

ESTRATEGIAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LA COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA

STRATEGIES TO STRENGTHEN READING COMPREHENSION OF ARGUMENTATIVE TEXTS IN HIGH SCHOOL

STRATÉGIES POUR AMÉLIORER LA COMPRÉHENSION EN LECTURE DE TEXTES ARGUMENTATIFS A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

ESTRATÉGIAS PARA MELHORAR A COMPREENSÃO LEITORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS NO ENSINO MÉDIO

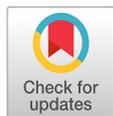
Nelly Galeano-Sánchez

Coordinadora profesional, colegio Alberto Mendoza Mayor de Yumbo, Yumbo, Valle del Cauca.
Nellyga504@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-3097-1401>

Solanlly Ochoa-Angrino

Profesora titular, Departamento de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana, Cali.
sochoa@javerianacali.edu.co
<http://orcid.org/0000-0002-7043-2808>

Este texto es parte de la tesis de Maestría en Educación "Comprensión lectora de textos argumentativos en estudiantes de séptimo grado". Fecha de inicio: julio, 2019. Fecha de finalización: julio, 2020. Pontificia Universidad Javeriana Cali.



RESUMEN

Tomando en cuenta los bajos desempeños en procesos de lectura que presentan de manera recurrente los estudiantes colombianos, esta investigación exploró el efecto de una intervención educativa en la que se aplicaron estrategias como subrayado, resumen y formulación de preguntas, para mejorar la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de una escuela secundaria en Yumbo, Colombia. Para esto, se llevó a cabo una investigación cuantitativa, con diseño cuasi experimental, evaluación pretest-postest y grupos experimental y control. En ella participaron 59 estudiantes de grado 7.º. La caracterización de desempeños se hizo con base en la estructura argumentativa de Toulmin. El uso de las estrategias se valoró mediante rúbricas que permitieron establecer su calidad y frecuencia de uso antes y después de la intervención. Los resultados obtenidos evidenciaron diferencias significativas a favor del grupo experimental, tanto en el uso de las estrategias como en la comprensión de los textos argumentativos. Se concluye que el programa de intervención contribuyó a la identificación de los elementos estructurales del texto argumentativo y que el resumen y el subrayado fueron las estrategias de mayor influencia en dicha comprensión. Los resultados sugieren que los textos argumentativos pueden ser incorporados con éxito en la secundaria temprana, siempre y cuando su lectura sea apoyada con la enseñanza de estrategias que faciliten su comprensión.

Palabras clave: comprensión lectora; escuela secundaria; estrategias de lectura; modelo de Toulmin; textos argumentativos.

ABSTRACT

Taking into account the continued low performance shown by Colombian students in reading processes, this research explored the effect of an educational intervention applying strategies such as underlining, summarizing, and questioning in order to improve the comprehension of argumentative texts among students enrolled in

Recibido: 2021-08-28 / Aceptado: 2022-02-04 / Publicado: 2022-05-18

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a13>

Editora: Dra. Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2022. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



a secondary school in the town of Yumbo, Colombia. This was a part of a quantitative research work of quasi-experimental design, including pre-test-post-test assessment on experimental and control groups. 59 7th graders participated. Performance was characterized following Toulmin's argumentative structure. The use of the strategies was assessed through rubrics that allowed establishing their quality and frequency of use before and after the intervention. Findings showed significant differences between both groups benefitting the experimental group, both in the use of strategies and in the understanding of argumentative texts. This suggests the intervention program contributed to identify the structural elements of the argumentative text and that the summary and the underlining strategies had the most influence in reading comprehension. The results suggest that argumentative texts can be successfully incorporated in early secondary school, as long as reading is supported by teaching strategies that facilitate their comprehension.

Keywords: reading comprehension; secondary school; reading strategies; Toulmin's model; argumentative texts.

RÉSUMÉ

Compte tenu de la faible performance dans les processus de lecture que les élèves colombiens présentent de manière récurrente, cette recherche a exploré l'effet d'une intervention éducative dans laquelle des stratégies telles que le soulignement, le résumé et le questionnement ont été appliquées pour améliorer la compréhension de textes argumentatifs chez les élèves d'une école secondaire à Yumbo, en Colombie. Pour cela, une recherche quantitative a été réalisée, avec un devis quasi-expérimental, une évaluation pré-test-post-test et des groupes expérimentaux et contrôle. 59 élèves de 7^{ème} y ont participé. La caractérisation des performances a été faite à partir de la structure argumentative de Toulmin. L'utilisation des stratégies a été évaluée à l'aide de rubriques permettant d'établir leur qualité et leur fréquence d'utilisation avant et après l'intervention. Les résultats obtenus ont montré des différences significatives en faveur du groupe expérimental, tant dans l'utilisation de stratégies que dans la compréhension de textes argumentatifs. Il est conclu que le programme d'intervention a contribué à l'identification des éléments structuraux du texte argumentatif et que le résumé et le soulignement ont été les stratégies les plus influentes dans ladite compréhension. Les résultats suggèrent que les textes argumentatifs peuvent être intégrés avec succès au début du secondaire, à condition que leur lecture soit soutenue par l'enseignement de stratégies qui facilitent leur compréhension.

Mots-clés : compréhension écrite ; enseignement secondaire ; stratégies de lecture ; modèle de Toulmin ; textes argumentatifs.

RESUMO

Considerando o baixo desempenho em processos de leitura que os estudantes colombianos apresentam recorrentemente, esta pesquisa explorou o efeito de uma intervenção educacional na qual estratégias como sublinhar, resumir e questionar foram aplicadas para melhorar a compreensão de textos argumentativos numa escola no Yumbo, Colômbia. Para isso, foi realizada uma pesquisa quantitativa, com delineamento quase-experimental, avaliação pré-teste-pós-teste e grupos experimental e controle. Participaram 59 alunos do 7^o ano. A caracterização das performances foi feita com base na estrutura argumentativa de Toulmin. O uso das estratégias foi avaliado por meio de rubricas que permitiram estabelecer sua qualidade e frequência de uso antes e após a intervenção. Os resultados obtidos

mostraram diferenças significativas a favor do grupo experimental, tanto no uso de estratégias quanto na compreensão de textos argumentativos. Conclui-se que o programa de intervenção contribuiu para a identificação dos elementos estruturantes do texto argumentativo e que o resumo e o sublinhado foram as estratégias mais influentes na referida compreensão. Os resultados sugerem que textos argumentativos podem ser incorporados com sucesso no ensino médio, desde que sua leitura seja apoiada pelo ensino de estratégias que facilitem sua compreensão.

Palavras-chave: compreensão leitora; ensino médio; estratégias de leitura; modelo de Toulmin; textos argumentativos.

Introducción

En los últimos años, el sistema educativo colombiano ha puesto la lectura entre sus prioridades; aun así, el desempeño lector de los estudiantes no ha alcanzado los resultados esperados. En ese sentido, los resultados de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Programme for International Student Assessment, PISA) para 2015, presentados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), indicaron que, en lectura, el promedio en Latinoamérica oscilaba en 487 puntos, y Colombia para 2018 alcanzó 412 puntos, los cuales indican un desempeño por debajo de la media latinoamericana (OCDE, 2019), y para 2021, se proyecta un retroceso de 50 puntos, como efecto de la pandemia ocasionada por el COVID-19. Se concluye que Colombia, a pesar de los esfuerzos, continúa ubicado en el rango de bajo rendimiento en lectura.

Así mismo, los resultados de las pruebas elaboradas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) —2019, 2020 y 2021—, a nivel nacional, muestran en los estudiantes de grado 11.º una tendencia similar a la reportada en las pruebas PISA y que permanecen en niveles insuficiente y mínimo de desempeño en lectura crítica. De esta manera, en el año 2019, se ubicó, en este nivel, el 34 % de los estudiantes; en el 2020, el 36 %, y en el 2021, el 37 %. Esta tendencia se agudiza en la institución educativa de Yumbo que fue objeto de la investigación, donde para el año 2019, en el nivel insuficiente se encontró el 43 % de los estudiantes; en el 2020, el 40 %, y en el 2021, el 54 %. Como se aprecia, en los años 2020 y 2021, el desempeño en lectura crítica empeoró y esto se puede asociar con las condiciones generadas por la pandemia por COVID-19.

Por otro lado, investigadores como Carlino (2009), Marín (2006), Rodríguez (2004) y Solé (1997) coinciden en que entre los múltiples factores que influyen en la lectura y su comprensión, aparecen las prácticas poco significativas que se llevan a cabo

en la escuela, donde prevalece la lectura extractiva a partir de textos principalmente descriptivos y narrativos. Esta situación limita el desarrollo de habilidades para enfrentar los retos que impone la lectura académica tanto en la educación secundaria como en la superior. El anterior panorama podría relacionarse con lo planteado por Marín (2006), quien acuña el término “analfabetismo académico”, el cual hace referencia a “las dificultades de los estudiantes no sólo para producir los textos para acreditar sus estudios, sino también para interpretar lo que comunican” (p. 64).

Específicamente, respecto a la comprensión de textos argumentativos que son el objeto de este estudio, Arango y Sosa (2008), Carlino (2009), Marín (2006), Perelman (2001), Solé (1993), Taboada (2006), Taboada *et al.* (2009) y Tamayo (2012) coinciden en que la dificultad que tienen los estudiantes para la comprensión de textos argumentativos se relaciona con: 1) la falta de contacto con este tipo de textos y la ausencia de estrategias para que los estudiantes se enfrenten positivamente a su lectura; 2) la poca reflexión por parte de los agentes educativos acerca de la importancia de la habilidad para formular preguntas; 3) el exceso de escolarización que se le ha dado a la lectura, con predominio de actividades que extraen información de los textos, sin fomentar su análisis, y 4) no tomar en cuenta los intereses de los estudiantes.

En este sentido, el objetivo de esta investigación fue evaluar el impacto de una intervención educativa basada en la aplicación de estrategias como subrayado, resumen y formulación de preguntas para la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de grado 7.º de una institución educativa pública de Yumbo. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Caracterización del nivel de comprensión de textos argumentativos alcanzado por los estudiantes de grado 7.º antes y después de la intervención, y comparación de los desempeños en la comprensión de textos

argumentativos entre el grupo de intervención y el grupo control.

2. Identificación del uso de estrategias para la comprensión de textos argumentativos antes y después de la intervención.
3. Establecimiento de posibles relaciones entre uso de estrategias y comprensión de textos argumentativos.

Los aportes de este estudio a la investigación sobre comprensión de textos argumentativos son: 1) la mayoría de textos revisados están enfocados en estudiantes universitarios; este estudio contribuye a enriquecer la literatura sobre comprensión de textos narrativos en estudiantes de secundaria; 2) son más comunes los estudios que evalúan la comprensión de los textos argumentativos a través de la oralidad; este estudio se enfoca en la evaluación de la comprensión del texto argumentativo escrito; y 3) acorde con la revisión de la literatura, este estudio integra diversas estrategias para apoyar la comprensión de textos argumentativos, que contribuyen a identificar la superestructura del texto argumentativo, como se sugiere en los referentes teóricos.

Así, dado que el estudio se enfocó en analizar el papel de las intervenciones educativas en la comprensión de los textos argumentativos en niños de escuela secundaria, a continuación se presenta el estado de la cuestión sobre estrategias para mejorar la comprensión de dichos textos y, seguidamente, el abordaje teórico que sustenta la intervención llevada a cabo.

Estado de la cuestión

El *análisis de la superestructura textual* (análisis de tesis, argumentos y conclusiones) fue la estrategia más utilizada, según lo indican los estudios de Almelhi (2014), Arango y Sosa (2008), Cortés (2017), Garcés (2017), Haria y Midgette (2014), Larson *et al.* (2004), Muñoz y Ocaña (2017), Pérez (2013), Tamayo (2012), Tengberg y Olin-Scheller (2016). Los autores coinciden que cuando los

estudiantes conocen la superestructura de los textos argumentativos, se incide positivamente en su comprensión. Además, indican que es necesario apoyarlos en la apropiación de esta tipología, lo que implica brindar apoyo en la comprensión de los argumentos, enseñanza que, aunque necesaria, no es suficiente (Diakidoy *et al.*, 2015; Larson *et al.*, 2004). En estos estudios se observó que frecuentemente se hacía referencia a la estructura argumentativa de Toulmin.

Respecto a las estrategias para la comprensión lectora, los estudios indican que son más efectivas si se usan de manera integrada. Así, Arango y Sosa (2008), Guerra y Forero (2015) y Kobayashi (2009) encontraron que el subrayado, las anotaciones, la formulación de hipótesis, la reflexión oral y escrita, y el resumen, resultan más efectivos para promover la comprensión de dichos textos cuando se emplean de forma complementaria. Específicamente, señalan que la combinación del subrayado y el resumen facilitan la adecuada identificación y el análisis de la superestructura textual.

Por otra parte, tomando en cuenta la revisión de la literatura sobre estrategias para favorecer la comprensión de textos argumentativos, el presente estudio se enfoca en la enseñanza de tres estrategias: la formulación de preguntas, el subrayado y el resumen.

En relación con la *formulación de preguntas*, autores como Almelhi (2014), Arango y Sosa (2008), Guerra y Forero (2015), Haria y Midgette (2014), Ramos (2013) y Silvestri (2006) señalan que cuando los estudiantes dirigen preguntas tanto al docente como al texto, mejoran su comprensión en los niveles literal e inferencial, dado que se facilitan el reconocimiento de la estructura del texto. Sin embargo, no es claro que ayude a mejorar la comprensión a nivel crítico. La formulación de preguntas contribuye también en la elaboración de resúmenes.

Específicamente, Ramos (2013) muestra que, con la implementación de una estrategia basada

en la formulación de preguntas de tipo literal, inferencial y crítico, los estudiantes tuvieron mejoras significativas en la comprensión lectora de textos científicos. Por su parte, Meneses *et al.* (2018) encontraron que los estudiantes, al comienzo de la intervención, tenían dificultades para identificar la tipología textual y la estructura del texto, y que mediante la formulación de preguntas sus respuestas fueron progresando hacia posturas más analíticas.

La estrategia del *subrayado* es utilizada en los estudios de Arango y Sosa (2008) y Meneses *et al.* (2018), quienes afirman que esta estrategia facilita la localización rápida de ideas relevantes y las inferencias, lo que lleva a la identificación de la superestructura del texto argumentativo, pues permite detectar el punto de vista del autor, los argumentos con que defiende dicho punto de vista y las conclusiones a las que llega.

El subrayado hace un llamado explícito sobre esos componentes centrales del texto, lo que posibilita al lector volver sobre estos de forma reiterativa y rápida. Ello facilita el análisis y el establecimiento de su punto de vista para criticar, valorar o responder preguntas específicas sobre dichos aspectos. Una ventaja que apuntan los autores es que algunos estudiantes parecen usarla de manera más espontánea, en comparación con otras estrategias de mayor regulación explícita y controlada como el resumen.

La estrategia de *resumen* fue usada en los estudios de Arango y Sosa (2008), Haria y Midgette (2014), Guerra y Forero (2015) y Pérez (2013). Los autores reportaron que el estudiante, al elaborar el resumen, se ve en la necesidad de releer el texto, seleccionar las ideas centrales y descartar las secundarias, e incluir, en el nuevo texto, la tesis, los argumentos y la conclusión. Sin la inclusión de alguna de estas partes, el texto perderá el sentido global. También mencionan que la estrategia del resumen se ve influida positivamente por la utilización de señalizaciones como el subrayado, pues este favorece la adecuada identificación y el análisis

de la superestructura textual, lo que potencia la comprensión de los textos argumentativos.

Como se ha venido planteando, varios autores coinciden en afirmar que es necesario utilizar varias estrategias de modo coordinado; Arango y Sosa (2008), Guerra y Forero (2015), Kobayashi (2009) y Meneses *et al.* (2018) enuncian que el subrayado, las anotaciones, la formulación de hipótesis, la reflexión oral y escrita y el resumen resultan más efectivos para promover la comprensión de textos argumentativos cuando se emplean de manera complementaria. Es de reiterar que estos autores señalan que la combinación de estrategias como el subrayado y el resumen facilita la adecuada identificación y el análisis de la superestructura textual, lo cual favorece el abordaje de textos argumentativos.

Al respecto, Arango y Sosa (2008) precisan que:

[...] el docente promueve la reconstrucción del texto e inserta técnicas como la señalización, las preguntas y el resumen que permiten centrar la atención en cada uno de los componentes de la superestructura del mismo; dinamizando el trabajo a través de diferentes formas de interacción en el aula que comprenden, no sólo la labor del docente como único facilitador del proceso, sino también a los mismos estudiantes como promotores interactivos en la construcción del significado (p. 46).

Por otro lado, diferentes autores coinciden en que se debe tomar en cuenta la *motivación* y los *intereses de los estudiantes* a la hora de realizar prácticas de lectura de textos argumentativos. Desafortunadamente, los estudios sobre motivación y lectura reportan que la motivación extrínseca, como leer por obligación, por calificaciones, para evitar regaños, etc., predomina en los contextos educativos formales (Mújica *et al.*, 2012). Figueredo y Herrera (2015) proponen que favorecer la libertad de elección de los textos por los estudiantes promueve experiencias significativas de lectura, pues ellos pueden leer sobre temas que les son relevantes y que esto, a su vez, implica leer a su propio ritmo. Esta misma idea ha sido defendida por estudios sobre motivación y lectura como los de Taboada *et al.* (2009) y Wigfield *et al.* (2004), quienes advierten que cuando se toma en cuenta

el interés de los estudiantes, estos van a leer por iniciativa propia, lo que aumenta el conocimiento sobre temáticas relacionadas con su edad, con su contexto, con su vida cotidiana y para dar sentido a su vida y a su entorno.

Las principales coincidencias halladas en la revisión de estos trabajos y que favorecen la presente investigación es que estos: 1) proponen las estrategias externas como formulación de preguntas, subrayado y resumen, ya que han evidenciado ser facilitadoras del proceso de comprensión de textos argumentativos; 2) enfatizan en la necesidad de tomar en cuenta los intereses de los estudiantes; y 3) recalcan en la necesidad de formar docentes en la enseñanza de estrategias para la comprensión de los textos argumentativos. Este último aspecto apunta a trascender la investigación básica y a apostar por una investigación aplicada, pues se critican casos de investigadores que abandonan las aulas una vez terminan sus procesos investigativos y no logran impactar el quehacer del docente en el aula.

510

Marco teórico

Al momento de determinar el abordaje teórico de esta investigación, se dio relevancia a los fundamentos relacionados con la estructura textual, las estrategias para favorecer la comprensión lectora de textos argumentativos —como el subrayado, el resumen y la formulación de preguntas— y la motivación.

Específicamente, en lo relacionado con la *estructura textual*, se tomó el modelo argumentativo de Toulmin (2007) como eje principal de la intervención pedagógica. En este modelo, se establece una interrelación jerárquica entre los elementos estructurales del texto.

Rodríguez (2004) describe las interrelaciones en los elementos de este modelo argumentativo de la siguiente manera:

1. Aserción o tesis: proposición para defender, debatir o a demostrar.

2. Evidencia o datos: hechos que se dan a conocer con relación a la tesis.
3. Garantía: medio de verificación; determina la validez de los datos que sustentan la tesis. La garantía se expresa mediante una regla o ley.
4. Respaldo o apoyo: estudio científico, estadística o creencia arraigada que apoya a la garantía.
5. Cualificador modal: establece la probabilidad dentro del argumento. Es la unidad lingüística mediante la cual una persona deja ver la forma en la que debe interpretarse su postura.
6. Reserva o conclusión: presenta las contradicciones o límites que pueden ser fortalecidas posteriormente y son presentadas a modo de conclusión.

Toulmin (2007) indica que un *argumento* es todo aquello que se utiliza para justificar o refutar una proposición. En particular, afirma que un *argumento real* va desde los datos o evidencia a la conclusión, y que un *argumento propiamente dicho* consiste en al menos tres componentes básicos: datos o evidencia, garantía y conclusión.

En cuanto a la estructura textual, Van Dijk (1980), hace una diferenciación entre “macroestructura” y “superestructura textual”: el primero hace referencia al contenido semántico del texto y el segundo representa su esquema organizativo, es decir, la distribución de los contenidos según el orden determinado en el texto.

En este caso, cabe aclarar que los textos argumentativos no tienen siempre una superestructura fija; sus elementos dependerán más de la intención del autor y la manera como plantee la defensa de su tesis o postura. En el modelo de Toulmin es importante conocer las interrelaciones entre los elementos. También hay que señalar que los elementos constitutivos de este modelo configuran la supraestructura del texto, mientras las interrelaciones entre ellos inciden directamente en lo que Van Dijk estableció como macroestructura.

Adicionalmente, Camps y Dolz (1995) destacan que tanto para el profesor como para el estudiante es importante partir del conocimiento de la estructura de la argumentación. En particular, la enseñanza integral de la superestructura del texto argumentativo puede favorecer que los estudiantes interioricen sus componentes, la finalidad y la función que cada uno cumple. No obstante, Perelman (2001) resalta que la efectividad del texto argumentativo no se encuentra en las propiedades de su superestructura, sino en la calidad y la diversidad de su discurso. Este aspecto se pudo evidenciar en los diferentes textos argumentativos empleados, donde la superestructura no era fija.

Sumado a lo anterior, Cassany (2006) y Van Dijk y Kintsch (1983) abordan la comprensión de textos argumentativos desde la perspectiva del modelo cognitivo social. Este implica un proceso complejo que parte de la representación semántica del contenido del texto, a través de la extracción y el análisis de la información en varios niveles (literal, inferencial y crítico), hasta establecer relación con el contexto y la intención del lector, tomando en cuenta el análisis de la estructura. Este modelo cognitivo social justifica la utilización de estrategias de lectura para favorecer mejores relaciones (más completas, coherentes, profundas) entre los componentes del texto y las ideas del lector sobre el mismo.

El proceso de intervención llevado a cabo tomó en cuenta conceptos desarrollados por Solé (1997) sobre la *enseñanza directa* o instrucción directa de las *estrategias de lectura*, que incluye cinco fases:

1. Introducción-planteamiento: donde se plantean los objetivos y se exploran los conocimientos previos relacionados con el tema del texto.
2. Enseñanza, explicación y descripción a los estudiantes de la utilidad y aplicabilidad de la estrategia y se enseña su procedimiento.
3. Modelado: aquí el docente demuestra la aplicación de la estrategia en uso.
4. Práctica guiada: trabajo conjunto entre docente y estudiante para que este último aplique la estrategia.

5. Práctica independiente: momento en el que se delega la responsabilidad de la aplicación al estudiante en un texto nuevo.

En relación con la formulación de preguntas, Solé (1997) propone crear situaciones en las que los alumnos formulen sus propios interrogantes acerca de los textos que leen, ya que así se potencia la conciencia del lector sobre lo que sabe y qué le gustaría o vería necesario saber. Estas preguntas deben estar acordes con el objetivo concreto de la lectura: información general, búsqueda de un dato concreto y preciso, etc., sobre todo si el objetivo es de comprensión global. La autora recomienda ayudar a los estudiantes a formular “preguntas pertinentes”, entendiendo esto como aquellas “que conducen a establecer el tema del texto, sus ideas principales o su núcleo argumental” (p. 97).

El tipo de pregunta determina la relación que se establece con los textos, pues llevan al estudiante a centrar su atención en ciertos aspectos, que a veces pasan desapercibidos. Diferentes tipos de pregunta se pueden formular atendiendo al nivel de comprensión textual: las *preguntas de tipo literal* facilitan conocer el texto; estas extraen información y recurren más a la memoria que a la comprensión por el alumno, mientras que la *pregunta inferencial* facilita el rescate de información conceptual que se da por sabida; aquí el lector debe ser capaz de formular con claridad ideas implícitas que no aparecen en el texto. la *pregunta de tipo crítico o de opinión*, se relaciona con el texto y su respuesta requiere el conocimiento y la opinión del autor (Solé, 1998).

Las preguntas deben ir progresando hasta lograr que el liderazgo en su formulación pase del docente al estudiante.

Por su parte, Taboada (2006) indica que esta estrategia es importante desde sus aportes motivacionales y destaca cinco aspectos determinantes en los procesos cognitivos: 1) favorece la autorregulación; 2) permite buscar e integrar información; 3) intermedia entre el conocimiento previo y el

nuevo conocimiento; 4) obliga a pensar en el contenido y en la macroestructura para encontrar respuestas, y 5) exige atención al género textual y en concordancia con él varían las preguntas.

El resumen exige y ayuda a los estudiantes a la identificación de las ideas principales, los elementos estructurales del texto y a establecer relaciones entre ellos, según los propósitos de la lectura y los conocimientos previos que se tengan; esto demanda más atención a la lectura. Su fin es aprender, comprender y reconstruir el conocimiento (Solé, 1997).

Para Solé (1997), no es suficiente el conocimiento de la regla que orienta el resumen; es necesario apoyar al estudiante a convertir el resumen en un proceso metacognitivo. Cuando se está creando un resumen, es frecuente que el lector haga un monitoreo mental de las ideas planteadas tanto en el texto leído como en el nuevo texto escrito. Para verificar su comprensión y coherencia, se debe mantener la información a la mano; por tanto, la estrategia aliada del resumen es el subrayado.

De hecho, para resumir, es necesario aplicar macroreglas que se identifican mediante los siguientes indicadores lingüísticos: eliminar información innecesaria y redundante (sustitución), proporcionar nombre a las categorías o lista de detalles con las que se asocia la idea del texto (generalización) y utilizar las ideas principales del autor (integración) (Solé, 1997). La aplicación de las anteriores macroreglas facilitaría lo que Perelman (2005, 2008) señala como una de las características principales del resumen: una práctica de escritura que favorece la comprensión de lectura.

Por su parte, Taboada *et al.* (2009) rescatan la *motivación intrínseca* como desencadenante de mejores procesos cognitivos. Así mismo, Wigfield *et al.* (2004) identifican la comprensión, al abordar adecuadamente el papel del interés situacional en la lectura de diferentes tipos de textos, como un factor vital en las tareas de lectura, ofreciendo alternativas de elección en temáticas para los adolescentes.

Método

El presente estudio es cuantitativo. Se utilizó un diseño cuasi experimental con pretest-postest en dos grupos: uno experimental y otro control.

Se diseñó, implementó y evaluó una intervención basada en las estrategias de subrayado, elaboración de preguntas y resumen para promover la comprensión de textos argumentativos.

La docente del área de lenguaje recibió una capacitación sobre el uso de textos argumentativos y sobre las estrategias para mejorar la comprensión. Esta capacitación se hizo con el modelo de enseñanza directa propuesto por Solé (1997), para que lo implementara en el grupo experimental.

Con el grupo control no se realizó la intervención y siguió recibiendo clases de español tradicionales. Posterior a la finalización de la investigación, la profesora de lenguaje empezó a implementar las estrategias de lectura de textos argumentativos con los niños del grupo control.

Participantes

En la investigación participaron 59 estudiantes de grado 7.º, con edades entre los 12 y 15 años (Media —M— = 14,1); 57 % mujeres y 43 % hombres, ubicados en estratos sociales 1 (bajo-bajo) y 2 (bajo), que hacían parte de una institución educativa pública de la ciudad de Yumbo. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (2022), en Colombia, los estratos socioeconómicos son seis: 1 (bajo-bajo), 2 (bajo), 3 (bajo-medio), 4 (medio), 5 (medio-alto) y 6 (alto). En los más bajos, los tres primeros, sus habitantes reciben subsidios en los servicios públicos de agua, energía y gas. Los estudiantes de estos estratos reciben, además, subsidio de alimentación escolar.

La designación como grupo experimental y control fue intencional, de acuerdo con recomendaciones de las docentes del grado 7.º. Cabe aclarar que solo había para este tiempo dos grados séptimos, por lo

que el de mayor asistencia y menos situaciones de convivencia fue designado como el experimental.

El número de participantes del grupo experimental fueron $N = 30$), y el de control, $N = 29$.

Todos los estudiantes participaron voluntariamente del estudio; sus padres firmaron consentimiento informado.

Hay que señalar que durante el transcurso del año lectivo, se presentó ausentismo, deserción y reprobación, lo que afectó la permanencia de los estudiantes en la investigación. Un total de 16 estudiantes se retiraron de la investigación; 9 de ellos se retiraron, además, de la institución. Esto implicó que en el grupo experimental finalmente quedara conformado por 20 estudiantes, y el grupo control, por 15.

Variables

Las variables del estudio fueron las siguientes:

- Variable independiente: intervención con estrategias para la comprensión (subrayado, formulación de preguntas y resumen).
- Variable dependiente: comprensión lectora del texto argumentativo, expresada en un rango de puntuación de 4 a 12, donde 4 implica el nivel de comprensión más bajo, y 12, el más alto.

La hipótesis que guio este estudio es que los estudiantes que participan de la intervención tendrían desempeños de comprensión de los textos argumentativos significativamente mejores que los del grupo control.

Materiales e instrumentos en el pretest y en el postest

Para evaluar el nivel de comprensión de textos argumentativos, se usaron los siguientes materiales e instrumentos:

1. Dos textos argumentativos titulados: “¿Debería permitirse a los niños jugar videojuegos

violentos?” y “¿Deben los estudiantes de secundaria seguir un código de vestimenta?”.

Los textos argumentativos fueron tomados de Star Writers (2019a, 2019b), un sitio web que se especializa en ofrecer textos argumentativos con fines educativos. El texto fue traducido del inglés al español por una persona bilingüe, y revisado y avalado por dos pares académicos expertos en investigación en lectura y escritura. No se seleccionaron textos en español, porque en la lengua española no se encontró un servicio con las características señaladas en párrafos anteriores.

Para la selección de estos textos, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios, basados en las recomendaciones de las investigaciones consultadas: 1) textos con rango aproximado entre 500 y 800 palabras, 2) que abordaran temas de interés para los estudiantes, y 3) relacionados con el contexto.

Los criterios de equivalencia para los textos argumentativos usados en el pretest y postest fueron: ambos tienen el mismo nivel de dificultad en términos de temáticas, vocabulario, longitud similar (pretest: 492 palabras; postest: 574 palabras) y ambos pertenecen al género argumentativo.

2. Un cuestionario con preguntas abiertas que indagaban por la identificación de la superestructura y la comprensión de la macroestructura de los textos. Este cuestionario se elaboró con base en los elementos de la estructura básica del modelo de Toulmin (2007): tesis, evidencia, garantía y conclusión.

Las preguntas para dicha indagación fueron basadas en Serrano de Moreno (2008). Las preguntas para ambos textos fueron las siguientes:

- a. ¿Cuál es la situación que se presenta en el texto?
- b. ¿Cuál es el tema tratado y cuál es el planteamiento central del autor? ¿El autor

- está de acuerdo o en desacuerdo con la situación?
- c. ¿Cuáles afirmaciones dentro del texto respaldan los planteamientos del autor?
 - d. ¿Qué se propone el autor con el texto?
 - e. ¿Cuáles frases o párrafos dentro del texto son respaldo científico a las afirmaciones del autor?
 - f. ¿Se muestra el autor de acuerdo o en desacuerdo con la situación?
 - g. ¿Cuáles son los argumentos que el autor emplea para llegar de la situación a la conclusión?
 - h. ¿Cuál es la conclusión?
3. Una rúbrica que permitió calificar cada uno de los componentes de la estructura del texto a partir de tres niveles de menor a mayor reconocimiento de los elementos del texto: “No identifica”, “Identificación parcial” e “Identificación plena”.

514

Como se puede observar en la Tabla 1, cada componente alcanzaba un máximo de 3 puntos, y la calificación total, un máximo de 12. En suma, el rango de calificaciones oscilaba

entre 4 y 12 puntos. De acuerdo con este rango, y para descripciones más finas de los desempeños, los niveles de desempeño en la comprensión se clasificaron así: nivel bajo: 0 a 4; nivel medio: 5 a 8; y nivel alto: 9 a 12.

Para otorgar una puntuación a cada estudiante, la investigadora principal procedió a leer las respuestas y a otorgar una valoración basada en la rúbrica. Tanto las respuestas al cuestionario como las valoraciones fueron revisadas con la segunda autora para discutir divergencias. Así se procedió con las respuestas de 10 estudiantes seleccionados al azar. Luego, la investigadora principal revisó de manera autónoma el resto de respuestas, y la segunda autora seleccionó al azar y revisó 20 % de dichas respuestas y valoraciones. Las divergencias fueron discutidas y solucionadas mediante el diálogo y la concertación.

Materiales e instrumentos para evaluar el uso de las estrategias seleccionadas

Dado que la intervención para apoyar la comprensión de textos argumentativos se basó en si los estudiantes usaban adecuadamente estrategias

Tabla 1 Rúbrica para valorar niveles de comprensión del texto argumentativo, según estructura del modelo de Toulmin

Elementos del texto argumentativo	Nivel/Calificación		
	No identificación	Identificación parcial	Identificación plena
	Calificación cuantitativa 1 punto	Calificación cuantitativa 2 puntos	Calificación cuantitativa 3 puntos
Tesis	No identifica la tesis	Identifica parcialmente la tesis	Identifica la tesis
Evidencia	No identifica la evidencia, ni comprende su relación con la tesis	Identifica parcialmente la evidencia, sin comprender su relación con la tesis	Identifica la evidencia y la relaciona con la tesis
Garantía	No identifica la garantía ni la comprende como apoyo a la evidencia	Identifica la garantía, sin comprender que apoya la evidencia	Identifica la garantía y comprende que apoya la evidencia
Conclusión	No identifica la conclusión	Identifica parcialmente la conclusión	Identifica la conclusión

como el subrayado, la elaboración de preguntas y el resumen, en el pretest y postest, se evaluó el modo en que los estudiantes usaban estas estrategias.

Subrayado

Su valoración se realizó a partir de la identificación del subrayado hecho por cada estudiante en el texto argumentativo (palabras, frases o párrafos).

Luego, se identificaron las categorías presentes en el subrayado, de la cual emergieron 7 categorías: 1) indeterminado: aquellos subrayados que no mostraban regularidad o un sentido claro; 2) subrayado de argumentos a favor; 3) de argumentos en contra; 4) de tesis; 5) de evidencia; 6) de garantía; y 7) de conclusión.

Por último, se contabilizó la cantidad de subrayados que tenía cada estudiante en cada una de las categorías.

Formulación de preguntas

Para evaluar el tipo de preguntas que elaboraron los estudiantes, se elaboró una rúbrica basada en Guthrie *et al.* (2004) y Taboada (2006). Cada pregunta formulada por el estudiante fue categorizada según el nivel, sumando el total por cada nivel:

- *Nivel 1: descontextualizadas.* No tienen relación con la intención del texto. Son preguntas aisladas, sin coherencia, o no hay formulación explícita de preguntas. Las respuestas a estas preguntas requerirán solamente una afirmación o negación.
- *Nivel 2: literal.* Son simples en su formulación, cuya respuesta está explícita en el texto; extraen información del texto sin establecer relación entre sus elementos. Las respuestas a estas preguntas están relacionadas con algún concepto explícitamente planteado en el texto.
- *Nivel 3: inferencial.* La pregunta es compleja, y la respuesta esperada requiere

proposiciones elaboradas, principios generales y apoyo con evidencia sobre conceptos específicos del tema. Establece relación con conocimientos previos sobre el tema del texto y vincula algunos elementos del texto, sin especificarlos.

- *Nivel 4: críticas.* Demandan comprensión de interacciones complejas entre múltiples conceptos basados en evidencia. Se utilizan para cuestionar un aspecto específico del tema y para desarrollar una postura en relación con la tesis y la argumentación del autor. Las respuestas pueden consistir en una red compleja de dos o más conceptos.

Elaboración de resúmenes

Para valorar la elaboración de resúmenes por parte de los estudiantes, se creó una rúbrica de calificación basada en los estudios de Perelman (2005). A continuación se describen los niveles en que se ubicaba cada uno de los resúmenes:

- *Niveles 1: fallidos.* Distorsionan información nuclear o suprimen dos o más núcleos esenciales. Presentan, en forma tergiversada, el concepto central del texto, o el producto final es inconexo.
- *Nivel 2: indeterminados.* Incluyen la información nuclear, pero no eliminan datos no fundamentales. Contienen ambigüedades y tergiversaciones locales que no afectan sustancialmente el concepto central.
- *Nivel 3: propiamente dichos.* Incluyen la información nuclear y eliminan los datos accesorios. Mantienen los elementos semánticamente centrales, guardando las relaciones causales expresadas en el texto base.

Descripción de la intervención

A continuación se presenta la intervención llevada a cabo en ocho sesiones, dando inicio con la aplicación del pretest tanto para el grupo control

como el experimental. Posteriormente, se realizaron seis sesiones de intervención propiamente dicha, donde se enseñó el uso de las estrategias, subrayado, formulación de preguntas y resumen, siguiendo en cada una los pasos de la enseñanza directa (en estas sesiones no participó el grupo control). Se cierra la intervención con la aplicación del postest, a ambos grupos.

Las sesiones se distribuyeron de la siguiente manera: sesión 1 pretest; sesiones 2 a la 7, intervención, que incluyo la tipología textual, la estructura y las estrategias; sesión 8 postest (véase Tabla 2).

Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en la investigación con relación a los

Tabla 2 Descripción de la intervención

Fases	Actividades
Diseño de la propuesta de intervención	Previo a la formulación del proyecto de investigación, se llevaron a cabo encuentros con profesores y estudiantes para conocer sus prácticas e intereses en lectura y experiencias con textos argumentativos.
Alistamiento de instrumentos y formación de la maestra del grupo experimental	<ul style="list-style-type: none"> Se adaptaron rúbricas tanto para evaluar la comprensión como para dar cuenta del uso de cada estrategia de comprensión: subrayado, elaboración de preguntas y resumen. Validación de rúbricas por parte de expertos. Capacitación a la docente en el uso de textos argumentativos, su estructura y en estrategias (subrayado, elaboración de preguntas y resúmenes) para promover la comprensión.
Intervención pedagógica	<p>En total, se llevaron a cabo 8 sesiones de 2 horas clase cada una, a cargo de la docente de español, con apoyo presencial de la investigadora principal. Se incluyeron dos sesiones para pretest y postest, realizadas entre el 18 de octubre y el 20 de noviembre de 2019.</p> <p>Se aplicó el procedimiento de <i>enseñanza directa</i> propuesta por Solé (1997), que incluía: introducción-planteamiento, enseñanza, modelado y práctica guiada, y práctica independiente.</p>
	<p>Sesión 1: Conociendo mi nivel de comprensión de un texto argumentativo (18 de octubre de 2019)</p> <ul style="list-style-type: none"> Aplicación pretest (lectura texto argumentativo y cuestionario) Presentación de objetivos, dinámicas y elaboración de acuerdos de convivencia (solo para el grupo experimental)
	<p>Sesión 2: Identificando el texto argumentativo</p> <ul style="list-style-type: none"> Mediante trabajo colaborativo entre estudiantes, con la orientación de la docente y a través de la lectura de tres diferentes textos impresos, se identificó la tipología textual: narrativa, descriptiva y argumentativa. Presentación del texto argumentativo, mediante el armado de un rompecabezas con párrafos de un texto, atendiendo a la superestructura trabajada previamente en esta sesión con apoyo de la docente.
	<p>Sesión 3: Subrayando comprendo mejor el texto argumentativo</p> <ul style="list-style-type: none"> Aplicación de la enseñanza directa: <ul style="list-style-type: none"> Introducción: Presentación de objetivos de la actividad, exploración de experiencias y conocimientos previos relacionados con el subrayado. Enseñanza: la docente explicó y describió la utilidad, aplicabilidad de la estrategia, y se enseña su procedimiento sobre un texto ampliado en la pizarra. Se subrayan, en su orden, palabras desconocidas, repetidas, sinónimos del tema. Práctica guiada: en la última porción del texto, se invitó a los estudiantes a trabajar el subrayado con la docente. Práctica independiente: se entregó un nuevo texto para que, en parejas, los estudiantes realizaran subrayado, empleando lápices de diferentes colores. Cada color debía corresponder a una intención del subrayado, la que debía ser explicada al pie de la página. Se dio respuesta a las inquietudes.

Tabla 2 Descripción de la intervención (cont.)

Fases	Actividades	
Intervención pedagógica	Sesión 4: La formulación de preguntas me ayuda a comprender el texto argumentativo. La actividad se llevó a cabo al aire libre, en uno de los jardines de la institución, sobre mantas. A esto se le denominó “Pícnic literario”	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura colectiva y formulación espontánea escrita de preguntas relacionadas con lo leído. • Selección y clasificación de preguntas según la demanda (literales, inferenciales y críticas). • A partir de aquí se empleó enseñanza directa. • Introducción al modo de formular preguntas y su verificación con la respuesta que demandan. Enseñanza de los tipos de preguntas y palabras claves según el tipo • Práctica guiada: Trabajo en grupo de formulación de preguntas. • Práctica independiente: con un nuevo texto.
	Sesión 5: Las preguntas me ayudan a comprender el texto argumentativo	Continuación de la sesión anterior.
	Sesión 6: Aprendiendo a resumir textos argumentativos	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción de la estrategia de resumen, según pasos de la enseñanza directa. • Trabajo en parejas. Lectura a partir del análisis y la discusión sobre opiniones del tema leído. • Resumen. Introducción de las macrorreglas.
	Sesión 7: Aprendiendo a resumir textos argumentativos	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura colectiva del texto y debate e intercambio de opiniones. • Trabajo individual de subrayado con el texto, que se debatió con acompañamiento de la docente. • Trabajo individual de estudiantes con resumen, con base en el subrayado y empleando macrorreglas.
	Sesión 8: Avances en la comprensión de un texto argumentativo (20 y 27 de noviembre de 2019)	Aplicación del cuestionario posttest al grupo experimental y control.

objetivos planteados, para dar respuesta a la pregunta de investigación. Se exponen los datos cuantitativos obtenidos a través de la prueba t de Student, para muestras independientes, análisis de frecuencia, y las correlaciones de Pearson.

Estadísticas descriptivas para el grupo experimental y control

La Tabla 3 muestra las estadísticas descriptivas para el grupo experimental y control, antes y después de la intervención.

La Tabla 3 permite observar que los estudiantes del grupo experimental obtuvieron resultados superiores al del grupo control en ambas evaluaciones.

El grupo experimental, además, muestra mejores desempeños en la prueba posttest, en comparación con sus resultados en el pretest. Por el contrario, el grupo control muestra desempeños inferiores en la segunda prueba.

Para comparar los desempeños pre-post entre los grupos, se usaron pruebas t de Student, para muestras independientes, análisis de frecuencia y las correlaciones de Pearson. Antes de aplicar esta prueba, se verificó que los datos cumplieran el supuesto de normalidad mediante el análisis de asimetría. El análisis mostró que los datos presentaban una distribución normal, pues la asimetría se presentó menor a 2,5 cuando fue

Tabla 3 Estadísticas descriptivas para los grupos control y experimental

Grupo	N	Mínimo	Máximo	Comprensión pretest		Comprensión posttest	
				M	DS	M	DS
Experimental	20	4	12	6,76	1,37	7,2	1,70
Control	15	4	12	5,87	1,06	5,27	1,03

M: Media; DS: Desviación estándar.

dividida por su error estándar. Otro supuesto revisado y cumplido fue que los puntajes se tomaran de manera independiente.

Los resultados del posttest señalan que hay diferencias significativas entre el grupo experimental y control, favoreciendo al grupo experimental: $t(33) = 3,8$, $p < 0,001$; la diferencia entre los dos grupos es cercana a dos puntos.

Con el fin de detallar en qué componentes del texto argumentativo se observan las diferencias, en la Tabla 4 se presentan los estadísticos descriptivos de los desempeños de los estudiantes en cada uno de los componentes del texto argumentativo.

Los resultados pretest no mostraron diferencias significativas en los grupos en términos de la comprensión de los elementos de la estructura. La diferencia significativa, como se describió antes, fue en la comprensión total.

Los resultados del posttest señalan diferencias significativas, favoreciendo al grupo experimental en

la identificación de la tesis: $t(33) = 4,2$, $p < 0,001$, y en la conclusión: $t(33) = 2,6$, $p < 0,05$.

Identificación del uso de estrategias y su relación con la comprensión de textos argumentativos

En este apartado se muestra el uso de las estrategias: subrayado, formulación de preguntas y resumen, y su variación después de la intervención. Para el subrayado, se realizó análisis de frecuencia en el tipo de subrayado observado; la formulación de preguntas y el resumen se valoraron con base en las rúbricas descritas, con lo cual se estimó el impacto de su uso en la comprensión.

Subrayado

Se observó que el grupo experimental subrayó, en el pretest, un total de 141 elementos, con predominio del subrayado de argumentos en contra, seguido de los argumentos a favor e indeterminado. En el posttest, este mismo grupo subrayó un total de 143 elementos; los más frecuentes fueron

518

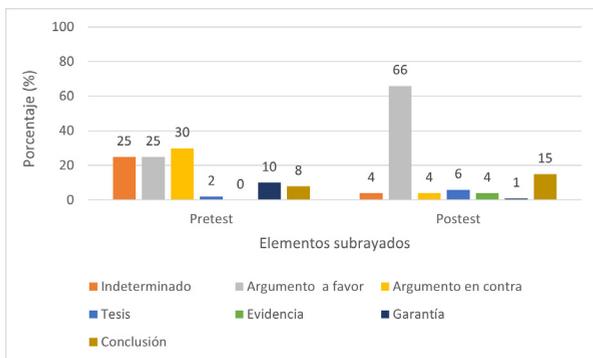
Tabla 4 Resultados de la comprensión de los elementos de la estructura del texto argumentativo

Elementos de la estructura	Mín.	Máx.	Experimental				Control			
			(N = 20)				(N = 15)			
			Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
			M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Tesis	1	3	1,55	0,60	1,95	0,68	1,6	0,50	1,13	0,35
Evidencia	1	3	1,9	0,78	1,7	0,65	1,47	0,51	1,4	0,50
Garantía	1	3	1,45	0,51	1,4	0,50	1,2	0,41	1,13	0,35
Conclusión	1	3	1,8	0,52	2,15	0,67	1,6	0,50	1,6	0,50

M:Media; DS: Desviación estándar.

los argumentos a favor y la conclusión, mientras que el subrayado de menor frecuencia fue la garantía. En comparación con el pretest, se observa notable decremento del subrayado indeterminado y de argumentos en contra, e incremento del subrayado de argumentos a favor y de la conclusión (véase Figura 1).

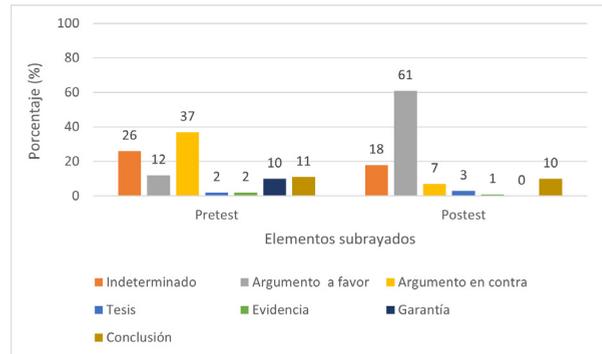
Figura 1 Frecuencia de elementos subrayados por el grupo experimental



El grupo control, en el pretest, contabilizó un total de 99 elementos, predominando el subrayado de argumentos en contra, seguido del indeterminado y de argumentos a favor, mientras que la tesis y la evidencia fueron los subrayados de menor frecuencia. En el posttest, se contabilizaron 102 elementos; el más frecuente fue el de argumentos a favor, seguido del subrayado indeterminado y la conclusión. Los subrayados de menor frecuencia fueron los de la tesis y la evidencia, y no hubo subrayado de la garantía. Es notorio el incremento en los argumentos a favor y la disminución de los argumentos en contra (véase Figura 2).

Llaman la atención algunas coincidencias entre los grupos en ambas mediciones: en pretest, hubo predominio del subrayado indeterminado, argumentos a favor y en contra; en el posttest, alta presencia del subrayado de argumentos a favor, seguido de la conclusión. Esto podría estar relacionado con el tipo de argumentos empleados en cada texto.

Figura 2 Frecuencia de elementos subrayados por el grupo control



En el pretest, se encontraron relaciones significativas positivas entre el subrayado de la conclusión y la identificación de la tesis: $r(35) = 0,372, p = 0,028$. Por otro lado, se halló una relación significativa negativa entre el subrayado indeterminado y la garantía; es decir, entre más subrayado indeterminado había, menor comprensión de la garantía: $r(35) = -0,417, p = 0,013$.

En el posttest, se manifestó una relación significativa positiva entre el subrayado de la tesis y la comprensión total: $r(35) = 0,366, p = 0,031$; y entre el subrayado de la garantía y la comprensión total: $r(35) = 0,368, p = 0,030$, indicando que quienes subrayaron la tesis y la garantía alcanzaron mayores niveles de comprensión total. Por otro lado, se tuvo una relación significativa negativa entre el subrayado indeterminado y la comprensión total: $r(35) = -0,353, p = 0,038$, es decir, entre más subrayado indeterminado había, menor comprensión total se alcanzó.

Igualmente, se presentó una relación significativa positiva entre el subrayado de la tesis y la comprensión de la tesis: $r(35) = 0,422, p = 0,012$; y entre el subrayado de la garantía y la comprensión de la tesis $r(35) = 0,351, p = 0,039$. Esto indica que quienes subrayaron la tesis y la garantía, alcanzaron mejor comprensión de la tesis.

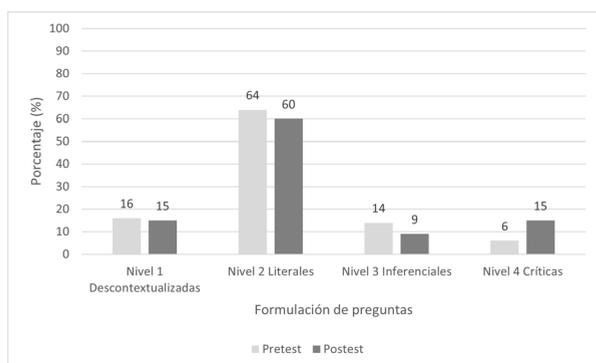
En otro sentido, se encontró una relación significativa negativa entre el subrayado indeterminado

y la comprensión de la tesis, lo que indica que a mayor subrayado indeterminado, menor comprensión de la tesis: $r(35) = -0,344, p = 0,043$.

Formulación de preguntas

El grupo experimental en el pretest formuló 106 preguntas, y en el postest, 78. En ambos momentos, se observó el predominio de preguntas literales. Cabe destacar que, en el postest, hubo incremento de preguntas críticas y que la frecuencia de preguntas descontextualizadas no sufrió grandes cambios (véase Figura 3).

Figura 3 Frecuencia en la formulación de preguntas por el grupo experimental



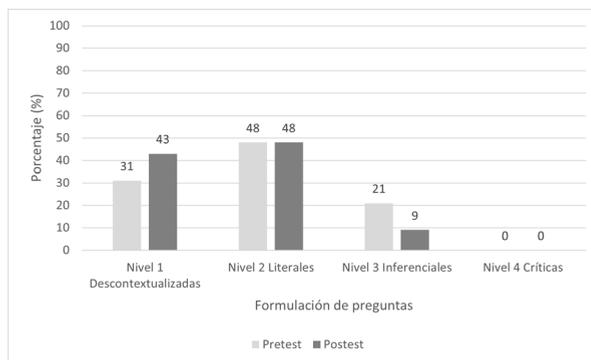
520

El grupo control, en el pretest, formuló 58 preguntas, y en el postest, 54. En ambas mediciones hay predominio de preguntas descontextualizadas y literales, y no se formularon preguntas críticas (véase Figura 4).

En ambos grupos, se observa que en el pretest y en el postest hay una marcada tendencia a la formulación de preguntas literales, seguidas de las descontextualizadas.

En el pretest, hubo una tendencia a una relación positiva entre preguntas de nivel 4 y comprensión de la tesis: $r(35) = 0,323, p = 0,059$. Asimismo, se presentó una relación significativa negativa entre preguntas de nivel 2 literales y la comprensión de la evidencia: $r(35) = -0,339, p = 0,046$, lo que significa que a mayor frecuencia de preguntas literales, menor comprensión de la evidencia.

Figura 4 Formulación de preguntas por el grupo control



Resumen

En esta estrategia, en el pretest, ambos grupos presentaron desempeños similares en cuanto a la alta frecuencia de resúmenes de tipo indeterminados. Como se puede observar en la Figura 5, el grupo experimental, en el postest, tuvo un incremento considerable de resúmenes propiamente dichos y disminuyó los indeterminados, conservando sin cambio los resúmenes fallidos. Por el contrario, en el grupo control, en el postest, se observó un notable incremento de resúmenes fallidos, y disminución de indeterminados y propiamente dichos (véase Figura 6).

Tanto en el pretest como en el postest, se encontraron relaciones significativas positivas entre comprensión total del texto argumentativo y el nivel de resumen. Es decir, los estudiantes que presentaron resúmenes propiamente dichos tuvieron mayores niveles de comprensión total: $r(35) = 0,349, p = 0,04$, y $r(35) = 0,604, p = 0,000$.

Figura 5 Tipo de resumen en el grupo experimental

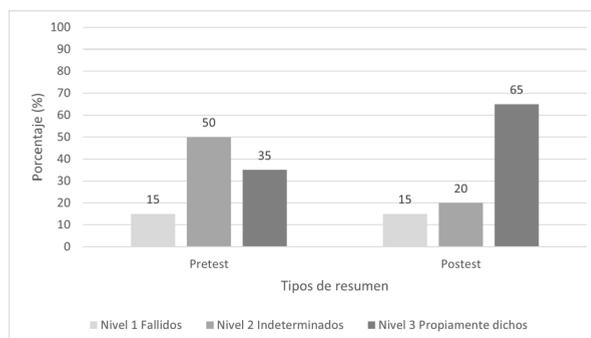
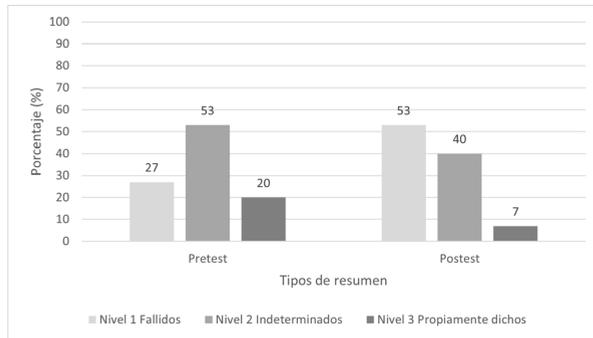


Figura 6 Tipo de resumen en el grupo control



En el postest, se observa una relación significativa positiva entre el nivel del resumen y la comprensión de la tesis: $r(35) = 0,606, p = 0,000$. Igualmente, se halló una relación significativa positiva entre el nivel de resumen y la comprensión de la evidencia: $r(35) = 0,356, p = 0,036$. La misma relación se manifestó para la comprensión de la conclusión: $r(35) = 0,432, p = 0,09$.

Se puede inferir, con base en los resultados obtenidos y aquí expuestos, que la intervención pedagógica que oriente el empleo de estrategias como el subrayado, la formulación de preguntas y el resumen favorece positivamente la comprensión de los textos argumentativos. La anterior afirmación está basada en el análisis de los resultados que dan cuenta precisamente de la diferencia cuantitativa a favor del grupo experimental respecto al grupo control en el marco de la presente investigación.

Discusión

En el presente estudio, se buscó determinar en qué medida la implementación de un programa de intervención basado en estrategias de subrayado, elaboración de preguntas y resúmenes impactaba positivamente la comprensión de textos argumentativos en escolares de 7.º grado, provenientes de estratos económicos muy bajos y bajos. Los resultados evidencian que, tanto en el pretest como en el postest, el grupo intervenido tuvo mejores desempeños de comprensión de los textos argumentativos. No obstante, en el postest se observa que esta diferencia se duplica, evidenciando resultados a favor de la intervención pedagógica.

Estos resultados concuerdan con los estudios de Arango y Sosa (2009), Guerra y Forero (2015), Haria y Midgette (2014), Meneses *et al.* (2018) y Pérez (2013) cuando señalan que las intervenciones usando este tipo de estrategias favorecen la comprensión.

Los resultados aquí obtenidos muestran que la tesis y la conclusión son los dos elementos de la estructura textual de mayor susceptibilidad de cambio y, consecuentemente, su identificación favorece la obtención de mejores resultados en la comprensión total. Por consiguiente, se confirmó lo hallado por Almelhi (2014), Arango y Sosa (2008), Cortés (2017), Garcés (2017), Haria y Midgette (2014), Larson *et al.* (2004), Muñoz y Ocaña (2017), Pérez (2013), Tamayo (2012) Tengberg y Olin-Scheller (2016), quienes implementaron la estrategia de análisis de la superestructura textual (tesis, argumentos y conclusiones), e indicaron que el conocimiento de la superestructura de los textos argumentativos por parte de los estudiantes incide significativamente en la mejora de su comprensión. Estos resultados también apoyarían la idea de que es necesario trabajar más la lectura argumentativa, pues a los estudiantes se les dificulta reconocer su estructura.

Por su parte, el grupo control presentó resultados negativos, en el postest, aun en la identificación de elementos con los que tuvieron cierto éxito en el pretest, como la identificación de la tesis. El resultado inicial podría atribuirse al interés despertado en los estudiantes por la novedad de las actividades propuestas, novedad que en el postest ya no existía. Este interés situacional podría haber incidido en los niveles de atención y concentración sobre la tarea (Hidi y Renninger, 2006; Renninger y Hidi, 2016). También podría deberse al proceso descrito por Domínguez (2015), quien indica que es posible acercarse intuitivamente al conocimiento basado en experiencias y conocimientos previos, mismos que se consolidan como aprendizaje propiamente dicho después de un proceso estructurado de enseñanza. En este caso, el grupo control no vivió este proceso estructurado

de enseñanza, por lo cual, en el postest, esta intuición no fue suficiente. Los resultados muestran cómo los estudiantes pueden desmejorar en su comprensión si no se apoyan con programas de intervención del tipo aquí presentado.

Otro objetivo de la investigación era identificar la relación entre el uso de estrategias como el subrayado, la elaboración de preguntas y el resumen en la comprensión de los textos argumentativos. Respecto a la estrategia de subrayado, las diferencias a favor del grupo experimental, especialmente en la disminución del subrayado indeterminado en el postest, pueden estar confirmando los postulados de Perelman (2001), quien indica que después de participar en procesos de intervención sobre la estructura del texto argumentativo, los estudiantes conocen más la estructura del texto y el subrayado adquiere mayor sentido. Es decir, aunque los textos empleados en el pretest y el postest versaban sobre temáticas diferentes, los estudiantes del grupo experimental lograron identificar los elementos constitutivos del texto, dándole mayor sentido al subrayado.

En este estudio, hay que enfatizar las diferentes maneras en que el subrayado se relacionó con la comprensión total y con la de algunos elementos de la estructura del texto argumentativo: se presentaron relaciones significativas positivas entre el subrayado de la conclusión y la identificación de la tesis, el subrayado de la tesis y la comprensión total, el subrayado de la garantía y la comprensión total, y relación negativa entre el subrayado indeterminado y la comprensión total. Un aporte de este estudio a los trabajos de Arango y Sosa (2009) y Meneses *et al.* (2018) es que señala características particulares del subrayado y su relación con la comprensión. En este caso, fue clara la relación con la comprensión de la tesis y la menor o mayor comprensión total.

En relación con la formulación de preguntas, los resultados significativos positivos de las correlaciones entre formulación de preguntas críticas y comprensión de la tesis soportan los estudios

de Silvestri (2006), quien destaca el papel de este tipo de preguntas en la comprensión. Lastimosamente, en ambos grupos, se observa que en el pretest y en el postest hay una marcada tendencia a la formulación de preguntas literales, seguidas de las descontextualizadas. Estos resultados coinciden con Ramos (2013), quien encontró que el nivel de mayor mejoría fue el literal, seguido por el inferencial, y un aumento menor en las preguntas de nivel crítico, lo que indica que las preguntas de tipo crítico son más exigentes cognitivamente, pues el lector debe tomar distancia del texto y, desde el conocimiento previo, formular preguntas desde su propia perspectiva. Solé (1993), citando a Beck *et al.* (1979), indica que el tipo de preguntas que los alumnos se formulan está asociado con la práctica pedagógica tradicional, en la cual es habitual la pregunta literal.

Los estudios de Almelhi (2014), Arango y Sosa (2008), Guerra y Forero (2015), Haria y Midgette (2014), Ramos (2013) y Silvestri (2006) también sostienen que la formulación de preguntas dirigidas tanto al texto como al docente ayudan a mejorar la comprensión, principalmente en los niveles literal e inferencial, aunque no tanto en el nivel crítico. No obstante, hubo cambios positivos en el grupo experimental, pues se incrementó la formulación de preguntas críticas o de nivel 4. De esta manera, se corroboraron los hallazgos de los estudios citados, respecto a que las preguntas críticas son las de mayor reto para los estudiantes, lo que indica que la escuela debe favorecer más esta estrategia.

Sobre el resumen y su relación con la comprensión de textos argumentativos, se observa que la construcción de resúmenes de nivel 3 (propriadamente dichos) muestra una correlación con mayor comprensión de la tesis, la evidencia, la conclusión y la comprensión total. Estos resultados toman sentido bajo el postulado de Solé (1998):

Las macrorreglas sirven para elaborar el resumen y, al tiempo, permiten acceso a la macroestructura del texto es decir a la representación global de su significado.

Tema, idea principal y resumen recurren a la macroestructura, ofrecen información que va de lo general a lo específico. La comprensión del texto está influida por esta jerarquía en la información, que va del tema global a las proposiciones que detallan la información. Las ideas principales y las relaciones que entre ellas establece el lector da cuenta de cómo el lector logra identificar el núcleo del significado del texto (p. 127).

En el postest, el grupo experimental muestra una notable mejoría con respecto a la formulación de resúmenes propiamente dichos, mientras disminuyen los resúmenes fallidos e indeterminados. Esta situación es totalmente contraria en el grupo control, quienes aumentan los resúmenes fallidos e indeterminados. Esta mejoría en el grupo de intervención podría indicar el impacto positivo de la intervención pedagógica, la cual abordó el reconocimiento de los elementos estructurales del texto y de la tipología textual.

Para sintetizar, en cuanto a las estrategias y su efecto en la comprensión, se encontró que el resumen y el subrayado fueron las estrategias de mayor impacto en la comprensión del texto y de sus elementos estructurales. Estos resultados están en concordancia con los hallazgos de Arango y Sosa (2009), Guerra y Forero (2015), Haria y Midgett (2014) y Pérez (2013), quienes indican que el resumen y el subrayado se influyen positivamente, pues ambas estrategias favorecen la adecuada identificación y el análisis de la superestructura textual, lo que potencia la comprensión de los textos argumentativos. Sumado a esto, Solé (1998) afirma que la “apropiación” de los elementos que constituyen la estructura típica del texto permite hacer una transición hacia un resumen adecuado.

En lo relacionado con el currículo académico, existe una concepción generalizada respecto a seguir una secuencia en la temática, los objetivos y las competencias según el grado. Para esta concepción en particular, el modelo argumentativo de Toulmin se utilizaría solo en la universidad. No obstante, los resultados de esta investigación abren la posibilidad de adoptar este modelo al inicio de la secundaria. Se podría iniciar con la identificación

de los elementos estructurales básicos: tesis, evidencia y conclusión, y paulatinamente introducir los demás elementos de la estructura textual, hasta llegar, en los grados 10.º y 11.º, al cualificador modal y a la contraargumentación, mediante el empleo de textos de mayor complejidad y tomando en cuenta que no todos los textos argumentativos tienen una superestructura fija (Perelman, 2001). Sumado a esto, la incorporación de estrategias como el subrayado, la formulación de preguntas y la elaboración de resúmenes favorecería dicha comprensión.

Conclusiones

Respecto a la pregunta que guio esta investigación, se concluye que la intervención realizada facilitó los procesos de comprensión lectora de los estudiantes. En concreto, los resultados indican una relación entre la identificación de elementos de la superestructura textual y la comprensión. Esta identificación es favorecida especialmente por estrategias como el subrayado y el resumen.

Estas dos últimas estrategias se muestran como aliadas, por lo cual su empleo simultáneo es recomendable. El subrayado apoya la identificación de los elementos estructurales y ayuda a recordar las ideas esenciales, lo que sirve para la elaboración del resumen. Este, a su vez, con la aplicación de las macrorreglas (sustitución, generalización e integración), se convierten en herramientas básicas para que los estudiantes logren la representación global del significado del texto.

El estudio presenta tres limitaciones que deben tomarse en cuenta a la hora de analizar sus resultados y de apoyarse en él para futuros programas de intervención. La primera es que el tamaño de la muestra es reducido y perteneciente a una misma institución educativa de estrato socioeconómico muy bajo y bajo. Estas características acarrearán problemas para realizar comparaciones y generalizar resultados a los escolares de grado 7.º colombianos de otros estratos y con otras posibilidades de interacciones con textos argumentativos. La segunda

radica en que la intervención es relativamente corta, lo que impide evaluar a profundidad si los cambios son sostenidos en el tiempo; para garantizar mayor apropiación de las estrategias y mejoras constantes en la comprensión, se necesitan intervenciones de mayor duración. En tercer lugar, el momento del año lectivo en que se llevó a cabo el proyecto, último trimestre del año lectivo 2019, influyó en la reducción del tamaño de la muestra, pues en este periodo se toman decisiones sobre retiros por situaciones de convivencia y bajos desempeños académicos.

Para terminar, de esta investigación se pueden derivar otras que den respuestas a algunas preguntas: ¿cómo influye el contexto en la comprensión lectora de textos argumentativos, cuando es su opinión la que también entra en juego? ¿Qué relación tienen el interés y la relevancia en la comprensión de los textos argumentativos, dado que entra en juego la opinión personal? ¿Cuál es el impacto en la comprensión lectora con la aplicación del modelo de Toulmin en la secundaria temprana?

Referencias

- Almelhi, A. (2014). Effects of teaching argumentative reading and writing by integration in an e-learning environment on literacy development in EFL College Students. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 4(5), 85-102. http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_4_No_5_March_2014/10.pdf
- Arango S. y Sosa, M. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de quinto grado de educación básica primaria* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/184/1/ComprensionLectoraTextosNinosQuintoGrado.pdf>
- Carlino, P. (2009). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? *Página y Signos*, 3(5), 13-52. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/85>
- Camps, A. y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío de la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (25), 5-8. <https://www.researchgate.net/publication/28269992>
- Cassany, D. (2006). *Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica*. Universitat Pompeu Fabra. Barcelona, España. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf/view
- Cortés, J. (2017). *El papel de la opinión en la comprensión del texto argumentativo. Una secuencia didáctica de enfoque sociocultural, para el mejoramiento de la comprensión de textos argumentativos, con estudiantes de grado 11* (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia. <https://repositorio.utp.edu.co/items/0a8d3ce9-823d-4493-be56-3bfde13320f4>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. (2022). *Estratificación socioeconómica para servicios públicos domiciliarios*. <https://www.dane.gov.co/index.php/servicios-al-ciudadano/servicios-informacion/estratificacion-socioeconomica>
- Diakidoy, I. A. N., Christodoulou, S. A., Floros, G., Iordanou, K. y Kargopoulos, P. V. (2015). Forming a belief: The contribution of comprehension to the evaluation and persuasive impact of argumentative text. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 300-315. <https://doi.org/10.1111/bjep.12074>
- Domínguez Chávez, J. (2015). La intuición como parte de la actividad científica. *Universidad Politécnica Territorial del estado Aragua*. https://www.researchgate.net/publication/272350415_La_intuicion_como_parte_de_la_actividad_cientifica
- Figueredo, S. y Herrera, J. (2015). *Leer bien para argumentar. Pedagogía para las competencias comunicativas escritas* (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomás, Tunja, Colombia. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/29651>
- Garcés, C. (2017). *Estrategia metodológica para mejorar la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de octavo año básico: aportes desde un enfoque cognitivo de base* (Tesis de maestría). Universidad de Concepción, Chile. <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/2718>
- Guerra, E. y Forero, C. (2015). Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos. *Zona Próxima*, (22), 33-55. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85339658004.pdf>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scaffidi, N. T. y Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403-423. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.403>

- Haria, P. y Midgette, E. (2014). A genre-specific reading comprehension strategy to enhance struggling fifth-grade readers' ability to critically analyze argumentative text. *Reading & Writing Quarterly*, 30(4), 297-327. <https://doi.org/10.1080/10573569.2013.818908>
- Hidi, S. y Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2019). Reporte de resultados del examen Saber 11.º por aplicación 2019-4.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2020). Reporte de resultados del examen Saber 11.º por aplicación 2020-4.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2021). Reporte de resultados del examen Saber 11.º por aplicación 2021-4.
- Kobayashi, K. (2009). The influence of topic knowledge, external strategy use, and college experience on students' comprehension of controversial texts. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 130-134. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.06.001>
- Larson, M., Britt, M. y Larson, A. (2004). Disfluencies in comprehending argumentative texts. *Reading Psychology*, 25(3), 205-224. <https://doi.org/10.1080/02702710490489908>
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*, 4(27), 30-39. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/751-alfabetizacion-academica-temprana-pdf-sJKg-articulo.pdf>
- Meneses, J., Osorio, K. y Rubio, A. (2018). La comprensión de textos argumentativos como estrategia para el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico. *Actualidades Pedagógicas*, (72), 29-47. <https://doi.org/10.19052/ap.4336>
- Mújica, A., Guido, P. y Gutiérrez, R. (2012). Factores motivacionales y de capital cultural que inciden en el comportamiento lector en estudiantes mexicanos de nivel medio superior de diferente estrato social. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(1), 21-31. <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v15n1/v15n1a03.pdf>
- Muñoz, A. y Ocaña, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 223-244. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5865>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD). (2019a). *PISA 2018 Results (volume I): What students know and can do*. PISA, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD). (2019b). *PISA 2018 Results (Volume II): Where all students can succeed, Colombia - Country Note*. PISA, OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf
- Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Lectura y Vida*, 22(2). http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n2/22_02_Perelman.pdf
- Perelman, F. (2005). El resumen escrito escolar como práctica de adquisición de conocimientos. *Lectura y Vida*, 26(2), 6-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1300374>
- Perelman, F. (2008). *La construcción del resumen*. Fundación Lúminis. <https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/la-construccion-del-resumen>
- Pérez, M. (2013). Conocimiento previo y resumen de un texto argumentativo. *Folios*, (37), 3-15. <https://doi.org/10.17227/01234870.37folios3.15>
- Ramos, Z. (2013). *La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza* (Tesis de maestría). Universidad Nacional. Medellín, Colombia.
- Renninger, K. A. y Hidi, S. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Rodríguez, L. (2004). El modelo argumentativo de Toulmin en escritura de artículos de investigación educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 3-18. https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/ene_art2.pdf
- Silvestri, S. (2006). La formulación de preguntas para la comprensión de textos: estudio experimental. *Revista Signos*, 39(62), 493-510. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1135-la-formulacion-de-preguntas-para-la-comprension-de-textos-estudio-experimental-pdf-1wzwT-articulo.pdf>
- Serrano de Moreno, S. (2008). Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), 149-161. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28011673013>
- Solé, I. (1993). *Estrategias de lectura y aprendizaje*. Universidad de Barcelona. Cuadernos de Pedagogía.

- Solé, I. (1997). La lectura, un proceso estratégico. *Revista Aula*, (59). <https://www.grao.com/es/producto/la-lectura-un-proceso-estrategico>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Graó, ICE.
- Star Writers. (2019a). *Should children be allowed to play violent video games?* <https://star-writers.com/blog/argumentative-essay-sample-children-and-video-games>
- Star Writers. (2019b). *Should high-school students follow a dress-code?* <https://star-writers.com/blog/sample-of-persuasive-essay-high-school-and-uniform>
- Taboada, A. (2006). La generación de preguntas y la comprensión lectora. *Lectura y Vida*, 27(4), 18-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2234372>
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A. y Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22, 85-106. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9133-y>
- Tamayo, O. (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*, 9(17), 211-233. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2012.0017.10>
- Tengberg, M. y Olin-Scheller, C. (2016). Developing critical reading of argumentative text: Effects of a comprehension strategy intervention. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(4), 635-645. <http://doi.org/10.17507/jltr.0704.02>
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Ediciones Península.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI Editores.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Estrategias de comprensión del discurso*. Academic Press.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. y Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *Journal of Educational Research*, 97(6), 299-310.

Cómo citar este artículo: Galeano-Sánchez, N. y Ochoa-Angrino, S. (2022). Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora de textos argumentativos en la escuela secundaria. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 504-526. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a13>