



Intervención pedagógica para el fomento de la lectura crítica

✉ YUDY LEUCENI DÍAZ^A

RESUMEN: Este artículo presenta los análisis de la investigación titulada *Intervención pedagógica para el fomento de la lectura crítica*. Se tuvo como objetivo diseñar una propuesta pedagógica basada en unidades didácticas, que permitieran fortalecer la lectura crítica en estudiantes de grado noveno. La metodología se orientó hacia un enfoque cualitativo, de tipo investigación acción en el aula. Se desarrollaron cuatro fases: caracterización, diseño, implementación y evaluación. Los referentes teóricos y conceptuales se asumieron desde las perspectivas de la lectura crítica a la argumentación. Los resultados mostraron que el uso de unidades didácticas favorece las habilidades de comprensión lectora, el análisis y la interpretación textual global. Se concluye que los estudiantes mejoran y fortalecen los procesos en torno a la lectura crítica, a través de los reconocimientos de las dinámicas argumentativas del modelo argumentativo de Toulmin.

PALABRAS CLAVE: lectura crítica, textos argumentativos, argumentación, inferencia, enseñanza

CÓMO CITAR

Díaz, Y. (2021). Intervención pedagógica para el fomento de la lectura crítica. *Revista Habitus: Semilleros de Investigación*, 1(1), e12576. <https://doi.org/10.19053/22158391.12576>

RECIBIDO: 10/03/2021 - **EVALUADO:** 15/03/2021
APROBADO: 11/05/2021 - **PUBLICADO:** 23/06/2021



Autor para correspondencia.
yudy.diaz01@uptc.edu.co

^A Institución Educativa Técnica la Libertad (Colombia).
<https://orcid.org/0000-0002-1190-289X>

HOW TO CITE

Díaz, Y. (2021). Pedagogical intervention to promote critical reading. *Revista Habitus: Semilleros De Investigación*, 1(1), e12576. <https://doi.org/10.19053/22158391.12576>

Pedagogical intervention to promote critical reading

ABSTRACT: This article presents the analysis of the study entitled: *Pedagogical intervention for the promotion of critical reading*. The objective was to design a pedagogical proposal based on didactic units which would allow critical reading in ninth grade students to be strengthened. The methodology was oriented towards a qualitative approach of an action type research in the classroom. Four phases were developed: characterization, design, implementation, and evaluation. The theoretical and conceptual references utilized the perspectives of critical reading and argumentation. The results showed that the use of didactic units favors reading comprehension skills, analysis, and global textual interpretation. It is concluded that students improved and strengthened the processes around critical reading through the recognition of argumentative dynamics from Toulmin's argumentative model.

KEYWORDS: critical reading, argumentative texts, argumentation, inference, teaching

Intervenção pedagógica para a promoção da leitura crítica

RESUMO: Este artigo apresenta as análises da pesquisa intitulada *Intervenção pedagógica para a promoção da leitura crítica*. O objetivo foi desenhar uma proposta pedagógica baseada em unidades didáticas, para fortalecer a leitura crítica em alunos da nona série. A metodologia orientou-se para uma abordagem qualitativa, do tipo investigação-ação em sala de aula. Foram desenvolvidas quatro fases: caracterização, desenho, implementação e avaliação. Os referentes teóricos e conceituais foram assumidos desde as perspectivas da leitura crítica até a argumentação. Os resultados mostraram que a utilização de unidades didáticas favorece as habilidades de compreensão leitora, a análise e interpretação textual global. Conclui-se que os alunos aprimoram e fortalecem os processos em torno da leitura crítica, através do reconhecimento da dinâmica argumentativa do modelo argumentativo de Toulmin.

PALAVRAS-CHAVE: leitura crítica, textos argumentativos, argumentação, inferência, ensino

De acuerdo con el análisis de los resultados de las pruebas Saber, los planes de área y los planes de mejoramiento de la Institución Educativa Técnica La Libertad del municipio de Tutazá, se evidencian tres factores que determinan las dificultades en torno a la lectura y a los procesos que permiten su comprensión: primero, el bajo rendimiento académico de los estudiantes en Lengua Castellana; segundo, el alto porcentaje de niños en el nivel insuficiente, según los resultados de las pruebas Saber en lenguaje y lectura crítica, de 2015 a 2019; y tercero, el índice insuficiente de calidad educativa en la educación pública del país en 2019.

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

Las pruebas externas Saber del ICFES en lectura crítica muestran que la institución educativa cuenta con un nivel bajo de rendimiento y, por ende, de calidad del 48 %, lo que significa que, en los niveles de tercero, quinto y noveno, son muy pocos los niños que están en un nivel de *satisfactorio* o *avanzado*. No es diferente el panorama cuando se observan los resultados en comprensión y producción textual a nivel internacional en las pruebas PISA. En esta medida, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo fortalecer la lectura crítica a partir de una propuesta pedagógica que permita el uso de unidades didácticas para estudiantes de grado noveno?

Si bien se reconoce que el problema de la lectura está asociado a factores externos e internos que afectan el desempeño de los estudiantes, es importante destacar que una propuesta pedagógica debe articular las áreas, los métodos y el currículo de la institución, con el fin de consolidar los procesos educativos en favor de la calidad. En esta investigación acción en el aula, se diseñaron unidades didácticas como instrumentos que permitieran una transformación metodológica y buscaran relacionar los factores que rodean al estudiante.

En este orden de ideas, la lectura se asumió como un proceso mediante el cual el lenguaje escrito es comprendido, en el cual interviene el texto, su forma y su contenido, así como el lector, sus expectativas y los conocimientos



previos para interpretarlo (Solé, 2006, p. 18). Es decir, para lograr procesos de lectura crítica, es necesario comprender los factores externos como: contar con bibliotecas y material bibliográfico adecuado para los diferentes niveles y realizar una búsqueda pormenorizada de los textos que llegarán a las manos de los estudiantes lectores. En relación con los factores internos, se requiere generar espacios para el diálogo, la búsqueda de intereses lectores y la identificación de expectativas que traen los estudiantes al encontrarse con el texto.

Así, Jurado (2016a) plantea que “el diálogo entre los conocimientos del texto y los del lector constituye la lectura crítica” (p. 17). En este sentido, en la investigación se asumió que la lectura crítica es una disposición del estudiante para tratar de llegar al sentido profundo del texto, a los razonamientos y a la ideología implícita y para poner en juego todas las posibilidades de interpretación alternativas.

De igual forma, se entiende que leer es buscar el consenso entre el texto y el lector, de tal manera que se consolide un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidades de compromiso con la comunidad (Cassany, 2006, p. 67). Es decir, se espera que el ejercicio de una lectura crítica desarrolle el pensamiento colectivo, de modo que se pueda llevar a cabo con precisión una serie de discursos en el ámbito profesional, personal o social y se asuma una postura frente a un tema, al considerar las posibles variables que este pueda tener. Así,

la lectura crítica no es una simple opinión del lector sobre un determinado texto, sino que es un ejercicio intelectual que implica hacer inferencias complejas de los signos o códigos narrativos que se lee, para asociarlos entre los conocimientos que transmite el texto y el caudal de conocimientos que tiene el lector respecto a los textos presentes en el texto leído. (Jurado, 2008, p. 97)

En coherencia con la idea de que la lectura crítica es un consenso entre el texto y el lector, se suman las perspectivas teórico-prácticas: modernista, transaccional y crítica, que hablan sobre la comprensión lectora en favor de la interacción y la comunicación (Serafini, 2003). La primera se enfoca en el significado del texto; la segunda, en el lector; y en la tercera, el texto es un artefacto cultural que tiene un contexto social, político e histórico.

A partir de la perspectiva modernista, esta investigación ratificó que leer es descubrir lo esencial del escrito. Así, pensar las unidades didácticas implicó entender la decodificación desde la lectura en voz alta y la comprensión de inferencias, junto con las posibles evaluaciones y correcciones a las mismas. Desde la transaccional, se recogieron los procesos individuales y se promovió la relación de texto, lector y contexto. En esta perspectiva, el

docente actúa como dinamizador, para conectar el mundo natural y social con la personalidad del estudiante hacia la construcción de conocimiento y crecimiento personal. En la crítica, el texto fue situado sociohistóricamente, con propósitos y perspectivas de género, etnia y clase social. Ello posibilitó la interpretación y, por lo tanto, fue un fundamento para la criticidad.

De forma análoga a estas perspectivas teóricas, se hizo énfasis en la función de la argumentación a través de razonamientos lógicos (Toulmin *et al.*, 2018, p. 50). De igual manera, la competencia argumentativa es un proceso que está presente en la vida cotidiana y en las relaciones interpersonales (Jurado & Bustamante, 2001, p. 241; Perelman, 2009, p. 67).

Metodología

Un modelo para consolidar la lectura crítica

Una de las formas de ver la lectura crítica desde las aulas de clase es a través del paradigma hermenéutico interpretativo, el cual plantea que las acciones humanas y la vida en comunidad ayudan a que los estudiantes interactúen entre ellos, a que hagan un trabajo colaborativo y a que propicien una comunicación más directa entre ellos y los profesores.

Así mismo, utilizar un método cualitativo ayudó a encontrar formas para interpretar las respuestas de los estudiantes, de tal manera que dieran cuenta de significados culturales y principios teóricos que permitan la interacción social entre ellos y su entorno.

De esa manera, se asumió el conocimiento con base en la interacción —en este caso tanto del texto y el autor como del lector y su contexto—, influenciada por los valores y conocimientos del docente al comprender la realidad, dirigida al significado de las acciones humanas, la práctica social, la comprensión y la significación del proceso lector. Así, se entiende el fenómeno educativo en el contexto del estudiante, con un acercamiento a su mundo personal para interpretar sus motivaciones, intenciones, y creencias frente a la lectura.

Una muestra representativa para la intervención pedagógica

Según el paradigma cualitativo, se tomó una muestra de 16 estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Técnica la Libertad del municipio de Tutazá, con el fin de profundizar en la interpretación de la lectura crítica a partir del análisis de los textos argumentativos. El muestreo se hizo en el ambiente escolar según algunos criterios estratégicos, éticos y pragmáticos.

Las edades de los estudiantes oscilan entre los 14 y 16 años, los cuales contribuyeron a responder el interrogante planteado, lo que favoreció la



interpretación del proceso de lectura al aportar conocimientos frente a la temática abordada.

Caracterización

En la fase de caracterización inicial, se aplicó una prueba diagnóstica, que consistió en la aplicación de una encuesta, que exploró las condiciones lectoras de los estudiantes a partir de tres categorías: argumentación, comprensión lectora y textos argumentativos; sus percepciones en torno a ellas; y las dificultades a las que se enfrentan al acercarse a cualquier tipo de texto.

Los resultados obtenidos a través de la prueba diagnóstica se analizaron con métodos cualitativos y cuantitativos, a partir de un análisis estadístico en Excel, para determinar el número de estudiantes que no respondió de la manera esperada e identificar tanto dificultades a partir de sus respuestas frente al reconocimiento de textos de carácter argumentativo como su capacidad lectora en general.

Diseño pedagógico

Para el diseño de la intervención pedagógica se tuvo en cuenta el modelo argumentativo de Toulmin *et al.* (2018), es decir, el reconocimiento de los elementos de la estructura de los textos argumentativos; la relación entre autor, texto, lector y contexto; y la posición asumida con respecto al tema.

A partir de los resultados encontrados en la primera fase, en el cuestionario inicial y en la fundamentación teórica, se diseñaron cuatro unidades didácticas basadas en la identificación de: la estructura de un texto argumentativo —tesis, evidencia, garantía, conclusión—; la relación entre el autor, el texto, el lector y el contexto; y la postura del autor o punto de vista del estudiante frente al texto, a través de un comentario crítico. Las actividades se desarrollaron con videos explicativos, lectura de ensayos, de artículos periodísticos, de reseñas y de columnas de opinión, explicaciones teóricas, realización de comentarios críticos sobre los textos leídos y la elaboración e identificación de elementos estructurales.

Implementación

En la tercera fase se aplicaron las unidades didácticas. Se analizaron diferentes textos argumentativos, elegidos con base en el currículo y en el plan de estudios de grado noveno sugerido por el Ministerio de Educación Nacional (1998).

Los temas trabajados fueron: educación en medio de la pandemia; libertad de opinión y redes sociales; columna de opinión: realidad inventada; el calentamiento global. En torno a ellos, los estudiantes identificaron la estructura argumentativa en los textos, a partir de preguntas puntuales como:

- ¿Cuál es el tema del ensayo?
- ¿Cuál es el planteamiento central del autor?
- ¿Cuáles afirmaciones dentro del texto respaldan los planteamientos del autor?
- ¿Cuáles son los argumentos que el autor emplea para llegar de la situación a la conclusión?
- ¿Cuál es la conclusión del ensayo?
- ¿Qué aspectos de la vida del autor se ven reflejados en el texto?
- ¿Cuál es tu posición frente al texto?
- ¿De qué manera relacionas el texto con tu contexto social?

La intervención se llevó a cabo de manera no presencial, durante las clases de Lengua Castellana, en sesiones de dos horas cada una, las cuales estuvieron a cargo de la docente investigadora. Dichas unidades fueron aplicadas de manera virtual, debido a las condiciones de aislamiento social por la pandemia de covid-19. Debido a la falta de conectividad a internet en el sector rural, la docente elaboró e imprimió cada una de las unidades de trabajo y las envió a los estudiantes.

Evaluación

En la última fase, se utilizó como herramienta una prueba final para evaluar el estado de la lectura y su proceso de fortalecimiento, una vez implementadas las unidades didácticas.

Dicha prueba usó el mismo cuestionario inicial, que contenía preguntas abiertas, para identificar los elementos estructurales del modelo argumentativo de Toulmin *et al.* (2018), dentro de un texto argumentativo —tesis, evidencia, garantía, respaldo, conclusiones, cualificador modal y refutaciones—. En esta intervención, solo se tomaron en cuenta la tesis, la evidencia, la garantía y las conclusiones, dado que era la primera vez que los estudiantes se enfrentaban a un trabajo estructurado con textos argumentativos y mostraron cierta dificultad al identificar los demás elementos en el texto.

Resultados

Resultados y análisis de la caracterización

En relación con la argumentación, se presentó una aproximación ante el hecho de entender qué es la argumentación, la posibilidad de realizar una lectura crítica a través de ella y su importancia como formas de comunicación. La mayoría de los estudiantes —69 %— indicó que es:



“defender un punto de vista a partir de un conocimiento de los hechos”. Otros mencionaron expresiones como: “convencer a otras personas”, “discutir con otras personas”. Sin embargo, estas concepciones están fragmentadas, y más cuando identifican situaciones argumentativas que tienen lugar en su entorno.

Además, mencionaron situaciones argumentativas como: cuando convencen a sus compañeros para que no asistan a clase, cuando llegan tarde a la casa y los papás los regañan o cuando van a la tienda a comprar algo. Es decir, para ellos una situación argumentativa radica en el hecho de defender su punto de vista y lograr persuadir al otro.

Esto demuestra que los estudiantes relacionan la argumentación con el hecho de dar explicaciones detalladas acerca de situaciones de la vida cotidiana, lo que permite afirmar que los estudiantes son conscientes de que necesitan desarrollar la competencia argumentativa para persuadir a otros y enfrentar los desafíos diarios de la vida.

También se identificó cierta dificultad frente al hecho de mencionar situaciones argumentativas, ejemplos de argumentación y/o argumentos en textos leídos. El 76 % de ellos no identificó argumentos o cuándo el autor de un texto estaba argumentando. El otro 24 % mencionó el tema o el título del texto como situaciones argumentativas.

Se les dificultó precisar ejemplos que muestren dicha argumentación. En ejemplos de su vida cotidiana, mencionaron situaciones como: “cuando sucede algo extraordinario y lo explico detenidamente dando detalles de lo sucedido”, “cuando hablo con mis compañeros”, “cuando le explico a alguien algún tema o alguna situación que se presenta”...

En cuanto a la comprensión lectora, se percibió la falta de lectura diaria. El 56 % de los estudiantes únicamente lee textos solicitados por los docentes, especialmente en el área de español. El 44 % no realiza ningún tipo de lectura, lo que indicó una grave dificultad de los estudiantes frente a su formación académica, pues el proceso de lectura y escritura es de vital importancia para su aprendizaje, de ahí los bajos resultados académicos, tanto en su rendimiento como en las pruebas Saber.

El 56 % de los estudiantes que dicen realizar algún tipo de lectura diaria menciona diferentes propósitos como: “para cumplir con la tarea solicitada en diferentes áreas”, “para aprender más”, “para saber hablar y defenderse” y “para exponer y defender lo que más me llama la atención de una lectura u otro tema”. La mayoría de ellos coincide en el hecho de querer cumplir con un requisito académico, lo que demuestra que no es un hecho del que se apropian para su formación personal ni para su vida.

En relación con los textos argumentativos y con su estructura, el 69 % reconoce el ensayo, la reseña y el artículo, pero no identifican en ellos los elementos estructurales que los componen. Evidencian dificultades para identificar la conclusión, los argumentos, la tesis, el problema. Es decir, algunos reconocen diferentes tipos de textos argumentativos, o por lo menos han tenido cierto acercamiento con ellos en alguna oportunidad. Sin embargo, en relación con la estructura, con la organización y con la apropiación de textos argumentativos, el 86 % presenta dificultades al dar por concluido un texto o al identificar las conclusiones en los textos de lectura.

En cuanto al tipo de texto con el que más han tenido acercamiento de lectura, mencionan en un 56 % las redes sociales. En cuanto a identificar los elementos estructurales de los textos que han leído, mencionan varias dificultades como: "porque no identifico palabras que me ayuden a definir esas partes en el texto, pero necesito leer varias veces el texto para poderlos identificar", "porque me confundo al resumir las ideas para poder concluir", "porque no encuentro las palabras adecuadas" y "porque me parece difícil".

Las dificultades alrededor del proceso de comprensión lectora de los estudiantes de noveno están vinculadas con diferentes aspectos tanto sociales como personales, tales como: la falta de interés y compromiso por parte de los estudiantes hacia la lectura, la motivación y el uso de estrategias pedagógicas adecuadas y que contribuyan al mejoramiento de la comprensión lectora.

Resultados y análisis de la implementación

En las primeras lecturas, los estudiantes presentaron dificultades para identificar los elementos básicos de la estructura textual del modelo argumentativo de Toulmin *et al.* (2018) en un ensayo —la tesis, el tema, las evidencias, garantías, los argumentos y la conclusión—. El 87,5 % identificó el tema, pero solo el 25 % lo precisó en el texto. El restante 62,5 % generalizó el tema. En este sentido, se admite que es fundamental el reconocimiento del tema para luego identificar la tesis, entendida como una idea u opinión que el autor pretende defender o debatir sobre el tema. En relación con la tesis, el 87,5 % ahondó en diferentes expresiones tomadas del texto, pero no precisó cuál era la tesis. Tan solo el 6,25 % acertó con ella.

En cuanto a identificar los argumentos, el 31,25 % indicó diferentes tipos de argumentación que están en el texto, pero no precisó situaciones concretas que mostraran los argumentos de los que se vale el autor para defender su idea. El 18,75 % aportó algunos ejemplos extraídos del texto, que fueron tomados como argumentos, pero no identificó el tipo de argumento ni brindó razones por las cuales creía que los argumentos eran válidos. El



43,75 % no tuvo claros los conceptos. Por lo tanto, no se atrevieron a dar respuesta alguna ni a identificarlos dentro del texto.

Así mismo, el 68,75 % presentó diferentes opiniones relacionadas con el tema, pero no precisó la conclusión dada en el texto según el tema planteado. El 25 % se aproximó a la conclusión, pero sus ideas estaban fragmentadas. Es decir, ningún estudiante logró aún apropiarse de los conceptos relacionados con el tema para poder identificarlos con facilidad en el texto.

Estos resultados, confrontados con lo que dice Jurado (2016b) en cuanto a la interacción comunicativa entre autor, texto, lector y contexto, distan mucho de lo que los estudiantes perciben de la lectura, pues únicamente cumplen con un requisito de momento, pero no lo relacionan con su vida. A pesar de que hay un alto porcentaje de estudiantes que reconocen cuáles son el problema, los argumentos, las conclusiones y las diferentes partes en un texto a partir de las razones y respuestas que dan en las actividades, muy pocos manejan el contenido que debe tener cada una de estas partes y presentan muchas dificultades a la hora de reconocerlas en un texto argumentativo.

En cuanto a adoptar una postura propia frente al tema, fue necesario concientizar a los estudiantes de dar sus opiniones sin recurrir a otras ayudas, pues demostraron falta de autonomía al responder las actividades. No confiaban en sus respuestas y el concepto de *autonomía* era muy distante para ellos, ya que con frecuencia pedían que sus respuestas fueran validadas por el docente.

En el momento de relacionar el texto con el contexto del autor, los estudiantes mostraron mucha seguridad y asertividad. Lo mismo sucedió cuando relacionaron los textos leídos con su contexto, para lo cual hablaron acerca de la situación actual que enfrenta la educación en Colombia debido al aislamiento social por causa de la pandemia de covid-19 y acerca de lo que están viviendo los estudiantes debido a esa situación. También lograron hacer esto con bastante precisión, al describir cómo han tenido que cambiar muchas estrategias de estudio y estilos de vida en su entorno y dar argumentos y puntos de vista propios.

Respecto a los comentarios críticos elaborados por los estudiantes, en algunas ocasiones los intercambiaron entre ellos, de manera que pudieran evaluarlos y dar una opinión con respecto a sus posturas y opiniones. Algunos de ellos no tuvieron en cuenta la estructura ni la organización de un texto argumentativo. Sin embargo, proponían una postura y aportaban evidencias para apoyarla o refutarla.

Análisis de las argumentaciones según el modelo argumentativo de Toulmin *et al.* (2018)

A continuación, se describe y se ejemplifica cada uno de los elementos estructurales identificados por los estudiantes según la tipología argumentativa dentro de los textos presentados.

Aseverar

Teniendo en cuenta que una aseveración—aseveración o tesis— es una propuesta o proposición que se quiere que sea aceptada, es imprescindible que siempre esté acompañada de una buena razón —evidencia—. Algunas aseveraciones identificadas por los estudiantes son las siguientes:

- Un pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres.
- *Educación popular* no quiere decir exclusivamente *educación de la clase pobre*.

Mostrar evidencias

Ya que una aseveración es el punto de vista que se trata de defender, la evidencia son las razones que la sostienen. Algunas evidencias encontradas por los estudiantes a partir de los textos son las siguientes:

- Aseveración: la educación es la base fundamental para tener un mejor futuro.
- Evidencia: porque en los trabajos se requieren personas preparadas e inteligentes.

Garantizar los argumentos

La garantía es la relación entre la evidencia y la aseveración. En esa medida, establece cómo los datos sirven de soporte a la aseveración. A partir de la comprensión y el análisis de los textos presentados, los estudiantes rescatan la información de la tabla 1.

Tabla 1

Ejemplos de argumentación: garantizar argumentos

Evidencia	Aseveración	Garantía
Porque en los trabajos se requieren personas preparadas e inteligentes.	La educación es la base fundamental para tener un mejor futuro.	La educación es el único medio de salvarse de la esclavitud.
Las cualidades morales suben de precio cuando están realizadas por las cualidades inteligentes.		
El que sabe más, vale más.		



Respaldar un argumento

El respaldo aporta más ejemplos, hechos y datos que ayudan a probar la validez de la cuestión que se defiende. En la tabla 2 se presentan algunos ejemplos encontrados por los estudiantes a partir de los textos argumentativos proporcionados.

Tabla 2

Ejemplos de argumentación: respaldar un argumento

Aserción	El hombre está destruyendo su propia casa con actos indiscriminados de contaminación.
Evidencia	El ritmo acelerado de la vida humana, en todos los aspectos, está causando cambios en la composición y equilibrio de nuestro medioambiente.
Garantía	La emisión continuada de gases de efecto invernadero provocará más calentamiento y cambios a largo plazo en todos los componentes del sistema climático, lo que aumenta las probabilidades de consecuencias severas, generalizadas e irreversibles para las personas y los ecosistemas.
Respaldo	Según estudios de la NASA y otras agencias, las señales más contundentes de que el calentamiento global y la contaminación están afectando nuestro ambiente comienzan con el aumento de la temperatura de la tierra en un promedio de 9 Celsius. Esto sucede por la cantidad de emisiones de dióxido de carbono hacia la atmósfera.

Refutar argumentos

La reserva o refutación es la excepción de la aserción –conclusión– presentada (tabla 3).

Tabla 3

Ejemplos de argumentación: refutar argumentos

Aserción	El calentamiento global y la contaminación están afectando el ecosistema.
Evidencia	El ritmo acelerado de la vida humana, en todos los aspectos, está causando cambios en la composición y equilibrio de nuestro medio ambiente. La cantidad de emisiones de dióxido de carbono hacia la atmósfera.
Garantía	El calentamiento de los océanos tiene un impacto severo en la biodiversidad de los mares porque muchas especies de peces y mamíferos necesitan de aguas más frías para poder vivir cómodamente.
Respaldo	La mayoría del aumento de la temperatura ha sucedido en los últimos 35 años, con el récord de 2016 como el año con el número de meses más calurosos. Un informe del Panel Intergubernamental sobre el cambio climático de la ONU brinda datos que deben ser tenidos en cuenta por los gobiernos para ayudar a frenar el calentamiento global.
Refutación	No solo el calentamiento global y la contaminación están afectando el ecosistema, sino que hay otros factores que amenazan su buen funcionamiento, como es el caso de la explotación de recursos naturales y la deforestación, entre otros.

Evaluación

A medida que se aplicaban las unidades didácticas, se reforzaban los conceptos y los conocimientos previos y se analizaban las lecturas, los estudiantes mostraban un avance progresivo en sus ideas y opiniones. A diferencia de la prueba inicial, en la final, los estudiantes mostraron mayor asertividad y claridad en sus ideas, argumentos y opiniones. Mostraron mayor confianza en sus pensamientos y precisión al relacionarlos con su entorno social. El 87,50 % identificó las situaciones que se presentan en el contexto y las relacionó con el texto leído. El 93,75 % aportó diferentes argumentos relacionados en el texto a partir de su lectura. El 75 % presentó una posición clara respecto al tema y tuvo una postura propia frente a los textos. Finalmente, el 43,75 % mostró un pensamiento autónomo al dar a conocer diferentes propuestas y posturas para mejorar su entorno social.

Al comparar los resultados entre la prueba inicial y la final, se evidenció mayor precisión en la identificación de los elementos argumentativos de la estructura textual y, por ende, un fortalecimiento de la lectura crítica. Además, se presentó mayor interacción entre el texto, el autor, el lector y el contexto. Sin embargo, es necesario seguir con la implementación para obtener resultados satisfactorios, un mejoramiento en el rendimiento académico y una educación de calidad.

Conclusiones

La lectura crítica se relaciona con las reglas de argumentación, las cuales se favorecen a través del uso permanente y constante de unidades didácticas durante los procesos de enseñanza aprendizaje. Se comprueba que un lector realiza mejores procesos de comprensión si establece diálogos e interacciones con textos pertinentes para su entorno, sus expectativas y sus intereses.

Se comprueba que las unidades didácticas generan un mayor interés para fortalecer procesos de lectura y para identificar las funciones sociales que el texto permite desde una perspectiva que no agota lo literal, sino que demanda avanzar a los niveles críticos y dialógicos con el lector.

A partir de esta intervención, se confirma que el uso de textos de carácter argumentativo genera expectativa en los estudiantes, permite tomar parte activa en ellos y adoptar una posición crítica frente a las situaciones planteadas, ya que se presentan temas de interés para los estudiantes, con los cuales se plantean situaciones controversiales de acuerdo con la



forma de pensar de cada uno, teniendo en cuenta su entorno específico y su contexto social.

De acuerdo con los resultados obtenidos en cada una de las fases de la investigación, se reafirma la necesidad de continuar con el proceso para obtener resultados notables, que se vean reflejados en los resultados tanto de las Pruebas Saber como en el rendimiento académico de cada uno de los estudiantes.

Referencias

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 89-105.
- Jurado, F. (2016a). *Lectura crítica para el pensamiento crítico*. Aula de Humanidades.
- Jurado, F. (2016b). La lectura en las escuelas de la periferia. A propósito de la evaluación del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). *Literatura: Teoría, Historia, Crítica*, 18(1), 233-238. <http://dx.doi.org/10.15446/lthc.v18n1.54688>
- Jurado, F. & Bustamante, G. (2001). *Los procesos de lectura*. Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Editorial Cooperativa.
- Perelman, C. (2009). *Tratado de la argumentación: la nueva retórica*. Gredos.
- Serafini, F. (2003). Informing our practice: modernist, transactional, and critical perspectives on children's literature and reading instruction. *Reading Online*, 6(6), 1-15. <https://acortar.link/OBdoH>
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Toulmin, S., Rieke, R., & Janik, A. (2018). *Una introducción al razonamiento*. Palestra.