no cuenta con competencias argumentativas o con la base de estas, difícilmente podrá reflexionar sobre un texto o conversación, por ende, también se le dificultará realizar un escrito analítico, por ello la importancia de saber argumentar y el aprendizaje para retroalimentarse. Bermejo (2011), explica que el argumento es una forma compleja de comunicación, la cual puede desarrollarse incluso sin exponer directamente a los estudiantes a las lecturas, aunque la lectura crítica sí puede ser una estrategia para lograrlo.

Aunque por lo general se plantea la lectura para desarrollar pensamiento crítico (Arranz, Bezanilla, Campo, Fernández & Poblete, 2018), en este caso se hace referencia al desarrollo de habilidades de pensamiento que ayudan a comprender de manera efectiva y a reflexionar respecto a la información que se recibe. Lo que quieren decir Ochoa y Torres (2018), es que los individuos pueden empezar a desarrollar habilidades de pensamiento, emitir y evaluar premisas desde pequeños (Melendez, 2022). Esto se puede evidenciar en la lectura en voz alta del docente o en la lectura compartida. Aprender a argumentarse vuelve más competente al individuo y esta capacidad no siempre tiene que estar ligada a la lectura, pero sí al pensamiento crítico (García, 2020). No todo lo que suena bien debe ser incorporado o apropiado por el individuo.

Si un estudiante no tiene la capacidad de justificar una idea planteada estableciendo argumentos, se concibe como la falta de razonamiento en torno a problemáticas (Arenas, et

al., 2016), lo cual se ve reflejado en la falta de ideas, de creencias e incluso de opiniones o posturas sin fundamento. No poder hacerlo, conlleva a una falta de integración en las prácticas académicas, aspecto del cual se tienen evidencias en Colombia, principalmente a través de las pruebas SABER, ya que los resultados demuestran la escasa capacidad para realizar una crítica, argumentar o plantear explicaciones respecto a un tema por parte de los estudiantes de básica primaria y secundaria. En estas pruebas, se indica que una de las formas de evaluar la capacidad para argumentar es el poder reconocer falacias, lo cual se dificulta de manera significativa (ICFES, 2016).

Esta condición se evidencia en las pruebas SABER que se realizan en Colombia tanto para primaria como secundaria, aplicadas a los grados de séptimo, noveno y onceavo. Su última implementación fue en 2016, enfocándose en lenguaje y competencias ciudadanas. Los resultados muestran que los estudiantes que cursan el noveno grado tienen dificultades para la identificación de ideas centrales en los escritos, en identificar la relación de sentido entre palabras y reconocer la función de los signos de puntuación; adicionalmente, se observan dificultades en la identificación de las intenciones y propósitos de los textos, así como para redactar y argumentar de manera efectiva (ICFES, 2016).

Aunque el gobierno de Colombia expuso en su momento haber avanzado en materia de comprensión en las pruebas de bachillerato en dichos grados, estudios como el realizado por la Universidad de la Sabana exponen todo lo contrario. En dicho estudio se indica que los estudiantes recién egresados no saben escribir textos críticos y tienen un bajo nivel de ortografía (Universidad de la Sabana, 2016). Este estudio refleja parte de la problemática que se presenta en todos los niveles de educación básica primaria y secundaria, repercutiendo de manera negativa en la formación universitaria e incluso en la permanencia. Los estudiantes

al sentirse incapacitados para alcanzar los objetivos educativos deciden abandonar el estudio. De acuerdo con la Universidad de la Sabana (2016), estas dificultades obedecen a las metodologías usadas en la enseñanza en la actualidad.

En la educación actual, se está abordando el ejercicio de la comprensión lectora de manera inadecuada según lo argumenta la Universidad, ya que, por mucho tiempo, se ha tenido el concepto de que para entender las lecturas solo es necesario exponer a los estudiantes a los textos, sin embargo, para comprender las lecturas se requiere de más elementos que sólo leer. Los estudiantes deben primero comprender, haciendo referencia a la comprensión que hace parte de las habilidades de pensamiento, es decir, que se presenten e interactúen los procesos cognitivos percepción, atención, memoria y comprensión para luego, poder aprender, incluyendo el proceso objetivo de aprender a comprender las lecturas para luego inferir respecto a ellas (Universidad de la Sabana, 2016). En la metodología actual, señala la Universidad, para comprender, los alumnos son expuestos directamente a las lecturas sin desarrollar inicialmente habilidades metacognitivas. Para escribir, se fomentan actividades de escritura tradicionales, pero no se les está enseñando a aprender, a desarrollar habilidades que les permitan reflexionar, realizar críticas y exponer un punto de vista fundamentado.

A este respecto, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés, 2016) expone también que cerca del 50% de los bachilleres colombianos están en los niveles más bajos en pruebas de lectura y redacción. Solo 3 de cada mil estudiantes alcanzan el nivel de lectura y escritura crítica, reflejando que, de dichos alumnos, son los únicos que están asumiendo una postura argumentada frente a los textos que leen o

redactan. Es decir, no se evidencia el pensamiento crítico, lo cual imposibilita al individuo para debatir, reflexionar y exponer un punto de vista respecto a diversos aspectos relevantes.

Desarrollar hoy en día estas habilidades a las cuales se hace referencia, es fundamental en todas las etapas de formación en el contexto educativo de Colombia, aunque estas deberían ser enseñadas en los primeros grados, ya que la problemática está latente también en bachillerato y está socavando la formación superior (Flórez & Gallego, 2017). Por esta razón, es importante desarrollar competencias argumentativas en estudiantes de grado noveno, que los prepare para iniciar su formación universitaria. No obstante, aunque la responsabilidad es compromiso, en principio, de los docentes de básica primaria, todos los actores de la educación formal tienen un rol importante y específico en este cambio de paradigma, pues, incluso el Sistema Educativo, la calidad y la pertinencia necesitan de apertura flexible para renovar sus estructuras a través de políticas de producción del conocimiento. Estos deben asumir los cambios precisos para conseguir el desarrollo organizacional, ya que los individuos no existen como entes aislados, sino que interactúan y son influenciados por contextos que pueden actuar como factores de riesgo o como protectores para obtener mejores resultados (Garbanzo, 2016; Martínez, Meneghel & Salanova, 2013; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE, 2017).

Lo anterior, es un problema generalizado, ya que, aunque las instituciones consideran implementar estrategias pedagógicas emergentes, la realidad refleja que la resolución de problemas y el desarrollo de pensamiento no son métodos centrales en la enseñanza en Colombia, aunque en el discurso sea el principal elemento, en las aulas poco se forma en pensamiento crítico, aspecto que impide generar la democracia y la paz. Por ello, se considera necesario direccionar la enseñanza a los intereses de los estudiantes y a sus preguntas, más

que en la acumulación de conocimiento. Es necesario en el actual mundo globalizado, proceso que trae consigo cambios y demandas, se prepare a los estudiantes para enfrentar problemáticas cotidianas y comprender el mundo en el que se vive (Observatorio de Educación del Caribe Colombiano, 2018).

Debido a ello, la competencia argumentativa es fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje de todo individuo, ya que el argumento como indica Bermejo (2011), es considerado como una forma compleja de comunicación que sólo es atribuida a la existencia de un lenguaje reflexivo como el del ser humano. Este a su vez, tiene relación directa con las razones que pueden presentarse en cualquier representación que justifique una afirmación que es suficiente para considerarse como tal. Aunado a ello, presenta un carácter interno (justificatorio) y otro externo (persuasivo) (Bermejo, 2011). Cabe señalar que, la forma para expresar el argumento y el desarrollo se encuentran en el tipo de lenguaje utilizado, no obstante, esta investigación se centra en el lenguaje verbal y escrito, debido a su carácter interno y las razones para lograr su desarrollo en jóvenes de secundaria.

El acto de la argumentación de acuerdo con Bermejo (2011), como evolución del lenguaje, se conforma de dos procesos que consolidan la estructura racional de una persona: sus creencias y acciones que se van consolidando en la búsqueda de legitimidad, mediante las justificaciones que las teorizan, y que además las hacen modificables. Esta característica posibilita una práctica de coordinación entre individuos, a través de una condición propia de los seres racionales. Es decir, la argumentación es la forma de interacción comunicativa, tanto en el ámbito teórico, como en el práctico, lo que permite la inclusión y el diálogo (Bermejo, 2011). En estudios a nivel universitario se ha comprobado dicha forma de interacción comunicativa descrita, al involucrar el desarrollo de la argumentación en las asignaturas

como proceso dialógico motivador que permite organizar ideas, practicar su lenguaje verbal y escrito, tener mejores bases conceptuales y mayor precisión científica (Garritz, 2009).

Estos beneficios pueden contribuir al desarrollo de la argumentación en el nivel de secundaria y viceversa, ya que, a través de esta articulación, los estudiantes logran trasladar conocimientos y experiencias de una asignatura a otra para generar nuevos discernimientos, lo cual ayuda a optimizar la argumentación y de manera recíproca, mientras esta argumentación se desarrolla, la habilidad de organizar ideas, comunicarse y redactar también (Barranquero & Rocca, 2014). Además, se provocan las racionalidades heterogéneas que se requieren en las sociedades actuales para consolidar el pluralismo, en el cual, las exigencias creadas por la dimensión argumentativa para la construcción de argumentos, se debe complementar con las exigencias planteadas por la dimensión hermenéutica (Hidalgo, 2016). No obstante, en el nivel de secundaria bastaría con aportar en el desarrollo de la primera dimensión nombrada, pues a través de esta, se contribuye a la construcción integrada de información, como se indica en líneas anteriores.

Para que esto sea una práctica regular en la escuela, se deberían contemplar las características que requiere la argumentación como tal. En principio, esta se define como la proposición con significado completo cuyo propósito no es la conveniencia y/o el beneficio particular, es decir, no se centra en lo personal y subjetivo, o en el interés individual como pasa con la opinión (Cardozo & Pinto, 2017), sino en la identificación de relaciones causa-efecto, justificadas en el conocimiento teórico y contrastadas con opiniones y argumentos (Zunino, 2016). Entre las características de la argumentación se encuentran su ramificación y multidimensionalidad (que implica reconocer la presencia de la discrepancia y el conflicto),

su carácter probabilístico (medio esencial de acceder a una verdad), y su complejidad y multideterminación (Cardozo & Pinto, 2017).

La argumentación se constituye como un proceso de reflexión argumentativa de lo leído (Figueredo & Herrera, 2015). Esta conexión creada a través de aprendizajes previos que son trasladados entre asignaturas y contextos es relevante, pues en la medida en que la lectura se realice de manera reflexiva, se desarrollará la argumentación. Su relevancia radica en los efectos que tiene en el proceso educativo, como por ejemplo en el finlandés, en el cual se prioriza la argumentación para la educación del futuro (Sahlberg, 2006), constituido por un proceso de lectura a los 7 años y con una carga horaria curricular de 608 horas lectivas. El cual, a su vez, se configura a partir de tres estructuras: la familia, las estructuras socioculturales y la escuela (Melgarejo, 2016).

En este sentido, se habla de educación para el futuro ya que, esta competencia es esencial para desenvolverse en la vida diaria, transmitir pensamientos, defender ideas y establecer diálogos abiertos y comprensivos. Esta capacidad debe ser adquirida en principio por los docentes para poder ponerla en marcha en sus estudiantes a través de las interacciones que se forman entre ellos, generando sentido personal y social (Barrera, 2015). En este sentido, si un individuo es capaz de defender sus ideas de manera argumentada, se estaría aportando a la resolución de problemas y al enfrentamiento de retos, es por ello por lo que las lecturas cobran especial importancia en el desarrollo del individuo.

En esta estructura, las familias se responsabilizan del acercamiento a la lectura, no como enseñanza sino como un hábito lector. En lo referente a las estructuras socioculturales, las cadenas televisivas proyectan los programas en la lengua original y subtítulos. Aunado a ello, a través de la religión luterana (practicada por los finlandeses), se mantiene la premisa

de encontrar la salvación en la lectura de la biblia a través de la palabra escrita y no a través de un pastor, por lo que se otorga a la lectura un carácter sagrado que abre las puertas de la eternidad (Melgarejo, 2016).

El Sistema Educativo finlandés, espera que los niños de 7 años, antes de aprender a leer desarrollen habilidades psicomotrices, ya que, a partir de dicha edad el cerebro del niño ya está preparado para la lectura. Otro factor que incide en el proceso lector de los estudiantes finlandeses corresponde al dominio y experiencia de los docentes, por lo que debe tener un dominio de la lengua y un nivel de cultura superlativo (Melgarejo, 2016). Es así, como cada una de las estructuras aporta a la competencia lectora, para crear una resistencia cultural, que se acentúa con el dominio cultural y educativo para ser libres e independientes políticamente, y con ello, garantizar la fortaleza en su identidad cultural y educativa, y a su vez, la identidad como nación y cohesión social (Melgarejo, 2016).

Sin embargo, a pesar de ser uno de los mejores Sistemas Educativos del mundo (Mourshed, Et al., 2012), tener un nivel alto en la competencia lectora y mencionar de manera explícita en su currículum, el pensamiento crítico y la argumentación, se reconoce la falta de respuesta a los desafíos del futuro, por lo que impulsaron proyectos prácticos y multidisciplinarios que favorecieran una comunicación efectiva, y que a su vez, potenciarán su sentido de responsabilidad social, la expresión creativa y la argumentación (Cordano, 2018).

En contraparte, en la medición de la competencia argumentativa en estudiantes universitarios en poblaciones seleccionadas de España y México, se identifica que existe una brecha en el empeño en Iberoamérica en la educación secundaria. Esta problemática se presenta en todas las etapas de educación formal, por lo que, como indica Melgarejo (2016),

es importante desarrollar estas habilidades en edades tempranas, con la finalidad de que no signifiquen un detrimento en la preparación universitaria. En este caso, la investigación muestra que la mayoría de los sujetos (estudiantes universitarios de España y México), alcanza el nivel de competencia argumentativa más elemental –elaborar enunciados-, casi la mitad se encuentra en el nivel medio –contraargumentar- y una minoría están en el nivel alto –refutación-. Esto refleja que la competencia argumentativa en estudiantes de educación superior no corresponde con el nivel de calidad esperado en el dominio de las más altas competencias para el desarrollo profesional y vital (Carmona & Cruz, 2014).

En adición, dicha investigación mostró que los estudiantes de los programas del área de Educación y Humanidades se sitúan mayoritariamente en los tres niveles; también observaron que hay una progresión del nivel argumentativo a medida del avance en la trayectoria educativa en los periodos intermedio y final, este alumnado corresponde a la población que se destaca académicamente, por lo cual se puede decir que el desarrollo de las competencias argumentativas presenta una relación directa entre estos dos aspectos. De acuerdo con los autores, se evidenció la inadecuada estructura de los métodos para el desarrollo de la competencia argumentativa en la educación superior.

Por otro lado, en Colombia se han analizado problemáticas escriturales de argumentación, encontrando dificultades en los textos, los cuales carecen de secuencia argumentativa, planteamiento de tesis y/o continuidad, ya que no existe coherencia, ni uso de reservas y respaldos en la argumentación (Minotha & Taquez, 2016). Para superar dichas dificultades, se han desarrollado talleres en los cuales los estudiantes mostraron una mejoría significativa, exponiendo títulos apropiados de acuerdo con el tema desarrollado en el texto, enunciados que efectivamente contiene la tesis del texto, continuidad a lo largo del mismo,

definición clara del propósito del texto, argumentos lo suficientemente claros, pertinentes y suficientes para persuadir, entre otros aspectos de mejora (Minotha & Taquez, 2016).

La valoración, las correcciones y apreciaciones de acuerdo con Minotha y Taquez, (2016), tanto de los pares como del docente en aspectos como los antes señalados, son de gran utilidad ya que, los estudiantes logran aplicar los distintos elementos de argumentación vistos en clases, lo cual expone el nivel de apropiación de las teorías y procedimientos. En este tipo de talleres, realizados para optimizar la argumentación, es importante entender que la mayoría de los estudiantes ingresan a la universidad con deficiencias en escritura académica, entre otras consideraciones, por su formación como lectores y escritores, ya que, en la escuela, la lectura y escritura se convierte en un proceso automático, con niveles bajos de autonomía, lo que les impide enfrentarse a una escritura académica. En consecuencia, el estudiante ingresa con bases insuficientes para abordar la producción argumentativa (Minotha & Taquez, 2016). Por ello la importancia de que desde la escuela y en diferentes asignaturas, sea preciso incluir en una primera fase la lectura, en especial la crítica y la escritura argumentativa.

Es así que se evidencia una problemática en todos los niveles educativos. A pesar de contar con un sistema de evaluación estructurado y constante, que consiste en asumir los estándares y los planes de mejoramiento y en medir la pertinencia de los conocimientos adquiridos y formular acciones con base en los resultados, invirtiendo tiempo, dinero y esfuerzos que permiten un diagnóstico tanto a nivel nacional (Saber, Saber pro y Ecaes) como internacional (PISA, Talis y Erce), los resultados evidencian el bajo nivel de lectura y escritura en primaria y secundaria. Al contrario del caso colombiano, en Finlandia se expone una responsabilidad compartida, ya que, con el ánimo de aportar en todas las etapas formales

educativas, se implementan estrategias en los primeros años de enseñanza, que atiendan los aspectos educativos, económicos y políticos. Por ello, sería necesario que desde el estado colombiano se genere una política educativa pertinente y de calidad para la formación del lector, el acceso a los libros y la formación docente e investigación educativa de manera articulada, con la finalidad de que los esfuerzos no sean insuficientes y que se generen de manera aislada (Pérez, 2013).

Un ejemplo de esfuerzo aislado en investigación educativa, tuvo lugar en el Colegio Unión Europea (público), cercano en condición y políticas distritales a la institución donde se aplica esta investigación. Este estudio pretendía desarrollar la comprensión interpretativa teniendo en cuenta su carácter reflexivo y crítico frente a cualquier área del conocimiento, mediante estrategias pedagógicas dirigidas a jóvenes de grado noveno, lo cual tiene también relación con la lectura crítica y la población con la que se aplica la investigación. Una de las dificultades para cumplir con dicho objetivo consistió en la falta de comprensión lectora en el nivel literal, pues a pesar de que identificaban el sentido global del texto y sus relaciones internas, se evidenció carencia en el proceso de reflexión y de evaluación de la forma y el contenido del texto.

De igual manera, se identificó que no podían alcanzar un nivel interpretativo porque desconocían la mayoría del vocabulario, que el sentido de criticidad y proposición eran precarios, y que existían dificultades en el desarrollo lógico, específicamente en las tareas de clasificación, análisis y síntesis de la información (Calderón, 2014). A partir de los resultados, se consideró un proyecto ambicioso, ya que sólo se logró trabajar en estrategias enfocadas al nivel de comprensión interpretativo con lecturas y escritos breves que se evaluaron con rúbricas.

En la tesis doctoral, la población de estudio se desenvuelve en un contexto social similar al descrito anteriormente, que hace parte del sistema educativo distrital, rigiéndose por los mismos lineamientos educativos y las mismas políticas. La problemática que hace referencia a la falta de políticas que aporten cambios como los enunciados, no solo se presentan a nivel institucional, también a nivel local y nacional, haciendo referencia al sistema al cual pertenecen. Lo anterior, se plantea así, con el fin de exponer las dificultades que se evidencian en instituciones educativas similares, confirmando que es importante consolidar la capacidad crítico-argumentativa en niveles de secundaria y educación superior, que, sin lugar a duda, es necesario su impulso desde edades tempranas (Melgarejo, 2016).

Esta problemática se observa a nivel global, en el caso de los estudiantes de la mayoría de los países latinoamericanos (más del 60%) que, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) carecen de competencias básicas en comprensión lectora al concluir el nivel de secundaria. Respecto a las competencias que se exigen para alumnos de primaria en Norteamérica y Europa, se identifica que el 14% no cumplen con dichos requerimientos, en el Este y Sudeste asiático el 31% de los estudiantes, en el caso de Asia Occidental y norte de África el 57%, en África subsahariana el 88%, mientras que en América Latina y el Caribe el 36% de estudiantes. Es decir que, al avanzar en la educación formal, los alumnos de Latinoamérica no adquieren las competencias requeridas por nivel de formación. Esta tendencia da cuenta de la problemática que se evidencia al ingresar a la educación terciaria, la cual se ve socavada por lo menos en Colombia, por las carencias que no se están cubriendo en básica primaria y secundaria.

Y aunque se tenía la percepción de que, la problemática en comprensión lectora y en la educación en general, obedecía a la falta de inclusión, la cobertura actual de varios países de

la región en materia de educación no otorga una educación coherente con las demandas actuales y futuras del mundo (UNESCO, 2017). Debido a que no se tiene en cuenta que la falta de comprensión incide en la falta de raciocinio, de reflexión y crítica, elementos importantes en la inserción a la sociedad. De acuerdo con la UNESCO (2017), es necesario capacitar a los docentes en la atención de los estudiantes desde las características sociales actuales, tanto enfocados en los entornos y en los elementos emergentes que impone la sociedad, así como una atención a estudiantes que son vulnerables a su situación socioeconómica y a la falta de apoyo familiar, ya que, según la Organización, no se cuenta con políticas sociales adecuadas para generar dichos cambios.

Tanto la UNESCO (2017), como la Asociación Internacional para la Evaluación de los logros Educativos (IEA, por sus siglas en inglés) a partir del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS, 2016), las mejoras en competencia lectora son significativas gracias a que las familias se han implicado en la alfabetización temprana, pero especialmente a que las naciones han adicionado esfuerzos en materia de educación al facilitar el acceso de los estudiantes a la educación preescolar. Sin embargo, indican que es necesario proporcionar instrumentales de cotejo universales sobre diferentes capacidades que ayuden a realizar un seguimiento del rendimiento académico de los estudiantes a largo plazo, y contrastar lo obtenido con elementos contextuales que integran políticas y reformas educativas, cambios curriculares, avances y elementos emergentes y la situación socioeconómica del país y de la región.

La UNESCO (2017) indica que, aunque existan países en los cuales se acostumbre a leer más que en otros y que sus estudiantes respondan de manera positiva al ubicar información directa, hacer deducciones sencillas e identificar partes del texto bien definidas por el mismo,

no están en capacidad de evaluarlo de manera crítica y establecer relaciones entre los argumentos que hacen parte del escrito y la vida cotidiana. La Organización asegura que en algunos países se indica a los estudiantes como tarea el leer cierto número de libros al año, por esta razón, algunos de ellos, aunque presenten baja comprensión lectora, cuentan con un hábito de lectura, pero la razón de mayor incidencia para que las personas no lean es la falta de comprensión en sentido amplio, es decir, con pensamiento crítico.

De acuerdo con Alarcón y García (2018), en México se evidencia también la falta de coherencia entre la teoría y la práctica, ya que, aunque las recientes reformas educativas proponen programas y planes de estudios centrados en la argumentación, las actividades realizadas en el aula distan de estas propuestas. Lo que genera deficiencias en la enseñanza y el desarrollo de competencias discursivas, especialmente argumentativas, situación que se refleja en las pruebas escolares nacionales y en los resultados de evaluaciones de desempeño realizadas a estudiantes que ingresan a la formación universitaria. A su vez, se indica que más de la mitad de estudiantes tiene problemas al hacer uso eficiente de la lengua y en producción escrita. De acuerdo con los autores, la argumentación en dicho país no es introducida de forma sistemática o se ha introducido a destiempo, lo que ha generado que los alumnos en bachillerato no cuenten con capacidades para elaborar ensayos, convencer, persuadir o llegar a acuerdos (Henkemans & Van Eemeren, 2016).

Los anterior, es posiblemente el reflejo de lo indicado por la OCDE (2019), Padilla (2009) y Trujillo (2014), quienes exponen el panorama de los exámenes masivos realizados a nivel nacional e internacional, asegurando que las diferencias de la prueba PISA aplicadas en diversos países, limitan el quehacer docente, la investigación y las tendencias de contexto, ya que las pruebas internacionales se estructuran en torno a habilidades, competencias y

aptitudes para la vida y no conforme a un plan de estudios determinado. Por ello, las pruebas internacionales propenden por procesos complejos de pensamiento y la aplicación de procedimientos que incluyan un pensamiento lógico, competencias comunicativas y la reflexión de textos, mientras que en otros países como México, de acuerdo con Padilla (2009), se han estructurado las pruebas de manera abrupta, prevaleciendo la idea de aprendizaje como acumulación de contenidos, como sucede actualmente en Colombia.

Como indican la OCDE (2019), Padilla (2009) y Trujillo (2014), las pruebas realizadas no pueden centrarse en jerarquizar y comprobar, los programas y planes de estudio, sino que deberían enfocarse en la mejora del sistema educativo. De acuerdo con los autores, es necesario reconocer tendencias para que los implicados en el proceso enseñanza–aprendizaje recuperen su papel protagónico en la educación, especialmente haciendo referencia a los docentes, lo que permitirá la inclusión de métodos conformados por elementos emergentes y estrategias didácticas y de evaluación que sean coherentes con las demandas actuales de los estudiantes y por ende de la sociedad.

En el caso de Chile, Errázuriz (2014) indica que los estudiantes presentan dificultades en el uso de técnicas bases para la construcción de ensayos argumentativos y problemas relacionados con la producción de textos acordes con el contexto académico, ya que solo el 37% alcanza un nivel adecuado. En este sentido, se evidencia un inconveniente en el uso de conectores, que aunque son permitidos para los escritos propuestos, no son ubicados adecuadamente para conseguir una secuencia e ilación coherente, y que además, no se tiene una lógica y pertinencia en el uso de dichos conectores. Cabe señalar que los alumnos que los emplean de manera correcta, por lo general son los mismos que obtienen calificaciones

altas, mientras que quienes no los usan coherentemente, también presentan carencias en el procesamiento de la información, semántica y orientación lógica.

Por otra parte, en Uruguay, se identifican problemas para la lectura y escritura crítica evidenciados en las pruebas PISA (2015), las cuales indican que el 39% de los estudiantes evaluados carecen de competencias básicas de lectura. Esta situación, preocupa al Estado y a las autoridades educativas, ya que son concientes de la importancia de la argumentación para la vida y para mejorar resultados en aprendizajes posteriores (Codicen, 2017). De acuerdo con el autor, la lectura y escritura crítica son sustento de todo conocimiento, por ende, es indispensable promover un programa de lectura y escritura que establezca un marco referencial para potenciar estas habilidades.

A este respecto, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED, 2018), indica que 7 de cada 10 escolares que cursan el tercero de primaria, y que forman parte de un contexto desfavorable, no están en capacidad de ubicar información implícita en un texto, ni los elementos básicos de exposición, ni deducir conceptos de palabras o expresiones que se encuentran inmersas en el documento, es decir, acotando al contexto. Por otra parte, haciendo referencia a estudiantes de grados posteriores y de básica secundaria, la problemática se incrementa, ya que, tan solo un 4% es capaz de comprender textos de manera reflexiva, crítica y relacional, mismos que se encuentran ubicados en contextos favorables. De acuerdo con el Instituto, solo 1 de cada 100 estudiantes que se encuentran en situación favorable, se ubican entre los niveles más bajos de comprensión, mientras que 1 de cada 10 estudiantes en situación desfavorable se ubica en estos mismos niveles.

En Ecuador, el desempeño de los estudiantes en competencias comprensivas, escritura y lectura crítica en las pruebas PISA (2015), los ubicó por encima de Paraguay, Guatemala,

Honduras, Senegal y Camboya, lo que evidencia que los estudiantes no están en capacidad de ubicar información no explícita, de reconocer ideas principales, de comprender relaciones e interpretar significados incluso de forma básica. En la diferenciación respecto al sexo, se identifica que las mujeres se ubican 8 puntos por encima de los hombres en comprensión lectora, pasando a nivel general de un nivel bajo en años anteriores a un nivel medio-bajo. Y aunque se considera importante identificar las causas que lo provocan, también se considera que es relevante profundizar en la manera en que se evalúa al estudiante, ya que aseguran que a pesar de que otros países como Finlandia y Singapur ocupan los primeros lugares y son un ejemplo a seguir, es imposible y poco objetivo comparar los resultados de naciones con tantas y tan amplias diferencias económicas y de desarrollo (INEED, 2018). De acuerdo con el Instituto, estas comparaciones sirven a nivel local, ya que se podrá definir si una institución similar social y económicamente a otra, obtuvo mejores resultados y qué elementos inciden.

Por otra parte, en Bolivia, se evidencia que se lee de manera incorrecta, y que se realizan cuestionamientos ya respondidos y aclarados, o que están expresados de manera implícita. Aunado a ello, identifican que no se entienden instrucciones o interpretaciones de signos comunes, aspectos que impidien la integración de manera adecuada de los estudiantes a la sociedad (Arana, 2018). Al no tener maneras de exponer resultados de pruebas PISA y compararlos con Chile que es el que cuenta con mejor desempeño en la región, el autor indica que solo el 5% de los estudiantes preparados conforme los objetivos educativos, tiene un alto nivel de comprensión lectora, lo cual es insuficiente comparado con el 21% de los estudiantes de países desarrollados. De esta manera, el autor asegura que si Chile cuenta con un bajo desempeño a nivel global, siendo el mejor de la región, no es tan complicado imaginar cuáles serán los índices de comprensión lectora de su país.

En Australia, los resultados de las pruebas nacionales exponen que cuando los estudiantes se encuentran cursando el nivel de secundaria, solo el 10% construye párrafos y, oraciones correctas y variadas con argumentación (Ferrari, 2014). Por ello, el autor indica que tanto los estudiantes críticos como los que no lo son, presentan dificultades en gramática y ortografía. A su vez, considera que la falta de argumentación obedece a que los estudiantes al pasar del nivel de primaria al de secundaria, son transferidos sin dominar elementos técnicos de escritura, porque las instituciones no están preparadas para enseñarla. Por ello, el autor concluye que es necesario enseñar a los estudiantes a pensar, ordenar y sintetizar pensamientos, por lo que, fomentar la comprensión lectora y el habla, es vital para mejorar en la competencia argumentativa.

Por otro lado, Ibtisam (2015) indica que Australia, siendo un país que alberga estudiantes de diversas nacionalidades, presenta de manera generalizada problemas de comprensión y argumentación independiente de su contexto escolar anterior, siendo los de mayor incidencia: la coherencia y cohesión, el escribir opiniones con su propia voz, encontrar temas relevantes para disertar y el último considerado el menos problemático el de citar y referenciar. De acuerdo con el autor, el factor principal que incide en estas variables es la falta de experiencias previas y el conocimiento de las técnicas de escritura académica, lo que confirma que la comprensión lectora y la metacognición también son las carencias principales en estudiantes de Australia y de diferentes partes del mundo.

En el contexto peruano, alumnos adscritos al cuarto grado de secundaria, presentan problemas similares, ya que no comprenden las lecturas, no realizan deducciones entre líneas, ni de la lectura en general, no asumen posturas científicas como la capacidad de explorar, observar realidades, preguntar sobre las mismas y resolver problemas (Pérez, 2016). De

acuerdo a estudios realizados en el país, el autor considera que el docente debe pasar de ser mediador a ser protagonista en el aprendizaje de los estudiantes, haciendo uso del pensamiento crítico y la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Para el caso de Argentina, se exponen problemas de argumentación, obedeciendo a la falta de desarrollo de habilidades de nivel inferior. Se hace referencia a la optimización de la decodificación, procesamiento fonológico y la fluidez lectora, para pasar a procesos de nivel superior que requieren de organización y jerarquización de ideas y que están sustentados en procesos metacognitivos que no han sido desarrollados de manera correcta y a tiempo, ya que estos deben ser fomentados en etapas tempranas para que la comprensión lectora se presente de manera efectiva en el primer grado de bachillerato (Roldán, 2019). Obedeciendo a estas carencias, de acuerdo con Roldán (2019), en este país se desarrollan secuencias didácticas en contextos de pobreza y marginalidad, las cuales son empleadas como plataformas de argumentación escrita en etapas precoces. Estas secuencias, han sido de utilidad para los estudiantes, los cuales han logrado responder a la comprensión de la situación y los parámetros comunicativos delimitados en la consigna, pese al carácter ficcional que le imprimen a sus producciones y a la distorsión en el objetivo planteado.

Cabe señalar que, el formato en que se realizan estas secuencias didácticas es un aspecto que arrojó avances significativos casi en la totalidad de los estudiantes, en el respeto por la estructura convencional del género y la planificación. Este tipo de programas son de utilidad, ya que ayudan a generar en los estudiantes sentido de la investigación. Lo anterior, permitió plantear que se puede trabajar el texto argumentativo en edades tempranas con secuencias didácticas acordes a la edad, pues promueven el aprendizaje de la producción escrita en los estudiantes (Abchi, et al., 2012). El anterior ejemplo, expone que la investigación para el

desarrollo de la argumentación en su fase teórica, como señala Melgarejo (2016), es un esfuerzo aislado que requiere de otras instancias para alcanzar los objetivos planteados, no solo de la exposición a las lecturas.

En España, la puntuación media de las pruebas PISA en lectura y redacción de textos fue de 488, el cual es inferior comparado con el de los países que hacen parte de la OCDE, pero no así con los de la UE (MECD, 2015). Cabe señalar que el 18% de los alumnos españoles se ubican en niveles inferiores en comprensión lectora. Sin embargo, se indica que en España se ha generado una mejora en el nivel de referencia, debido a la propuesta de estrategia de educación y formación, y a que la mayoría de estudiantes son capaces de participar efectiva y productivamente en sociedad (MECD, 2015). De acuerdo con este Ministerio, España está situado por debajo de la media de la OCDE, y los resultados que obtiene están asociados a factores internos y no a las características de las instituciones, asegurando que en términos de equidad y efectividad son homogéneos dentro del Sistema Educativo. Respecto a esta apreciación, se considera que aunque los factores internos hacen parte de las características individuales del estudiante, el nivel socioeconómico, las instituciones y los docentes cumplen un importante rol y tienen gran responsabilidad en el desarrollo de estos factores.

De acuerdo con la OCDE (2015), en los últimos años, la homogeneidad española a la que hace referencia el MECD (2015), se ha perdido a través de los años, debido a que los alumnos que cuentan con un nivel socioeconómico favorable superan a los que no, por más de 34 puntos. Se asegura que si estas disparidades socioeconómicas no existieran, las diferencias educativas entre estas comunidades disminuirían por lo menos en un 85%. La equidad ha disminuido de forma considerable y se ve reflejada al asociar este índice con el rendimiento de los estudiantes, la OCDE (2015) indica que, factores escolares, sociales y

especialmente los relacionados con el aprendizaje propio de cada estudiante contribuye a mejorar o empeorar los resultados.

De acuerdo con Levine (2018), los problemas de escritura y argumentación ocurren rara vez de forma aislada, por ende, considera que mejorarlas está ligado con el desarrollo de habilidades que no son específicas de la escritura. El autor señala que en el caso de Estados Unidos, los estudiantes presentan dificultades obedeciendo a problemas de atención, de pedido espacial, de orden secuencial, de memoria (especialmente se evidencia en la dificultad para usar las reglas ortográficas, gramática, puntuación, acceso a conocimientos previos, vocabulario limitado, entre otros), problemas de lenguaje y problemas de cognición de orden superior. Esto se ve reflejado especialmente en la dificultad para generar y desarrollar ideas, dar opiniones o sentido a otros y la falta de pensamiento crítico, siendo este último el principal aspecto identificado en los estudiantes de dicho país. Estos problemas de cognición de orden superior hacen referencia a la metacognición, es decir la interacción entre los procesos cognitivos usados para ser conscientes del aprendizaje, comprender textos y resolver problemas (Marmolejo, 2013).

Los resultados de las pruebas PISA a nivel mundial, indican que las mujeres en todos y cada uno de los países evaluados, superan la capacidad de comprensión y argumentación de los hombres según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015); de 72 países valorados, los mejores en comprensión y argumentación son Singapur, Irlanda, Canada, Hong Kong -China, Japón, Estonia y Finlandia, mientras que en los últimos lugares se posicionan Colombia, México, Turquía, Brazil, Perú e Indonesia. En la región, en lectura crítica, Ciudad Autónoma de Buenos Aires se ubicó como la mejor de la región, a nivel de país le corresponde a Chile. Respecto al bajo rendimiento académico teniendo en

cuenta las tres competencias evaluadas por la OCDE incluyendo matemáticas, los países que alcanzan bajos puntajes de rendimiento corresponden a: Perú, Colombia, Brasil y Argentina.

De acuerdo con la OCDE (2015), Singapur ostenta el más alto nivel, pero algunas mujeres de Finlandia obtuvieron los mejores puntajes a nivel mundial en la competencia rendimiento científico, la cual mide la capacidad para identificar preguntas, adquirir nuevos conocimientos, explicar fenómenos y sacar conclusiones basados en evidencias, es decir, pensamiento crítico. Singapur se posiciona en el primer lugar, seguido por Japón, Estonia, Taipei y Canada, ocupando los últimos lugares países como: Colombia, México, Brazil, Perú e Indonesia. Adicionalmente, se indica que en la mayoría de países los hombres superan a las mujeres en esta competencia, excepto en Macau-China, Korea, Finlandia, Eslovenia, Suecia, Letonia, Grecia e Indonesia.

Los resultados de las pruebas PISA, se representan por medio de escalas. Inicialmente, la puntuación media de la OCDE para las tres áreas era de 500, con una desviación estándar de 100, lo que significa que dos terceras partes del alumnado de los países de la OCDE obtuvieron entre 400 y 600 puntos. Estas puntuaciones representan niveles de competencia en una determinada área de conocimiento. En los siguientes ciclos de PISA, la puntuación media de la OCDE ha fluctuado ligeramente alrededor del original. La evolución de los informes sobre el rendimiento de los estudiantes en PISA y PISA-D en las tres áreas queda resumida en las siguientes secciones.

Estas pruebas se centran en el reconocimiento y valoración de las destrezas y conocimientos adquiridos por los estudiantes al llegar a sus quince años (OCDE, 2019). Esta evaluación no se dirige a la verificación de contenidos, pero sí comprueba la existencia de capacidades, habilidades y aptitudes para acercarse a textos de diferente índole, los cuales son

agrupados en dos categorías: Textos de narración breve, en prosa continua y textos separados por diagramas, imágenes, entre otros, en prosa discontinua, evaluando la capacidad para recuperar información, interpretar los textos y reflexionar de acuerdo con su contenido. La competencia mínima se evalúa al localizar un fragmento del texto, mientras que la más alta valora la capacidad de reflexión y de emitir opiniones propias sobre elementos que hacen parte del texto (OCDE, 2019).

El nivel 5 de las pruebas PISA, corresponde al más alto, con 625 puntos o más, en el que se ubican alumnos que pueden manejar información difícil de encontrar en textos con los que se encuentran familiarizados. En el nivel 4, de 553 a 625 puntos, se ubican estudiantes que ubican información escondida o interpretan significados a partir de sutilezas del lenguaje. Estos alumnos, son capaces de hacer evaluaciones críticas en el texto. En el nivel 3, de 481 a 552 puntos, los alumnos están en capacidad de ubicar fragmentos múltiples de información y relacionan el texto con conocimientos cotidianos. En el nivel 2, de 408 a 480 puntos, los estudiantes ubican información directa, realizar inferencias sencillas y utilizan algunos conocimientos externos para comprenderla. En el nivel 1, de 335 a 407 puntos, los alumnos sólo pueden ubicar un fragmento de información, identificar el tema central y establecer conexiones sencillas con el conocimiento cotidiano. Por último, por debajo del nivel 1, menos de 335 puntos, se ubican estudiantes que solo leen (técnicamente), sin utilizar las lecturas como un medio para ampliar conocimientos.

La media del conjunto de países de la OCDE en lectura es de 496 puntos y el promedio de los países de la Unión Europea es de 489 puntos. Los que se encuentran dentro del promedio son Reino Unido con 499, Estados Unidos con 498, Dinamarca con 496 y República Checa con 493. Respecto a la evolución de algunos países no solo en comprensión

lectora, sino en la capacidad para lograr metas individuales y sociales mediante pensamiento crítico, desde el año 2001 al 2016, se identifica que España es de los países que han mejorado de manera ejemplar (aunque no ha despuntado el promedio), como Australia que ya logró superar la media de la OCDE. Por otro lado, países como Portugal, Alemania y Francia, ostentan desmejoras en las últimas pruebas (OCDE, 2015). Se indica adicionalmente según el informe del MECD (2015) y el de la OCDE (2015), que los estudiantes que presentan mejores resultados en comprensión lectora y argumentación de países como Suecia, Dinamarca, Noruega, Finlandia y Holanda, no tienen agrado por la lectura, mientras que estudiantes de Portugal, si lo tienen.

En este sentido, en Europa, haciendo referencia a las pruebas nacionales establecidas por cada país de forma independiente, corresponden a las políticas y normas educativas determinadas por cada uno de ellos. Sin embargo, se identifican diferencias entre la forma de evaluar entre los países del continente europeo, por ejemplo, en Letonia, Hungría, Austria e Inglaterra, otorgan más importancia al alcance de las metas relacionadas con el rendimiento de las instituciones y la eficacia educativa. Cabe señalar que dichos países no se ubican entre los mejores, lo que podría deberse a la manera de evaluar, ya que no realizan un seguimiento al rendimiento del estudiante. Mientras que, en países como Bélgica, Estonia, Irlanda, España, Francia, Lituania, Rumania, Finlandia y Escocia, las pruebas se utilizan con fines de seguimiento, aspecto que confirma la eficacia de su gestión, debido a que varios de estos países ostentan los primeros lugares como es el caso de Estonia, Irlanda y Finlandia (Castro, 2017). Aunado a ello, estos países realizan el seguimiento enfocado a mejorar la eficacia y eficiencia de sus sistemas educativos, pero centrando la atención a la mejora y apoyo del proceso de aprendizaje que necesitan sus estudiantes.

Cabe señalar que la problemática del desarrollo argumentativo en el nivel secundaria se generó a partir del cambio del paradigma conductista al cognitivismo a finales de los 60s y comienzos de los 70s, el cual consistió en una renovación pedagógica, un cambio de postura en la concepción y en las prácticas educativas, y en un creciente interés por los procesos del pensamiento, el desarrollo de habilidades y las destrezas cognitivas (Bara, 2001). La consolidación del desarrollo argumentativo se dio a partir del enfoque crítico que tuvo sus inicios en la Escuela de Frankfurt como desaprobación al capitalismo y al socialismo, en especial al autoritarismo y burocracia de estilo soviético y se acogió en diferentes disciplinas hacia los 70s (Cebotarev, 2003).

Esta corriente no se hizo esperar en educación, nombrándose como pedagogía crítica e introduciendo sus principios teórico-prácticos con autores como Giroux, McLaren, Freire, Mélich, Bárcena y Freire. Este último autor en Colombia, actúa como referente desde la década de los ochenta, en el desarrollo de la autonomía, la autorreflexión, el reconocimiento, la resolución del conflicto en espacios colectivos de respeto y el reconocimiento por el otro con actitud crítica, que, a su vez, se constituye en un concepto de pedagogía crítica para la formación y el aprendizaje ético y político diverso, en procesos de construcción tanto de valores como en la conciencia de prácticas sociales (Ortega, 2009). Uno de los propósitos y aportes más relevantes del autor se refiere a la creación del vínculo entre educación, cultura y tecnología en la perspectiva de la transformación de los sistemas educativos.

La pedagogía crítica, que permite el desarrollo y la profundización de la argumentación, orienta las exigencias de las sociedades contemporáneas en la educación. En el caso de esta investigación, permite la concreción de una estrategia de lectura crítica para desarrollar la argumentación en el Colegio Nueva Constitución del grado noveno. Asimismo, considera

que el desarrollo de los procesos de aprendizaje se genera en el ambiente familiar, sociocultural, escolar y en la experiencia de cada joven (García & Robledo, 2009), y en la escuela, ya que mediante la implementación de estrategias se contribuye al desarrollo de la habilidad argumentativa, no sólo porque es una capacidad que se contempla en los documentos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) o en la evaluación nacional para acceso a estudios superiores Pruebas SABER, sino como justificación para el desarrollo de la lectura, que facilite una conciencia, autorreflexión y posicionamiento como persona, y como ciudadano que transforma y construye a la sociedad (Haché, 2009).

Es relevante identificar la transformación del argumento a través de la historia, debido a que en la antigüedad (Grecia), el argumento era analizado bajo la denominación de retórica que ofrecía un conocimiento teórico sobre medios de convicción más pertinentes para cada caso, en otras palabras, el conjunto de razonamientos, caracteres y pasiones que redundan en la eficacia de un discurso, sus partes, la forma de expresión y lo convincente que fue (Mercado, 2015). Estas disertaciones eran propias de filósofos o sabios, no obstante, debido a los fenómenos de globalización, a la descentralización del conocimiento, el acceso al mismo y la velocidad de los cambios en la explicación de la realidad, fue necesaria una renovación en cada individuo en sus razonamientos y prácticas, en pro de facilitar exigencias actuales, armonizar el medio y analizar los acontecimientos, con la finalidad de que fueran más coherentes con los retos y desafíos que enfrentaba la sociedad (Santiago, 2014).

En contraparte, de acuerdo con Dimaté (2013), en la actualidad, las necesidades de criticidad y argumentación son un deber de cada ciudadano independientemente del lugar que habite. Por tal razón, los gobiernos y los Sistemas Educativos actuales son los promotores de una educación en la cual cada persona pueda desarrollar estas capacidades. Para lograrlo,

es indispensable recurrir a la disciplina psicolingüística (estudia el comportamiento verbal desde la psicología), a la psicología del desarrollo (estudia los cambios conductuales y psicológicos de las personas a lo largo de su vida), a las tendencias culturalistas de estudios del lenguaje (que profundizan las formas de producción o creación de significados y de difusión de los mismos en las sociedades actuales) y de los procesos de significación (implicaciones entre cultura y lenguaje) (Dimaté, 2013). Al ser la argumentación, el instrumento que proporciona la “cultura para desempeñar funciones comunicativas y cognitivas”, en ambientes socioculturales (Silvestri, 2002, p. 32).

Arnoux, Nogueira y Silvestri (2006), identificaron que el desconocimiento de estrategias argumentativas incide en la comprensión y la producción de textos, mismos que serían superados si se ejercitan los discursos insertando voces de enunciadores en la elaboración de textos propios, con el objetivo de fundamentar ideas y con ello evitar respuestas con juicios apreciativos propios (Martínez, 2001). Esta acción requiere de la participación de los docentes, sin importar la disciplina o área de trabajo, pues son los responsables de profundizar la argumentación y de establecer las estrategias didácticas que posibiliten a los estudiantes la construcción de textos y la reunión e identificación de voces. Aunado a ello, se requiere que desarrollen competencias científicas (Buitrago, Hernández & Mejía, 2013). Para lograrlo, Martínez (2001), sugiere el entrenamiento en la lectura y escritura de textos complejos, lo que implica que tanto docentes como instituciones, se responsabilicen de su desarrollo.

En la tesis doctoral, el objetivo radica en la lectura crítica como estrategia que facilita el desarrollo de la capacidad argumentativa de los estudiantes de grado noveno del Colegio Nueva Constitución, considerada como un recurso que conduce a la argumentación razonada,

mediante la corresponsabilidad en la toma de decisiones y en la construcción de la práctica (Sánchez, 2015). En este sentido, tanto la corresponsabilidad como la construcción de la práctica posibilitan un arquetipo que minimiza la problemática de realizar lecturas superficiales, y dinamiza las formas de adquirir el conocimiento, así como mecanismos de lectura crítica para el desarrollo argumentativo y la difusión social (Maya, 2011).

Es por ello, que la lectura crítica requiere una participación autorreflexiva de los estudiantes, así como de la corresponsabilidad y la práctica, que permitan desarrollar la competencia argumentativa (Casany, 2003). Para el autor, esto corresponde con la pedagogía de la liberación que se basa en la acción y la reflexión del proceso educativo, e impulsa la conciencia liberadora (Arcila et al., 2014), estructurando el desarrollo de competencias y la valoración del estudiante como un ser reflexivo, capaz de comprender su realidad y alcanzar su autonomía, y que permite la participación de los estudiantes en su formación como ciudadanos libres que conocen, critican, actúan y construyen en sociedad (García, 2014).

Dicha pedagogía se fundamenta a partir de las cuatro dimensiones o componentes dialécticos centrales en el pensamiento y que consisten en: la construcción social de la conciencia, el conocimiento crítico del mundo como acción de su cambio material, el conocimiento como acción transformativa, el diálogo como acción comunicativa que comunica la transformación real y la pedagogía de la liberación (Paz, 2014). Es decir, la pedagogía de la liberación es un constructo básico para implementar las estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades argumentativas de los estudiantes (Melo, 2011), constituyéndose en el hilo conductor de la lectura crítica y la argumentación, pues considera que el proceso cognitivo requiere una concienciación (Arenas, et al., 2016).

Sin embargo, cabe señalar que la lectura crítica y la argumentación, por encontrarse inmersas en estudios de lenguaje, participan, además, en saberes interdisciplinarios que aportan a las ciencias naturales y las humanas (Páez, 2014). Lo anterior, constituye una posibilidad para identificar una estrategia de lectura crítica que incida en la competencia argumentativa de los estudiantes, que se encuentran inmersos en la etapa de las operaciones formales del desarrollo cognitivo que propone Piaget (1969), y de acuerdo con la propuesta de Silvestri (2001), en la que establece que alrededor de los 15 años, se concreta la argumentación razonada.

A pesar de que en el nivel que compete a la tesis doctoral se identifican escasos estudios que se centren en la lectura crítica y la competencia argumentativa, concretándose en su mayoría en la educación superior (Carmona & Cruz, 2014), el MEN (2014), establece las características de los maestros para el desarrollo de las competencias básicas y fundamentales, que se enfocan en: el liderazgo docente, la formación de personas libres y responsables, la promoción del aprendizaje autónomo, el fomento del pensamiento, el dominio de estrategias pedagógicas, la enseñanza en contexto, la investigación e innovación, la apropiación de las TIC, y la colaboración con comunidades de aprendizaje. Asimismo, para el desarrollo del componente crítico establece que el docente deberá implementar estrategias didácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje, enfocadas al cumplimiento de los objetivos educativos que establece la institución educativa a la que se encuentre adscrito.

Debido a ello, se destaca la importancia de que, a nivel institucional, se establezcan principios que propendan al desarrollo de una actitud crítica, mediante la implementación de estrategias de lectura crítica, que conlleven a la adquisición de la competencia argumentativa de los estudiantes de nivel secundaria (Avendaño, 2016), y que representaría para los

docentes del área de lenguaje, una herramienta para la enseñanza en los procesos cognitivos y de lecto-escritura personales. En el orden de los planteamientos señalados hasta el momento, surgen las siguientes interrogantes:

1.2. Preguntas que orientan la investigación

Para delimitar de manera correcta el estudio, se plantea como pregunta general:

¿Qué incidencia tiene implementar la lectura crítica como estrategia para el desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución?

Y como presuntas secundarias:

¿Cuál es el nivel de competencia argumentativa de los estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución?

¿Cuáles son los factores que inciden en la implementación de la lectura crítica de los estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución?

¿De qué manera se logra desarrollar y fortalecer las destrezas y habilidades argumentativas en los estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución?

1.3. Justificación

1.3.1. Conveniencia

En el desarrollo de la argumentación, la escuela es la responsable de implementar estrategias pedagógicas que desarrollen la habilidad desde edades tempranas, con énfasis en cursos superiores dado su carácter particular en la madurez operacional, de esta manera se garantiza el fomento de la inclusión social y el ejercicio de la ciudadanía (Lagos, 2008). Por lo anterior, una investigación que aporte en el desarrollo argumentativo en secundaria es significativa y con valor agregado puesto que el conocimiento académico por antonomasia es argumentativo (Jiménez, et al., 2016). Lo que repercutirá en las sociedades, al asumir la

democracia como opción política, y en una participación activa, directa y expansiva de ciudadanos que ejercen sus derechos, su compromiso colectivo, que contribuye a la regulación, vigilancia e intervención de las instituciones políticas, así como en las decisiones públicas (Espinosa, 2009).

1.3.2. Relevancia social

La relevancia del desarrollo de la argumentación desde la escuela se concreta en una propuesta que responde al qué, cómo, por qué, para qué, con qué, y en una serie de actividades que se concentran en operaciones (describir, interpretar, analizar, valorar, etc.) que sirven de guía para la formación, para el desarrollo de la habilidad de argumentar, y que, además, es de gran utilidad para los docentes para lograr el desarrollo del argumento en los estudiantes (Rivera & Ruiz, 2006). En este sentido, se entiende la lectura crítica como una estrategia para acceder a la argumentación a través de la corresponsabilidad en la toma de decisiones y construcción de la práctica (Arenas, et al., 2016), que, además, aporta al paradigma crítico social fortaleciendo sus fundamentos como, por ejemplo, la transformación social, desde el protagonismo de los sujetos sobre sus prácticas sociales (Alzate, 2008).

Cabe señalar que los estudios realizados de la argumentación son extensos, su literatura data de la edad antigua y se observa en todos los campos de conocimiento, no siendo exclusivo del lenguaje (Buitrago, Hernández & Mejía, 2013). La práctica de la lectura crítica y el desarrollo de la competencia argumentativa como procesos de dominio del lenguaje se ajustan en la motivación, la dimensión afectiva y la voluntad (Mejía, 2012), por lo que resultó pertinente profundizar en las necesidades, gustos, miedos y expectativas de los estudiantes (Gómez, 2003). Debido a que se requiere una transformación en la profundización, cantidad y calidad de la lectura que se facilitan en la conexión con su dimensión comportamental.

1.3.3. Implicaciones prácticas

Los resultados, y con ellos la incidencia que se obtuvo de la estrategia de lectura crítica en el desarrollo del argumento en esta investigación, son de utilidad en el campo teórico-práctico de la pedagogía, ya que representa una referencia en la manera de abordar la didáctica en los jóvenes de secundaria. También en el contexto donde se realizó, representó una ventaja ya que puede contribuir en el incremento de resultados de rendimiento, en las pruebas para ingresar a la universidad, desenvolverse con mayor criterio en ámbitos sociales y participar en la academia con elementos teóricos. Por otra parte, se espera que la investigación coadyuve al fortalecimiento de los proyectos por competencias, y la generación de procesos estructurados de la conciencia y las relaciones convivenciales, los que, a su vez, incidan en el rendimiento académico de los estudiantes.

1.3.4. Utilidad metodológica

Representa una posibilidad metodológica tanto en la medición con instrumento aplicado en otro contexto y comprobado en este colegio, como en la forma de llevar a cabo el propósito con la población participante activa en dicho proceso. Se pretendió con la investigación, conformar una alternativa para el desarrollo de la competencia argumentativa a través de la lectura crítica como estrategia, siendo una prioridad para fomentar la participación social con criterio frente a los diferentes dilemas, elecciones, resolución de conflictos, entre otras formas de ejercer la participación ciudadana (Velásquez & González, 2003) y destacar el valor de las posiciones críticas en la academia (Santibáñez, 2014)

1.4. Hipótesis de investigación

La investigación se fundamentó en una necesidad, por tanto, se propone una prueba para establecer el nivel de la competencia argumentativa y acciones con relación a la lectura crítica

para su desarrollo, para así poder superar la problemática y las dificultades evidenciadas. Con el fin de realizar una investigación coherente con el problema en estudio, se propone determinar el nivel de competencia argumentativa e identificar los factores que inciden en la implementación de la lectura crítica, los cuales se relacionan con el pensamiento crítico, la detección de falacias y manipulación, el quehacer docente, la calidad y fuente de la información, fundamentos de la argumentación, entre otros, para verificar la lectura crítica como estrategia para el desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución, utilizando una metodología CUANTI-cuali.

Al partir de la interrogante, se determina que se logrará corroborar, si mediante la lectura crítica como estrategia se favorece el desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución, ya que se pretende demostrar si los estudiantes se apropiaron de conocimientos y habilidades para identificar argumentos válidos, detectar la manipulación y falacias, comprender mejor los textos y realizar inferencias, para argumentar de manera fundamentada. A partir de lo anterior, se proponen como hipótesis:

Hi: la lectura crítica como estrategia incide en el desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución

Ho: la lectura crítica como estrategia no incide en el desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución

Se considera que se ha identificado el problema, que se han generado nuevos cuestionamientos que aportan al cumplimiento del objetivo central y que sí es posible generar nuevo conocimiento para el contexto en estudio. Surgen las preguntas específicas planteadas respecto al nivel y los factores que inciden en la implementación de la lectura crítica en

La lectura crítica como estrategia para desarrollar la competencia argumentativa en estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución

relación con la argumentación, identificarlos a partir de la teoría es de vital importancia para que los talleres propuestos logren el impacto que se espera, desarrollar la argumentación, lo cual debe ser corroborado después de su implementación.

Capítulo II. Marco teórico

Definir y analizar los conceptos eje de la investigación es ineludible, pues como se evidenció en el planteamiento del problema, es necesario delimitar aún más el área investigada, identificar los factores que inciden en la implementación de la lectura crítica en relación con la argumentación e indagar respecto a los errores que se deben evitar según estudios similares. El marco teórico ayuda a perfilar los objetivos y guía al investigador hacia su cumplimiento. Por tanto, este apartado da cuenta de los planteamientos teóricos y conceptuales que son centrales para la investigación, tales como la teoría educativa que guía la investigación y que está relacionada con las inteligencias múltiples, la lectura crítica, la argumentación, estrategias de aprendizaje, factores que influyen en la lectura crítica, el docente en el desarrollo de la lectura crítica, la evaluación de la argumentación y los estudios empíricos relacionados con el tema que exponen fallos, pero especialmente, aciertos en la implementación de la lectura crítica para desarrollar competencias como en este caso, la argumentación.

2.1 Teoría educativa

La perspectiva teórica que guía la investigación está relacionada con las inteligencias múltiples (Mesa, 2018), por la posibilidad de desarrollar habilidades en función de factores personales, sociales y biológicos, además del constructivismo porque los estudiantes pueden aprender de manera constante y de varios temas a la vez, interpretando la información y elaborando nuevos constructos a partir de esta (Doubront, 2021), como se expone a continuación. El desarrollo de la competencia argumentativa depende de procesos sociales y cognitivos que deben ser fomentados desde las instituciones educativas, para que los

individuos se desenvuelvan en su vida diaria, puedan transmitir sus pensamientos, sean capaces de defender sus ideas y hacer parte de diálogos reflexivos y abiertos (Barrera, 2015).

En este sentido, la lectura crítica se encarga de llegar a la estructura profunda, buscando consistencia lógica, tono y organización, no obstante, no significa necesariamente ser crítico con lo que se lee, sino involucrarse en la lectura haciéndose preguntas, respecto a lo que intenta dar a entender el autor o cuál es el argumento principal que desea transmitir; entonces es importante diferenciar la lectura crítica de la crítica, siendo la primera, expresar una reflexión fundada, evaluando y analizando el escrito, ejerciendo un juicio y, la segunda, en sentido académico evolucionar en la comprensión sin descartar, cerrando el aprendizaje (Avendaño, 2016).

Avendaño (2016) indica que para superar las dificultades que se presentan al trabajar en la lectura crítica, es necesario optimizar las estrategias didácticas disponibles para impulsarla. De esta forma se estará incentivando que el estudiante realice inferencias, enuncie hipótesis con sentido, reflexione, analice, de su punto de vista, valore y sobre todo exprese su posición. En el orden de las consideraciones anteriores es necesario profundizar las categorías de análisis para confirmar la importancia de todas y cada una de las variables nombradas en el propósito de hacer uso de la lectura crítica como estrategia para desarrollar la competencia argumentativa.

2.2. La lectura crítica y la argumentación

La lectura crítica es la capacidad para identificar las intenciones del autor, quién es, por qué publica ese discurso y cuál es su ideología (Avendaño, 2016). Es la habilidad de reconocer los géneros textuales, su macro, micro y superestructura, el uso que tienen en determinada disciplina (Pérez & Sarzosa, 2017), y la destreza de construir su propia

interpretación confrontada con ese y otros textos, para lograr un punto de vista justificado del texto (Delgado, 2013). Si esta capacidad se convierte en una estrategia para el desarrollo argumentativo del estudiante en la escuela, se facilitarían herramientas para razonar, analizar y percibir situaciones tanto cotidianas como académicas para su decodificación completa, y con ello garantizar un conocimiento más profundo en lo lingüístico, cognitivo y comunicativo, es decir, se aumenta la trascendencia y la valía social y cultural de la lectura (Arias, 2018).

Cabe señalar que en la lectura crítica como estrategia de aprendizaje, no se obvian los dos primeros niveles de comprensión: literal e inferencial, que consisten en la comprensión de contenido local de un texto y la información de lo que se puede deducir en este, sino que pretende realizar actividades, recursos metodológicos, acompañamiento del docente, evaluación y procesos de pensamiento que permitan alcanzar los niveles de lectura (Avendaño, 2016). Se trata de dar prioridad a la valoración para desarrollar la competencia argumentativa, pues a partir de la lectura crítica se alcanza el pensamiento crítico, el cual es indispensable para la formación de individuos reflexivos y consecuentes (Serrano, 2008).

Es un hecho innegable que la lectura crítica se relaciona de manera directa con la argumentación (Jiménez, Rivera & Witker, 2016). Sin embargo, en este apartado lo que se pretende es ofrecer una postura conceptual que permita identificar la manera en que se complementan estos términos. En este apartado, el centro de interés es la argumentación, término que, según los autores, se suele confundir con la persuasión, por su cercanía sinonímica y uso asociado frecuente de este último, pero que se diferencia por ser un discurso intencional enfocado en las emociones para ejercer cambios en el otro, sin importar lo que

piense o sienta, se recurre a la mentira, la apariencia, la coerción, las dádivas, las amenazas, entre otras (Araujo, Bañales, Reyna, Rodríguez & Vega, 2015).

La argumentación como término adyacente a la persuasión, se utiliza para inducir o lograr una adhesión de un grupo de personas, al apoyarse en discernimientos fundados, buscando la aprobación en la forma de interpretar un hecho o una situación, apuntando al raciocinio (Reyna, 2018). No obstante, para el autor, en ocasiones las emociones hacen parte del discurso argumentativo, por lo cual es complejo establecer su límite. Esto sucede debido a que las emociones contextualizan una situación personal y privada que acercan el objeto susceptible de argumentación (Sotomayor, 2017).

Un tercer concepto cercano a la argumentación es la demostración que se encuentra en el ámbito de la veracidad, de la verificación, y que se rige por criterios lógicos, es decir, es falsa o verdadera, aspecto que está en el campo científico y que se conceptualiza como una cadena de razonamientos para comprobar una verdad y su validez se encuentra en premisas igualmente válidas, por tal razón, una demostración causa una adhesión mucho más intensa (Reyna, 2018). A diferencia del término anterior, el autor señala que la argumentación está en planos más refutables, menos rigurosos porque se basa en testimonios, creencias, opiniones, presunciones, sospechas, indicios e hipótesis que son controversiales, es una necesidad social, una verdad posible que no es compartida por todos que tiende a justificar, no a demostrar, pero que aspira a ello. En este sentido, la demostración es más utilizada en las ciencias exactas y la argumentación en las ciencias humanas, en la cual, según el autor, se encuentra la pedagogía.

Con base en lo anterior, se reconoce que la demostración y la argumentación presentan cercanía semántica, por lo cual existe dificultad para que sean identificados (Benítez, Benítez

& García, 2016). No obstante, la capacidad argumentativa incluye el dominio de estrategias verbales que permiten la justificación de ideas o creencias en cuestión. A su vez, la capacidad de comprensión y el conocimiento de mecanismos argumentativos, consiste en la apropiación de una actitud crítica ante la manipulación a la que acuden la mayoría de los discursos persuasivos (Narváez, 2019). Por ello, el análisis de disertaciones persuasivas es un instrumento útil para el desarrollo de la capacidad argumentativa, puesto que proporciona herramientas que permiten ser utilizadas en contextos prácticos, de acuerdo con Cabaluz, Guelman y Salazar (2018), quienes señalan que la realidad demanda una postura crítica y surge de circunstancias polémicas que tienden a discutirse con fundamentos coherentes.

Dichas situaciones polémicas, pueden presentarse en eventos contextuales o por ambientes creados para la reflexión de realidades, en cualquiera de los casos (Arenas, et al., 2016). El escenario más propicio para la escuela consiste entonces en que la argumentación alcance la adhesión de un auditorio sustentando criterios racionales (Martín, 2016), en el que la argumentación sea concebida como un instrumento dado por una cultura para desempeñar funciones tanto comunicativas como cognitivas, puntuales en espacios socioculturales concretos que los exijan (Secretaría de Educación, 2015). Finalmente, la escuela como espacio que permite el desarrollo de la argumentación requiere una postura conceptual ya que la argumentación fundada requiere de reflexión para consolidar una tesis.

En conclusión, la argumentación no solo deber abordarse como herramienta de demostración, pues es importante enseñar a los estudiantes estrategias verbales y actitud crítica frente a la manipulación. La realidad actual, colmada de información sin sustento y de ideas que van en contra de los intereses colectivos, requiere de una postura crítica que le ayude a los individuos a cuestionar y a inclinarse por puntos de vista que realmente los

represente y que estén en sintonía con su sistema de creencias y valores. La argumentación siempre ha sido importante para la vida de todo ser humano, pero en la actualidad es de vital trascendencia debido a la cantidad de información falsa y manipuladora que circula en diversos sectores.

2.3. Antecedentes de la lectura crítica y la argumentación

Para el Banco Mundial (2019), la lectura crítica y la argumentación son el verdadero aprendizaje que se debe fomentar en la educación, debido a que a nivel mundial se evidencia una crisis educativa en la que la alfabetización está centrándose en la cobertura y no en la calidad, resaltando que este aprendizaje beneficia a los individuos y las sociedades, pues aumenta su autoestima y las oportunidades de empleo y de ingresos económicos de acuerdo con la cualificación de cada persona, impulsa el crecimiento económico y reduce la pobreza, debido a que, la lectura crítica y la argumentación ayudan a prosperar en el mundo laboral, el cual es cada día más exigente e incierto.

A su vez, el Organismo indica que estas falencias obedecen a la poca información que se tiene respecto a cómo y quién está aprendiendo, es decir, a la falta de contextualización de la problemática que tiene que ver con la interpretación de la información, la creatividad, la comunicación, la colaboración, la formación de opiniones y, sobre todo, a la resiliencia. Asimismo, indica que la solución radica en ayudar a los docentes a ser más eficientes en la didáctica, en mejorar las tecnologías para el aprendizaje y aportar a los estudiantes para tener éxito.

La argumentación es una actividad relacionada con el lenguaje y es concebida como el arte de la prueba ordinaria, por ende, este concepto implica razonamiento y demostración (Plantin, 2014). Razonamiento, ya que, es necesaria la presencia de actividad cognitiva y

demostración, porque se desarrolla en lenguajes formales. Como indican Canals (2007), Camacho (2018) y Portillo (2018), la argumentación es una habilidad del pensamiento, que puede ser del tipo que no admite la duda, tratándose más de demostración que de argumentación basada en lógica formal. También existe la argumentación basada en la lógica informal, la cual, a través de expresiones lingüísticas explicitan el pensamiento de cada individuo con determinados contextos educativos e intenciones. Esta argumentación se trata de un razonamiento probable que sí admite matices e incluso la duda, lo cual centra esta investigación en la argumentación basada en la lógica informal, es decir, en pensamientos que han de ser justificados por razones del conocimiento, pero que admiten duda, crítica y otras razones que son sustentadas en otros aspectos aceptados por la teoría y la comunidad.

La finalidad de esta argumentación es la que se persigue en el proceso enseñanza-aprendizaje, aunque también de este hace parte la argumentación formal, especialmente en ciencias y matemáticas, pero para el tema que atañe actualmente, se inicia en la informal. La enseñanza, persigue que los estudiantes intercambien argumentos para llegar a acuerdos y poder hacer inferencias y críticas de un escrito, lo cual se dificulta de manera determinante en las aulas (Camacho 2018). Esta argumentación, no solo es necesaria para intercambiar conocimientos, también para desenvolverse de manera efectiva en sociedad.

Lo anterior, como indica Camacho (2018), es de utilidad como ciudadano para poder participar de la democracia y tomar decisiones que convengan a las colectividades, aspecto en lo que se está fallando incluso en personas adultas que no desean participar o desconocen cómo hacerlo por no contar con argumentos o pensamiento crítico para decidir. Así mismo, es importante que los estudiantes sean capaces de argumentar, para comunicarse haciéndose entender, pero sobre todo apelando a la tolerancia, al respecto por la diferencia de

pensamiento, a la comprensión y a la aceptación de puntos de vista contrarios a los propios, aspectos que deben ser profundizados, ya que se vive en una sociedad violenta que no respeta las individualidades, no tolera pensamientos opuestos y no controla sus impulsos (Portillo, 2018).

Hoy en día, se hace uso de falacias para evaluar la capacidad argumentativa de los estudiantes, lo cual es de gran utilidad de acuerdo con Portillo (2018), especialmente por la época actual en la cual se está desarrollando el individuo, un mundo en el cual abunda la información falsa o malintencionada, que está siendo distribuida en redes y en otros medios de comunicación. No obstante, esta información es difícilmente detectable por personas que no cuentan con pensamiento crítico, comprensión lectora y argumentación (Portillo, 2018).

Las falacias en las pruebas y en el discurso, pueden usarse de manera objetiva para brindar razonamiento que valide y que se encargue de fundamentar una postura defendida, no obstante, las falacias de la comunicación por su parte, de acuerdo con Portillo (2018), se han convertido en fraudes que generalmente dañan o trastocan el orden de las cosas o las decisiones que como ciudadanos se deberían tomar en pro de la sociedad. Hoy en día, se puede ver en las redes, falacias que ha sido construidas con el ánimo de crear situaciones absurdas, las cuales generan efectos colaterales y confrontación (Oswald, 2015). Falacias sociales y políticas son las que más están afectando la mente de los estudiantes colombianos, ya que, como indica Oswald (2015), es fácil pasar por alto lo que no se está buscando, pero es mucho más fácil pasar por alto aquello que no se conoce, en lo que no se puede reflexionar y no se es capaz de pensar de manera crítica.

A razón de que la argumentación ayuda a desarrollar asuntos discutibles para entregar información completa y coherente acerca del tema (Icarito, 2019). Según Martínez (2019),

en la actualidad se generan tensiones debido a los debates a los cuales se someten las personas, en torno a temas especialmente de índole política, religioso o cuestiones de moralidad y ética, los cuales terminan según el autor, en un diálogo de sordos, es decir, posturas que se tornan circulares, precisamente porque las personas carecen de argumentación. Lo anterior, obedeciendo a la falta de argumentación o a la creencia de poseer argumentos irrefutables, ya que hoy en día las personas se dejan guiar por información que les brinda las redes y no por información fundamentada, cabe anotar que, incluso siendo información basada en documentos de investigación, esta debe ser asumida como sometida a revisión (Martínez, 2019).

La argumentación en este sentido para Martínez (2019), no debe verse como una actividad de adversarios, sino como una habilidad que aporta a la cooperación, por ello, solo es posible dialogar y llegar a un consenso, cuando, aunque existan desacuerdos profundos, se reconozca que la posición que cada parte apoya, es decir, que es un resultado de un sistema de creencias que, para ser realmente objetivos, debe ser flexible y no inamovible como lo es, para la mayoría de los individuos. Ante este tipo de situaciones, no se pide que las personas cambien sus creencias, es posible conservarlas, pero entonces, es necesario negociar o llegar a acuerdos pragmáticos, ya sea por sorteo o votación para dar fin a un círculo vicioso.

Tal como indican Cabrera, Márquez y Martínez (2019), la argumentación es muy importante para la vida diaria, ya que esta práctica aporta a la solución de problemas y a resolver conflictos. De acuerdo con Cabrera, Márquez y Martínez (2019), la argumentación es la carga de contenido significativo que solo puede conseguirse a través del desarrollo de habilidades metacognitivas, que ayudan a relacionar contextos, a aprender de manera significativa y a activar aprendizajes previos. Estas habilidades se consiguen a través de la

interacción entre la percepción, la atención, la memoria y el razonamiento o comprensión que son los 4 procesos cognitivos necesarios para comprender las lecturas (Aragón, 2014).

De acuerdo con Aragón (2014), para el abordaje correcto de los textos, es necesario desarrollar habilidades metacognitivas que permitan al estudiante elegir qué estrategias usar al momento de leer un texto y poder comprenderlo en su totalidad, así como al escribir un documento y hacerlo de manera efectiva, con sentido y coherencia. No solo hablando de su estructura gramatical, sino, haciendo referencia a la importancia de exponer ideas propias y de otros autores, desarrollando dicha idea y concluyendo, ya sea, con una afirmación o negación, pero, proporcionando elementos razonables que ayuden a ratificar esta opinión o a dudar de la que se ha hecho referencia.

Para poder producir y abordar textos de manera crítica y argumentar acerca de ellos, es necesario según Camargo, Caro y Uribe (2012), encontrarse con anterioridad con la comprensión lectora, adquirir desarrollo correcto de la lengua escrita y de numerosos conceptos. No obstante, es necesario como base de todo lo anterior, promover el desarrollo cognitivo, es decir alcanzar la metacognición que corresponde a la relación entre componentes cognitivos que interactúan para conseguir metas. Como se mencionó anteriormente, se refiere a la necesidad de aprender a aprender, es decir, comprender antes de escribir o leer de manera crítica (Universidad de la Sabana, 2016).

En complemento, Arenas, Córdova y Velásquez (2016), indican que es necesario establecer la importancia de la argumentación en el pensamiento crítico y su carácter bidireccional, ya que para que una persona desarrolle pensamiento crítico, es necesario profundizar en la argumentación, siendo reflexivo. Para poder argumentar, también se necesita desarrollar habilidades de pensamiento crítico, tales como el análisis, la

comparación, la evaluación de posturas, la jerarquización, la contrastación, la categorización, la discusión, entre otros; siendo la argumentación el espacio perfecto para potenciar dichas habilidades.

De acuerdo con Arenas, Córdova, y Velásquez (2016), debe hacerse énfasis en esta relación a partir de la profundización de la argumentación como proceso cognitivo que permite el desarrollo del pensamiento crítico y posteriormente de manera ideal, escritura epistémica. En principio, las habilidades metacognitivas, ayudan a inferir, reflexionar y hacer críticas respecto a un tema, posteriormente al potenciar las habilidades de pensamiento crítico, el estudiante podrá evidenciar razonamientos mal contruidos, fallos, evaluar posturas, entre otros.

En suma, es importante hacer énfasis en lo expuesto por el Banco Mundial, ya que, las brechas de conocimiento se están generando por esta falta de habilidades de pensamiento que están impidiendo la apropiación del conocimiento tácito, necesario para el desarrollo personal. Si bien es cierto que el contenido es importante, la memorización no está aportando a la reflexión, análisis y comprensión en sentido amplio de los estudiantes, por lo que se estima totalmente acertado optar por la lectura crítica para el desarrollo de competencias argumentativas.

2.4. La argumentación y perspectivas desde las cuales se ha abordado en diferentes contextos

La argumentación guarda estrecha relación con la comunicación, la interacción, la razonabilidad y la responsabilidad, por tanto, a lo largo del tiempo, ha sido necesario distinguir sus dimensiones descriptivas y normativas, además de los estudios filosóficos y teóricos que se agrupan para explorar estas dimensiones. Reunirlas requiere de análisis e

investigación práctica destinada a explotar todo lo que gira en torno al discurso argumentativo (Garssen et al., 2014). Lo anterior, con el fin de identificar los requisitos que se necesitan para que un argumento sea correcto, lo que se ha hecho a través de pruebas estándar o al examinar errores de razonamiento, cometidos cuando los individuos intentan usar argumentos (Walton's, 2019).

Estos errores de acuerdo con Walton's (2019), han sido llamados falacias, el autor indica que, por más de 2000 años, se ha tratado de ayudar a los estudiantes a identificar dichas falacias para que les sea posible lidiar cuando se encuentran con ellas (Lo anterior se aplica en EEUU y en Colombia en las pruebas SABER). A este respecto surgió en Londres el enfoque de Hamblin en 1970, el cual ofrece premisas aceptables, mientras que por otra parte se duda de la conclusión del argumento. Posteriormente, nace la llamada lógica informal, la cual a través de un enfoque práctico se enseña a los estudiantes a ir más allá de la lógica deductiva, en búsqueda de técnicas que ayuden a analizar y evaluar argumentos. Según Walton's (2019), los métodos que se vienen desarrollando a nivel mundial en argumentación todavía están en proceso de evolución, agrupando a teóricos y científicos informáticos. No obstante, indica que es imposible citar todos los desarrollos, pero sí es factible ofrecer una introducción a conceptos y métodos básicos de las teorías de la argumentación que han evolucionado hasta el presente, para a través de ello identificar vacíos o limitaciones.

La teoría de la argumentación es de razonamiento revisable, es decir, que permite hacer reflexiones seguidas de predicciones sobre cómo pueden ser refutadas (discurso doble) para poder generar más reflexiones en torno a la oposición (Plantin, 2014). En este sentido, Marraud (2019) define que la teoría de la argumentación se divide en analítica y crítica, la primera se rige por cuestiones relativas a la conformación de argumentos, mientras que la

segunda se fundamenta en la búsqueda de criterios de evaluación, en aras de posibilitar la construcción de reflexiones acertadas y lograr establecer un contraargumento de manera objetiva. Asimismo, fundamenta que es necesario ampliar el espectro de conocimiento de estructuras argumentativas en la práctica, para lograr apropiarse de nuevas formas de argumentación y contraargumentación.

2.5. La didáctica para la lectura y la argumentación y el rol docente

La didáctica es la ciencia que estudia desde el proceso enseñanza-aprendizaje, la educación intelectual, mediante contenidos que vigilan el proceso de apropiación y diseño, generados por dispositivos de transmisión que se rigen por el aprendizaje (Hernández, 2010; Villalobos, 2015; Zambrano, 2016). El proceso didáctico, por su parte, se centra en el hacer y lo práctico, y posiciona la forma de enseñar, y emerge prácticas pedagógicas que construye el docente a partir del proceso didáctico (Cachimaille, Mendoza & Nordelo, 2017). Sin embargo, dicho proceso se queda en el estudio de técnicas y métodos de enseñanza, frente a la amplitud del concepto de transposición didáctica de Chevallard (1975), el cual avanza en la dimensión del conocimiento antropológico y pedagógico por la apertura de la enseñanza como trabajo del saber y como objeto de la cultura, que se transmuta a su vez de un saber enseñar, a un saber enseñado (Vera, 2017).

Debido a ello, no se considera individual la formación que recibe el docente, ni el desarrollo de su pedagogía, sino un determinante en la transposición didáctica, máxime cuando los estudiantes protagonizan este hecho, forjando una educación crítica, por cuanto el docente teoriza y el estudiante la hace práctica, como actividad legítima y cultural, que tiene como obstáculo las hegemonías institucionales dominantes (Cachimaille, Mendoza & Nordelo, 2017). Por lo tanto, un docente efectivo según Zúñiga (2017), requiere implementar

estrategias que satisfagan las necesidades individuales de los estudiantes. La manera en que enseñe, debe estar en constante evolución y perfeccionamiento, lo cual hace necesaria la búsqueda de estrategias didácticas que coadyuven al aprendizaje del estudiante y a la obtención de los conocimientos necesarios para ser usados y aplicados de forma práctica en posteriores situaciones de su vida cotidiana y profesional, siendo lo anterior, un aspecto vital en la interacción entre docente y estudiante.

En conclusión, la didáctica y el rol docente para el desarrollo argumentativo deben estar abiertos a la innovación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, mediante un proceso de planificación que fomente la educación crítica, a través de relación de contextos que ayude a los estudiantes a interpretar y elaborar nueva información para ponerla en práctica al momento de argumentar. En este caso, el docente debe aplicar conocimientos antropológicos y pedagógicos que motiven al estudiante a contextualizar e interpretar de diversas maneras, las situaciones sociales que se le plantean.

2.6. Estrategias didácticas como alternativas para la aprehensión y el conocimiento

La estrategia didáctica se define como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales, tanto el docente como el estudiante establecen las acciones que deben realizar para alcanzar los propósitos en el proceso enseñanza-aprendizaje, adaptándose a las necesidades y a los previstos e imprevistos que surgen de sus tareas, para que dicho proceso se dé en forma significativa (Aristizabal, Colorado & Gutiérrez, 2015). Es decir, que se evidencie la eficacia en la labor docente, para que se refleje en la interacción que existe entre maestro y alumno, procedimientos que, según el autor, se enmarcan en el diálogo metodológico del docente con las necesidades de los estudiantes y los conceptos previos.

De acuerdo con Bravo y Varguillas (2015), la didáctica debe ser pertinente y anticipada para alcanzar el enfoque formativo que demanda actualmente la educación, por lo que necesariamente, debe presentar acciones, medios y técnicas que se anticipen a teorías y paradigmas con el fin de cambiar la concepción que se tiene del proceso enseñanza-aprendizaje. Es por ello por lo que, para los autores, se hace énfasis en la importancia de estudiar paradigmas que abarquen discernimientos, teorías y creencias que han sido aceptadas por la comunidad científica, pero también, aquellos paradigmas que expliquen un dominio científico, mientras exista mediación entre teoría y práctica.

Lo anterior es de vital importancia, ya que la integración efectiva de dichos paradigmas permitirá el abordaje de un contenido en particular y a la identificación de técnicas didácticas a utilizar (Zúñiga, 2017). De acuerdo con el autor, a pesar de que algunos docentes consideren que basta con formarse en educación para abordar los contenidos, es fundamental atender a los criterios de calidad de la educación y responder a las necesidades de aprendizaje, debido a que es indispensable entender los cambios en el mundo, y por ende, la manera de enseñar debe igualmente cambiar y evolucionar, pero bajo procesos que se ajusten al contexto y a las necesidades de los alumnos.

En este sentido, Moreno y Velázquez (2017), aseguran que aplicar técnicas de niveles teóricos y prácticos, aportan a la triangulación de la información y al diseño fundamentado en referentes, siempre y cuando se realice el estudio del fenómeno o problema educativo correspondiente. Los autores consideran que, si lo anterior se realiza de manera objetiva, se orientará el proceso para motivar, propender la cooperación, la autorregulación y la reflexión de los estudiantes, cambiando la manera en que piensan, sienten y actúan, así podrán interpretar el mundo y las situaciones que se presentan de forma diferente. Para que esto

sucedan, es necesario potenciar habilidades de pensamiento, que ayuden a los estudiantes a decidir en un momento dado sobre lo que observan, valoran, reflexionan, critican e incluso asumir posiciones respecto a un tema, por ende, se debe desarrollar el capital intelectual de los alumnos, en este caso, el pensamiento crítico, no solo para la lectura sino para el aprendizaje en general, porque la argumentación es una competencia de utilidad a cualquier edad y para usarla en todos los entornos en que se desenvuelva el individuo.

Por su parte, el proceso por el cual se concreta una estrategia consta de factores instruccionales, la autonomía en las prácticas de aprendizaje y los acuerdos para la evaluación (Global Campus Nebrija, 2015). Los factores instruccionales, corresponden a materiales que permiten al estudiante reflexionar respecto a los procedimientos que puede usar para aprender. En este orden, el estudiante por voluntad, podría buscar asesoría o hacer uso de estrategias de aprendizaje, las cuales son iniciadas cuando el estudiante utiliza técnicas de estudio y comprende las fortalezas cognitivas que le ayudan a desarrollar sus habilidades en una actividad escolar. En este caso se hace referencia por ejemplo a las tecnologías usadas de manera eficiente para transmitir las enseñanzas y conocimientos y las habilidades metacognitivas que se pueden optimizar a través del uso de estos elementos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, los acuerdos de evaluación se determinan por las estrategias que son los convenios acordados para valorar los procesos de enseñanza aprendizaje.

La diferencia entre estrategia didáctica y estrategia de aprendizaje radica en que la estrategia didáctica involucra al estudiante instaurando un diálogo metodológico para acordar actividades y alcanzar propósitos en el proceso enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta el contexto, las necesidades y los conceptos previos del estudiante (Dugua & Garduño, 2018).

Por su parte, la estrategia de aprendizaje según los autores está centrada en el estudiante al ser quien determina las técnicas de estudio, las fortalezas con las que cuenta para desarrollar sus capacidades (contempla lo cognitivo, lo psicomotor y lo afectivo) y quien establece los acuerdos con el docente para evaluar los procesos de enseñanza aprendizaje.

Es necesario contemplar los elementos enunciados respecto a la estrategia de aprendizaje y su proceso, considerando las necesidades, los conocimientos, las estrategias que provienen de los educandos y su participación en el proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, considerar la estrategia como un elemento pedagógico integral, pues implica estructuras, funciones y recursos cognitivos, afectivos y psicomotores que se desarrollan a través de una serie de métodos (Gonzales, 2015). Por lo que se constituyen de acuerdo con el autor, en una serie de procedimientos, procesos o pasos, formas, modos o normas para estudiar, organizar, elegir, coordinar y aplicar estrategias, así como los medios para controlar y para regular las tareas intelectuales. Lo anterior conduce a la consecución de metas propuestas, que no siempre se desarrollan a un nivel consciente o deliberado, al tiempo que conlleva la ejecución de cada estrategia (López, Olivares & Valdez, 2018).

En conclusión, de acuerdo con los autores consultados, estas metas deben ser de carácter interno y externo para que cada momento de enseñanza-aprendizaje conduzca a una impronta particular. Lo anterior, se puede lograr por medio de la relación de contexto, enseñando a los estudiantes a activar los conocimientos previos y relacionarlos con nueva información que les ayude a generar otros conocimientos. Articular conceptos, con ejemplos y experiencias propias, ayudará a la concreción de la estrategia de la investigación si también se tienen en cuenta de manera efectiva los factores que aportan a la lectura crítica.

2.7. Características de las estrategias de aprendizaje.

Generar una estrategia de aprendizaje requiere procesar de manera crítica, información significativa que retroalimente los conocimientos previos de los estudiantes, con el propósito de que adquieran nuevos conocimientos y que sean conscientes del contexto de aprendizaje y de su metacognición (Espinoza & Rodríguez, 2017; Jaramillo & Osses, 2008; Espinosa, 2015). Adicionalmente, que sean capaces de adquirir herramientas que les permitan planear su aprendizaje, identificar los posibles obstáculos, otorgar sentido de pertenencia y mejorar la manera en la que adquieren el aprendizaje (Espinosa, 2015). Por ello, la estrategia de aprendizaje debe contemplar las habilidades del pensamiento, los conceptos, la transferencia, la comprensión lectora, la motivación y la evaluación (Gasca & Barriga, 2016).

En el caso de la lectura crítica, hace uso de la transferencia y parte de la comprensión lectora (Franco, Cárdenas & Santrich, 2016), y consiste en la capacidad que se tiene para comprender el significado de palabras o frases, la relación de los párrafos que dan forma al texto y el análisis de los argumentos, deducciones, propósitos, intenciones, evaluación, valoración del contenido y contrastación de ideas del escrito con las propias. En la lectura, la estrategia didáctica cumple la función de generar las condiciones necesarias para que el estudiante descubra herramientas que le permitan el desarrollo de estas habilidades, entre las cuales se encuentra la competencia argumentativa (Aparicio, 2016).

Finalmente, las estrategias de aprendizaje son diversas y pueden ser diferentes para cada uno de los estudiantes, pero estos deben ser expuestos a estas para que por medio de la práctica puedan elegir consciente o inconscientemente la que consideran apropiada para su aprendizaje, en pocas palabras, los alumnos entenderán qué estrategia les facilita establecer relaciones, explorar conceptos, comprenderlos y ponerlos en práctica. Es posible que los alumnos no memoricen todos los conceptos que se les está exponiendo, pero según las

características de la estrategia implementada, empezarán a ponerlas en práctica, lo que seguramente será de gran utilidad en su vida diaria y en otros procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.8. Factores que influyen en la lectura

Uno de los factores que dificultan la lectura crítica, se encuentra en la correlación y mutua necesidad que existe entre la lectura y la escritura (Pérez, 2017), pues cuando se formaliza el lenguaje a través de la escritura, se simplifica la toma de conciencia en su estructura interna y en la correspondencia con los esquemas mentales en la exploración de significado (Espinosa, 2016). A su vez, el formalizar el lenguaje, conlleva a mejorar la comprensión lectora y retroalimenta el proceso de escritura con todas las implicaciones cognitivas y afectivas (Pérez & Sarzosa, 2017).

Otro factor consiste en que en un texto se plasma el esquema mental de su autor, es decir, el cúmulo de conocimientos y vivencias que ha adquirido a lo largo de su existencia (Morales, 2018), de la misma forma el lector activa su esquema mental, pero en ocasiones este encuentro con el texto no es suficiente para comprenderlo porque hay limitaciones o insuficiencias en la gestión del aprendizaje (Barbón, Carrera, Culque, Herrera, Lozada & Villacres, 2019). Por lo que es imprescindible profundizar en mayores conocimientos sobre el tema y sobre el esquema mental del autor, apropiándose del contenido del texto y profundizando en este, con la finalidad de otorgarle multiplicidad de sentidos (Morales, 2018). Un último factor que dificulta la lectura se centra en la inviabilidad de acceder a una lectura crítica cuando no se ha interpretado bien un texto, cuando no se han relacionado sus partes más allá de lo expuesto, es decir, cuando los primeros niveles literal e inferencial no se han alcanzado (Durango, 2017).

De acuerdo con Llanga, Arias, y Araque, (2019), existen otros elementos que dificultan la lectura crítica, entre los cuales se encuentran la subvocalización, que corresponde a repetir en la mente a medida que se avanza en la lectura, cada palabra porque limita la velocidad y la comprensión. También hacen parte de estos elementos, las regresiones, es decir, la forma en que el individuo se involucra con el escrito, especialmente cuando este se regresa a releer palabras, pues esto, aunque inicialmente puede ser una estrategia para recordar y apropiarse del tema, puede convertirse en falta de seguridad y provocar que el lector pierda la noción del texto en el que ya ha avanzado. También se indican el vocabulario pobre, el exceso de fijación en cada palabra leída, no captar toda la información de la lectura debido a los métodos usados en las instituciones, la vocalización cuando ya no es necesaria (en lectores que ya no necesitan optimizar la decodificación y la fluidez lectora), la escasez de fluidez lectora, las posturas incorrectas al leer, hacer uso de la lectura rápida de manera ineficiente, no analizar el texto y cuando no hay participación activa (no hay pensamiento crítico) (Llanga, Arias & Araque, 2019).

En síntesis, es ineludible optimizar la decodificación y demás capacidades necesarias para leer de manera fluida un texto, esto ayuda al estudiante a concentrar sus recursos cognitivos en comprender los escritos y no en deletrear correctamente. De igual forma, es importante que los estudiantes se expongan a los textos para aumentar su vocabulario pero no sin antes optimizar el entendimiento de los signos. Todo a su tiempo y por partes. Mientras las habilidades de pensamiento pueden empezar a ser desarrolladas y optimizadas incluso con la escucha en la lectura y la relación de contextos.

2.9. Características de un lector crítico

Un lector Crítico se caracteriza por esgrimir ideas, juzgar y evaluar procedimientos, contemplar acciones alternativas, y examinar las razones que justifican las evaluaciones, los juicios y las acciones que contribuyeron en la construcción de su argumentación (Díaz, Roque & Ortiz, 2016). Lo anterior, implica reconocer y comprometerse con los principios necesarios para establecer la importancia y contundencia de las razones para poder profundizar en diversos escenarios y encontrar relaciones (Márquez & Valenzuela, 2018), ya que, elaborar razones para justificar sus conclusiones es una constante del ser humano, pues evoca la reflexión sobre cualquier tema sin importar el contexto y, este proceso también necesita de un estímulo interno para hacerlo (Berdeja, 2019).

En este orden, dichos elementos equivalen en asociación a dos dimensiones en el pensamiento crítico: las habilidades cognoscitivas y las disposiciones afectivo-volitivas (Márquez & Valenzuela, 2018). Los autores indican que la condición para desarrollar el pensamiento crítico se encuentra en la habilidad desarrollada y en el querer o estar obligado a ello. Por lo anterior, la escuela es el escenario propicio para guiar esta capacidad pues permite el diálogo y el encuentro con otros, estén o no presentes, como en el caso de los textos, sin embargo, esto no quiere decir que sea el único contexto en el que una persona pueda llegar a adquirirla, pero es un espacio que lo debe gestar (Bar, Díaz & Ortíz, 2015).

En conclusión, cuando la habilidad crítica ya ha sido desarrollada, la argumentación fluye en el sentido de utilidad, de reflexión y de contexto significativo. El hecho de aprender la habilidad hace que en la vida cotidiana y en el aprendizaje se utilice de manera natural. Un individuo crítico dudará y verá la necesidad de corroborar la información, lo que le impulsará a investigar y a verificar que la fuente sea confiable para poder exponer premisas fuertes que apoyen su argumento. En pocas palabras la estrategia aporta para la creación de un diálogo

con el texto, del que surgen la interpretación y las conclusiones, según los aprendizajes previos y según la relación de contexto que pueda establecer el estudiante.

2.10. Rol de la escuela en el desarrollo de la habilidad de la lectura crítica.

La escuela, en sus diferentes asignaturas, puede desarrollar la habilidad de la lectura crítica y en cualquier disciplina, ya que esta se utiliza para enjuiciar, analizar y explicar lo que es importante en el momento de comentar y/o analizar desde un punto de vista (Higuera, Murillo & Ramos, 2018). Adicionalmente, las situaciones, los principios, las acciones y los valores, es decir, cualquier evento real o abstracto es una excusa para el desarrollo de dicha capacidad, máxime cuando el contacto con la lectura hace parte de la cotidianidad escolar.

Como lo indican Higuera, Mendoza y Parra (2018), en el aprendizaje de la lectura crítica se ven implicados los alumnos, docentes, padres, la sociedad y en especial la escuela, sin embargo, es necesario que se intente obviar o minimizar el trámite que se ha establecido a los estudiantes para ingresar a la lectura crítica, tanto por parte de los padres como de los profesores en la escuela, ya que este aspecto fomenta una sensación de obligación, por lo general negativa que genera angustia y decepción en el estudiante cuando no se considera capaz de reflexionar acerca de un tema en específico. En el contexto colombiano, para los autores, formar individuos lectores, va más allá del compromiso como estudiante, pues implica de manera objetiva el hábito por la lectura por motivación y gusto, lo cual permitirá que los alumnos después de entender a cabalidad una lectura, la argumenten e infieran acerca de ella.

En este sentido, la escuela debería respaldar las políticas del gobierno, propendiendo por la alfabetización de la población, no obstante, como indican Higuera, et al. (2018) la responsabilidad social que se tiene con los educandos se ha limitado a la lectura que

corresponde a la decodificación de signos y no a la reflexión y el discernimiento que deberían alcanzar. Debido a ello, los autores consideran que la capacidad reflexiva y crítica en un alto porcentaje de alumnos colombianos es incipiente o nula, por lo que es necesario que los alumnos desarrollen habilidades de pensamiento (metacognitivas) antes de ingresar de pleno en la lectura (haciendo referencia a la comprensión y no a la decodificación).

Aunado a ello, autores como Castillo y Pérez (2017) señalan que existen vacíos que deben ser cubiertos desde las instituciones educativas, y que van desde la optimización de la decodificación y la identificación del mensaje de un texto, hasta el descubrimiento de contraargumentos y mensajes implícitos que hacen parte del mismo, lo cual de acuerdo con los autores se logra a través de la relación de contextos, tradiciones o géneros, conexiones que pueden y deben ser fomentadas y/o enseñadas, para conseguir un entendimiento cabal del texto. A su vez, indican que no existe una técnica universal para ello, ya que así como pueden resultar con el tiempo diversos sentidos de una lectura crítica (según quien realice la lectura y los contextos con los cuales pueda relacionarla), también es posible que los individuos gracias al desarrollo de las habilidades metacognitivas, logren identificar qué método les favorece para entender mejor las lecturas, lo cual puede depender en gran parte de la instrucción docente y su compromiso con la enseñanza de sus estudiantes.

Es importante que la educación en Colombia y en el contexto, de un giro total respecto a la instrucción, pues los resultados evidencian que en los últimos niveles de básica secundaria los alumnos presentan importantes deficiencias en habilidades de pensamiento, por lo que, al momento de analizar un texto, no se registra la exposición de premisas que apoyen argumento alguno. La apropiación de los conocimientos propios de cada asignatura, se están viendo condicionados por estos vacíos intelectuales que deberían ser enseñados de manera explícita

desde los primeros cursos de básica primaria. No obstante, evidenciado el vacío, es necesario desde la escuela, desarrollar las habilidades necesarias según el contexto en estudio, por medio de la lectura crítica como estrategia.

2.11. Rol del docente en el desarrollo de la habilidad de la lectura crítica.

El docente, además de comprender cómo funciona el desarrollo de la habilidad de la lectura crítica, puede implementar estrategias didácticas que posibiliten el análisis de textos encontrando la intención del autor, la visión que este tiene, su autenticidad, los recursos que utiliza, el contraste con su contexto inmediato y con el contexto del estudiante, entre otras posibilidades que hacen parte de la lectura crítica (Bar, Díaz, & Ortíz 2015). A esta lectura se le denomina leer detrás de las líneas, ahondar en lo que pretende un autor, por qué escribe, con qué se relaciona, y además, inclinarse por una postura o punto de vista con argumentos que coinciden o no, con lo manifestado por el autor, lo que inevitablemente demanda la apropiación de información sobre este, como el contexto social y cultural en que se produce y los valores que se observan (Alvarado, Olarte & Pineda, 2017).

Es por ello por lo que, para consolidar la lectura crítica es necesario profundizar en representaciones previas de comprensión literal, deducciones y el propósito del texto, además de debates personales respecto a lo que considera el lector del escrito (Alvarado, Olarte & Pineda, 2017). Los requisitos que demanda la lectura crítica, según el autor, son además de comprender el texto, recuperar las connotaciones del discurso del mundo expuesto y contrastarlo con otras alternativas, tener en cuenta los efectos de los recursos, es decir, cómo lo exhibe y tener en cuenta que esto no afecta el significado, descubrir otras voces que se incluyen en el texto y valorar lo que aportan en su propuesta, reconocer el género discursivo y su efectividad en el contexto, analizar los argumentos que esgrime, las acusas o

motivaciones de dicho autor, analizar el espacio y el tiempo en el que se expuso y, finalmente, las características físicas, psicológicas y culturales del autor. En adición a la información que se obtiene con una lectura crítica, esta puede ser más reflexiva si el lector ha desarrollado conocimientos del lenguaje, conocimientos específicos de la disciplina, del tema, y en general saber sobre lo que se va a valorar (García & Guevara, 2017; Hoyos & Gallego, 2017; Serrano y Madrid, 2007).

La labor docente en el desarrollo de capacidades que aporten a la lectura crítica es vital, ya que la lectura crítica no solo trata de exponer la comprensión global de un texto, sino que además de que el estudiante exponga su punto de vista respecto a un tema, también adquiera la capacidad de aplicar el conocimiento aprendido de la lectura en otros contextos, y que lo anterior le sea de utilidad para resolver problemas que enfrenta en su vida cotidiana (Castillo & Pérez, 2017). En este sentido, de acuerdo con los autores, la vida académica y cotidiana del individuo, puede cambiar de manera determinante si la reflexión y elaboración es aplicada al contexto, porque se le estarían brindando herramientas para comprender y comunicar su propia realidad.

Finalmente, los docentes deben cualificar sus prácticas pedagógicas a través de la articulación permanente de su labor con la investigación, para que la educación mejore. Ya que, aunque existen bases de saberes en relación con la pedagogía, la didáctica, la sociología y la literacidad disciplinar, es necesario contextualizarse de manera permanente para ofrecer a los estudiantes soluciones justas a la educación que necesitan. Si bien es cierto que los estudio que profundizan en la problemática son mucho más efectivos, también puede ser de utilidad una investigación constante que trate de identificar las dificultades que presentan los alumnos a lo largo del tiempo.

2.12. Rol de la familia en el desarrollo de la habilidad de la lectura crítica

En la tesis doctoral, se plantea como relevante la guía familiar, debido a que la relación de contextos no solo incluye el campo educativo. Adicionalmente, de acuerdo con la teoría, las fallas que se evidencian hoy en día en la comprensión de las lecturas se originan en edades tempranas (Arana, 2018), es por ello por lo que la familia cumple un importante papel intermediario en los procesos de aprendizaje en los que se hace especial énfasis en la relación de contextos. Debido a que la estimulación temprana puede desarrollar el nivel cognitivo beneficiando el aprendizaje y permite el crecimiento y la adquisición de conocimientos y habilidades durante los primeros años de vida, asimismo el entorno y las circunstancias en las que se desarrollan, son determinantes para el predominio en alguna dimensión específica (Velásquez, 2016). La aplicación de diferentes técnicas de estimulación temprana en dimensiones de lenguaje y corporales puede impactar en el desarrollo psicomotor (motor grueso, motor fino, perceptual-cognitivo, del lenguaje y de habilidades de adaptación personal-social) de niños entre los cero y los tres años (Echeverría & Larios, 2019).

Aunque en la presente investigación se centre en el rol docente para el desarrollo de la lectura crítica, es relevante, obedeciendo a la relación de contextos, exponer la importancia de las personas que hacen parte de la vida continua del individuo, las cuales colaboran de una u otra manera en la construcción de relaciones positivas en otros contextos (Rodríguez, 2016). Así como lo hacen los docentes por medio de la didáctica, la pedagogía y otras estrategias, la familia lo hace por medio de la convivencia, mediante el trato, la cooperación y el soporte. Lo anterior, se convierte finalmente en reglas personales y colectivas que rigen el comportamiento del individuo en todos sus contextos, aspectos que, en complemento de lo aprendido, ayudarán a los estudiantes a ser más reflexivos y críticos y resolver problemas.

Y relacionado con el Artículo 109 de la Constitución, que señala el servicio que la educación debe cumplir a partir de una función social conforme a las necesidades e intereses de la familia y de la sociedad en general (Rodríguez, 2016).

De acuerdo con Rodríguez (2016), existen diferentes aspectos que intervienen en el comportamiento del individuo que, aunque sean mucho más estudiados respecto a la formación que reciben en las instituciones por parte de los docentes, son igual o aún más relevantes en la convivencia familiar, pues representan las bases de posteriores conductas y decisiones, las cuales pueden adquirir un rumbo diferente de acuerdo con lo aprendido en sus contextos. Lo anterior hace parte de la argumentación, en la cual intervienen aspectos aprendidos en el contexto familiar, personal y educativo y que pueden fortalecer o minimizar la validez de un argumento. El autor hace referencia en este caso a la sensibilidad, el razonamiento, la motivación y el carácter moral y la incidencia de los factores afectivos en la vida humana.

En este sentido y de acuerdo con Rodríguez (2016) y Castillo y Pérez (2017), tanto padres como maestros deben guiar al individuo en pleno proceso de crecimiento y de desarrollo personal, sin embargo, el estudiante solo aceptará la validez de ciertos principios y argumentos, si ha adquirido un nivel de compromiso con ellos. Lo mismo sucede con los temas enseñados en la escuela, en los que sólo si el alumno es capaz de relacionar lo enseñado con aprendizajes previos, podrá evolucionar hacia la lectura crítica. Es por ello por lo que se habla de la importancia de identificar características que deberían hacer parte del aprendizaje, para que favorezcan el desarrollo de la capacidad crítica (Castillo & Pérez, 2017).

La manera de fomentar la sensibilidad que un estudiante puede adquirir respecto a un tema se asemeja a la manera de instruir respecto a la argumentación y la lectura crítica, ya

que esta, se puede analizar a través de factores observables de carácter cognitivo y no cognitivo (Ormat, 2010). En los aspectos cognitivos, de acuerdo con el autor, se pueden destacar: la capacidad de *construir argumentos*, que corresponde a razonar para probar o demostrar algo; *generalizar*, que corresponde a desglosar lo que es común a muchas cosas formando un concepto que las concentre todas, por ejemplo, generalizar lo que caracteriza a los seres vivos; *realizar inferencias*, que es sacar una conclusión a partir de hechos generales o particulares; y por último, dialogar, contraponer razones, realizar análisis y síntesis.

Entre los aspectos no cognitivos, se destacan la comunicación no verbal como los gestos, tonos de voz, miradas, los mecanismos de defensa, como la identificación y la proyección, la empatía, la transferencia que corresponde a aplicar experiencias y conocimientos previos a la resolución de problemas y al aprendizaje. Los anteriores aspectos según Pacheco y Alatorre (2018) también pueden identificarse en los docentes, en los que correspondería, la habilidad para planear las clases teniendo en cuenta la multiplicidad del alumnado, el detectar el uso eficiente de instrumentales de transposición didáctica heterogéneas, el buscar el beneficio de los estudiantes, respecto a su aprendizaje, hacer uso de criterios convenientes para valorar los contenidos, realizar retroalimentación a los alumnos, entre otros.

Cabe aclarar que, estos aspectos especialmente los cognitivos, son importantes para el desarrollo de la lectura crítica y la argumentación porque contribuyen al desarrollo del lenguaje, el cual es fundamental para la comprensión y producción de textos escritos más estratégicos y para la construcción de argumentos (Arana, 2018). Estos procesos mencionados con anterioridad, de acuerdo con el autor guardan relación estrecha con la capacidad de analizar, pensar y reflexionar, aunque se asume que cada individuo nace con una predeterminada forma de ser, para la ontología, el individuo se inventa a sí mismo,

gracias a la capacidad generativa del lenguaje, la cual le permite ganar dominio sobre su propia vida en un proceso permanente de invención. Es así como definen que el que habla o escribe con claridad y sin interferencias, será perfectamente comprendido.

En estos procesos, las estrategias metacognitivas ayudan al individuo a potenciar la capacidad de perfilar su propia identidad, por la determinación autónoma de sus acciones, y modificar su entorno a través de la invención de nuevos tipos de pensamiento y comunicación (Arana, 2018). De esta manera, para que exista claridad respecto a la importancia de la sensibilidad moral en la enseñanza, es necesario ratificar que, cuando los padres han cimentado valores y han enseñado a sus hijos la importancia de reconocer subjetividades, no será complicada la tarea del docente a la hora de querer moldear a beneficio del estudiante, su manera de actuar y tomar decisiones, incluso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual en la actualidad es cada vez más complejo (Ormat, 2010).

En ese sentido, se pretende aclarar que la integración exitosa de los individuos en los contextos en los cuales se desenvuelve depende en gran parte del reconocimiento significativo a elementos que interfieren en la manera de relacionarse con los demás, aspecto que aporta al individuo a reconocerse como libre con autoconciencia, siempre mediado por otros (Quiroz, 2011). Lo anterior se centra en que, aunque la familia sea el primer contexto en el cual los niños y jóvenes tienen la oportunidad de instruirse en cultura, modelos y creencias, los demás entornos también cumplen un rol en la conducta, los sentimientos y aprendizajes posteriores de cada individuo.

Si el individuo se ve influenciado por cada uno de los entornos, entonces el reconocimiento le ayudará a comprender en su momento, las demandas del entorno en el que se está desarrollando. Esto quiere decir según Quiroz (2011) que, aunque los estudiantes

provengan de entornos familiares que no coadyuven al reconocimiento de estos aspectos, los docentes pueden colaborar para que los estudiantes los identifiquen, asocien y apliquen de manera correcta, para dar sentido a su vida, y así mismo, comprender y justificar las demandas del entorno, haciendo referencia en esta investigación a la lectura crítica y a la argumentación.

La educación debe ser un proceso complementario, el cual no trata únicamente de impartir y tratar de retener la mayor cantidad de conocimiento, sino que debe integrarse con una autoridad que la acompañe, que le motive, le corrija y le brinde la oportunidad al individuo de ser autocrítico con su propio aprendizaje, es en este punto en el cual la familia debe aprovechar su cercanía con el estudiante, para ayudarlo a superar barreras que puedan presentarse en todos los entornos en los cuales se desenvuelve. Cuando el niño se siente acompañado en su proceso educativo, explora más, pregunta y sacia sus dudas de forma continua, a la vez que desarrolla capacidades sociales, y emocionales. El acompañamiento de los padres en el desarrollo escolar del niño le da una visión diferente, ya que cambia por completo su entorno de estudio, alejándolo de estímulos negativos. Según el estudio correlacional realizado por Berrío y López (2017), el rendimiento académico está estadísticamente relacionado con el desempeño de los estudiantes. También expone que la familia con el paso del tiempo ha asimilado la educación como el compromiso que tienen al llevarlos a la escuela, olvidándose de las responsabilidades que tienen con el estudiante en su proceso de aprendizaje, resultando en un bajo rendimiento académico.

En conclusión, el entorno familiar también es muy importante no solo en la implementación de la habilidad lectora y la lectura crítica, sino en la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, las habilidades cognitivas pueden estimularse para beneficiar

la apropiación del conocimiento en edades tempranas, aprovechando que la familia es el primer contexto socializador utilizado por los niños para alimentar sus saberes y creencias, aspectos determinantes para el desarrollo personal que los guiarán en sus decisiones y acciones futuras, forjando la base de la conducta crítica del estudiante desde un comienzo, haciendo referencia al caso en estudio.

2.13. Estimulación temprana en lectura.

Con relación a la relevancia que tienen las familias y su educación Rosero y Mieles (2015) consideran a la familia un elemento primordial en la estimulación temprana focalizada en la lectura, debido a que, si los niños a partir de los 6 años tienen un contacto positivo con los libros de una manera placentera y como un proceso cotidiano de estimulación afectiva con la lengua escrita, se generará un vínculo con la lectura (Álvarez & Roque, 2016). Para los autores, esto es posible mediante la observación y análisis del entorno significativo para los niños, la valoración y disfrute de la lectura, y la implementación de tertulias donde se socialice la lectura y se comparta la opinión.

Esto es así, debido a que desde que nacen los niños son imitadores de las conductas de sus padres y si observan que ellos leen, esa será su tendencia, así como debido a la mediación que puedan realizar con los libros, brindando experiencias agradables, despertando su agrado por la elección de estos y la relación con las historias que desde el afecto, la seguridad y el bienestar el niño puedan disfrutar en cercanía de sus padres, es el legado histórico-cultural en su fase inicial, puesto que la lectura es uno de los canales más importantes con que cuenta la sociedad para la adquisición de conocimientos y la comunicación entre sus miembros, según el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe - CERLALC (2016). Es por ello por lo que, de acuerdo con el Centro la tradición oral, la

música, la lúdica y el juego constituyen un pilar relevante en la estimulación hacia la lectura, una actividad que se origina en las familias y que continúa su fomento en el gusto y el hábito por la lectura en la escuela.

Es así como Acosta y Martínez (2016) indican que la estimulación de la lectura por medio de lúdica y juego se encarga de promover el conocimiento del cuerpo y su relación con el espacio, mediante el gusto generado a través de la escucha. Adicionalmente, los autores consideran que el juego es una oportunidad para plantear diversos escenarios que coadyuven a fomentar expresiones artísticas y culturales, a generar aprendizaje significativo y, dar sentido a la vida de los niños.

En síntesis, los niños empezarán a generar una cultura de lectura, si observan que sus padres lo hacen, sin embargo, se considera que, posiblemente sea más objetivo pensar que hoy en día existen padres que no tienen el hábito de leer y que, es posible fomentar en los niños el desarrollo temprano de habilidades intelectuales por medio de otras actividades que no expongan a los individuos a las lecturas de manera permanente. Lo más importante, es brindar entornos significativos para los estudiantes, que complementen la enseñanza del ámbito educativo, enseñándoles a ser curiosos, a preguntarse respecto a lo que les llama la atención, a investigar y a incentivar la lectura de manera implícita.

2.14. La evaluación de la argumentación

Para argumentar es necesario hacer una elección entre diversas opciones, razonando entre criterios para determinar de las elegidas cuál es la opción más adecuada, esto con el fin de establecer una relación entre el contenido de una aseveración y el argumento que lo explica. En lo anterior, radica la importancia de la evaluación en la argumentación, que de acuerdo con Fiorín (2014), se encarga de determinar si un argumento es débil o fuerte y no,

si el argumento es cierto de acuerdo con algunos criterios aplicables. Por ello, para el autor, la tarea hoy en día es construir nuevos argumentos que puedan usarse para probar una conclusión específica.

En este sentido, la diagramación de argumentos de acuerdo con el autor se considera una de las herramientas más importantes para analizar y evaluar argumentos, al ser este instrumento una representación de cuadro y flecha de un argumento, donde los cuadros contienen proposiciones a modo de nodos en una estructura gráfica, en la cual se dibujan flechas de nodos a otros nodos, las cuales representan inferencias. También señala el autor que existe un diagrama de argumento en el que los nodos representan argumentos y los cuadros representan premisas y conclusiones de estos argumentos. En la evaluación de argumentos es importante distinguir los vinculados y los convergentes, siendo los primeros, los que trabajan juntos para apoyar una conclusión y los convergentes, aquellas premisas que se presentan por separado, pero que, igualmente respaldan la conclusión (Pinilla & Ubaque, 2016).

Según Ahumada (2017) para evaluar de manera correcta la argumentación, es necesario tener en cuenta aspectos, tales como, la forma en que el individuo es capaz de resolver situaciones del diario vivir y el cómo las relaciona y adapta para lograr solucionar problemas en diferentes contextos (aprendizaje significativo y relación de contextos). Asimismo, asegura que es de vital importancia saber cómo y dónde implementar las herramientas pertinentes para evaluar cada caso, en pro de identificar fortalezas y debilidades, para así poder integrar nuevas actividades de aprendizaje, que ayuden a potenciar las habilidades del individuo según sus necesidades específicas.

Para terminar, es importante evaluar la debilidad o fortaleza de los argumentos, estableciendo una relación entre el contenido de la afirmación y los argumentos que la sustentan, por lo que en la práctica no solo se trata de evaluar si el argumento es cierto, es decir, tomándolo a modo de demostración, sino de valorar la capacidad de estructurar premisas que apoyen lo que se dice, mediante el uso de criterios aplicables, como fuentes, confiabilidad de las fuentes, probabilidad, si se detecta manipulación, entre otros aspectos que aporten a una conclusión o punto de vista justificado.

2.14.1 Evaluación de competencias argumentativas a través de estándares básicos

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2019), los Estándares Básicos de Competencias, son criterios claros y públicos que permiten determinar si el alumno cumple con las expectativas normales de calidad. Estos exponen la situación esperada respecto a lo que se pretende que los estudiantes aprendan en cada una de las asignaturas al cursar su educación básica primaria y secundaria. También ayudan a monitorear la evolución en tiempo y estrategias que son focalizadas para el progreso de los estudiantes, de acuerdo con sus necesidades educativas, también aportan al mejoramiento de las instituciones.

De acuerdo con el Ministerio, lo que convocó la formulación de Estándares Básicos fue la necesidad de superar paradigmas tradicionales que privilegiaban la acumulación de conocimiento, con el fin de permitir a los alumnos apropiarse los conocimientos y utilizarlos posteriormente en los contextos en los cuales se desenvuelve. Cabe anotar que, aunque estos Estándares buscan privilegiar las competencias, no excluyen los contenidos. En este orden, para el Ministerio, los Estándares Básicos de Competencias en lenguaje están orientados a la creación de significados, a la interpretación del mundo y a su transformación de acuerdo con

las necesidades, al igual que para construir realidades, establecer acuerdos y expresar sentimientos.

La estructura de los Estándares Básicos de Competencias de acuerdo con el MEN (2019), está definida por grupos de grados, 1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11 y se identifican por elementos de organización, que son: la elaboración textual, la comprensión y paráfrasis textual, la literatura, los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y, la ética de la comunicación. Cada estándar, cuenta con una estructura conformada por un enunciado identificador y subprocesos, que comprueban su materialización a partir de los factores nombrados. En el anexo 1, se expone el ejemplo de un estándar, en el cual, la producción textual es el factor de organización, el enunciado identificador es el saber específico y su finalidad inmediata, por lo que se asume como el proceso que el estudiante debe llevar a cabo, en medio de las condiciones necesarias para hacerlo, en este caso, corresponde a producir escritos que tengan una estructura acorde con las necesidades comunicativas. Para los subprocesos, se nombran las técnicas que el estudiante debería utilizar para alcanzar el enunciado identificador, en este caso son: determinar el tema, elegir el tipo de texto, buscar información de diferentes fuentes, elaborar un plan para organizar ideas, desarrollar un plan textual y revisar, socializar y corregir los escritos.

De acuerdo con estos factores, estándares y subprocesos, involucran en cada grupo de años al grupo que les antecede, lo cual, garantizaría el correcto desarrollo de las competencias, en este caso del lenguaje. Conocimientos construidos en grados anteriores se desarrollarían en secuencia, para atender requerimientos de orden cognitivo. En el caso específico de los Estándares Básicos de Competencias del lenguaje para grado noveno, exponen la relación entre factores, enunciados y subprocesos, es decir, los estándares

propuestos presuponen conocimientos adquiridos en grados anteriores, aspecto que permitiría determinarlos como secuenciales, de un grado a otro y de un grupo a otro, para alcanzar los objetivos propuestos por dichos estándares (MEN, 2019).

2.14.2. La evaluación de la lectura a nivel internacional

A nivel internacional las pruebas PISA, miden el perfeccionamiento de las destrezas y conocimientos de los alumnos de 15 años por medio de tres pruebas centradas en las áreas de: lectura, matemáticas y ciencias. Esta es una prueba aplicada por la OCDE cada 3 años, siendo su primera aplicación en el 2000 (OCDE, 2016). También se encuentra al Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora PIRLS (2020), el cual recoge información de estudiantes de 4° para evaluar su comprensión, desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), con el propósito de mejorar la educación y el desarrollo de competencias lectoras en países participantes. Esta prueba es de carácter voluntario. Los colegios son elegidos por el Consorcio Internacional, no obstante, los resultados son expuestos a nivel general, es decir, en conjunto por país, no por establecimiento, ya que su finalidad es realizar un comparativo entre países.

De acuerdo con PIRLS (2020), la comprensión lectora está condicionada por el nivel de motivación de cada estudiante hacia la lectura, la cual expone dos propósitos el disfrute personal y para la adquisición de conocimientos en torno a un tema. La prueba consta de textos literarios e informativos, y de preguntas abiertas y cerradas dispuestas en un cuadernillo para responderlas en 80 minutos con un breve descanso al cumplirse el primer bloque de 40 minutos. El estudio no solo recoge información de la capacidad lectora del alumno, también de la institución en la que estudia y datos socioculturales y de familia que consideran inciden en las habilidades que adquieren en comprensión. PIRLS hace uso de la

metodología Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), que es una escala puntuación basada en los puntos de la prueba independientemente del nivel de competencia de los alumnos que responden los ítems. La calificación se obtiene en función de las preguntas de mayor dificultad que los individuos son capaces de acertar. Se indica que la finalidad de la prueba no es realizar comparaciones entre estudiantes o instituciones, sino que es una muestra representativa de los estudiantes de una nación.

Esta prueba, se considera que es mucho más coherente con las necesidades del estudiantado e instituciones, ya que tiene en cuenta elementos del contexto educativo, así como socioculturales y familiares, los cuales inciden de manera directa en las capacidades que tienen o pueden desarrollar los alumnos. Como se indica en líneas anteriores, los criterios que evalúa el MEN, son coherentes con lo que idealmente se espera de las capacidades de los alumnos, sin embargo, estas habilidades no se están desarrollando de manera correcta o no se están enseñando de manera adecuada, ya que se propende más por la acumulación de contenido y no, por el desarrollo de habilidades de pensamiento. Lo mismo en torno a las pruebas PISA, sin embargo, se considera que las PIRLS al centrar la capacidad lectora en la motivación del estudiante, están siendo más realistas respecto a las debilidades o fortalezas con las cuales cuentan tanto instituciones como estudiantes para desarrollar este tipo de habilidades.

2.14.3. La evaluación de la competencia lectora en el contexto colombiano

La evaluación de los Estándares Básicos de Competencias se determina a partir de las pruebas Saber 9, que son herramientas de análisis para revelar y establecer objetivos de progreso para cada colegio. Estas surgen en 1991 y evalúan las Competencias con el fin de analizar aspectos que inciden en sus logros, siendo aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación

de la Educación, a través de niveles de desempeño como se exponen a continuación en la tabla 1 (ICFES, 2019):

Tabla 1.

Niveles de desempeño pruebas SABER

Niveles	Descripción
Insuficiente	El estudiante logra memorizar solo contenido explícito.
Mínimo	El estudiante además de la competencia anterior logra sintetizar el contenido del texto, reconocer roles y función de imágenes.
Satisfactorio	Además de las competencias anteriores, el estudiante puede establecer comparaciones entre textos y emplear correctamente signos de puntuación.
Avanzado	Adicional a las competencias anteriores el estudiante puede hacer referencia a la contextualización del texto, entiende de reglas gramaticales, atiende al objetivo comunicativo, logra transmitir el contenido del texto y puede relacionar contextos con el tema planteado.

Elaboración propia en Word con datos de ICFES, 2019.

A continuación, se exponen los resultados de las pruebas SABER noveno del año 2017:

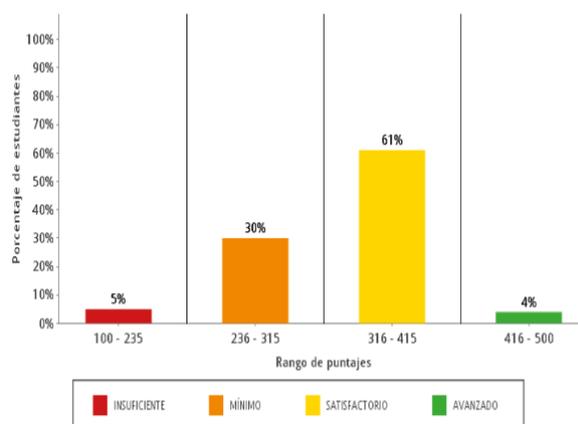


Figura 1. Pruebas Saber noveno, área de lenguaje 2017

Fuente: Icfes Interactivo (2017)

En la práctica, los principales objetivos que se enuncian en las competencias no han sido alcanzados para el grupo en estudio, estudiantes de grado noveno del Colegio Nueva

Constitución. Como se observa en la figura 1, logran alcanzar el nivel más alto el 4% de los estudiantes, es decir, los resultados esperados. Para nivel avanzado, en las pruebas SABER, se espera que los estudiantes tanto en lectura como en escritura, estén en capacidad de identificar el propósito del texto, evaluar la posición del autor, relacionar contextos, identificar la estructura informativa del escrito y situarla respecto a tendencias, épocas y escuelas literarias, identificar conectores de relación entre párrafos, entre otros, lo cual lograron solo el 4% de los estudiantes de grado noveno en 2017 (MEN, 2019).

Para el nivel satisfactorio, alcanzado por el 61% de los estudiantes, aunque son capaces de identificar recursos utilizados en el escrito, determinar la pertinencia de la información y clasificarla, comprender la funcionalidad del título, entre otros aspectos, todos ellos se encuentran explícitos en el documento, por ende, en el momento de solicitar argumentación de parte de estos, no se obtiene. Por otro lado, el 30% de los estudiantes se ubicaron en el nivel mínimo, entendiendo solo textos cortos, a nivel de oraciones y entre párrafos. Estos estudiantes aplican convenciones básicas de los escritos. Para el nivel insuficiente, en el cual se ubicaron 5% de los estudiantes, no se superan preguntas de menor complejidad de la prueba.

Estos datos exponen deficiencias que se tienen en materia de lectura y escritura en el contexto, ya que, aunque se cuenta con estándares que guían la estrategia formativa y estándares que ayudan a evaluar competencias coherentes con los subprocesos, en la práctica hacen falta estrategias que ayuden a los estudiantes a alcanzar los logros establecidos para cada factor y enunciado identificador. Es posible que los estándares y evaluación de competencias que se están enmarcando para los estudiantes en Colombia y en el contexto expuesto, no sean coherentes con las estrategias que se están implementando porque hace

falta contextualizar la educación con las problemáticas que aquejan el contexto particular (Hernández, 2019).

2.14.4. La evaluación de la competencia lectora en las instituciones educativas.

La evaluación de la comprensión lectora en Colombia se realiza en torno a la asignación de lecturas para afianzar el aprendizaje, pero, de acuerdo con Almeida (2017), es poco objetivo que los estudiantes sean expuestos a lecturas que no pueden contextualizar, ni con su aprendizaje ni con su vida cotidiana, por ende, la finalidad que se tiene en torno a las lecturas no se está cumpliendo. Los contenidos obligatorios que el Estado se encarga de imponer para alcanzar los estándares, está obligando a los docentes a enseñar y evaluar contenidos que no son coherentes con los contextos en los cuales se están desarrollando los estudiantes. Almeida (2017) expresa que en la mayoría de instituciones las pruebas que evalúan la comprensión de los estudiantes no corresponden a lo enseñado y tampoco se está utilizando la evaluación como herramienta de aprendizaje sino haciendo énfasis en el resultado, sin tener en cuenta la importancia del aprendizaje significativo y duradero.

La manera de evaluar es acertada, sin embargo, se considera que no es coherente por completo con lo enseñado en las aulas. Los contenidos curriculares distan de lo que se debería de implementar en las aulas para hacer efectiva la apropiación no solo de los contenidos, también y principalmente, el desarrollo de competencias que aporten al discernimiento. Se considera que aún hace falta superar paradigmas tradicionales como la insistencia en la exposición a la lectura sin generar entornos significativos y adicionalmente, superar factores socio demográficos que impactan de manera negativa el aprendizaje de los estudiantes en Colombia.

2.15. Análisis referencial de estudios en torno a la argumentación y la lectura crítica.

La argumentación es central en la vida académica y social, de su desarrollo dependen en gran parte las competencias democráticas y la defensa de los derechos de la sociedad (Walton, 2019). Esta ha sido abordada principalmente a partir de una perspectiva lingüística, no obstante, se ha demostrado que abordarla a partir de la alfabetización crítica, la cual es de utilidad para cuestionar la realidad, reflexionar respecto a problemas importantes de la vida tradicional y proponer soluciones viables a dichos problemas, ha resultado beneficioso, ya que se actúa sobre la realidad para en consecuencia, transformarla (Chapetón & Sánchez, 2018). Por lo tanto, se exponen a continuación estudios empíricos relacionados con el estudio, los cuales abordan las categorías que hacen parte de los objetivos planteados, como la lectura crítica para el desarrollo de la argumentación y de otras habilidades de pensamiento y, las actividades didácticas implementadas para tal fin.

Los planteamientos de Walton (2019) no hacen parte de los estudios empíricos, sin embargo, son apropiados para el estudio en curso, ya que, hacen referencia a los errores que se cometen cuando se trata de usar argumentos, lo que se considera, hace falta en la implementación en el trabajo de campo, actuar con prospectiva para no seguir cometiendo los mismos errores. Por tanto, se propende por la búsqueda de estudios que ayuden a fortalecer las posiciones hacia los argumentos, apoyándolos no solo a partir de diversas premisas, también de relación de contextos, aprendizajes previos y de fuentes que conecten de manera efectiva con su realidad. En este sentido, es importante reconocer que los individuos presentan dificultades argumentativas, especialmente cuando deben relacionar contextos o hacer uso de aprendizajes previos, porque en el momento de responder preguntas o realizar algún debate, se centran en la información acumulada y no en las conclusiones que

pueden resultar al agrupar premisas de investigación con datos de la vida cotidiana y de contextos diferentes al de su formación o profesión.

Bargallo, Prat y Silva (2017) realizaron un estudio de corte transversal desarrollado en Brasil, con 18 estudiantes durante cuatro años, con intervenciones didácticas de cinco días, con el fin de identificar las dificultades de alumnos y futuros profesores de secundaria, en el que propusieron el análisis crítico de un escrito por medio de intervención didáctica, haciendo uso de una noticia de prensa con contenido científico para que los estudiantes apliquen sus conocimientos en un contexto real y desarrollen su capacidad argumentativa. De acuerdo con los autores las habilidades de lectura crítica y de argumentación, varían según el curso, ya que algunos estudiantes pueden tener nivel medio de desempeño en comprensión lectora y presentar problemas graves de alfabetización crítica y argumentación, aunque logren identificar el tema central de un texto o el propósito del autor. Lo anterior, indica para la investigación, que es necesario no solo fomentar la capacidad de comprensión, también la reflexión y la relación de contextos para poder activar aprendizajes previos y utilizarlos de manera efectiva para argumentar, lo cual debe ser implementado en las sesiones propuestas.

De acuerdo con el estudio exploratorio guiado por el principio de investigación-acción de Pinilla y Ubaque (2016), realizado en Colombia con un grupo de 12 estudiantes, con el propósito de suscitar la argumentación mediante el uso de esquemas y la evaluación por pares, se obtiene que efectivamente, estos ayudan de manera determinante en el desarrollo de esta habilidad, pues promueve la conciencia y la capacidad para participar en los procesos de argumentación. Asimismo, se mejora el aprendizaje individual y colectivo, mientras que se promueve la reflexión y la responsabilidad del alumno. La evaluación por pares, involucra al estudiante con su realidad, le motiva y le genera autonomía, debido a que cada uno de ellos

argumenta su posición, aunque según los autores, esta conlleve a la misma conclusión. A su vez, señalan que estas evaluaciones influyen positivamente en las prácticas orales de los alumnos y en la discusión de diversos temas, pues entre más evaluación oral por pares se realiza, más críticos se vuelven los estudiantes respecto a sus propias habilidades en argumentación.

De acuerdo con Pinilla y Ubaque (2016) se presentó un aprendizaje autodirigido, en el que los alumnos diagnosticaron sus dificultades en el proceso de aprendizaje, formularon objetivos e identificaron instrumentos y estrategias para aprender, ya que, de manera empoderada, los estudiantes lograron desarrollar un punto de vista crítico mientras que evaluaban a sus compañeros. Se confirma que la experiencia es el centro de la reflexión y de la generación de todo tipo de conocimiento. Lo anterior, es importante tenerlo en cuenta para el estudio, haciendo énfasis en la relación de contextos y en todos los elementos que rodean determinado acontecimiento, que puedan ser utilizados para activar los aprendizajes previos.

Lo anterior, no solo es necesario para los escritos, los procedimientos matemáticos también necesitan de argumentación, a este respecto, en un estudio guiado por el modelo argumentativo de Toulmin, realizado en Colombia con 20 estudiantes, con el propósito de identificar las funciones de la refutación en la argumentación colectiva, Cabañas, Cervantes, y Ordoñez (2017), demostraron que la refutación tiene un determinante poder persuasivo frente a los argumentos de los estudiantes, debido a que, el refutar, cambia el contenido y las afirmaciones de los argumentos emitidos de otros alumnos, siempre y cuando estas refutaciones presenten garantías formales (coherencia). Asimismo, indican que la refutación ayuda a evidenciar la insuficiencia de las premisas brindadas por algunos estudiantes y por ende, a demostrar cuáles son más fuertes en coherencia y en consecuencia, para fortalecer los

argumentos de aquellos que logran entablar relaciones y ayudarse de otras afirmaciones para contraargumentar.

En este estudio centrado en la refutación, se expone un modelo que consta de cuatro componentes: la evidencia, la garantía, la aserción y la refutación, que aunque se usa en el área de matemáticas, se considera de utilidad para utilizarse de manera implícita en las actividades didácticas propuestas para el estudio. Esto es importante enseñarlo a los estudiantes, ya que, no solo se trata de criticar o refutar sin sustento, es indispensable que los alumnos aprendan a exponer premisas que apoyen un punto de vista y garanticen coherencia en el discurso. Refutar demostrando que las premisas expuestas por otras personas no tienen sustento, es la mejor manera de persuadir, así que es completamente acertado enseñarlo y por esta razón, se toma como referencia.

Respecto a las estrategias utilizadas para el desarrollo de habilidades de pensamiento, Arifin (2020) realiza un estudio cualitativo - aleatorio intencional para la exploración de la lectura crítica con siete estudiantes de Indonesia, como apoyo para el desarrollo del pensamiento crítico y las competencias en comprensión lectora, exponiéndolos a varias tareas relacionadas con tres textos argumentativos cortos, la entrevista semiestructurada y las conclusiones de forma escrita. Se obtiene que la carencia de conocimientos previos y de vocabulario, son factores determinantes en la comprensión y en la manera de argumentar, pues quienes contaban con conocimientos previos lograron extraer información implícita del escrito y sustentar de manera efectiva su conclusión, mientras que los estudiantes que presentaban dificultades para activar conocimientos o falta de vocabulario no lograron hacer inferencias más allá de lo explícito. Es ineludible fomentar actividades didácticas que aporten a la activación de los conocimientos, por medio de temas que motiven a los estudiantes y que

preferiblemente logren relacionarse con la vida cotidiana, pues Arfin (2020) ha confirmado que los estudiantes tienden a desarrollar el pensamiento crítico con temas que les son familiares e interesantes. También se comprueba que la lectura crítica aporta bastante para ampliar el interés por la lectura y concientizar a los estudiantes respecto a la importancia de alfabetizarse, pero especialmente, de desarrollar habilidades que les ayuden a apropiarse los conocimientos.

En Irán, con el fin de investigar el poder predictivo de las habilidades críticas, en la comprensión, interpretación, evaluación y exposición de premisas, se realizan pruebas de lengua extranjera, de habilidades de pensamiento crítico, escala de lectura crítica y de ansiedad de lectura, datos analizados por Aghajani y Gholamrezapour (2019) con 177 estudiantes mediante regresión múltiple, obteniendo que si se desea mejorar la comprensión lectora, la lectura crítica, disminuir la ansiedad y aportar a la argumentación, es necesario mejorar las habilidades de pensamiento crítico. En conclusión, el pensamiento es predictor de la lectura crítica y se confirma la relación positiva de esta predicción para la evaluación correcta de premisas. Este estudio confirma la necesidad de insistir en el desarrollo de pensamiento crítico para alcanzar la lectura crítica para ser usada como estrategia para desarrollar competencias argumentativas. Es importante, enseñar de manera explícita el pensamiento crítico y la lectura crítica, para que los estudiantes no solo usen exitosamente en contexto, dichas habilidades, también para que aprendan a reconocer cuándo aplicarlas y activar sus aprendizajes previos.

En estudio documental realizado en Colombia por Brito (2020) con el objetivo de describir las características y los elementos fundamentales de la lectura crítica como estrategia para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos en bachillerato, se

analizan las sesiones didácticas de 35 textos a las que se expone a los alumnos a las lecturas y se describen las características y elementos básicos de la lectura crítica, obteniendo que el conocimiento de las características y elementos básicos que componen la lectura crítica, funciona de forma positiva para el desarrollo de diferentes competencias relacionadas con la comprensión y el discernimiento. Esta es una investigación que corrobora la importancia de enseñar de forma explícita a los estudiantes las bases de la lectura crítica para que los estudiantes sepan qué es lo que se espera del aprendizaje y cuáles serían las características de un lector crítico.

Así como la lectura crítica se usa para el desarrollo de la competencia argumentativa, Pinchao (2020) realizó un estudio guiado por el paradigma cualitativo y un enfoque crítico - social, en el que se tuvo como objetivo analizar si al identificar la macroestructura textual es posible propiciar la lectura crítica en 161 alumnos de la Universidad Mariana en Colombia. Igualmente, se realiza la validación de una ficha de lectura crítica que aporte al favorecimiento de la lectura de alto nivel. Se utilizan una lista de chequeo, diario de clase, escala de valoración argumentada y entrevista en grupo focal, obteniendo que aunque los estudiantes indican que la ficha es de utilidad para optimizar el aprendizaje, a los estudiantes se les dificulta exponer su punto de vista con argumentos fuertes que apoyen las conclusiones.

Los estudiantes mostraron grandes deficiencias para identificar y expresar la intención del autor y la macroestructura textual, pues indican que los docentes no la valoran, por lo que se infiere que algunas prácticas docentes pueden inhibir el desarrollo de las competencias en los alumnos, porque estos temen explorar cosas nuevas que no han sido avaladas por sus maestros (Pinchao, 2020). Lo anterior, aporta de manera importante a la investigación, ya que, es pertinente explicar a los estudiantes que cada individuo puede presentar un ritmo y

ripo de aprendizaje diferente, por lo que las estrategias que cada uno de ellos estructure y le ayuden a aprender, está bien aplicarlas aunque en ocasiones no sea lo que espera escuchar el docente en determinado proceso.

En este sentido, para identificar las dificultades que experimentan los alumnos en lecto-escritura en Colombia, Torres (2017) adelanta un estudio CUALI/cuanti descriptivo cuasiexperimental con 30 individuos, enfocado en la investigación-acción, en el que por medio de secuencias didácticas se evidenció que los estudiantes no saben diferenciar entre un resumen y un punto de vista respecto al texto. Se obtiene que la falta de comprensión se refleja también en el desconocimiento de lo que es un juicio de valor o la idea de un escrito. Por tanto se recomendó enseñar a los estudiantes los géneros expositivos y argumentativos pues no es algo evidente para ellos. En consecuencia, para el estudio se consideró que este aspecto sería de gran utilidad explicarlo en detalle para que los alumnos logren familiarizarse y responder efectivamente con lo esperado en el aprendizaje.

A través de una revisión y análisis cualitativo, Guzmán y Flores (2020), analizan el estado de la investigación respecto a la competencia argumentativa en las instituciones educativas de México, a través de propuestas que hace uso de formas orales y escritas en diferentes asignaturas. Dicho análisis se enfoca en 73 estudios encontrando que hacen falta investigaciones que contribuyan de manera eficiente en la enseñanza de la competencia argumentativa y de los instrumentos que se necesitan para apropiarla. Hacen referencia a vacíos en la implementación de las TIC, el desarrollo docente, la argumentación colectiva, el desarrollo de habilidades de orden superior y el consenso en los criterios de evaluación. También se indica que fomentar el aprendizaje interdisciplinario para enriquecerse a través de la divergencia de posturas, aporta a la exposición de premisas y a una argumentación más

sólida. Lo anterior, evidencia la necesidad de propender por la relación de contextos mediante explicaciones en las que se logren relacionar asignaturas con las situaciones cotidianas que le interesan a los estudiantes.

En otro estudio cuantitativo, de corte transversal, no experimental, realizado en Colombia por Loaiza (2018) con 47 estudiantes, tiene como objetivo identificar los estilos de aprendizaje y la relación de estos con la habilidad argumentativa escrita, en instrucciones discursivas y lingüísticas, por medio del estudio de la retórica contrastiva intraindividual, obteniendo que según el estilo de aprendizaje que predomina en el alumno que el estilo de aprendizaje predominante fomentó la elección del discurso, sin embargo, se indica que existen otros componentes cognitivos y afectivos que demanda la argumentación y que deben ser desarrollados. Se concluye que el estilo de aprendizaje divergente se relaciona de manera significativa con el desempeño aceptable, destacándose en la estructura textual. Estos también fueron mucho más precisos que los de estilo acomodador y los asimilador. Los divergentes fueron los más creativos y los que expusieron argumentos menos comunes. Estos estilos de aprendizaje, es importante tenerlos en cuenta para el diseño de las actividades ya que, cada estudiante dependiendo de su estilo, así mismo, determinará la o las estrategias que utilizará en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido es importante hacer énfasis en la experiencia y en la observación para aprender.

Para potenciar la producción argumentativa de estudiantes colombianos, Giraldo (2021) realiza una investigación-acción, con orientación crítico social, se identifican las dificultades de 2700 estudiantes en total, para posteriormente poner a su disposición instrumentos que les ayuden a comprender la relevancia de la persuasión y en complemento, examinar el rol que esta cumple como estrategia para la producción escrita. Se obtiene luego de triangular la

información que es necesario implementar habilidades argumentativas partiendo de los géneros discursivos, sin embargo, indican que este aspecto sería solo parte de lo que se tendría que hacer, frente a las situaciones que se le presentan a las estudiantes, ya que, existen innumerables estrategias para motivar a los estudiantes, pero depende de la percepción de cada uno de ellos. Nuevamente, se corrobora la importancia de explicar los géneros discursivos a los estudiantes para que reconozcan la diferencia entre un resumen, el propósito del autor y su puntos de vista.

Es importante considerar la manera en que se pretende dinamizar la lectura crítica, por tanto, se toma como referencia el estudio realizado en Colombia por Avendaño y González (2020) que tiene como objetivo identificar cómo realizan el proceso de lectura crítica los estudiantes (90) y cómo los docentes (4) responden a las deficiencias observadas. Se realiza a través de diagnóstico de lectura crítica, mediante investigación aplicada de tipo educativo en la que se obtuvo que los estudiantes poseen importantes deficiencias para interpretar, reflexionar y evaluar y, los docentes también presentan dificultad para aplicar la teoría y pedagogía frente a las necesidades de los estudiantes. En consecuencia, con el fin de apoyar la labor docente los autores diseñaron un plan pedagógico-dialógico crítico con el que puedan articular el contenido de cada asignatura, con la lectura crítica y la producción textual. Este estudio es de utilidad para corroborar las falencias que se presentan en la labor docente que pueden darse debido al enfoque que cada individuo adopte para enseñar y la manera en que el sistema educativo lo requiere. Es importante autoevaluarse y reflexionar respecto a la manera en que se enseña, ya que, de la capacidad que se tenga para responder a las necesidades de los estudiantes, dependerá el éxito de la investigación.

En adición, Farlora y Fuentes (2019) a través de estudio analítico descriptivo, analizan las dimensiones que tienen relación con el pragmatismo, la dialógica y el discursivo textual de los escritos argumentativos de estudiantes chilenos. Se tienen en cuenta 217 escritos producidos por alumnos de la carrera de pedagogía y elaborados en un formato Word, para observar la manera de manejar los conectores y los patrones lingüísticos. Se evidencian profundas falencias en la escritura de los alumnos, tanto en estructura textual como en su función pragmática. Se evidencia el uso de conextores, pero no consistencia en la contrucción de los textos, respecto a tiempo, género y lugar. Cuando se supone que deberían de argumentar, se centran en la resolución de problemas, y cuando lo hacen, argumentan generalizando, con interés personal y con premisas sin verdadero sustento y todas cuestionables. Los textos que se suponen como argumentativos, son interpretativos o expositivos. El estudio es de interés para la investigación, ya que, de no desarrollarse de manera efectiva la práctica discursiva en los futuros docentes, se dificultará posteriormente desarrollar competencias críticas y de argumentación en los estudiantes de básica primaria y secundaria. Este aspecto también repercute en la educación, por eso se ratifica nuevamente la importancia de la autoevaluación.

En investigación cualitativa, cuasi experimental Pérez y Sarzosa (2017) pretenden comprobar si es posible mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes por medio de actividades didácticas de acción, para que sean más autónomos, dispuestos y comprometidos. Se realiza un diagnóstico de lectura de 61 estudiantes, por medio de textos científicos breves, encontrando que un alto número de alumnos se posicionan en nivel literal y son incapaces de plantear la idea central del documento. Algunos estudiantes realizaron acciones no solicitadas, porque se les solicitó que leyeran los enunciados en los que estaban las

instrucciones explícitas de cada actividad. Algunos estudiantes no leyeron u otros no comprendieron lo solicitado. Se planteaba una afirmación que debía comprenderse biológicamente, no obstante, estos solo apuntaron al sentido social, por lo que no lograron establecer el enigma al cual se estaba haciendo referencia. Guiando la manera en que debían resolver la incógnita, los estudiantes empezaron a profundizar en la veracidad de las expresiones mostradas, lo que condujo a un interesante debate que generó variados puntos de vista desde la ciencia.

Algunos alumnos se supeditaron a un texto en particular, por lo que expusieron argumentos débiles que otros grupos lograron refutar por falta de sustento, de haber leído más habrían podido soportar su argumento de manera efectiva, como lograron hacerlos otros grupos. El hecho de hacer explícita esta falla, dirigió a los estudiantes a la siguiente actividad, en la que ellos mismos eligieron los textos y en mayor cantidad por considerar insuficiente la información para sustentar y posicionarse mejor con sus argumentos. Los alumnos buscaron apoyarse en algunos docentes y en otros sitios web, para complementar las consultas de los textos propuestos (Pérez & Sarzosa, 2017).

De acuerdo con el estudio realizado, se concluye que los contextos educativos ostentan grandes deficiencias a nivel estructural, así mismo que los docentes se basan en paradigmas tradicionales como el conductismo, bloqueando la posibilidad de enseñar de maneras diferentes y más actuales, lo que se corrobora en el tiempo con el grupo control que aún sigue respondiendo a las clases de manera tradicional, comparado con el grupo experimental. Este estudio demuestra el éxito de fomentar la enseñanza explícita, la discusión y la apropiación de la información mediante relación de contexto y la activación de los conocimientos previos. Lo anterior, es de vital importancia para el estudio, pues se pretende utilizar la lectura crítica

para conectar conocimientos memorizados a los que les hace falta activación y estímulo (por interés personal y colectivo), para posteriormente ser utilizados en la argumentación.

Para identificar las condiciones que favorecen el aprendizaje a través de la lectura y la escritura, Espinoza y Casamajor (2018) realizan un estudio cualitativo, exploratorio e interpretativo en Argentina durante 15 años, por medio de estudio de casos, se obtiene que la sola exposición a la lectura o el hecho de regresar en el texto no es suficiente para comprender y otorgar valor a lo leído. Esto es menos probable cuando no se genera la inquietud o interés en los alumnos, pues tampoco se movilizarán para buscar medios para satisfacer su curiosidad. La discusión es importante para instalar el propósito lector, es tiempo invertido para permitir que los estudiantes piensen, refuten y debatan. Concluyen que para conseguirlo, los docentes deben tener la capacidad para suspender de momento, la potestad de su manera de enseñar, que es la validada pero que en ocasiones no posibilita la duda respecto a lo que están aprendiendo o entendiendo. Este estudio ratifica para la investigación, que es importante que los alumnos puedan estructurar sus propias ideas y dar sentido a las situaciones o temas según su criterio y manera de interactuar con el mundo, que es lo que se logra al ser lectores críticos y argumentando con sustento.

Para concluir, los estudios consultados confirman que, para argumentar, es necesario fomentar la lectura crítica, pero también es preciso determinar si los alumnos están preparados para reflexionar en torno a los escritos, lo que también debe realizarse a través del desarrollo de habilidades de orden superior y de lectura, ya que, no debe equipararse el leer con entender lo que se lee. Aunque las pruebas que evalúan el nivel de comprensión de los estudiantes direccionan a ello, la manera en que se está fomentando en Colombia no siempre es coherente con lo que los alumnos necesitan para el desarrollo de la lectura crítica

y de la argumentación. Lo anterior, puede obedecer por el fin para el cual se está formando al individuo, que es pensando en un entorno laboral tradicional, más de mano de obra. Las habilidades de pensamiento y aquellas que se deben utilizar en el día a día para resolver problemas, no se están estimulando de manera adecuada.

2.16. Postura jurídico-normativa de la educación de calidad en Colombia

Todo individuo tiene derecho a la educación, un derecho constitucional amparado por tratados y organizaciones internacionales según Sentencia T-646 (2011), siendo esta la posibilidad que se le debe brindar a todo individuo para acceder a una formación cultural, personal y social de forma permanente. El Estado debe propender por el desarrollo y mantenimiento de instituciones dedicadas para tal fin que estén dispuestas a adaptar sus enseñanzas a las necesidades de los educandos. La Constitución Nacional de 1991, en especial el capítulo uno, hace referencia a los derechos fundamentales de educación y, los artículos 41 y 67 al 72, sobre conceptos, derechos y deberes sobre la educación.

La Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, de acuerdo con el Ministerio de Educación, es posiblemente la norma con mayor contenido, la cual orienta procesos educativos y de prestación de servicios en desarrollo de la Constitución Nacional. Esta ley, se encarga de definir cuál es la finalidad educativa y el tipo de individuo que accede a ella en Colombia. Asimismo, los objetivos de aprendizaje en sus correspondientes niveles y ciclos de educación formal, la educación para adultos, y en general, las pautas que deben tener en cuenta las instituciones educativas respecto al currículo, plan de estudios, calendario escolar y el proyecto educativo.

Por su parte el Decreto 1860 de 1994, reglamenta la Ley 115 de 1994, en sus aspectos pedagógicos y organizativos. Este describe las etapas a cumplir en el proceso de modificación

del Proyecto Educativo Institucional-PEI, aspecto necesario para articular de manera efectiva el modelo con el proceso de institucionalización. Todos los estudiantes tienen los mismos derechos académicos y administrativo. La norma, integra las disposiciones vigentes sobre el currículo, diplomas, plan de estudios, certificados, convivencia, estructura y contenido del Proyecto Educativo Institucional.

Por otro lado, el Decreto 1290 de 2009, que hace referencia a la evaluación y promoción de los alumnos, se encarga de presentar los elementos del sistema de evaluación de estudiantes, como las estrategias que establecerán los modelos para la valoración, perfeccionamiento, informes y certificación de los alumnos de los modelos. El anterior proceso se comprueba con la articulación al Proyecto Educativo Institucional.

Las políticas de inclusión de individuos de difícil acceso, tanto como de individuos con algún tipo de deficiencias cognitivas o físicas giran en torno a un modelo de inclusión sin tener en cuenta su implementación, las cuales han generado una segregación en los espacios estudiantiles, que, por falta de adaptación de plantas físicas y creación de nuevas metodologías de enseñanza, han creado con el tiempo un caos en el sistema educativo colombiano. A pesar de este caos se han ido adoptando políticas que fortalecen las necesidades educativas especiales (NEE), permitiendo avances para niños con alguna discapacidad, pero por otro lado la educación general no tuvo ninguna mejora y la segregación se hizo más evidente. Por otro lado, una política para grupos de atención prioritaria orientada a personas vulnerables garantiza la participación de personas en estado de vulnerabilidad en del sistema educativo colombiano, dándole a la educación una mejor cobertura nacional (López, 2016).

Un Sistema Educativo con mejor cobertura, pero un modelo de educación deficiente, en el que la acumulación de contenidos, son los mecanismos que en teoría deberían garantizar una educación sólida (Mena & Rodríguez , 2020), pero por el contrario, la realidad es que el mismo Modelo de Educación actual de Colombia aunque tiene mecanismos que evalúan las competencias lectoras, pero no cuenta con métodos efectivos que motiven el desarrollo de este tipo de competencias a nivel nacional, desaprovechando el uso de las nuevas herramientas educativas que brinda la tecnología (López, 2016).

Finalmente, la educación es un derecho que, aunque hace referencia a la cobertura y al acceso en igualdad de oportunidades también y principalmente, se relaciona con el desarrollo integral del ser humano, por lo tanto, si no es posible garantizar estándares de calidad en la educación, en la práctica se estaría incumpliendo con este mandato. No solo hace falta garantizar el desarrollo de habilidades que aporten a la solución de problemas, al proceso de enseñanza-aprendizaje y en general a la vida cotidiana del individuo, sino que se está coartando la posibilidad de ingresar, permanecer y culminar la formación profesional.

2.17. Modelo Educativo colombiano

El Modelo Educativo Colombiano de acuerdo con León (2015) ha pasado por tres momentos: el primero con la escuela activa, con postulados que sustentaban las ciencias experimentales con mayor fuerza que en otros tiempos, mientras la pedagogía se centraba en una educación más práctica. Esto hace referencia a la formación de individuos productivos, útiles y saludables, incluyendo la educación en los procesos que requieren de cambio social. El siguiente momento corresponde al de la tecnología educativa, el cual fue impuesto por Estados Unidos, y se refiere a la industrialización e inversión, considerándose principalmente

la productividad, disciplina y la eficiencia como factores de vital importancia para el crecimiento.

Finalmente, la educación se centró en el momento de la globalidad, fenómeno que por la falta de reflexión y crítica ha hecho que países como Colombia, pierdan sentido de pertenencia, ya que se siguen importando razones de otros países sin abordar las problemáticas educativas de manera contextualizada. En este sentido, hablando de las directrices que hacen referencia a la enseñanza de la lectura, el MEN (2015) hace énfasis en el desarrollo de competencias y la aplicación de conceptos básicos para que los estudiantes logren desarrollar la comprensión y la elaboración de textos.

Para concluir, aunque se indica que el docente debe proveer modelos para que el estudiante esté en la capacidad de emplear estrategias, lo que significa que comprende tanto el plano que hace referencia al contenido y su metodología, es decir, que ha aprendido una técnica para leer de manera efectiva y apropiarse del conocimiento, lo que se está enseñando en la actualidad no se corresponde con el momento actual globalizado, hace falta contextualizar e integrar elementos emergentes que apoyen un aprendizaje significativo. La concepción que se tiene de la enseñanza de la comprensión lectora, aunque es correcta, en la práctica dista de lo que realmente debería ayudar a los estudiantes a apropiarse del conocimiento y en adelante utilizar estrategias para enfrentarse a los textos. En la actualidad, un número importante de estudiantes en Colombia, no logran controlar su proceso cognitivo y tampoco son capaces de reconocer cuáles son sus fortalezas y debilidades en el proceso lector.

2.17.1. Modelo pedagógico del Colegio Nueva Constitución.

El modelo pedagógico del colegio está centrado en un nuevo paradigma, basado en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner propuesta en 1983, dejando de ser estático e influenciado por la herencia o la cultura. Este modelo reconoce la pluralidad de los individuos, deduciendo que cada uno de ellos tiene diferentes potenciales cognitivos, por lo cual, es necesario implementar varias estrategias o estrategias diversas para un mismo contenido, que ayuden a los estudiantes a utilizar sus habilidades cognitivas de manera óptima (Fernández, Ferrándiz, Ferrando, Hernández, & Prieto, 2018).

En este orden, Fernández, et al., (2018) identifican ocho inteligencias del modelo planteado, la lingüística, la lógico-matemática, la musical, la espacial, la cinético corporal, la naturalista, la interpersonal y la intrapersonal, siendo estas últimas dos emocionales. A este respecto es importante destacar que, aunque de manera aparente, la falta de argumentación no debiera ser impedimento para desarrollar algunas de estas inteligencias expuestas por Gardner, ya que esta competencia no solo es necesaria para transmitir conocimientos, también para desenvolverse en la vida diaria, defender puntos de vista, entablar diálogos abiertos y reflexivos con las personas (García, 2015).

De acuerdo con Gardner (2001), citado en Colegio Nueva Constitución (2019), quien posee una inteligencia lingüística, destaca al memorizar fechas, en narración, escritura y lectura, sus gustos van de acuerdo con estos aspectos y, por ende, aprenden mejor al hablar, al escribir, al debatir y al leer. La inteligencia lógico-matemática, destaca en razonamiento, lógica, modelos y al resolver problemas, por ende, aprende mejor al clasificar elementos y trabajando con lo abstracto. La inteligencia musical, enfatiza en sonidos melodías y ritmos, por lo que, aprende mejor cantando, escuchando música, compases y armonías. La inteligencia espacial, aprende mejor al trabajar con dibujos y colores y visualizando, ya que,

se destaca en puzzles, imaginando objetos, gráficos y lecturas de mapas. La inteligencia cinético-corporal, subraya la danza, la utilización de herramientas y el arte dramático, es así, como aprende más fácil palpando, moviéndose y utilizando sensaciones corporales para procesar la información.

La inteligencia naturalista, entiende la naturaleza, identifica elementos de la tierra como la fauna y la flora, por ende, trabaja mucho mejor al explorar seres vivientes, aprender con plantas y animales. Por su parte, el aprendizaje de la inteligencia interpersonal se hace más fácil al compartir, comparar, relacionarse, entrevistarse y cooperando con otros, ya que, se destaca por liderar, ser organizada, comprendiendo al prójimo, resolviendo conflictos e incluso vendiendo. Por último, la inteligencia intrapersonal, aprende mejor trabajando sola, teniendo su propio espacio, reflexionando y desarrollando proyectos a su propio ritmo, ya que, se entiende a sí misma, establece objetivos y es capaz de reconocer sus debilidades y puntos fuertes (Gardner, 2001). En este orden de ideas, el plan de objetivos de la institución se define a partir de los siguientes elementos que constituyen la estructura organizacional:

2.18. Caracterización de la institución en la que se ubica la población en estudio

La investigación se adelanta en el Colegio Nueva Constitución, ubicado en la localidad de Suba en Bogotá al Noroccidente de Bogotá. La institución fue oficializada de acuerdo con el mes en que se promulgó la Constitución, el 31 de julio. Su última resolución de aprobación es la No 2257 de Julio 8 de 2008 (Secretaría de Educación del Distrito, 2019). Para el año 1977, de acuerdo con el Colegio Nueva Constitución (2019), en colaboración de la junta de acción comunal, la defensa civil, la asociación de padres de familia y la secretaria de educación, a través del Centro de Formación Técnica ICCE, se realizó el acta de fundación y entrega de la obra, con el ánimo de iniciar labores escolares en forma inmediata. A partir

de este momento, la institución está brindando el servicio educativo a la población del sector, para los niveles de básica primaria y secundaria, no formal; en jornadas diurna y nocturna. Para el año 1991 de acuerdo con la resolución No 5581 del MEN y la Secretaría de Educación de Bogotá D.C., la jornada diurna cambió su nombre por Centro Educativo Distrital Nueva Constitución. Posteriormente, en 2002 la institución se identifica ante los demás colegios distritales como Institución Educativa Distrital Nueva constitución ofreciendo servicios de preescolar, básica, media vocacional y educación no formal (Colegio Nueva Constitución, 2019).

El Colegio está ubicado en el barrio Garcés Navas, el cual pertenece a la localidad de Engativá, con nivel socioeconómico 2 y 3, al oriente de Bogotá, los cuales corresponden a la clasificación en estratos de inmuebles residenciales definidos por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE. El estrato 1 es la población con recurso bajo – bajo, el 2 bajo, el 3 medio-bajo, el 4 medio, el 5 medio – alto y el 6 alto, siendo esta última la población con mayores recursos. Los estratos, son una aproximación de un modo socioeconómico de vida.

2.18.2. Norma de Calidad.

La institución, propende Normas de Calidad basadas en la metodología Planear-Hacer-Verificar-Actuar (PHVA), las cuales en la práctica hacen necesaria la búsqueda de estrategias que propendan el mejoramiento de los procesos:

- Planear: La idea es entregar resultados de acuerdo con los objetivos planteados por la entidad.
- Hacer: Efectuar el proceso.

La lectura crítica como estrategia para desarrollar la competencia argumentativa en estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución

- Verificar: Realizar el monitoreo y la medición del proceso, objetivos, requisitos normativos y realizar el reporte de los resultados.
- Actuar: Buscar la mejora del desempeño a través de mejores prácticas.

Para la institución, planificar, mantener y mejorar la calidad de los servicios y resultados involucra una administración integral, la cual debe regirse por principios de calidad que ayuden a estructurar de manera efectiva los procesos y su cumplimiento, así mismo, contar con la capacidad de rectificar acciones de ser necesario (Colegio Nueva Constitución, 2019).

2.18.3. Estructura organizacional

La estructura organizacional que se expone en la figura 2, es de carácter formal, contrastando con perspectivas dominantes e inamovibles, lo cual, en la práctica, genera tensiones y contradicciones que sugieren la necesidad de elementos que ayuden a conciliar la sociología de la organización con la práctica escolar (Rojas, Bejarano & Marín, 2015). Lo anterior, reviste especial importancia, ya que, la organización escolar es determinante en la obtención del aprendizaje del alumnado, pues esta tiene relación directa con la organización de los recursos en tiempo, espacio y personal (Danielson, 2019).

2.18.4. Misión

El Colegio Nueva Constitución tiene como misión desarrollar su función social en un ambiente alegre y agradable, por medio del acompañamiento escolar que, desde la afectividad y la calidad, ayudará a formar jóvenes con una visión centrada en un desarrollo integral y equitativo, acorde con el currículo y su proceder diario, con capacidad de liderazgo, sentido de pertenencia y responsabilidad. Siempre con el deseo de hacer parte de la transformación de su entorno y de la búsqueda de la verdad, la ciencia y la fraternidad, como elementos básicos de la paz y la sana convivencia. Para lo anterior, la institución implementa

estrategias significativas de aprendizaje y de formación, con el propósito de promover competencias desde el ser, el hacer y el saber, las cuales aportan a la regulación de la convivencia armónica y fraterna. Por ello, los colaboradores que hacen parte de la institución conforman un comprometido equipo de trabajo, ético y competente, enriquecido por el fortalecimiento de valores que permiten un crecimiento permanente (Colegio Nueva Constitución, 2019).

2.18.5. Visión.

La institución, busca ofrecer en adelante un servicio de reconocida calidad. Se pretende, ser destacada por su organización y liderazgo institucional, ofreciendo a la sociedad en general, alumnos con una formación personal y académica significativa y exitosa. Gracias al trabajo realizado y la mejora continua que le fundamenta, la institución se seguirá caracterizando por su ambiente fraternal, disponibilidad de servicio, orientación oportuna y fortalecimiento de saberes y competencias básicas. En consecuencia, el colegio estará dotado de espacios óptimos en concordancia con las exigencias ambientales y tecnológicas modernas (Colegio Nueva Constitución, 2019)

Para terminar, el análisis conceptual realizado, aportó de manera efectiva al establecimiento de prioridades en la problemática y a la visión actualizada y contextualizada de las posibles soluciones que se ofrecen desde el ámbito educativo. También fue posible identificar las estrategias disponibles (de éxito) respecto a la lectura crítica para desarrollar las competencias argumentativas, ratificando su relevancia, evidenciando vacíos y examinando las mejores prácticas enunciadas para su implementación. Estas bases conceptuales no solo ayudan para comprender mejor la problemática planteada, también para

La lectura crítica como estrategia para desarrollar la competencia argumentativa en estudiantes de
novenio grado del Colegio Nueva Constitución

reconocer deficiencias propias del quehacer docente y las acciones a realizar para cambiar o
perfeccionar las estrategias que se vienen utilizando para fomentar la lectura crítica.

Capítulo III. Diseño metodológico

Con el fin de organizar los procesos que se llevaron a cabo de la investigación, se exponen las acciones, pruebas y técnicas que se utilizaron para la recolección y procesamiento de la información y que aportaron al alcance de los objetivos planteados. Estos procedimientos ayudaron a dar respuesta a las interrogantes y para comprobar que la estrategia implementada ayudó a superar la dificultad encontrada. La manera en que se recolectaron, procesaron y analizaron los datos, fue determinante para alcanzar los objetivos, la triangulación de los datos y la relación de las categorías abordadas.

3.1. Objetivo general

Conocer si la lectura crítica desarrolla la competencia argumentativa en estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución.

3.1.2. Objetivos específicos

- Determinar el nivel de competencia argumentativa de los estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución
- Identificar los factores que inciden en la implementación de la lectura crítica de los estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución.
- Implementar la lectura crítica en estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución
- Examinar el resultado de las sesiones implementadas para el desarrollo y fortalecimiento de destrezas y habilidades argumentativas en los estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución.

3.2. Participantes

La población correspondió a 51 estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución. El grupo experimental (intervenidos) se trató de una muestra de 26 estudiantes, y el grupo control de 25 estudiantes, la muestra con la que se compararon los datos. Los estudiantes tienen entre 14 y 17 años. El tamaño de la muestra correspondió al total de la población. Se tuvo en cuenta como criterio de inclusión que estuvieran inscritos y activos en grado noveno, decidiendo de manera intencionada los sujetos conformarían el grupo experimental por presentar dificultades en la argumentación.

3.3. Escenario

La investigación se desarrolló en la sede de transición del Colegio Público Nueva Constitución I.E.D. de la Ciudad de Bogotá D.C.-Distrito Capital, ubicada en la localidad de Engativá. La mayor parte de la población pertenece a los estratos 2 y 3, es decir, se ubica en un nivel socioeconómico de vida bajo y medio-bajo. Esta estratificación se realiza de acuerdo con criterios de categorización dependiendo de las condiciones del inmueble en la que habitan los grupos familiares (DANE, 2020), información que para este y otros estudios puede ayudar a la identificación de factores determinantes en los problemas de argumentación.

Para el año 2017 esta localidad contaba con un poco más de 878.000 habitantes, en su mayoría mujeres, correspondiendo a cerca del 11% de la población total de la capital (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015). Por otro lado, en relación con las características de la población, de acuerdo con el Plan de Desarrollo Distrital (2020), en la localidad persiste la desigualdad, la pobreza y una capacidad de desarrollo incipiente, ya que el gasto del hogar pobre lo limita. A partir de las problemáticas sociales, el PDD (2020) reitera la importancia de las instituciones educativas en la formación de los niños, niñas y jóvenes del sector, ya

que, el colegio Nueva Constitución se ubica en un contexto en el que es común la violencia y el maltrato, tanto en los hogares como entre pares y existe inseguridad provocada por los delincuentes comunes y por pandillas juveniles que circulan a diario en el lugar (Colegio Nueva Constitución, 2017). En la institución educativa, la población total de los estudiantes de las tres jornadas suma 1 mil 680, 15 administrativos incluyendo servicios generales y 65 docentes. El Colegio Nueva Constitución atiende niveles educativos de Preescolar (jardín y transición que corresponde a prekínder y kínder), básica primaria (de 1 a 5), secundaria (de sexto a noveno) y media (décimo y once).

3.4. Instrumentos de recolección de información

A continuación, se describen los instrumentos elegidos para la recolección de la información en la presente investigación. Esta integra datos cuantitativos y cualitativos, con el propósito de crear sinergias entre los datos y brindar más información. Para el antes y el después se utilizaron dos ítems de redacción como instrumentos de recolección que ayudarían a conocer el nivel argumentativo de los estudiantes y se implementó una estrategia didáctica de 22 talleres, enfocados en el desarrollo de competencias argumentativas

3.4.1. Ítem de redacción.

Los ítems de redacción cuentan con una estructura que brinda la posibilidad de generar opiniones y/o argumentos para manejar los supuestos implícito y explícito, que pueden aducir razones individuales, generales o valores colectivos. Para el pre, el ítem de redacción dice: ¿Estás de acuerdo con que se eliminen los proyectos formativos en el colegio? Con este ítem se obtuvieron datos para el contexto pre, mientras que para el post (verificación) se utilizó ¿Estás de acuerdo con que el personero actual sea destituido de su cargo? Los dos ítems de

redacción tienen carácter de consulta real, pues fueron pertinentes de acuerdo con el contexto y el momento en la institución.

Las preguntas que se aplicaron, fueron examinadas a partir de una adaptación del tabulador de Coirier y Golder (1994) integrado por criterios que miden la estructura argumentativa y el tipo de argumento, el cual ha sido utilizado en investigaciones que han evidenciado que el uso de las estrategias para desarrollar la competencia argumentativa incrementa a medida que el individuo crece, ya que se trata de acciones pensadas y encaminadas a conseguir un objetivo, por ende, pueden o no utilizarse, o utilizar solo las que este aprenda con el paso del tiempo o aquellas que considera convenientes para la apropiación del conocimiento (Santos, 2007), pero esto no depende solo del interlocutor, sino que inciden de manera determinante el sistema de valores, la cultura y las opiniones del escritor y del lector (Álvarez & Sánchez, 2009; Burgos, 2015; Ruiz & Villalobos, 2004).

El tabulador se utilizó en un estudio aleatorio titulado El discurso argumentativo de los escolares venezolanos, después de aplicar un ítem de redacción (pregunta) en jóvenes de grado sexto (promedio de 12 años y noveno 15 años promedio) realizado por Álvarez y Sánchez (2009), de escuelas privadas y públicas en los estados de Mérida, Yaracuy, Bolívar y Carabobo, con el objetivo de determinar qué características presentan los discursos argumentativos escritos de los estudiantes y en qué nivel se encuentran sus competencias (Álvarez & Sánchez, 2009), se evidenció qué alumnos cuentan con la posesión o falta de estructura argumentativa y que aunque los estudiantes deberían de presentar diferentes opiniones o puntos de vista, la mayoría no cuentan con contraargumentación respecto a los enunciados.

Los ítems de redacción corresponden a la estructura expuesta por Coirier y Golder (1994); Álvarez y Sánchez (2009), los cuales se validaron por medio de entrevistas a un grupo representativo de la población objetivo, en las que se solicitó que los participantes hicieran comentarios respecto a la claridad del enunciado, estos expresaron la comprensión de los enunciados para los cuales se hicieron cambios mínimos de redacción. Los ítems de redacción y el tabulador que comprende 5 categorías estructuradas por opinión, argumento, argumentos no relacionados, argumentos relacionados y contraargumento/refutación de diversos puntos de vista, ayudaron a identificar el nivel de destrezas y habilidades argumentativas que poseen los estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución antes y después de la implementación de la estrategia de lectura crítica. Respecto a la organización del tabulador, este se divide en estructura argumentativa y el segundo al tipo de argumento como se expone en la Tabla 2:

Tabla 2.

Estructura argumentativa y tipo de argumento

Estadios argumentativos		
	Nivel	Criterios
Nivel 1	características del estadio pre-argumentativo	El texto no se relaciona con el tópico. El texto solicita, hace críticas, sin opinión, ni argumentos. No hay opinión, sólo ventajas y desventajas. Se enumeran ventajas y desventajas con pronunciamiento final. Hay opinión combinada con quejas y solicitudes. No hay opinión explícita, pero hay argumentos incipientes que la presuponen
Nivel 2	argumentación incipiente	Hay opinión sin argumentos o con argumentos inaceptables. Hay opinión con un argumento, pero con otros inaceptables o sin relación. Hay opinión con argumento válido, pero con quejas y críticas.
Nivel 3	argumentación mínima	Hay opinión y un argumento aceptable.
Nivel 4	argumentación elaborada	Hay opinión y dos argumentos válidos.
Nivel 5	argumentación elaborada	Tiene opinión, argumentos aceptables y otro punto de vista.

Tipo de argumento		
	Nivel	Criterios
Nivel 1	características del estadio pre-argumentativo	Argumentos centrados en el yo, en el interés o gusto individual.
Nivel 2	argumentación incipiente	Argumentos prácticos, también cercanos al yo en tanto señalan conveniencia particular.
Nivel 3	argumentación mínima	Ya comienza a observarse una interrelación entre el individuo y el colectivo: a este grupo pertenecen los argumentos que señalan la pertenencia a un grupo, la identidad como parte de un colectivo.
Nivel 4	argumentación elaborada	Los criterios centrados en el interés colectivo. Se sitúan los económicos.
Nivel 5	argumentación elaborada	Los criterios centrados en el interés colectivo. Los valores de un nivel más concreto.

Fuente: elaboración propia en Word con base en Álvarez y Sánchez, 2009.

Como se expone en la tabla 2, los autores emplean dos estructuras del tabulador, clasificadas en cinco niveles en los *estadios argumentativos* referidos a la estructura, relacionados con las características del estadio pre-argumentativo, la argumentación incipiente, la argumentación mínima, la argumentación elaborada con enfoque económico y la argumentación elaborada concreta, cada uno de estos tiene una subdivisión. De igual manera, otros cinco niveles se proponen para el *tipo de argumentación* que van desde el interés personal hasta el interés colectivo. Se aplican acorde a lo propuesto, para dar un carácter objetivo a la investigación.

Cada nivel del tabulador de la estructura argumentativa plantea un cálculo que permitió deducir el alcance del estudiante respecto a la variable de medición subjetiva, ya que es relativa al sujeto observado y a la manera en que este percibe la realidad del ítem de redacción. La argumentación de los participantes se dio de manera escrita. En el nivel 1, se determinó la relación que el estudiante estableció con la lectura y las opiniones, argumentos y propuestas que generó a partir de su revisión. En el nivel 2, se midió la aceptación del argumento, así como las críticas y propuestas que el estudiante realizó de la lectura. Respecto

al nivel 3, 4 y 5, se determinó el número de argumentos que el estudiante realizó, y su aceptación a partir de la opinión que emitió.

Tabla 3.

Indicadores de medición del tabulador

Estructura del tabulador	Niveles	Indicadores de medición
Estructura argumentativa	I	Relación del texto con el tópico Nivel de argumentación Nivel de opinión Identifica ventajas y desventajas y existe pronunciamiento
	II	Nivel de opinión y generación de propuestas, protestas o solicitudes Nivel de argumentación que genera opinión
	III	Nivel de opinión y argumentos aceptables
	IV	Nivel de opinión y número de argumentos aceptables
	V	Nivel de opinión y argumentos aceptables e integración de puntos de vista
Tipos de argumento	I	Argumentos centrados en el yo, en el interés o gusto individual.
	II	Argumentos prácticos, también cercanos al yo en tanto señalan conveniencia particular.
	III	Interrelación entre el individuo y el colectivo a partir de argumentos que evidencian pertenencia al grupo e identidad
	IV	Se sitúan los argumentos económicos de los estudiantes
	V	Valores en niveles concretos

Fuente: Elaboración propia en Word con base en El discurso argumentativo. Estructura del tabulador para el análisis de la competencia argumentativa de Coirier y Golder (1994)

3.4.2. Estrategia didáctica

La estrategia didáctica que se empleó en la investigación corresponde a una secuencia de actividades desarrolladas en sesiones que tenía por objetivo el desarrollo de competencias argumentativas a través de la combinación de conocimientos y habilidades, que se fomentaron a lo largo de las sesiones. La organización de la estrategia didáctica corresponde a diversas maneras de estructurar argumentos y tomar una posición respecto a un tema, haciendo referencia a técnicas de persuasión, la utilización de conocimientos previos, las

estrategias usadas para evitar manipulación mediática, la contrastación de información para generar nuevos datos, fomentar la capacidad de escucha, la socialización de razones expuestas en una discusión, el uso de falacias argumentativas, entre otros. Lo anterior, se enfocó en el desarrollo de competencias argumentativas implementadas a través de prácticas de lectura crítica que aportaran al pensamiento crítico y la aplicación de la teoría fundamental del tema expuesto por Barrera (2015), Avendaño (2016), Márquez y Valenzuela (2018), y Morales, (2018).

La estrategia didáctica se conformó de 22 sesiones, la cual tuvo por objetivo el desarrollo de la competencia argumentativa del grupo experimental que participó en la investigación. Las sesiones 1 y 2 correspondieron a la aplicación del ítem de redacción (pregunta) tanto al grupo control como al experimental (51 estudiantes), las sesiones 3 a la 24, se conformaron por 22 talleres que fueron aplicados en el grupo de intervención (26 estudiantes) y finalmente, la sesión 25 fue la aplicación del ítem en ambos grupos. La implementación correspondió a un total de 29 horas con 25 sesiones, de las cuales 22 eran didácticas y 3 de diagnóstico y verificación. A través de las 22 sesiones didácticas se abarcaron las recomendaciones expuestas por Avendaño, 2016, Barrera, 2015, Márquez y Valenzuela, 2018, y Morales, 2018, las cuales indicaban que para desarrollar la estrategia argumentativa se debe fomentar la estructuración de argumentos y posición en un tema combinando conocimientos y habilidades generados a partir de la persuasión, la detección de la manipulación mediática y el uso de los conocimientos previos. En consecuencia, en cada uno de los talleres se hizo uso de estrategias que correspondieron a la detección de textos de persuasión y de manipulación, utilización de conocimientos previos e identificación de falacias.

Tabla 4.

Sesiones implementadas con su objetivo y descripción

Sesión	Objetivo	Descripción estrategia	Tiempo
1	Determinar el nivel de competencia argumentativa del grupo a intervenir.	Aplicación del ítem de redacción para posterior análisis en tabulador de estructura argumentativa y de tipo de argumento.	½ hora
2	Determinar el nivel de competencia del grupo control.	Aplicación del ítem de redacción para posterior análisis en tabulador de estructura argumentativa y de tipo de argumento.	½ hora
3	Identificar los argumentos a favor y en contra sobre el tema, generando un punto de vista.	Observar cómo se construyen puntos de vista argumentados y tomar posición.	2 horas
4	Diferenciación de términos de persuasión y argumentación	Lectura, análisis y ejemplificación entre los términos persuasión y argumentación.	2 horas
5	Clarificar qué es manipulación.	Contrastar conocimiento previo con una visión detallada del término.	1 hora
6	Profundizar sobre la manipulación de los medios.	Realizar la lectura minuciosa sobre un texto.	2 horas
7	Indagar cuáles son las partes de un argumento.	Exposición de conocimientos previos, contrastación con información nueva y práctica para reconocer el tema.	2 horas
8	Compartir, explorar, preguntar y cuestionar las partes de un argumento.	El grupo encargado intercambia los textos para colocar en una cartelera las partes del argumento.	1 hora
9	Compartir, explorar, preguntar y cuestionar las partes de un argumento.	Identificar las ideas que generaban el argumento y explicarlas al grupo	1 hora
10	Compartir, explorar, preguntar y cuestionar las partes de un argumento	Generar facilidad, atención o confianza a partir de contrastar la opinión al azar por parejas.	1 hora
11	Compartir, explorar, preguntar y cuestionar las partes de un argumento.	Observación y diligenciamiento de plantilla.	1 hora
12	Compartir, explorar, preguntar y cuestionar las partes de un argumento.	selección de texto para la discusión y justificaciones.	1 hora
13	Compartir, explorar, preguntar y cuestionar las partes de un argumento.	Lectura grupal e individual para ubicar las partes, para conocer si hay conocimiento del tema o una interpretación acorde a lo que se lee.	1 hora
14	Discriminar las formas en que puede realizarse un argumento.	Documentos que conceptualizan y ejemplifican tipos de argumentos, presentes y lógicos.	1 hora
15	Evaluar y discutir con razones, conocimientos	Material para evaluación individual y discusión grupal.	1 hora

Sesión	Objetivo	Descripción estrategia	Tiempo
16	acerca de las partes y clases de argumentos. Reconocer las formas aproximadas de un argumento, pero que no lo son.	Exploración del conocimiento, lectura de un texto y ejemplificaciones.	1 hora
17	Reconocer que un argumento debe tener mayor conocimiento y elaboración	Definición de tema para debatir el tiempo de organización e intervención;	1 hora
18	Segunda sesión para reconocer que un argumento debe tener mayor conocimiento y elaboración.	Acuerdo sobre el tema para debatir, actitudes o expresiones que no corresponden a un argumento	2 horas
19, 20, 21, 22 y 23	Intensificar los conocimientos adquiridos a través de la lectura crítica, práctica reflexiva, analítica y argumentativa	Debate	1 hora para cada sesión
24	Escribir un texto argumentativo corto, aplicando los conocimientos adquiridos en estructura y contenido.	Evidencia de debate	1 hora
25	Contrastar la prueba inicial con una prueba igual después de la intervención, usando otro ítem de redacción.	El tiempo entre la prueba inicial y la final es de 8 a 9 meses aproximadamente.	½ hora

Fuente: elaboración propia en Word. Estrategias basadas en planteamientos de Aristizábal, Colorado y Gutiérrez, (2015), Bravo y Varguillas (2015) Moreno y Velázquez (2017), Zúñiga (2017) y Dugua y Garduño (2018).

Las estrategias se implementaron en todos y cada uno de los talleres realizados, en algunas sesiones, participaron menos de 26 estudiantes por inasistencia y en la sesión 9 ingresó un nuevo estudiante al grupo. La estructura de cada sesión se describió desde el anexo 3 al 24, incluyendo elementos como: la asignatura, el número de participantes, la duración del taller, el objetivo, la descripción de la estrategia, los recursos utilizados, cómo se desarrolló la estrategia, lo que se esperaba de cada taller, qué se observó y la descripción general del resultado.

Las estrategias se fundamentaron en los planteamientos de Aristizábal, Colorado y Gutiérrez, (2015), Bravo y Varguillas (2015) Moreno y Velázquez (2017), Zúñiga (2017) y Dugua y Garduño (2018), los cuales hacen referencia a la búsqueda de elementos que ayuden a satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes para que estos puedan perfeccionarse y utilizar aprendizajes previos para resolver problemas. Así mismo, que es importante motivar, propender la cooperación, la autorregulación y la reflexión de los estudiantes, cambiando la manera en que piensan, sienten y actúan a través de la potencialización de las habilidades de pensamiento que apoyarán posteriormente el uso de la observación, la reflexión y la crítica. En términos generales, se generaron recursos que motiven al estudiante para buscar ayuda o hacer uso de los aprendizajes previos.

3.4.3. Observación participante

Para el registro de la estrategia didáctica utilizada para el desarrollo de la competencia argumentativa, se tomó el Diseño de Feo (2010) (Anexo 5), en el que se incluyeron los datos más relevantes para la investigación, el nombre de los participantes, el grupo al que pertenecen, su nivel educativo, el objetivo de la estrategia, la sustentación teórica de la misma, los eventos que se presentaron en el momento de inicio, los sucesos del desarrollo, los del cierre, los recursos y medios utilizados, la estrategia de evaluación que se usó, los resultados y las observaciones que tuvieron lugar. La observación participante involucró la intervención del observador, de manera que este pudiera intervenir de manera activa en la vida del grupo estudiado (Campoy & Gomes, 2016). De acuerdo con los autores, esta técnica ayuda al docente a comprender, descubrir y explicar patrones por medio de los sentidos. Debido a que el problema no está lo suficientemente acotado, se buscó identificar conductas de interés para el desarrollo del tema, por lo que se usó la observación con determinada

estructura, abierta, visible y con dirección, ya que se realizó mientras los estudiantes se encontraban desarrollando las 22 sesiones destinadas para las estrategias didácticas.

El guion de observación se constituyó a partir de los planteamientos de Feo (2010), los cuales hacen referencia a la intervención activa del observador para descubrir y explicar patrones y conductas de interés en el grupo en estudio. Los indicadores por observar se delimitaron con base en el tipo de argumento aplicado por Coirier y Golder (1994) y correspondieron a: la relación del texto con el tópico, el nivel de argumentación, de opinión, si existían propuestas, protestas o solicitudes en el argumento, si se generó opinión, si eran argumentos aceptables, si los argumentos estaban centrados en sí mismos o si eran de valor colectivo, o si se demostró un interés en particular, según el enunciado. La observación se realizó en un periodo de 29 horas, que abordan el tiempo en que se desarrollaron el conjunto de estrategias.

3.5. Procedimiento

Para empezar, se aplicó el ítem de redacción el cual fue analizado a la luz del instrumento propuesto por Coirier y Golder (1994), para determinar el nivel de competencia argumentativa de los estudiantes, se estimaron incidencias y se obtuvo información respecto al proceso de cambio en las competencias de argumentación de los estudiantes, atendiendo a las investigaciones de Barrera (2015), Avendaño (2016), Márquez y Valenzuela (2018), y Morales, (2018), según la relación del texto con el tópico, el nivel de opinión y de argumentación, argumentos aceptables, débiles o fuertes, de interés individual o colectivo. Este permitió determinar qué características presentaron los discursos argumentativos escritos de los estudiantes y en qué nivel se encontraban sus competencias.

Posteriormente, se implementó la estrategia didáctica de lectura crítica, 22 talleres aplicados en el grupo de intervención (26 estudiantes), atendiendo a las recomendaciones de Rodríguez (2016), Arenas, Córdova & Velásquez (2016), Bargallo, Prat y Silva (2017), Castillo y Pérez (2017), Arana (2018), Chapetón y Sánchez (2018), Portillo (2018) respecto a la importancia de activar los aprendizajes previos, relacionar contextos, detectar falacias y manipulación, para finalmente, aplicar otro ítem de redacción en ambos grupos, control y experimental. El tabulador de discurso argumentativo para examinar la información recolectada aportó datos para el análisis cuantitativo. Esta fue procesada en SPSS, estos datos se contrastaron con la información cualitativa obtenida por medio de la observación participante en la que el docente se involucró de manera activa con el grupo estudiado. Se apuntaron las conductas de interés para el desarrollo del tema. Lo obtenido se trianguló con la información cualitativa procesada en ATLAS TI, generando 3 momentos de análisis, el antes, durante y después.

3.6. Diseño del método

3.6.1 Diseño

La investigación es mixta, haciendo uso de enfoques cuantitativo y cualitativo que permitieron un mayor nivel de comprensión del objeto en estudio. Lo anterior, se logró a través de los resultados obtenidos por medio de los instrumentos aplicados en cada uno de los objetivos y la triangulación de datos, determinando si se le dio prioridad o se encontró proporción entre las metodologías cuantitativa y cualitativa (Nuñez, 2017). A partir del enfoque cualitativo, se proporcionó profundidad en los resultados, a través del estudio reflexivo de los conceptos que hacen parte de la cotidianidad de los estudiantes. Lo anterior, aportó para una mayor comprensión del tema en estudio y para establecer un vínculo más

cercano con los estudiantes, aspecto que hace parte de la didáctica en el proceso de enseñanza–aprendizaje (Flores, 2014).

Los estudios cualitativos, permitieron la descripción e interpretación más que demostrar hipótesis, lo cual es de gran importancia para los estudios en el campo de la educación, como la investigación en curso, ya que se desarrolló con estudiantes. En este sentido Castaño y Quecedo (2002) consideran que, aunque en algunos escenarios las personas se pueden encontrar con procesos sociales generales, tanto los contextos como los individuos son únicos, por lo que en cada uno de ellos se podrán profundizar aspectos específicos. Lo que posibilitó un proceso de respeto con el ambiente de la investigación, pues este es el lugar donde se construye el día a día de la labor docente, cada individuo permite la construcción de conocimiento desde sus capacidades, desde su idiosincrasia, generando un entramado social (Zerpa, 2016).

En general la investigación cualitativa involucró al investigador en fusión con los sujetos de estudio, haciéndolo parte de la aprehensión de la lógica social, en consonancia, se pretendió desarrollar una investigación que utilizara parte del conocimiento empírico, teniendo en cuenta que los resultados pueden variar según las características individuales del estudiante, es decir, las respuestas no se proyectan masificadas. **Asimismo, mediante el enfoque cuantitativo se esperaba establecer una relación entre la información empírica y las mediciones matemáticas para poder recolectar información de una variable determinada (competencias argumentativas) y reconocer patrones generales que ayuden a la comprensión del problema en estudio.**

Una vez decidido el enfoque se optó por un estudio cuasiexperimental, seleccionando al grupo experimental y grupo control, con una preprueba (ítem de redacción) analizada

posteriormente a través de tabulador de discurso argumentativo, para comparar la equivalencia (Fernández, Livacic, Tuero & Vallejo, 2015). Se utilizaron los dos grupos intactos de los grados novenos, un grupo experimental y grupo control para la comparación, “el grupo que ha experimentado X se compara con otro que no lo ha hecho, a fin de establecer el efecto de X” (Campbell & Stanley, 1995, p.29), que correspondió a la lectura crítica como estrategia para el desarrollo de la competencia argumentativa.

3.6.2. Momento del estudio

Se realizó un estudio longitudinal con el fin de observar a la población durante un período de tiempo y descubrir si existe relación entre variables, como en el caso de la lectura crítica para el desarrollo de la competencia argumentativa (Latorre, Del Rincón & Arnal, 2021). Se hizo seguimiento de las sesiones aplicadas a los mismos estudiantes a lo largo del año escolar, observando la muestra al implementar cada uno de los talleres enunciados. Este tipo de estudio ayudó a determinar el efecto de la implementación de la lectura crítica para el desarrollo de la argumentación en este período de tiempo. También fue de utilidad para encontrar relaciones entre los datos obtenidos en tiempo real. Se estimó que el estudio longitudinal también podría arrojar datos no esperados, relevantes para el estudio.

3.6.3. Alcances del estudio

La Tesis Doctoral es en esencia experimental y descriptiva, al determinar el nivel de competencia argumentativa de los estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución e identificar los factores que inciden en la implementación de la lectura crítica de los alumnos fue posible saber específicamente qué elementos manipular (abordar) e incluir en la implementación de la lectura crítica en un grupo experimental y examinar el resultado. Por esta razón, se consideró necesario hacer uso de la observación participante ya que,

aunque los datos cuantitativos obtenidos a partir de los ítems de redacción y que fueron analizados a la luz del tabulador de discurso argumentativo son de extrema relevancia y utilidad, observar las conductas de los estudiantes en los talleres didácticos, ayudó de manera determinante no solo a evidenciar si la lectura crítica es una estrategia eficiente para desarrollar la competencia argumentativa, también aportó para determinar si los alumnos se sienten en medio de un entorno significativo de aprendizaje.

3.7. Operacionalización de las variables

Operacionalizar las variables corresponde a la modelación de los componentes básicos de la investigación a partir de la teoría y en relación con el tema abordado. También abarca la evaluación de dichos componentes teniendo en cuenta la problemática abordada motivo de investigación, para conocer y poder formular finalmente cuál es el problema central y/o propuestas de solución (Monje, 2011). En consecuencia, se realizó la operacionalización de variables para recolectar los datos de forma sistemática sobre el fenómeno de estudio, el cual incluyó las variables, desarrollo de la competencia argumentativa conformada por el uso de estrategias, el pensamiento crítico y la aplicación de la Teoría Fundamental, y la lectura crítica textual, relacional, enunciativa, valorativa y sociocultural.

Tabla 5.

Operacionalización de variables

Variables	Instrumentos	Dimensiones	Indicadores
Desarrollo de la competencia argumentativa	Ítems de redacción (preguntas) implementados a grupo experimental y grupo control, analizados a través de tabulador de discurso	Uso de estrategias Pensamiento crítico	Destrezas y habilidades argumentativas Niveles de argumentación: pre-argumentativo, argumentación incipiente, argumentación mínima y argumentación elaborada.

La lectura crítica como estrategia para desarrollar la competencia argumentativa en estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución

Lectura crítica	argumentativo Observación participante	Aplicación de teoría fundamental	Detección de textos de persuasión y de manipulación, utilización de conocimientos previos, identificación de falacias.
	Revisión teórica Estrategia didáctica	Textual, relacional, enunciativa, valorativa y sociocultural.	No hay opinión ni argumentos Opinión sin argumentos Opinión y un argumento aceptable Comprensión del texto (superficial y global) Relaciones expresadas en el texto o entre este y otros textos Profundiza en lo que desea comunicar el autor Identifica lo que el autor desea expresar entre líneas Capacidad de identificar o relacionar valores y puntos de vista

Elaboración propia en Word

El uso de estrategias para la investigación se abordó haciendo referencia a captar y enfocarse en lo expresado en el texto, a comparar y contrastar la información captada, a considerar limitaciones y objeciones propuestas en el texto y otros lectores, y a considerar problema y soluciones. El pensamiento crítico, se abordó teniendo en cuenta las habilidades que posee el estudiante para generar y procesar información y creencias, así como, si tiene o no el hábito de usar dichas habilidades para guiar la propuesta de un argumento. La aplicación de la Teoría Fundamental se abordó al determinar si los alumnos conocen y hacen uso de la detección de textos de persuasión y de manipulación, utilización de conocimientos previos e identificación de falacias. Finalmente, la lectura textual, relacional, enunciativa, valorativa y sociocultural, hizo referencia a la manera en que el lector comprendió el texto, si lo hizo de forma superficial y global, si reconoció relaciones expresadas en el texto o entre este y otros textos, si profundizó en lo que desea comunicar el autor, si logró identificar lo que el autor deseaba expresar entre líneas, o si el estudiante está en capacidad de identificar o relacionar valores y puntos de vista que pueden llegar a relacionarse o hacer parte de lo comunicado.

3.8. Análisis de datos

Los datos obtenidos de los ítems de redacción, analizados en los tabuladores se procesaron en Excel y SPSS a través de estadística no paramétrica por lo que se consiguen distribuciones para compararlos en tablas de contingencia. Este análisis cuantitativo se realizó a partir de datos obtenidos de las pruebas y de la observación, con el fin de averiguar la naturaleza de las variables de estudio y para saber cómo se comportaron en el contexto. Se estimaron los valores según los indicadores que se exponen en la tabla 5, operacionalización de variables, dividiéndolas por su calidad o atributo. Se comparó la posible diferencia entre las frecuencias que se observaron en la aplicación del primer ítem de redacción, respecto a la aplicación del segundo ítem o pregunta, después del desarrollo de los talleres de lectura crítica y argumentación.

Para el análisis de estos datos cualitativos se utilizó el aplicativo Atlas ti con el fin de triangular los resultados con la información consultada a lo largo de la investigación. Se prepararon los datos, se seleccionaron las citas de mayor importancia y se definieron los códigos para establecer la relación entre estos. Se realizó el acoplamiento de la información sin importar su naturaleza cuantitativa o cualitativa como un solo conjunto, sobre el cual se aplicaron las estrategias analíticas y se logró la obtención de un resultado global mediante el análisis de la red. Se instituyeron las relaciones con el objetivo de suministrar aproximación hacia los elementos teóricos estudiados y los vínculos que dicha teoría ha establecido (Chacón & Eslava, 2017). Se tomaron 3 puntos de referencia, el determinado por los ítems aplicados antes y después de las sesiones implementadas, y la información que se consultó directamente en documentos académicos e institucionales (Gómez & Mayumi, 2005).

Para extraer la red semántica que expone el peso de las variables o categorías, se ingresó el documento a la aplicación, se seleccionaron los planteamientos teóricos, conceptos y hallazgos más importantes, de dicho análisis surgió un informe de códigos con sus relaciones y peso, a partir del cual se realizó la triangulación de la información. Lo anterior, ratificó la relevancia de los conceptos pilares del proyecto. De acuerdo con la red obtenida y lo adelantando en las sesiones se expone la codificación que hace parte de cada una de estas:

Tabla 6.

Codificación por sesión

Sesión	Tipo	Código		
1	Verificación	Niveles de argumentación		
		Uso de estrategias		
		Aplicación de teoría fundamental		
		Destrezas y habilidades argumentativas		
		Desarrollo de la competencia argumentativa		
		Comprensión de texto		
		Relaciones expresadas en el texto		
		Profundizar en lo que desea comunicar el autor		
		Identificar lo que el autor desea expresar entre líneas		
		Capacidad de identificar o relacionar valores y puntos de vista		
		Detección de textos de persuasión y de manipulación, falacias y hacer uso de conocimientos previos		
		2	Verificación	Niveles de argumentación
				Uso de estrategias
Aplicación de teoría fundamental				
Destrezas y habilidades argumentativas				
Desarrollo de la competencia argumentativa				
Comprensión de texto				
Relaciones expresadas en el texto				
Profundizar en lo que desea comunicar el autor				
Identificar lo que el autor desea expresar entre líneas				
Capacidad de identificar o relacionar valores y puntos de vista				
Detección de textos de persuasión y de manipulación, falacias y hacer uso de conocimientos previos				
3	Estrategia			Uso de estrategias
				Aplicación de teoría fundamental
		Destrezas y habilidades argumentativas		
		Pensamiento crítico		
		Profundizar en lo que desea comunicar el autor		
		Identificar lo que el autor desea expresar entre líneas		
		Capacidad de identificar o relacionar valores y puntos de vista		
4	Estrategia	Destrezas y habilidades argumentativas		
		Aplicación de teoría fundamental		

La lectura crítica como estrategia para desarrollar la competencia argumentativa en estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución

Sesión	Tipo	Código
		Comprensión de texto
		Relaciones expresadas en el texto
		Profundizar en lo que desea comunicar el autor
		Identificar lo que el autor desea expresar entre líneas
		Capacidad de identificar o relacionar valores y puntos de vista
		Detección de textos de persuasión y de manipulación, falacias y hacer uso de conocimientos previos
5	Estrategia	Uso de estrategias
		Lectura crítica
		Pensamiento crítico
		Detección de textos de persuasión y de manipulación, falacias y hacer uso de conocimientos previos
6	Estrategia	Uso de estrategias
		Lectura crítica
		Pensamiento crítico
		Detección de textos de persuasión y de manipulación, falacias y hacer uso de conocimientos previos
7	Estrategia	Uso de estrategias
		Detección de textos de persuasión y de manipulación, falacias y hacer uso de conocimientos previos
8	Estrategia	Desarrollo de la competencia argumentativa
		Aplicación de teoría fundamental
9	Estrategia	Desarrollo de la competencia argumentativa
		Aplicación de teoría fundamental
10	Estrategia	Desarrollo de la competencia argumentativa
		Aplicación de teoría fundamental
11	Estrategia	Desarrollo de la competencia argumentativa
		Aplicación de teoría fundamental
12	Estrategia	Desarrollo de la competencia argumentativa
		Aplicación de teoría fundamental
13	Estrategia	Desarrollo de la competencia argumentativa
		Aplicación de teoría fundamental
		Uso de estrategias
14	Estrategia	Desarrollo de la competencia argumentativa
		Aplicación de teoría fundamental
15	Estrategia	Desarrollo de la competencia argumentativa
		Aplicación de teoría fundamental
		Uso de estrategias
		Destrezas y habilidades argumentativas
16	Estrategia	Lectura crítica
		Destrezas y habilidades argumentativas
		Detección de textos de persuasión y de manipulación, falacias y hacer uso de conocimientos previos
17	Estrategia	Niveles de argumentación
		Lectura crítica
		Desarrollo de la competencia argumentativa
		Aplicación de teoría fundamental
		Uso de estrategias
18	Estrategia	Desarrollo de la competencia argumentativa
		Aplicación de teoría fundamental
		Lectura crítica

La lectura crítica como estrategia para desarrollar la competencia argumentativa en estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución

Sesión	Tipo	Código
		Detección de textos de persuasión y de manipulación, falacias y hacer uso de conocimientos previos
		Niveles de argumentación
		Uso de estrategias
		Destrezas y habilidades argumentativas
19 a la 23	Estrategia	Lectura crítica
		Desarrollo de la competencia argumentativa
		Destrezas y habilidades argumentativas
		Aplicación de teoría fundamental
		Comprensión de texto
		Relaciones expresadas en el texto
		Profundizar en lo que desea comunicar el autor
		Identificar lo que el autor desea expresar entre líneas
		Capacidad de identificar o relacionar valores y puntos de vista
		Detección de textos de persuasión y de manipulación, falacias y hacer uso de conocimientos previos
		Pensamiento crítico
24	Estrategia	Desarrollo de la competencia argumentativa
		Destrezas y habilidades argumentativas
		Aplicación de teoría fundamental
		Pensamiento crítico
25	Verificación	Niveles de argumentación
		Uso de estrategias
		Aplicación de teoría fundamental
		Destrezas y habilidades argumentativas
		Desarrollo de la competencia argumentativa
		Comprensión de texto
		Relaciones expresadas en el texto
		Profundizar en lo que desea comunicar el autor
		Identificar lo que el autor desea expresar entre líneas
		Capacidad de identificar o relacionar valores y puntos de vista
		Detección de textos de persuasión y de manipulación, falacias y hacer uso de conocimientos previos

Elaboración propia en Word

Esta codificación, permitió estructurar conceptualmente cada sesión con el propósito de analizar la información a partir de teoría fundamentada. Estos códigos surgieron del levantamiento de referenciales propios de la investigación, los cuales expresan, desglosan y operacionalizan en términos concretos los objetivos propuestos, ya que se generaron no solo de la consulta teórica, también de la realidad concreta del contexto y del descubrimiento de constructos relevantes al tema.

3.5.1. Procesamiento de datos

De acuerdo con los criterios que se exponen en la estructura argumentativa y tipo de argumento del tabulador de Coirier y Golder (1994), implementado por Álvarez y Sánchez, 2009, se realizó el análisis ubicando las respuestas de los estudiantes en los niveles correspondientes para estructura argumentativa y tipo de argumento, siendo estos pre-argumentativo (nivel 1), de argumentación incipiente (nivel 2), mínima (nivel 3), elaborada centrada en lo económico (nivel 4) y elaborada más concreta y colectiva (nivel 5). Se codificó cada respuesta con su correspondiente nivel para pasar los datos al programa estadístico SPSS.

Para empezar, se asignó un nombre a cada variable, se coloca el tipo de variable y se ingresan las etiquetas (preguntas) con las posibles respuestas, según el estadio argumentativo en que se ubican y la medida utilizada. Cuando se registraron por completo los datos, fue posible visualizarlos en la pestaña vista de datos, allí se solicita el informe del análisis descriptivo y de frecuencias. Se eligieron las variables a analizar y las opciones estadísticas necesarias como la media, la mediana y la moda, y el formato (Word). Del análisis resultante, se tomó la información que se expone en el análisis estadístico. Se muestran los resultados solo en Excel para que su diagramación sea congruente con el resto del documento.

3.9. Consideraciones éticas

Como guía para la presente investigación se tuvieron en cuenta los fundamentos éticos de Osorio (2000) evitando dañar de manera intencional a los estudiantes que hacen parte del estudio. Se ratifica que de ninguna manera se engañó a los involucrados con el fin de manipular los resultados de la investigación ni se ofrecieron compensaciones para desarrollarla. Se propendió por la preservación de la privacidad y la confidencialidad. El estudio se aplicó de la manera más clara posible para que los implicados entendieran el objeto

de estudio. Lo anterior, dio cuenta de los principios de responsabilidad, compromiso y honestidad con que se abordó la investigación y adicionalmente, la integridad, el respeto por el individuo y la justicia, ya que, se eligió siempre lo correcto en cumplimiento del deber como docente, abarcando y respetando la capacidad de autodeterminación de los alumnos, respetando su autonomía, así como, mostrar voluntad por corregir y ayudar a los implicados por conseguir resultados que sean de su beneficio educativo.

Se informó a los estudiantes que la participación es voluntaria y que pueden retirarse en el momento que lo consideren. Se brindó información amplia y suficiente a los padres de familia y las garantías de participación de sus hijos en el estudio, los cuales dieron su consentimiento, basados en el conocimiento pleno de la investigación, sin presión o coacción de parte del docente o institución. Se evitó lenguaje que ofenda o discrimine, tanto en las pruebas aplicadas como en los talleres realizados. Se citaron de manera correcta todos y cada uno de los planteamientos teóricos y conceptuales consultados y registrados en el estudio, procurando recopilar y discutir los datos obtenidos con objetividad (Bryman & Bell, 2007).

Capítulo IV. Resultados

En relación con los objetivos planteados a continuación se expone la descripción de los resultados, iniciando con los datos sociodemográficos de los participantes con el fin de obtener una visión más completa de la población en estudio. El objetivo central de la presente investigación fue identificar si la lectura crítica desarrolló la competencia argumentativa de estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución a partir de la implementación de un pretest que ayudó a establecer la competencia argumentativa de los alumnos, la implementación de actividades didácticas para desarrollar y fortalecer dicha competencia, determinar los factores que inciden en la implementación de la lectura crítica de acuerdo con lo observado en dichas actividades y el resultado del postest con el fin de verificar si se presentó el desarrollo y/o fortalecimiento de las destrezas y habilidades argumentativas.

4.1. Datos sociodemográficos

La población corresponde a 51 estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución, 24 mujeres y 27 hombres (gráfico 1).

Gráfico 1.

Estudiantes por género

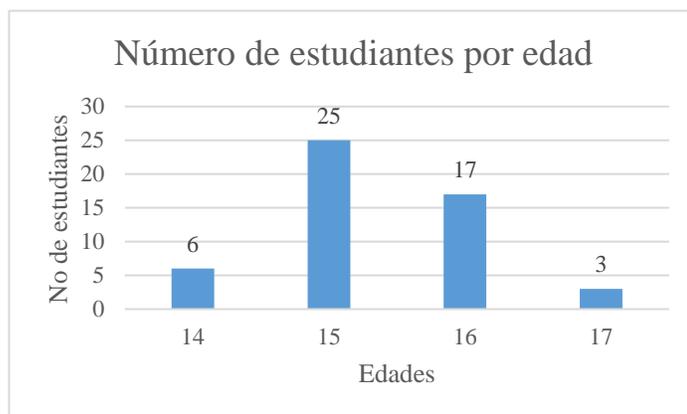


Elaboración propia en Excel con base en datos de las hojas de matrícula de los estudiantes

La lectura crítica como estrategia para desarrollar la competencia argumentativa en estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución

Los estudiantes tienen entre 14 y 17 años (gráfico 2). El tamaño de la muestra corresponde al total de la población (51).

Gráfico 2. Estudiantes por edad



Elaboración propia en Excel con base en datos de las hojas de matrícula de los estudiantes

Los estudiantes pertenecen a los estratos 2 y 3, es decir, se ubican en un nivel socioeconómico de vida bajo y medio-bajo, de acuerdo con la categorización que les ha asignado el DANE (2020) según las condiciones del inmueble en el que habitan sus grupos familiares (gráfico 3).

Gráfico 3. Número de estudiantes por estrato socioeconómico



Elaboración propia en Excel con base en datos de las hojas de matrícula de los estudiantes

La mayoría de los estudiantes son hombres y se encuentran entre los 15 y 16 años, 35 de ellos se ubican en estrato 2, por lo que de acuerdo con el DANE (2020) se encuentran en alto grado de vulnerabilidad, debido a la escasez de recursos y posibilidades.

4.2. Nivel de competencia en estructura argumentativa y tipo de argumento de los estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución

Para empezar, se presentan los resultados obtenidos respecto al nivel de competencia argumentativa de los estudiantes, lo que se determinó después de analizar los resultados de los ítems (preguntas) implementados, a través del tabulador de nivel argumentativo, por medio de gráficos, iniciando con el pretest del grupo experimental con los datos de estructura argumentativa y tipos de argumento, seguido por lo graficado para el grupo control. Los niveles para los estadios argumentativos se exponen en la tabla 7 para cada grupo de criterios:

Tabla 7.

Niveles de estructura argumentativa

Estadios argumentativos		
Nivel		Criterios
Nivel 1	características del estadio pre-argumentativo	El texto no se relaciona con el tópico. El texto solicita, hace críticas, sin opinión, ni argumentos. No hay opinión, sólo ventajas y desventajas. Se enumeran ventajas y desventajas con pronunciamiento final. Hay opinión combinada con quejas y solicitudes. No hay opinión explícita, pero hay argumentos incipientes que la presuponen
Nivel 2	argumentación incipiente	Hay opinión sin argumentos o con argumentos inaceptables. Hay opinión con un argumento, pero con otros inaceptables o sin relación. Hay opinión con argumento válido, pero con quejas y críticas.
Nivel 3	argumentación mínima	Hay opinión y un argumento aceptable.
Nivel 4	argumentación elaborada	Hay opinión y dos argumentos válidos.
Nivel 5	argumentación elaborada	Tiene opinión, argumentos aceptables y otro punto de vista.

Fuente: elaboración propia en Word con base en Álvarez & Sánchez, 2009.

Los criterios que se exponen hacen referencia a los estadios en los que se ubicaron a los estudiantes, de acuerdo con los elementos que integraron sus argumentos, empezando con el nivel 1 en el que el estudiante expuso un texto que no posee elementos argumentativos. Se finaliza con el nivel 5 en el que el estudiante contó con una argumentación elaborada con opiniones y puntos de vista. Los niveles para los tipos de argumentos se exponen en la tabla 8 para cada grupo de criterios:

Tabla 8.

Niveles de tipo de argumento

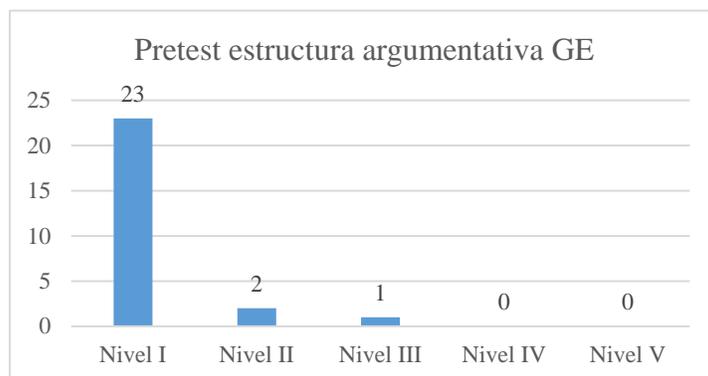
Tipo de argumento		
	Nivel	Criterios
Nivel 1	características del estadio pre-argumentativo	Argumentos centrados en el yo, en el interés o gusto individual.
Nivel 2	argumentación incipiente	Argumentos prácticos, también cercanos al yo en tanto señalan conveniencia particular.
Nivel 3	argumentación mínima	Ya comienza a observarse una interrelación entre el individuo y el colectivo: a este grupo pertenecen los argumentos que señalan la pertenencia a un grupo, la identidad como parte de un colectivo.
Nivel 4	argumentación elaborada	Los criterios centrados en el interés colectivo. Se sitúan los económicos.
Nivel 5	argumentación elaborada	Los criterios centrados en el interés colectivo. Los valores de un nivel más concreto.

Fuente: elaboración propia en Word con base en Álvarez & Sánchez, 2009.

Los criterios que se exponen hacen referencia a los tipos de argumento en los que se ubica a los estudiantes, de acuerdo con el tipo de argumento que utilizaron, si en este tuvieron en cuenta a otras personas, la relación con el entorno, entre otros elementos. Se inicia el nivel 1 con argumentos centrados en sí mismo y se finaliza con el nivel en el que se utilizan argumentos centrados en el interés general con valores bien estructurados. El gráfico 4 expone el resultado del pretest para la estructura argumentativa del grupo experimental, en el que se observa que ningún estudiante se ubicó en el nivel 4 y 5 de argumentación elaborada.

En el nivel 3 de argumentación mínima, solo se ubicó un estudiante, ya que fue el único que logró dar su opinión y un argumento aceptable del tema, este pertenece a estrato 3. En el nivel 2 se ubicaron dos alumnos porque dieron opinión con un argumento, pero con otros inaceptables o sin relación. En el nivel 1 se ubican 23 estudiantes, que enumeraron ventajas o desventajas sin opinión y 13 de estos no argumentaron ni dieron una opinión aceptable. Cabe anotar que el nivel en que se ubicaron la mayoría de los estudiantes corresponde a uno de los criterios más bajos.

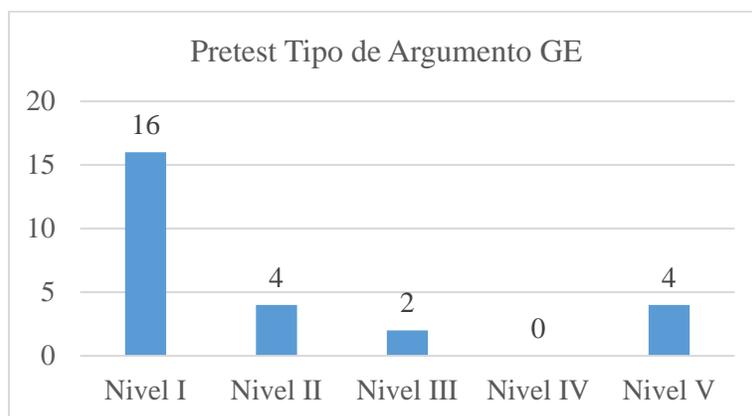
Gráfico 4. Estructura argumentativa grupo experimental



Elaboración propia en Excel

En el gráfico 5 se expone el resultado del pretest para los tipos de argumentación del grupo experimental, 5 de los alumnos se centraron en el interés colectivo, 2 expusieron un tipo de argumento en el que se observó de manera superficial, interrelación entre el individuo y el colectivo, 4 alumnos expusieron conveniencia particular, mientras que 16 estudiantes expresaron un argumento centrado en el interés y gusto individual.

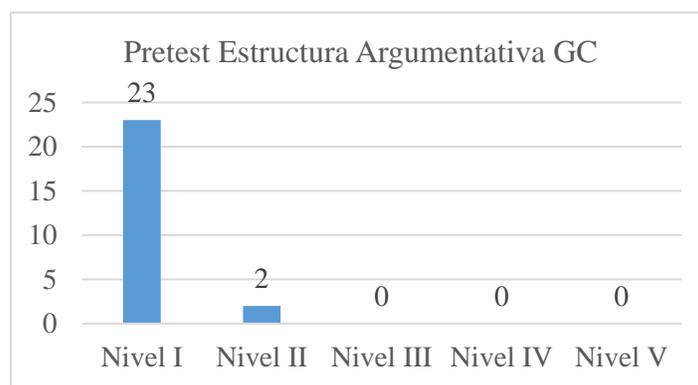
Gráfico 5. Pretest tipos de argumentos grupo experimental



Elaboración propia en Excel

En el gráfico 6 se exponen los resultados del pretest para la estructura argumentativa del grupo control, en el que se observó que 23 estudiantes se ubicaron en el nivel 1, la mayoría (16) sin opinión o argumentos, mientras que los restantes solo expusieron ventajas o desventajas del tema.

Gráfico 6. Pretest estructura argumentativa grupo control



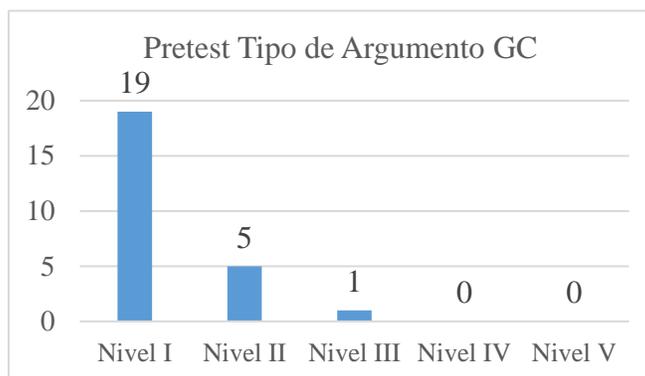
Elaboración propia en Excel

En el gráfico 7 se exponen los resultados del pretest para los tipos de argumentación del grupo control. 19 de los estudiantes se ubicaron en el nivel 1 con argumentos centrados en el interés o gusto individual. 5 presentaron argumentos también de interés individual, pero señalando conveniencia particular. Solo 1 estudiante expuso relación entre la importancia

La lectura crítica como estrategia para desarrollar la competencia argumentativa en estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución

individual y colectiva del tema, ubicándose en nivel 3 de argumentación mínima. Ningún estudiante se ubicó en nivel 4 y 5.

Gráfico 7. Pretest tipo de argumento grupo control



Elaboración propia en Excel

En conclusión, en estructura argumentativa, tanto el grupo experimental como el grupo control, la mayoría de los estudiantes se ubican en el nivel 1, 23 (el 88% para la muestra del GE y el 92% para la del GC). En tipo de argumento, se presenta lo mismo, la mayoría de los estudiantes se ubican en el nivel I. Del grupo experimental 16 y del grupo control 19. Siendo el 62% y el 76% de la muestra respectivamente.

4.3. Factores que inciden en la implementación de la lectura crítica

A continuación, se indican los factores que inciden en la implementación de lectura crítica de los estudiantes, de acuerdo con lo consultado en la teoría y lo identificado en la aplicación del primer ítem, que corresponde a los elementos que se tuvieron en cuenta para las sesiones. También se consideró lo observado durante las sesiones didácticas, lo que se explica de acuerdo con los talleres o grupo de sesiones y lo desarrollado en estos. A partir del ejercicio de la observación, se desarrollaron las reflexiones y análisis de los acontecimientos que se generaron en la implementación de la lectura crítica en el aula.

Los factores que inciden en la implementación de la lectura crítica son, la enseñanza explícita de estrategias y ejemplos, la relación de la temática con el contexto, la confianza y relaciones que se generan en el aula, el reconocimiento de las técnicas de persuasión y el entendimiento cabal de la argumentación y sus tipos, utilizar estrategias individuales de lectura, el pensamiento crítico, la detección de textos de persuasión y de falacias, aprender a activar conocimientos previos, desarrollar lectura textual, relacional, enunciativa, valorativa y/o sociocultural, fundamentos de la argumentación y de estrategias de lectura, reflexionar respecto a situaciones de la vida cotidiana, desarrollo de actividades en grupo, uso de imágenes para comprender vacíos que quedan de las lecturas, entender a cabalidad el tema para involucrarse y trasladarlo a su contexto. Se exponen las evidencias de los resultados cualitativos en anexo 6, que corresponde al diseño de Feo (2010) para el registro de la estrategia didáctica.

4.4. Implementación de la lectura crítica

Se exponen a continuación las impresiones de la implementación de las sesiones de lectura crítica, de acuerdo con lo observado durante la misma. Las sesiones se realizaron por completo, se logró captar la atención de los estudiantes y aportar al objetivo central de manera efectiva, en la tabla se exponen la descripción de la implementación de las sesiones.

Tabla 9.

Implementación de lectura crítica

Sesión	Tipo	Descripción
1	Diagnóstico grupo experimental	Niveles inferiores de argumentación. Ningún estudiante cuenta con argumentación elaborada.
2	Diagnóstico grupo control	Niveles inferiores de argumentación. Ningún estudiante cuenta con argumentación elaborada.
3	Estrategia didáctica	Los estudiantes utilizan la persuasión buscando adherencia de la tesis contraria, a través de situaciones extremas con seres queridos, por ejemplo, si un violador abusara de la hermana o la mamá.

La lectura crítica como estrategia para desarrollar la competencia argumentativa en estudiantes de
noveno grado del Colegio Nueva Constitución

4	Estrategia didáctica	Se nota mucha confusión como si cada ejemplo llegara al mismo punto y no existiese línea divisoria entre los términos, además por esta misma duda, hubo desmotivación. La complicación y la exigencia del tema no parece ser del agrado de los jóvenes. Por lo anterior, se toma la decisión de no continuar con el tema e introducimos en el concepto de manipulación.
5	Estrategia didáctica	Hubo una actitud generalizada de silencio, parecía como haber descubierto una verdad que no se esperaban tan cruda, se notaba interés acompañado de silencios prolongados, como un estudiante dijo “sin palabras” respecto al tema de manipulación.
6	Estrategia didáctica	Se notó tanto duda como interés y luego satisfacción por abordar y comprender bien el tema.
7	Estrategia didáctica	Los estudiantes se interesan más por los resultados, al observar que no fueron los esperados surgen propuestas que son aceptadas para realizar lecturas actuales.
8	Estrategia didáctica	La actividad estuvo muy comprometida, todo el tiempo hubo atención, preguntas, discusiones, claridades, objeciones. Bastante productiva.
9	Estrategia didáctica	Se notó confusión, parecía fácil ubicar el argumento, pero se notó duda, para pasar al frente también fue difícil, primero pasaron dos estudiantes osados y luego otros se animaron, no alcanzó el tiempo porque había preguntas. Se dispersaban con facilidad, la atención se perdía por momentos, pocos estudiantes estuvieron bien interesados.
10	Estrategia didáctica	Como hallazgo particular se puede decir que las imágenes les ayudan, facilitan la interpretación y el análisis de un argumento.
11	Estrategia didáctica	Hubo apropiación de la actividad, sentido de pertenencia, compromiso y un rol de liderazgo por parte del grupo encargado que favoreció el desarrollo de la actividad.
12	Estrategia didáctica	Infortunadamente no se logra culminar la actividad, por tal razón se aplaza para la próxima clase. Se utiliza media hora más en la cual se socializa cada resultado, un representante de grupo cuenta grosso modo el tema de la columna, comenta las dificultades o sencillez con la cual resolvieron las diferentes elecciones. Finalmente, el grupo presenta una valoración cualitativa de lo observado en la actividad.
13	Estrategia didáctica	La actividad se desarrolla en un ambiente de participación y escucha. Hubo honestidad en la calificación entre pares y sugerencias.
14	Estrategia didáctica	No estuvo tan animada como en otras ocasiones, pero hubo participación, atención y compromiso.
15	Estrategia didáctica	Interés, actitud reflexiva y analítica.
16	Estrategia didáctica	En un comienzo se pensó que los ejemplos serían de carácter escrito por grupos, pero espontáneamente fueron surgiendo los ejemplos, debido al interés que suscitó lo novedoso del tema.
17	Estrategia didáctica	Se notó mucho apasionamiento por el tema, quizás la problemática que se viene extendiendo a los barrios producto de decisiones por parte de la Alcaldía Mayor y las vivencias personales de algún familiar, amigo o conocido frente a este flagelo de la indigencia y las drogas hace que los jóvenes tengan una conexión afectiva con el tema y deseen debatir con ahínco. Los estudiantes cayeron en falacias producto del interés que suscita el tema.
18	Estrategia didáctica	Hubo gran interés en la participación, aunque no se notó ese apasionamiento de la sesión pasada, hubo una disposición reflexiva, analítica, de escucha y así mismo de claridad en las ideas y asertividad en los argumentos. También, se notó mayor organización en el debate y riqueza en los tipos de argumento.
19 a la 23	Estrategia didáctica	Pocos estudiantes no se comprometieron con la actividad, una estudiante que no participa tiene una actitud de colaboración y disposición para cualquier actividad que se le asigne. En su mayoría los estudiantes presentaron solidez en los conocimientos prácticos adquiridos, así como madurez en las argumentaciones presentadas.
24	Estrategia didáctica	Hubo concentración, buenas críticas a los compañeros y la mayoría cumplió con la estructura y los acuerdos sobre contenidos acordados. Llama la atención un par de estudiantes que se destacaron en este ejercicio a pesar de no participar verbalmente con facilidad.
25	Resultado posterior a la implementación de las estrategias didácticas	Aunque algunos estudiantes del grupo control han evolucionado un poco, la mayoría se siguen ubicando en los niveles más bajos de argumentación. Por otro lado, el grupo experimental, en su mayoría, se ubica en argumentación aceptable con puntos de vista adicionales y argumentos centrados en el interés colectivo.

Elaboración propia en Word

En general, los estudiantes se mostraron interesados y se comprometieron con el desarrollo de las actividades. Solo cuando estos no entendían completamente el tema se mostraron distantes y aburridos, por esta razón se trató de cambiar la temática o la forma en que se estaba desarrollando la actividad para nuevamente captar su atención. Sin importar el tema, la relación de contextos ayuda a su apropiación y a la participación de los estudiantes. Algunos no quisieron participar, pero sí atendieron y mostraron interés, lo cual se confirmó en el texto argumentativo. De manera global la implementación de las sesiones ayudó para que la mayoría de los estudiantes participaran y expusieran sus puntos de vista sin reservas.

4.5. Resultado de las sesiones implementadas para el desarrollo y fortalecimiento de destrezas y habilidades argumentativas en los estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución.

Los resultados del ítem de redacción aplicado después de las sesiones didácticas, con el fin de examinar el desarrollo y fortalecimiento de destrezas y habilidades argumentativas por medio del tabulador de Coirier y Golder (1994), se expresan en gráficos y tablas comparativas para una mejor comprensión de lo obtenido. A continuación, se exponen las impresiones resultantes de cada una de las sesiones didácticas acompañadas del análisis realizado por medio de tabuladores, posterior a su implementación:

Tabla 10.
Resultado de las sesiones didácticas implementadas para el fortalecimiento destrezas y habilidades argumentativas.

Sesión	Tipo	Resultado
1	Diagnóstico grupo experimental	Niveles inferiores de argumentación. Ningún estudiante cuenta con argumentación elaborada.
2	Diagnóstico grupo control	Niveles inferiores de argumentación. Ningún estudiante cuenta con argumentación elaborada.

La lectura crítica como estrategia para desarrollar la competencia argumentativa en estudiantes de
noveno grado del Colegio Nueva Constitución

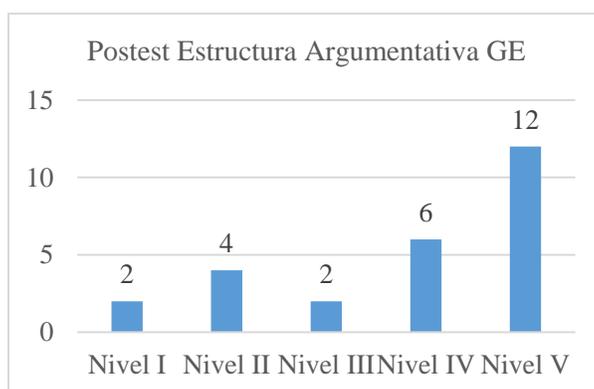
3	Estrategia didáctica	Los estudiantes identificaron los argumentos con relativa dificultad, hubo apasionamiento sobre el tema, su opinión y postura la realizan de manera muy personal. Se deja como inquietud lo mejor para las futuras generaciones y la diferencia entre persuasión y argumento, debido a la mezcla de emocionalidades con el tema.
4	Estrategia didáctica	No queda muy claro el tema, apenas hay esbozos de lo que puede representar cada término y se agrega otro que puede representar algo de claridad, la palabra manipulación.
5	Estrategia didáctica	Amplitud del tema, su actitud era de atención e impacto. Proponen profundizar en el tema manipulación de los medios.
6	Estrategia didáctica	Tenacidad para comprender cada palabra frase y contextualizarla, hubo inquietud con el tema, sorpresa con el manejo de los noticieros en Colombia.
7	Estrategia didáctica	Interés por clarificar el tema, en especial por los resultados de los ejercicios prácticos.
8	Estrategia didáctica	Discusión sobre lo que debe o no tener un texto argumentativo, sus partes básicas, la manera de descubrirlo específicamente en una caricatura.
9	Estrategia didáctica	Se evidencia capacidad individual de análisis.
10	Estrategia didáctica	Buena participación, concentración, disposición y facilidad para relacionar las partes de un argumento.
11	Estrategia didáctica	Bastante curiosidad y escucha, asertividad en las instrucciones dadas, en la forma y contenido de la plantilla. Además, de analizar, interpretar, en esta propuesta ya se comienza a ver una crítica escrita por medio de la evaluación a la cual invitaron a los compañeros.
12	Estrategia didáctica	Capacidad de escucha, respeto por el turno y habilidad para debatir y buscar soluciones muy positivas.
13	Estrategia didáctica	Asertividad en la mayoría de los grupos en la elección de las partes del argumento, agudeza al dar razones. Revisión de actividad con respuestas correctas o cercanas.
14	Estrategia didáctica	Acuerdos con buenos análisis y justificaciones para seleccionar.
15	Estrategia didáctica	Contemplación de puntos de vista para llegar a una conclusión razonada.
16	Estrategia didáctica	Los estudiantes reconocen las formas aproximadas de un argumento Cada parte de la lectura tenía dos o tres ejemplos de situaciones cotidianas, de las noticias, de comerciales.
17	Estrategia didáctica	Se escucharon conclusiones muy pertinentes en argumentación. Se habló de la facilidad de argumentos de acuerdo con el conocimiento o experiencia del estudiante. Los alumnos aprendieron que algunos argumentos se pueden improvisar como los testimoniales si han vivido un caso cercano, los de ejemplificación y los de análisis. Lo anterior, conlleva al acuerdo de preparar un debate que pueda llegar a tener mayor fuerza argumentativa y variedad en las clases de argumentos planteados.
18	Estrategia didáctica	Los estudiantes expusieron la ventaja de documentarse, leer y preparar los argumentos, pues, según ellos, esto les brindó más seguridad, ideas más estructuradas, búsqueda de otras clases de argumento como el teórico, el de autoridad y el racional. De igual manera, en el recorrido se ha logrado pericia en detectar las actitudes o lenguaje verbal que pasa a la persuasión, manipulación y falacia.
19 a la 23	Estrategia didáctica	Firmeza en los argumentos expuestos, observación de posibles errores, compromiso con las lecturas, respeto por el trabajo del compañero. Unos pocos estudiantes no participaron con la dedicación y la calidad acordada.
24	Estrategia didáctica	Maduración y consolidación de los conocimientos adquiridos.
25	Resultado posterior a la implementación de las estrategias didácticas	Aunque algunos estudiantes del grupo control han evolucionado un poco, la mayoría se siguen ubicando en los niveles más bajos de argumentación. Por otro lado, el grupo experimental, en su mayoría, se ubica en argumentación aceptable con puntos de vista adicionales y argumentos centrados en el interés colectivo.

Elaboración propia en Word

Para la medición posterior a las sesiones implementadas, las cuales aportan a la conceptualización de un argumento y sus partes, a la identificación de argumentos a favor y en contra de un tema, a la generación de puntos de vista y diferenciar términos de persuasión

y manipulación, se observa en el gráfico 8 que solo 2 de los estudiantes del grupo experimental se ubican en el nivel 1 estadio pre-argumentativo, 4 alumnos en el nivel 2 de argumentación incipiente, 2 con opinión y un argumento aceptable se sitúa en el nivel de argumentación mínima, mientras que 18 alcanzaron el nivel de argumentación elaborada, 6 de ellos con opinión y argumentos aceptables y los 12 restantes con otro punto de vista adicional.

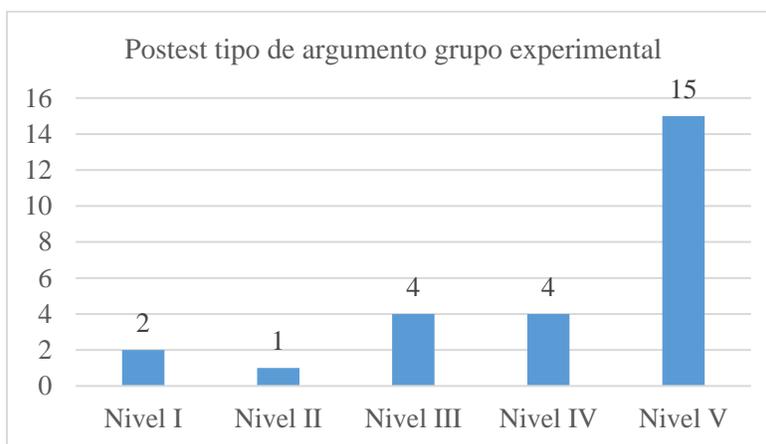
Gráfico 8. Postest estructura argumentativa grupo experimental



Elaboración propia en Excel

Para los tipos de argumento en el postest gráfico 9, la mayoría del grupo experimental (15 alumnos) expusieron criterios centrados en el interés colectivo, lo que los ubica en el nivel 5 de argumentos elaborados. Por otro lado, 4 estudiantes presentaron argumentos centrados en el interés colectivo (nivel 4) pero situando sus argumentos en lo económico. Otros 4 estudiantes en sus argumentos reflejan ligera relación entre lo individual y lo colectivo. 1 estudiante presentó argumentos de conveniencia particular y solo 2 argumentos centrados en su interés individual.

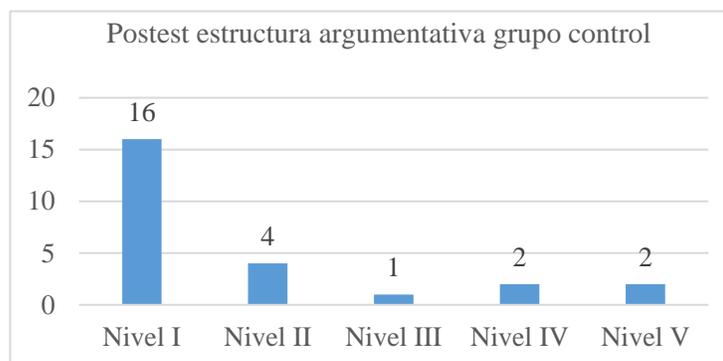
Gráfico 9. Postest tipos de argumentos grupo experimental



Elaboración propia en Excel

En el postest que se expone en el gráfico 10 de estructura argumentativa del grupo control, 4 alumnos se ubicaron en un nivel elaborado de argumentación, 1 en nivel mínimo, 4 en nivel incipiente y 16 siguen ubicándose en un nivel nulo de argumentación.

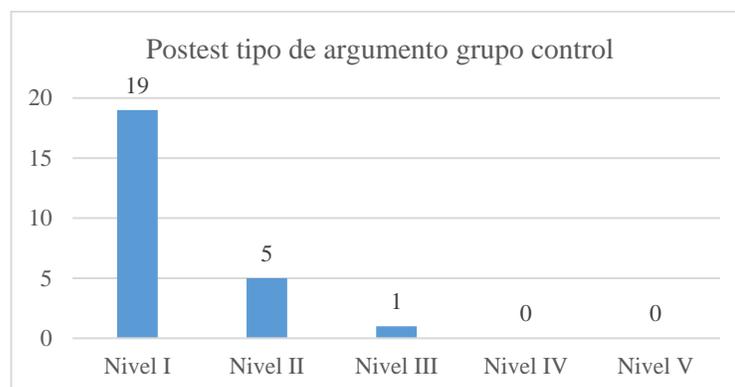
Gráfico 10. Postest estructura argumentativa grupo control



Elaboración propia en Excel

En el gráfico 11 se observa que los tipos de argumento de los estudiantes del grupo control no presentan variación: 16 se ubican en el nivel 1 argumentación nula de interés individual, 4 en argumentos prácticos del nivel 2 incipiente de interés particular y 1 en el nivel 3, que corresponde a argumentación mínima.

Gráfico 11. Postest tipos de argumentos grupo control



Elaboración propia en Excel

Con el propósito de exponer los resultados comparativos entre el grupo experimental y el grupo control, respecto al nivel de competencia argumentativa de los estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución, se muestran a continuación en la tabla 11 los criterios de la estructura argumentativa y del tipo de argumento por colores, donde el color rojo corresponde a un estadio pre-argumentativo, el naranja indica que la argumentación es incipiente, el amarillo corresponde a una argumentación mínima y el verde a una argumentación elaborada, ya sea porque se cuenta solo con opinión y argumentos, o porque adicional a ello el estudiante puede exponer incluso otro punto de vista respecto al tema.

Tabla 11.

Estructura argumentativa y tipo de argumento por niveles

Nivel del logro	Criterios estructura argumentativa	Tipo de argumento
Nivel 1: características del estadio pre-argumentativo	El texto no se relaciona con el tópico.	Argumentos centrados en el yo, en el interés o gusto individual.
	El texto solicita, hace críticas, sin opinión, ni argumentos.	
	No hay opinión, sólo ventajas y desventajas.	
	Se enumeran ventajas y desventajas con pronunciamiento final.	
	Hay opinión combinada con quejas y solicitudes.	
Nivel 2: argumentación incipiente	No hay opinión explícita, pero hay argumentos incipientes que la presuponen	Argumentos prácticos, también cercanos al yo en tanto señalan conveniencia particular.
	Hay opinión sin argumentos o con argumentos inaceptables.	
	Hay opinión con un argumento, pero con otros inaceptables o sin relación.	
Nivel 3: argumentación mínima	Hay opinión con argumento válido, pero con quejas y críticas.	Ya comienza a observarse una interrelación entre el individuo y el

La lectura crítica como estrategia para desarrollar la competencia argumentativa en estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución

Nivel del logro	Criterios estructura argumentativa	Tipo de argumento
		colectivo: a este grupo pertenecen los argumentos que señalan la pertenencia a un grupo, la identidad como parte de un colectivo.
Nivel 4: argumentación elaborada	Hay opinión y dos argumentos válidos.	Los criterios centrados en el interés colectivo. Se sitúan los argumentos económicos.
Nivel 5: argumentación elaborada	Tiene opinión, argumentos aceptables y otro punto de vista.	Los criterios centrados en el interés colectivo. Los valores de un nivel más concreto.

Fuente: Elaboración propia con base en planteamientos de Coirier y Golder (1993).

En la tabla 12 se expone en color verde que para el pretest el 0% del grupo experimental se ubicó en argumentación elaborada, mientras que, en el postest, el 69% sí lo logró, permaneciendo solo el 31% en niveles inferiores de argumentación: 7% en argumentación mínima, 16% en argumentación incipiente y solo 8% en estadio de pre-argumentación, pero todos ellos exponiendo por lo menos una opinión, aunque con quejas y solicitudes.

Tabla 12.

Estructura argumentativa pre y postest grupo experimental

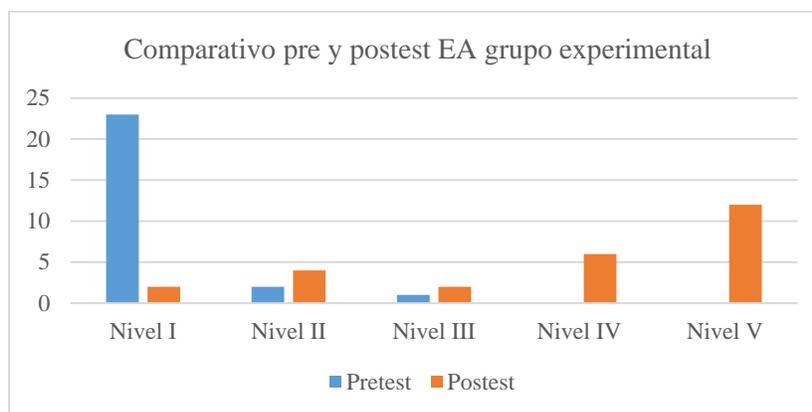
Nivel del logro	Criterios	Total de sujetos grupo experimental pretest	%	Total de sujetos grupo experimental postest	%
Nivel 1: características del estadio pre-argumentativo	El texto no se relaciona con el tópico.	1	3,8%	0	0%
	El texto solicita, hace críticas, sin opinión, ni argumentos.	13	50,0%	0	0%
	No hay opinión, sólo ventajas y desventajas.	1	3,8%	0	0%
	Se enumeran ventajas y desventajas con pronunciamiento final.	3	11,5%	0	0%
	Hay opinión combinada con quejas y solicitudes.	2	7,7%	1	4%
	No hay opinión explícita, pero hay argumentos incipientes que la presuponen	3	11,5%	1	4%
Nivel 2: argumentación incipiente	Hay opinión sin argumentos o con argumentos inaceptables.	0	0,0%	1	4%
	Hay opinión con un argumento, pero con otros inaceptables o sin relación.	2	7,7%	2	8%
	Hay opinión con argumento válido, pero con quejas y críticas.	0	0,0%	1	4%
Nivel 3: argumentación mínima	Hay opinión y un argumento aceptable.	1	3,8%	2	8%
Nivel 4: argumentación elaborada	Hay opinión y dos argumentos válidos.	0	0,0%	6	23%
Nivel 5: argumentación elaborada	Tiene opinión, argumentos aceptables y otro punto de vista.	0	0,0%	12	46%

Elaboración propia en Word

Lo expuesto con anterioridad, se logra evidenciar en el gráfico 12 comparativo, en el que las barras naranjas corresponden al postest, en las cuales se aprecia la evolución hacia niveles de argumentación elaborada.

Gráfico 12. Comparativo pre y postest estructura argumentativa grupo experimental

La lectura crítica como estrategia para desarrollar la competencia argumentativa en estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución



Elaboración propia en Excel

En la tabla 13, se exponen los tipos de argumentos de los estudiantes del grupo experimental en el pre y postest. En color rojo, naranja y amarillo se muestra que el 84,62% expusieron en el pretest argumentos por lo general de interés individual, centrados en el yo. Para el postest solo el 27% se sitúa en estos niveles. Mientras que el 73% de los estudiantes expuso argumentos elaborados, centrados en el interés colectivo.

Tabla 13.

Tipos de argumentos pre y postest grupo experimental

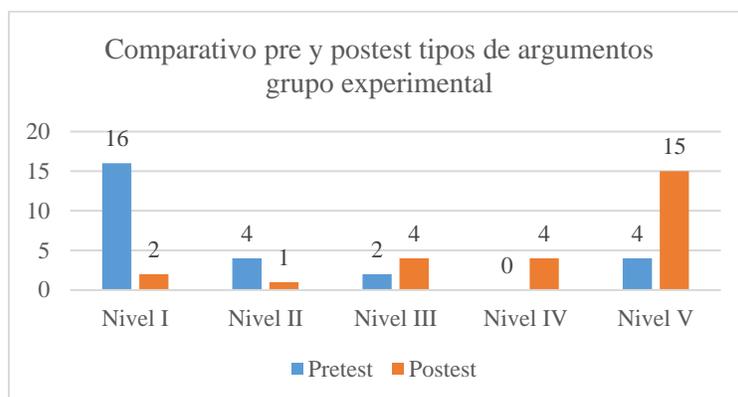
Nivel del logro	Criterios	Total de sujetos grupo experimental pretest	%	Total de sujetos grupo experimental postest	%
Nivel 1: características del estadio pre-argumentativo	Argumentos centrados en el yo, en el interés o gusto individual.	16	61,54%	2	8%
Nivel 2: argumentación incipiente	Argumentos prácticos, también cercanos al yo en tanto señalan conveniencia particular.	4	15,38%	1	4%
Nivel 3: argumentación mínima	Ya comienza a observarse una interrelación entre el individuo y el colectivo: a este grupo pertenecen los argumentos que señalan la pertenencia a un grupo, la identidad como parte de un colectivo.	2	7,69%	4	15%
Nivel 4: argumentación elaborada	Los criterios centrados en el interés colectivo. Se sitúan los económicos.	0	0,00%	4	15%
Nivel 5: argumentación elaborada	Los criterios centrados en el interés colectivo. Los valores de un nivel más concreto.	4	15,38%	15	58%

Elaboración propia en Word

El gráfico 13 complementario de la tabla 13, expone en naranja la evolución de los tipos de argumentos que expusieron los estudiantes, pasaron la mayoría (representados en azul) de argumentos centrados en el yo a valores de niveles concretos y una pequeña parte en argumentos económicos.

Gráfico 13. Comparativo pre y postest tipos de argumentos grupo experimental

La lectura crítica como estrategia para desarrollar la competencia argumentativa en estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución



Elaboración propia en Excel

La tabla 14, expone las diferencias entre el grupo experimental y control después de implementadas las sesiones de argumentación y lectura crítica. Aunque el grupo control evolucionó un poco, el grupo que recibió el estímulo, le supera ubicándose el 69,2% de los estudiantes en argumentación elaborada, contra un 16%, obedeciendo posiblemente al progreso de las clases usuales que reciben los estudiantes.

Tabla 14.

Comparativo estructura argumentativa postest grupo experimental y control

Nivel del logro	Criterios	Postest estructura argumentativa grupo experimental	%	Postest estructura argumentativa grupo control	%
Nivel 1: características del estadio pre-argumentativo	El texto no se relaciona con el tópico.	0	0,0%	0	0,0%
	El texto solicita, hace críticas, sin opinión, ni argumentos.	0	0,0%	11	44,0%
	No hay opinión, sólo ventajas y desventajas.	0	0,0%	3	12,0%
	Se enumeran ventajas y desventajas con pronunciamiento final.	0	0,0%	1	4,0%
	Hay opinión combinada con quejas y solicitudes.	1	3,8%	1	4,0%
	No hay opinión explícita, pero hay argumentos incipientes que la presuponen	1	3,8%	0	0,0%
Nivel 2: argumentación incipiente	Hay opinión sin argumentos o con argumentos inaceptables.	1	3,8%	1	4,0%
	Hay opinión con un argumento, pero con otros inaceptables o sin relación.	2	7,7%	2	8,0%

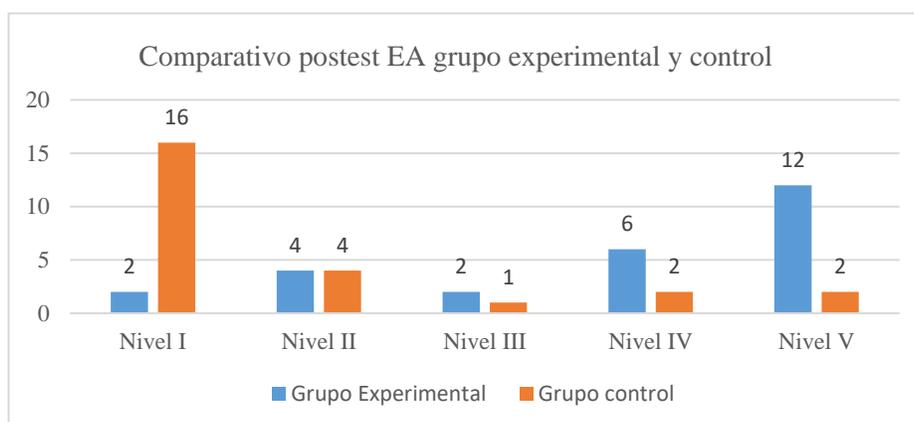
La lectura crítica como estrategia para desarrollar la competencia argumentativa en estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución

	Hay opinión con argumento válido, pero con quejas y críticas.	1	3,8%	1	4,0%
Nivel 3: argumentación mínima	Hay opinión y un argumento aceptable.	2	7,7%	1	4,0%
Nivel 4: argumentación elaborada	Hay opinión y dos argumentos válidos.	6	23,1%	2	8,0%
Nivel 5: argumentación elaborada	Tiene opinión, argumentos aceptables y otro punto de vista.	12	46,2%	2	8,0%

Elaboración propia en Word

En el gráfico 14 se observa en detalle la evolución de los estudiantes del grupo experimental (en azul), antes y después de la implementación de las sesiones didácticas.

Gráfico 14. Comparativo postest EA grupo experimental y grupo control



Elaboración propia en Excel

En la tabla 15 se observa que en el grupo experimental se sitúa el 73,08% de los estudiantes en argumentos elaborados con criterios centrados en el interés colectivo. Del grupo control el 76% de los estudiantes no superan el primer nivel de argumentación centrada en el yo y el interés individual.

Tabla 15.

Comparativo post TA experimental y control

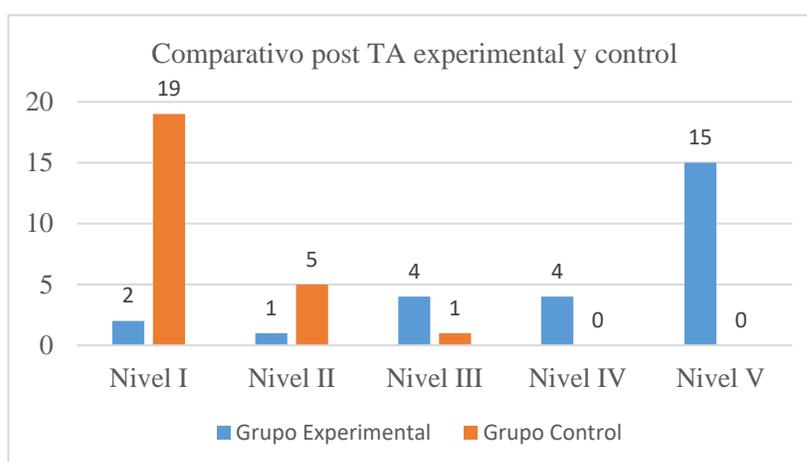
La lectura crítica como estrategia para desarrollar la competencia argumentativa en estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución

Nivel del logro	Criterios	Total de sujetos grupo experimental postest	%	Total de sujetos grupo control postest	%
Nivel 1: características del estadio pre-argumentativo	Argumentos centrados en el yo, en el interés o gusto individual.	2	7,69%	19	76%
Nivel 2: argumentación incipiente	Argumentos prácticos, también cercanos al yo en tanto señalan conveniencia particular.	1	3,85%	5	20%
Nivel 3: argumentación mínima	Ya comienza a observarse una interrelación entre el individuo y el colectivo: a este grupo pertenecen los argumentos que señalan la pertenencia a un grupo, la identidad como parte de un colectivo.	4	15,38%	1	4%
Nivel 4: argumentación elaborada	Los criterios centrados en el interés colectivo. Se sitúan los económicos.	4	15,38%	0	0%
Nivel 5: argumentación elaborada	Los criterios centrados en el interés colectivo. Los valores de un nivel más concreto.	15	57,69%	0	0%

Elaboración propia en Word

En el gráfico 15 se observa que ninguno de los estudiantes del grupo control (barras naranjas) cuenta con argumentos de un nivel más concreto.

Gráfico 15. Comparativo post TA experimental y control



Elaboración propia en Excel

La mayoría de los estudiantes antes de la implementación de las sesiones no maneja la estructura argumentativa mínima (sin opinión o argumentos), ya que 23 de los estudiantes

del grupo experimental y 23 del grupo control se ubican en el nivel I. Apenas 2 estudiantes del grupo experimental y dos del grupo control se ubican en el nivel II, con argumentos prácticos, pero señalando conveniencia particular. Solo 1 estudiante del total, grupo control y grupo experimental, se ubicaba en el nivel III, observándose una relación superficial entre el interés propio y el colectivo.

No se evidencian diferencias significativas en los dos grupos, ni por edad o por género, de esta manera se podría hacer referencia a la incidencia de factores exógenos, ya sea ambientales o educacionales en la baja estructura argumentativa que poseen. Respecto al tipo de argumento la mayoría de los estudiantes se concentran en el nivel I (centrados en el yo), 16 del grupo experimental y 19 del grupo control, 2 estudiantes del grupo experimental alcanzan el nivel III, evidenciando pertenencia del grupo e identidad, mientras que solo 4 estudiantes del grupo experimental contaban con un tipo de argumento concreto y colectivo. Aunque la estructura argumentativa de la totalidad de los estudiantes se centra en el interés individual, para el tipo de argumento si se evidencia que estos 4 estudiantes pueden llegar a tener en cuenta el pensamiento de grupo.

Los estudiantes, en la implementación de los talleres, mostraron interés en los temas que logran entender a cabalidad, mientras que frente a los temas que no manejan o que se les dificulta entender, suelen mostrarse poco interesados, dispersos y aburridos. Los temas en los cuales lograron reflexionar y dar su opinión abiertamente, les aportó confianza para dar puntos de vista, reflexionar y entender los comentarios y formas de pensar de los demás. la lectura crítica incide en el desarrollo de la argumentación, pero la comprensión en sentido amplio se considera determinante para que los estudiantes logren la atención, la apropiación del conocimiento de manera efectiva y la reflexión sobre lo aprendido. De igual forma, se

considera que la relación de contextos y el uso de aprendizajes previos también inciden de manera importante en la manera en que se desenvuelven los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso, de la lectura crítica y la argumentación. Aprender el concepto y la manera en que, en los textos, se hace uso de falacias, persuasión y argumentación, ayuda a los estudiantes a ser más críticos y argumentar.

Posterior a la implementación de los talleres, en el grupo control no se evidencian mayores cambios, sin embargo, aunque estos estudiantes no hicieron parte de las sesiones, 2 de ellos se ubicaron en el nivel IV y dos en el nivel III para la estructura argumentativa. Mientras que en el grupo experimental 12 se ubicaron en el nivel V (estructuras argumentativas de conveniencia social), 6 en el nivel IV (estructura argumentativa pensando en el colectivo, pero de conveniencia material). 2 se ubicaron en el nivel III (argumentos de pertenencia de un grupo o identidad como parte de un colectivo). 4 se ubicaron en nivel II (me conviene) y 2 en nivel I (por gusto más que por conveniencia). Respecto al tipo de argumento, del grupo control se ubicó 2 en nivel V, 2 en nivel IV, 1 en nivel III, 4 en nivel IV y 16 en nivel I. Mientras que para el grupo experimental 2 estudiantes siguen en el nivel I, 1 en el nivel II, 4 alumnos superaron el nivel II, 4 están en el nivel IV y 15 alumnos se ubican en el V, en un tipo de argumento concreto, de interés social y colectivo.

4.6. Análisis estadístico

Con el fin de aclarar los resultados de la información recolectada de la muestra se expone a continuación el análisis estadístico de los datos, que corresponde a las dificultades más significativas expuestas estadísticamente, las cuales reflejarán tendencias y relaciones. Lo anterior, ayudará para la confrontación de los datos con los estudios empíricos de la investigación, con el fin de identificar ya sea un mayor dominio de habilidades

argumentativas y críticas o menores potencialidades que necesitan de atención, después de la implementación de las actividades propuestas.

Teniendo en cuenta los 12 niveles de la estructura argumentativa y los cinco tipos de argumento, se observó una tendencia a la agrupación de datos en puntos específicos. Si se distribuyeran los datos en partes iguales, que es lo que busca la media aritmética, promediar los valores, tanto el grupo experimental como el de control obtendrían en promedio entre 3,0 y 3,69 en el pretest; siendo 12 los niveles argumentativos y teniendo en cuenta que dicha media no supera el nivel argumentativo I, se obtiene que los estudiantes exponen características para establecerse en un estadio pre-argumentativo con un nivel de opinión básico. La tendencia central expuesta por la mediana es de dos para ambos grupos, por lo que la propensión de sus textos refleja críticas sin opinión, ni argumentos. Por otra parte, la moda de los datos define lo más frecuente (valor de mayor frecuencia absoluta) para los dos grupos en el pretest, siendo también 2. En el pretest para el tipo de argumento, la media para los grupos control y experimental se ubica en 1,28 y 1,92 respectivamente, es decir, también en el nivel 1 con características del estadio pre-argumentativo, argumentos centrados en el yo, en el interés o gusto individual. De igual forma, para la mediana y la moda los dos grupos se ubican en 1.

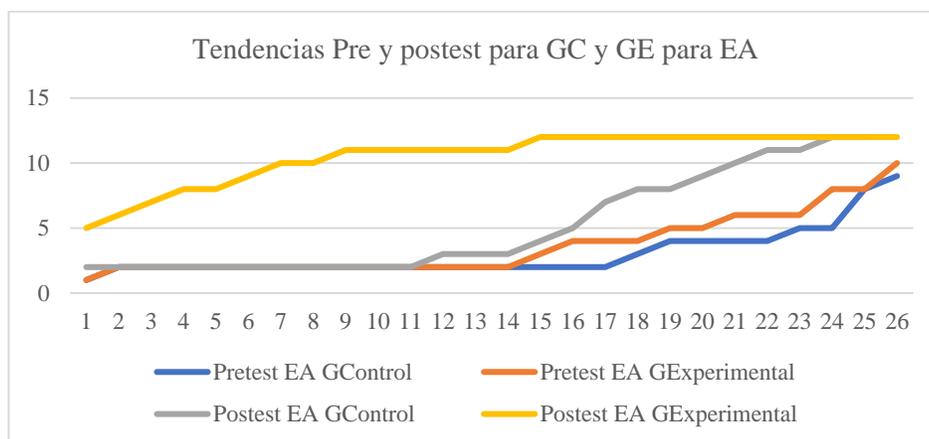
Para el postest de estructura argumentativa el grupo control se ubica en una media de 4,9, correspondiendo también al estadio pre-argumentativo, en el que los alumnos en promedio son capaces de enumerar ventajas y desventajas con pronunciamiento final, pero sin alcanzar el nivel de opinión con quejas y/o solicitudes. En el caso de la moda, el grupo control presenta datos más frecuentes en 2 y una mediana de 3, exponiendo una tendencia a no establecer opiniones, sólo ventajas y desventajas, ubicándose igualmente en el nivel I. Por

su parte el grupo experimental se ubicó en 10,5 lo que corresponde en promedio a argumentación mínima ubicada en el nivel III, con opinión y un argumento aceptable, cabe anotar que este es el resultado al distribuirse los datos en partes iguales.

Los datos más frecuentes (moda) para este grupo se ubican en 12, nivel V, con una argumentación elaborada, es decir, reflejando opinión, argumentos aceptables y otro punto de vista. La tendencia central por su parte es de 11, nivel IV, como mínimo con opinión y dos argumentos válidos. La diferencia en la tendencia se expone en el siguiente gráfico el cual muestra que para el pretest de estructura argumentativa del grupo control y experimental, así como posttest para el grupo control (estudiantes que no hicieron parte de las actividades), la tendencia en la misma, de 2, mientras que el grupo experimental después de haber hecho parte de la implementación de las estrategias didácticas, expone una tendencia de 12, bastante superior y significativa comparando el antes y el después de la lectura crítica.

Gráfico 16. Tendencias pre y posttest para grupos control y experimental en estructura argumentativa

La lectura crítica como estrategia para desarrollar la competencia argumentativa en estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución

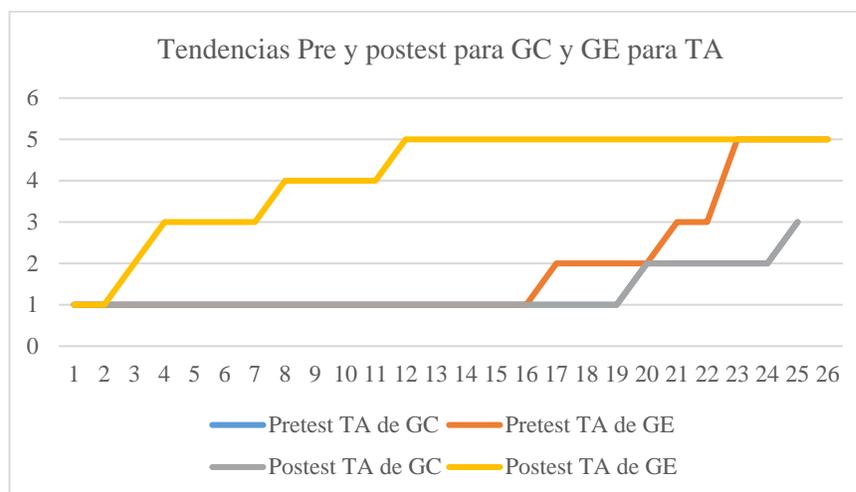


Elaboración propia en Excel

La tendencia para el tipo de argumento se observa en el gráfico para pre y postest de los grupos control y experimental, la línea gris se superpone a la azul del grupo control, ya que sus clases de argumento no presentan diferencias entre la prueba inicial y la final, pero tienen la misma propensión de 2 que la del grupo experimental antes de las actividades realizadas. Posteriormente, el grupo que sí participó en las estrategias didácticas presenta una tendencia de 12 (línea amarilla), en el nivel V con criterios centrados en el interés colectivo y valores de un nivel más concreto.

Gráfico 17. Tendencias pre y postest para grupos control y experimental en tipo de argumento

La lectura crítica como estrategia para desarrollar la competencia argumentativa en estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución



Elaboración propia en Excel

Los datos expuestos ayudaron a exponer los resultados sin inclinaciones por parte del investigador, ya que, en la interpretación de estos podrían presentarse orientaciones poco objetivas, pero sí convenientes para el estudio. En conclusión, el análisis de la información expuesta complementa y compara de manera efectiva el antes y el después de la implementación de las estrategias didácticas, lo que ayudará a corroborar el haber alcanzado o no los objetivos propuestos. Los resultados de manera general reflejan una investigación amplia y suficiente para determinar si la lectura crítica desarrolla la competencia argumentativa en estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución. Haber determinado el nivel de competencia argumentativa fue concluyente para identificar los factores que inciden en las actividades que se implementaron, las cuales, como lo reflejan los resultados expuestos, ayudaron al desarrollo y fortalecimiento de las destrezas y habilidades argumentativas de los alumnos.

Capítulo V. Discusión

En este apartado se presenta la discusión de la investigación con base en la pregunta y los objetivos propuestos, contrastados con los referentes abordados. Se comparan los hallazgos de estudios similares, a partir de la interpretación de los resultados que permiten determinar el nivel de competencia argumentativa de los estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución, identificar los factores que inciden en la implementación de la lectura crítica de dichos estudiantes, el efecto de la implementación de la lectura crítica con un grupo y el análisis del resultado de las sesiones implementadas para el desarrollo y fortalecimiento de las destrezas y habilidades argumentativas, este orden ayudará a establecer si se presentaron limitaciones de alguna índole o vacíos que deban ser cubiertos con otros estudios.

5.1. Nivel de competencia argumentativa de los estudiantes

Los estudiantes, en su mayoría, antes de la implementación de las actividades propuestas no contaban con las características de un lector crítico, no esgrimieron diversas ideas (Nivel 1: 88%), no juzgaron ni evaluaron procedimientos (Nivel 1: 88%) y tampoco contemplaron otras acciones (Nivel 1: 80%) ni examinaron las situaciones propuestas (Nivel 1: 88%). Antes de implementar las actividades didácticas, planteaban afirmaciones sin sustento (Nivel 1: 88%) y, posteriormente, se evidenció una mejor estructuración de los argumentos al abordar temas de la vida cotidiana y de la institución educativa a la cual pertenecen (Niveles 4 y 5: 69%; Niveles 1, 2 y 3: 31%).

Es posible que, aunque el MEN (2019) ha venido centrando la formación para apoyar el trabajo y el desarrollo humano, en la práctica se ha seguido fomentado la acumulación de contenido y no la solución de problemas como se evidenció en la limitada capacidad de

reflexión (Nivel 1: 88%) y propositivo (Nivel 1: 80%) de los estudiantes antes de las actividades implementadas. Se confirmó que estos poseían falencias en materia de lectura y escritura, porque no implementan estrategias que les ayuden a alcanzar los logros establecidos por el sistema educativo actual y que hacen referencia a las competencias evaluadas en lectura crítica.

Los estudiantes no saben cómo afrontar algunas situaciones y proponer soluciones, aunque estas tuvieran relación directa con los mismos (Nivel 1: 88%). Los alumnos cuando no cuentan con capacidad argumentativa se centran en el interés individual y en su conveniencia y tienen la creencia de poseer argumentos irrefutables como indica Martínez (2019), y no tienen en cuenta a otras personas ni relacionan sus conclusiones con el entorno y esto fue lo que se demostró en el pretest con la población en estudio. Efectivamente, esto se comprobó en la prueba realizada ya que, estos tampoco lograron generar conclusiones con argumentos fuertes que les ayuden a comprobar las inferencias que construyen o si intentan hacerlo, lo hacen utilizando argumentos débiles y sin comprobación (Nivel 1: 88%). En el postest los alumnos expresan opiniones con argumentos aceptables, más neutrales y centrados en el interés colectivo (Nivel 3, 4 y 5: 69%), mostrando así capacidad de pensamiento y lectura crítica.

5.2. Factores que inciden en la lectura crítica de los estudiantes

A continuación, se presentan y describen los factores que indican en la lectura crítica de los estudiantes relacionados con:

- El pensamiento crítico en la lectura crítica
- La Detección de falacias y de persuasión en la lectura crítica
- El papel del quehacer docente en la lectura crítica

La lectura crítica como estrategia para desarrollar la competencia argumentativa en estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución

- El tiempo y el espacio en los escritos en la lectura crítica
- La didáctica y la estrategia en la lectura crítica
- El papel de la institución, la familia y la sociedad en la lectura crítica
- Las creencias de los estudiantes en la lectura crítica
- La calidad y fuente de la información en la lectura crítica y la argumentación
- Las condiciones del entorno para estimular la lectura e iniciar la relación de contexto para la lectura crítica
- La enseñanza de valores en la lectura crítica
- La enseñanza explícita de estrategias y ejemplos para la lectura crítica
- La relación temática con el contexto para la lectura crítica
- La confianza y relación docente-alumno en el aula para la lectura crítica
- El reconocimiento amplio y suficiente del concepto y las características y tipos de argumentación

5.2.1. El pensamiento crítico en la lectura crítica

Los alumnos evidencian una falta de desarrollo de la capacidad de análisis y de valoración de las situaciones y o lecturas, y consideran ciertas las afirmaciones de diversos temas o eventos sin tener evidencias concretas, o siguen simplemente el pensamiento impuesto por el poder de las masas sin evaluar la consistencia y objetividad de este. Esta falta de pensamiento crítico impide que los estudiantes tomen decisiones guiadas por hecho reales (Moreno & Velázquez, 2017), en consecuencia, no expresaban un pensamiento neutro respecto a lo que leían u observaban. El no pensar de manera crítica es una barrera para el desarrollo de la lectura crítica de acuerdo con Quiñonez, Salazar y Urrego (2017), por ende, se está socavando la argumentación, porque los individuos no buscan plantear argumentos

fuertes para apoyar su punto de vista o posición, sino que solo expresan argumentos sesgados, centrados en el bien individual.

5.2.2. Detección de falacias y de persuasión en la lectura crítica

Que los estudiantes construyan opiniones basadas en falacias ajenas entorpece el pensamiento y lectura crítica, ya que, son razonamientos errados que aplican posteriormente para ellos mismos, por ende, es determinante identificarlas para ser neutrales y objetivos, y para la construcción de argumentos correctos y/o fuertes (Walton's, 2019). En este sentido, la correlación entre la lectura y la escritura (Pérez, 2017), es una relación que simplifica la toma de conciencia y la manera en que se conectan los esquemas mentales (Espinosa, 2016). De igual forma, se evidenció que leer un texto no es suficiente para comprenderlo cuando existen vacíos en el aprendizaje (Barbón, Carrera, Culque, Herrera, Lozada & Villacres, 2019), es por ello por lo que los alumnos no solo deben concentrarse en lo que leen, sino que requieren habilidades intelectuales como la lectura crítica para comprender los conceptos, su función en el escrito, su relación con otros conceptos y la manera de aplicarlos en otros ámbitos.

En consecuencia, los estudiantes tuvieron que profundizar en mayores conocimientos respecto a las estrategias de lectura, en la argumentación y en cada tema para poder otorgar diferentes sentidos en una discusión (Morales, 2018). Por lo que, para que los estudiantes alcancen el nivel literal e inferencial para acceder a la lectura crítica (Durango, 2017), se requiere una fluidez lectora, y ampliar el vocabulario, pues cuando se emplea un método sin efectividad, no hacen parte activa del texto (Llanga, Arias & Araque, 2019). **En la práctica se comprobó que es muy acertado brindar explicaciones e instrucciones a los estudiantes, y que se les enseñe a activar aprendizajes previos de forma explícita para que relacionen**

contextos de forma efectiva. Lo anterior y acudir a las emociones de los estudiantes, en definitiva, los anima a hacer parte del texto y de la discusión que se genere en torno a esta.

5.2.3. El papel del quehacer docente en la lectura crítica

El hacer y lo práctico son importantes en la pedagogía, pues de estas, resultan técnicas y métodos que aportan de manera importante en el saber y la cultura (Cachimaille, Mendoza & Nordelo, 2017), sin embargo, cuando los estudiantes no tienen la capacidad de protagonizar su aprendizaje, se dificulta forjar la educación crítica obedeciendo a las hegemonías institucionales dominantes, lo que se ve reflejado en las aulas. En la realidad, las necesidades individuales de los alumnos, las cuales deben ser identificadas por los docentes, no se están satisfaciendo de manera efectiva debido a la falta de actualización y perfeccionamiento del sistema educativo en general, por lo que hace falta adquirir conocimientos que deben ser aplicados en situaciones de la vida cotidiana y profesional (Zúñiga, 2017).

El docente no solo debe comprender cómo funciona el desarrollo de la lectura crítica, sino que, debe de manera explícita, ayudar a los estudiantes a encontrar las intenciones de los autores, su visión y aportar a la relación de contextos (Bar, Díaz & Ortíz 2015). Por lo que es primordial que los alumnos profundicen la lectura y opten por una posición en el tema abordado. Adicionalmente, el docente cumple con un papel esencial para que los alumnos aprendan a utilizar aprendizajes previos y logren apropiarse de otros conocimientos de utilidad, por lo que las representaciones que estructuran a partir de los conocimientos adquiridos, son determinantes para formar la manera de analizar y reflexionar sobre el mundo que les rodea.

5.2.4. El tiempo y el espacio en los escritos en la lectura crítica

Se confirmó que es determinante, como indican Alvarado, Olarte y Pineda (2017) analizar el espacio y el tiempo del escrito, así como desarrollar conocimientos de lenguaje y específicos del tema que se va a valorar (García & Guevara, 2017; Hoyos & Gallego, 2017; Serrano y Madrid, 2007), pues coadyuva a interpretar y contextualizar de manera correcta los escritos, de igual forma para poder corroborar que la información es actual o que corresponde al período al cual se hace referencia. En este sentido, los estudiantes que aprendieron a identificar el tiempo y el espacio de los escritos, se les facilitaron muchos aspectos de su realidad, ya que pueden aplicarlo de manera objetiva en diversas asignaturas y en la vida cotidiana.

5.2.5. La didáctica y la estrategia en la lectura crítica

Para alcanzar los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario realizar acciones que se adapten a las necesidades de los alumnos, que demuestren a su vez, la eficacia del trabajo docente y la comunicación e interacción entre alumno y maestro. En la práctica fue posible lograrlo estableciendo una conexión entre los conceptos previos y lo que se enseña (Aristizábal, Colorado & Gutiérrez, 2015). Lo anterior se logra según Bravo y Varguillas (2015), si se cambia la concepción que se tiene de la enseñanza-aprendizaje por nuevas teorías y creencias que hayan sido aceptadas por la comunidad científica. Pero en la realidad, la mediación entre teoría y práctica se ha dificultado porque no se están anticipando aspectos determinantes de las nuevas tendencias para ello. También es indispensable como expresa Zúñiga (2017) no solo formarse en educación para el abordaje de los contenidos, sino que es necesario atender criterios de calidad y necesidades de aprendizaje para responder de manera correcta a los cambios globales, es decir, realizar ajustes según el contexto y necesidades para evolucionar de manera paralela.

En la práctica esto se hace de manera limitada porque no se está triangulando la información de manera coherente con el contexto, aspecto fundamental que resaltan Moreno y Velázquez (2017) por lo que el problema educativo sigue sin resolverse a nivel nacional, mientras que a nivel institucional en la implementación de las actividades del presente estudio se evidencia que orientar el proceso para motivar a los estudiantes y fomentar su autorregulación y reflexión frente al proceso lector, es eficiente para desarrollar competencias argumentativas en los estudiantes. En este sentido es posible comprobar que potenciar las habilidades de pensamiento ayuda a los alumnos a tomar decisiones mejor estructuradas sobre lo que observan y asumir una posición al respecto. Esto ratifica que las habilidades de pensamiento son relevantes tanto para la lectura crítica como para el aprendizaje en general.

5.2.6. El papel de la institución, la familia y la sociedad en la lectura crítica

La lectura crítica como indican Higuera, Murillo y Ramos (2018) se puede desarrollar en todas las asignaturas, ya que se trata de una habilidad que se usa para reseñar, analizar y explicar desde un punto de vista. Aunque el estudio solo implica a docentes y alumnos, efectivamente, padres de familia y la sociedad en general pueden aportar para el aprendizaje de la lectura crítica, ya que, para algunos alumnos, el aprender ciertos conceptos en casa ayudó a que su aprendizaje fuera más fluido, mientras que para otros se torno rígido por las etiquetas que se han apropiado en otros ámbitos. Sin embargo, como lo indican Higuera, Mendoza y Parra (2018), los estudiantes no deben verlo como una obligación, ya que, de no ser fomentada de manera correcta y motivadora, genera angustia y frustración. Esto se evidenció cuando se propuso el estudio a los alumnos, algunos no querían participar porque pensaban que se implementaría de manera similar a las clases del currículo. Se confirmó que,

sin motivación y gusto por la lectura, difícilmente los estudiantes querrán implementarla en su cotidianidad, ya que, al hacerlo con contextualización y dinamismo, participaron de manera activa.

Aunque la alfabetización de los individuos se asume como una tarea ineludible y de extrema prioridad, como indican Higuera, et al. (2018) la responsabilidad social respecto al tema debe ampliarse más allá de la decodificación. Es necesario que en las aulas se propenda por la reflexión y la apropiación del conocimiento de manera integral. Efectivamente, un alto número de estudiantes poseían una capacidad crítica incipiente, por lo que era pertinente y necesario desarrollar habilidades de pensamiento. En este sentido Castillo y Pérez (2017) plantean que, de acuerdo con los contextos en los cuales se desenvuelven los estudiantes, desarrollan habilidades de lectura crítica en menor o mayor grado, así como el apoyo de sus padres y de docentes que han aportado en su formación.

Como indica Arana (2018), la guía familiar es esencial para el desarrollo de la habilidad lectora y la lectura crítica, adicionalmente, las fallas que se evidencian en los jóvenes respecto al tema se originan en edades tempranas, por lo que sería útil optar por el desarrollo de la habilidad con el apoyo de este contexto, empezando por la optimización de la decodificación y la comprensión lectora para que la habilidad crítica sea optimizada. El apoyo familiar en el desarrollo de habilidades de pensamiento es vital, ya que la relación de contexto inicial, por lo general, se daría entre la escuela y el hogar, por lo que su estimulación ayuda al desarrollo cognitivo aportando de manera eficiente a la argumentación (Arana, 2018). En las actividades, los estudiantes más participativos refirieron que en el contexto familiar hicieron preguntas y conversaron con sus parientes de algunos temas abordados y que ello ha beneficiado su aprendizaje de manera determinante, porque les ha ayudado a

reflexionar, a ser lectores más críticos y a razonar, muy similar a lo expuesto por Velásquez (2016) en su estudio.

5.2.7. Creencias de los estudiantes en la lectura crítica

La convivencia con la familia y las creencias implantadas, por lo general repercuten en la manera de pensar de los estudiantes como indican Bascón y Salguero (2015), lo que se observó en el desarrollo de las actividades, por lo que enseñar de manera explícita para que estos puedan tomar sus propias decisiones basándose en elementos fundamentados, fue uno de los grandes retos, aunque con resultados satisfactorios. Todo aquello que desde el hogar y la escuela logre estructurarse, haciendo referencia a pensamientos, creencias y resolución de problemas, debe tratar de guiarse de la mejor manera posible, pues será lo que finalmente se convierta en reglas personales.

Las etiquetas que la sociedad tiende a implantar en los individuos también son determinantes en el desarrollo de la lectura crítica intensa (Reyna, 2018), y aunque estas falten a la verdad, en la práctica provocan que los estudiantes no argumenten basados en hechos reales y con fundamento y que se dejen guiar por tesis débiles, por tanto, es importante esclarecer términos y guiar a los estudiantes en situaciones reales para que aprendan a reflexionar y tomar decisiones de manera objetiva. De ello depende que los estudiantes sean más o menos reflexivos, críticos y resuelvan problemas de manera efectiva (Rodríguez, 2016). Ciertamente, tanto la formación que proviene de los docentes como del entorno familiar, incide en las decisiones y acciones de los alumnos, sin embargo, la mayoría de las representaciones que estos han apropiado provienen del ámbito personal (redes) y familiar, ya que, cuando los alumnos relacionan contextos y lo hacen con información que no es veraz, tienden a no ser constructivos en sus argumentos.

52.8. La calidad y fuente de la información en la lectura crítica y la argumentación

Los estudiantes tienen en cuenta aspectos del contexto familiar y educativo para argumentar, sin embargo, algunos fortalecen o disminuyen la validez de sus argumentos, porque en ocasiones no han corroborado la información. A pesar de ello se evidencia que los elementos afectivos juegan un papel importante en las decisiones y acciones que, como indica Rodríguez (2016), hacen que los estudiantes adquieran un nivel de compromiso con algunos temas y que acepten la validez de los argumentos presentados, lo que ratifica que la relación de contextos es importante en el desarrollo de la reflexión y crítica del individuo. Hacer uso de dichos elementos afectivos como la sensibilidad de los estudiantes para la instrucción en argumentación y lectura crítica fue acertado, ya que los temas abordados, en los que de alguna manera se evidenció afecto y compasión, fueron los que generaron discusión y tuvieron mayor aceptación y profundización, aspecto que concuerda con los planteamientos de Ormat (2010).

En las actividades, se tuvo en cuenta la capacidad de construir argumentos, la manera de generalizar, hacer inferencias y dialogar, para posteriormente analizar y sintetizar siguiendo las indicaciones de Ormat (2010). Así mismo, se observó la comunicación no verbal y la aplicación de experiencias y conocimientos previos en las discusiones planteadas, así como la resolución de problemas y aprendizaje, lo que se evidenció a lo largo de las actividades implementadas, especialmente, después de haber hecho la correspondiente conceptualización y al haber expuesto casos de manipulación por fuentes pocos confiables.

5.2.9. Las condiciones del entorno para estimular la lectura e iniciar la relación de contexto para la lectura crítica

La estimulación temprana de la lectura como indican Rosero y Miele (2015) genera un vínculo con la lectura a partir de temas que sean de mayor interés para el individuo, que se traduce en un entorno significativo, ya que los estudiantes pueden aprender con elementos que son relevantes para ellos, valorar y disfrutar de la lectura, teniendo experiencias agradables con los escritos en compañía de sus padres. Este aspecto ha hecho falta en la educación de los estudiantes colombianos para sentar bases de lectura provechosa y significativa, por lo que los estudiantes no se sienten realmente identificados o estimulados con las lecturas de acuerdo con lo expuesto en las actividades realizadas. Por lo anterior, se implementaron las lecturas en las que los estudiantes han mostrado mayor interés para ayudarlos a relacionar contextos, a leer por motivación propia y no por obligación.

Si bien es cierto como indica el Banco Interamericano de Desarrollo (2016), que estimular la lectura temprana ayuda a que los estudiantes se interesen por indagar en escritos, temas que llaman su atención, también es real que la lectura no escolarizada debería ser del gusto del menor y no solo de lo que demandan las instituciones educativas. La habilidad reflexiva y crítica puede desarrollarse con todo tipo de lecturas sin que los estudiantes se vean forzados a leer temas que no son de su agrado, tal como sucedió en las actividades realizadas. Esto, aunque no les apoye en la acumulación de ciertos contenidos, sí les ayuda en la práctica a generar estrategias, resolver problemas y reflexionar frente a contextos inexplorados por las instituciones, pero que son de gustos o necesidades personales de cada individuo.

5.2.10. La enseñanza de valores desde casa en la lectura crítica

En el desarrollo de habilidades de pensamiento inciden la enseñanza de valores y la tolerancia desde casa, afectando la manera de aprender de los estudiantes, lo que facilita o dificulta la tarea del docente al momento de intentar moldearlos para beneficio de ellos

mismos (Chapetón & Sánchez, 2018). En este sentido Monsalve (2015) indica que, debido a la identidad de género, se han modificado los imaginarios que construyen los individuos, sin embargo, para el estudio esto no tuvo incidencia. Por otra parte, la ética, las costumbres y creencias de los estudiantes sí influyen en la posición que adoptan respecto a un tema.

5.2.11. La enseñanza explícita de estrategias y ejemplos para la lectura crítica

Como indica Avendaño (2016) para que los estudiantes logren superar sus dificultades para ser lectores críticos, es necesario que los docentes optimicen sus estrategias didácticas, pero también, es ineludible enseñar a los estudiantes a realizar inferencias, a reflexionar, analizar, valorar y expresar su opinión, como estrategia para desarrollar la capacidad argumentativa, siendo estas características de un lector crítico. En consecuencia, estos conocimientos se enseñaron de forma explícita los estudiantes para que puedan usarlos no solo en las lecturas, también para que puedan aplicarlos en todos los entornos en los que se desenvuelven. Por lo tanto, se enseñó claramente a los alumnos a reflexionar respecto a las técnicas que pueden usar para apropiarse del conocimiento y ponerlo en práctica. Es así como en las actividades realizadas se utilizó la enseñanza explícita y los estudiantes utilizaron estos conocimientos para expresar opiniones que con anterioridad no formulaban.

5.2.12. La relación temática con el contexto para la lectura crítica

Enseñar a los estudiantes a situarse en determinado contexto, fue de gran utilidad, ya que ayudó para que estos se adaptaran o enmarcaran de manera objetiva en las situaciones planteadas. Aprendieron que conocer la información de forma amplia y analizarla a profundidad aporta para darle un valor determinado, es decir, para valorar un tema y las circunstancias en torno al mismo, expresar opiniones e incluso hacer comprobaciones. En este sentido, hacer uso de la relación de contexto en el aprendizaje, ayudó a retomar

aprendizajes previos, ponerlos en orden y transformarlos para la construcción de opiniones y valoraciones relacionadas con los temas abordados, lo anterior, teniendo en cuenta los planteamientos de Dugua y Garduño (2018) y Castillo y Pérez (2017), quienes aseguran que los estudiantes aprenden a descubrir contraargumentos y mensajes implícitos en los textos, lo que se comprobó de manera eficiente en el estudio.

5.2.13. La confianza y relación docente-alumno en el aula para la lectura crítica

De acuerdo con lo expresado por Flórez, et al. (2006) y Cruz (2017) tener en cuenta las subjetividades y emociones de los alumnos es importante para que los estudiantes apropien conocimientos, reflexionen y den su opinión respecto a estos, no obstante, fue de extrema importancia generar una buena relación socioafectiva con la lectura, el tema y con el docente, para que dicha conexión les ayude a construir significados, interpretar y dar sentido a lo que leen, además de apoyar a la articulación de aprendizajes previos y nuevos, confiando en las estrategias que se les enseñan de manera explícita y en su propio criterio al seleccionar y apropiar elementos de valor por medio de las estrategias aprendidas.

5.2.14. El reconocimiento amplio y suficiente del concepto y las características y tipos de argumentación

Los estudiantes, de acuerdo con Plantin (2014) deben aprender a identificar vacíos y limitaciones en los textos, lo cual se logra generando reflexiones en torno a las posiciones u opiniones de los mismo, de esta manera el primer paso para determinar si un argumento es revisable, fue conocer de manera amplia y suficiente su concepto, sus características y los tipos de argumento que existen para posibilitar la construcción de reflexiones acertadas y aprender a establecer contraargumentos. Los alumnos aprendieron a refutar argumentos, y

generar reflexiones según las posiciones que adoptaron sus compañeros en torno a los temas abordados.

5.3. Implementación de la lectura crítica en estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución

Las actividades grupales permitieron analizar y evaluar premisas acumuladas por los estudiantes, partiendo de la vida cotidiana y de los textos abordados. En el desarrollo de las actividades se evidencia que:

- No todos los aprendizajes previos apropiados por los estudiantes son de utilidad, por ende, deben memorizarlos o desecharlos cuando así se requiera, pues estos deberían aprender a usar la información que les ayude a resolver problemas y que es verificable y no solo la información acumulada (Bargallo, Prat & Silva, 2017).
- Los esquemas de argumentación usados y la evaluación grupal teniendo en cuenta los planteamientos de Pinilla y Ubaque (2016), fueron determinantes en el desarrollo de esta habilidad en los alumnos, mejorando su aprendizaje y reflexión en torno a los temas propuestos.
- Las premisas y opiniones expuestas por los estudiantes fueron variadas, algunas de ellas similares por lo que podían incluso llegar a la misma conclusión, de esta manera corroboraron que, aunque se tengan opiniones diferentes, es posible llegar a consenso e incluso apoyar argumentos que en principio no se tuvieron en cuenta. Esto se logra como indica el Banco Mundial (2019) centrándose en ofrecer alfabetización de calidad y no solo en cobertura.
- La enseñanza explícita de las diferentes técnicas de persuasión que existen y estrategias para detectar y lidiar con las falacias al poner en duda argumentos y

La lectura crítica como estrategia para desarrollar la competencia argumentativa en estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución

tratar de corroborarlos a través de investigación, así como fechas, fuentes, entre otros, aportó al análisis y evaluación de los argumentos, y a ser más neutrales y creativos a la hora de determinar la validez de estos (Walton's, 2019).

Asimismo, como indica Avendaño (2016) la lectura crítica es la capacidad para identificar las intenciones del autor, quién es, por qué publica el discurso y cuál es su ideología. Esta habilidad se convirtió en la principal estrategia en las actividades realizadas, lo que facilitó el razonamiento, el análisis y la percepción de situaciones académicas y cotidianas, y garantizó el discernimiento y aumentó el valor de la lectura. Cabe señalar que, con base en Avendaño (2016) no se trata de obviar los niveles de argumentación, sino que los estudiantes que se encuentran en dicho nivel solo deben seguir desarrollando sus habilidades intelectuales mediante el acompañamiento del docente para alcanzar niveles de lectura óptimos, así en el estudio los alumnos lograron ser reflexivos y elocuentes.

Sin embargo, según el Banco Mundial (2019) en naciones como Colombia, se tiene poca información respecto a la manera en que se está aprendiendo, en cómo se interpreta la información, la manera de comunicar, cómo se forman las opiniones, entre otros. Esta falta de contextualización impide resolver problemas de manera global, pero sí es posible hacerlo de manera local, lo cual se comprobó con los estudiantes que hacen parte del estudio, ya que, aunque el sistema inculca una manera específica de enseñar, el haber integrado actividades de lectura crítica en las que el estudiante participe de manera activa con la guía del docente, ayudó para que estos entendieran y relacionaran este aprendizaje con lo que ya conocen y experimentan en su vida cotidiana. Entonces, cuando se les presente la oportunidad de reflexionar respecto al mismo tema, podrán nuevamente relacionar lo aprendido y de hacerse

de manera constante, lo que podría convertirse de manera implícita en una estrategia para cada uno de ellos.

A su vez, el Banco Mundial (2019) ha expresado que la solución radica en ayudar a que los docentes a ser más eficientes en la didáctica, ya que se reconoce que la falta de argumentación ha generado que actualmente las personas se dejen guiar por información no fundamentada (Martínez, 2019) lo que se confirmó en el estudio, especialmente por información implantada en el contexto familiar. Este aspecto aporta a discusiones en las que no existe el diálogo ni se llega a consenso debido a que los individuos son poco objetivos e inflexibles. Sin embargo, este no es el caso de los estudiantes, ya que en su mayoría se dejaron guiar y evidenciaron que es posible reflexionar respecto a los temas y cambiar su manera de pensar sin que otras personas impongan su voluntad o intenten cambiar su sistema de creencias, lo que facilitó que los estudiantes establecieran acuerdos pragmáticos en los temas abordados.

Considerando lo que exponen Márquez y Valenzuela (2018) cuando refieren que la escuela es el escenario propicio para guiar la lectura crítica, se coincide con que esta permite el diálogo, sin embargo, se considera que el contexto familiar también es determinante (Bar, Díaz & Ortíz, 2015), ya que para algunos alumnos fue más fácil establecer relaciones por haber apropiado algunos conceptos en otros ámbitos, no obstante, también se evidencian algunos conceptos que se han aprendido de manera errada y que se tornan inamovibles si no se presenta la explicación completa y contextualizada de los mismos.

Si bien es cierto que no existe una técnica universal para el desarrollo de la lectura crítica como expresan Castillo y Pérez (2017) en el presente estudio se implementaron actividades de conceptualización (persuasión, manipulación, etc.), para aprender a argumentar y

construir puntos de vista, de relación de contextos y de posible argumentación sin sustento, que guiadas de la manera correcta y teniendo en cuenta lo observado, pueden implementarse en cualquier grupo de trabajo, pero sin ser inflexibles en la manera de enseñar, es decir, si los alumnos en el momento no se sienten a gusto con una actividad, es necesario estar abiertos al cambio y no regirse solo por lo programado, cambiando por un tema o método que llame su atención y les favorezca en el momento. Lo anterior, se tuvo en cuenta para las actividades realizadas por lo que se obtuvieron resultados satisfactorios.

Por otro lado, se identifica que existen términos similares que los alumnos confunden cuando no se les ha ofrecido una conceptualización de argumentación, por lo que aclarar este concepto y e identificar a aquellos que tengan relación con el mismo, es acertado antes de realizar actividades que desarrollen u optimicen la argumentación. Uno de ellos es la demostración, regida por criterios lógicos que buscan verificar o determinar la veracidad de una situación (Reyna, 2018), concepto en el que se hizo énfasis ya que, de la verificación depende el corroborar que un argumento es débil o fuerte. En el estudio, el concepto de argumentación se basa en menor o mayor rigurosidad, pero especialmente en corroborar fuentes y, los temas abordados para las prácticas propuestas se basaron en testimonios, creencias, opiniones, indicios e hipótesis controversiales. Es por ello por lo que los estudiantes abordaron estos aspectos como lo expone Narváez (2019) como una estrategia verbal que les permitió justificar ideas o creencias que son cuestionadas por otras personas.

En este sentido, se utilizaron textos con intención persuasiva para buscar que los alumnos desarrollaran y optimizaran su argumentación y se plantearon eventos prácticos, los cuales fueron analizados por los estudiantes y se utilizaron situaciones polémicas para que estos lograran reflexionar sobre la realidad, presentaran sus puntos de vista y argumentaran de

acuerdo con los conocimientos adquiridos. Como lo propone Martín (2016) en la escuela es muy útil el ejercicio de propender por la adición del grupo en estudio sustentando criterios racionales, concebido como un instrumento de comunicación (Secretaría de Educación, 2015). Finalmente, de acuerdo con las recomendaciones de Fiorín (2014), se determinó en el estudio si un argumento es débil o fuerte y no si el argumento es cierto, por lo que uno de los objetivos de la implementación de las actividades didácticas fue enseñar a los estudiantes a construir argumentos que pudieran utilizar para probar lo que concluyen. Los alumnos lograron expresar argumentos vinculados con el tema y convergentes, lo que ayudó de manera determinante a respaldar su conclusión.

5.4. Resultado de las sesiones implementadas para el desarrollo y fortalecimiento de destrezas y habilidades argumentativas en los estudiantes

Los resultados obtenidos ratifican que para generar estrategias se requiere del procesamiento de la información de manera crítica que ayude a la retroalimentación de los conocimientos previos de los alumnos como indican Jaramillo y Osses (2008), Espinosa (2015), Espinoza y Rodríguez (2017), lo cual aportó a la apropiación de nuevos conocimientos. Los estudiantes aprendieron a planear su aprendizaje, superar obstáculos y mejorar la forma en que aprenden (Espinosa, 2015). Es por esto por lo que en la investigación realizada fue necesario contemplar diversos aspectos como el desarrollo de las habilidades de pensamiento, conceptos, la importancia de la comprensión lectora y de parte del investigador, la manera de motivar a los estudiantes y de evaluarlos, lo que se consiguió satisfactoriamente (Gasca & Barriga, 2016).

El estudio por medio de las actividades realizadas desarrolló en los estudiantes la capacidad para comprender significados, analizar los argumentos, hacer deducciones,

identificar intenciones, valorar el contenido y relacionar estos aspectos con sus aprendizajes y concepciones previas. En este sentido la investigación logró generar en la mayoría de los estudiantes las condiciones que se requieren según Aparicio (2016), para desarrollar habilidades argumentativas apropiando conceptos, pero razonando respecto al orden de los componentes de un proceso, el rol que cumplen y su relación con el tema abordado. Aunque estos no son óptimos lectores críticos al finalizar el estudio, lo realizado contribuyó en la construcción de su argumentación. El estudio presenta similitud con la investigación de Márquez y Valenzuela (2018) en la que los estudiantes tuvieron que reconocer la importancia de profundizar en diversos escenarios y encontrar relaciones para argumentar. Igualmente, los alumnos aprendieron que deben justificar sus conclusiones y evocar a la reflexión, para así seguir estimulando el proceso argumentativo como lo consiguió la muestra en el estudio de Berdeja (2019).

Se evidenció en el proceso reflexivo, que las estrategias metacognitivas ayudaron a la perfilación de la identidad y a la determinación de las decisiones y acciones, y a modificar nuevos tipos de pensamiento y comunicación, debido a la relación de contextos concordando con Arana (2018), sin embargo, como indica Ormat (2019) los valores que han sido cimentados desde el hogar y el reconocimiento de subjetividades, pueden hacer más fácil o complicada la tarea del docente al querer moldear para beneficio del estudiante, su manera de pensar y actuar. Es claro que los entornos pueden influenciar de diversas maneras la forma en que los estudiantes se desenvuelven en cada uno de ellos y en ocasiones, estas influencias no ayudan al reconocimiento de las demandas del entorno, por lo que la guía del docente para el estudio en desarrollo fue vital en el aprovechamiento de los elementos que el mismo entorno brindaba a los alumnos y por supuesto, en la resolución de problemas.

Se ratificó como indican Berrío y López (2017) que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se trata de retener la mayor cantidad de conocimiento, sino que se trata de motivar, corregir y brindar herramientas o habilidades de pensamiento a los estudiantes para que sean autocríticos, apoyarlos cuando encuentren barreras que bloqueen su aprendizaje y ayudar a que desarrollen capacidades sociales y emocionales para que cada día se desenvuelvan mejor en diferentes entornos. Lo anterior, ayudó a que los estudiantes se sintieran motivados por explorar, preguntar y se evidenció que su visión del mundo se tornó diferente y mucho más amplia.

La comunicación, la interacción, la razonabilidad y la responsabilidad dependen de la argumentación (Garssen et al., 2014), no obstante, enseñar a identificar que un argumento sea correcto no es tarea fácil, por lo que fue necesario examinar errores de razonamiento al hacer uso de argumentos como lo indica Walton's (2019). Estos errores llamados falacias, se abordaron en algunas actividades para que los estudiantes aprendieran a lidiar con ellos, guiados por premisas aceptables que les ayudaran a concluir con argumentos adecuadamente estructurados. De igual forma, se optó por la lógica informal en la que intervienen técnicas que ayudan a analizar y a valorar argumentos para inferir sobre ellos, aunque lo que más incidió en la argumentación es la cantidad y calidad de conocimiento que se tiene sobre cada tema.

Las predicciones también fueron de gran utilidad, ya que, hacer supuestos sobre los temas y determinar la manera en que pueden ser refutados, no solo ayuda a analizar y reflexionar sobre ellos, sino que aporta para establecer si un argumento puede llegar a ser falso, aunque de manera aparente se considere válido (Plantín, 2014), este tipo de premisas conllevan a la contraargumentación. Los estudiantes, corroboraron que la argumentación es central para su

vida personal y académica (Chapetón & Sánchez, 2018), y que esta les ayuda a desarrollar otras competencias en defensa incluso de sus propios derechos. Asimismo, cuando se realizaron actividades en las que se cuestionó la realidad, se evidenció que les ayudó de manera determinante a reflexionar respecto a diversos problemas que nunca se plantearon con anterioridad, o que no veían como problemas, lo que fue de utilidad para ser propositivos y aportar a la transformación de su entorno. Cabe señalar que, esa conexión que se generó en torno a la realidad proporcionó posiciones hacia argumentos que estructuraron su propio criterio, apoyados por premisas que fueron analizadas inicialmente de manera explícita y que más adelante empezaron a utilizar como estrategia de contraargumento.

Conclusiones

Se determinaron los niveles de competencia argumentativa, lo cual fue útil para analizar si los estudiantes obtienen conclusiones por medio de la lógica y el razonamiento. Los hallazgos demostraron que los alumnos no buscan aportar razones para apoyar una opinión o punto de vista, sino que, por lo general, adoptan una posición de defensa u ofensiva centrada en su conveniencia, aunque esta no beneficie a la colectividad.

Se identificaron los factores que inciden en la implementación de la lectura crítica de los estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución, que corresponden con la enseñanza explícita de estrategias y ejemplos, la relación temática con el contexto, la confianza y relación docente-alumno en el aula y, el reconocimiento amplio y suficiente del concepto y las características y tipos de argumentación. Se observó que, si los estudiantes no hacen uso de estrategias de lectura, por lo general, no desarrollan ni fortalecen sus destrezas y habilidades argumentativas; así mismo, si los estudiantes no cuentan con pensamiento crítico, se ubican en niveles de argumentación incipiente, nunca elaborada.

La detección de textos de persuasión y de falacias requiere de conocimientos previos principalmente en la teoría fundamental de la argumentación, por esta razón es necesario explicarla y enseñarla de manera explícita. De estos conocimientos y estrategias que los alumnos adquieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje, depende que expongan una lectura textual, relacional, enunciativa, valorativa y/o sociocultural, es decir, la manera en que comprenden el texto ya sea de manera superficial o global. De esta manera, se presentó que los alumnos que menor conocimiento tienen en los fundamentos de la argumentación y en estrategias de lectura, son los que no logran reconocer las relaciones expresadas en el texto, tampoco relacionar contextos, no están en capacidad de profundizar en lo que desea comunicar el autor, tampoco pueden identificar valores y puntos de vista que pueden llegar a relacionarse o hacer parte de lo comunicado.

En las sesiones didácticas de lectura crítica implementadas, se observó que la enseñanza explícita de estrategias y los ejemplos, fueron de utilidad para que los estudiantes relacionaran contextos y lograran reflexionar respecto a situaciones de la vida cotidiana. De igual forma, el relacionar contextos aportó al reconocimiento de las falacias y la manipulación que se presentó en algunos escritos. A su vez, coadyuvó al desarrollo de actividades en grupo, pues los estudiantes se sienten con más confianza para hablar y expresar opiniones. La mayoría de los temas que se abordaron tuvieron buena aceptación, sin embargo, aquellos en los que se podía contextualizar y hacer que los estudiantes relacionaran dicho contexto con el propio, fueron los que más gustaron y en los cuales se generó mayor participación. Temas con los que la mayoría de los estudiantes no se sentían cómodos, como de competencias ciudadanas y el papel de la Alcaldía en problemáticas como la indigencia,

fueron abordados generando discusión y reflexión. Se sintieron identificados a partir de los ejemplos brindados.

Aunque la técnica de persuasión no se centra en mentir o engañar, cuando los estudiantes aprenden a reconocer las técnicas de persuasión que utilizan algunos medios de comunicación, para implantar pensamientos especialmente de carácter político en las personas, se muestran desconcertados, pues evidenciaron que no detectaron este tipo de influencia social. Esto se observó en el taller 1, que correspondió a la sesión 3, después de haber aplicado el pretest. Una situación similar se presentó en las sesiones 4, 5 y 6, las cuales se desarrollaron para comprender el concepto de la manipulación y detectarlo en los textos. En lo que más se evidenció dificultad, fue en la diferenciación entre el concepto de persuasión y manipulación. La sesión 4, tenía la finalidad de continuar con el tema de persuasión, pero al ver que se generó confusión y, en consecuencia, se mostraron poco motivados, se decidió profundizar en el tema de manipulación, lo que finalmente ayudó a que comprendieran su diferencia.

En las sesiones 5 y 6, se presentaron silencios prolongados, lo que en principio se asumió como falta de interés o de poco entendimiento, sin embargo, al finalizar la sesión 6, se logró constatar que los estudiantes se sentían incómodos por descubrir que la manipulación es utilizada a diario en cada escrito y que de la misma manera y con la misma frecuencia, las personas son engañadas y manejadas de manera “absurda” como lo indicaron algunos estudiantes. De las sesiones 7 a la 13, se desarrollaron talleres que tenían el propósito de enseñar a los estudiantes a conocer todo lo relacionado con los argumentos. En la sesión 7, los resultados no fueron los esperados por los estudiantes, sin embargo, no se desmotivaron, por el contrario, se mostraron interesados en hacer propuestas de lecturas enfocadas a mejorar

la argumentación. En adelante, para la sesión 8, se observó compromiso y atención con las lecturas, lo que favoreció la productividad de las sesiones.

En la sesión 9, se notó poco interés debido a la falta de motivación por la postergación de los temas de interés que señalaron pretendían abordar. Lo anterior generó escasa participación. En la sesión 10, se evidenció que las imágenes les ayudan a comprender vacíos que quedan de las lecturas. En las sesiones 11, 12 y 13, se observó motivación, apropiación, compromiso e incluso rol de liderazgo por parte de cada grupo encargado, lo que favoreció el desarrollo de las actividades. Cuando los estudiantes entienden el tema (cualquiera), se involucran y se apasionan al hablar, más cuando logran trasladarlo a su contexto.

En la sesión 14 y 15, de argumentación, no se vieron tan animados como en sesiones anteriores, pero participaron, atendieron y se comprometieron con las actividades al ser reflexivos y analíticos. En la detección de falacias argumentativas en la sesión 16, para varias lecturas de situaciones cotidianas, noticias y comerciales, los estudiantes se mostraron interesados. La novedad de las falacias suscitó bastante participación, los alumnos expusieron ejemplos y esto aportó de manera determinante a la comprensión del tema. Esto se trasladó a la sesión 17, la cual, a través de la relación de contextos, generó comentarios y sugerencias para resolver problemas, especialmente frente al tema de la drogadicción.

Los estudiantes en la sesión 18, hicieron parte de un debate en el que reflexionaron, analizaron y escucharon a otros compañeros. Se observó un avance en la argumentación, debido al entendimiento cabal de los temas persuasión y falacias. En las sesiones 19, 20, 21, 22 y 23 se realizaron prácticas reflexivas y analíticas para fortalecer los conocimientos adquiridos. Los estudiantes que participan exponen solidez en sus argumentos. La mayoría al expresarse, logran hacerlo de manera ordenada (llevando un orden lógico del argumento).

Finalmente, en la sesión 24, se solicitó un texto argumentativo, los estudiantes se observaban tranquilos, no se evidenció tensión. Todos los estudiantes participaron de forma tranquila y concentrados en lo que estaban haciendo. Cabe señalar que se identificó que estudiantes que no participaron oralmente en las sesiones, se destacaron en su texto argumentativo.

Se comprobó que la argumentación de los alumnos que no detectan textos de persuasión y falacias, es nula. Por lo que se requiere de conocimientos previos principalmente en la teoría fundamental de la argumentación, por lo tanto, se determinó la necesidad de explicarla y enseñarla de manera explícita en sesiones didácticas. Aquellos alumnos que poseen incipientes conocimientos de lectura textual, relacional, enunciativa, valorativa y/o sociocultural, comprenden los textos de manera superficial. Los estudiantes que poseen menor conocimiento de los fundamentos de argumentación y estrategia de lectura son los que no logran identificar relaciones en el texto, no relacionan contextos, no logran profundizar en el tema abordado por el autor y tampoco identifican valores y/o puntos de vista.

Es ineludible que los estudiantes aprendan a relacionar contextos ya que aporta al reconocimiento de las falacias y la manipulación. Esto también ayuda al desarrollo de actividades en grupo, pues los estudiantes se sienten con más confianza para hablar y expresar opiniones. Los temas que los estudiantes lograron relacionar con su contexto fueron los que más gustaron y en los cuales hubo mayor participación, sin embargo, en temas en los que no mostraron mayor interés, al explicar con ejemplos explícitos de contexto, los estudiantes se integraron y se generó discusión.

Se ratifica que, sin importar el tema abordado, la relación de contextos es vital para captar la atención del alumnado, lograr la apropiación de conocimiento, participación y exposición de puntos de vista sin reservas. Los alumnos tenían muchas dudas respecto al propósito del

estudio, pero a la vez, mostraron interés ya que vieron la relación de contextos y la identificación de falacias, aspectos de utilidad para su vida cotidiana. Se evidenció el aporte a la conceptualización de un argumento, a la identificación de argumentos a favor y en contra de un tema, a la generación de puntos de vista y diferenciación de términos de persuasión y manipulación, lo que demuestra que la lectura crítica desarrolla la competencia argumentativa en los estudiantes.

Aunque en Colombia se ha avanzado en materia de cobertura y se tiene la disposición para mejorar la educación a través de programas que apoyan la lectura, hace falta incluir en el currículo educativo, una enseñanza direccionada al fortalecimiento de valores, de pensamiento crítico y reflexivo, pero no a través de la acumulación de conocimiento, sino a partir de resolución de problemas. Más que integrar nuevos textos, guías o temáticas, se debe propender por pasar más tiempo de calidad con los estudiantes, tanto los padres como los docentes. Las discusiones que se generan a partir del desarrollo de las sesiones didácticas como las implementadas en el estudio, pueden ser más fructíferas que todo un año de enseñanza tradicional, que es lo que exige el marco educativo.

A manera de cierre ¿Qué incidencia tiene implementar la lectura crítica como estrategia para el desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes de noveno grado del Colegio Nueva Constitución? Gracias a las sesiones implementadas, los alumnos comprendieron la diferencia entre criticar una idea y el involucrarse, haciéndose preguntas respecto a la intencionalidad de un autor y lo que este presenta en el argumento principal. Los estudiantes ahora saben que leer críticamente es presentar argumentos de forma razonada para analizar y evaluar lo que leen o escuchan. Este logro se toma como un avance en la comprensión de los estudiantes para que reconozcan la necesidad de alimentarse de

conocimiento para poder argumentar cada vez mejor y no dar por finalizado el aprendizaje en ningún momento.

La mayoría de estudios abordados en el marco teórico, exponen planteamientos conceptuales y teóricos que indican la manera de aportar al enriquecimiento de la argumentación, partiendo de las características con las que debe contar un lector crítico. Estos estudios más actuales, como el de Avendaño (2016); Pérez y Sarzosa (2017) concuerdan con investigaciones más antiguas como las desarrolladas por Delgado (2013) o Serrano (2008), en que la lectura crítica se relaciona de manera directa con la argumentación, sin embargo, no basta con exponer a los individuos a las lecturas, es necesario explicitar conceptos y algunos procesos, como el metacognitivo, y optimizar habilidades que les ayuden a identificar elementos que no hacen parte de un argumento fuerte o válido, para ayudar a los estudiantes a ser más reflexivos y consecuentes. Avendaño (2016) que hace referencia a la estrategia didáctica, se centra al igual que Jiménez, Rivera y Witker (2016) en complementar los términos y teorías claramente, con lo que se observa en el contexto, ya que no todos los estudiantes tienen las mismas necesidades de aprendizaje.

Aunque la argumentación se confunda con la persuasión como indican Araujo, Bañales, Reyna, Rodríguez y Vega (2015), hoy en día existe una cantidad importante de información que es de importancia y que está siendo manejada a través de las emociones, por tanto, es indispensable que los estudiantes reconozcan este tipo de manipulación para valorar y aprobar hechos o situaciones con discernimientos fundados y raciocinio. Lo anterior, se ratifica en los estudios empíricos analizados, los cuales indican que de la argumentación dependen las competencias democráticas y la defensa de los derechos humanos (Walton,

2019). Porque cuando los individuos no son críticos, tienden a aceptar o minimizar hechos que vulneran incluso su propio bienestar o integridad, como el caso de la corrupción que se ha normalizado de manera generalizada.

Se considera que el presente estudio plantea de manera efectiva líneas de investigación futuras relacionadas con la educación integral, la comunicación en la era digital, el impacto de los medios de comunicación en la educación del individuo, el impacto de la comunicación en la identidad cultural y en la democracia y los derechos humanos. Todo lo anterior, porque las representaciones sociales de los individuos, dependen en gran medida de la forma en que estos desarrollen capacidades intelectuales, principalmente, el pensamiento crítico. Hoy en día, no basta con comprender las lecturas para ser más reflexivos y participativos, la manera de comunicarse en la era digital, está imponiendo nuevos desafíos, por ende, es necesario incluir diversos elementos emergentes en la educación para enseñar a los estudiantes a afrontar dichos retos.

Como debilidad para el estudio, se tiene que es poco el tiempo para realizar estas actividades, ya que se desvían del programa del MEN (2021), sin embargo, se considera que más que debilidades del estudio, se presentaron bloqueos en algunas sesiones (porque los estudiantes no se interesaban por algunos temas planteados) que fueron despejados al cambiar la manera de explicar algunos temas. Es por ello por lo que se considera que la relación de contextos y la enseñanza explícita para la detección de falacias y manipulación es vital para la argumentación. Los estudiantes lograron relacionar las falacias presentadas con algunas preguntas que hacen parte de las pruebas de Estado, lo que se considera un logro,

porque estos conocimientos adquiridos podrán utilizarlos de manera efectiva cuando se vuelvan a presentar a dichas pruebas.

Respecto a las amenazas del estudio, se hace referencia a la rigidez de los lineamientos que hacen parte del currículo. Prácticamente si el sistema educativo no da vía libre a los docentes para adelantar este tipo de actividades no será posible implementarlas de manera efectiva, aunque se haya comprobado su utilidad, ya que se desvía de lo propuesto en el plan curricular. Las fortalezas del estudio hacen referencia a la manera en que se implementaron las sesiones y especialmente, se evidenció que la relación de contextos provocó la atención de los estudiantes, se centró en esta para motivarlos y generar integración en cada una de las sesiones posteriores. Los alumnos poseen capacidades para permear conocimientos, lo que se convierte en una fortaleza, el problema es saber cómo llegar a ellos y en la práctica se logró de manera eficiente mediante el uso de los recursos disponibles y comunicación efectiva.

Las oportunidades de la Tesis radican en la disposición que muestran los estudiantes frente a temas que hacen parte de su contexto personal, lo cual apoya de manera determinante la solución de problemas y el aprendizaje del pensamiento crítico en general. El aprovechamiento de las ventajas que brinda la relación de contextos depende de la capacidad que el docente tenga para integrarse con ellos, de entender su realidad y lograr que los estudiantes quieran hacer parte de los elementos y las soluciones necesarias para transformarla.

El presente estudio aporta a la sociedad, ya que el desarrollar la competencia argumentativa se aporta a la solución de problemas de toda índole. Los estudiantes que son lectores críticos analizan las situaciones desde diferentes puntos y aprenden a percibir el

mundo de forma constructiva porque son más reflexivos, conscientes y piensan en colectivo. No se trata de generar en las personas el don de hacer oposición a todo argumento, sino de formar individuos que se involucren en las problemáticas y/o situaciones haciéndose preguntas, evaluando y analizando para ejercer su propio juicio, es decir, para que no tomen al pie de la letra todo lo que leen y perciben del mundo. El proceso educativo se beneficia en su totalidad por este aspecto, porque los alumnos aprenden a identificar restricciones, descuidos, inconsistencias y a estructurar argumentos opuestos a lo que está leyendo. En la vida cotidiana este aprendizaje ayudará a los estudiantes a ser más racionales y consecuentes respecto a temas que no tocan sus propios sentimientos, dejando a un lado el sesgo y las opiniones personales que puedan restar valor a los argumentos.

De acuerdo con los hallazgos, se estiman conveniente para complemento del estudio profundizar en el aprendizaje explícito y de relación de contextos para que los estudiantes aprendan a agrupar elementos específicos tanto de lugar como de tiempo y se facilite la comprensión del mensaje e intención ya sea de un escrito o del acto de comunicar; optimización de la decodificación, fluidez y comprensión lectora como antesala de la lectura crítica para que los alumnos se preparen de manera correcta para iniciar la lectura crítica, ya que sin optimizar estos elementos se hace más difícil su desarrollo; las tendencias de la lectura en un mundo globalizado para que los estudiantes asimilen no solo conceptos actuales, también las distintas formas de comunicar en la actualidad y su propósito; la importancia de la autonomía docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que la formación del docente sea implementada de manera objetiva en las aulas y el papel de las creencias en la argumentación, para que se identifiquen maneras de ayudar a los estudiantes a analizar el impacto de los dogmas inamovibles y a desaprenderlos de ser necesario.

Referencias

- Abchi, V., Dolz, J., & Bornoz, A. (2012). *Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica*. Obtenido de Trabajo de Lingüística Aplicada, Campinas, n(51.2): 409-432, jul /dez Buenos Aires.
- Acosta, D., & Martínez, M. (2016). *Aprestamiento: saberes y prácticas de una experiencia en educación musical para la primera infancia*. Obtenido de o.16, 2016ISSN 2011-804X. PP. 94-106.
- Aghajani, M., & Gholamrezapour, E. (2019). *Critical Thinking Skills, Critical Reading and Foreign Language Reading Anxiety in Iran Context*. Obtenido de International Journal of Instruction 12(4):219-238.
- Ahumada, O. (2017). *LA EVALUACION FORMATIVA EN LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA*. Obtenido de Universidad Externado de Colombia: https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/576/1/CCA-Spa-2017-La_evaluaci%C3%B3n_formativa_en_la_argumentaci%C3%B3n_escrita_Trabajo_de_grado.pdf
- Alarcón, L., & García, K. (2018). *El problema de la enseñanza de la argumentación*. Obtenido de Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 55 (2). 1 -18.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2015). *Proyecciones de población por localidades para Bogotá 2016-2020*. Obtenido de Secretaría Distrital de Planeación de Bogotá: <http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/boletin69.pdf>
- Almeida, A. (2017). *La evaluación de la comprensión lectora como práctica docente*. Obtenido de Revista ciencia.7: 68-73.
- Alvarado, A., Olarte, M., & Pineda, A. (2017). *Comprensión de las realidades contextuales en torno a la lectura crítica de estudiantes de últimos semestres de licenciatura en pedagogía infantil de la Corporación Minuto de Dios*. Obtenido de Pedagogía Infantil.
- Álvarez, C., & Roque, L. (2016). *Estimulación temprana de la lectura. Universidad de Cantabria*. Obtenido de SEDLL. Lenguaje y Textos, 43, 123-128. España: <http://dx.doi.org/10.4995/lyt.2016.5942>
- Álvarez, N., & Sánchez, I. (2009). *El discurso argumentativo de los escolares venezolanos*. Obtenido de Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.
- Alzate, X. (2008). *Transformación de la realidad social a través de la educación en Ciencias Sociales*. Obtenido de Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 4, núm. 1, enero-junio, pp. 63-70. Universidad de Caldas.
- Aparicio, D. (2016). *Desarrollo de habilidades en lectura crítica con los estudiantes del grado undécimo del Colegio Integrado Llano Grande Girón/Santander*. Obtenido de Universidad Autónoma de Manizales.

- Apolo, E., Martínez, E., Tamayo, L., Tinitana, A., & Zambrano, V. (2021). *Implicaciones del modelo constructivista en la visión educativa del siglo XXI*. Obtenido de Sociedad y Tecnología. Vol. 4 Núm. S2 (2021): Situación económica pospandemia.
- Aragón, A. (2014). *La metacognición como herramienta en la lectura de textos universitarios*. Obtenido de Acción Pedagógica pp. 38 - 46.
- Arana, A. (2018). *Comprensión lectora*. Obtenido de Citado en El deber: https://www.eldeber.com.bo/123906_comprension-lectora
- Araque, F., Arias, T., & Llanga, E. (2019). *Vicios de la lectura y el aprendizaje*. Obtenido de Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo.
- Araujo, N., Bañales, G., Reyna, A., Rodríguez, B., & Vega, N. (2015). *La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada*. Obtenido de RMIE vol.20 no.66 versión impresa ISSN 1405-6666: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000300009
- Arenas, L., Córdova, A., & Velásquez, M. (2016). *El rol de la argumentación en el pensamiento crítico y en la escritura epistémica en biología e historia: Aproximación a partir de las representaciones sociales de los docentes*. Obtenido de Alpha no.43 Osorno. versión On-line ISSN 0718-2201: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012016000200004
- Arias, E. (2018). *La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico*. Obtenido de Boletín virtual, enero, vol 7-1, ISSN 2266-1536. Quito.
- Arifin, S. (2020). *The Role of Critical Reading to Promote Students' Critical Thinking and Reading Comprehension*. Obtenido de Journal Pendidikan Dan Pengajaran Volume 53 Nomor 3 2020, pp 318-327.
- Aristizabal, J., Colorado, H., & Gutiérrez, Z. (2015). *El juego como una estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento numérico en las cuatro operaciones básicas**. Obtenido de Sophia ISSN (electrónico): 2346-0806: <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n1/v12n1a08.pdf>
- Arnoux, E., Nogueira, S., & Silvestri, A. (2006). *Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios*. Obtenido de Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Revista Signos, vol. 39, núm. 60, 2006, pp. 9-30.
- Arranz, S., Bezanilla, M., Campo, L., Fernández, D., & Poblete, M. (2018). *El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios*. Obtenido de Estudios Pedagógicos XLIV, N° 1: 89-113: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00089.pdf>
- Avendaño, G. (2016). *La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes**. Obtenido de Cuad. linguist. hisp. no.28 Boyacá Print version ISSN 0121-053X: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-053X2016000200011

- Avendaño, G., & González, O. (2020). *Una propuesta de plan de clase para dinamizar la lectura crítica*. Obtenido de Folios No52 pp. 155-171.
- Banco Mundial. (2019). *La crisis del aprendizaje*. Washington D.C. Estados Unidos. Obtenido de <https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2019/01/22/pass-or-fail-how-can-the-world-do-its-homework>
- Bar, A., Díaz, J., & Ortíz, M. (2015). *La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios*. Obtenido de Rev. educ. sup vol.44 no.176 versión impresa ISSN 0185-2760.
- Bara, P. (2001). *estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de ESO, BUP y universidad*. Obtenido de Universidad Complutense de Madrid, facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Barbón, O., Carrera, F., Culque, W., Herrera, L., Lozada, E., & Villacres, E. (2019). *Autopercepción del desempeño en lectura y escritura de estudiantes universitarios*. Obtenido de Vol. 40 (Nº 5). Pág. 20 ISSN.
- Bargallo, C., Prat, B., & Silva, M. (2017). *Análisis de las dificultades de futuros profesores de química al leer críticamente un artículo de prensa*. Obtenido de Educação e Pesquisa Versión impresa ISSN 1517-9702 Versión en línea ISSN 1678-4634. Brasil: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201704161715>.
- Barranquero, F., & Rocca, J. (2014). *Fragmentación vs. integración en la construcción de conocimientos en la FAU*. Obtenido de ISBN: 978-950-3410-75-2: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2mcp2r0s4gkJ:sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49223/Documento_completo_.pdf%3Fsequence%3D3+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=co
- Barrera, A. (2015). *Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: una propuesta para su enseñanza a través del role playing online*. Obtenido de Revista De Educación a Distancia, (45): <https://revistas.um.es/red/article/view/238191>
- Bascón, M., & Salguero, J. (2015). *Practicando la argumentación en educación secundaria: el efecto del sexo*. Obtenido de Revista de Investigación Educativa, vol. 33, núm. 2 pp. 419-433 ISSN: 0212-4068. Sevilla, España: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283341409011>
- Benítez, A., Benítez, H., & García, M. (2016). *La argumentación sustancial. Una experiencia con estudiantes de Nivel Medio Superior en clases de matemáticas*. Obtenido de Educación Matemática, vol. 28, núm. 3 México: <https://www.redalyc.org/pdf/405/40548562007.pdf>
- Berdeja, J. (2019). *Los trabajos (críticos) de Persiles y Sigismunda (1617)*. Obtenido de Valenciana vol.12 no.24 Valenciana versión impresa ISSN 2007-2538: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-25382019000200119&script=sci_arttext

- Bermejo, R. (2011). *Reflexiones en torno a los límites naturales al crecimiento*. Obtenido de Universidad del País Vasco. Ciencias económicas: <https://webs.ucm.es/info/ec/jec7/pdf/com1-2.pdf>
- BID. (2016). *Guía estimulación temprana a la lectura con orientación en nutrición*. Obtenido de Banco Interamericano de Desarrollo: https://s3.amazonaws.com/asies-books/LacReads/6%20Guia_estimulacion_temprana_junio2016.pdf
- Bravo, P., & Varguillas, C. (2015). *Estrategias didácticas para la enseñanza de la asignatura. Técnicas de estudio en la Universidad Nacional de Chimborazo*. Obtenido de Sophia, Colección de Filosofía. Ecuador.
- Brito, Y. (2020). *La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos*. Obtenido de Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0, 24(3), 243–264.: <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1358>
- Bryman, A., & Bell, E. (2007). *“Business Research Methods”*. Obtenido de 2ª edición. Prensa de la Universidad de Oxford.
- Buitrago, Á., Hernández, R., & Mejía, M. (2013). *La argumentación: de la retórica a la enseñanza de las ciencias*. Universidad Autónoma de Colombia. Obtenido de Innovación Educativa, ISSN: 1665-2673 vol. 13, número 63. Septiembre-diciembre.
- Cabaluz, F., Guelman, A., & Salazar, M. (2018). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe*. Obtenido de Clacso ISBN 978-987-722-384-2: https://www.academia.edu/37808922/Argumentacion_n_Juridica_Tecnicas_de_argumentacion_del_abogado_y_del_juez
- Cabañas, G., Cervantes, J., & Ordoñez, J. (2017). *El Poder Persuasivo de la Refutación en Argumentaciones Colectivas*. Obtenido de Boletim de Educação Matemática ISSN: 0103-636X Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Brasil: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291253784002>
- Cabrera, A., Márquez, E., & Martínez, Y. (2019). *Dificultades en la redacción de textos argumentativos relacionados con la ciencia*. Obtenido de Ingeniería Mecánica vol.22 no. 2 La Habana. versión On-line ISSN 1815-5944: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-59442019000200067
- Cachimaille, H., Mendoza, E., & Nordelo, O. (2017). *Trabajo didáctico para la formación de una cultura sanitaria en estudiantes de ciencias médicas*. Obtenido de MEDISAN vol.21 no.8 Santiago de Cuba versión On-line ISSN 1029-3019: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiSjJqJmPPoAhVChOAKHePnDbYQFjABegQIAxAB&url=http%3A%2F%2Fscielo.sld.cu%2Fscielo.php%3Fscript%3Dsci_arttext%26pid%3DS1029-30192017000800013&usq=AOvVaw2TlmiAZiIerAAPZkJ
- Calderón, J. (2014). *Desarrollo de la competencia interpretativa en estudiantes de Educación Básica Secundaria*. Obtenido de Universidad Libre, Facultad en Ciencias de la Educación Especialización en Docencia Universitaria. Bogotá.
- Camacho, N. (2018). *Cualificación de las Competencias Argumentativas de los Estudiantes de Educación Media del Colegio José María Córdoba*. Obtenido de Fundación Universitaria los Libertadores.

- Camargo, Z., Caro, M., & Uribe, G. (2012). *Estrategias para la comprensión y producción de textos argumentativos*. Obtenido de Sophia, núm. 8 ISSN: 1794-8932.
- Campoy, T., & Gomes, E. (2016). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*.
- Canals, R. (2007). *La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social*. Obtenido de Enseñanza de las Ciencias Sociales, núm. 6, pp. 49-60 Barcelona: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127626005>
- Cardozo, J., & Pinto, D. (2017). *Argumentación, pensamiento crítico y la comunidad de indagación como escenario para su desarrollo*. Obtenido de Universidad de Sevilla ISBN: 978-958-651-621-1 Bogotá.
- Carmona, M., & Cruz, M. (2014). *Competencias argumentativas en estudiantes de educación superior*. . Obtenido de Revista Internacional en Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM vol. xxiv, n. 2 (2014) pp. 115-137. Universidad Autónoma de Tamaulipas Ciudad Victoria. México.
- Casany, D. (2003). *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. Obtenido de Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa, N° 32.
- Castaño, C., & Quecedo, R. (2002). *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*. Obtenido de Revista de Psicodidáctica, núm. 14 pp. 5-39 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteis, España.
- Castillo, F., & Pérez, N. (2017). *Reflexiones sobre lectura crítica como necesidad más allá del ambiente escolar*. Obtenido de Educación y Ciencia Num 20 Pág 169 - 188. Colombia.
- Castro, C. (2017). *Pruebas nacionales*. Obtenido de Universidad Católica de Colombia ISSN 1579-0223.
- Castro, J. (2019). *Validez ejemplar, sentido común y universalismo: un estudio sobre la ejemplaridad en Kant y en la retórica aristotélica*. Obtenido de Artigos Transformação 42 (3) .
- Cebotarev, E. (2003). *El Enfoque Crítico: Una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones*. . Obtenido de Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud. On-line versión ISSN 2027-7679, vol.1 no.1 Manizales .
- CERLALC. (2016). *Lectura, escritura y desarrollo de la sociedad de la información*. Obtenido de Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. España: http://www.cerlalc.org/wp-content/uploads/2016/08/4db6c1_Lect_Esc_Des_Final.pdf
- Chacón, J., & Eslava, R. (2017). *Aplicaciones de Software Científico para el análisis de datos en diseños mixtos de investigación*. Obtenido de Revista Ecomatemático ISSN: 2462-8794 Vol. 8 Núm. 1.
- Chapetón, C., & Sánchez, D. (2018). *Fomento del desarrollo de la competencia argumentativa escrita en ELT desde un enfoque de alfabetización crítica*. Obtenido de Rev. colomb. educ. no.75 Revista Colombiana de Educación. Bogotá, Colombia:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162018000200159

- Chevallard. (1975). *Reflexiones críticas sobre el concepto de Transposición Didáctica de Chevallard*. Obtenido de Cardelli Jorge. Cuadernos de antropología social, N° 19 versión On-line ISSN 1850-275X. ene/jul. Buenos Aires,.
- Cobos, N., De La Barrera, A., & Gualdrón, E. (2021). *La argumentación oral para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula*. Obtenido de Revista Redipe. Vol. 10 Núm. 9): Concepciones y prácticas de aprendizaje y formación.
- Codicen. (2017). *Autoridades de la educación preocupadas por niveles de lectura y escritura de estudiantes*. Obtenido de Consejo Directivo Central - Uruguay.
- Coirier, P., & Golder, C. (1993). *Writing Argumentative Text: A Developmental Study of the Acquisition of Supporting Structures*. Obtenido de European Journal of Psychology of Education (VIII) 2: 169-181.
- Colegio Nueva Constitución. (2017). *Educación y democracia de la mano para la paz y el desarrollo social a escala humana*. Obtenido de <http://www.colegionuevaconstitucion.edu.co/documentos/Democracia.pdf>
- Colegio Nueva Constitución. (2019). *Colegio Nueva Constitución*. Obtenido de Bogotá, Colombia: https://www.bogotamiciudad.com/directoriodebogota/negocio/129925/engativa/colegio_nueva_constitucion
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de 1991 Asamblea Nacional Constituyente*. Obtenido de Alcaldía Mayor de Bogotá: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>
- Cordano, M. (2018). *π Cordano Margherita. Finlandia incorpora la argumentación en clases de Matemáticas y Física*. Obtenido de El Mercurio. Chile.
- Cruz, A. (2017). *Relaciones socio - afectivas conmigo mismo, con el otro y mi entorno*. Obtenido de Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- DANE. (2020). *Estratificación socio-económica para servicios públicos domiciliarios*. Obtenido de https://colombia.as.com/colombia/2020/04/30/actualidad/1588280639_246875.html
- Danielson, C. (2019). *Enhancing Student Achievement*. Obtenido de 3a edición: <http://www.ascd.org/publications/books/102109/chapters/School-Organization.aspx>
- Decreto 1860. (1994). *Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos*. Obtenido de Presidencia de la República.
- Delgado, C. (2013). *La lectura crítica, una herramienta de formación del pensamiento crítico en la universidad*. Obtenido de REDEM, Perú.
- Díaz, J., & Serna, J. (2014). *Propuesta didáctica para la comprensión crítica en la Universidad La Gran Colombia*. Obtenido de Cuadernos de Lingüística Hispánica, 25, 165-180. Tunja: Uptc.: <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n25/n25a09.pdf>

- Díaz, J., Ortiz, M., & Roque, A. (2016). *Autopercepción de habilidades de lectura crítica en estudiantes de ciencias de la educación*. Obtenido de Revista Actualidades Investigativas en Educación, Volumen 16, Número 1 Enero - Abril pp. 1-23. Universidad de Costa Rica. .
- Dimaté, C. (2013). *La argumentación ¿Construcción cultural o desarrollo cognitivo?* Obtenido de Universidad Externado de Colombia. Bogotá.
- Doubront, L. (2021). *Abordaje epistemológico en la investigación educativa para la aproximación, constructo, modelo o perspectiva teórica*. Obtenido de Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación vol.5 no.18 La Paz.
- Dugua, C., & Garduño, E. (2018). *Experiencias estudiantiles en la estrategia didáctica de aprendizaje invertido*. Obtenido de CPU-e. Rev. Investig. Educ no.26 Xalapa - España: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082018000100044
- Durango, Z. (2017). *Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria*. Obtenido de Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 51, pp. 156-174: <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194252398011.pdf>
- Echeverría, L., & Larios, B. (2019). *Asociación entre el desarrollo motor y el aprendizaje en los niños de 2 a 5 años, de Centros de Desarrollo Infantil de Bucaramanga. 2018-2019*. Obtenido de Universidad de Santander: <https://repositorio.udes.edu.co/bitstream/001/3805/1/Asociaci%C3%B3n%20entre%20el%20desarrollo%20motor%20y%20el%20aprendizaje%20en%20los%20ni%C3%B1os%20de%202%20a%205%20a%C3%B1os%20de%20centros%20de%20desarrollo%20infantil%20de%20Bucaramanga.%202018-20>
- Errázuriz, C. (2014). *El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos*. Obtenido de Pontificia Universidad Católica de Chile ONOMÁZEIN 30 217-236: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:603ne9gLta4J:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6354614.pdf+&cd=15&hl=es&ct=clnk&gl=co&client=firefox-b-d>
- Espinosa, C. (2015). *Estrategias de aprendizaje implementadas por estudiantes de sexto grado de primaria a partir del uso de computadoras e Internet en un modelo 2:1, como apoyo a los procesos de aprendizaje curricular en Ciencias y Estudios Sociales*. Obtenido de Revista Educación, vol. 39, núm. 2: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44039322001.pdf>
- Espinosa, M. (2009). *La participación ciudadana como una relación socio-estatal acotada por la concepción de democracia y ciudadanía*. Obtenido de Andamios vol.5 no.10 México abr.
- Espinoza, & Rodríguez. (2017). *Modernización e innovación en la educación*. Obtenido de Corporación CIMTED - ISBN 978-958-52097-2-5.
- Espinoza, A., & Casamajor, A. (2018). *Leer para aprender Ciencias Naturales: un escenario poblado de imágenes, creencias y ocurrencias*. Obtenido de Espac. blanco, Ser. indagaciones vol.28 no.2 Tandil.

- Farlora, M., & Fuentes, I. (2019). *Análisis de textos argumentativos elaborados por estudiantes chilenos de pedagogía*. Obtenido de Educ. Pesqui. 45.
- Federación de Enseñanza. (2015). *La estimulación temprana y su importancia*. Obtenido de No 17 Analucía ISSN 1989-4023: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8727.pdf>
- Feo, R. (2010). *Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas*. Obtenido de Instituto Pedagógico de Miranda. Tendencias pedagógicas n° 16 Miranda.
- Fernández, M., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Hernández, D., & Prieto, L. (2018). *La teoría de las inteligencias múltiples en la identificación de alumnos de altas habilidades (superdotación y talento)*. Obtenido de Anal. Psicol. vol.30 no.1 Murcia. España: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282014000100020
- Fernández, P., Livacic, P., Tuero, E., & Vallejo, G. (2015). *Validez Estructurada para una investigación cuasi-experimental de calidad. Se cumplen 50 años de la presentación en sociedad de los diseños cuasi-experimentales*. Obtenido de Anales de Psicología 30(2):756-771 DOI: 10.6018/analesps.30.2.166911.
- Ferrari, J. (2014). *Writing's on the wall: kids failing basic literacy*. Obtenido de Pruebas Nacionales.
- Figueredo, S., & Herrera, J. (2015). *Leer bien para argumentar. Pedagogía para las competencias comunicativas escritas: lectura, escritura y argumentación*. Obtenido de Revista Quaestiones Disputatae-Temas en Debate (quaest.disput.) Volumen 8 No 17 pp. 70 - 92, Boyacá.
- Fiorín, J. (2014). *Argumentación y discurso*. Obtenido de Universidade de São Paulo - USP. Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso vol.9 no.1 São Paulo - Brasil: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732014000100005&script=sci_arttext&tlng=en
- Flores, A. (2014). *El vínculo entre profesor y estudiante: Núcleo del proceso del trabajo docente*. Obtenido de Universidad de Chile: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/133619/Memoria%205%20marzo%202014%20FINAL.pdf?sequence=1>
- Flores, P. (2018). *Comparación de la eficiencia de las pruebas de hipótesis e intervalos de confianza en el proceso de inferencia. Estudio sobre medidas*. Obtenido de Revista de Ciencias. DOI: 10.25100/rc.v22i2.7921: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcien/v22n2/2248-4000-rcien-22-02-00065.pdf>
- Flórez, A., & Gallego, T. (2017). *Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria*. Obtenido de Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 51, 23-45.: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CtF6YY0qackJ:revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/download/841/1359+&cd=4&hl=es&ct=clnk&gl=co>
- Franco, M., Cárdenas, R., & Santrich, E. (2016). *Factores asociados a la comprensión lectora en estudiante de noveno grado de Barranquilla*. Obtenido de Psicogente, vol.

- Fundalectura. (2006). *Leer en Familia en Colombia Capítulo I*. Obtenido de Bogotá.
- Garbanzo, G. (2016). *Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación*. Obtenido de Educación, vol. 40, núm. 1. pp. 67-87: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:IRcgFWEE3KoJ:https://www.redalyc.org/pdf/440/44043204005.pdf+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=co>
- García, A. (2015). *Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: una propuesta para su enseñanza a través del role playing online*. Obtenido de Revista De Educación a Distancia, (45). España: <https://revistas.um.es/red/article/view/238191>
- García, C. (2020). *Formación para el análisis, el pensamiento crítico y la solución de problemas en las universidades regionales*. Obtenido de Revista Guillermo de Ockham, vol. 18, núm. 2, pp. 127-136, 2020 : <https://www.redalyc.org/journal/1053/105368881002/html/>
- García, J., & Guevara, C. (2017). *Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios*. Obtenido de REDIE vol.19 no.2 Ensenada: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412017000200078
- García, N., & Robledo, P. (2009). *El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos.a*. Obtenido de Aula abierta, Vol 37, N° 1, p 117-128 ISSN 0210-2773. ICE, Universidad de Oviedo, España.
- García, O. (junio de 2014). *La autorregulación en primaria*. Obtenido de Rastros Rostros 16.30 (2014): 115-118. Impreso. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v16i30.826>. España: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjapNuY1ePeAhUIzIMKHUroBUUsQFjAAegQIChAC&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F6515580.pdf&usg=AOvVaw0hjJH3CtEsGOozGXCh4E-L>
- Gardner, H. (2001). *Inteligencias múltiples*. Obtenido de Citado en Macías 2002 Psicología desde el Caribe, núm. 10, agosto-diciembre, pp. 27-3: <https://www.redalyc.org/pdf/213/21301003.pdf>
- Garriz, A. (2009). *Argumentación en una nueva asignatura: Ciencia y sociedad*. Obtenido de Educación química volumen 20 no.2 Ciudad de México ISSN 0187-893X.
- Garssen, B., Krabbe, E., Snoeck, F., Van Ermeren, F., Verheij, B., & Wagemans, J. (2014). *Argumentation Theory*. New York. Obtenido de pp. 1-49.
- Gasca, M., & Barriga, F. (2016). *Habilidades argumentativas en la producción del ensayo escolar. Una experiencia educativa con estudiantes mexicanos de bachillerato*. Obtenido de Perspectiva Educativa, Formación de Profesores, vol. 55, núm. 1, enero pp. 73-93. Chile: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333343664006>

- Giraldo, D. (2021). *Producción de textos argumentativos publicitarios sobre promoción lectora. Propuesta en la formación inicial de docentes*. Obtenido de Vol. 17 Núm. 1: Publicación Continua.
- Global Campus Nebrija. (2015). *Metodología de enseñanza y para el aprendizaje*. Obtenido de <https://www.nebrija.com/nebrija-global-campus/pdf/metodologia-ensenanza-aprendizaje.pdf>
- Gómez, C., & Mayumi, O. (2005). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. Obtenido de Revista Colombiana de psiquiatría. vol.34 no.1 Bogotá : http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008
- Gómez, M. (2003). *Algunos factores que influyen en el éxito académico de los estudiantes universitarios en el área de química*. Obtenido de Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gómez, M. (2014). *Criterios que orientan a un grupo de docentes para el desarrollo de la comprensión lectora y la competencia escrita en estudiantes de Educación Básica y Media*. Obtenido de Universidad Católica de Colombia, Facultad de Psicología, Maestría en Psicología – Énfasis en Psicología Educativa. Bogotá.
- Gonzales, F. (2015). *Estrategias de enseñanza que desarrollan procesos cognitivos en el área de ciencia, tecnología y ambiente de los docentes del tercer grado de secundaria, UGEL 04. Trujillo*. Obtenido de A la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Perú,.
- González, E., & Velásquez, F. (2003). *¿Qué ha pasado con la participación ciudadana en Colombia?* Obtenido de Fundación Corona. Bogotá.
- Guzmán, Y., & Flores, R. (2020). *La competencia argumentativa como meta en contextos educativos. Revisión de la literatura*. Obtenido de Educar 2020, vol. 56/1 p.15-34.
- Haché, A. (2009). *Formar lectores, formar ciudadanos. Impacto social del desarrollo de la comprensión lectora*. . Obtenido de Revista Tendencias & Retos N.º 14 / octubre 2009. República Dominicana.
- Harvey, D. (2018). *La dialéctica*. Obtenido de Territorios no.39 Bogotá Print version ISSN 0123-8418.
- Henkemans, A., & Van Eemeren, F. (2016). *Argumentation: Analysis and Evaluation*. Obtenido de 10.4324/9781315401140.
- Hernández, A. (2010). *Didáctica general* . Obtenido de Universidad de Jaén, España.
- Hernández, V. (2019). *Los retos y los problemas de la educación en Colombia*. Obtenido de En Colombia existe un problema de cubrimiento en educación que obliga a replantear el modelo y la forma en la que la educación es impartida. Colombia: <https://www.uniminutoradio.com.co/los-retos-y-los-problemas-de-la-educacion-en-colombia/>
- Higuera, M., Murillo, C., & Ramos, P. (2018). *Estrategias docentes para lectura crítica de la radiojuvenil con profesores del área de lengua castellanade ciclo IV de dos*

instituciones educativas de la localidad de Suba en Bogotá. Obtenido de https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1399&context=maest_docencia

- Hoyos, A., & Gallego, T. (2017). *Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria*. Obtenido de Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 51, pp. 23-45: <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194252398003.pdf>
- Ibtisam, H. (2015). *Academic writing difficulties of ELS learners*. Obtenido de Conference the 2015 WEI International Academic Conference, At Spain, Barcelona.
- Icarito. (2019). *Escritura, Lenguaje y Comunicación*. Obtenido de Suplemento educativo, dirigido al segundo ciclo de educación básica. Chile.
- ICFES. (2014). *Pruebas Saber 3°, 5° y 9°. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4YXqr1emc_IJ:https://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos_muestral_censal_saber359_2014.pdf+&cd=13&hl=es&ct=clnk&gl=co&client=firefox-b-d
- ICFES. (2016). *Pruebas Saber*. Obtenido de ICFES interactivo: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados.php>
- ICFES. (2019). *Transparencia*. Obtenido de Resultados.
- INEED. (2018). *En contextos críticos, siete de cada 10 escolares de tercero tiene un nivel bajo de comprensión lectora*. Obtenido de Instituto Nacional de Evaluación Educativa .
- Jaramillo, S., & Osses, S. (2008). *Metacognición: un camino para aprender a aprender*. Obtenido de Estudios Pedagógicos XXXIV, N° 1: 187-197 Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile. Valdivia.
- Jasso, J. (2019). *La lógica desde sus aplicaciones y aplicaciones lógicas. Una aproximación constructiva a la lógica integrando su aplicabilidad*. Obtenido de Andamios vol.16 no.41 Ciudad de México: <https://doi.org/10.29092/uacm.v16i41.712>
- Jiménez, A., Rivera, M., & Witker, L. (2016). *El rol de la argumentación en el pensamiento crítico y en la escritura epistémica en biología e historia: aproximación a partir de las representaciones sociales de los docentes*. . Obtenido de Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile.
- La Cruz, A., & Pérez, V. (2014). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria*. Obtenido de Revista Zona Próxima ISSN Impreso 1657-2416, Volumen 21, julio - diciembre.
- Lagos, M. (2008). *Enseñanza-aprendizaje de la argumentación en el Programa de la Escuela Primaria (PEP)*. . Obtenido de Colegio Internacional de Educación Integral, CIEDI Colombia.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2021). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Obtenido de Ediciones Experiencia.

- León, G. (2015). *La imposición de modelos pedagógicos en Colombia Siglo XX*.
- Levine, M. (2018). *Dificultades con la escritura*. Obtenido de Citado en Organización PBS y Child Nexus.
- Ley 115. (8 de febrero de 1994). *Por la cual se expide la ley general de educación*. Obtenido de Congreso de la República: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Llshag, E. (2018). *ctividad de un programa de estimulación temprana para el desarrollo motor de niños menores de 5 años*. Obtenido de Universidad Norbert Wiener: <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/2183>
- Loaiza, N. (2018). *Los estilos de aprendizaje y la competencia argumentativa escrita bilingüe (español-inglés) en términos de las escogencias discursivas y lingüísticas*. Obtenido de Lenguaje, 46(2), 266-291.
- López, C. (2016). *Políticas públicas y TIC en la educación* . Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/-3716902.pdf>
- López, M., Olivares, S., & Valdez, J. (2018). *Definición de metas de aprendizaje en estudiantes de pregrado en un curso de Historia de la medicina*. Obtenido de Elsevier: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181317300748>
- Madrid, A., & Serrano, S. (2007). *Competencias de lectura crítica Una propuesta para la reflexión y la práctica*. Obtenido de Universidad de los Andes, Mérida. Acción Pedagógica N° 16 / Enero - Diciembre, pp. 58 - 68.
- Marmolejo, F. (2013). *Comprensión de textos como una situación de solución de problemas*. Obtenido de Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Buenos Aires.
- Márquez, M., & Valenzuela, R. (2018). *Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad*. Obtenido de Sinéctica no.50 Tlaquepaque versión On-line ISSN 2007-7033: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2018000100012&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Marraud, H. (2019). *La dialéctica argumental y la clasificación de los argumentos*. Obtenido de Universidad Autónoma de Madrid: <http://www.eafit.edu.co/cec/congresos/SiteAssets/Paginas/congresoiberoamericanoargumentacion/Resumen%20de%20la%20presentaci%C3%B3n%20de%20Marraud.pdf>
- Martín, J. (2016). *Técnicas de argumentación según Chaïm Perelman. Argumentos rigurosos y su aplicación jurídica*. Obtenido de Universidad de la Rioja: https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE001427.pdf
- Martínez, C. (2001). *-compiladora-. Aprendizaje de la argumentación razonada*. Obtenido de Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos. Cali. UNESCO. Universidad del VALLE.

- Martínez, I., Meneghel, I., & Salanova, M. (2013). *El camino de la Resiliencia Organizacional - Una revisión teórica*. Obtenido de Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport ISSN: 1138-3194.
- Martínez, R. (2019). *Tratando de construir un argumento irrefutable*. Obtenido de Práctico - Doctor en Lingüística. Chile: <https://www.latercera.com/practico/noticia/construir-un-argumento-irrefutable/935794/>
- Maya, L. (2011). *Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la Universidad de Medellín*. Obtenido de Revista Virtual Universidad Católica del Nortel. No. 34, septiembre - diciembre. Colombia ISSN 0124-5821.
- MECD. (2015). *Informe español*. Obtenido de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Pruebas PISA.
- Melendez, P. (2022). *El pensamiento crítico, germen de la transformación social y educativa*. Obtenido de Publisher: REDIECHISBN: ISBN: 978-607-99642-1-4.
- Melo, J. (2011). *La pedagogía como orientación hacia los derechos humanos de los niños como futuros adolescentes*. . Obtenido de Fundación Universitaria Magno, Facultad de Educación Programa de Pedagogía Infantil.
- MEN. (2014). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional - Colombia Aprende: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf
- MEN. (2019). *El sistema educativo colombiano y su sistema de la calidad de la formación para el trabajo – SCAFT*. Obtenido de Ministerio de Educación: <https://encolombia.com/educacion-cultura/educacion/temas-de-interes-educativo/el-sistema-educativo-colombiano-y-su-sistema-de-la-calidad-de-la-formacion-para-el-trabajo-scaft/>
- MEN. (2019). *Estándares Básicos de Competencias*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
- Mena, N., & Rodríguez, M. (2020). *Los resultados de la prueba Saber 11 de Ciencias Sociales y las opiniones de los estudiantes: convergencias y divergencias*. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412019000100128
- Mercado, H. (2015). *El argumento de la probabilidad en la retórica griega*. . Obtenido de Perseitas, Vol. 3 No. 1, pp. 13-33, enero-junio, 2015. ISSN: 2346-1780. Medellín, 2015.
- Mesa, C. (2018). *Caracterización de las inteligencias múltiples de estudiantes de 2do año de la carrera de Medicina*. Obtenido de Revista Médica Electrónica vol.40 no.2 Matanzas.
- Minotha, C., & Taquez, A. (2016). *Análisis de los problemas en la argumentación escrita en español de estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle*. Obtenido de Universidad del valle, Santiago de Cali.

- Moncayo, B., & Zuluaga, D. (2015). *Liderazgo y género: barreras de mujeres*. Obtenido de Pensamiento y gestión, N° 39: <http://dx.doi.org/10.14482/pege.38.7703>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Obtenido de Guía Didáctica.
- Monsalve, M. (2014). *Argumentación y construcción del conocimiento en la escritura multimodal*. Obtenido de Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación ISBN: 978-84-7666-210-6, Artículo 1382. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Morales, J. (2018). *Aportes de Paulo Freire a la Investigación y a la Lectura*. Obtenido de Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 7(2), 175-192.: https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8501/PROYECTO_LOS_ESQUEMAS_MENTALES_COMO_HERRAMIENTA_PARA_LA_C%20%200MPRENSI%C3%93N%20CR%C3%8DTICA%20DE%20TEXTOS%20ACAD%C3%89MIC.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Morales, J. (2018). *Aportes de Paulo Freire a la Investigación y a la Lectura*. Obtenido de Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 7(2), 175-192.
- Moreno, W., & Velázquez, M. (2017). *Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico*. Obtenido de REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15(2), 53-73.doi:10.15366/reice2017.15.2.003. Chile.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. Obtenido de Serie de documentos de PREAL, No 61 ISSN 0718-6002. Chile.
- Narváez, M. (2019). *La nueva retórica de Chaïm Perelman como teoría de la racionalidad práctica*. Obtenido de Eidos no.30 On-line version ISSN 2011-7477: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-88572019000100104
- Núñez, J. (2017). *Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo*. Obtenido de Cadernos de Pesquisa v.47 n.164 p.632-649 .
- Observatorio de Educación del Caribe Colombiano. (2018). *Los "dejados atrás" y el milagro educativo de Barranquilla*. Obtenido de Universidad del Norte: https://www.uninorte.edu.co/web/observaeduca/noticias/-/asset_publisher/3Lkb/content/noticia-quien-dijo-que-memorizar-no-es-importante-?inheritRedirect=false
- OCDE. (2015). *Reading performance (PISA)*. Obtenido de Programme for International Student Assessment .
- OCDE. (2016). *PISA en español*. Obtenido de <https://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>
- OCDE. (2017). *La educación en Colombia no necesita remiendos, necesita cambios*. Obtenido de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico: <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/los-cambios-que-necesita-la-educacion-colombiana-107930>

- OCDE. (2019). *El programa PISA de la OCDE ¿Qué es y para qué sirve?* Obtenido de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5y6CNTHzD6sJ:https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf+&cd=20&hl=es&ct=clnk&gl=co&client=firefox-b-d>
- Ochoa, M., & Torres, R. (2018). *Las competencias argumentativas en la formación universitaria*. Obtenido de Innova Research Journal Vol 3, No. 1, 30-41. ISSN 2477-9024.
- Ormat, E. (2010). *Estrategias didácticas en el desarrollo de la sensibilidad moral en educación*. Obtenido de Dialéctica. Revista de Investigación. Educación y sociedad. España.
- Ortega, P. (2009). *La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos*. Obtenido de Pedagogía y Saberes No.31 2009 Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Osorio, G. (2000). *Principios éticos de la investigación en seres humanos y en animales*. Obtenido de Artículo especial de la Universidad del Valle. Colombia. Revista médica de Buenos Aires 2000; 60: 255-258: www.medicinabuenosaires.com/revistas/vol60-00/2/v60_n2_255_258.pdf
- Oswald, S. (2015). *Es muy fácil pasar por alto lo que no se está buscando: herramientas pragmático-cognitivas para el análisis de la influencia comunicativa*. . Obtenido de Logos, 25(2), 196-215.
- Pacheco, A., & Alatorre, E. (2018). *La metacognición en la profesionalización docente: el pensamiento crítico en un entorno mixto*. Obtenido de RED. Revista de Educación a Distancia. Núm. 56. Art. 12.: https://www.um.es/ead/red/56/pacheco_alatorre.pdf
- Padilla, R. (2009). *Exámenes masivos internacionales y nacionales. ¿Encuentros o desencuentros?* Obtenido de Perfiles educativos vol.31 no.123 México: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000100004
- Páez, M. (2014). *La lectura crítica : propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa*. Obtenido de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:N8xtGG5ZmpoJ:biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>
- Paz, D. (2014). *Pedagogía de la autonomía. I Congreso Latinoamericano de Enseñanza en Diseño*. . Obtenido de Universidad de Palermo.
- Pérez, A. (2017). *¿Cómo continuarán estudiando los 700.000 bachilleres del 2017?* Obtenido de Sección opinión, Revista Dinero. Colombia.
- Pérez, A., & Sarzosa, E. (2017). *Las situaciones didácticas en la enseñanza de la variación del concepto de Gen*. Obtenido de Educere, vol. 21, núm. 70: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewjXqO_4ovPoAhXJt8KHATfACsQFjADegQIBRAB&url

=<https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/3565600006/2Fhtml/2Findex.html&usg=AOvVaw29fbKp5r4hvoptzQPTt2Yx>

- Pérez, M. (2013). *Estudiantes colombianos: ¿Dos décadas rajándose en comprensión lectora?* Obtenido de Revista Javeriana, Febrero. Bogotá.
- Pérez, R. (2016). *Aplicación de la estrategia de Scaffolding para el desarrollo de capacidades de comprensión lectora en alumnos de cuarto*. Obtenido de Universidad Ricardo Palma.
- Pertíñez, M. (2017). *Programa de Estimulación de la Lectura en niños de dos años de población urbana marginal*. Obtenido de Universidad Internacional de La Rioja: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/509/Lopez.Manuel.pdf?sequence=1>
- Piaget, J. (1969). *Psicología del niño*. Obtenido de Madrid: Morata: <https://www.um.es/univefd/juegoinf.pdf>
- Pinchao, L. (2020). *Estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica*. Obtenido de Educación vol.29 no.56 Lima.
- Pinilla, F., & Ubaque, F. (2016). *Habilidades de argumentación: un enfoque de evaluación por pares para las discusiones en el aula EFL*. Obtenido de profile vol.18 no.2 Bogotá, Colombia: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902016000200008
- PIRLS. (2016). *PIRLS 2016 encuentra más buenos lectores que nunca a nivel internacional*. Obtenido de UNESCO - IEA: <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/blog/pirls-2016-encuentra-mas-buenos-lectores-que-nunca-a-nivel-internacional>
- PIRLS. (2020). *Estudio Internacional para el Progreso de la Comprensión Lectora*.
- PISA. (2016). *¿Por qué los estudiantes colombianos no comprenden lo que leen?* Obtenido de Citado en Semana: <https://www.semana.com/cultura/articulo/pruebas-saber-11-nivel-de-lectura-sigue-siendo-falencia-del-pais/507868>
- Plan de Desarrollo de Bogotá Humana. (2016). *Secretaría Jurídica Distrital*. Obtenido de <https://www.secretariajuridica.gov.co/node/7>
- Plantin, C. (2014). *Lengua, argumentación y aprendizajes escolares*. Obtenido de Universidad de Lyon - TED No 36 - 3814 pp. 95 - 114 ISSN 0121: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/2914/2635>
- Plantin, C. (2015). *Lengua, argumentación y aprendizajes escolares*. Obtenido de ISSN 0121- 3814 pp. 95 - 114: <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n36/n36a07.pdf>
- Portillo, J. (2018). *El uso de falacias en la comunicación absurda*. Obtenido de Logos vol.28 no.2 La Serena versión impresa ISSN 0716-7520versión On-line ISSN 0719-3262: <http://dx.doi.org/10.15443/r12832>

- Quiñonez, D., Salazar, J., & Urrego, T. (2017). *Incidencia de la lectura crítica en el fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes del grado quinto del colegio los almendros 2017*. Obtenido de Universidad de San Buenaventura - Cali, Colombia.
- Quiroz, A. (2011). *Psicología Social Psicológica*. Obtenido de Historia, desarrollo y perspectivas de la psicología social ISSN ELECTRONICO: 2500-5731. Colombia: <https://doi.org/10.25057/issn.2500-5731>
- Ramírez, R. (2012). *Incidencias de la lengua materna en la adquisición de una segunda lengua, una mirada desde la hipótesis del periodo crítico*. Obtenido de Universidad Tecnológica de Pereira.
- Reyna, S. (2018). *La comunicación persuasiva como instrumento para el cambio de opiniones*. Obtenido de Revista Mexicana de Opinión Pública año 13, núm. 25: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmop/n25/2448-4911-rmop-25-185.pdf>
- Rivas, L. (2015). *Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje*. Obtenido de Dom. Cien. Vol. 1, núm. 1, 2015, pp. 47-61.
- Rivera, A., & Ruíz, E. (2006). *La habilidad argumentar y el adecuado desempeño del profesor*. Obtenido de EduSol.
- Rodríguez, D. (2016). *Formación docente en lectura crítica, mediante el uso del modelo de gestión PHVA, como respuesta al horizonte institucional de la IED Juana Escobar*. Obtenido de Universidad Libre. Colombia.
- Rojas, L., Bejarano, L., & Marín, C. (2015). *Análisis de las estructuras de gestión del servicio en empresas del sector de servicios*. Obtenido de AD-minister N°. 29 enero-junio 2016 pp. 121 - 146 · ISSN 1692-0279 · eISSN 2256-4322: <http://www.scielo.org.co/pdf/ader/n29/n29a06.pdf>
- Roldán, L. (2019). *Leer, comprender y aprender en la escuela secundaria: enfoques y perspectivas*. Obtenido de Psicol. USP vol.30: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642019000100213&script=sci_arttext
- Romano, C., & Fernández, J. (2015). *Filosofía de la educación*. Obtenido de Universidad Autónoma de Puebla: <https://es.calameo.com/books/00268196809d60ae5e345>
- Rosero, A., & Mieles, M. (2015). *Familia y lectura en la primera infancia: una estrategia para potenciar el desarrollo comunicativo, afectivo, ético y creativo de los niños y niñas*. Obtenido de Vol. 29 Núm. 66: <https://doi.org/10.21500/01212753.2220>
- S., A., K., G., M., G., R., G., & M., U. (2014). *La influencia de la teología de la liberación en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire y de Luis Óscar Londoño Zapata*. Obtenido de Medellín-Colombia V. 15 No 1 ISSN: 1657-8031 291, Octubre 30.
- Sahlberg, P. (2006). *Education reform for raising economic competitiveness*. Obtenido de Journal of Educational Change 7(4), 259-287.: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10833-005-4884-6>

- Sánchez, J. (2015). *La participación ciudadana como instrumento del gobierno abierto*. . Obtenido de Revista Espacios públicos ISSN: 1665-8140, vol. 18, núm. 43, mayo-agosto, pp. 51-73. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Santiago, J. (2014). *El cambio como signo interpretativo del mundo globalizado y la explicación de la realidad geográfica*. Obtenido de Aldea Mundo, vol. 19, núm. 37, enero-junio, 2014, pp. 73-81. Universidad de los Andes, San Cristobal, Venezuela.
- Santibáñez, C. (2014). *¿Para qué sirve argumentar?: Problematizando teórica y empíricamente el valor y la función de la argumentación*. *Círculo de Lingüística*. Obtenido de Aplicada a la Comunicación 58, 163-205. Universidad Complutense de Madrid.
- Santos, J. (2007). *Desde y hacia la discusión actual sobre el desarrollo de la argumentación en la educación inicial. Aproximación al estado del arte (2000 – 2006)*. Obtenido de Universidad Javeriana: <https://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis07.pdf>
- Secretaría de Educación. (2015). *La Literacidad Crítica, una alternativa para mejorar la calidad de la educación* . Obtenido de Gobernación de Antioquia: https://issuu.com/lauragiraldo11/docs/libro_literacidad_imprimir
- Secretaría de Educación del Distrito. (2019). *Colegio Nueva Constitucion (IED)*. Obtenido de Bogotá, Colombia: <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-nueva-constitucion-ied>
- Sentencia T-646. (2011). *Educación*. Obtenido de Corte Constitucional. Bogotá - Colombia: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/T-646-11.htm>
- Serrano, S. (2008). *El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica*. Obtenido de Redylac 506-514. Universidad de Los Andes, Escuela de Educación. Mérida.
- Silvestri, A. (2001). *La producción de la argumentación razonada en el adolescente: Las falacias de aprendizaje. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos*. . Obtenido de Editora y compiladora: María Cristina Martínez, UNESCO U. del Valle.
- Solar, H., & Deulofeu, J. (2016). *Condiciones para promover el desarrollo de la competencia de argumentación en el aula de matemáticas*. Obtenido de Boletim de Educação Matemática, vol. 30, núm. 56, diciembre, pp. 1092-1112 Brasil: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291248570016>
- Sotomayor, J. (2017). *Emoción, racionalidad y argumentación en la decisión judicial*. Obtenido de Revista Derecho Pontificia Universidad Católica del Perú no.79 jul./nov. 2017 ISSN 0251-3420. Lima.
- Torres, A. (2017). *Leer y escribir en la universidad: una experiencia desde una concepción no instrumental*. Obtenido de Estud. pedagóg. vol.43 no.1 Valdivia.
- Trujillo, J. (2014). *El enfoque en competencias y la mejora de la educación*. Obtenido de Ra Ximhai, vol. 10, núm. 5, pp. 307-322.

- UNESCO. (2017). *Más de la mitad de los niños y adolescentes en el mundo no está aprendiendo*. Obtenido de Instituto de estadística: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf>
- Universidad de la Sabana. (2016). *¿Por qué los estudiantes colombianos no comprenden lo que leen?* Obtenido de Red de Lectura y Escritura en Educación Superior citado en Semana: <https://www.semana.com/cultura/articulo/pruebas-saber-11-nivel-de-lectura-sigue-siendo-falencia-del-pais/507868>
- Vera, D. (2017). *La transposición didáctica en ciencias sociales en la E.S.O.* Obtenido de Universidad de la Laguna. Tenerife.
- Villalobos, E. (2015). *Uso del Blog educativo en procesos de aprendizaje de Educación Ambiental*. Obtenido de Revista de Investigación vol.39 no.85 Caracas. versión impresa ISSN 1010-2914: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142015000200007
- Walton's, D. (2019). *Argumentation Theory - Douglas Walton's*. Obtenido de EEUU: <https://www.dougwalton.ca/papers%20in%20pdf/09ArgShort.pdf>
- Zambrano, A. (2016). *Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos*. Obtenido de Universidad Icesi (Cali - Colombia) Revista Praxis & Saber Vol 13 N° 7 Ene-Jun ISSN 2216-0159 E-ISSN 2462-8603.
- Zerpa, B. (2016). *Lo cualitativo, sus métodos en las ciencias sociales*. Obtenido de Sapienza Organizacional, vol. 3, núm. 6. Universidad de los Andes. Bogotá: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5530/553056828013/html/index.html>
- Zunino, G. (2016). *Comprensión y producción de causalidad y contracausalidad: distinciones en función del proceso subyacente y efectos de la escolarización formal*. Obtenido de Onomázein, núm. 34, diciembre, pp. 132-151 Pontificia Universidad Católica de Chile: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134549291012>
- Zúñiga, M. (2017). *La estrategia didáctica: Una combinación de técnicas didácticas para desarrollar*. Obtenido de Revista Educación 41(1), 1-18, e-ISSN: 2215-2644. Costa Rica: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i1.17786>

Anexos

Anexo 1. Estándares básicos competencias del lenguaje noveno

Factor	Producción textual		Comprensión e interpretación textual	Literatura /anterior, estética del lenguaje	Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos	Ética de la comunicación	
Enunciado identificador	El alumno produce textos orales de tipo argumentativo, para exponer sus ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto.	Produce textos escritos que evidencian el conocimiento que ha alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.	El estudiante comprende e interpreta textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.	El alumno determina en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente	El estudiante, retoma la crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios de comunicación masiva, para confrontarla con la que proviene de otras fuentes.	Comprende los factores sociales y culturales que determinan algunas manifestaciones del lenguaje no verbal.	El educando, reflexiona en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explica los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua.
Subprocesos	Organizar previamente las ideas que se desea exponer y documentarse para sustentarlas.	Diseñar un plan textual para la presentación de ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así se requiera.	Elaborar hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación,	Conocer y caracterizar producciones literarias de la tradición oral latinoamericana.	Caracterizar los medios de comunicación masiva a partir de aspectos como: de qué manera(s) difunden la información, cuál es su	Caracterizar diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y	Reconocer el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de

Factor	Producción textual	Comprensión e interpretación textual	Literatura /anterior, estética del lenguaje	Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos	Ética de la comunicación		
		títulos, graficación y manejo de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica, uso de deícticos, entre otras.		cobertura y alcance, y a qué tipo de audiencia se dirigen, entre otros.	tatuajes, entre otras	significar y comunicar.	
	Identificar y valorar los aportes de otros individuos.	Utilizar un texto explicativo para la presentación de ideas, pensamientos y saberes, de acuerdo con las características de su interlocutor y con la intención que se persigue al producir el texto.	Comprender el sentido global de cada uno de los textos que se lee, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce	Leer con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos.	Diferenciar los medios de comunicación masiva de acuerdo con sus características formales y conceptuales, haciendo énfasis en el código, los recursos técnicos, el manejo de la información y los potenciales mecanismos de participación de la audiencia.	Identificar rasgos culturales y sociales en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otros.	Entender la lengua como uno de los sistemas simbólicos producto del lenguaje y la caracterización en sus aspectos convencionales y arbitrarios
	Caracterizar y utilizar estrategias descriptivas y	Identificar estrategias que garantizan coherencia,	Caracterizar los textos de acuerdo con la intención	Establecer relaciones entre obras literarias latinoamericanas,	Utilizar estrategias para la búsqueda, organización,	Relacionar manifestaciones artísticas no verbales con las	Explicar el proceso de comunicación y dar cuenta de

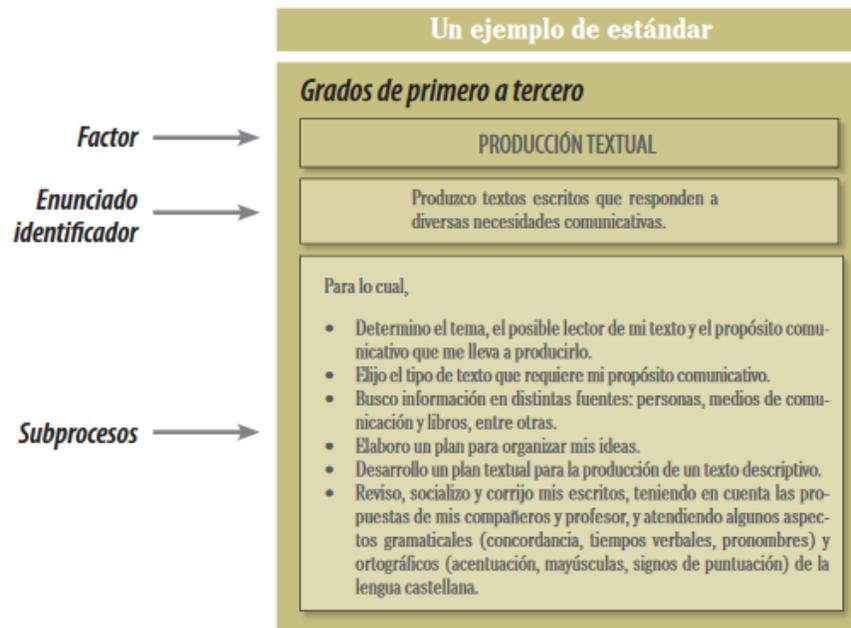
Factor	Producción textual		Comprensión e interpretación textual	Literatura /anterior, estética del lenguaje	Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos	Ética de la comunicación	
	explicativas para argumentar ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación.	cohesión y pertinencia del texto.	comunicativa de quien los produce.	procedentes de fuentes escritas y orales.	almacenamiento y recuperación de información que circula en diferentes medios de comunicación masiva.	personas y las comunidades humanas que las produjeron.	los aspectos e individuos que intervienen en su dinámica.
	Utilizar el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de interlocutores y la fuerza de sus propios argumentos.	Tener en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de un texto.	Analizar los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que se lee.	Caracterizar los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc.	Seleccionar la información obtenida a través de los medios masivos, para satisfacer necesidades comunicativas	Interpretar manifestaciones artísticas no verbales y relacionarlas con otras producciones humanas, ya sean artísticas o no.	Comprender el concepto de coherencia y distinguir entre coherencia local y global, en textos propios o de otros compañeros.
		Elaborar una primera versión de un texto explicativo atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos.	Inferir otros sentidos en cada uno de los textos que se lee, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido,	Identificar los recursos del lenguaje empleados por autores latinoamericanos de diferentes épocas y compararlos con los empleados por autores de	Utilizar estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de la información que proporcionan fuentes	Valorar, entender y adoptar los aportes de la ortografía para la comprensión y producción de textos	

Factor	Producción textual	Comprensión e interpretación textual	Literatura /anterior, estética del lenguaje	Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos	Ética de la comunicación
		reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales.	otros contextos temporales y espaciales, cuando sea pertinente.	bibliográficas y la que se produce en los contextos en los que se interactúa.	
	Reescribir el texto, a partir de valoración propia y del efecto causado por éste en sus interlocutores.			Establecer relaciones entre la información seleccionada en los medios de difusión masiva y contrastarla críticamente con la que se obtiene de los contextos en los cuales se interviene.	
				Determinar características, funciones e intenciones de los discursos que circulan a través de los medios de	

Factor	Producción textual	Comprensión e interpretación textual	Literatura /anterior, estética del lenguaje	Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos	Ética de la comunicación
				comunicación masiva.	
				Interpretar elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adoptar una posición crítica frente a ellos.	

Fuente:

Anexo 2. Ejemplo de estándar



Fuente: (MEN, 2019)

Anexo 3. Consentimiento informado, padres de familia

Bogotá, fecha

Consentimiento informado a los padres

La lectura crítica como estrategia para desarrollar la competencia argumentativa de noveno grado del Colegio Nueva Constitución

Estimado(s) padre(s):

Por medio de la presente, Martha Gómez docente de la institución y estudiante de la Universidad Cuauhtémoc de México, solicito comedidamente de su autorización para realizar trabajo de campo para optar al título de Doctora en Ciencias de la Educación, el cual hace referencia a la implementación de unas secuencias didácticas enfocadas en la lectura crítica, para el desarrollo de la competencia argumentativa. Para tal efecto, es necesario realizar las actividades relacionadas a continuación, todas ellas con el acompañamiento de la docente.

- Prueba inicial
- 22 sesiones didácticas
- Prueba final

Se asegura que la participación de los estudiantes no representa riesgo alguno y su propósito es brindar a los mismos la oportunidad de desarrollar la competencia argumentativa, centrándonos en la lectura crítica.

La información recolectada en esta investigación será completamente confidencial y de carácter pedagógico, por ende, la participación es voluntaria. Incluso si usted(es) autoriza (n) a su hijo(a) para participar, él o ella no estará obligado(a) a hacerlo, podrá retirarse sin ningún problema y no tendrá ninguna consecuencia de tipo académico que pueda perjudicarlo. Asimismo, se aclara que este proceso no entorpecerá la dinámica de las clases y que cuenta con la aprobación de Rectoría.

Muchas gracias por su colaboración.

Cordialmente,

Martha Gómez

Docente

Anexo 4. Lista de verificación para prueba piloto

Lista de verificación de ítems de redacción

CUESTIÓN	SI	NO	OBSERVACIÓN
¿Se comprende el objetivo de la sesión?	X		
¿Los participantes de la prueba piloto se sienten a gusto con el interrogante?	X		
¿Es clara la redacción?	X		Sí, pero se recomienda modificar la redacción para entender mejor el enunciado.
¿Las referencias de tiempo y espacio son claras?	X		
¿Las opciones de respuesta tienen relación con lo experimentado por los encuestados en la pregunta?	X		Se trata de pregunta abierta respecto a un tema de contexto.
¿Las preguntas tienen influencia sobre la respuesta? Si es así, ¿cuál?		X	
¿Las respuestas recolectadas reflejan lo que se necesita según el objetivo de los ítems de redacción?	X		Sí de acuerdo con los planteamientos de Coirier y Golder (1994)
¿Son muchas preguntas?		X	1 ítem de redacción inicial y 1 para aplicar después de la implementación de los talleres.
De acuerdo con los individuos que participaron ¿se pasó por alto algún aspecto importante?		X	

Anexo 5. Diseño Registro de estrategia

DISEÑO DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA

NOMBRE Y N° DE CÉDULA DE LOS INTEGRANTES: _____ GRUPO: _____

NIVEL EDUCATIVO DONDE SE APLICARÁ LA ESTRATEGIA: _____ ASIGNATURA: _____

NOMBRE DE LA ESTRATEGIA:		CONTEXTO:	DURACIÓN TOTAL:
TEMA:	OBJETIVOS Y/O COMPETENCIAS:	SUSTENTACIÓN TEÓRICA:	
_____	_____	_____	
_____	_____	_____	
_____	_____	_____	
_____	_____	_____	
_____	_____	_____	
_____	_____	_____	
CONTENIDOS:		_____	
Conceptuales:		_____	
Procedimentales:		_____	
Actitudinales:		_____	
SECUENCIA DIDÁCTICA		RECURSOS Y MEDIOS	ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN
MOMENTO DE INICIO: EVENTOS	MOMENTO		Actividad evaluativa Técnica de evaluación Instrumento de evaluación
MOMENTO DE DESARROLLO: EVENTOS	DE		
MOMENTO DE CIERRE: EVENTOS	EVALUACIÓN		
EFECTOS OBTENIDOS/ ESPERADOS:			
OBSERVACIONES:			

Fuente: Feo (2010)

Anexo 6. Registro talleres

SESIÓN TRES:

DISEÑO DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA
DOCENTE MARTHA GÓMEZ
ASIGNATURA ESPAÑOL Y LITERATURA
GRUPO 902
COLEGIO NUEVA CONSTITUCIÓN

SESIÓN N° 3 N° DE PARTICIPANTES 25 TEMA: Pena de muerte en Colombia
DURACIÓN 2 horas
OBJETIVO Identificar los argumentos a favor y en contra sobre el tema, generando un punto de vista.
DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA Observar cómo se construyen puntos de vista argumentados y tomar posición.
RECURSOS Video (https://www.youtube.com/watch?v=Aa5pdmN797I&t=12s)
SECUENCIA DIDÁCTICA
<u>Inicio</u> : Observación repetida del video
<u>Desarrollo</u> : Los jóvenes escriben en el tablero los argumentos identificados en cada postura. Analizan y se posicionan frente a cada tesis, inclinándose por la validación de la pena de muerte, encontrando casos testimoniales reales y virtuales. Buscando adherencia de los que estaban en contra de esta tesis.
<u>Final</u> : Se deja como reflexión, qué es lo mejor para las sociedades futuras.
Evaluación: de forma voluntaria cinco participantes expresan lo positivo o negativo de la actividad.
Efectos o resultados obtenidos: Identificaron los argumentos con relativa dificultad, hubo apasionamiento sobre el tema, el posicionamiento lo realizan de manera muy personal. Se deja como inquietud lo mejor para las futuras generaciones y la diferencia entre persuasión y argumento, debido a la mezcla de emocionalidades con el tema.
Descripciones generales: utilizan la persuasión buscando adherencia de la tesis contraria, a través de situaciones extremas con seres queridos, por ejemplo, si un violador abusara de la hermana o la mamá.

SESIÓN CUATRO:

DISEÑO DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA
DOCENTE MARTHA GÓMEZ
ASIGNATURA ESPAÑOL Y LITERATURA
GRUPO 902
COLEGIO NUEVA CONSTITUCIÓN
SESIÓN N° 4 N° DE PARTICIPANTES 23 TEMA: Persuasión y argumentación

DURACIÓN 2 horas
OBJETIVO Diferenciar los términos expuestos.
DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA Lectura, análisis y ejemplificación entre los términos persuasión y argumentación.
RECURSOS Lectura del texto ‘Argumentación y persuasión’ de Marco Carlos Avalos
SECUENCIA DIDÁCTICA
Inicio: Un estudiante concluye el tema anterior, diciendo que cada postura es respetable, pero que hemos vivido mucha violencia y que no es posible salir de esta si seguimos ejerciéndola desde la legalidad o la justicia. Lectura en voz alta del documento, cada estudiante tiene el texto.
Desarrollo: Se dejan minutos de re-lectura para analizar las diferencias. Luego, se comienza a discutir las similitudes o diferencias entre los términos y comienzan a dar ejemplos cotidianos entre estos, tanto de situaciones personales como el amor, la relación con amigos o padres, como de comerciales, noticias, situaciones de convivencia ciudadana, entre otros.
Final: Como cierre quedan dudas al respecto de los conceptos.
Evaluación: De forma escrita por parejas se plasma lo aprendido en clase.
Efectos o resultados obtenidos: No queda muy claro el tema apenas hay esbozos de lo que puede representar cada término y se agrega otro que puede representar algo de claridad, la palabra manipulación.
Descripciones generales: Se nota mucha confusión como si cada ejemplo llegara al mismo punto y no existiese línea divisoria entre los términos, además por esta misma duda, hubo desmotivación, la complicación y la exigencia del tema no parece ser del agrado de los jóvenes. Por lo anterior, se toma la decisión de no continuar con el tema e introducimos en el concepto de manipulación.

SESIÓN CINCO

DISEÑO DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA
DOCENTE MARTHA GÓMEZ
ASIGNATURA ESPAÑOL Y LITERATURA
GRUPO 902
COLEGIO NUEVA CONSTITUCIÓN

SESIÓN N° 5 N° DE PARTICIPANTES 26 TEMA: Manipulación
DURACIÓN 1 hora
OBJETIVO Clarificar qué es manipulación.
DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA Contrastar conocimiento previo con una visión detallada del término.
RECURSOS https://www.youtube.com/watch?v=io7lExaUzD4
SECUENCIA DIDÁCTICA
<u>Inicio</u> : Cada estudiante escribe el concepto del término lo entrega y luego observa un video sobre manipulación.
<u>Desarrollo</u> : Ellos comienzan a decir sus opiniones acerca del video, luego escriben el concepto de manipulación después de profundizar algunas características.
<u>Final</u> : El término cambia, se profundiza y enriquece.
Evaluación: No se alcanzó a realizar queda pendiente y como propuesta para la próxima sesión.
Efectos o resultados obtenidos: Amplitud del tema, su actitud era de atención e impacto. Proponen profundizar en el tema manipulación de los medios.
Descripciones generales: Hubo una actitud generalizada de silencio, parecía como haber descubierto una verdad que no se esperaban tan cruda, se notaba interés acompañado de silencios prolongados, como un estudiante dijo “sin palabras”.

SESIÓN SEIS:

DISEÑO DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA
DOCENTE MARTHA GÓMEZ
ASIGNATURA ESPAÑOL Y LITERATURA
GRUPO 902

COLEGIO NUEVA CONSTITUCIÓN
SESIÓN N° 6 N° DE PARTICIPANTES 22 TEMA: Manipulación de los medios
DURACIÓN 2 horas
OBJETIVO Profundizar sobre la manipulación de los medios.
DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA Realizar la lectura minuciosa sobre un texto.
RECURSOS Las 10 estrategias de manipulación mediática de Noam Chomsky
SECUENCIA DIDÁCTICA
<u>Inicio:</u> Un estudiante evalúa de forma voluntaria la actividad anterior, haciendo énfasis en que de alguna manera el video abre los ojos a las formas tan infantiles en que nos dejamos manipular en especial de la forma de vida para poseer. Lectura en voz alta.
<u>Desarrollo:</u> Se lee minuciosamente el texto, cada vez que hay dudas, cada línea o palabra nueva se clarifica. Entre todos damos ejemplos actuales y del contexto, se revisa el diccionario también.
<u>Final:</u> Se realizan reflexiones acerca de la lectura, llegando a la conclusión que debemos prepararnos informándonos bien y teniendo y cuestionando todo lo que leemos, escuchamos y vemos, atendiendo a la fuente o la persona que emite dicha información para no dejarnos manipular, incluso en lo político hay una intuición de manipulación que es bien explicada en el artículo pero en las noticias imperceptible.
Evaluación: Ellos eligen cuatro compañeros para que emitan un juicio evaluativo, cada uno aportó su punto de vista y aunque fue fructífero hubo confusión por la densidad del lenguaje, para ellos no fue un documento sencillo, pero se sintieron bien con los resultados.
Efectos o resultados obtenidos: Tenacidad para comprender cada palabra frase y contextualizarla, hubo inquietud con el tema, sorpresa con el manejo de los noticieros en Colombia.
Descripciones generales: Se notó tanto duda como interés y luego satisfacción por abordar y comprender bien el tema.

SESIÓN SIETE:

DISEÑO DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA
DOCENTE MARTHA GÓMEZ

ASIGNATURA ESPAÑOL Y LITERATURA
GRUPO 902
COLEGIO NUEVA CONSTITUCIÓN
SESIÓN N° 7 N° DE PARTICIPANTES 27 (llegó un estudiante nuevo) TEMA: Partes de un argumento.
DURACIÓN 2 horas
OBJETIVO Indagar cuáles son las partes de un argumento.
DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA Exposición de conocimientos previos, contrastación con información nueva y práctica para reconocer el tema.
RECURSOS
Teoría
https://www.educaycrea.com/2017/06/cuales-son-las-partes-de-un-argumentorubrica-de-evaluacion-de-un-argumento/
https://www.pinterest.es/pin/488570259554463515/
https://www.partesdel.com/argumentacion.html
https://www.partesdel.com/argumentacion.html
Álvaro Díaz: La argumentación escrita. Capítulo 8: Estructura de un argumento. Editorial Universidad de Antioquia.1986
Práctica:
https://fseneca.es/se-educa2/wp-content/uploads/2016/11/23.pdf
https://eva.fing.edu.uy/pluginfile.php/11879/mod_resource/content/0/Ejercicios_A-B-C.pdf
SECUENCIA DIDÁCTICA
<u>Acuerdos anteriores</u> : seis estudiantes se comprometen a llevar material para lograr comprensión del tema y practicarlo. Cuatro de ellos llevan material teórico y los otros dos ejercicios.

Inicio: Se discute verbalmente las partes de un argumento, se escribe en el tablero las partes: punto de vista, razones, validación y conclusión. Se realiza la lectura de los cinco textos aportados.

Desarrollo: Contraste y discusión de los textos, relación con los conocimientos previos. Se realizan de forma individual los ejercicios.

Final: Más de la mitad de los estudiantes cometieron errores en los ejercicios prácticos.

Evaluación: Un estudiante realiza la evaluación de la actividad, concluyendo que debemos realizar más lecturas de textos argumentativos.

Efectos o resultados obtenidos: Interés por clarificar el tema, en especial por los resultados de los ejercicios prácticos.

Descripciones generales: Los estudiantes se interesan más por los resultados, al observar que no fueron los esperados surgen propuestas que son aceptadas para realizar lecturas actuales.

SESIÓN OCHO:

DISEÑO DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA

DOCENTE MARTHA GÓMEZ

ASIGNATURA ESPAÑOL Y LITERATURA

GRUPO 902

COLEGIO NUEVA CONSTITUCIÓN

SESIÓN N° 8 N° DE PARTICIPANTES Entre 25 TEMA: Partes de un argumento.

DURACIÓN 1 hora

OBJETIVO Compartir, explorar, preguntar y cuestionar las partes de un argumento.

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA El grupo encargado intercambia los textos para colocar en una cartelera las partes del argumento.

RECURSOS caricaturas, carteleras y marcadores.

SECUENCIA DIDÁCTICA
<u>Acuerdos anteriores</u> : todos llevan materiales y un grupo se encarga de proponer la metodología en cada sesión (cuatro estudiantes).
<u>Inicio</u> : la caricatura que lleva el grupo ya está analizada por medio de flechas señalan las partes del argumento y explican oralmente sus conclusiones.
<u>Desarrollo</u> : Hay intercambio de caricaturas y cada grupo describe las partes del argumento. Luego se socializa y el grupo que trajo la caricatura comparte si tuvo la misma percepción. Entre todos discuten si las partes son las que corresponden.
<u>Final</u> : Se concluye que no todas las caricaturas tienen las partes, pero que todas presentan argumentos.
Evaluación: El grupo que trajo la caricatura en la parte inferior coloca aciertos o dificultades observadas en la sesión.
Efectos o resultados obtenidos: discusión sobre lo que debe o no tener un texto argumentativo, sus partes básicas, la manera de descubrirlo específicamente en una caricatura.
Descripciones generales: la actividad estuvo muy comprometida, todo el tiempo hubo atención, preguntas, discusiones, claridades, objeciones. Bastante productiva.

SESIÓN NUEVE:

DISEÑO DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA
DOCENTE MARTHA GÓMEZ
ASIGNATURA ESPAÑOL Y LITERATURA
GRUPO 902
COLEGIO NUEVA CONSTITUCIÓN
SESIÓN N° 9 N° DE PARTICIPANTES Entre 27 TEMA: Partes de un argumento.
DURACIÓN 1 hora

OBJETIVO Compartir, explorar, preguntar y cuestionar las partes de un argumento.
DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA El grupo colocó la actividad individual, se debía identificar las ideas que generaban el argumento y explicarlas al grupo.
RECURSOS: Aforismos escritos o llevados en el celular.
SECUENCIA DIDÁCTICA
<u>Acuerdos anteriores</u> : Todos llevan materiales y un grupo se encarga de proponer la metodología en cada sesión (cuatro estudiantes).
<u>Inicio</u> : Lectura y profundización de los aforismos de manera individual.
<u>Desarrollo</u> : Cada estudiante pasa y explica la subestructura.
<u>Final</u> : No alcanzan a pasar todos, aunque es sólo una frase la explicación era larga.
Evaluación: Tres estudiantes hablan de lo que observaron durante la actividad.
Efectos o resultados obtenidos: Capacidad individual de análisis.
Descripciones generales: se notó confusión, parecía fácil ubicar el argumento, pero se notó duda, para pasar al frente también fue difícil, primero pasaron dos estudiantes osados y luego otros se animaron, no alcanzó el tiempo porque había preguntas, enredo. Se dispersaban con facilidad, la atención se perdía por momentos, pocos estudiantes estuvieron bien interesados.

SESIÓN DIEZ:

DISEÑO DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA
DOCENTE MARTHA GÓMEZ
ASIGNATURA ESPAÑOL Y LITERATURA

GRUPO 902

COLEGIO NUEVA CONSTITUCIÓN

SESIÓN N° 10 N° DE PARTICIPANTES 26 (el estudiante nuevo, estuvo sólo 2 sesiones y se retiró) TEMA: Partes de un argumento.

DURACIÓN 1 hora

OBJETIVO Compartir, explorar, preguntar y cuestionar las partes de un argumento.

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA Sugerí que se hiciera individual para observar si la actividad grupal genera facilidad, atención o confianza. Este grupo decidió llevar 12 historietas diferentes, 24 en total; dicha propuesta radica en contrastar la opinión al azar por parejas. En un papel donde estaba pegado el texto mixto, había palabras con las partes mínimas de un argumento, cada estudiante debía relacionar con la historieta y luego socializar en grupos de 4.

RECURSOS Historietas y papel con indicadores.

SECUENCIA DIDÁCTICA

Acuerdos anteriores: Este grupo decide llevar el material (cuatro estudiantes).

Inicio: Lectura y relación de las partes de un argumento.

Desarrollo: Socialización en grupos de cuatro.

Final: un estudiante por grupo expresa lo que pasó en la experiencia.

Evaluación: un estudiante por grupo expresa lo que pasó en la experiencia, dificultades, lo sencillo, lo similar y lo diferente.

Efectos o resultados obtenidos: Buena participación, concentración, disposición y facilidad para relacionar las partes de un argumento.

Descripciones generales: Como hallazgo particular y como riesgo se puede decir que la imagen les ayuda, facilita la interpretación y el análisis de un argumento.

SESIÓN 11

DISEÑO DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA
DOCENTE MARTHA GÓMEZ
ASIGNATURA ESPAÑOL Y LITERATURA
GRUPO 902
COLEGIO NUEVA CONSTITUCIÓN
SESIÓN N° 11 N° DE PARTICIPANTES Entre 24 TEMA: Partes de un argumento.
DURACIÓN 1 hora
OBJETIVO Compartir, explorar, preguntar y cuestionar las partes de un argumento.
DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA Observación y diligenciamiento de plantilla.
RECURSOS Videos cortos y plantillas.
SECUENCIA DIDÁCTICA
<u>Acuerdos anteriores:</u> Los videos sugeridos pueden ser de cualquier tema y el tiempo límite es de 3 minutos para desarrollar con tiempo la actividad.
<u>Inicio:</u> En grupos de tres estudiantes observan cada video propuesto, algunos no llevan celular por lo cual hay dos videos en promedio por grupo.
<u>Desarrollo:</u> llenar la plantilla que se encuentre en la parte inferior.

Final: Entrega del formato.

Evaluación: Anexa a la plantilla propuesta y el grupo promotor da un informe de las sugerencias encontradas y los aciertos obtenidos.

Efectos o resultados obtenidos: Bastante curiosidad y escucha, asertividad en las instrucciones dadas, en la forma y contenido de la plantilla. Además, de analizar, interpretar, en esta propuesta ya se comienza a ver una crítica escrita por medio de la evaluación a la cual invitaron a los compañeros.

Descripciones generales: Hubo apropiación de la actividad, sentido de pertenencia, compromiso y un rol de liderazgo por parte del grupo encargado que favoreció el desarrollo de la actividad.

PLANTILLA PARA ANALIZAR LOS VIDEOS

Título: _____ Tema: _____ Tiempo: _____

Tesis:

Premisa

1 _____

Evidencia: _____

_____ Premisa

2 _____ Evidencia: _____

Conclusión: _____

EVALUACIÓN

Realicen un texto en el cual expresen las razones por las cuales consideran que fue productiva o no la actividad, los puntos a favor y en contra, las sugerencias. Gracias

SESIÓN DOCE

DISEÑO DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA
DOCENTE MARTHA GÓMEZ
ASIGNATURA ESPAÑOL Y LITERATURA
GRUPO 902
COLEGIO NUEVA CONSTITUCIÓN
SESIÓN N° 12 N° DE PARTICIPANTES Entre 24 TEMA: Partes de un argumento.
DURACIÓN 1 hora
OBJETIVO Compartir, explorar, preguntar y cuestionar las partes de un argumento.
DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA El Grupo selecciona tres trozos de texto por cada parte para que cada grupo discuta cuál es la que corresponde y cuáles son sus justificaciones.
RECURSOS Columnas, fotocopias y papel.
SECUENCIA DIDÁCTICA
<u>Acuerdos anteriores:</u> Como las columnas son textos más largos que en las sesiones anteriores, se deja como tarea la lectura individual en casa y así poder desarrollar la actividad, una columna cada 5 estudiantes.
<u>Inicio:</u> Lectura de las elecciones.
<u>Desarrollo:</u> Discusión de cuál es la parte que corresponde de acuerdo a las posibilidades.
<u>Final:</u> Se escriben las razones de dicha elección.

Evaluación: Se deja para la próxima sesión.
Efectos o resultados obtenidos: una escucha, respeto por el turno y capacidad para debatir y buscar soluciones muy positivas.
Descripciones generales: Infortunadamente no se logra culminar la actividad, por tal razón se aplaza para la próxima clase. Se utiliza media hora más en la cual se socializa cada resultado, un representante de grupo cuenta grosso modo el tema de la columna, comenta las dificultades o sencillez con la cual resolvieron las diferentes elecciones. Finalmente, el grupo presenta una valoración cualitativa de lo observado en la actividad.

SESIÓN TRECE:

DISEÑO DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA
DOCENTE MARTHA GÓMEZ
ASIGNATURA ESPAÑOL Y LITERATURA
GRUPO 902
COLEGIO NUEVA CONSTITUCIÓN
SESIÓN N° 13 N° DE PARTICIPANTES 26 TEMA: Partes de un argumento.
DURACIÓN 2 horas
OBJETIVO Compartir, explorar, preguntar y cuestionar las partes de un argumento.
DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA Lectura grupal e individual para ubicar las partes. Pequeño indicador para saber si hay conocimiento del tema o una interpretación acorde a lo que se lee.
<u>RECURSOS Fotocopias, video beam y computador. Texto</u> <u>http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/2016_banca_escolar_a_banca_central_1527.pdf</u>
SECUENCIA DIDÁCTICA

<p><u>Acuerdos anteriores:</u> Se extiende el tiempo debido primero a la experiencia anterior y en segunda instancia a la lectura que se realiza en clase.</p>
<p><u>Inicio:</u> Lectura grupal en voz alta.</p>
<p><u>Desarrollo:</u> Lectura individual, discusión de las partes que componen el texto argumentativo y escritura de razones por las cuales se elige determinada parte (tres estudiantes).</p>
<p><u>Final:</u> Socialización y ubicación de las partes en el computador. Desarrollo individual de preguntas tipo SABER.</p>
<p>Evaluación: Se intercambian antes de la socialización las copias con las razones expuestas, el grupo evaluador escribe una valoración de lo positivo y negativo con sugerencias. Calificación y observación de resultados individuales.</p>
<p>Efectos o resultados obtenidos: asertividad en la mayoría de grupos en la elección de las partes, agudeza al dar razones. Revisión de la prueba con respuestas correctas o cercanas.</p>
<p>Descripciones generales: La actividad se desarrolla en un ambiente de participación y escucha. Hubo honestidad en la calificación entre pares y sugerencias.</p>

<p>Actividad</p>
<p><i>RESEÑA DE 'LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA</i></p>
<p><i>Álvaro Díaz en su libro afirma que la persuasión es un acto discursivo intencional para hacer cambiar la conducta o una acción que se valida en las emociones en los afectos y tiene un fin preestablecido, generalmente de control para manipular el comportamiento, los mejores ejemplos el autor los expone en textos sobre publicidad, propaganda y política, concluyendo que la coerción, coacción, las emociones, amenazas, ofrecimiento o petición de dádivas, el engaño, la mentira, la desindividualización, los recursos lingüísticos o los mensajes subliminales son las mejores plataformas para persuadir a un individuo o grupo. Por su parte la argumentación es una forma de convencer o lograr adhesión apoyándose en criterios racionales, buscando aprobación en la forma de interpretar un hecho, una situación y apunta al raciocinio; no obstante, en ocasiones las emociones hacen parte del discurso argumentativo, por lo cual es complejo establecer su límite. La demostración en cambio se encuentra en el ámbito de la veracidad, de la verificación, se rige por criterios lógicos, es falsa o verdadera, cuestión que está en el terreno científico y se conceptualiza como una cadena de razonamientos para comprobar una verdad y su validez se halla en premisas igualmente válidas, por tal razón una demostración causa una adhesión mucho más intensa. La argumentación está en planos más refutables, menos rigurosos porque se basa en testimonios, creencias, opiniones, presunciones, sospechas, indicios, hipótesis que son controversiales, es una necesidad social, es una verdad posible que no es compartida por todos, tiende a</i></p>

justificar, no a demostrar, pero aspira a ella. En síntesis las ciencias exactas demuestran y las humanas argumentan.

Una tesis se sustenta con argumentos y estos con premisas que generan una conclusión o un punto de vista. Para observar la estructura que sustenta un buen argumento existen tres elementos obligatorios:

Punto de vista o conclusión (P): La idea central expresa o implícita, es decir la convicción en una creencia o actitud hacia algo. No se encuentra en un lugar fijo.

Una fundamentación (F): para el autor la fundamentación de un argumento son las razones que sustentan a (P. También se les denomina motivaciones, justificaciones, respaldo o premisas que provienen de datos, cifras, opiniones, creencias, valores, hechos, evidencias, presunciones, indicios, testimonios de autoridades en el tema. Los fundamentos a su vez tienen diferentes bases como: el conocimiento del mundo del destinatario para que lo admita; en el ethos de la fuente, es decir, por el prestigio, honorabilidad, credibilidad, el reconocimiento logrado y el recorrido en la materia de quien lo afirma; fundamentos basados en hechos y evidencias de situaciones que en efecto han ocurrido.

Un garante (G): es un principio cuya validez se presume aceptada en el seno de una sociedad, pueden ser leyes, normas, convenciones culturales, conclusiones racionales por la experiencia y el conocimiento del mundo. Los garantes tienen tipos: uno de ellos es llamado argumento de autoridad, otro está basado en los afectos del destinatario (se comparten afectos, valores o intereses) y los que se basan en hechos o situaciones (por causa-efecto, por relación de dos significado y analogía).

Capítulos 1 y 8. Reseña del libro 'La argumentación escrita'

Responde de la 7 a la 10 con base a la lectura anterior.

1. Según el texto la persuasión y la argumentación, se pueden asemejar respectivamente con:

A. una manipulación y un raciocinio.

B. una falsedad y una demostración.

C. una emoción y una mentira.
D. una adhesión y una aceptación.
2. El autor del libro pretende que este sea:
A. un estímulo que mejore los argumentos de <u>todas</u> las personas.
B. útil para las personas que desean mejorar sus argumentos.
C. un ejemplo indispensable para que las personas argumenten.
D. un pasatiempo de regocijo para aburridos y desocupados.
3. De acuerdo a la lectura una tesis se sustenta:
A. Con un punto de vista que construye argumentos y se convierten en premisas.
B. Con una conclusión que presenta una fundamentación y compone un garante.
C. Con argumentos que provienen de premisas que generan un punto de vista.
D. Con una persuasión que se realiza con un raciocinio para obligar a pensar.
4. Partiendo del texto, el punto de vista, la fundamentación y el garante, son elementos que estructuran:
A. Una buena conclusión
B. Una buena tesis.
C. Una buena premisa
D. Un buen argumento.

SESIÓN CATORCE

DISEÑO DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA
DOCENTE MARTHA GÓMEZ
ASIGNATURA ESPAÑOL Y LITERATURA
GRUPO 902
COLEGIO NUEVA CONSTITUCIÓN
SESIÓN N° 14 N° DE PARTICIPANTES 26 TEMA: Clases de argumentos.
DURACIÓN 1 hora
OBJETIVO Discriminar las formas en que puede realizarse un argumento.
DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA Se llevan varios documentos donde conceptualizan y ejemplifican tipos de argumentos, en pequeños grupos organizamos los que están presentes en todos los textos y aquellos que parecen lógicos.
RECURSOS: Fotocopias
SECUENCIA DIDÁCTICA
<u>Acuerdos anteriores</u> : traer documentos requeridos.
<u>Inicio</u> : Lectura en grupos de cinco estudiantes.
<u>Desarrollo</u> : Se eligen los tipos de argumentos que se utilizarán por repetición o por lógica.
<u>Final</u> : Socialización y acuerdos de cuáles se utilizarán en la próxima sesión.

Evaluación: tres estudiantes rescatan cómo fue la experiencia.
Efectos o resultados obtenidos: acuerdos con buenos análisis y justificaciones para seleccionar.
Descripciones generales: No estuvo tan animada como en otras ocasiones, pero hubo participación, atención y compromiso.

SESIÓN QUINCE

DISEÑO DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA
DOCENTE MARTHA GÓMEZ
ASIGNATURA ESPAÑOL Y LITERATURA
GRUPO 902
COLEGIO NUEVA CONSTITUCIÓN
SESIÓN N° 15 N° DE PARTICIPANTES 23 TEMA: Clases de argumentos.
DURACIÓN 1 hora
OBJETIVO Evaluar y discutir con razones, conocimientos acerca de las partes y clases de argumentos.
DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA Dos grupos de tres estudiantes cada uno se comprometen a llevar material para evaluación individual y discusión grupal.
RECURSOS Fotocopias
SECUENCIA DIDÁCTICA
<u>Acuerdos anteriores</u> : quiénes llevan los test, dos grupos en parejas.

Inicio: Resolver los test propuestos.
Desarrollo: Discusión que debate respuestas, contradicciones, errores de acuerdo al conocimiento adquirido.
Final: Se acuerdan las respuestas, se discrimina cuáles no son argumentos y los enunciados inexactos.
Evaluación: la maestra fue quien realizó la evaluación, observando conexión entre los estudiantes, es decir se llegan a conclusiones escuchando razones, contemplando otro punto de vista, aplicando el conocimiento adquirido, cuestionando las fuentes.
Efectos o resultados obtenidos: contemplación de puntos de vista para llegar a una conclusión razonada.
Descripciones generales: Interés, actitud reflexiva y analítica.

SESIÓN 16

DISEÑO DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA
DOCENTE MARTHA GÓMEZ
ASIGNATURA ESPAÑOL Y LITERATURA
GRUPO 902
COLEGIO NUEVA CONSTITUCIÓN
SESIÓN N° 16 N° DE PARTICIPANTES 24 TEMA: Falacias argumentativas
DURACIÓN 1 hora
OBJETIVO Reconocer las formas aproximadas de un argumento, pero que no lo son.
DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA Exploración del conocimiento, lectura de un texto y ejemplificaciones.

RECURSOS Fotocopias páginas 37-47 La producción de la argumentación razonada en el adolescente: Las falacias de aprendizaje: Adriana Silvestri, Argentina, 2001

SECUENCIA DIDÁCTICA

Inicio: Escritura de las posibles falacias que ellos creen que existen.

Desarrollo: Lectura del texto referido en recursos y ejemplificaciones del contexto.

Final: Socialización.

Evaluación: Escriben en grupos cómo fue la experiencia, los aspectos positivos y negativos.

Efectos o resultados obtenidos: Cada parte de la lectura tenía dos o tres ejemplos de situaciones cotidianas, de las noticias, de comerciales.

Descripciones generales: En un comienzo se pensó que los ejemplos serían de carácter escrito por grupos, pero espontáneamente fueron surgiendo los ejemplos, debido al interés que suscitó lo novedoso del tema.

SESIÓN DIEZ Y SIETE

DISEÑO DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA

DOCENTE MARTHA GÓMEZ

ASIGNATURA ESPAÑOL Y LITERATURA

GRUPO 902

COLEGIO NUEVA CONSTITUCIÓN

SESIÓN N° 17 N° DE PARTICIPANTES 26 TEMA: Debate improvisado

DURACIÓN 1 hora

OBJETIVO Reconocer que un argumento debe tener mayor conocimiento y elaboración.
Arriesgarse a practicar las clases de argumento y sus partes.
DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA Acuerdo sobre el tema para debatir, el tiempo de organización e intervención; se recuerdan las partes de un argumento y los tipos de este, se divide el grupo en dos, la chica que colabora ayuda con preguntas, como moderadora y mide el tiempo de intervención.
RECURSOS: tablero
SECUENCIA DIDÁCTICA
<u>Inicio:</u> Se acuerda el tema haciendo propuestas y equilibrando los equipos a debatir, entre once temas, hubo uno con mayor equilibrio en número de integrantes ¿El problema de la indigencia es de familia o gubernamental? El tiempo para pensar y organizarse es de 10 minutos y el de intervención es máximo de un minuto por persona y se cambia el turno.
<u>Desarrollo:</u> En los 10 minutos algunos escribieron las ideas, luego comenzaron las intervenciones al inicio cumplían con el tiempo, luego por el apasionamiento tocaba cortar la palabra. Dejaron poco a poco que el turno lo tuvieran los jóvenes más hábiles en elaborar discursos argumentados
<u>Final:</u> No alcanza el tiempo y se dejan las conclusiones para la próxima clase, la moderadora queda encargada de esta parte.
Evaluación: La moderadora llevó las conclusiones destacando los puntos fuertes y débiles de cada grupo y señalando como mayor conclusión que este flagelo es una responsabilidad de ambas instancias en trabajo mancomunado.
Efectos o resultados obtenidos: En el siguiente encuentro además de escuchar las conclusiones muy pertinentes en la argumentación, para una persona que abiertamente no quiso participar de la investigación, también se habló de la facilidad de argumentos de acuerdo al conocimiento o experiencia del estudiante, por ejemplo, algunos argumentos que se pueden improvisar son los testimoniales si han vivido un caso cercano, los de ejemplificación y los de análisis. Lo anterior, conduce al acuerdo de preparar un debate que pueda llegar a tener mayor fuerza argumentativa y variedad en las clases de argumentos planteados.
Descripciones generales: Se notó mucho apasionamiento por el tema, quizás la problemática que se viene extendiendo a los barrios producto de decisiones por parte de la Alcaldía Mayor y las vivencias personales de algún familiar, amigo o conocido frente a este flagelo de la indigencia y las drogas hace que los jóvenes tengan una conexión afectiva con el tema y deseen debatir con ahínco. Se cayeron en falacias producto del interés que suscita el tema.

SESIÓN DIEZ Y OCHO

DISEÑO DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA
DOCENTE MARTHA GÓMEZ
ASIGNATURA ESPAÑOL Y LITERATURA
GRUPO 902
COLEGIO NUEVA CONSTITUCIÓN
SESIÓN N° 18 N° DE PARTICIPANTES 23 TEMA: Debate con lecturas previas
DURACIÓN 2 horas
OBJETIVO Reconocer que un argumento debe tener mayor conocimiento y elaboración.
Utilizar argumentos válidos para no caer en persuasiones o falacias.
DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA Acuerdo sobre el tema para debatir; además, acuerdos que se escriben en el tablero, actitudes o expresiones que no corresponden a un argumento para que se visibilicen y recuerden a lo largo del debate.
RECURSOS tablero
SECUENCIA DIDÁCTICA
<u>Acuerdos anteriores:</u> Como el tiempo no alcanzó en la sesión anterior, se duplica. Se deja más tiempo para la lectura y preparación del tema a debatir. Dentro de las actitudes que no corresponden a la argumentación ellos contemplan las falacias vistas, las persuasiones y con sencillez delimitan subir el tono de voz, usar palabras o actitudes groseras, expresar de manera personal un desacuerdo hiriendo a un compañero, utilizar la coerción, entre otras opciones que impiden que un argumento sea válido. En las intervenciones se otorga un máximo de ocho para exponer lo que se preparó y el resto para contra-argumentar, pues esto requiere responder a lo que se ha escuchado, puesto que en la sesión anterior una de las falacias fueron los comentarios sueltos.
<u>Inicio:</u> Se decide cambiar el tema, entre una variedad de opciones que se habían dado la sesión anterior y otras que surgieron queda: En Colombia la justicia contribuye a la corrupción. Se deja el mismo tiempo de intervención que la sesión pasada.
<u>Desarrollo:</u> Las participaciones se solicitan con mayor premura, cada grupo plantea su argumento respetando el turno de la palabra y la mayoría de los estudiantes presentan una conducta activa, bien sea escuchando o exponiendo sus ideas.
<u>Final:</u> La moderadora tiene diez minutos para organizar las conclusiones y la evaluación de la actividad.

Evaluación: Dentro de las percepciones hubo más solidez en las intervenciones de cada grupo y pocos errores; respecto a la conclusión, se tuvo en cuenta las fortalezas a favor y en contra del tema, con mayor y variada fuerza argumentativa. Hablaron cuatro estudiantes opinando cuáles fueron los resultados de la actividad.

Efectos o resultados obtenidos: Se nombró la ventaja de documentarse, leer y preparar los argumentos, pues, según ellos, esto les permitió más seguridad, ideas más estructuradas, búsqueda de otras clases de argumento como el teórico, el de autoridad y el racional. De igual manera, en el recorrido se ha logrado pericia en detectar las actitudes o lenguaje verbal que se pasa a la persuasión, manipulación y falacia.

Descripciones generales: Hubo gran interés en la participación, aunque no se notó ese apasionamiento de la sesión pasada, hubo una disposición reflexiva, analítica, de escucha y así mismo de claridad en las ideas y asertividad en los argumentos. También, se notó mayor organización en el debate y riqueza en los tipos de argumento.

SESIONES DE LA DIECINUEVE A LA VEINTITRÉS

DOCENTE MARTHA GÓMEZ

ASIGNATURA ESPAÑOL Y LITERATURA

GRUPO 902

COLEGIO NUEVA CONSTITUCIÓN

SESIÓN N° 19, 20, 21, 22 y 23 **N° DE PARTICIPANTES** Entre 22 y 26 **TEMA:** Debate por parejas con lecturas previas

DURACIÓN 1 hora cada sesión

OBJETIVO Intensificar los conocimientos adquiridos a través de la lectura crítica, práctica reflexiva, analítica y argumentativa.

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA Con un tema acordado, los estudiantes tienen tiempo para realizar las lecturas y preparar un debate que tiene 10 minutos de socialización.

RECURSOS: Documentos libres.

SECUENCIA DIDÁCTICA

Acuerdos anteriores: Se tienen en cuenta los convenios de sesiones pasadas y el tiempo de discusión por parejas es de 10 minutos y calidad en las intervenciones. Cinco estudiantes mediante plantilla elaborada con el curso realizan evaluación cualitativa y cuantitativa.

Inicio: presentación del tema y punto de vista de cada participante.

Desarrollo: Discusión y argumento en turnos de un minuto.

Final: Reconocimiento de las fortalezas que tuvo el compañero.

Evaluación: Dentro de la plantilla que se expone en la parte final cinco estudiantes que se turnan en las intervenciones realizan la respectiva evaluación.

Efectos o resultados obtenidos: Firmeza en los argumentos expuestos, observación de posibles errores, compromiso con las lecturas, respeto por el trabajo del compañero, unos pocos estudiantes no participaron con la dedicación y la calidad acordada.

Descripciones generales: Pocos estudiantes no se comprometieron con la actividad, la estudiante que no participa tiene una actitud de colaboración y disposición para cualquier actividad que se le asigne. En su mayoría los estudiantes presentaron solidez en los conocimientos prácticos adquiridos, así como madurez en las argumentaciones presentadas.

SESIÓN VEINTICUATRO

DOCENTE MARTHA GÓMEZ

ASIGNATURA ESPAÑOL Y LITERATURA

GRUPO 902

COLEGIO NUEVA CONSTITUCIÓN

SESIÓN N° 24 N° DE PARTICIPANTES 26 TEMA: Texto argumentativo corto de tema libre

DURACIÓN 1 hora

OBJETIVO Escribir un texto argumentativo corto, aplicando los conocimientos adquiridos en estructura y contenido.

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA Con el tema del debate, cada estudiante realiza su trabajo, con los documentos de consulta y los argumentos preparados, siguiendo los parámetros acordados.

RECURSOS Documentos libres.

SECUENCIA DIDÁCTICA

Inicio: recordar los parámetros acordados para construir el texto.

Desarrollo: Elaboración del escrito.

Final: Intercambio de los textos.

Evaluación: Se realizan sugerencias, fortalezas y debilidades del texto.

Efectos o resultados obtenidos: maduración y consolidación de los conocimientos adquiridos.

Descripciones generales: e Hubo concentración, buenas críticas a los compañeros y la mayoría cumplió con la estructura y los acuerdos sobre contenido acordados. Llama la atención un par de estudiantes que se destacaron en este ejercicio a pesar de no participar verbalmente con facilidad.

SESIÓN VEINTICINCO

DOCENTE MARTHA GÓMEZ

ASIGNATURA ESPAÑOL Y LITERATURA

GRUPO 902

COLEGIO NUEVA CONSTITUCIÓN

SESIÓN N° 25 N° DE PARTICIPANTES 26 TEMA:

DURACIÓN 1/2 hora

OBJETIVO Contrastar el pilotaje con una prueba igual después de la intervención.

Descripciones generales: El tiempo entre la prueba piloto y la final es de 5 meses.

NOMBRE: _____ CURSO: _____

¿Estás de acuerdo con que se eliminen los proyectos formativos en el colegio? Nos agradecería conocer tu opinión y las razones a favor o en contra.