

CONCEPCIONES SOBRE LECTURA CRÍTICA DE LOS ESTUDIANTES DE  
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, Y ESPAÑOL Y LITERATURA DE  
UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN LA CIUDAD DE BUCARAMANGA

EDNA MABEL MORA GARCÍA  
JENNIFER PAOLA RODRÍGUEZ CHAPARRO



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ENFÁSIS EN LENGUA  
CASTELLANA  
BUCARAMANGA  
2015

CONCEPCIONES SOBRE LECTURA CRÍTICA DE LOS ESTUDIANTES DE  
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, Y ESPAÑOL Y LITERATURA DE  
UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN LA CIUDAD DE BUCARAMANGA

EDNA MABEL MORA GARCÍA  
JENNIFER PAOLA RODRÍGUEZ CHAPARRO

Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Educación Básica con  
Énfasis en Lengua Castellana

Asesora  
Mg. Martha Eugenia Moya Díaz  
Magíster en Pedagogía



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ENFÁSIS EN LENGUA  
CASTELLANA  
BUCARAMANGA  
2015

## DEDICATORIA

*A mis familiares.*

Es mi deseo como gesto de agradecimiento, dedicarles mi Trabajo de Grado en primera instancia a mis padres Edilia García y Evelio Mora quienes permanentemente me apoyaron con espíritu alentador, contribuyendo incondicionalmente a lograr mis metas y objetivos.

A mis hermanos Mari, Jhoana, Jeisson y Andrés por estar conmigo y apoyarme siempre, los quiero mucho. Asimismo, agradezco a mis perdurables amigas María y Julieth.

¡Gracias a ustedes!

Edna Mabel Mora García

## DEDICATORIA

Dedico este Trabajo de Grado principalmente a Dios, quien me dio sabiduría, paciencia y fortaleza para poder lograr mi objetivo, a mis padres quienes han luchado incansablemente para tenerme hoy en el lugar que estoy, a mi abuela que con su ayuda, consejos y amor fraternal a lo largo de mi vida, me ha servido de apoyo e inspiración para ser la mujer que soy, y a Edinson por ser mi compañero constante en los momentos de agotamiento y por apoyarme en este camino que escogí.

A cada uno de ustedes muchas gracias.

Jennifer Paola Rodríguez Chaparro

## AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo de investigación fue realizado bajo la supervisión de las maestras asesoras Martha Eugenia Moya Díaz y Sonia Gómez Benítez a quienes expresamos nuestros más profundos agradecimientos por su acompañamiento y observaciones que hicieron posible la realización de este estudio. Además, reconocemos su paciencia, tiempo, pasión por la calidad docente y la continua dedicación que asumieron para que éste proyecto investigativo procediera de manera exitosa.

A la Universidad Industrial de Santander por permitirnos hacer parte de una de las instituciones de educación superior más prestigiosas del país, que forma profesionales críticos, con las bases académicas para desempeñarse de manera ética y competente en la sociedad.

De igual manera, damos gracias a nuestras compañeras de macro proyecto Karem Daian Hernández, Yurany Stefany Páez, por la disposición y compañerismo durante el proceso de la investigación.

Agradecemos también a los licenciados en formación que colaboraron en esta investigación dando sus aportes, los cuales fueron esenciales para la realización de este proyecto. Finalmente reconocemos a nuestros padres, hermanos y amigos por el tiempo y confianza brindados y por sus palabras de aliento que sirvieron de apoyo; ustedes han sido parte fundamental en esta valiosa experiencia, infinitas gracias.

## CONTENIDO

	pág.
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	17
<b>1. EL PROBLEMA</b>	
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	18
1.2 OBJETIVOS.....	32
1.2.2 Objetivo general.....	32
1.2.3 Objetivos específicos.....	32
1.3 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	33
<b>2. MARCO TEÓRICO</b>	
2.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN.....	35
2.1.1 Antecedente internacional.....	35
2.1.2 Antecedente nacional.....	36
2.1.3 Antecedente local.....	37
2.2 MARCO CONCEPTUAL.....	37
2.2.1 Leer.....	38
2.2.2 Literalidad.....	38
2.2.3 Pensamiento crítico.....	38
2.2.4 Lectura crítica.....	39
2.3 REFERENTES TEÓRICOS.....	40
2.3.1 Lectura.....	40

2.3.1.1 Los tres momentos para la comprensión de lectura.....	44
2.3.2 Didáctica de la lectura.....	56
2.3.3 Pensamiento crítico.....	73
2.4 MARCO LEGAL.....	96
2.4.1 Ley 115 de Febrero 8 de 1994.....	96
2.4.2 Decreto N° 1290 de 16 de Abril del 2009.....	98
2.4.3 Decreto N° 3782 de 2 de Octubre del 2007.....	99
2.4.4 Decreto N° 1278 de 19 de Junio de 2002.....	99

### **3. METODOLOGÍA**

3.1 ENFOQUE INVESTIGATIVO.....	102
3.2 DISEÑO METODOLÓGICO.....	103
3.3 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y LOS PARTICIPANTES.....	104
3.4 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	104
3.5 PROCESO DE ANÁLISIS.....	108
3.5.1 Categoría I: Concepto de lectura crítica.....	109
3.5.1.2 Análisis de la categoría I.....	117
3.5.2 Categoría II: Didáctica de la lectura crítica.....	122
3.5.2.1 Análisis de categoría II.....	138
3.5.3 Categoría III: Espacios de formación.....	147
3.5.3.1 Análisis categoría III.....	152

### **4. HALLAZGOS**

4.1 LA LECTURA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA LA COMPRESIÓN TOTAL DE UN DISCURSO.....	156
---	-----

4.2 LA LECTURA CRÍTICA COMO PRECURSORA DE DESARROLLO DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN UNA RELACIÓN DE INTERDEPENDENCIA.....	161
4.3 EL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA DESDE CASSANY, EL ICFES, SERRANO DE MORENO Y MADRID DE FORERO.....	162
4.4 ESPACIOS DE FORMACIÓN QUE PROPICIAN EL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA.....	171
<b>5. CONCLUSIONES.....</b>	<b>174</b>
<b>6. RECOMENDACIONES.....</b>	<b>176</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>177</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>185</b>

## LISTA DE CUADROS

	pág.
Cuadro 1. Momentos de la lectura según Frida Díaz.....	50
Cuadro 2. Tipos de texto según Cooper.....	53
Cuadro 3. Población y muestra.....	104
Cuadro 4. Análisis categoría “Concepto de lectura crítica”.....	109
Cuadro 5. Análisis categoría “Didáctica de la lectura crítica”.....	122
Cuadro 6. Análisis categoría “Espacios de formación”.....	147

## LISTA DE FIGURAS

	pág.
Figura 1. Tipología textual según Frida Díaz.....	55
Figura 2. Dimensiones y desempeños para evaluar lectura crítica.....	65
Figura 3. Veintidós Técnicas para fomentar la comprensión crítica.....	71
Figura 4. Pasos del desarrollo del pensamiento crítico.....	73
Figura 5. Estándares intelectuales universales.....	75
Figura 6. Elementos que conforman el pensamiento crítico.....	79
Figura 7. Serie de procesos autónomos.....	82
Figura 8. Ejecución de pensamiento crítico: habilidades y disposiciones.....	83
Figura 9. Las competencias ciudadanas.....	89

## LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo A. Guía de entrevista .....	185

## RESUMEN

**TÍTULO:** “CONCEPCIONES SOBRE LECTURA CRÍTICA DE LOS ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, Y ESPAÑOL Y LITERATURA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN LA CIUDAD DE BUCARAMANGA”\*

**AUTORAS:** Edna Mabel Mora García  
Jennifer Paola Rodríguez Chaparro\*\*

**PALABRAS CLAVE:** Lectura, lectura crítica, pensamiento crítico, habilidades del lector crítico.

El presente Trabajo de grado tuvo como finalidad determinar las concepciones sobre lectura crítica de los estudiantes de licenciatura en Lengua Castellana, y Español Literatura de una universidad pública en la ciudad de Bucaramanga. Se utilizó el enfoque de investigación cualitativa y el diseño metodológico etnográfico; con el propósito de abordar la problemática que se sintetiza en la pregunta ¿Cuáles son las concepciones sobre lectura crítica de los estudiantes de licenciatura en Lengua Castellana, y Español y Literatura de una universidad pública en la ciudad de Bucaramanga? Como instrumento de recolección de información se empleó la entrevista semiestructurada, la cual fue aplicada a una muestra de 60 estudiantes de Licenciatura en Lengua Castellana, y Español y Literatura. Dentro de los referentes teóricos fueron fundamentales las contribuciones de autores como Daniel Cassany, Paulo Freire, Richard Paul, Linda Elder, y David Cooper, entre otros, mismos que sustentaron el marco teórico con el cual se orientó el análisis de los resultados obtenidos en esta investigación, en relación con los conceptos sobre lectura crítica, la relación que existe entre esta y el pensamiento crítico, la didáctica que se emplea para su desarrollo en las aulas y por último los espacios de formación que posibilitan su fortalecimiento.

---

\* Trabajo de grado.

\*\* Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Director: Martha Eugenia Moya Díaz.

## ABSTRACT

**TITLE:** “STUDENTS’ OF BACHELOR DEGREE IN SPANISH AND LITERATURE CONCEPTIONS ABOUT CRITICAL READING AT A PUBLIC UNIVERSITY IN BUCARAMANGA”\*

**AUTHORS:** Edna Mabel Mora García  
Jennifer Paola Rodríguez Chaparro\*\*

**KEY WORDS:** Reading, critical thinking, Tool for a critical reader.

This Project aimed to determine the bachelor degree in Spanish and literature student’s conceptions about critical reading at a Public University located in Bucaramanga, Santander. This research was focused in the qualitative approach and the ethnographic methodology. The main purpose was to answer the following question: Which are the conceptions about critical reading of bachelor degree in Spanish and literature students at a public university, in Bucaramanga? In order to collect data the semi structured interview was used, it was applied to 60 students of bachelor degree in Spanish and literature. This research was based in some authors that support the theoretical framework, they are: Cassany Daniel, Freire Paulo, Paul Richard, Elder Linda, Cooper David. The theoretical framework founded through this research took into account the relation among the critical reading, the critical thinking and the didactic applied in the classroom.

---

\* Graduation project.

\*\* Faculty of Human Sciences. Education School. Director: Martha Eugenia Moya Díaz.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado orienta el desarrollo de una investigación cuyo propósito es determinar las concepciones sobre lectura crítica de los estudiantes de Licenciatura en Lengua Castellana, y Español y Literatura de una universidad pública en la ciudad de Bucaramanga. Se utiliza como referente, durante todo el proyecto, la lectura crítica puesto que ésta es entendida, según Daniel Kurland<sup>1</sup>, como una técnica que permite descubrir ideas e información dentro de un texto escrito, por lo que es de suma importancia para la formación en Lengua Castellana y Literatura; por cuanto, es trascendental remitirnos a ella y reivindicarla como parte significativa en los lineamientos que rigen estas carrera.

La investigación se realiza desde un enfoque cualitativo con diseño etnográfico en el que se usa la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de información, lo que permite la aplicación de una guía de entrevista a los participantes. De manera que se aplica a estudiantes que cursan a partir del sexto hasta décimo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana, y Español y Literatura.

Una vez terminado el estudio y análisis de los resultados arrojados por la guía de entrevista aplicada, se espera poder contribuir en el avance de los programas de educación inicial de educadores que se regirán por los nuevos lineamientos de calidad estipulados por el MEN.

Además, el actual trabajo permite identificar aspectos positivos y negativos de las concepciones sobre lectura crítica que tienen los docentes en formación. Por lo tanto, la investigación podría guiar a los establecimientos educativos para que se preparen y cumplan con los lineamientos anteriormente nombrados. De tal modo que se pueda crear un plan de mejoramiento educativo en el que se enfoquen acciones hacia la construcción de lectura crítica y se hagan ajustes en el plan de estudios, para permitir el cumplimiento de prácticas pedagógicas exitosas.

---

<sup>1</sup> KURLAND, Daniel. J. Critical Reading Vs Critical Thinking, 2008. Traducción realizada por EDUTEKA. [En línea]. [Citado 20 de julio de 2014]. Disponible en: <http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=1&idSubX=163&ida=184&art=1>

## 1. EL PROBLEMA

### 1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La globalización ha generado un cambio en los intereses particulares de cada uno de los países del mundo en varios aspectos, uno de ellos es la educación. Este eje de desarrollo social, a la vez, ha originado necesidades que suplir; entre éstas, se encuentra la formación de estudiantes capaces de enfrentarse a la vida y ser competentes para asumir las problemáticas que se les presente en su diario vivir.

La premura por mejorar la educación a nivel mundial se puntualiza en las palabras de López García<sup>2</sup> cuando plantea: “lograr que los estudiantes desarrollen las capacidades necesarias para desempeñarse como aprendices permanentes, trabajadores y ciudadanos activos en la economía del conocimiento, es una de las mayores preocupaciones de quienes formulan políticas educativas en cualquier nación”<sup>3</sup> El autor menciona que el mundo requiere de cambio y resulta inaplazable reducir la brecha entre lo que aprenden los estudiantes cada día en la escuela y lo que los ámbitos académico y laboral requieren de ellos.

Desde las reflexiones anteriores, es indispensable relacionar el mejoramiento de la calidad educativa con las capacidades de los estudiantes como lectores críticos que están inmersos en diferentes realidades. Al respecto, Daniel Cassany expresa:

El discurso no es neutro, ni refleja la realidad de modo objetivo, ya que lo realiza un enunciador que vive en un lugar y un momento concreto; por eso, lo que dice refleja la percepción que él tiene de la realidad que está determinada por su visión, sus

---

<sup>2</sup> LÓPEZ, G. Juan. La importancia de formular buenas preguntas. [En línea]. [Citado 12 de agosto de 2014]. Disponible en: <http://www.eduteka.org/modulos/1/161/1221/1>.

<sup>3</sup> *Ibíd.*

intereses, valores y actitudes, estableciendo que los discursos dan a conocer el orden social imputado, las relaciones de dominación, las injusticias y las opresiones<sup>4</sup>.

Por tanto, leer críticamente significa identificar estos aspectos y poder confrontarlos con otras alternativas; puesto que un discurso no es la verdad absoluta y sólo refleja los pensamientos, ideas y contexto de quien lo emite, esto lo debe comprender un lector crítico que desarrolla una postura crítica.

Además, para Cassany una persona crítica es “la que mantiene una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales, a través de la lectura y la escritura, pero también la que participa de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista”<sup>5</sup>. Agrega que la lectura crítica es “la más exigente y compleja que nos podamos imaginar y requiere un nivel de interpretación más elevada, así como de habilidades y conocimientos previos para realizarla”<sup>6</sup>.

Ahora bien, otro concepto que se relaciona con la problemática que se está abordando y posibilita el desarrollo de habilidades para contrarrestar y equilibrar el proceso educativo con los conocimientos de los educandos es el pensamiento crítico. Según lo expuesto por los doctores Richard Paul y Linda Elder en su obra “La mini-guía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas” el pensamiento crítico es un modo de pensar sobre un tema en particular, en el cual el sujeto pensador mejora la calidad de sus pensamientos y así crea estructuras inherentes al acto de pensar. Este individuo desarrolla la capacidad de formular preguntas claras y precisas a los conocimientos nuevos que va adquiriendo, a su vez evalúa la información que recibe para poder sacar ideas abstractas que lo lleven a la construcción de conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes.

---

<sup>4</sup> CASSANY, Daniel. Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006. p. 82. [En línea]. [Citado 20 noviembre de 2014] disponible en: <https://docs.google.com/file/d/0BzDoSGd2lwxsSzhKS2xtRHhSVGVBnjIRQnBOMXRkZw/edit?pli=1>

<sup>5</sup> CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. En: Tarbiya. Vol., 32 (2003); p. 114. [En línea]. [Citado 12 de agosto de 2014]. Disponible en: [http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/iuceweb/publicaciones/tarbiya/2epoca/tarbiya%2032%20\(3\).pdf](http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/iuceweb/publicaciones/tarbiya/2epoca/tarbiya%2032%20(3).pdf)

<sup>6</sup> *Ibíd.*, p. 120.

Por consiguiente se distingue la lectura crítica como ese primer paso, ineludible, para descubrir las ideas dentro de un texto, en el cual se construye esquemas mentales con la información suministrada y como segundo paso el pensamiento crítico como instrumento para evaluar esa información presentada.

Vale la pena resaltar la distinción que hace Daniel J. Kurland en su artículo “Critical Reading Vs Critical Thinking” sobre pensamiento crítico y lectura crítica. En su escrito postula que “En la práctica, la lectura crítica y el pensamiento crítico van de la mano”<sup>7</sup>, puesto que la lectura crítica permite recolectar la información relevante y crear nuevos conocimientos, y el pensamiento crítico guía la elección de estos nuevos saberes. Además Kurland expresa:

Después de todo una persona puede pensar críticamente sobre un texto (pensamiento crítico) únicamente si lo ha entendido (lectura crítica). Se puede elegir el aceptar o rechazar una presentación, pero se debe saber por qué. Se tiene una responsabilidad no solo consigo mismo sino con los demás de identificar las cuestiones o problemas en los que se está o no de acuerdo. Solamente así se podrán entender y respetar los puntos de vista de otras personas. Para poder reconocer y entender esos puntos de vista se debe estar en capacidad de leer críticamente<sup>8</sup>.

Es necesario tener en cuenta la importancia de desarrollar en los estudiantes habilidades relacionadas con el pensamiento crítico. En Colombia, el ICFES SABER PRO<sup>9</sup> replanteó las pruebas **SABER PRO** con un módulo solo de lectura crítica, donde se evalúa la capacidad que tiene el lector para dar cuenta de las relaciones que existen entre el texto, el contexto y las condiciones discursivas en las que se produce.

Según este módulo se evalúan las siguientes competencias: dimensión textual evidente, hace referencia a la apropiación literal e inferencial del texto con el cual puede reconocer el contenido superficial y su significado global; dimensión relacional intertextual, el sujeto identifica las relaciones que pueden existir

---

<sup>7</sup> Ibíd.

<sup>8</sup> Ibíd.

<sup>9</sup>ICFES SABER PRO. Módulo de lectura crítica. “SABER PRO 2013-2”. [En línea]. [Citado 20 de julio de 2014]; p, 2. Disponible en: <http://www.tecnar.edu.co/sites/default/files/pdfs/M%C3%B3dulo-LECTURA%20CRITICA.pdf>

dentro del texto y entre dos textos; dimensión enunciativa, se indagan los enunciados que componen el texto en su relación con quienes participan en la situación de comunicación y los propósitos de acuerdo a una audiencia específica; dimensión valorativa, exige la capacidad de identificar los elementos ideológicos que subyacen al texto, y de construir el contexto en el que se produce e interpreta el discurso haciendo uso de recursos pragmáticos y críticos que permiten adentrarse en el mismo; por último, la dimensión sociocultural, se reconoce la intención y el propósito que guían la puesta en la escena social en el que se encuentra el texto.

En éste lineamiento, el estudiante que muestre avances en las cinco competencias estipuladas anteriormente podrá ser reconocido como un lector crítico que a su vez desarrolla pensamiento crítico.

Por las razones que se acaban de mencionar la investigación se adelantará en torno a la lectura crítica, teniendo en cuenta los resultados de las pruebas SABER PRO y de las pruebas PISA realizadas a educandos colombianos. Además se soporta en el informe hecho por la Fundación Compartir sobre el modelo educativo que debería tener Colombia. A continuación se presenta el análisis realizado.

En el ámbito internacional, la prueba PISA, (Programa Internacional Para la Evaluación de Estudiantes) se aplica en 65 países y economías asociadas cada tres años, en las cuales se evalúan tres áreas, que son:

-Competencia lectora: para PISA es “La capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad”<sup>10</sup>

-Competencia matemática: en esta área se tiene en cuenta la capacidad del estudiante para resolver operaciones matemáticas que le exigen razonar y analizar, en los cuales debe encontrar soluciones a problemas de la vida cotidiana.

---

<sup>10</sup> ARREGOL, M. Amaia. PISA 2012 EUSKADI. Informe de resultados y análisis de variables. Asturias: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, 2014. [En línea], [Citado 26 de julio de 2014]. Disponible en: [http://www.isei-ivei.net/cast/pub/PISA2012/PISA2012\\_cast.pdf](http://www.isei-ivei.net/cast/pub/PISA2012/PISA2012_cast.pdf)

Por último está la competencia en el área de ciencias, en ésta el educando debe demostrar que conoce información científica y que además sabe utilizarla, el estudiante debe ser crítico frente a los cambios que trae la ciencia en la sociedad y ser consciente de las consecuencias del desarrollo tecnológico en el medio ambiente y los recursos naturales.

Según el Boletín de prensa de los resultados del 2012 en las pruebas PISA, presentado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) en donde se analizaron los resultados obtenidos durante los años 2006 al 2012 se destaca que Colombia ha tenido mejoras en lectura en promedio anual de 3.0, mientras que en matemáticas solo se logró un avance de 1.1 anual en comparación con los resultados relacionados con la educación de países desarrollados que también participan en estas pruebas.

En dicho boletín, se evidencia que a partir del 2006 Colombia ha mejorado su calidad educativa aunque aún sus desempeños son muy inferiores respecto al promedio de los países de la OCDE. Según los análisis expuestos Colombia en lectura en el año 2012 obtuvo un puntaje 403 puntos; el país que se ubica por debajo de Colombia es Perú con 348 puntos, por tanto la meta propuesta no se ha alcanzado debido a que el promedio de la OCDE es de 496, es decir, 93 puntos más de los que obtuvo Colombia. Por tanto, en éste boletín se proponen algunos retos para que Colombia pueda avanzar y lograr un mejoramiento escolar. Entre estos desafíos está “seguir fortaleciendo las políticas centradas en el mejoramiento de la calidad y en el cierre de brechas regionales, de género y entre campo y ciudad”<sup>11</sup>

De igual manera se recomendó al gobierno seguir consolidando la atención a la primera infancia, porque del total de estudiantes que presentaron la prueba en el 2.012, solo el 53% había asistido a preescolar y estos alumnos obtuvieron 34 puntos más en la prueba de matemáticas que aquellos que no lo cursaron.

El Boletín de prensa “PISA 2012: Retos y avances para Colombia”<sup>12</sup> indica que para continuar enmendando los resultados y el nivel de lectura en Colombia es

---

<sup>11</sup> CVNE. PISA 2012: retos y avances para Colombia. La calidad continúa siendo la principal prioridad. [En línea]. [Citado 28 de julio de 2014]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-336001.html>

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 4.

indispensable crear estrategias para disminuir la cantidad de estudiantes que no alcanzan el nivel básico, y aumentar el porcentaje que se ubica en los niveles superiores de competencia, para que de esta manera al mejorar el nivel de los educandos, se vea un avance en los resultados de las próximas pruebas a realizar.

En una entrevista realizada a la viceministra de Educación Superior Patricia Martínez en el diario El País se le preguntó si toda la discusión que surgió por las pruebas PISA parte del problema de la baja calidad de formación de los docentes; respecto a esto Martínez afirmó:

Efectivamente cuando uno identifica cuáles son los factores asociados al tema de la calidad, ciertamente el maestro es un actor que tiene un peso muy importante (...) Creo que aunque tenemos que irles exigiendo a nuestros maestros mayor calidad en su formación, en su desarrollo de competencias y en su actualización permanente, también tenemos que trabajar por dignificar sus condiciones.<sup>13</sup>

El interés de la presente investigación genera la necesidad de analizar en el contexto nacional el examen de Estado de Calidad de la Educación Superior o SABER PRO.

La prueba SABER PRO<sup>14</sup> es entendida como una prueba de carácter oficial y obligatoria para la evaluación de las competencias académicas de los estudiantes de último año de los programas de pregrado de educación superior. Por lo tanto, los resultados obtenidos sirven según el ICFES para “comprobar el desarrollo de competencias en los estudiantes, proporcionar información para la comparación entre programas e instituciones y recoger información para construir indicadores de evaluación”<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> REDACCIÓN DE EL PAÍS. Queremos que la formación del maestro sea acorde con los nuevos tiempos. En: El País. Cali. [En línea]. (Abril 16, 2014). Disponible en: <http://www.elpais.com.co/elpais/cali/noticias/queremos-formacion-maestro-sea-acorde-con-nuevos-tiempos-viceministra-educacion-superior>

<sup>14</sup> ICFES MEJOR SABER. Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior. [En línea]. [Citado 28 de julio de 2014]. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/ciudadano/servicios/16-servicios/23-examenes-de-estado-de-calidad-de-la-educacion-superior>

<sup>15</sup> REDACCIÓN VIVIR. ¿Para qué sirven las pruebas Saber Pro? En: El Espectador. Bogotá: [En línea]. [Citado 28 de julio de 2014]. Disponible en: <http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/vivir/sirven-pruebas-saber-pro-articulo-352085>

Es decir, el análisis de los resultados arrojados permite a las universidades saber qué tan preparados se encuentran los estudiantes y la pertinencia de la metodología utilizada en sus programas académicos, así como realizar comparaciones entre carreras e identificar en qué aspectos se está fallando de tal manera que las instituciones superiores tengan un soporte para crear un plan de mejoramiento basado en los resultados.

Ahora bien, según lo establecido en el Decreto 3963 de 2009<sup>16</sup>, serán objeto de evaluación en los exámenes SABER PRO las siguientes competencias:

- Las competencias genéricas necesarias para el adecuado desempeño profesional, independientemente del programa cursado. Estas son: comunicación, razonamiento cuantitativo, lectura crítica, competencias ciudadanas e inglés.
- Las competencias específicas de los estudiantes que están próximos a culminar los distintos programas de pregrado. Dichas competencias estarán definidas por el MEN, con la participación de la comunidad académica y profesional y del sector productivo.

SABER PRO utiliza pruebas con preguntas de selección múltiple y respuesta única. Sin embargo, como parte de los módulos de competencias genéricas, se aplica una prueba en la que el estudiante debe redactar un escrito en un cuadernillo que se le entrega el día del examen, teniendo en cuenta las indicaciones dadas.

Ahora bien, las pruebas SABER PRO aplicadas a todos los estudiantes que cursan 10 semestre en las carreras universitarias del país en los últimos años, específicamente en 2013<sup>17</sup>, arrojan como resultado que los licenciados en educación fueron los profesionales que obtuvieron los puntajes más bajos en la lista de programas ofrecidos por las universidades.

---

<sup>16</sup> DECRETO 3963 DE 2009. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, D.C. 14 de Octubre del 2009. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-205955.html>

<sup>17</sup> ICFES, SABER PRO. Resultados agregados 2013. Disponible en: [http://www2.icfes.gov.co/resultados/component/docman/cat\\_view/11-saber-pro/13-resultados-saber-pro/30-resultados-agregados-2013?Itemid=](http://www2.icfes.gov.co/resultados/component/docman/cat_view/11-saber-pro/13-resultados-saber-pro/30-resultados-agregados-2013?Itemid=)

Así lo demuestran los resultados de la prueba SABER PRO del año 2011, los cuales fueron expuestos en un evento en el que las instituciones de educación superior tienen la oportunidad de analizar en qué nivel se encuentran, dicha asamblea tuvo lugar en Santa Marta en el año 2012. De acuerdo con las asistentes a la reunión: María Fernanda Campo, ministra de Educación para el año 2012, y la directora del ICFES Margarita Peña “los estudiantes que se preparan para maestros puntuaron por debajo de la media nacional en áreas como inglés, escritura, lectura crítica y razonamiento cuantitativo”<sup>18</sup>

Además Patricia Martínez, rectora de la Universidad Tecnológica de Bolívar, presente en el evento comentó que “las profesiones orientadas al servicio, como educación, trabajo social, terapias, fisioterapia, psicología, e incluso en el área administrativa, aparecen con los resultados más bajos de todos”<sup>19</sup>

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)<sup>20</sup> presentó un informe detallado de los resultados agregados de la prueba SABER PRO del año 2013, con los cuales se pone en entredicho la calidad de los programas dirigidos a la formación de educadores. En el referido informe se muestra la categorización de tres módulos concernientes a las competencias genéricas (comunicación escrita, razonamiento cuantitativo, competencias ciudadanas, lectura crítica e inglés).

En el primero se presentan el nombre de la prueba, en éste caso son las competencias, y los grupos de referencia, es decir, todas las carreras. En el segundo módulo se presentan los resultados de acuerdo a departamentos, municipios, nombre y código de institución, nombre de prueba y grupo de referencia. En el último módulo, el más completo, los resultados se agrupan en municipios, nombre y código de la institución, programa, nombre de prueba y grupo de referencia.

Cada uno de los módulos además de lo expuesto anteriormente cuenta con:

---

<sup>18</sup> REDACCIÓN VIVIR. Futuros maestros los peores en pruebas Saber Pro. En: El Espectador. Bogotá. [En línea]. (Marzo 15, 2012). Disponible en: <http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/vivir/futuros-maestros-los-peores-pruebas-saber-pro-articulo-332678>

<sup>19</sup> *Ibid.*

<sup>20</sup> ICFES, SABER PRO. Op. cit.

- Cantidad de evaluados
- Promedio
- Desviación estándar
- Número de estudiantes ubicados en cada uno de los 5 quintiles para cada una de las pruebas. El quintil 1 (Q1) corresponde al 20% de los evaluados con los puntajes más bajos y el quintil 5 (Q5) al 20% de los evaluados con los puntajes más altos en estas pruebas.
- Número de estudiantes ubicados en cada uno de los niveles de desempeño en la prueba de inglés. A- es el nivel más bajo y B+ el más alto.
- Número de estudiantes ubicados en cada uno de los niveles de desempeño en la prueba de escritura, donde N1 es el desempeño más bajo y N8 el más alto. La columna "Sin nivel" contiene el número de estudiantes que no contestaron o que su escrito no fue legible.

De igual manera para el análisis de las competencias ciudadanas, el programa universitario con el puntaje promedio más bajo fue Ciencias Militares y Afines con 9,42 seguido de Educación con 9,54 mientras que el programa con el puntaje promedio más alto fue Economía con 10,51.

Para la prueba de lectura crítica, los programas universitarios con menos promedio fueron Ciencias Militares y Navales con 9,62 y Educación con 9,81. Y las carreras universitarias con mayor puntaje promedio fueron Medicina con 10,71 y Humanidades con 10,71.

En cuanto a la prueba de comunicación escrita, las carreras con menor puntaje promedio fueron Salud y Educación con 9,86 y 9,95 respectivamente. Los programas universitarios con mayor puntaje promedio fueron Humanidades con 10,63 y Psicología con 10,26.

Para la última prueba, la de inglés, los programas universitarios con menor puntaje promedio fueron Contaduría y Afines con 9,76, Enfermería con 9,78 y Educación con 9,91. Las carreras profesionales que obtuvieron mayor puntaje promedio fueron Humanidades y Bellas Artes y Afines con 11,11 y 11,23 respectivamente.

Con lo anterior se evidencia que a pesar de presentarse una brecha entre la cantidad de estudiantes que presentaron la prueba SABER PRO para cada una de las carreras, el programa universitario Educación siempre se categorizó en los puntajes promedios más bajos. Además, debe aclararse que hay carreras que en su plan de estudios profundizan más unas materias que en otras lo que respondería a algunos puntajes obtenidos por Educación.

Ahora bien, una entidad colombiana dedicada al estudio de las pruebas mencionadas es la Fundación Empresa Privada Compartir<sup>21</sup> que para el año 2012 contrató a un grupo de investigadores de la Universidad de los Andes, la Universidad del Rosario o Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario y RAND Corporation (Research And Development, en español investigación y desarrollo) con el fin de diseñar una política de mejoramiento de la calidad docente en vista de los resultados obtenidos en las pruebas PISA Y SABER PRO en escuelas públicas de preescolar, primaria, básica secundaria y media en Colombia. Esta propuesta se sustentó a partir de tres pilares:

a) la revisión de prácticas del manejo docente en los sistemas educativos de mejor desempeño estudiantil en las pruebas comparativas internacionales y la construcción de un marco de referencia para Colombia a partir de estos casos, b) la mejor evidencia empírica causal disponible a nivel internacional sobre el impacto de recientes innovaciones y proyectos a pequeña escala para mejorar el desempeño docente y de estudiantes, y c) un diagnóstico integral de la situación actual de los docentes en Colombia<sup>22</sup>

En cada uno de estos pilares se hizo énfasis en aspectos concernientes a la selección, preparación, retención, promoción, evaluación, rendición de cuentas, desarrollo profesional y remuneración docente.

En octubre de 2013 la Fundación presentó el informe final titulado “Tras la excelencia docente”<sup>23</sup> en el que los investigadores se enfocaron en establecer cómo mejorar la educación para todos los colombianos. Según Hanushek y Kimko citados por el informe mencionado, así como la cantidad de la educación influye en la productividad y el crecimiento económico de una nación, varios estudios han

---

<sup>21</sup> FUNDACIÓN COMPARTIR. Compartir para vivir mejor. [En línea]. [Citado 18 de agosto de 2014] Disponible en: <http://www.fundacioncompartir.org/>

<sup>23</sup> FUNDACIÓN COMPARTIR. Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. [En línea]. [Citado 18 de agosto de 2014]. p. 6. Disponible en: [http://fundacioncompartir.org/front/media/Tras\\_la\\_excelencia\\_docente\\_Resumen\\_Ejecutivo\\_Final.pdf](http://fundacioncompartir.org/front/media/Tras_la_excelencia_docente_Resumen_Ejecutivo_Final.pdf)

comprobado que “el impacto de la calidad educativa sobre las variables es mucho mayor”<sup>24</sup>

El informe también analizó los modelos educativos internacionales, como el de Canadá y Corea del Sur, y tuvo en cuenta la situación formativa de Colombia para concluir que “sin desconocer la incidencia que tienen en la calidad de la educación factores como las características socioeconómicas de los estudiantes, la dotación escolar, los currículos (...) se propone sistemáticamente que la reforma a la educación docente se debe centrar en el mejoramiento de la calidad de la misma”<sup>25</sup>.

Luego de analizar de manera comparativa la contribución de diferentes insumos educativos, el informe expresó que la calidad docente ayuda en mayor medida a explicar diferencias en el desempeño estudiantil, según Greenwald, Hedges y Laine citados en el informe “Tras la excelencia docente”<sup>26</sup>. La investigación concluyó que focalizar los recursos a seleccionar y retener los maestros más educados y con mayor experiencia es más costo-efectivo para mejorar el aprendizaje que invertir, por ejemplo, esos mismos recursos en reducir el tamaño de las clases. Es decir, que teniendo en cuenta la relación costo-efectivo es más viable que un gobierno invierta en mejorar la calidad de los maestros que en reducir el tamaño y número de las aulas.

Según Chetty, Friedman y Rockoff, citados en el informe “tras la excelencia docente”<sup>27</sup> existe evidencia que sustenta que dentro de una misma escuela hay gran divergencia entre el impacto que tiene sobre el aprendizaje un maestro excepcional y uno con baja calidad en su formación, además se enfatizó que estas diferencias perduran a lo largo de la vida de los estudiantes.

---

<sup>24</sup> HANUSHEK y KIMKO. Schooling, labor-force quality, and the growth of nations. American Economic Review, citados por FUNDACIÓN COMPARTIR. Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. [En línea]. [Citado 18 de agosto de 2014]. p. 6. Disponible en: [http://fundacioncompartir.org/front/media/Tras\\_la\\_excelencia\\_docente\\_Resumen\\_Ejecutivo\\_Final.pdf](http://fundacioncompartir.org/front/media/Tras_la_excelencia_docente_Resumen_Ejecutivo_Final.pdf)

<sup>25</sup> FUNDACIÓN COMPARTIR. Op. cit.

<sup>26</sup> GREENWALD; HEDGES y LAINE. The effect of school resources on student achievement, citados por FUNDACIÓN COMPARTIR. Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. [En línea]. [Citado 18 de agosto de 2014]. p. 6. Disponible en: [http://fundacioncompartir.org/front/media/Tras\\_la\\_excelencia\\_docente\\_Resumen\\_Ejecutivo\\_Final.pdf](http://fundacioncompartir.org/front/media/Tras_la_excelencia_docente_Resumen_Ejecutivo_Final.pdf)

<sup>27</sup> CHETTY; FRIEDMAN y ROCKOFF. The long-term impacts of teachers: Teacher value-added and student outcomes in adulthood, citados por FUNDACIÓN COMPARTIR. Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. [En línea]. [Citado 18 de agosto de 2014]. p. 6. Disponible en: [http://fundacioncompartir.org/front/media/Tras\\_la\\_excelencia\\_docente\\_Resumen\\_Ejecutivo\\_Final.pdf](http://fundacioncompartir.org/front/media/Tras_la_excelencia_docente_Resumen_Ejecutivo_Final.pdf)

Desde luego, debido al bajo desempeño del sistema educativo superior en Colombia, el MEN, para el año 2014, en colaboración con el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), la Comisión Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), y la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE) ha desarrollado una serie de lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación,<sup>28</sup> una de estas políticas está directamente relacionada con la calidad de los docentes.

Los lineamientos se diseñaron con el propósito de fortalecer las políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación y reformular los antecesores lineamientos para la oferta de programas de pregrado en educación. Por lo tanto para el estado y demás entes competentes, el planteamiento de éstos supone revisar los programas de formación inicial y permanente de maestros, establecer normas de referencia más rigurosas para autorizar y renovar o no, según sea el caso, su registro calificado, y así mejorar los aprendizajes de los estudiantes; es decir, repensar lo que se entiende por un buen profesor.

Así las cosas, en los nuevos lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación se realiza un análisis a modo de reflexión de las competencias básicas y fundamentales del maestro, el registro calificado de los programas de licenciatura, los requisitos y condiciones de calidad para los programas de licenciatura en educación y las características específicas de dicho programa, además del proceso de renovación del registro calificado.

Este proyecto de investigación retoma, en relación a los resultados obtenidos por los licenciados en formación y su tema de estudio, lectura crítica, la reflexión sobre las competencias básicas y fundamentales del maestro las cuales evidencian las habilidades que se supone deben poner en práctica los estudiantes y docentes en ejercicio.

El ICFES citado en los “Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación”<sup>29</sup> define la competencia genérica como “la capacidad compleja que integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y

---

<sup>28</sup> OCHOA, Myriam. L. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Viceministerio de educación superior. Nuevos lineamientos de calidad para los programas de formación inicial de educadores. Bogotá, Colombia. MEN, 2014. Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-340962\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-340962_recurso_1.pdf)

<sup>29</sup> *Ibíd.*

acciones que se manifiestan en el desempeño en situaciones concretas, en contextos específicos (saber hacer en forma pertinente)”.<sup>30</sup>

Para el año 2010, el ICFES teniendo en cuenta sus nuevas especificaciones y las orientaciones establecidas para la formulación de los planteamientos de los exámenes SABER PRO revisó y ajustó las seis competencias generales, inicialmente diseñadas para las pruebas ECAES, agrupándolas en las tres competencias básicas y fundamentales retomadas por los Lineamientos para los programas de formación inicial de educadores<sup>31</sup> las cuales se enuncian a continuación.

- Enseñar: saber utilizar la didáctica de cada disciplina buscando favorecer el aprendizaje de los estudiantes y las competencias propias del perfil profesional.
- Formar: potenciar los conocimientos pedagógicos con el fin de crear ambientes educativos que contribuyan al desarrollo de los estudiantes y de la comunidad educativa en general.
- Evaluar: hacer seguimiento para tomar decisiones sobre los procesos de formación y así mejorar la autorregulación, y por medio de la reflexión plantear acciones que favorezcan la enseñanza, el aprendizaje y el currículo.

Por lo tanto, se establece que las competencias básicas expuestas por los lineamientos señalados están estrechamente relacionadas con la práctica del maestro, los aprendizajes de los estudiantes y su formación integral. Debido a que no se puede caer en el error común de reducir la profesión docente al mero estudio de la pedagogía por materias aisladas sino por el contrario, se debe hacer una articulación permanente entre disciplina, pedagogía, didáctica e investigación, con el fin de mejorar la práctica del docente y garantizar los conocimientos de los estudiantes.

Teniendo en cuenta lo descrito anteriormente y en busca de contribuir a un plan de mejoramiento para los programas de formación de docentes que ayude a direccionar el proceso educativo hacia la construcción de lectura crítica, este proyecto se plantea la siguiente pregunta de investigación:

---

<sup>30</sup> Ibid.

<sup>31</sup> Ibid.

¿Cuáles son las concepciones sobre lectura crítica de los estudiantes de licenciatura en Lengua Castellana, y Español y Literatura de una universidad pública en la ciudad de Bucaramanga?

De igual manera se proyecta resolver las siguientes preguntas directrices que junto con la pregunta de investigación guiarán el desarrollo del proyecto.

1. ¿Cómo definen lectura crítica los estudiantes de licenciatura en Lengua Castellana y Literatura?
2. ¿Qué relación encuentran los estudiantes entre lectura crítica y pensamiento crítico?
3. ¿Qué estrategias didácticas utilizarían en su práctica los estudiantes para desarrollar la lectura crítica en las clases de Lengua Castellana?
4. ¿Qué espacios académicos de formación permiten desarrollar la lectura crítica?

## **1.2 OBJETIVOS**

**1.2.1 Objetivo general.** Determinar las concepciones sobre lectura crítica de los estudiantes de licenciatura en Lengua Castellana, y español y Literatura de una universidad pública en la ciudad de Bucaramanga.

### **1.2.2 Objetivos específicos:**

1. Indagar las definiciones sobre lectura crítica de los estudiantes de licenciatura en Lengua Castellana, y Español y Literatura.
2. Establecer la relación que encuentran los estudiantes entre lectura crítica y pensamiento crítico.
3. Reconocer las estrategias didácticas que utilizarían en su práctica los estudiantes para desarrollar la lectura crítica en las clases de Lengua Castellana.
4. Identificar los espacios académicos de formación que permiten desarrollar la lectura crítica.

### 1.3 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Este proyecto surgió por la necesidad de conocer el porqué de los rendimientos obtenidos por los licenciados en formación en la prueba SABER PRO, en la cual la habilidad primordial para alcanzar resultados satisfactorios es realizar lectura crítica. Es así como ésta investigación utiliza lo expuesto anteriormente sobre la prueba mencionada como guía para indagar las concepciones que tienen los maestros en formación sobre lectura crítica y el desarrollo de la misma.

Se pretende que tanto universidades como docentes tomen como impulso para el cambio los resultados obtenidos en evaluaciones como las pruebas ICFES y se valoren las investigaciones que se centran en el campo docente, el mejoramiento de la educación y las prácticas pedagógicas, como es el caso de éste proyecto.

Además, se busca contribuir a la renovación de los programas de educación inicial de docentes que se regirán por los nuevos lineamientos de calidad estipulados por el MEN<sup>32</sup>, los cuales se crearon con el fin de mejorar la calidad educativa y transformar la práctica pedagógica. Desde dichos lineamientos se espera se reafirme la importancia de los maestros en el proceso de aprendizaje. Asimismo, la presente investigación tiene en cuenta que el MEN advirtió la necesidad de reformular los criterios que guían la labor de los establecimientos que desarrollan los programas en formación docente, debido a que poseen gran cobertura en todo el territorio colombiano.

Con las acciones específicas planteadas por el MEN se crea un perfil docente para el siglo XXI, donde se estipula que los educadores deben estar preparados para enseñar a pensar y a formar criterio. Tomando como base ésta habilidad, que debe tener todo maestro, éste proyecto investigativo desea mostrar la visión y pensamiento que poseen los estudiantes de licenciatura en Lengua Castellana, y Español y Literatura sobre lectura crítica para que las universidades realicen una autoevaluación interna sobre los programas y el desarrollo de lectura crítica en sus planes de estudio.

Con las nuevas exigencias concebidas por el MEN se reglamenta que las carreras que tengan como campo de estudio la educación deben durar de cuatro a cinco años y ser presenciales. Igualmente, la práctica educativa se debe llevar a cabo

---

<sup>32</sup>OCHOA, Myriam. L. Op. cit.

desde el tercer semestre y estar ligada a la reflexión; corresponde realizar investigaciones el último año de estudio. Además, exige mejor formación y calidad de los maestros que orientan el proceso educativo de los docentes en formación, puesto que si son formados por excelentes educadores se esperan profesores de mayor calidad en un futuro.

Como se ha expresado anteriormente, ésta investigación permite identificar las concepciones sobre la lectura crítica que tienen los docentes en formación, las cuales sirven para guiar un plan de mejoramiento que ayude a los establecimientos para que se preparen y cumplan con los lineamientos mencionados. Por tanto, es necesario que las instituciones desarrollen desde un principio la lectura crítica como base para las prácticas y su proceso educativo, y así contribuir a la construcción de docentes de calidad.

Se espera que el proceso de mejoramiento educativo a realizar enfoque sus acciones hacia la construcción de lectura crítica, y la ejecución de ajustes en el plan de estudios que permita la elaboración de prácticas pedagógicas exitosas. De igual manera, tomando como base los resultados de este proyecto se podría modificar el diseño curricular y la gestión de clases y hacer un seguimiento académico que permita identificar los avances que se vayan alcanzando.

Este proyecto por tanto se constituye como un puente que permite acercar investigaciones referidas a la lectura crítica, así otros trabajos podrán elegir continuar con este proceso de investigación y contribuir a la generación de proyectos que vayan en pro de la enseñanza de esta lectura.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

En relación a la investigación, los antecedentes investigativos tomados en cuenta a nivel Internacional, nacional y local fueron:

**2.1.1 Antecedente Internacional.** La investigación fue llevada a cabo en Argentina en el año 2006 y lleva por título “La lectura crítica en internet: desarrollo de habilidades y metodología para su práctica”<sup>33</sup>, su autora es Beatriz Fainholc, como ayudantes se encuentran María M. Boloqui y Mariana Gigena. Los objetivos fueron reconocer las características del proceso de lectura-navegación-interactividad que realizan los usuarios en sitios de internet entre los años 2001 - 2005 y a su vez se buscó, partiendo de lo anterior, establecer criterios metodológicos para desarrollar una lectura comprensiva y crítica en los medios cibernéticos.

El diseño metodológico fue en un primer momento descriptivo-exploratorio y en un segundo momento explicativo-interpretativo, también se articularon diferentes metodologías cuantitativas y cualitativas para el estudio del fenómeno. Como resultado se encontró: que es necesario diferenciar los tipos de lectores para poder ayudar a aquellos que no tienen claro qué buscan, luego se debe pasar a los usuarios que tienen idea de lo que necesitan y desean encontrar y de igual manera puedan comprender signos que indiquen a donde llevará tal *link* y así lograr su cometido.

Además la investigación caracterizó como usuario crítico a quien aprende a establecer juicios para evaluar la veracidad de la información que suministra la web, vas más allá de éstos y se convierte en “hiperlector” ya que está dispuesto a

---

<sup>33</sup> FAINHOLC, Beatriz. La lectura crítica en internet: desarrollo de habilidades y metodología para su práctica. Argentina, 2006. Investigación. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/142141.pdf>

desconfiar de los criterios y objetivos existentes adentrándose más en el contexto del diseño manipulado.

**2.1.2 Antecedente Nacional.** La investigación fue realizada en la ciudad de Medellín en el año 2010 y lleva por título “Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la Universidad de Medellín”,<sup>34</sup> su autora es Lina María Maya Rico y coinvestigadores Liliana Gallo C, catedrática y el catedrático Sergio A. Urquijo M. El objetivo fue la formación de profesionales con sentido crítico y argumentativo, bajo la orientación teórica y metodológica de la Lingüística Textual (LT) y el Análisis del Discurso Crítico (ADC). Por tanto el diseño metodológico de esta investigación fue un estudio descriptivo, cualitativo y cuantitativo, pues incluyó la comprensión de lectura crítica a partir del reconocimiento de las características del texto escrito y la cualificación de la textura discursiva en pruebas iniciales y finales.

Además, la investigación comparó el nivel de lectura crítica y escritura con que ingresan los estudiantes a la Universidad de Medellín y el nivel con que terminan después de cursar las asignaturas de Expresión escrita, Ciencia y libertad, y Pensamiento complejo, la última asignatura de libre elección. Se obtuvo como resultado que los cursos relacionados con las prácticas de la lectura y la escritura del componente humanístico en el ámbito universitario orientados desde la Lingüística Textual y el Análisis Crítico del Discurso presentan mayores y mejores resultados en análisis crítico y producción textual que aquellos orientados bajo teorías y posturas tradicionales. También se verificó que los docentes no tiene una adecuada formación en Análisis Crítico del Discurso y en Lingüística Textual pues no se lograron resultados significativos.

Los coinvestigadores evidenciaron que, a pesar de su profesión, –una psicóloga y un comunicador social-periodista–, y de haberse desempeñado como profesores de lenguaje en instituciones de educación superior, se vieron en la necesidad de estudiar, actualizarse y reforzar su formación teórica y metodológica para lograr que los estudiantes se apropiaran de las estrategias básicas para potenciar la cultura escrita, especialmente en lectura crítica.

---

<sup>34</sup> MAYA, R. Lina. M. Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la Universidad de Medellín. Medellín, 2009. Investigación. Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín. Disponible en: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/334/640>

**2.1.3 Antecedente Local.** La investigación se titula “Formación en lectura crítica de medios de comunicación en la cultura escolar: Una mirada al contexto nacional e internacional”<sup>35</sup>, fue realizada en Bucaramanga en el año 2006, a cargo de Sandra Milena Delgado Alonso, estudiante de la especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social en la Universidad Industrial de Santander. El proyecto tenía como objetivo explorar el panorama de formación en lectura crítica de medios al interior de la cultura escolar, a partir de un análisis en los avances y experiencias pedagógicas del contexto nacional e internacional para la formulación de lineamientos metodológicos y pedagógicos que contribuyan al diagnóstico y la alfabetización mediática en el aula. La investigación se basó en las monografías para hacer un estudio bibliográfico y así diseñar otras actividades pedagógicas para el diagnóstico y alfabetización en lectura crítica de medios en la cultura escolar.

En cuanto al análisis de los resultados se utilizó en la primera etapa una metodología cuantitativa y luego se implementó un análisis cualitativo. Por tanto, la investigación obtuvo como resultados: la existencia de un proceso en Edo-comunicación importante de más de 30 años en el cual se resalta el papel de los países desarrollados; además se pudo conocer el avance de Latinoamérica en este campo, en países como Colombia. Pues bien, se precisó que Colombia en los estándares de Lengua Castellana incluye orientaciones básicas para la enseñanza en medios de comunicación en el proceso cognitivo y metodológico para la lectura, lo cual tiene gran similitud con el proceso de lecto-escritura tradicional del texto impreso, por tanto los modos de comprensión son los mismos.

## **2.2 MARCO CONCEPTUAL**

El presente apartado contiene los conceptos fundantes y más importantes que se tendrán en cuenta en la investigación, como lo son: leer, literalidad, pensamiento crítico y lectura crítica.

---

<sup>35</sup> DELGADO, Sandra. M. Formación en lectura crítica de medios de comunicación en la cultura escolar: Una mirada al contexto nacional e internacional. Bucaramanga, 2006. Monografía de Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Universidad Industrial de Santander. Disponible en: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2006/121705.pdf>

**2.2.1 Leer.** Para Cassany<sup>36</sup> leer es comprender, y para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos como: anticipar lo que dirá un escrito, aportar conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que solo se sugiere, y construir un significado.

**2.2.2 Literalidad.** Según Cassany “el término más preciso y generalizado para referirse a las prácticas de comprensión de escritos es literalidad (...) la literalidad abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura”<sup>37</sup>

La literalidad incluye: el código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, las formas de pensamiento, la identidad y los estatus como individuo, colectivo y comunidad, y los valores y representaciones culturales.

**2.2.3 Pensamiento crítico.** El pensamiento crítico según Richard Paul<sup>38</sup> es ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el *pensante* mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales. Como resultado un pensador crítico y ejercitado:

- Formula problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión.
- Acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente.
- Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes.
- Piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento;
- Reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas.

---

<sup>36</sup> CASSANY, Daniel. Leer desde la comunidad. Tras las líneas. Barcelona: Anagrama, 2006. 21 p. Disponible en: <http://www.mecaep.edu.uy/pdf/lenguaje/jornada3/Cassanytraslaslineas.pdf>

<sup>37</sup> Ibid., p 38, 39.

<sup>38</sup> PAUL, Richard y ELDER, Linda. La mini- guía para el pensamiento crítico conceptos y herramientas. Fundación para el pensamiento crítico. Fundación para el pensamiento crítico, 2003. p.10. [En línea]. [Citado 18 julio de 2014]. Disponible en: <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

**2.2.4 Lectura crítica.** Teniendo claro que las competencias que se requieren para comprender un texto literario no se asemejan completamente a las que se necesitan en un texto filosófico o un aviso publicitario, el examen SABER 11<sup>o39</sup> recoge esta multiplicidad de competencias en tres de carácter general para evaluar la prueba de lectura crítica.

- La primera competencia es la de identificar y entender los contenidos explícitos de un texto.
- La segunda competencia es la de comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
- La tercera competencia es la de reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.

Las tres competencias mencionadas se encuentran estrechamente relacionadas entre sí. Para aproximarse críticamente a un texto un estudiante debe, en primer lugar, comprender las unidades locales de sentido. En segundo lugar, debe integrar esa información para darle un sentido global al texto. Y, en tercer lugar, una vez superadas las dos etapas anteriores, debe tomar una postura crítica frente al texto, reflexionando sobre su contenido.

---

<sup>39</sup> ICFES SABER 11. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen. [En línea]. Disponible en: [http://www.icfes.gov.co/examenes/component/docman/doc\\_download/792-lectura-critica1?Itemid=](http://www.icfes.gov.co/examenes/component/docman/doc_download/792-lectura-critica1?Itemid=)

## 2.3 REFERENTES TEÓRICOS

El presente apartado contiene los teóricos que se enfocan en la importancia de la lectura, lectura crítica y pensamiento crítico respectivamente.

### 2.3.1 Lectura. *La lectura como proceso significativo del lenguaje.*

La lectura, al igual que el lenguaje, debe cumplir con el objetivo de ser funcional, afirman Ken Goodman<sup>40</sup> y Frank Smith<sup>41</sup>. Es decir, los autores se refieren al lenguaje como un proceso que tiene una función específica, en este caso, transmitir información que es importante para el emisor, pues vale la pena compartirla. El proceso de lectura se evidencia de la misma forma, pues se hace funcional cuando el lector tiene un objetivo claro, ya sea por gusto o adquirir conocimiento.

Frank Smith<sup>42</sup> hace la analogía del lenguaje con la lectura cuando afirma que la última se convierte en un proceso más complejo para encontrar significación, mientras que el lenguaje, por ser un proceso de comunicación directa, proporciona más facilidad en la comprensión. Sin embargo, el autor añade que la lectura debe llegar a ser igual que el lenguaje en el sentido de su facilidad para la comprensión.

Por otro lado, el lenguaje, también, es un medio que permite la interacción con otros y con el mundo, según Ken Goodman<sup>43</sup>. En este sentido, la lectura es un puente para la interacción indirecta entre un lector y un escritor; y dentro de este mismo proceso, al igual que en el lenguaje, toda la información es almacenada en herramientas cognitivas mentales.

---

<sup>40</sup> GOODMAN, Ken. Sobre la lectura: una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y a la ciencia de la lectura. Maestros y enseñanzas Paidós. 2006. México. Cap. 2.p.33

<sup>41</sup> SMITH, Frank. Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. Trillas. 1983.p. 23

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 81

<sup>43</sup> GOODMAN, Ken. *Op. cit.*, p.21

Dentro del proceso de interacción mencionado los autores Kintsch y Van Dijk<sup>44</sup> ofrecen un modelo secuencial mediante ciclos de la construcción de una red de conocimientos, a ésta la llaman macroestructura, para poder conformarla el lector realiza el ejercicio mental de relacionar los saberes previos con los que el escrito le ofrece y luego, debe agregar la información que desconoce y necesita buscar por otros medios.

Mientras tanto, David Cooper<sup>45</sup> hace mención del lenguaje especificando su parte oral como la base para los cimientos en donde se va edificando el vocabulario del lector y esto facilita su comprensión de la lectura. Por tal razón, el autor señala que tanto el proceso de lectura como el lenguaje son complementarios.

Ahora bien, todos los autores antes mencionados hablan de comprensión, significación o sentido de la lectura como el propósito de la misma. Por ejemplo David Cooper<sup>46</sup>, llama comprensión al proceso a través del cual el lector elabora el significado apelando a las claves discernibles en el texto y relacionándolas con sus conocimientos previos.

Por otro lado, Ken Goodman<sup>47</sup> y Umberto Eco<sup>48</sup> denomina la comprensión como el proceso de construcción de significado. Sin embargo, añade que el texto al que el lector le da un sentido no es ese mismo, sino que construye su propio texto, paralelo al publicado. Es decir, la lectura que se hace por sí sola no da como resultado la comprensión, sino que la interacción entre el texto y los conocimientos del lector son los que generan significado.

Así mismo, la comprensión del texto depende de los conocimientos que el lector logra aportarle, ya que éstos actúan en distintos niveles de comprensión reduciendo la complejidad de este proceso<sup>49</sup>.

---

<sup>44</sup> GARCÍA, J.A, *et al.* Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. Siglo XXI. Madrid, España. 1995.p. 14

<sup>45</sup> COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Aprendizaje visor.p.31

<sup>46</sup> *Ibíd.*, p. 23.

<sup>47</sup> GOODMAN, Ken. *Op. cit.*, p. 152.

<sup>48</sup> ECO, Umberto. El lector modelo. Lector in fabula. Barcelona, Lumen, 1987.p.3

<sup>49</sup> GARCÍA, J.A, *et al.* Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. Siglo XXI. Madrid, España. 1995.p. 17

Como ya se ha dicho, el lenguaje y la lectura están íntimamente relacionadas, y la comprensión es la intermediaria en estos dos procesos. Así como los autores anteriores dan una definición de lenguaje, también lo hacen con la lectura.

De igual manera, Ken Goodman expone que la lectura consiste en dar sentido a lo que está impreso<sup>50</sup>. Asimismo, señala que cada lector construye su propio significado de lo que lee y a medida que lo hace utiliza sus propios valores, conocimientos y experiencias.

Por otro lado, Frank Smith<sup>51</sup> menciona que la lectura no es sólo una actividad visual, tampoco una simple cuestión de decodificar el sonido, sino que para leer son esenciales dos fuentes de información, la visual y la no visual. Es decir, la información visual es lo que llama Goodman<sup>52</sup> lo que está impreso, o en otras palabras lo que con los ojos se puede leer; y la información no visual se refiere a lo que todos los autores ya mencionados llaman conocimientos previos.

Para la construcción de significado es necesario tener en cuenta una serie de herramientas cognitivas las cuales son propuestas por los mismos autores; una de ellas son los conocimientos previos. Los autores nombrados concluyen que los conocimientos previos o enciclopedia, como lo llama Umberto Eco<sup>53</sup>, son la reunión de las experiencias, creencias y conocimientos que ya se tienen del mundo. Su función es complementar la información para dar sentido a otra que está adquiriendo. Por tal razón, la comprensión que un lector realice de un texto determinado nunca va a ser la misma con relación a otros lectores.

Otra herramienta cognitiva son los esquemas, en este caso Rumelhart<sup>54</sup>, el creador de la teoría de los esquemas, afirma que son estructuras de datos para la representación de conceptos almacenados en la memoria. Dichos esquemas están organizados jerárquicamente y representan conocimientos de diferentes tipos, pero no son solo estructuras conceptuales sino que son procesos activos

---

<sup>50</sup> GOODMAN, Ken. Op. cit., p. 26.

<sup>51</sup> SMITH, Frank. Op. cit., p.16.

<sup>52</sup> GOODMAN, Ken. Op. cit., p. 26.

<sup>53</sup> ECO, Umberto. Op. cit., p. 1.

<sup>54</sup> RUMELHART, D.e. << Notes on shema for stories>> en D. G. Borrow y A. Collins (comps), *Representing and understanding: studies in cognitive science*, Nueva York, Academic Press, 1975, citado por GARCÍA, J.A, et al. *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. Siglo XXI. Madrid, España. 1995.p. 14*

mediante los cuales el sistema cognitivo humano interactúa con el medio y construye una representación del mismo.

A partir de la teoría de los esquemas, Rumelhart<sup>55</sup> afirma que la comprensión de textos es un proceso de comprobación de hipótesis. De acuerdo con la teoría expuesta, se puede llegar a dar una interpretación incorrecta del discurso cuando el lector no tiene los esquemas adecuados; cuando el lector tiene los esquemas necesarios, pero el escritor no le proporciona los indicios que necesita; y cuando el lector puede encontrar una interpretación consistente del texto, pero no es la que había propuesto el escritor.

La tercera herramienta cognitiva son los paquetes de organización de la memoria que los expone Schank<sup>56</sup>, los cuales son otro tipo de estructura de conocimiento que están asociados a las intenciones y metas que tiene la conducta de la gente y que especifican las maneras de conseguirlas. Son estructuras de conocimiento semejantes a esquemas, menos rígidos y más flexibles, que están ligados a la consecución de objetivos generales y que son utilizados para la comprensión de situaciones concretas. Es decir, tales esquemas son formados por experiencias que el ser humano adquiere cuando se hace partícipe del contexto en el que se encuentra; por esta razón, son menos rígidos que los esquemas que son formados por información que se adquiere de la lectura de diferentes textos.

La última herramienta cognitiva que se debe tener en cuenta para la comprensión de la lectura son las inferencias. Por tanto, Umberto Eco<sup>57</sup> expone que el texto es un mecanismo económico que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él; es decir, el lector es el encargado de llenar los espacios en blanco que éste presente, y así poderlo actualizar.

Realizar inferencias es hacer predicciones de lo que viene en el texto, para lo cual el lector encuentra unas claves que pueden confirmar si la predicción fue acertada o equívoca.

---

<sup>55</sup> *Ibid.*, p.19

<sup>56</sup> SCHANK, R.C. (1982), *Dynamic Memory*, Nueva York, Cambridge University Press, citados por: GARCÍA, J.A., *et al.* *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Siglo XXI. Madrid, España. 1995.p.19

<sup>57</sup> ECO, Umberto. *Op. cit.*, p.3.

Para concluir, Frank Smith<sup>58</sup> afirma que la lectura no es instantánea; el cerebro no puede procesar toda la información de una página impresa, por eso es necesario activar la herramientas cognitivas para lograr una comprensión del textos más cercano a la intención del escritor.

La información no visual, memoria a largo plazo y conocimiento previo, son términos alternativos para describir la estructura cognoscitiva, la teoría del mundo en el cerebro que es la fuente de toda comprensión. La base de la ésta es la predicción, o la eliminación previa de las alternativas improbables. Al minimizar la incertidumbre de antemano, la predicción contrarresta la sobrecarga del sistema visual y la memoria en la lectura. Si la predicción falla, el lector se siente sorprendido. Y si no se tiene nada que predecir porque no se tiene incertidumbre, la lectura será aburrida<sup>59</sup>.

**2.3.1.1 Los tres momentos para la comprensión de lectura.** Dos autores importantes que abarcan la didáctica para la comprensión de la lectura son David Cooper y Frida Díaz Barriga. Ellos proponen en sus libros “Cómo mejorar la comprensión lectora”<sup>60</sup> y “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo”<sup>61</sup> tres momentos clave para la comprensión de la lectura.

Por una parte, David Cooper menciona estos momentos como elementos del programa de instrucción en la comprensión lectora<sup>62</sup> en los cuales, afirma, debe existir un proceso en el estudiante para llegar a la comprensión. Cooper lo divide en tres partes: 1) el desarrollo de la información previa y del vocabulario, 2) la configuración de determinados procesos y habilidades y 3) la correlación de la lectura y la escritura.

Por su parte, Frida Díaz reitera que el aprendizaje es signífico, o en términos de Cooper existe comprensión cuando la misma ocurre en un continuo. Partiendo de

---

<sup>58</sup> SMITH, Frank. Op. cit., .p. 54.

<sup>59</sup> Ibid., p.80

<sup>60</sup> COOPER, David. Op. cit.

<sup>61</sup> DÍAZ, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México. McGraw-Hill. 1998.

<sup>62</sup> Ibid., p.40

esta idea Shuell<sup>63</sup>, citado por Frida Díaz en “Estrategias para el aprendizaje significativo” afirma que éste tipo de aprendizaje ocurre por medio de una serie de fases que dan cuenta de una complejidad y profundidad progresiva.<sup>64</sup>

Las fases aportadas son las que la autora retoma como los momentos importantes para la comprensión de la lectura y los denomina de la siguiente forma: 1) fase inicial de aprendizaje, 2) fase intermedia de aprendizaje y 3) fase terminal del aprendizaje.

La fase inicial de aprendizaje es aquella en la que el aprendiz percibe toda la información del texto como constituida por piezas o partes aisladas sin ninguna conexión conceptual<sup>65</sup>, por tal motivo, es importante el énfasis en este momento.

La base fundamental del proceso es que cada una de sus partes no puede ser trabajada de forma individual, deben estar interrelacionados entre sí para que el producto de los mismos sea el esperado. De igual forma, para Frida Díaz el aprendizaje significativo<sup>66</sup> se basa como una continuación, donde la transición entre las fases es más gradual que inmediata, es decir, cada una de las fases para el proceso de la comprensión debe estar entrelazada una con la otra para que de esta forma se dé un complemento y un mejor aprendizaje.

Ahora bien, los conocimientos previos o información previa, como ya se había mencionado anteriormente, influyen directamente sobre cualquier faceta de la habilidad de comprensión de las personas. La parte expuesta del proceso es conocida como el antes de la lectura y es trabajado por los dos autores de la siguiente forma:

---

<sup>63</sup> SHUELL, T. “The Role of the Student in Learning from Instruction.” Contemporary Educational Psychology. 1988, citado por: DÍAZ, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México. McGraw-Hill. 1998. p. 25.

<sup>64</sup> *Ibid.*.p.25

<sup>65</sup> DÍAZ, Frida. Op. cit., p. 25.

<sup>66</sup> *Ibid.*, p.26.

El maestro prepara para su clase la lectura de un texto, pero antes de iniciar con la misma debe contextualizar a sus estudiantes sobre aquello que va a leer. Para ello, prepara un listado de palabras que aparecerán en el texto y que pueden activar los conocimientos previos de los estudiantes sobre la temática o ser desconocidas para ellos, es indispensable utilizar estrategias como el uso de analogías.

Al igual que Cooper, Frida Díaz, expone estrategias que denomina de repaso para la activación de la información, así el estudiante va construyendo un panorama global del dominio del material que va a aprender<sup>67</sup>. Con lo anterior, añade que el aprendiz usa su conocimiento esquemático para la contextualización de la lectura.

El vocabulario o la información a enseñar antes de que los alumnos lean los textos deben estar únicamente relacionadas de manera directa con los conceptos clave del texto afirman los autores. Pues los saberes previos son la espina dorsal del proceso sobre el cual se trabaja la comprensión de lectura<sup>68</sup>.

De igual forma, es necesario recordar que, además del vocabulario, la activación de los conocimientos previos también activa la creación de esquemas mentales sobre los temas a tratar. Es decir, cuando el profesor pone en marcha de forma adecuada el antes de la lectura le permite al estudiante familiarizarse con los términos que va a manejar y recordar información que puede estar relacionada con estos conceptos, que de igual forma, contextualizan la lectura.

El momento conocido como el durante de la lectura es muy fácil de reconocer, pues tanto Cooper como Frida Díaz lo usan para empezar la lectura del texto y aplican la técnica denominada por Cooper como modelado, esta consiste en que el profesor demuestra por la vía práctica a sus estudiantes cómo implementar los diferentes procesos y aplicar las distintas habilidades de comprensión<sup>69</sup>.

---

<sup>67</sup> *Ibid.*, p.25

<sup>68</sup> *Ibid.*, p.43

<sup>69</sup> COOPER, David. *Op. cit.*, p. 44.

Para Cooper el resultado final de esta parte del proceso es la activación de determinados procesos y la puesta en práctica de ciertas habilidades que incluye que el estudiante reconozca y comprenda distintas estructuras escritas<sup>70</sup>

Con lo anterior, el proceso difiere con lo que afirma Frida Díaz<sup>71</sup>, pues para ella además de abarcar la lectura, también incluye que el aprendiz empiece a encontrar unas relaciones y similitudes entre las partes que quedaron aisladas en la primera fase y por lo tanto empiece a configurar esquemas y mapas cognitivos sobre el material teniendo un mayor dominio del aprendizaje en forma progresiva.

Otra ventaja expuesta por Frida Díaz es que dicho conocimiento se vuelve aplicable para tratar con contenidos de otros textos, en tal aspecto, concuerda con la noción de Cooper del uso de los esquemas mentales para configurar la información obtenida y convertirla en un saber previo de otras lecturas.

Para el último momento de la lectura, conocido como la relación entre la lectura y la escritura para Cooper<sup>72</sup> y la fase terminal del aprendizaje para Frida Díaz<sup>73</sup> y en términos de esta investigación el después de la lectura.

Para Cooper, consiste en la finalización del proceso de comprensión que se evidencia en la relación final que hace el estudiante entre la lectura y la escritura, en los cuales sostiene que están asociados al lenguaje que depende sustancialmente del lenguaje oral y la información previa con la cual cuentan los alumnos. Por lo cual, es necesario que el maestro plantee junto con los aprendices un propósito de lectura y que sobre este se realice una evaluación del proceso de la misma realizado en la anterior fase.

Para Frida Díaz, en la fase final, aquellos conocimientos que fueron adquiriendo un esquema lógico se integran aún más y con mayor autonomía, es decir, el alumno reconoce su aprendizaje y lo contextualiza con el texto, y así sus

---

<sup>70</sup> *Ibíd.*, p.44

<sup>71</sup> DÍAZ, Frida. *Op. cit.*, p. 26.

<sup>72</sup> COOPER, David. *Op. cit.* Capítulo 7

<sup>73</sup> DÍAZ, Frida. *Op. cit.*, p. 26.

ejecuciones requieren de un mayor dominio para la realización de tareas, tales como la resolución de problemas, respuestas a preguntas, entre otros.

En suma, la importancia de la interrelación de esos tres pasos del proceso de comprensión requieren tanto del docente como del estudiante el manejo que se dé a la nueva información, pues puede ocurrir con ella tres posibilidades; la primera que después de un tiempo sea olvidada por no realizar un énfasis en la relación de la misma con el texto; la segunda, que la información aplicada por el maestro sea poco útil para la contextualización del texto y por último, que el manejo para la adquisición de la misma y la elaboración de los procesos de esquemas mentales no sean llevados de forma adecuada y por esta razón, pierden importancia y seriedad.

En el siguiente cuadro se evidencia el concepto de proceso lector que proponen David Cooper y Frida Díaz, así como las estrategias para los tres momentos de la lectura.

**Cuadro1. Momentos de la lectura según Frida Díaz y David Cooper.**

Autores	Definición de proceso lector.	Antes- Estrategias	Durante- Estrategias	Después- Estrategias
David Cooper  "Cómo mejorar la comprensión lectora"	La comprensión, tal y como se le concibe actualmente es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto.	<p>Desarrollo de la información y preparación previa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseñanza del vocabulario antes de la lectura y relación del mismo con la información previa.</li> <li>- Práctica guiada con el vocabulario después de enseñar este último</li> <li>-Lectura silenciosa guiada y discusión. (Uso de preguntas durante la lectura guiada)</li> <li>-Ampliación</li> </ul>	<p>Construcción de los procesos y habilidades de comprensión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Metaconocimiento y Modelado. Mostrar a los alumnos como utilizar determinada habilidad o proceso y como razones a partir de él.</li> <li>-Consideración de la información previa de los alumnos</li> <li>-Consideración del nivel lector de los alumnos</li> <li>-Determinación del objetivo de la enseñanza. Tener en cuenta el modelado, desarrollo del concepto de la habilidad.</li> <li>-Práctica guiada.</li> </ul>	<p>Etapa de aplicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Recordar la habilidad o proceso comprensivo que se va a aplicar en el texto.</li> <li>-Hacer que los alumnos lean el texto para determinar la intención del mismo.</li> <li>- Discutir el texto</li> <li>- Resumir lo aprendido y la forma en que se ha utilizado en la lectura.</li> </ul>

Cuadro1. (Continuación)

<p>Frida Díaz "Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo"</p>	<p>La comprensión de textos es una actividad constructivista compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado.</p> <p>Se realiza un proceso de interacción con el texto cuando el lector elabora esquemas donde relaciona la información brindada por el mismo y los conocimientos que adquiere a partir de las inferencias e interpretaciones.</p>	<p>Es posible el empleo de estrategias elaborativas u organizativas tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de analogías con otro dominio</li> <li>-Uso del conocimiento previo</li> </ul>	<p>Es posible el empleo de estrategias elaborativas u organizativas tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Formación de estructuras a partir de las partes de información aisladas.</li> <li>-compresión más profunda de los contenidos para aplicarlos a situaciones diversas.</li> <li>-Oportunidad para la reflexión y recepción de realimentación sobre la ejecución.</li> <li>-Conocimiento más abstracto y puede ser generalizado a varias situaciones.</li> <li>-Uso de estrategias de procesamiento más sofisticadas como: mapas conceptuales y redes semánticas y mapeo cognitivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Mayor interacción de estructuras y esquemas.</li> <li>-Mayor control automático en situaciones topdown.</li> <li>-Menor control consistente. La ejecución llega a ser automática inconsistente y sin tanto esfuerzo.</li> <li>-El aprendizaje en esta fase consiste en:             <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Acumulación de nuevos hechos a los esquemas pre existentes</li> <li>b. Incremento en los niveles de interrelación entre los elementos de las estructuras (esquemas).</li> </ul> </li> <li>-Manejo hábil de estrategias específicas de dominio.</li> </ul>
--	---	---	---	---

Fuente: Momentos de la lectura según Frida Díaz y David Cooper, adaptado por Wendy Alejandra Blanco y María Paz Sandoval.

Por otra parte la tipología textual que fortalece la comprensión según Bernardez, E. en su texto "Introducción", en lingüística del texto, citado por Marta Marín<sup>74</sup> en Lingüística y enseñanza de la lengua señala:

Para conocer de forma operativa la propia lengua (y obviamente también para un conocimiento teórico) es preciso dominar no sólo las estructuras fonológicas, morfológicas, sintácticas y léxicas en el sentido tradicional, sino también las estructuras textuales, esto es, los procesos o mecanismos que determinan la configuración de un texto<sup>75</sup>.

Con lo anterior, es necesario sumar a la investigación la importancia que tiene para el educador poseer un conocimiento claro sobre el manejo de los tipos de texto para favorecer los procesos de comprensión de los mismos.

Por tanto, el autor citado con anterioridad se refiere de cierta manera a la comprensión de los textos desde la importancia del conocimiento de la tipología textual, se puede inferir de su cita que si un estudiante, o en su defecto cualquier lector, conoce, a profundidad, la estructura del texto que está leyendo favorecerá el aprendizaje del mismo.

La clasificación de los textos para el fortalecimiento de la lectura crítica puede variar dependiendo del tema que se quiere contextualizar. Marta Marín<sup>76</sup> compara el proceso de lectura con el acto de comunicación al decir que, el emisor necesita de un canal que ayude a transmitir la información al receptor. De igual manera sucede en la lectura. El maestro tiene como propósito transmitir un conocimiento a partir de la lectura de un texto, para lograr tal objetivo necesita una forma adecuada de llegar al estudiante.

Además de las estrategias para trabajar la lectura mencionadas en el anterior apartado, también es importante la elección del tipo de texto según lo que se quiera enseñar. Es decir, la tipología textual es el canal del acto de comunicación porque el lector logra realizar una comprensión del texto cuando reconoce su

---

<sup>74</sup> MARÍN, Marta. Lingüística y enseñanza de la lengua. Aique. 2004

<sup>75</sup> BERNARDEZ, E. "Introducción", en lingüística del texto. Arco/Libros. Madrid. 1987

<sup>76</sup> MARÍN, Marta. Op. cit., p.6.

estructura y de igual manera puede contextualizar su contenido dependiendo de la intencionalidad comunicativa que tenga.

Con lo expresado anteriormente, autores como Cooper<sup>77</sup> añaden a su definición de comprensión la idea en la cual el proceso de lectura es una secuencia en donde interactúa el lector con el texto a partir de unas estrategias para elaborar un significado, para lo cual, señala que existe un valor importante en que el lector reconozca la estructura del texto que está leyendo, cuando afirma esto se refiere a la forma en la cual el texto organiza sus ideas. Desde lo expuesto por Cooper<sup>78</sup> hay dos tipos de texto: narrativos y expositivos.

Los textos narrativos, por ejemplo, están organizados por un patrón secuencial que incluyen un principio un intermedio y un fin. Además de esto se caracterizan por tener unos elementos principales como son: los personajes, un escenario, un problema, la acción y la resolución del problema.

Los textos expositivos, por su parte, contienen información y son el tipo de material que se puede encontrar en cualquier texto escolar, periódico o seminario. El objetivo de los textos indicados es el de presentar los contenidos o la información de forma clara al lector, así él podrá diferenciar las diferentes estructuras posibles y de esta forma el lector puede anticipar la información que le será presentada.

Para que lo anterior se cumpla, David Cooper divide al texto expositivo en varios tipos, el siguiente cuadro expone las características de estos tipos de texto. A saberse, su función, tipo de escrito en el cual se evidencia y la forma de utilización.

---

<sup>77</sup> COOPER, David. Op. cit., .p. 21.

<sup>78</sup> *Ibíd.* Cap. 6

**Cuadro 2. Tipos de texto según David Cooper.**

TIPOS DE TEXTO EXPOSITIVO SEGÚN DAVID COOPER				
DESCRIPTIVO	AGRUPADOR	CAUSAL	ACLARATORIO	COMPARATIVO
<p>-Brinda información acerca de un tema particular o bien las características del tema o el contexto.</p> <p>-Este tipo de texto expositivo no contiene palabras clave que faciliten la comprensión al lector, éste ha de utilizar estrategias cognitivas adquiridas previamente para seleccionar la información relevante dentro del texto.</p>	<p>- En este tipo de estructura el autor expone en un grupo un cierto número de ideas o descripciones relacionándolas entre sí.</p> <p>A este proceso se le llama "Enumeración"</p> <p>-Para este tipo de texto el autor suele utilizar palabras clave como conectores para denotar diversos elementos del texto que hacen entender al lector que se relacionan entre sí.</p> <p>-Este tipo de texto se utiliza en seminarios o periódicos donde el autor ofrece un listado o enumeración.</p>	<p>- Presenta los contenidos agrupados en una secuencia de tal forma que de ello resulta una relación causal explícita o implícita.</p> <p>-El autor de este tipo de textos utiliza palabras clave como "por ende", "de ahí qué" de tal manera que el lector al leer este tipo de textos debe estar capacitado para identificar los elementos del mismo que se relacionan entre sí y reconocer o inferir las relaciones causa- efecto entre ellos.</p> <p>-Este tipo de texto se encuentra con mayor frecuencia en libros de textos de ciencias naturales, ciencias sociales y matemáticas como también en periódicos, artículos, revistas.</p>	<p>-En este tipo de texto el autor presenta un problema, una interrogante o una acotación, seguida de una solución, respuesta o réplica.</p> <p>-El autor utiliza palabras clave como "la pregunta que surge es" "una posible solución es" para dar a entender al lector el problema. No obstante en algunas ocasiones no utiliza estas palabras, de esta forma el tarea del lector rastrear ciertas claves que le permitan identificar el problema y de esta forma plantear una solución.</p> <p>-Este tipo de texto es utilizado con frecuencia en las matemáticas, las ciencias naturales y sociales.</p>	<p>- Este texto exige del lector que advierta las semejanzas y diferencias entre dos o más elementos o ideas.</p> <p>-Para este texto el autor recurre a términos como "igual a" diferente a" "se parece a" para que el lector reconozca su estructura e infiera que se debe buscar las semejanzas o diferencias para realizar las comparaciones que sean pertinentes.</p> <p>-Este tipo de textos es muy común en artículos científicos o referentes a las ciencias sociales.</p>

Fuente: Tipos de texto según David Cooper, adaptado por: Wendy Alejandra Blanco y María Paz Sandoval

Por su parte Frida Díaz<sup>79</sup> afirma que todo texto posee una estructuración retórica que proporciona, organización, direccionalidad y sentido. A todo lo anterior se le denomina “*estructura, patrón o superestructura textual*”. Es decir, toda la tipología textual está dividida por una estructura distinta que diferencia los contenidos que tiene cada texto dependiendo de la finalidad que tenga cada uno de ellos.

El proceso que realiza un lector al aproximarse a un texto atiende a los significados proporcionados por éste identificando una serie de proposiciones y elaborando a partir de ellas una “*macroestructura semántica*”. Cuando el lector posee la habilidad para identificar lo anterior consigue realizar una mejor organización y uso estratégico de las señalizaciones o palabras clave, como lo llama Cooper<sup>80</sup> para identificar el tipo de texto que está leyendo.

Asimismo, Frida Díaz habla de tres tipos de texto que son funcionales para el proceso de lectura, pero se refiere a ellos manteniendo un orden de utilización según el grado de escolaridad del estudiante. Los tipos de texto son: 1) Texto Narrativo 2) Texto Expositivo y 3) Texto Argumentativo.

No obstante, define la funcionalidad y contenido de los dos primeros para identificarlos como los de mayor relevancia para el proceso lector por su estructura semántica y las posibilidades que les brinda a los estudiantes para realizar esquemas de información que contextualicen el contenido del texto con sus conocimientos previos.

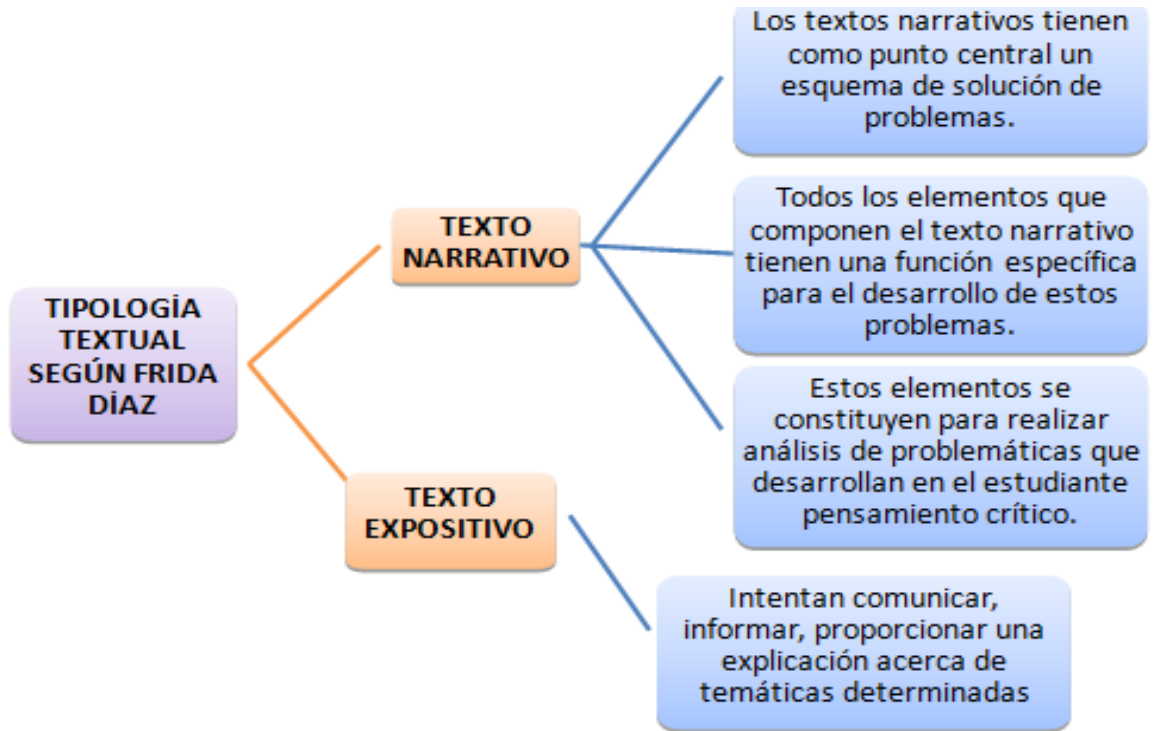
La siguiente figura muestra la estructura de los textos narrativos y expositivos según lo que expone esta autora. La división que da la misma del texto expositivo es la misma en referencia a lo dicho por Cooper en el cuadro anterior.

---

<sup>79</sup> DÍAZ, Frida. Op. cit., p.101.

<sup>80</sup> COOPER, David. Op. cit., Capítulo 6.

**Figura 1. Tipología Textual según Frida Díaz.**



Fuente: Tipología textual según Frida Díaz, adaptado por Wendy Alejandra Blanco y María Paz Sandoval.

En suma, el conocimiento sobre la estructura textual es parte fundamental para la comprensión y el proceso lector, pues a partir de la primera identificación el lector adquiere la capacidad para reconocer dentro de los textos las señales que indican su funcionalidad o su objetivo.

En el caso de la enseñanza de la lectura crítica, es importante para el maestro, reconocer todos los tipos de texto y escrito que pueden ser trabajados con los estudiantes para fortalecer sus procesos lectores, pero, además, es relevante que el estudiante realice de forma adecuada el reconocimiento de las estructuras textuales para que trabaje siempre con un objetivo de lectura como estrategia para la comprensión y así entienda la función de cada uno de los textos.

### **2.3.2 Didáctica de la lectura crítica. *La lectura crítica como formadora de hombres libres capaces de conocer y transformar su contexto y a sí mismos.***

A lo largo de la historia, en la pedagogía, se ha enseñado a leer desde una concepción tradicionalista y ésta se reduce a la sola lectura de la palabra. Pero existe otra concepción, la de lectura crítica en la educación. Para entender la última, se aprecian principalmente los aportes realizados por los teóricos de la Escuela de Frankfurt como Horkeimer, Marcuse, entre otros, quienes han sido la base de muchos pensadores de la pedagogía a nivel mundial.

Uno de ellos es Henry Giroux, fundador de la pedagogía crítica en EE.UU. Es reconocido por su intención de que en la enseñanza se construyan seres capaces de tomar una posición crítica frente a la sociedad. En su libro *Teoría y Resistencia en Educación*, expone que “En términos más específicos la Escuela de Frankfurt, subrayó la importancia del pensamiento crítico al plantear que es una característica constitutiva de la lucha por la propia emancipación y el cambio social”<sup>81</sup>

Apoyado en la anterior perspectiva, el autor intenta relacionar el acto de formar individuos con la teoría crítica, tal concepción permite formar hombres libres, autónomos, con la capacidad de comprender su contexto sociocultural y actuar en él.

Giroux cita en su libro a Marcuse, con el fin de resaltar que la teoría crítica en su función social intenta rescatar al ser de la dominación capitalista. En palabras de Marcuse “el carácter preparatorio de la educación es la que le da a ésta su significado histórico para desarrollar, en los explotados, la conciencia (y la inconsciencia) que aflojaría la carga de las necesidades esclavizantes de su existencia”<sup>82</sup>

---

<sup>81</sup>GIROUX. Henry. *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: siglo XXI editores, s.a de c v. 27p.

<sup>82</sup> *Ibid.*, p.24

De igual forma a lo anterior se suma, desde Países Bajos, Teun Van Dijk quien reconoce el aporte de la Escuela de Frankfurt sobre lectura crítica y le otorga otra denominación “ACD” (Análisis crítico del discurso). El autor señala que “Ciertos principios de este discurso pueden rastrearse de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt que la conformaron un grupo de investigadores que se adherían a las teorías de Heguel, Marx y Freud, cuyo enfoque era la investigación social. Este centro generó la *teoría crítica* como la discusión crítico ideológico de las condiciones sociales e históricas.”<sup>83</sup>

El ACD para Van Dijk “Es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo del abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla del contexto social y político”<sup>84</sup>

Giroux y Van Dijk respaldan el pensamiento de la Escuela de Frankfurt con la lectura crítica o ACD, por tanto los autores reconocen el análisis crítico del discurso en la educación como instrumento de liberación de los hombres y mujeres, quienes son capaces de comprender a través de la lectura crítica los discursos dominantes. Sujetos que identifiquen en los textos, su propio contexto y simultáneamente generen un pensamiento transformador de su realidad, “el análisis crítico del discurso, con tan peculiar investigación, toma explícitamente partido, y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social.”<sup>85</sup>

Todos los seres humanos deben formarse con el fin de ser libres, que sin importar de su nivel social, tengan la capacidad de librarse de sus opresores, pensar, actuar y tomar decisiones sobre su realidad.

---

<sup>83</sup> RODRÍGUEZ P. María. Representación de las mujeres políticas en la prensa. Bilbao: Universidad de Deusto, 128p. [En línea]. [Citado 3 diciembre de 2014]. Disponible en: [http://www.emakunde.euskadi.net/contenidos/informacion/pub\\_publicaciones/es\\_def/adjuntos/mujeres\\_politicas\\_dig.pdf](http://www.emakunde.euskadi.net/contenidos/informacion/pub_publicaciones/es_def/adjuntos/mujeres_politicas_dig.pdf).

<sup>84</sup> VAN DIJK. Teun. El análisis crítico del discurso. Barcelona: Anthropos, 3p. [En línea]. [3 Citado diciembre de 2014]. Disponible en:

(<http://www.discursos.org/oldarticles/EI%20an%E1lisis%20cr%EDtico%20del%20discurso.pdf>)

<sup>85</sup>VAN DIJK. Teun. Op. cit.

Van Dijk precisa ocho principios básicos sobre el ACD: 1. Trata de problemas sociales, 2. Las relaciones de poder son discursivas, 3. El discurso constituye la sociedad y la cultura, 4. El discurso hace un trabajo ideológico, 5. El discurso es Histórico, 6. El enlace entre texto y sociedad es mediato, 7. El análisis del discurso es interpretativo y explicativo, 8. El discurso es una forma de acción social.

Desde la misma línea de pensamiento, otro autor que hace importantes aportes a la Teoría Crítica es el Brasileño Paulo Freire, quien ha sido base para Daniel Cassany en su artículo “Los significados de la comprensión Crítica”. Cassany describe desde la visión de Freire que “Siguiendo la Teoría Crítica, rechaza la educación que busca el dominio técnico y la eficacia, que desvincula el acto de leer de la realidad sociopolítica del sujeto. Leer no es una destreza cognitiva independiente de personas y contextos, sino una herramienta para actuar en la sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida del aprendiz. No leemos textos ni comprendemos significados neutros; leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos que nos permiten interactuar y modificar nuestra vida. Leer un discurso es también leer el mundo en que vivimos.”<sup>86</sup>

El razonamiento de los dos autores ha dejado explícita la función social de la lectura crítica, que a la vez es significativa para la vida del educando, la educación no puede desconocer al aprendiz, ni extraerlo de su realidad. Paulo Freire enfatiza que la educación libera al ser humano y la literacidad es una herramienta esencial para él.

En el libro “La importancia de leer y el proceso de liberación: Paulo Freire” se encuentra que el teórico al reflexionar sobre de sus prácticas pedagógicas concluye que “una comprensión crítica del acto de leer, que no se agota en descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que anticipa y se prologa en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél.”<sup>87</sup>

---

<sup>86</sup> CASSANY. Daniel. Los significados de la comprensión Crítica. [En línea]. [Citado 3 diciembre de 2014]. Disponible en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26\\_03\\_Cassany.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf)

<sup>87</sup> FREIRE. Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación: Paulo Freire. México: siglo XXI editores, s.a de C. V 8p. [En línea]. [Citado 3 diciembre de 2014]. Disponible en: ([http://books.google.es/books?id=BRYWMgvHIBYC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.es/books?id=BRYWMgvHIBYC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false))

Con el enunciado que hace Freire, se puede comprender que no solo se aprende a leer la letra, sino el mundo. Si no se lee el contexto, no se está leyendo. Es decir, solo hay lectura crítica cuando los textos no son ajenos a la realidad de los sujetos, quienes están insertos en un mundo que conocen y los afecta. En palabras de Freire “Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de las relaciones entre el texto y el contexto.”<sup>88</sup>

Es una teoría cuyo propósito principal es servir a las personas para que puedan cambiar sus realidades, sin importar su clase social. La Teoría Crítica, es transformadora y ayuda a la liberación de los oprimidos.

Entonces, al conocer la función y propósito principal de la lectura crítica, en los aportes de reconocidos teóricos, cabe cuestionarse cómo se forma un lector crítico. Freire propone, en sus ensayos, cuatro categorías básicas para la lectura:

1. Radicalidad: “La realidad es la práctica social, inmersa en una totalidad histórica. La radicalidad es una categoría dialéctica que parte de lo que es visible y genera la criticidad, la creatividad y posibilita la acción transformadora de los hombres en cuanto clase social”<sup>89</sup>

Los sujetos abren su mente a nuevas perspectivas, no son acrílicos ni idealizadores, fundamentalmente conocen su historia y se vuelven democráticos.

2. Organización Política: La educación es un acto político y de conocimiento cuando transforma al hombre y su realidad. Es desde allí que Freire acude a hablar de una alfabetización liberadora.

---

<sup>88</sup> *Ibíd.*, p. 8.

<sup>89</sup> *Ibíd.*, p.10.

3. La Lectura del Silencio: La “cultura del silencio”, como categoría esencial en la educación liberadora, tiene un carácter de clase, históricamente determinado y por ellos sus conocimiento debe posibilitar su transformación en una cultura de liberación, dejar de ser una de las formas de lucha más ignoradas para asumir un papel dinámico en la construcción de una nueva sociedad.

No sabios completamente sabios o ignorantes completamente ignorantes, por lo cual la cultura no puede estar definida por pertenecer a determinada clase social. Todos los individuos están en la capacidad de transformar su mundo, la libertad no debe ser privilegio de algunos, por tanto callar significa aceptar ser un oprimido.

4. Metodología: A partir de la práctica social como base del conocimiento y de la radicalidad se edifica la metodología, unidad dialéctica que puede transformar la práctica. El contexto de lucha hace que los hombres empiecen a construir su sociedad.
5. Relación entre texto y contexto: Freire plantea que aprender a leer no hace que el individuo sea reflexivo, para él, leer es un proceso dialéctico que relaciona conocimiento con transformación; el acto de leer es el que le permite a los sujetos tomar distancia de su práctica, para luego conocerla críticamente y después transformarla y transformarse a sí mismos. De allí la importancia de que los textos no desconozcan el contexto de los seres humanos.

Es así como la categoría mencionada parte desde la separación que se ha hecho del texto y contexto, en la cual el texto es abstracto y no tiene ninguna vinculación la realidad. Que los sujetos transformen su contexto y a sí mismos depende de que los textos no ignoren la realidad de quien los lee.

Paulo Freire constantemente resalta que el texto y contexto tienen que estar unidos. La lectura sin propósitos liberadores, creativos o transformadores que

intenta buscar una sintaxis, como la que plantean los modelos estructuralistas o memorísticos, no permite la revolución de las masas.

José Martí, escritor y revolucionario cubano, también aporta al campo educativo sus pensamientos sobre la pedagogía y la lectura crítica, sus aportes se pueden apreciar en la “Revista Electrónica de Investigación Educativa”, en la que citan: “¡De memoria! Así rapan los intelectos, como las cabezas. Así sofocan la persona del niño, en vez de facilitar el movimiento y expresión de la originalidad que cada criatura trae en sí; así producen una uniformidad repugnante y estéril, y una especie de librea de las inteligencias.”<sup>90</sup>

Se puede precisar que los modelos tradicionalistas de lectura que no tienen un propósito crítico, como se menciona con anterioridad son también ejecutores de dominación y alienación que no siembran en el ser la creatividad, ni la originalidad. La memorización de la enseñanza acaba con el aprendizaje, hace que el sujeto se adapte al mundo en vez de transformarlo, lo incapacita para que no pueda hacer una lectura del mundo ni de la palabra, le cierra las posibilidades de apropiarse de su propio conocimiento.

Para Martí “Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida”<sup>91</sup>

La pedagogía tiene que pensar en el educando, el educador debe saber conocer cuál es el entorno lexical del estudiante, porque es importante para que el alumno a través de la lectura pueda reconocer su realidad y obrar en ella misma.

---

<sup>90</sup> ALVARADO ARIAS. MIGUEL. José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica.P.9 En: Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 9, No. 1, 2007. [En línea]. [Citado 3 diciembre de 2014]. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/157/27>

<sup>91</sup> *Ibíd.*, p.8

Por otro lado Daniel Cassany como discípulo de los autores mencionados anteriormente, propone una teoría en la cual hace una importante distinción entre la lectura crítica y lo que él llama “literacidad crítica”. Entiende la primera como “Proceso de adquisición del conocimiento a través de la experiencia de interacción sensorial que se tiene con el mundo o un pensamiento racional, leer críticamente consiste en distinguir los hechos de las inferencias y de las opiniones del lector, el objetivo de la lectura crítica es enseñar al sujeto a identificar las intenciones del autor y verificar, como correcta o no, la información que un texto ofrece.”<sup>92</sup>

Leer críticamente consiste en distinguir los hechos de las inferencias y de las opiniones del lector, el objetivo de la lectura crítica es enseñar al sujeto a identificar las intenciones del autor y verificar, como correcta o no, la información que un texto ofrece; es decir, el lector crítico es aquel que logra reconocer los propósitos del autor, por lo cual se considera el grado más alto de comprensión e interpretación de un texto.

Mientras que el termino literacidad critica desde una mirada contemporánea advierte que “El conocimiento no es natural, este no solo adquiere de la experiencia de la cotidianidad, se basa en las reglas discursivas propias de una comunidad y por ende es un pensamiento ideológico, cultural y local.”<sup>93</sup>

Para Cassany lo que distingue la Literacidad Crítica de la lectura crítica es entonces, que la segunda aborda y profundiza en la ideología y la situación sociocultural en la que es producido el discurso.

Desde la perspectiva expresada “El lector crítico no considera realidades absolutas u objetivas, tampoco toma como referencia única de significado, los propósitos del autor, por el contrario asume que este es un elemento más del texto, además es consciente de la realidad en la que es construido el discurso”.<sup>94</sup>

---

<sup>92</sup> CASSANY, Daniel. Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006. p.82. [En línea]. [Citado 20 noviembre de 2014]. Disponible en: <https://docs.google.com/file/d/0BzDoSGd2lwxsSzhKS2xtRHhSVGVBNjIRQnBOMXRkZw/edit?pli=1>.

<sup>93</sup> *Ibíd.*, p. 82.

<sup>94</sup> *Ibíd.*, p. 82.

El sujeto que lee críticamente no se conforma con la versión objetiva del texto, sino que busca en el interior del mismo los distintos puntos de vista que ofrece el escrito. Para lograrlo se hace necesario el análisis del contexto sociocultural de los distintos discursos.

Ante la distinción ya expuesta, surge la inquietud sobre cuál es la concepción que la escuela debería adoptar. Definitivamente, la educación está llamada a implementar en las prácticas de formación de lectores la Literacidad crítica, porque la lectura indicada le permite al educando comprender a profundidad el texto y construir un significado a partir de las relaciones que establece entre el aspecto lingüístico, ideológico y social en el cual es construido el texto, pero lo más importante es que, además de permitirle construir significado, le da la oportunidad de conocer las realidades del discurso para tomar una posición crítica frente a este.

En un contexto nacional la entidad encargada de evaluar la calidad de la educación Colombiana es el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Se considera importante conocer la concepción postulada, ya que son los encargados de estipular las habilidades que los estudiantes deben desarrollar en las aulas, para ser pensadores críticos.

Para el ICFES, la lectura crítica es “la capacidad que tiene el lector – a partir del análisis profundo de un texto – para dar cuenta de las relaciones entre los discursos y las prácticas socioculturales que las involucran y condicionan, lo cual significa que el lector debe reconstruir el sentido de un texto en el marco del reconocimiento del contexto en el que se produce y de las condiciones discursivas (ideológicas, textuales, sociales) en las que se emite. Las dimensiones que configuran la competencia en lectura crítica son: 1) dimensión textual evidente; 2) dimensión intertextual; 3) dimensión enunciativa; 4) dimensión valorativa; y, 5) dimensión sociocultural.”<sup>95</sup>

---

<sup>95</sup> INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Modulo Lectura crítica. Bogotá. ICFES, 2013. [En línea]. [Citado 27 noviembre de 2014]. Disponible en: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/LECTURA%20CR%C3%8DTICA%202012\\_2%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/LECTURA%20CR%C3%8DTICA%202012_2%20(2).pdf)

La “dimensión textual evidente” hace referencia al primer proceso de comprensión que realiza el lector. Consiste en identificar la información literal e inferencial que ofrece el texto y permite un significado global del mismo. Es la primera tarea cognitiva que da paso a la comprensión crítica del texto.

La “dimensión racional intertextual” alude a la relación al interior del texto y a la relación con otros discursos desde el nivel semántico y sintáctico. En el primero, lo que se espera del lector es que identifique las relaciones entre las ideas que subyacen del texto como las que se pueden hallar en otros textos. En el nivel sintáctico el sujeto reconoce las relaciones internas del texto que constituyen el sentido global. Lo anterior implica reconocer la manera en que se relacionan los párrafos y la función de las marcas textuales que proporcionan la cohesión del discurso.

Por otro lado, la “dimensión enunciativa” profundiza aún más en el texto a diferencia de las anteriores, lo que se pretende aquí es que el lector a partir del hecho comunicativo localice y descubra el o los enunciatarios del discurso y las posibles audiencias para las cuales el texto va dirigido. De esta manera el sujeto además de identificar el enunciador o enunciadores tiene que reconocer las expresiones subjetivas de las voces halladas con el fin de establecer el propósito comunicativo como también la intención que se tiene hacia la audiencia ya sea de persuadir, convencer, informar, etc. Para lograrlo necesita interpretar el lenguaje y el uso del mismo para localizar los elementos del hecho comunicativo del discurso.

La “dimensión valorativa” está estrechamente ligada a la anterior, pues en las líneas ya mencionadas se ha iniciado un proceso cognitivo de tipo pragmático en el cual se analiza el uso del lenguaje y se busca que el lector le de valor crítico al lenguaje, es decir, asumir la actitud crítica de formular juicios con base en el discurso; Es decir, la dimensión valorativa se logra cuando el sujeto tiene la capacidad de identificar la ideología en la cual está inmerso el autor del texto como la situación en que se produjo.

Por último, la “dimensión sociocultural” al igual que la anterior conforman la versión crítica del texto. Hace énfasis en la situación social, cultural, política e

histórica que componen el texto; desarrolla la capacidad que tiene el individuo de adentrarse en el texto y hallar los distintos puntos de vista que ofrece el discurso en su interior según la ideología. Por tanto, la última dimensión permite que el lector defina el propósito y la intención comunicativa, tanto del texto como del autor, hacia las distintas audiencias, pero sobre todo tomar una posición frente al discurso.

**Figura 2. Dimensiones y desempeños para evaluar lectura crítica:**

<b>Dimensión textual evidente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubica información sobre eventos, actores, circunstancias, escenarios, momentos o fuentes de información.</li> <li>• Articula piezas de información que están en distintas partes del texto o en distintos textos.</li> </ul>
<b>Dimensión racional intertextual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce cómo se relacionan las partes que conforman un texto.</li> <li>• Reconoce la relación de un texto con otros textos de la cultura.</li> </ul>
<b>Dimensión enunciativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deduce información sobre el enunciador y el posible enunciatario de un texto a partir del uso específico del lenguaje.</li> <li>• Caracteriza a quienes participan como personajes en una historia o a la situación de comunicación a partir del uso del lenguaje y la forma cómo interactúan.</li> <li>• Establece relaciones entre el uso de un tipo específico de lenguaje o de un tipo de texto en particular, el propósito comunicativo y la intención respecto a la audiencia.</li> </ul>
<b>Dimensión valorativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce contenidos valorativos o ideológicos en los enunciados de un texto o situación de comunicación.</li> <li>• Reconoce perspectivas y puntos de vista que circulan en un texto o situación de comunicación.</li> </ul>
<b>Dimensión sociocultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce cómo las estrategias discursivas se orientan a incidir sobre la audiencia.</li> <li>• Reconoce cómo los discursos configuran prácticas socioculturales.</li> </ul>

Fuente: Las dimensiones y desempeños específicos que evalúa el ICFES<sup>96</sup>, adaptado por Karem Daian Hernández y Yurany Stefany Páez

El esquema expone desempeños que abordan el texto desde su estructura lingüística, hasta el contexto sociocultural en el que mismo está estructurado.

Así mismo, Cassany concibe el análisis del discurso ya sea oral o escrito por lo que establece tres elementos: Situar el texto en el contexto sociocultural de partida, reconocer y participar en la práctica discursiva y calcular los efectos que

<sup>96</sup> *Ibíd.*, p.1-6.

causa un discurso en la comunidad<sup>97</sup>; esenciales para que un lector crítico se enfrente al texto:

1. Al situar el texto en el contexto sociocultural de partida se apunta a identificar el propósito del texto y ubicarlo en un contexto social. De esta manera, se puede reconocer los distintos intereses que trae insertos. Es necesario localizar información implícita que incluya o excluya datos. Además determinar las voces de otros autores, observar las expresiones del autor para caracterizar su voz propia dentro de un campo ideológico.
2. Al reconocer y participar en la práctica discursiva: el lector tiene que tener en cuenta el género discursivo del texto; es decir detallar el uso y estilo particular que utiliza el autor dentro del género. Para ello se requiere reconocer las características propias del género.
3. El calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad: implica ser consciente de la individualidad del autor; lo que significa que él tiene una interpretación propia. El lector realiza hipótesis de las posibles interpretaciones que los miembros de la comunidad puedan hacer y también sumar las distintas interpretaciones con un valor global de interpretación.

Los tres elementos de análisis que se acaban de mencionar conforman la base a partir de la cual un lector crítico construye el significado de un texto. Cuando se ubica cualquier tipo de discurso dentro de un contexto y se analiza desde todas y cada una de las partes que lo componen puede decirse que el texto se ha interpretado a profundidad.

Es importante relacionar la lectura crítica, definida por el ICFES, y la literacidad crítica, determinada por Cassany, puesto que son dos concepciones similares que convergen en casi todos los elementos de análisis discursivo. Pero la literacidad

---

<sup>97</sup> CASSANY, Daniel. Proyecto de investigación Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. Universitat Pompeu Fabra.2006. [En línea]. [Citado 22 de noviembre de 2014]. Disponible en: [http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,\\_D.pdf](http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,_D.pdf).

crítica de Cassany en su tercer elemento aporta al lector un aspecto que el ICFES no aborda y es la posibilidad de formular hipótesis, cuestionar y analizar el discurso desde su propia realidad.

En otras palabras, brinda al lector los recursos para que ubique el texto no solo en el contexto en el que se produce, sino también en su propia realidad, tal acción implica poner en tela de juicio las diferentes interpretaciones que el discurso puede generar bajo la perspectiva de otros miembros de su entorno social.

La diferencia planteada quizás obedece al enfoque de Daniel Cassany, quien es reconocido por su interés de formar a través de la literacidad crítica ciudadanos democráticos con habilidades lectoras que le permitan ser miembros activos de la sociedad. Cassany afirma que “La democracia se basa también en la capacidad de comprender, en habilidades de lectura, comprensión y reflexión de los ciudadanos”<sup>98</sup>

Ahora bien, si se tiene en cuenta que en la actualidad la era tecnológica de la información ha facilitado el acceso a diferentes tipos de textos, también ofrece una gran variedad de autores. En el siglo actual, todos los sujetos se enfrentan diariamente a distintos tipos de discursos políticos, sociales, económicos, culturales y publicitarios, todos con un fin y propósito comunicativo.

En este aspecto es válido reafirmar que los centros de formación y escuelas, como educadores, están ante la necesidad de formar lectores críticos que tengan la capacidad de enfrentarse a la diversidad de los textos y de interpretarlos con autonomía. Lo cual implica hacer de la lectura un método para desarrollar en los sujetos capacidades que les permitan participar en la vida social eficazmente.

Es decir, facilitarle a los ciudadanos las herramientas para acceder a la realidad social en la que se encuentran, empleando estrategias de lectura crítica que

---

<sup>98</sup> CASSANY, Daniel. Op. cit., p.48.

posibiliten identificar en los discursos las diferentes intencionalidades e ideología que hay detrás de ellos, y elegir ser aceptadas o no de acuerdo a los pensamientos y valores que se tenga.

La lectura crítica, definida por Cassany como literacidad crítica, y ésta como necesidad en el mundo contemporáneo exige una serie de conocimientos y competencias que Serrano De Moreno y Madrid de Forero establecen e invitan a reflexionar a los educadores en torno a la importancia de desarrollar dichas competencias en las aulas y formar lectores críticos.

Las competencias expuestas surgen de los aportes de distintos autores, pero en especial de la teoría propuesta por Cassany. “Las competencias de lectura crítica se refieren a qué tiene que saber hacer el lector crítico, cómo lo tiene que hacer y por qué se le reconoce como lector crítico.”<sup>99</sup>

Por tal motivo, las competencias de lectura crítica no solo aluden a la interpretación y comprensión de los discursos sino también son necesarias para construir discurso; Es decir, que el lector al desarrollar las competencias necesarias para realizar una lectura crítica, en la misma medida adquiere la capacidad y los conocimientos necesarios para producir y ser autor también del discurso.

Las competencias están categorizadas de la siguiente manera: cognitivas, lingüísticas y discursivas, pragmáticas y culturales y valorativas y afectivas. Tal agrupación se hace teniendo en cuenta el funcionamiento del pensamiento; además las categorías son interdependientes, se enlazan una con la otra.

Las Competencias cognitivas buscan favorecer la construcción de significados al elaborar representaciones sobre el contenido del texto. Para ello es necesario que el sujeto active sus conocimientos previos o esquemas mentales; formule hipótesis

---

<sup>99</sup> SERRANO DE MORENO, Stella y MADRID DE FORERO, Alix. Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. En: Acción Pedagógica. Vol.; 16. (Ene-Dic 2010). p. 63. [En línea]. [Citado 21 de noviembre de 2014]. Disponible en: [http://padula.detodoproducciones.com.ve/LyE\\_9\\_Competicencias%20de%20lectura%20critica.pdf](http://padula.detodoproducciones.com.ve/LyE_9_Competicencias%20de%20lectura%20critica.pdf).

y cuestionamientos, consulte más información que le permita realizar comparaciones entre discursos, confirmar y confrontar la información, evaluar la validez del contenido. Las competencias se evidencian en la capacidad del lector para identificar las diversas características de los textos escritos en el ámbito sociocultural.

Las competencias lingüísticas y discursivas aluden a la capacidad del lector para reconocer el género discursivo específico que expone el texto, por tanto se requiere identificar el tipo de texto y por ende su estructura, el registro y estilo, las funciones y recursos lingüísticos y formas de cortesía empleadas en el discurso escrito.

Por su parte, las competencias pragmáticas y culturales son aquellas que evidencian la capacidad del lector para identificar los propósitos y las intencionalidades del discurso, sus usos y funciones, sus orígenes, de acuerdo con el contexto sociocultural e ideológico en que fue creado. Es decir que el lector toma conciencia de que el texto tiene un origen sociocultural en cual está inmerso el autor. Por parte el sujeto debe calcular las distintas interpretaciones que puede llegar a tener el texto en los diversos contextos sociales. También conviene analizar cómo influyen las temáticas sociales en la composición del mismo, los grupos o sujetos de la comunidad que podrían afectar o no la información. Se trata entonces de identificar la ideología del texto y el contexto en el que este se produce.

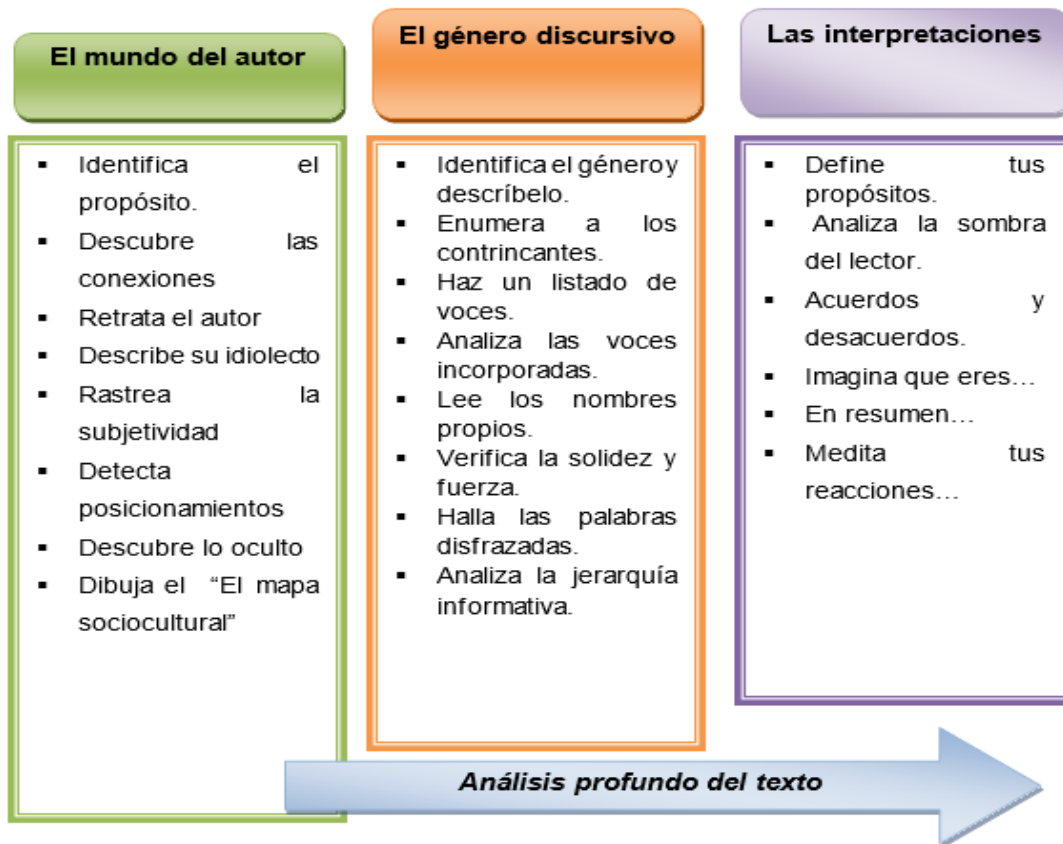
Por último, las competencias valorativas y afectivas permiten reconocer y establecer el valor al discurso a partir de los significados que subyacen a la ideología implícita para el hombre, la comunidad y los aspectos social y cultural. Además permite identificar las emociones que se generaron en el autor y en la misma medida, las emociones subjetivas que se suscitan en el proceso de la lectura y las actitudes frente a las ideas planteadas. Para ello, el lector requiere asumir una actitud crítica pero respetuosa. Es decir, evaluar la información guardando respeto y tolerancia por las ideas del otro, elegir planteamientos con los cuales esté o no de acuerdo y argumentar las razones de la posición que se asume, permitirse aprovechar las ideas del otro para reelaborar las ya determinadas y darle valor y compartir las interpretaciones propias como ajenas.

Todas las competencias apuntan al desarrollo de la literacidad crítica como lo denomina Cassany. Bajo tal corriente se permite afirmar que la didáctica de la lectura crítica consiste en enseñarle al lector y brindarle las herramientas que se necesitan para analizar el discurso a profundidad y desde todas sus dimensiones.

El proceso de lectura tiene que llevarse a cabo en las prácticas educativas de manera lineal y no de forma fragmentada, el docente puede aprovechar todos los momentos y situaciones de aprendizaje para fomentar en los estudiantes una lectura crítica frente a la variedad del discurso.

Ahora la pregunta que surge es ¿Cuáles estrategias permiten desarrollan dichas competencias?, pues bien, Cassany propone 22 de técnicas para realizar en una lectura crítica y fomentar el pensamiento crítico. Las técnicas están agrupadas en tres categorías y formuladas en forma de preguntas, metáforas, esquemas mentales e instrucciones.

**Figura 3. Veintidós Técnicas para fomentar la comprensión crítica:**



Fuente: Las veintidós técnicas que propone Cassany<sup>100</sup>, adaptado por Karem Daian Hernández y Yurany Stefany Páez.

El mundo del autor: Identifica el propósito, descubre las conexiones, retrata al autor, describe su idiolecto, reconoce la subjetividad, descubre lo oculto, identifica posicionamientos y realiza el “mapa sociocultural”.

En el proceso de lectura el sujeto tiene que reconocer que el texto al que se enfrenta tiene una intención comunicativa por parte del autor, probablemente tendrá que recurrir a investigar sobre el autor si no lo conoce, de dónde es, qué ideología tiene, cuál es la relación de todos sus textos. El lector ha de saber que ese autor que intenta comunicarle existe y escribe de acuerdo a su época, a su historia, a su creencia y su imaginación; de allí surge ese texto que tiene el propósito de causar algo en el lector.

<sup>100</sup> CASSANY, Daniel. *Tras las líneas*. Op. cit., p. 82.

El género discursivo: identifica el género y lo describe, enumera los contrincantes, realiza el listado, analiza las voces incorporadas, lee los nombres propios, verifica la solidez, halla las palabras disfrazadas y analiza la jerarquía informativa.

Los textos además son manipulados por su propio autor, el lector debe estar preparado para reconocer el género discursivo de quien le enuncia y tratar de buscar las voces que el escritor incluye y comprender que esas consignaciones está ahí por elección del enunciador y esto tiene una intención.

Las interpretaciones: Define los propósitos propios, analiza la sombra del autor, establece acuerdos y desacuerdos, imagina y asume la posición que otros tomarían, identifica aspectos relevantes, controversias y medita su reacción frente al texto.

El lector debe tener en cuenta todas las herramientas para comprender textos y sus finalidades, leer entre líneas y asociar todos los datos que posibilitan cuestionar el punto de vista que está expuesto en un texto, incluso las palabras, sus posibles significados, su orden de jerarquizar ideas y sobre todo comprender que cada género tienen sus formas estructurales de transmitir el conocimiento y puede persuadir el pensamiento del lector.

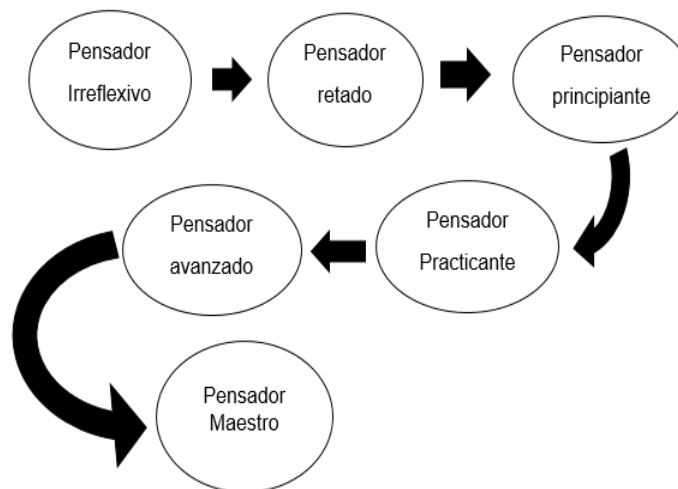
Es por esto el lector deberá identificar si la fuerza del discurso nace desde lo sentimental y buscar si los argumentos son usados para causar efecto en él. Al enfrentarse al texto el lector tiene que indagar en todos los rasgos lingüísticos que presenta, las verdaderas intenciones de quien comunica y cuestionarse qué tan verdaderas o falsas son.

### 2.3.3 Pensamiento crítico. Estrategias y elementos que desarrollan las habilidades del pensamiento crítico.

Factores como la intolerancia, la violencia y problemas de convivencia se presentan diariamente en las aulas de Colombia. Esta situación tiene a Instituciones educativas y maestros preocupados, por lo cual para poder erradicar tales comportamientos es necesario que las partes involucradas tomen acciones y utilicen como herramienta clave la construcción de pensamiento crítico. A continuación se explica detalladamente el por qué el pensar críticamente es una medida para contrarrestar la violencia.

Según Richard Paul y Linda Elder, quienes nombran en “La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas”,<sup>101</sup> el pensamiento crítico es un modo de pensar que se construye acerca de un tema, contenido o problema, en el cual el sujeto mejora la calidad del pensamiento. Sin embargo, para llegar al estado avanzado, primero debe pasar por una serie de etapas, la figura 4 muestra dichas fases.

**Figura 4. Pasos del desarrollo del pensamiento crítico.**



Fuente: pasos del desarrollo del pensamiento crítico mencionados por Richard Paul y Linda Elder en “La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas”<sup>102</sup> adaptación de Jennifer Paola Rodríguez.

<sup>101</sup> PAUL, Richard y ELDER, Linda. Op. cit., p.10.

<sup>102</sup> *Ibíd.*, p. 23.

- Pensador irreflexivo, es el estado inicial del pensamiento en el cual el individuo no es consciente del problema que existe con su manera de pensar; es decir, no se interroga ni reflexiona sobre sus afirmaciones.
- Por su parte, el pensador retado enfrenta y es consciente de los problemas que existen en sus pensamientos, pero aún no actúa para mejorarlos.
- En el pensamiento principiante, el individuo trata de reformar sus pensamientos, pero todavía no tiene una práctica regular que le ayude a su mejoramiento.
- El pensador practicante, por su parte, reconoce que debe mejorar sus pensamientos y le da mayor importancia a una práctica regular para conseguirlo.
- Por otro lado, el pensador avanzado privilegia la práctica constante para llegar al nivel más alto de pensamiento.
- El pensamiento de nivel superior expuesto por Richard Paul y Linda Elder, recibe el nombre de pensador maestro o pensador crítico. En el cual los hábitos de un buen razonamiento se adentran y se adjuntan a la vida diaria del individuo. Con el anterior planteamiento están de acuerdo los autores Ana María Nieto y Carlos Saiz, ya que ellos en su capítulo “Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico”<sup>103</sup>, definen el pensamiento crítico como un pensamiento de orden superior, que involucra el razonamiento y la reflexión a la hora de decidir qué creer y qué hacer.

Según Richard Paul y Linda Elder, para lograr el pensamiento crítico, los pensamientos deben ser sometidos a unos estándares intelectuales universales,<sup>104</sup> los cuales deben ser potenciados desde las aulas de clase por medio de diversas preguntas que hacen los maestros a sus estudiantes y así lograr que los alumnos tomen como hábito evaluar constantemente las

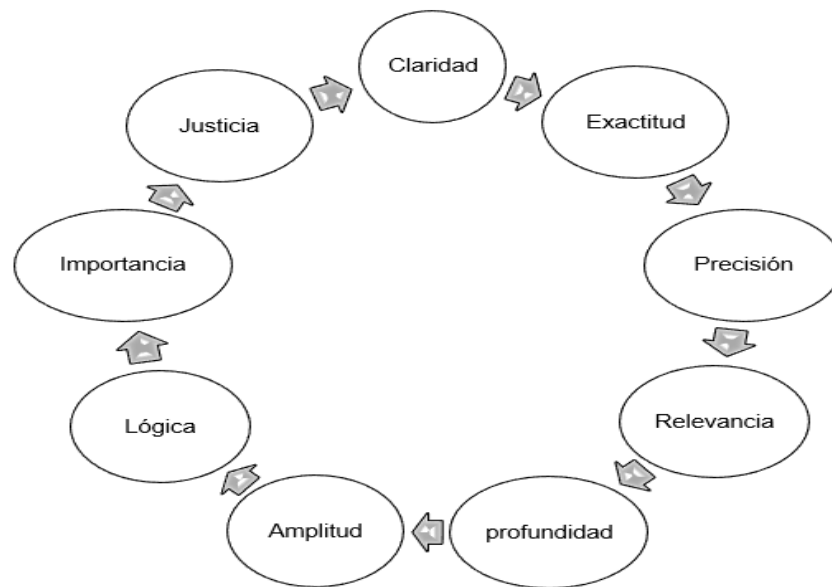
---

<sup>103</sup> NIETO, A.M. y SAIZ, C. Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico. En Motivación y emoción: Contribuciones actuales. Vol. II: Motivación. Astigarraga (Guipuzcua): A.G. Michelena, 2008. p. 255. Disponible en: <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/disposicionesyct.pdf>

<sup>104</sup> PAUL, Richard; ELDER, Linda. Op. cit., p. 10.

afirmaciones expuestas y hechas por ellos mismos. La figura 4 muestra los estándares universales postulados por Paul y Elder.

**Figura 5. Estándares intelectuales universales**



Fuente: los estándares intelectuales universales expuestos por Richard Paul y Linda Elder en “La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas”<sup>105</sup> adaptación de Jennifer Paola Rodríguez.

La figura 5 expone los estándares intelectuales universales propuestos por Richard Paul y Linda Elder. A continuación se presenta una síntesis de cada uno:

1. Claridad: Hace referencia a la manera en que se expresa un planteamiento; éste debe ser creado de manera clara, exacta y relevante. Para ayudar al educando a evaluar sus afirmaciones, el maestro puede plantearle preguntas como: ¿Puede explicar o ampliar sobre ese asunto?, ¿puede expresar su punto de vista de otra manera?, ¿Podría darme un ejemplo para comprender mejor? etc.

<sup>105</sup> PAUL, Richard y ELDER, Linda. Op. cit., p. 10.

2. Exactitud: Las afirmaciones hechas deben ser puntuales y concisas con el fin de ser concreto en los pensamientos y evitar confusiones que invaliden los planteamientos creados. Para ayudar al estudiante a encaminar sus razonamientos el profesor puede plantear los siguientes interrogantes: ¿Es eso cierto?, ¿Cómo se puede verificar lo que está afirmando? etc.
3. Precisión: El argumento debe guardar fidelidad y estar hecho de manera concisa abarcando solo la temática deseada con el fin de evitar generalizaciones que invaliden la asertividad del pensamiento; para evaluar el planteamiento el docente puede utilizar las siguientes preguntas: ¿Puede ofrecer otros detalles?, ¿Puede ser más específico con su afirmación? etc.
4. Profundidad: Si un enunciado es muy superficial, es decir, abarca mucha información y no permite profundizar en un tema se torna confuso y poco creíble, para evitar lo anterior el estudiante puede guiarse y reflexionar acerca de su afirmación por medio de los siguientes cuestionamientos: ¿En qué medida su afirmación considera todos los problemas del asunto?, ¿Su respuesta atiende a todos los aspectos más importantes y significativos? etc.
5. Relevancia: El planteamiento puede ser irrelevante cuando no es coherente con el asunto o pregunta, y cuando es poco significativo para el tema en cuestión. Para evaluar la relevancia se pueden aplicar las siguientes interrogaciones: ¿qué relación posee con la pregunta planteada?, ¿Cómo lo que acabas de afirmar afecta el asunto?, etc.
6. Amplitud: Un planteamiento puede carecer de amplitud cuando el sujeto no tiene en cuenta otras percepciones u otros argumentos válidos, ya que solo se basa en sus creencias o formas de pensar sin considerar otros puntos de vista que pueden enriquecer su pensamiento. Para ayudar al educando el maestro puede realizar los siguientes cuestionamientos: ¿Será necesario considerar otras perspectivas?, ¿Habrà otra forma de examinar la situación planteada?, Desde un punto de vista conservador, ¿qué se debería considerar?
7. Lógica: En la afirmación las ideas deben estar ordenadas, combinadas y apoyadas entre sí para dar un sentido y crear un pensamiento lógico. Para lograrlo se pueden plantear los siguientes interrogantes: ¿Tendrá tu afirmación lógica?, ¿Lo último mencionado se relaciona con lo anterior? etc.

John McPeck, citado por Frank Smith en “De cómo la educación apostó al caballo equivocado”<sup>106</sup> afirma que la lógica pertenece al pensamiento crítico, pilar o habilidad inherente a este acto de pensar, ya que según el autor “ser lógico no garantiza que los problemas se resuelvan, y las personas que solucionan satisfactoriamente problemas no necesariamente actúan basadas en la lógica. En principio, la lógica sólo tiene que ver con la validez de un argumento, no con su verdad ni con su pertinencia”.<sup>107</sup> En cambio, se puede pensar críticamente sobre ilimitadas cosas, lo que implica que se puede utilizar el pensamiento crítico de innumerables formas, por lo que se considera que el pensamiento crítico engloba esta habilidad.

8. Importancia: El planteamiento hecho debe tener amplia transcendencia y tener un valor impregnado que lo defina como necesario ante la pregunta hecha. Con el fin de lograrlo las afirmaciones el educador puede utilizar como herramienta las preguntas siguientes: ¿Es este el problema más importante que hay que discurrir?, ¿Es esta la idea principal en la que hay que enfocarse?, etc.
9. Justicia: El planteamiento no debe ser hecho pensando en los intereses personales sino considerando planteamientos ajenos para que sea equitativo, y sin menospreciar los aportes importantes que hacen los demás. Para ayudar a lograr este estándar se pueden considerar las siguientes interrogaciones: ¿Hay algún interés personal en este asunto?, ¿Representó los intereses de otros de manera justa?

Al poner en práctica cada uno de los estándares universales los pensamientos se enfocan hacia una construcción crítica, dando así un estatus alto a las afirmaciones hechas y un índice superior de convicción, debido a que las preguntas nombradas en cada estándar evalúan y direccionan el pensamiento.

Otra manera de evaluar el nivel de pensamiento, es el test “HCTAES- test para la evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas”, creado por Halpern<sup>108</sup> en el año 2006, el cual evalúa principalmente cinco habilidades:

---

<sup>106</sup> MCPECK, John. Critical Thinking and Education, citado por SMITH, Frank. De cómo la educación apostó al caballo equivocado. Primera edición. Argentina: Aique grupo editor S.A, 1994. p.49.

<sup>107</sup> Ibíd., p.49.

<sup>108</sup> HALPERN, D. Halpern. Critical thinking Assessment Using Everyday Situations, citado por NIETO, A.M. y SAIZ, C. Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico. En Motivación y emoción:

Comprobación de hipótesis, razonamiento verbal, análisis de argumentos, probabilidad e incertidumbre y toma de decisiones, y resolución de problemas.

El test involucra situaciones cotidianas o que se puedan presentar en la vida real, para poder interpretar cómo reaccionaría el sujeto ante sus propios problemas y está compuesto por dos clases de preguntas, abiertas y cerradas. Las preguntas abiertas plantean un problema y el individuo evaluado debe ofrecer una solución con argumentos; y en las preguntas cerradas los sujetos deben elegir una respuesta única entre varias opciones, en las cuales se plantean diversas soluciones para un problema, y además deben optar por la más acertada, “Este doble formato de preguntas permite conocer, por un lado, si el que responde el test manifiesta un uso espontáneo de la habilidad y, por otro, si es capaz de usarla cuando se le señala que es necesaria para esa situación”<sup>109</sup>

La sección de preguntas abiertas proporciona información sobre la motivación general para usar el pensamiento crítico según la situación que lo requiera, y las preguntas cerradas buscan conocer la capacidad para hallar la mejor alternativa de solución entre las respuestas o aquella en la cual su uso depende de una habilidad del pensamiento crítico.

Richard Paul y Linda Elder nombran en “la mini guía para el pensamiento crítico conceptos y herramientas”<sup>110</sup>, unos elementos que conforman el pensamiento crítico (Ver figura 6), los cuales ayudan a construir una estructura interna fortalecida, orientan los pensamientos permitiendo que el sujeto cree un razonamiento coherente

---

Contribuciones actuales. Vol. II: Motivación. Astigarraga (Guipuzcua): A.G. Michelena, 2008. p. 257. Disponible en: <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/disposicionesyct.pdf>.

<sup>109</sup> HALPERN, D. Halpern. Critical thinking Assessment Using Everyday Situations, citado por NIETO, A.M. y SAIZ, C. Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico. En Motivación y emoción: Contribuciones actuales. Vol. II: Motivación. Astigarraga (Guipuzcua): A.G. Michelena, 2008. p. 258. Disponible en: <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/disposicionesyct.pdf>.

<sup>110</sup> PAUL, Richard; ELDER, Linda. Op. cit., p. 5.

**Figura 6. Elementos que conforman el pensamiento crítico**



Fuente: los elementos que conforman el pensamiento crítico expuestos por Richard Paul y Linda Elder en “La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas”<sup>111</sup> adaptación de Jennifer Rodríguez.

El sujeto que posee un pensamiento crítico desarrolla características y habilidades que permiten destacarlo dentro de una sociedad, y éstas a su vez le permiten

<sup>111</sup> PAUL, Richard y ELDER, Linda. Op. cit., p. 5.

obtener un desarrollo personal y social superior en comparación con sujetos con pensamientos irreflexivos. Richard Paul y Linda Elder<sup>112</sup> indican que las características esenciales de un pensador crítico son:

- **Humildad intelectual:** Un individuo con humildad intelectual reconoce lo que sabe y lo que no; sin exagerar, logra ser consciente de los límites de su conocimiento y pone en práctica los fundamentos lógicos en sus opiniones; además sabe cuándo no posee argumentos válidos para referirse a algo.
- **Entereza intelectual:** Valora y reconoce que hay ideas o creencias que aunque pueden ser peligrosas o absurdas están sustentadas por justificaciones racionales que las hacen valederas y que en cambio hay conclusiones propias que pueden ser falsas, pero sólo se puede comprobar si se tiene una actitud activa y valiente frente a los cambios.
- **Empatía intelectual:** Es consciente que sólo si un individuo se pone en lugar del otro podrá entenderlo. Se relaciona, con la habilidad de construir con precisión los puntos de vista de los demás y el poder razonar partiendo de estos.
- **Autonomía intelectual:** Pensar por sí mismo y dominar de forma racional sus valores, creencias e inferencias. De igual forma, implica aprender a analizar y evaluar esas creencias tomando siempre como base lógica, la evidencia y la razón; es decir, siempre cuestionar y creer según lo dicte la razón.
- **Integridad intelectual:** Ser honesto en su pensar y actuar siendo consciente de los estándares intelectuales que predica, de tal manera que actúa conforme a lo que le exige a los demás, admitiendo con humildad las inconsistencias de pensamiento y acción en las que pudiese incurrir.
- **Perseverancia intelectual:** Utiliza siempre la intuición intelectual y la verdad tanto en situaciones normales como en dificultades u obstáculos que se le presenten. Maneja sus principios racionales a pesar de la oposición irracional

---

<sup>112</sup> PAUL, Richard y ELDER, Linda. Op. cit., p.15.

de los demás. De igual manera, se enfrenta por mucho más tiempo a la confusión y situaciones que le frustren para lograr un entendimiento y comprensión más profunda, sacando de la reflexión una enseñanza o un aprendizaje.

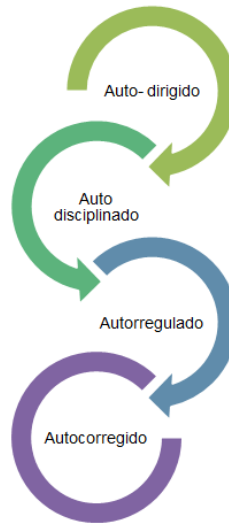
- **Confianza en la razón:** Confía en la razón como medio para mejorar y alcanzar sus intereses propios de tal manera que pueda llegar a una conclusión sobre la capacidad de razonar que posee; por lo tanto se aprende a pensar por sí mismo, se construyen propias visiones racionales y se piensa de forma coherente y lógica.
- **Imparcialidad:** Ser consciente que todos los asuntos y puntos de vista de las demás personas se deben tratar de la misma forma, con neutralidad, a pesar de los sentimientos o intereses personales, de sus amigos, de su familia o comunidad. Por lo tanto implica ser fiel a los estándares intelectuales o razonamiento; sin incluir sus afectos.

En relación con las características esenciales mencionadas anteriormente, Richard Paul y Linda Elder en “La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas”<sup>113</sup> mencionan una serie de procesos autónomos que posibilitan la puesta en práctica de las características del pensamiento crítico, la figura 7 muestra los procesos auto-dirigido, auto-disciplinado, auto-regulado y auto-correctivo.

---

<sup>113</sup> PAUL, Richard y ELDER, Linda. Op. cit., p. 4.

**Figura 7. Serie de procesos autónomos**



Fuente: procesos autónomos expuestos por Richard Paul y Linda Elder en “La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas”<sup>114</sup> adaptación de Edna Mabel Mora.

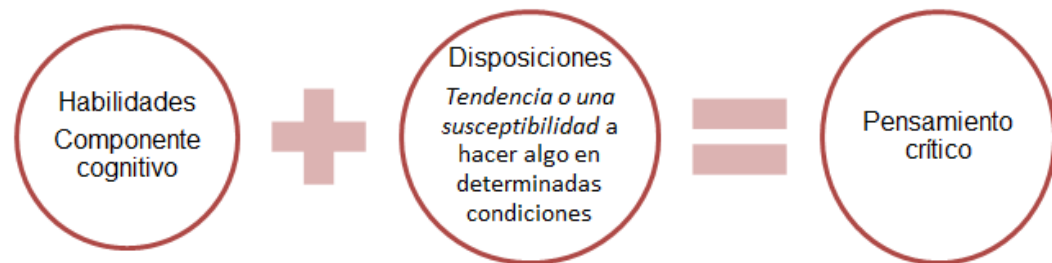
Ahora bien, las habilidades del pensamiento crítico establecidas por Saiz y Nieto<sup>115</sup> surgen de la intención de establecer que la ejecución de pensamiento en cuestión depende de dos componentes: habilidades y disposiciones (Ver figura 8). Es así como se especifica que los elementos indicados son necesarios, ya que una persona que cuente con las habilidades específicas para determinadas situaciones, pero no tiene la motivación para utilizarlas no realizará un proceso o lo hará de manera indiferente, por lo que no se constituirá específicamente en pensador crítico.

Por consiguiente, la ejecución del pensamiento crítico depende tanto de unas habilidades, las cuales constituyen el componente cognitivo y son abordadas por otros autores en categorías, como de unas disposiciones, las cuales están relacionadas con la motivación.

<sup>114</sup> PAUL, Richard y ELDER, Linda. Op. cit., p. 4.

<sup>115</sup> NIETO, A.M. y SAIZ, C. Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico. En Motivación y emoción: Contribuciones actuales. Vol. II: Motivación. Astigarraga (Guipuzcua): A.G. Michelena, 2008. p. 255. Disponible en: <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/disposicionesyct.pdf>

**Figura 8. La ejecución de pensamiento crítico depende de dos componentes: habilidades y disposiciones**



Fuente: la ejecución del pensamiento crítico expuestos por Saiz y Nieto en "Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico. En Motivación y emoción"<sup>116</sup> adaptación de Edna Mabel Mora.

De tal manera que las habilidades representan el componente cognitivo o dicho de otro modo el saber qué hacer. Para Nieto y Saiz es de suma importancia establecer las habilidades que conforman el pensamiento crítico. Por tanto, Swartz J. R. y Perkins D.N. citados por Nieto y Saiz<sup>117</sup> plantean categorías mucho más generales como lo son el pensamiento creativo, la toma de decisiones, la resolución de problemas cotidianos, y la resolución de problemas matemáticos.

- El pensamiento creativo trata de la habilidad de formar nuevas combinaciones de ideas y conceptos para llenar una necesidad. Por lo cual, el resultado del pensamiento creativo debe ser original y realizado por medio de una acción interna (como llegar a una conclusión, formular una hipótesis o tomar cierta decisión) o de una acción externa (como escribir un libro, pintar un cuadro o componer una canción)
- La toma de decisiones: es un proceso que se lleva a cabo para resolver problemas personales, sociales, cognitivos, etc. Es decir, siempre tiene un fin o propósito y parte de una motivación para hacerlo por medio de fases como

<sup>116</sup> *Ibíd.*, p. 255.

<sup>117</sup> SWARTZ, J. R. y PERKINS, D.N. Teaching Thinking: Issues and approaches, citados por NIETO, A.M. y SAIZ, C. Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico. En Motivación y emoción: Contribuciones actuales. Vol. II: Motivación. Astigarraga (Guipuzcua): A.G. Michelena, 2008. p. 254. Disponible en: <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/disposicionesyct.pdf>.

el análisis de los hechos, posibles consecuencias, posibles soluciones (probabilidad) y cómo el resultado satisface o no a un sujeto.

- La resolución de problemas cotidianos: parte del pensamiento creativo y la toma de decisiones para resolver una situación. Es una habilidad en la que no se da la información, sino que se infiere, se investiga el porqué de las cosas y las posibles consecuencias con el objetivo de determinar qué decisión tomar. Implica realizar procesos más profundos puesto que no se está desarrollando un ejercicio particular en un cuaderno sino por el contrario se trata de una realidad, la realidad de un individuo.
- La resolución de problemas matemáticos: es una estrategia empleada para indagar cómo determinada persona puede resolver una dificultad real, relacionada con la matemática, y está estrechamente ligada a la habilidad del pensamiento creativo puesto que se espera que el individuo se ingenie infinidad de modos de solucionar los problemas que se le presenten utilizando su comprensión de los conocimientos básicos del área y los procesos mentales que se necesitan. Además, la resolución de problemas necesita de la toma de decisión sobre qué método utilizar para llegar a un desenlace de la situación, no sobra decir que el pensador debe contextualizar dicha situación para poder elegir ese modelo de solución.

Con respecto al concepto de *disposición* se presenta una discrepancia de opiniones, por esta razón Nieto y Saiz estipulan una serie de significados del término para tratar de establecer una mejor definición y acto seguido instaurar la importancia de la disposición en el proceso de pensar críticamente.

Ennis y Norris, citados por Nieto y Saiz,<sup>118</sup> definen la disposición del pensamiento crítico como una *tendencia o una susceptibilidad* a hacer algo en determinadas condiciones. Es decir, una motivación general para desplegar el pensamiento crítico cuando se den las circunstancias para aplicarlo.

---

<sup>118</sup> ENNIS y NORRIS, citados por NIETO, A.M. y SAIZ, C. Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico. En *Motivación y emoción: Contribuciones actuales*. Vol. II: Motivación. Astigarraga (Guipuzcua): A.G. Michelena, 2008. p. 256. Disponible en: <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/disposicionesyct.pdf>.

Por su parte el profesor de investigación de la enseñanza David Perkins, Jay E y la profesora Shari Tishman, citados por Nieto y Saiz<sup>119</sup>, presentan como un elemento central del pensamiento crítico *la disposición*. De igual manera establecen que la disposición está constituida por tres elementos “la sensibilidad, como la percepción de una conducta concreta siendo necesaria o apropiada; la inclinación, la motivación hacia la conducta, y la habilidad como la capacidad para ejecutar dicha conducta”<sup>120</sup>.

En otras palabras se establece la sensibilidad como el fruto de la percepción de los estímulos del individuo, los cuales le presentan la información necesaria para analizar objetivamente la situación en la que se encuentra y las acciones de los demás definiendo así la posibilidad de actuar y pensar de determinada manera.

La inclinación: es la elección de realizar o actuar de determinada manera o conducta luego de analizar con detenimiento sus opciones y las posibles consecuencias de sus actos para no equivocarse en la toma de decisiones.

La habilidad: es la capacidad que debe tener un individuo para ejecutar correctamente el pensamiento crítico luego de realizar el proceso de sensibilización y de inclinación. Es decir, sensibilidad, inclinación y habilidad se relacionan secuencialmente, una luego de la otra, para pensar críticamente ante una situación de su interés.

Con lo anterior, tanto las habilidades como las disposiciones tienen importancia e influyen en el proceso de pensar críticamente, es decir, que los enfoques establecidos por los autores citados son distintos, pero complementarios.

---

<sup>119</sup> PERKINS, D; JAY, E y TISHMAN, S. Beyond abilities: A dispositional theory of Thinking, citados por NIETO, A.M y SAIZ, NIETO, A.M. y SAIZ, C. Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico. En Motivación y emoción: Contribuciones actuales. Vol. II: Motivación. Astigarraga (Guipuzcua): A.G. Michelena, 2008. p. 256. Disponible en: <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/disposicionesyct.pdf>.

<sup>120</sup> *Ibíd.*, p. 256.

McPeck, citado por Smith<sup>121</sup>, comparte las ideas de Perkins, Jay y Tishman pues para él, pensamiento crítico es:

Una *disposición* y no una destreza, es decir, una tendencia a comportarse de determinada manera en determinadas ocasiones. Lo considera como una disposición al 'escepticismo reflexivo', o sea, una juiciosa suspensión de asentimiento, una inclinación a considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda (todo lo cual requiere una amplia comprensión del tema en cuestión)<sup>122</sup>.

Dicho de otra manera y como se ha expuesto anteriormente, el pensamiento crítico es autónomo, auto-disciplinado, auto-regulado y auto-correctivo puesto que el individuo se ve dispuesto y motivado a reflexionar y argumentar todo a su alrededor siempre y cuando tenga la debida comprensión del tema en cuestión.

Por otra parte, Frank Smith menciona elementos que tienen que ver con la disposición de actuar de determinada manera en situaciones que lo ameriten y en las que el individuo ya tiene una comprensión. Asimismo, Smith<sup>123</sup> establece como aspectos del pensamiento crítico: el razonamiento, la inferencia, la resolución de problemas, la clasificación, la categorización y la formación de conceptos.

- Para Frank Smith<sup>124</sup> El razonamiento se refiere a la capacidad del individuo de relacionar una serie de enunciados que se siguen unos a otros. A la relación de validez que un individuo puede hacer entre un enunciado, las premisas y su conclusión. Es decir, establecer con seguridad y con argumentos cómo algo pasa por determinada cosa.
- La inferencia implica relacionar enunciados con circunstancias más generales o alejadas a éstos.

---

<sup>121</sup> MCPECK, John. Critical Thinking and Education, citado por SMITH, Frank. De cómo la educación apostó al caballo equivocado. Primera edición. Argentina: Aique grupo editor S.A, 1994. p. 50.

<sup>122</sup> SMITH, Frank. De cómo la educación apostó al caballo equivocado. Primera edición. Argentina: Aique grupo editor S.A, 1994. p 51.

<sup>123</sup> *Ibíd.*, p. 51.

<sup>124</sup> *Ibíd.*, p. 51.

- En la resolución de problemas se vinculan situaciones existentes con posibles estados deseados.
- La predicción se refiere a pronosticar situaciones actuales con situaciones futuras.
- La clasificación, categorización y la formación de conceptos, como manifestaciones del pensamiento abstracto, se refieren a las relaciones que el individuo hace sobre enunciados o situaciones específicas.

Además, Smith identifica los aspectos del pensamiento que se utilizan en las situaciones en las que no hay completa comprensión de algo: el interés o experiencia y concepto de sí mismo. Por tanto, si el educando o individuo se encuentra entre situaciones aburridas que no llaman su atención o no son realmente importantes para él no desarrollará pensamiento crítico porque quizás no está motivado o con el suficiente interés para hacerlo.

Por último, un individuo que no valora sus actuaciones y decisiones personales porque no las ve apropiadas o iguales a determinado grupo social difícilmente utilizará en su diario vivir el pensamiento crítico. Con lo anterior se identifica la conexión que tiene Smith con McPeck cuando establecen que los aspectos del pensamiento crítico no son generalizables, puesto que su manifestación depende en su mayoría de la comprensión del tema o situación, su interés y su autoimagen.

En vista de la fuerte relación de las estrategias- o habilidades- y la disposición-o motivación- del pensamiento crítico en la vida real, el proyecto propone el pensamiento crítico como herramienta para contrarrestar la violencia escolar, familiar y social que se presenta en actualmente en Colombia.

Enrique Chaux profesor asociado en el departamento de Psicología de la Universidad de los Andes en su libro “Educación, convivencia y agresión escolar” establece una serie de estrategias pedagógicas relacionadas con las competencias ciudadanas como alternativas para eliminar las dificultades de

convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Por tanto, es importante definir los campos de acción o puesta en práctica de las competencias ciudadanas que definió Ruiz Silva para el MEN en el año 2004 citado por Enrique Chauv<sup>125</sup>.

En convivencia y paz se espera que los estudiantes logren establecer buenas relaciones interpersonales e intergrupales en sociedad, tales como: ayudar a quien lo necesite, cooperar con el otro, cuidarse y cuidar a los demás con la puesta en práctica de la buena convivencia y la prevención de la violencia.

En cuanto a la participación y responsabilidad democrática, se incluye la construcción colectiva de acuerdos, la participación en decisiones grupales, el análisis crítico de las normas y las iniciativas para la transformación del contexto social por medio de mecanismos democráticos. Es decir, participar activamente tanto en las actividades democráticas escolares y de su comunidad al utilizar sus deberes y derechos para cumplir y hacer cumplir a cabalidad las normas del estado colombiano; todo orientado a la formación de verdaderos ciudadanos.

El último campo de acción, pero no menos importante, es la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias referidas a las actuaciones propias en una sociedad diversa, pluriétnica y multicultural. Dicho de otra manera, que los estudiantes valoren y respeten las identidades de los demás haciendo caso omiso a los estereotipos, prejuicios y discriminación que aquejan a la comunidad, todo el proceso derivado de la conciencia y reflexión de la necesidad de aceptarse y aceptar al otro para mejorar la convivencia.

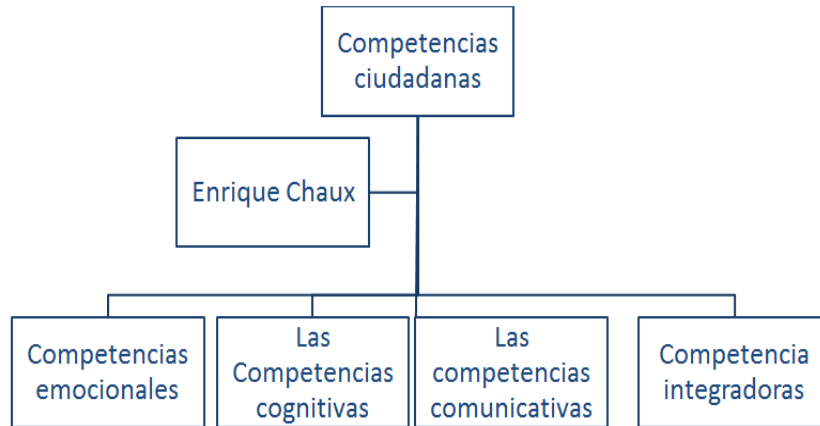
Ahora bien, las competencias ciudadanas que se espera pongan en práctica en los anteriores campos de acción fueron establecidas por Chauv y su equipo de trabajo del MEN: Lleras, Velásquez, Ruiz Silva en los años 2004 y 2005, citado por Chauv<sup>126</sup> (Ver figura 9).

---

<sup>125</sup> CHAUX, Enrique; LLERAS, Juanita y VELASQUEZ, Ana María. Competencias Ciudadanas: de los estándares del aula, citados por CHAUX, Enrique. Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá, D.C: Editora Aguilar. 2012. p.67.

<sup>126</sup> *Ibíd.*, p. 67.

**Figura 9. Las competencias ciudadanas**



Fuente: las competencias ciudadanas expuestas por Enrique Chaux y Juanita Lleras en “Competencias Ciudadanas: de los estándares del aula”<sup>127</sup> adaptación de Edna Mabel Mora

1. Para Chaux<sup>128</sup>, las competencias emocionales son las capacidades que desarrolla el individuo para identificar y responder constructiva y positivamente ante las emociones propias y la de los demás. En estas competencias se encuentran: el manejo de la ira y la empatía.

El manejo de la ira se define como una competencia emocional puesto que se debe identificar y regular la ira propia, de manera que se evite que una ‘explosión de ira’ afecte a los demás o a sí mismo. Es decir, con el manejo de los impulsos el individuo puede mejorar y desarrollar mejores relaciones y actuaciones, lo importante de la competencia es que no se suprime la emoción sino que se maneja de una manera adecuada y moderada.

La empatía según Hoffman, citado por Chaux<sup>129</sup>, se refiere a la capacidad de sentir lo que otros sienten o por lo menos, experimentar algo compatible con lo que puedan estar atravesando los demás. Además, en ésta competencia el educando *siente* algo similar a lo que viven los animales, por lo cual se relaciona con el interés por evitar el maltrato de estos. Es así como la empatía es un pilar

---

<sup>127</sup> *Ibíd.*, p. 69.

<sup>128</sup> *Ibíd.*, p. 69.

<sup>129</sup> HOFFMAN, M.L. Desarrollo moral y empatía: implicaciones para la atención y la justicia, citado por CHAUX, Enrique. Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá, D.C: Editora Aguilar. 2012. p. 71.

para la convivencia pacífica debido a que se evita de primera mano situaciones futuras o próximas en las que se maltrate o cause dolor a otros.

2. Las Competencias cognitivas son las capacidades que logra desarrollar y poner en práctica un individuo que “realice diversos procesos mentales que favorecen la interacción con los demás y el ejercicio de la ciudadanía”<sup>130</sup>. Es en aquí donde se hace énfasis, pues se incluye el pensamiento crítico como competencia cognitiva. Además se categorizan la toma de percepciones, generación creativa de opciones y consideración de consecuencias.

Según Robert Ennis “el pensamiento crítico es un pensamiento reflexivo, basado en razones, qué está enfocado en decidir qué creer y hacer”<sup>131</sup>. Por tanto, es reflexivo puesto que el proceso mental que se desarrolla no es automático sino autónomo, por tal motivo el individuo que piense críticamente puede hacer una pausa y analizar a profundidad argumentos para llegar a sus propias conclusiones y tomar decisiones. Otra característica de pensar críticamente es entender la realidad y todo lo que pasa en ella, ya que con el pensar críticamente se puede interrogar sobre acciones que son aceptadas por la sociedad pero que no necesariamente son positivas, por ejemplo el consentir la agresión para cumplir metas o propósitos.

Además, con el desarrollo del pensamiento crítico y su puesta en práctica permanente se puede evitar tomar toda la información, conocimientos, creencias y prejuicios como verdaderos puesto que se motiva a ‘pensar’ a profundidad para no vivir engañados; es decir, el poder tomar distancia de las creencias y cuestionar su validez.

La toma de perspectiva como competencia cognitiva se refiere a esa capacidad para comprender una situación particular desde diferentes puntos de vista, tanto el personal como el de los demás, intentando entender al otro y su postura frente a determinada situación. Además una persona que toma varias perspectivas, puntos

---

<sup>130</sup> CHAUX, Enrique. Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá, D.C: Editora Aguilar. 2012. p. 69.

<sup>131</sup> ENNIS, Robert. A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities, citado por CHAUX, Enrique. Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá, D.C: Editora Aguilar. 2012. p. 75.

de vista u opiniones de los otros logra desplegar una buena y mejor comprensión de las intenciones que tienen los demás, con lo que dicen, como actúan, etc.

En el libro “Competencias ciudadanas: de los estándares del aula, una propuesta de integración a las áreas académicas”<sup>132</sup> de Enrique Chaux, Juanita Lleras y Ana María Velásquez con la participación del MEN se incluyen otras competencias cognitivas como lo son:

- Interpretación de intenciones: es la capacidad para evaluar las intenciones y propósitos de los demás y las de sí mismo con el fin de tomar decisiones y actuar de manera correcta.
- Generación de opciones: es la capacidad que se adquiere de la práctica en la que el ciudadano debe imaginarse creativamente infinidad de formas para resolver conflictos. Es decir, no quedarse en el dialogo pasivo sino explorar muchas formas en las que las partes involucradas puedan llegar a buenos términos. Por tanto el ciudadano debe poner en práctica la búsqueda de soluciones y el manejo de conflictos.
- Consideración de consecuencias: en relación con la generación de opciones de solución, la consideración de consecuencias se refiere a la capacidad de tener en cuenta los posibles efectos o consecuencias de los actos y decisiones que se tomen. Por tanto, el valor que se le da a la competencia radica en la posibilidad que tiene el ciudadano para no afectar de manera negativa a sus congéneres y a sí mismo.
- Metacognición: hace referencia a la capacidad de hacer un proceso autónomo en el que se ‘mire’ y reflexione sobre sus actos, sobre la relación entre lo que dice y lo que hace. Con la metacognición se realiza un proceso

---

<sup>132</sup> CHAUX, Enrique; LLERAS, Juanita y VELASQUEZ Ana María. Competencias ciudadanas: de los estándares del aula. Primera edición. Bogotá: Ediciones Unidades. 2004. p. 22.

autónomo, autodisciplinado, autorregulado y autocorregido en la palabras de Linda Elder y Richard Paul<sup>133</sup>

3. Las competencias comunicativas son las habilidades que permiten entablar conversaciones constructivas con los demás, expresar y comunicar los puntos de vista, ideas e intereses y comprender las ideas que los demás quieran expresar. A esta competencia pertenece la escucha activa y la asertividad.

La escucha activa como habilidad comunicativa implica comprender a los demás y demostrarles que realmente están siendo escuchados y la conversación ha llamado la atención. Se 'demuestra' por medio del lenguaje corporal, parafrasear lo que se dijo, no interrumpir, hacer preguntas relevantes.

La escucha activa no debe ser entendida como permanecer en silencio mientras el otro habla sino que se necesita la interacción entre los implicados por medio de las estrategias tan sencillas como las preguntas. Con lo anterior, se manifiesta su importancia, puesto que en un ambiente en el que los individuos no se escuchan los unos a los otros y no respeten sus ideas se puede llegar a dañar la convivencia y recaer en la agresión.

Para Lange, Jakubowski citados por Chaux<sup>134</sup> la asertividad adquirida en la práctica permite expresar "las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de maneras claras y enfáticas, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones"<sup>135</sup> En otras palabras, la asertividad es esa habilidad en la que los niños y adultos tienen una alternativa diferente a alejarse o responder de manera violenta cuando alguien se refiere a ellos inadecuadamente; tal alternativa hace referencia a responder de manera calmada o educada el agravio, con respeto y controlando sus impulsos para que no se caiga en el error de tener en cuenta tales ofensas.

---

<sup>133</sup> PAUL, Richard; ELDER, Linda. Op. cit., p. 10.

<sup>134</sup> CHAUX, Enrique. Op. cit., p. 77.

<sup>135</sup> LANGE, A y JAKUBOWSKI, P. Responsible assertive behavior: cognitive, behavioural procedures for trainers, citados por CHAUX, Enrique. Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá, D.C: Editora Aguilar. 2012. p. 77.

4. Competencia integradoras: son las competencias que reúnen o articulan los conocimientos, actitudes y competencias cognitivas, emocionales o comunicativas en la práctica con el fin de llevar una sana convivencia con los demás, con el entorno y consigo mismo.

Por tanto, Chaux resalta la importancia de las competencias mencionadas porque con la puesta en práctica se puede, prevenir, tratar y solucionar la agresión, la violencia, la intolerancia, el irrespeto, etc., como alternativas que deben enseñarse indiscutiblemente en las aulas de clase. Es decir, el uso continuo del pensamiento crítico como pensamiento de orden superior, en el que juega un papel importante la relación entre las habilidades y disposición del mismo y pensamiento crítico como una competencia cognitiva para formar ciudadanos se pueden prevenir, tratar y contrarrestar los problemas de convivencia que aquejan a niños y adultos en su diario vivir.

En relación con las competencias que se espera pongan en práctica en sus respectivos campos de acción establecidos por Chaux, mencionados anteriormente. Richard Paul y Linda Elder postulan en su libro “La mini-guía del pensamiento crítico”<sup>136</sup> los pasos que sirven de pauta a un buen pensador para poder razonar:

- Debe tener claro que el razonamiento tiene un propósito, que debe ser expresado con claridad
- Debe comparar su propósito con el de otros y revisarlo periódicamente para verificar que siga enfocado en lo primordial
- El razonamiento busca solucionar un problema o resolver una pregunta
- Se debe identificar el punto de vista y perspectivas propias
- Es necesario buscar otros puntos de vista y hacer una comparación con los propios para hallar fortalezas y debilidades
- Al hacer la comparación y evaluación entre las diferentes perspectivas, el evaluador debe ser parcial
- El razonamiento debe estar fundamentado en datos, información y evidencias para que sea válido, así solo las afirmaciones que estén apoyadas en esto serán valederas
- La información, datos o evidencias que se encuentren deben ser pertinentes y estar ligadas con la pregunta en cuestión

---

<sup>136</sup> PAUL, Richard y ELDER, Linda. Op. cit., p. 6-7.

- En el momento de expresar el razonamiento se deben emplear conceptos e ideas clave que le den forma al pensamiento
- Partiendo de los conceptos y de las ideas expresadas se crean inferencias e interpretaciones que lleven a conclusiones que den un significado a los datos.

Los pasos postulados anteriormente como posibilidad de uso por parte de los estudiantes deben ser enseñados por los docentes en las aulas de clase contextualizando el entorno de los educandos con el fin de dejar ver la utilidad e importancia de los conocimientos y procesos mentales en la vida cotidiana para tomar decisiones y resolver problemas.

Es necesario tener en cuenta que para llegar al pensamiento maestro o pensamiento crítico, el sujeto necesita tomar como hábito el evaluar por medio de cuestionamientos su pensar y tener en cuenta las perspectivas y el entorno que afecta o tiene relación con su planteamiento. Por tanto un individuo que piensa críticamente desarrolla habilidades que le ayudan a ser un ciudadano ejemplar, capaz de razonar ante las dificultades de la vida para tomar decisiones correctas, en las que sea un ser mediador que contribuya al mejoramiento de la sociedad.

Teniendo clara la definición y lo que implica ser un pensador crítico, se puede ahora relacionar el pensamiento crítico con la lectura crítica, ya que según Daniel J. Kurland<sup>137</sup> son dos operaciones distintas pero que se entrelazan de la siguiente manera:

La lectura crítica es una técnica que permite describir ideas e información dentro de un texto escrito, mientras que el pensamiento crítico es una técnica que permite evaluar la información y las ideas para decidir qué se puede creer y aceptar de lo que se percibe. Este tipo de lectura implica un proceso cuidadoso, activo, reflexivo y analítico; y el pensamiento crítico se encarga de reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído a la luz del conocimiento y los presaberes del mundo.

---

<sup>137</sup> KURLAND, Daniel. J. Op. cit.

Teniendo en cuenta lo expresado por Kurland, la lectura crítica parecería anteceder al pensamiento crítico, dado que para lograr entender completamente un texto se hace por medio de la lectura crítica y así se puede evaluar con exactitud sus aseveraciones a través del pensamiento crítico.

En el momento de la práctica la lectura crítica y el pensamiento crítico van de la mano. Durante la lectura el pensamiento crítico permite que el lector haga seguimiento a su comprensión a medida que lee; si el lector percibe afirmaciones vagas o erróneas es por medio del pensamiento crítico, y así lo examina con mayor detenimiento para poner a prueba su comprensión, este momento desarrolla su lectura crítica. También se realiza una operación contraria. Solo una persona puede pensar críticamente sobre un texto si lo ha podido entender, es decir si pone en marcha una lectura crítica.

Arigaza, citado por Celso Delgado Uriarte menciona que “un pensamiento crítico, del estudiante, puede cuestionar lo indebido cuando es afectado o beneficiado, un pensamiento empírico, en cambio, copia mecánicamente los modelos positivos y negativos, sin cuestionarlos y sin darse cuenta de ello”<sup>138</sup>, con lo anterior se reafirma que la lectura crítica y el pensamiento crítico trabajan en conjunto para que el lector pueda emitir juicios de valor con respecto a la lectura.

La lectura crítica permite un desarrollo del pensamiento crítico, el cual sigue fortaleciéndose a través de lecturas concienzudas, ya que las habilidades mencionadas permiten un fortalecimiento de este tipo de pensamiento superior.

Al finalizar la búsqueda inmanente del campo teórico que constituye el presente trabajo, fue primordial referirse a la lectura, la didáctica de la lectura crítica y el pensamiento crítico, puesto que las bases teóricas son un requerimiento esencial para fortalecer los conocimientos con los cuales se realizará un exhaustivo análisis que podrá orientar a los investigadores, para poder determinar las concepciones que poseen los estudiantes en formación sobre la lectura crítica, la relación entre

---

<sup>138</sup> ARIGAZA, R. Y. Seminario Internacional Modelos pedagógicos: Pedagogía crítica. Instituto de Pedagogía popular, citado por DELGADO, U. Celso. La lectura crítica, una herramienta de formación del pensamiento crítico en la universidad. REDEM. [En línea]. [Citado 13 de marzo de 2015]. Disponible en: <http://www.redem.org/la-lectura-critica-una-herramienta-de-formacion-del-pensamiento-critico-en-la-universidad/b>

la misma y el pensamiento crítico, las estrategias didácticas y los espacios académicos de formación que contribuyen en su desarrollo.

## 2.4 MARCO LEGAL

Este apartado contiene las normas y decretos en los que se refieren a la enseñanza de lectura crítica y pensamiento crítico, desde una postura legal establecida por el gobierno colombiano.

**2.4.1 Ley 115 de Febrero 8 de 1994.** El *capítulo 1-* artículo 5º- señala los fines de la educación, de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, y en el apartado 9 determina que: “El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.”<sup>139</sup>

En *la sección tercera* (Educación básica) se señala en el artículo 20 los objetivos generales de la educación básica los cuales son:

- a) Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo;
  
- b) Desarrollar la las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.<sup>140</sup>

---

<sup>139</sup> COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley n° 115 (8, Febrero, 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Bogota, D.C., 1994. Disponible en: [http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley\\_115\\_1994.pdf](http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf)

<sup>140</sup> *Ibíd.*

En el artículo 76<sup>141</sup>, se expone con claridad qué es un currículo:

Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.<sup>142</sup>

Además, en el artículo 79 se define el Plan de estudios. “El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos”<sup>143</sup>.

En el *capítulo 2°* (Artículo 109), referente a la Formación de Educadores, se postulan las finalidades de la formación de educadores. La cual tendrá como fines generales:

- a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética;
- b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador;
- c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y
- d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo”<sup>144</sup>

En el *artículo 80*, se establece la evaluación de la educación:

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales y sea

---

<sup>141</sup> *Ibíd.*

<sup>142</sup> *Ibíd.*

<sup>143</sup> *Ibíd.*

<sup>144</sup> *Ibíd.*

base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo<sup>145</sup>

En el *artículo 82*, se establece la evaluación de los directivos docentes estatales. “Los Directivos Docentes Estatales serán evaluados por las Secretarías de Educación en el respectivo departamento, de acuerdo con los criterios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional”.<sup>146</sup>

En el *artículo 110* de la Ley 115, se menciona cómo se debe realizar el Mejoramiento profesional. De tal manera que especifica “La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional. El Gobierno Nacional creará las condiciones necesarias para facilitar a los educadores su mejoramiento profesional, con el fin de ofrecer un servicio educativo de calidad”.<sup>147</sup>

**2.4.2 Decreto N° 1290 de 16 de Abril del 2009.** Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media.

En el *artículo 1*, se estipula la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes que se realizará bajo los siguientes ámbitos:

1. Internacional. El Estado promoverá la participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales.
2. Nacional. El Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, realizarán pruebas censales con el fin de monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos. Las pruebas nacionales que se aplican al

---

<sup>145</sup> *Ibíd.*

<sup>146</sup> *Ibíd.*

<sup>147</sup> *Ibíd.*

finalizar el grado undécimo permiten, además, el acceso de los estudiantes a la educación superior.

3. Institucional. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media, es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes.<sup>148</sup>

**2.4.3 Decreto N° 3782 de 2 de Octubre del 2007.** Reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos Docentes y Directivos Docentes, establece las responsabilidades de la Secretaría de Educación Departamental, para definir su realización por medio de acto administrativo, y define que el responsable de efectuar la evaluación anual de desempeño de los docentes es el Rector o el Director Rural.

“Por el cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002”.<sup>149</sup>

En el *artículo 10* apartado *a*, se establece como responsabilidad de las Secretarías de Educación de la Entidades Territoriales Certificadas: “Organizar y divulgar el proceso de evaluación anual de desempeño laboral en su jurisdicción”.<sup>150</sup>

**2.4.4 Decreto N° 1278 de 19 de Junio del 2002.** Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente

---

<sup>148</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1290. (16, abril, 2009 ). Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Bogotá, D.C. 2009. Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_1290.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf)

<sup>149</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 3782. (2, octubre, 2007). Por el cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002. Bogotá, D.C., 2007. Disponible en [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-135430\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-135430_archivo_pdf.pdf)

<sup>150</sup> *Ibíd.*

En el *capítulo II*: establece los requisitos y procedimientos para ingresar al servicio educativo estatal y clases de nombramiento. Por tanto, el artículo 7 instituye el:

Ingreso al servicio educativo estatal. A partir de la vigencia de este decreto, para ingresar al servicio educativo estatal se requiere poseer título de licenciado o profesional expedido por una institución de educación superior debidamente reconocida por el Estado o título de normalista superior y, en ambos casos, superar el concurso de méritos que se cite para tal fin, debiendo ejercer la docencia en el nivel educativo y en el área de conocimiento de su formación.<sup>151</sup>

Además establece “Quienes posean título de normalista superior expedido por una escuela normal superior reestructurada, expresamente autorizada por el Ministerio de Educación Nacional, podrán ejercer la docencia en educación primaria o en educación preescolar”.<sup>152</sup>

En el *artículo 8*, se implanta el Concurso para ingreso al servicio educativo estatal:

El concurso para ingreso al servicio educativo estatal es el proceso mediante el cual, a través de la evaluación de aptitudes, experiencia, competencias básicas, relaciones interpersonales y condiciones de personalidad de los aspirantes a ocupar cargos en la carrera docente, se determina su inclusión en el listado de elegibles y se fija su ubicación en el mismo, con el fin de garantizar disponibilidad permanente para la provisión de vacantes que se presenten en cualquier nivel, cargo o área de conocimiento dentro del sector educativo estatal.<sup>153</sup>

En el *capítulo III*, sobre la carrera y Escalafón Docente (*artículo 18*), se establece el Ingreso a la carrera. “Gozarán de los derechos y garantías de la carrera docente los educadores estatales que sean seleccionados mediante concurso, superen satisfactoriamente el período de prueba, y sean inscritos en el Escalafón Docente”<sup>154</sup>

---

<sup>151</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1278. (19, junio, 2002). Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Bogotá, D.C., 2002. Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)

<sup>152</sup> *Ibíd.*

<sup>153</sup> *Ibíd.*

<sup>154</sup> *Ibíd.*

En el *artículo 19*, se define el *Escalafón Docente*:

Se entiende por Escalafón Docente el sistema de clasificación de los docentes y directivos docentes estatales de acuerdo con su formación académica, experiencia, responsabilidad, desempeño y competencias, constituyendo los distintos grados y niveles que pueden ir alcanzando durante su vida laboral y que garantizan la permanencia en la carrera docente con base en la idoneidad demostrada en su labor y permitiendo asignar el correspondiente salario profesional.<sup>155</sup>

---

<sup>155</sup> *Ibíd.*

### 3. METODOLOGÍA

Con miras a determinar las concepciones sobre lectura crítica de los estudiantes de licenciatura en Lengua Castellana, y Español y Literatura en la ciudad de Bucaramanga, la metodología a utilizar en esta investigación es la cualitativa y el diseño metodológico será el etnográfico. Además en los siguientes apartados se explica con exactitud las técnicas e instrumentos de recolección y análisis a utilizar.

#### 3.1 ENFOQUE INVESTIGATIVO

Esta investigación se desarrollará bajo el paradigma cualitativo, ya que se analizará una realidad inductiva y subjetiva, es decir que a partir de premisas se hará una interpretación de lo obtenido para llegar a conseguir conclusiones generales, lo que supone una amplia sensibilidad crítica hacia la experiencia concreta humana por parte del investigador.

Según Lincoln y Denzin citados por Juan Herrera en su trabajo “La investigación cualitativa”<sup>156</sup> la investigación cualitativa abarca las humanidades, las ciencias sociales y las físicas, a su vez es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y contradisciplinar, los investigadores que apliquen el paradigma deben someterse a la perspectiva naturalista y hacer comprensión interpretativa de la experiencia humana, su campo es inherentemente político y constituido por posiciones éticas.

Taylor y Bogdan citados por Herrera,<sup>157</sup> consideran que éste paradigma produce datos descriptivos, con las palabras de las personas, habladas o escritas y con las conductas observadas en el campo de investigación, por lo tanto es inductivo, pues el investigador ve al escenario desde una perspectiva holística y es sensible ante los efectos que él pueda causar en la población objeto de estudio.

---

<sup>156</sup> HERRERA, Juan. La Investigación cualitativa. Recopilación de información. [En línea]. [Citado 25 de agosto de 2014]. Disponible en: <http://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>

<sup>157</sup> Ibid.

## 3.2 DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico utilizado es el cualitativo etnográfico, el cual según Miguel Martínez Miguélez<sup>158</sup> es empleado en investigaciones que desean conocer y describir el contexto, las actividades y las creencias de los involucrados en el proyecto y así construir una síntesis teórica que permita fundamentar las decisiones futuras con respecto a los resultados obtenidos. Su función principal es la de estudiar una parte de la comunidad para conocerla mejor y a la vez con los avances obtenidos en el trabajo contribuir y servir a esta misma.

Heisenberg citado por Miguel Martínez afirma que “En este tipo de metodología el investigador u observador utiliza el método de interrogación para que se revelen las posibilidades de una realidad subjetiva, ya que lo que se observa no es la naturaleza en sí, sino la naturaleza que está expuesta al método de investigación”.<sup>159</sup>

El investigador que se sirve de esta metodología debe estar ligado al fenómeno que estudia, ser afectado por este e influir también en el fenómeno, ya que si conoce y está relacionado con el campo de estudio se le facilita la labor investigativa.

Para que se pueda obtener los resultados esperados el investigador deberá liberar la mente, saber escuchar y mirar con atención el contexto, además debe entregarse al trabajo y acercarse lo mejor posible a la comunidad y ser paciente y receptivo para llevar con éxito la investigación. Por tanto el diseño etnográfico se basa en las tradiciones, valores y normas del ambiente en el que se desarrolla una comunidad, así al conocer y valorar estos aspectos se puede llegar a explicar la conducta o acciones de un individuo o grupo de manera adecuada.

---

<sup>158</sup>MARTÍNEZ, Miguel. M. El método etnográfico de investigación. [En línea]. [Citado 5 de septiembre de 2014]. Disponible en:

<http://investigacionypostgrado.uneg.edu.ve/intranetcgip/documentos/225000/225000archivo00002.pdf>

<sup>159</sup> Ibíd.

### 3.3 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y PARTICIPANTES

La población a la que se dirige esta investigación, es aquella comunidad educativa en formación de la Licenciatura en Lengua Castellana, y Español y Literatura de una universidad pública en la ciudad de Bucaramanga. Se tomó como muestra a estudiantes que cursan de sexto a decimo semestre. A continuación se presenta el cuadro de la muestra:

**Cuadro 3. Población y muestra.**

	<b>Estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana</b>	<b>Estudiantes de Licenciatura en Español y Literatura</b>
<b>Muestra</b>	35	25
<b>Fuente: Datos arrojados al aplicar la guía de entrevista (Ver Anexo A)</b>		

### 3.4 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Esta investigación utilizó como técnica de recolección de datos la entrevista, la cual según el pedagogo, sociólogo y ensayista Ezequiel Ander Egg en su obra “Técnicas de investigación social”, citado por Melisa Belén Fuentes<sup>160</sup>, explica que la entrevista “es una técnica que permite obtener información, a través de una conversación de naturaleza profesional. En esta debe participar al menos dos actores que se comuniquen de manera recíproca.”<sup>161</sup>

En la entrevista se concibe una conversación en la que un sujeto toma el papel de entrevistador y el otro asume el rol de entrevistado, mientras que el diálogo gira en torno a un problema o cuestión determinada. Por tanto, se eligió la técnica en cuestión, ya que permite la obtención de datos de un grupo o individuo y facilita la

<sup>160</sup> BELÉN, Melisa F. La entrevista como técnica de recolección de datos. Educación y formación. [En línea]. [10 de Enero de 2015]. Disponible en: [http://suite101.net/article/la-entrevista-como-tecnica-de-recoleccion-de-datos-a49850#.U\\_4kO\\_I5MvA](http://suite101.net/article/la-entrevista-como-tecnica-de-recoleccion-de-datos-a49850#.U_4kO_I5MvA)

<sup>161</sup> *Ibíd.*

recolección de información, puesto que tiene una organización que posibilita conocer de manera concisa los aportes del entrevistado a cerca del tema a tratar. Para desarrollar la entrevista según Ander Egg<sup>162</sup> se debe tener en cuenta tres fases:

1. Preparación de la entrevista, presentación y toma de contacto: se anuncia la visita y se aclara el motivo de la entrevista, es necesario conocer el campo y contactarse con los involucrados con anterioridad.
2. Cuerpo de la entrevista: consiste en el desarrollo, el cual necesita una atmosfera agradable y de confianza para una buena interacción, tener una correcta formulación de preguntas, las cuales se comunican exactamente como fueron formuladas y en el mismo orden, es necesario utilizar unas frases de transición que permitan llevar el proceso con naturalidad y escribir las respuestas concretas y tal cual como el entrevistado las dice, observando además los gestos, tonos de voz y acciones que ejecutan en el momento de la respuesta.
3. Cierre de la entrevista: se debe agradecer con cordialidad al entrevistado por el tiempo y la información suministrada.

Según Francisca Abad García, docente e investigadora de medicina y cirugía de la universidad de Valencia España, en “Investigación evaluativa en documentación” existen tres clases de entrevistas clásicas<sup>163</sup>: Entrevista estructurada formal, entrevista semiestructurada y no estructurada

El presente trabajo investigativo utilizó la entrevista semiestructurada como la técnica específica para la recolección de información, que según Abad García “es aquella en la que, ante una lista de preguntas específicas, el entrevistado debe

---

<sup>162</sup> *Ibíd.*

<sup>163</sup> ABAD. Francisca. “Investigación evaluativa en Documentación”. España. 1997. p. 51. [En línea]. [Citado 24 de febrero de 2.015]. Disponible en: [https://books.google.com.co/books?id=GlgXwKRXIWYC&pg=PA51&lpg=PA51&dq=entrevista+semiestructurada+con+cuestionario&source=bl&ots=eqooqT4V8l&sig=fAw2kQfBiPsJlusrY46\\_SPwS21c&hl=es&sa=X&ei=Fr3mVMLBGsGRsQT-y4LwDw&ved=0CD4Q6AEwBQ#v=onepage&q=entrevista%20semiestructurada%20con%20cuestionario&f=false](https://books.google.com.co/books?id=GlgXwKRXIWYC&pg=PA51&lpg=PA51&dq=entrevista+semiestructurada+con+cuestionario&source=bl&ots=eqooqT4V8l&sig=fAw2kQfBiPsJlusrY46_SPwS21c&hl=es&sa=X&ei=Fr3mVMLBGsGRsQT-y4LwDw&ved=0CD4Q6AEwBQ#v=onepage&q=entrevista%20semiestructurada%20con%20cuestionario&f=false)

responder con mayor o menor libertad y el entrevistador trata de recoger de forma literal las respuestas”.<sup>164</sup>

Se eligió la entrevista semiestructurada, ya que la investigación se basa en una guía de entrevista con preguntas abiertas antes formuladas, donde el entrevistado tiene mayor libertad para responder de acuerdo a sus criterios y el entrevistador puede intervenir para aclarar dudas durante el encuentro.

Ahora bien, según Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y María del Pilar Baptista en su libro “Metodología de la investigación”-quinta edición-<sup>165</sup> para plantear una guía de entrevista semiestructurada es necesario tener en cuenta aspectos prácticos, éticos y teóricos. En relación al aspecto práctico la entrevista debe captar y mantener el interés y atención del participante; en el segundo aspecto, el ético, el investigador debe reflexionar sobre las posibles consecuencias que tendría que el participante hable sobre ciertos aspectos de tema; en el aspecto teórico la guía de entrevista debe tener como finalidad obtener la información necesaria para comprender de manera completa y profunda el fenómeno del estudio.

A sabiendas de que no existe una única forma de diseñar un guía de entrevista Cuevas citado por Sampieri, Fernández y Baptista en “Metodología de la investigación”<sup>166</sup> presenta algunas características comunes para su elaboración:

- La cantidad de las preguntas está relacionada con la extensión que el investigador busca en las respuestas.
- Por lo general se incluyen pocas preguntas o frases detonantes, esto no significa que la entrevista será corta o incompleta.
- Las preguntas son totalmente abiertas y neutrales
- Se comienza por las más generales de responder, para avanzar a las más delicadas. Aunque el orden es flexible y está supeditado a los temas que

---

<sup>164</sup> *Ibíd.*

<sup>165</sup> HERNANDEZ, S. Roberto; FERNANDEZ, C. Carlos y BAPTISTA María del Pilar. Metodología de la investigación. Quinta edición. México: McGraw-Hill, 2010. 424p.

<sup>166</sup> CUEVAS, R. Ana citada por HERNANDEZ, S. Roberto; FERNANDEZ, C. Carlos y BAPTISTA María del Pilar. Metodología de la investigación. Quinta edición. México: McGraw-Hill, 2010. 424p.

emergen y a cómo estos pueden construir una mejor comprensión de fenómeno.

Con base en lo anterior se exponen a continuación las preguntas hechas para la guía de entrevista. Para un mejor análisis se tomó la determinación de clasificar las preguntas por categorías. Las preguntas 1, 2 y 3 en la categoría “Concepto de lectura crítica”; las preguntas 4, 5, 6 y 9 en la categoría “Didáctica de la lectura crítica”, y las preguntas 7 y 8 en la categoría “Espacios de formación”.

1. ¿Cómo definiría la lectura crítica? Con éste cuestionamiento se quería conocer la definición que podrían dar los estudiantes en formación acerca de este tipo de lectura.
2. ¿Cuál sería la relación entre lectura crítica y pensamiento crítico? Con esta pregunta se pretendía que los educandos buscaran el punto de unión entre lectura crítica y pensamiento crítico y a su vez expresaran qué es pensamiento crítico, puesto que para responderla, era necesario conocer su definición.
3. ¿Cómo reconoce usted un lector crítico en el aula? Esta pregunta intentaba que el educando caracterizara a un lector crítico con las habilidades, competencias y capacidades que posee y que demuestra en el aula.
4. ¿Qué tipo de preguntas o qué preguntas hace usted para interrogar un texto? Para desarrollar lectura crítica es imprescindible interrogar los textos, por esto se deseaba conocer las técnicas y estrategias que ellos ponen en práctica para llevar a cabo este trabajo.
5. ¿Qué actividades habitualmente usted emplea para los tres momentos de lectura? (antes, durante y después). Se quería conocer la rutina habitual que ellos como futuros docentes utilizarían para realizar una lectura crítica adecuada de cualquier texto en sus clases.
6. ¿Qué tipos de textos utilizarían para desarrollar la lectura crítica? Con esta interrogación se deseaba que los educandos escribieran los textos que según

ellos potencian la lectura crítica y así conocer cuáles serían los más valorados por los maestros en formación para llevar a cabo una buena lectura.

7. Dentro del plan de estudio de su carrera profesional ¿qué teóricos le aportaron bases para la enseñanza de la lectura crítica? Es indispensable identificar los teóricos que trabajaron los estudiantes sobre lectura crítica para así conocer las bases de sus conocimientos.
8. Desde su formación profesional ¿qué oportunidades curriculares y extracurriculares le permitieron fortalecer su lectura crítica? Este interrogante surge por la necesidad de adentrarse en el plan de estudios y actividades cotidianas que realizan los estudiantes, en las cuales según sus experiencias se potencia la lectura crítica
9. ¿Cuáles considera usted que son las dificultades que impiden la promoción y enseñanza de la lectura crítica? Esta pregunta se formuló porque es importante saber cuáles son, según los futuros maestros, las barreras que existen a la hora de enseñar lectura crítica.

### **3.5 PROCESO DE ANÁLISIS**

En el presente Trabajo investigativo titulado “Concepciones sobre lectura crítica de los estudiantes de licenciatura en Lengua Castellana, y Español y Literatura de una universidad pública en la ciudad de Bucaramanga” se aplicó una guía de entrevista a una muestra de 60 licenciados en formación que cursan de 6° a 10° semestre. La guía (ver Anexo A) contiene 9 preguntas que guardan correspondencia con las 3 categorías de análisis.

A continuación se presenta un informe detallado de las categorías: concepto de lectura crítica, didáctica de la lectura crítica y espacios de formación, cada una con sus respectivas subcategorías y las descripciones dadas por los entrevistados; las voces de los actores incluidas en el análisis son respetadas y valoradas, por tanto se escriben de manera textual.

### 3.5.1 Categoría I: Concepto de lectura crítica.

**Cuadro 4. Análisis categoría “Concepto de lectura crítica”**

Pregunta 1: ¿Cómo definiría lectura crítica?		
Categoría	Subcategoría	Descriptor
Concepto de lectura crítica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Abarca habilidades y procesos mentales que llevan a comprender un texto.</li> </ul>	<p>E14P1: “Para realizar este tipo de lectura se debe analizar de forma activa, teniendo en cuenta una reflexión constante”.</p> <p>E23P1: “Es comprender, analizar, crear hipótesis, para verdaderamente saber qué mensaje nos transmite el texto”.</p> <p>E24P1: “No solo se comprende sino se interpreta, analiza y se propone”.</p> <p>E29P1: “Proceso de evaluar, interpretar y argumentar”.</p> <p>E31P1: “Debe abarcar niveles de interpretación, argumentar y proponer”.</p> <p>E33P1: “Cuando se elabora o construye un proceso de análisis frente a un texto que se aborda, donde se cuestiona lo que el texto dice y se pone en práctica un momento de razonamiento rente al mismo”.</p> <p>E34P1: “Es un proceso, actividad rigurosa que se le realiza a una lectura desde todos los niveles de la lectura”.</p> <p>E41P1: “Capacidad de argumentar e interpretar sobre una lectura”.</p> <p>E48P1: “Es una capacidad para interpretar y ahondar sobre las lectura”.</p> <p>E51P1: “Una lectura con tal propiedad que puede justificar si está o no de acuerdo con el autor y usar argumentos como sustento de ello”.</p> <p>E55P1: “Fomenta la capacidad argumentativa y reflexiva”.</p> <p>E56P1: “Lectura reflexiva que fomente la capacidad de argumentar</p>
a. Definición		

Cuadro 4. (Continuación)

Categoría	Subcategoría	Descriptorios
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implica indagar a fondo el texto, trascendiendo el nivel literal.</li> </ul>	<p>E2P1: “Es aquella que se hace detenidamente, frase por frase, oración por oración, con el fin de indagar a fondo que nos dice”</p> <p>E8P1: “ir mas allá de un lectura textual y lineal”</p> <p>E43P1: “Es pensar y ir más allá de lo que me ofrece el texto”</p> <p>E46P1: “Lectura que va más alla de lo literal y explícito”</p> <p>E48P1: “Ir más allá de lo planteado”</p> <p>E55P1: “Es una lectura que va más allá de lo implícito del texto”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite plantear hipótesis con sus respectivos argumentos, teniendo en cuenta aprendizajes cotidianos y de la academia.</li> </ul>	<p>E2P1: “A partir de esto plantear una hipótesis con sus respectivos argumentos”</p> <p>E23P1: “ Es crear hipótesis para verdaderamente saber que mensaje nos transmite el texto”</p> <p>E38P1: “Proceso por el cual el individuo plantea hipótesis y en el transcurso del acto de lectura las comprueba, teniendo en cuenta aprendizajes cotidianos y de la academia”</p> <p>E39P1: “Lectura a partir de la cual se pueden donar opiniones basadas en argumentos de autoridad”.</p> <p>E44P1: “El sujeto logra formular hipótesis sobre lo que lee”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posibilita tomar una posición personal frente al texto basada en conocimientos previos y argumentos.</li> </ul>	<p>E3P1: “ Se basa en la posición o punto de opinión personal”</p> <p>E18P1: “Es una interpretación que hace el estudiante a una lectura a partir de sus conocimientos previos dando sus aportes o puntos de vista sobre el tema tratado”</p> <p>E25P1: “Es aquella que se hace tomando una posición frente a la lectura”</p>

Cuadro 4. (Continuación)

Categoría	Subcategoría	Descriptorios
		<p>E27P1: “Se basa en dar mi punto de vista y establecerlo frente a lo que leo”</p> <p>E28P1: “El lector puede estar en contra o favor del autor del texto leído”</p> <p>E35P1: “Es tener una postura con lo leído”</p> <p>E37P1: “Capacidad para obtener una postura frente a un texto, por medio de un proceso de argumentación”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implica abordar el texto desde diferentes perspectivas, comparándolo con otros textos y relacionándolo con su contexto y realidad.</li> </ul>	<p>E9P1: “En este se entiende que el estudiante relaciona el texto con su contexto”</p> <p>E36P1: “Es abordar el texto teniendo en cuenta diferentes perspectivas, comparándolo con otros textos y sacándole sus propias conclusiones”</p> <p>E46P1: “Le exige al lector una lectura comparando el texto con otros diferentes, y relacionarlo con su contexto y realidad”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consiste en dar valor evaluativo al texto.</li> </ul>	<p>E1P1: “consiste en valorar el texto”</p> <p>E9P1: “Elaboran valoración crítica sobre la situación en general”</p> <p>E29P1: “Proceso de evaluar, interpretar y argumentar”</p> <p>E35P1: “valorar críticamente lo que se lee”</p> <p>E54P1: “Proceso de evaluar e interpretar un texto”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuye a la construcción de pensamiento crítico en la sociedad.</li> </ul>	<p>E7P1: “ Como el medio mas eficaz para crear crítica, lectora-escritora y pensamiento crítico, de nuestra sociedad”</p> <p>E26P1: “Proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una persona, lo que le permite a su vez desarrollar pensamiento crítico en razón o en situaciones y al contexto que le rodea”</p>

Cuadro 4. (Continuación)

Categoría	Subcategoría	Descriptores
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Permite describir y comprender la información presente en el texto.</li> </ul>	<p>E15P1: “Podría ser definida como un proceso que permite describir la información presente en el texto”</p> <p>E17P1: “Es el proceso de comprensión de información de un texto”</p>
<p>Pregunta 2: ¿Cuál sería la relación entre lectura crítica y pensamiento crítico?</p>		
<p>Concepto de lectura crítica</p> <p>b. Relación entre lectura crítica y pensamiento crítico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La lectura crítica desarrolla el pensamiento crítico.</li> <li>El pensamiento crítico precede de la lectura crítica.</li> </ul>	<p>E1P2: “El pensamiento es la consecuencia de la lectura”</p> <p>E8P2: “ toda lectura crítica nos conduce a un razonamiento o pensamiento crítico”</p> <p>E10P2: “El pensamiento crítico surge de realizar de manera adecuada la lectura”</p> <p>E14P2: “El fortalecer la lectura crítica en el aula permite desarrollar un pensamiento crítico en los estudiantes”</p> <p>E26P2: “El pensamiento crítico esta innato en el ser humano y por medio de la lectura crítica este se puede desarrollar”</p> <p>E29P2: “La lectura crítica es un paso previo al desarrollo del pensamiento crítico”</p> <p>E35P2: “El pensamiento crítico se desarrolla al leer diferentes tipos de texto”</p> <p>E36P2: “Sin lectura no hay pensamiento crítico”</p> <p>E43P2: “Para establecer en primer lugar una lectura crítica y luego llegar a tener un pensamiento más centrado y crítico”</p> <p>E2P2: “No se puede realizar una lectura crítica sino se tiene un pensamiento capas de cuestionar”</p> <p>E4P2: “Si hay pensamiento crítico se puede hacer una lectura crítica”</p> <p>E6P2: “El pensamiento crítico se manifiesta a partir de concepciones y la lectura se basa en este”</p>

Cuadro 4. (Continuación)

Categoría	Subcategoría	Descriptores
		<p>E20P2: “Que si piensas analítica y críticamente podrás llevar a cabo una postura crítica frente algún tema en específico”</p> <p>E22P2: “A partir del pensamiento crítico se desarrolla la lectura crítica”</p> <p>E28P2: “Para llegar a una lectura crítica se debe poseer un pensamiento crítico”</p> <p>E30P2: “Tienen una relación muy estrecha ya que la lectura crítica requiere del pensamiento crítico”</p> <p>E38P2: “Si el individuo piensa críticamente y no se fundamenta solamente con lo que está escrito, podrá leer críticamente”</p> <p>E39P2: “No se puede hacer una lectura crítica sin tener pensamiento crítico”</p> <p>E44P2: “Para que exista lectura crítica debe existir pensamiento abstracto y reflexivo lo que fundamenta así mismo el pensamiento crítico”</p> <p>E56P2: “Para leer críticamente es necesario tener un pensamiento crítico”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El pensamiento crítico y la lectura crítica tienen una relación complementaria.</li> </ul>	<p>E1P2: “Estas están ligadas”</p> <p>E2P2: “Desde un punto de vista es una relación estrecha”</p> <p>E3P2: “Los dos están estrechamente relacionados”</p> <p>E7P2: “Se complementan”</p> <p>E9P2: “Es una relación de dependencia directa”</p> <p>E26P2: “Tanto el pensamiento y la lectura crítica van de la mano”</p>

Cuadro 4. (Continuación)

Categoría	Subcategoría	Descriptorios
		<p>E39P2: “La relación es muy estrecha”</p> <p>E45P2: “Pensamiento crítico se relaciona con lectura crítica desde el punto en que estos deben ser complementarios”</p> <p>E48P2: “Las dos van de la mano, creo sería una en conjunto”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ambos implican procesos de pensamiento similares.</li> </ul>	<p>E54P2: “Los dos analizan y evalúan procesos para considerar lo que es bueno y lo que es malo”</p> <p>E57P2: “Poseen procesos de pensamientos similares como la inducción, la deducción, la abducción, el análisis, la relación, jerarquización, organización,”</p>
<p>Pregunta 3: ¿Cómo reconoce usted a un lector crítico en el aula?</p>		
<p>Concepto de lectura crítica</p> <p>C. Caracterización de un lector crítico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sabe exponer un juicio de valor argumentado respecto al texto.</li> </ul>	<p>E1P3: “Expone un juicio o valor con respecto al texto”</p> <p>E9P3: “Se le reconoce cuando emite juicios sustentados, esto es, con los argumentos necesarios”</p> <p>E10P3: “porque da su punto de vista teniendo en cuenta los diferentes aspectos”</p> <p>E11P3: “A través de su posición propia y argumentada en el proceso de lectura”</p> <p>E12P3: “Se evidencia desde el momento que inicia haciendo críticas con argumentos validos”</p> <p>E15P3: “Lo puedo reconocer por la capacidad que tiene de hacer críticas en relación a la lectura de un texto”</p> <p>E16P3: “Da a conocer sus puntos de vista de forma clara y argumentada”</p> <p>E18P3: “Esa persona que a partir de soportes teóricos o con otras lecturas contradice ideas con las cuales no esta de acuerdo”</p> <p>E22P3: “Es capaz de tener una posición clara frente a lo que esta leyendo”</p> <p>E25P3: “Es aquel que se enfrenta a la lectura y da su punto de vista”</p>

Cuadro 4. (Continuación)

Categoría	Subcategoría	Descriptorios
		<p>E26P3: “Es aquel que mejor detalla, analiza y observa para dar su punto de vista respecto a la lectura”</p> <p>E28P3: “Un lector crítico es aquel que cuestiona lo leído teniendo bases o argumentos para poner en tela de juicio lo que lee”</p> <p>E29P3: “Expresa su punto de vista y lo defiende con una serie de argumentos”</p> <p>E39P3: “Da su punto de vista del tema”</p> <p>E242P3: “Porque sostiene su posición mediante argumentos solidos”</p> <p>E45P3: “Siempre tienen buenos argumentos que respaldan sus puntos de vista”</p> <p>E50P3: “Es aquel que asume una posición crítica frente a lo que lee”</p> <p>E51P3: “Es el que más opina sobre la lectura y expone sus pro y su contra”</p> <p>E52P3: “Porque es una persona que opina y defiende sus puntos de vista con diferentes argumentos”</p> <p>E57P3: “Es capaz de interrogar el texto, lo evalúa y da razones del porque de sus hipótesis”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pone en práctica su competencia comunicativa para lograr la comprensión global del texto.</li> </ul>	<p>E2P3: “Indaga cuestiona y propone”</p> <p>E5P3: “Va más allá de la lectura porque le surgen nuevas preguntas”</p> <p>E6P3: “Puede interpretar el texto bajo su perspectiva personal”</p> <p>E14P3: “Es un joven que va mas allá de literalidad, cuando una persona no solo decodifica los signos lingüísticos y puede inferir entre letras”</p> <p>E15P3: “La capacidad que tiene para la interpretación de dichos textos”</p> <p>E16P3: “Constantemente se cuestiona sobre lo que plantea el texto”</p>

Cuadro 4. (Continuación)

Categoría	Subcategoría	Descriptores
		<p>E17P3: “En la capacidad que tiene de inferir, cuestionar y poner en práctica todas las capacidades al desarrollar un texto”</p> <p>E20P3: “Porque siempre infiere, relaciona el texto con otros e interpreta desde su punto de vista frente a la realidad”</p> <p>E21P3: “Es el que hace una lectura pausada, comprende, interpreta y analiza”</p> <p>E23P3: “Que no se queda con lo que esta exacto sino propone ideas y se cuestiona”</p> <p>E24P3: “Cuando tiene la capacidad de argumentar y proponer alternativas de solución”</p> <p>E33P3: “Se puede reconocer a través del cuestionamiento de lo que se le plantea a través de un texto y el contraste que puede hacer de este con otro”</p> <p>E34P3: “Cuando hace buenos análisis, argumenta”</p> <p>E35P3: “Es quien cuestiona lo que lee, o comprende y además pregunta sobre el tema tratado”</p> <p>E41P3: “Por su manera de reconocer, interpretar y argumentar sobre una lectura”</p> <p>E43P3: “Porque se desarrolla en la competencia comunicativa, se evidencia una investigación y trabajo más profundo de lo leído”</p> <p>E44P3: “Cuando propone nuevas interpretaciones sobre la lectura que se realiza en el salón”</p> <p>E47P3: “Porque va más allá del texto mira su comprensión global y hace inferencias para los tópicos que le generan dudas”</p> <p>E49P3: “Por sus respuestas y el cuestionamiento frente al texto”</p> <p>E54P3: “Profundiza en el texto para hallar las preguntas y las respuestas pertinente a estas”</p> <p>E56P3: “No se queda solamente con lo que presenta el texto pues compara, indaga, etc, el texto”</p>

Cuadro 4. (Continuación)

Categoría	Subcategoría	Descriptorios
		E57P3: “Es capaz de interrogar el texto, lo evalúa y da razones del porque de sus hipótesis teniendo en cuenta el texto y el contexto del texto”
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce elementos implícitos en el texto y los relaciona con su contexto.</li> </ul>	<p>E4P3: “Cuando es capaz de reconocer elementos no superficiales en el texto y guarda relación con elementos externos”</p> <p>E8P3: “Es la persona que no solo lee sino que va más allá y ahonda en la temática, el contexto, etc.”</p> <p>E27P3: “Porque es capaz de leer el contexto y dar su punto de vista, es decir relacionar lo que lee y comprende con su contexto”</p> <p>E44P3: “Cuando logra conectar el contexto de las lecturas con el texto de las mismas”</p> <p>E46P3: “Cuando relaciona el texto con su contexto y realidad”</p> <p>E57P3: “Da razones del porque de sus hipótesis, teniendo en cuenta el texto y el contexto del texto”</p>
Fuente: Datos obtenidos en la aplicación de la guía de entrevista (Ver Anexo A)		

**3.5.1.2 Análisis de la categoría I.** La primera categoría referente al concepto de lectura crítica, incluyó las preguntas 1, 2 y 3 de la guía de entrevista (Ver Anexo A).

Con la elaboración de la pregunta 1 de la guía de entrevista ¿Cómo definiría la lectura crítica? la propuesta investigativa pretendía conocer la definición que podrían dar los estudiantes en formación acerca de este tipo de lectura. Los actores mencionaron dentro de la definición, que la lectura crítica abarca una serie de habilidades y procesos mentales que llevan a la comprensión de un texto, además la precisan como la capacidad del lector para tomar una posición personal frente al escrito, basada en conocimientos previos y argumentos.

Consideran que la lectura en cuestión permite plantear hipótesis con argumentos tanto cotidianos como de la academia, ya que trasciende el nivel literal y permite abordar el escrito desde diferentes perspectivas, relacionándolo con su contexto y

realidad; así pues, algunos estudiantes señalan que la lectura crítica es el medio más eficaz para crear pensamiento crítico en la sociedad.

Según los aportes hechos por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES)<sup>167</sup>, la lectura crítica es la capacidad que tiene un lector de analizar a profundidad un texto considerando la ideología, las marcas textuales y discursivas, y el contexto sociocultural en el que éste se produce para así construir un sentido global del discurso. Por otra parte, Daniel Cassany plantea que “leer críticamente consiste en distinguir los hechos de las inferencias y de las opiniones del lector, ya que el objetivo de la lectura crítica es enseñar al sujeto a identificar Las intenciones del autor y verificar, como correcta o no, la información que un texto ofrece”<sup>168</sup>

Al comparar las respuestas dadas a la pregunta 1 con la definición hecha por las fuentes citadas anteriormente, se puede verificar que los educandos identifican algunos rasgos característicos de la lectura crítica.

También Giroux<sup>169</sup> y Van Dijk<sup>170</sup> hacen grandes aportes a su definición, pues reconocen el análisis crítico del discurso en la educación como instrumento de liberación de los hombres y mujeres, quienes son capaces de comprender a través de la lectura crítica los discursos dominantes. La característica primordial de la lectura crítica no fue identificada por los licenciados en formación; ninguno nombró que la lectura permite liberar al ser humano de los engaños de los absolutistas.

En la pregunta 2 ¿Cuál sería la relación entre lectura crítica y pensamiento crítico? se pretendía establecer la relación que encuentran los educandos en formación entre lectura crítica y pensamiento crítico. De las respuestas surgieron tres subcategorías desde las cuales es posible comprender cómo algunos docentes en formación piensan que la lectura crítica permite desarrollar el pensamiento crítico; muchos consideran que el pensamiento crítico precede a la lectura crítica y otros suponen que la lectura crítica y el pensamiento crítico tienen una relación complementaria.

---

<sup>167</sup> INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Op. cit.

<sup>168</sup> CASSANY, Daniel. Op. cit., p. 82.

<sup>169</sup> GIROUX. Henry. Op. cit., p. 27.

<sup>170</sup> VAN DIJK. Teun. Op. cit., p. 3.

El teórico Daniel Kurland<sup>171</sup> considera que la lectura crítica parecería anteceder al pensamiento crítico, pues cuando se logra comprender completamente el texto (lectura crítica) se puede evaluar con exactitud sus aseveraciones (pensamiento crítico). Además en la práctica, la lectura crítica y el pensamiento crítico van de la mano. El pensamiento crítico permite que el lector haga seguimiento a su comprensión a medida que lee. Si percibe que las aseveraciones del texto son ridículas o irresponsables (pensamiento crítico) lo examina con mayor atención para poner a prueba su propia comprensión (lectura crítica); es decir, el pensamiento crítico depende de la lectura crítica y viceversa. Después de todo una persona puede pensar críticamente sobre un texto (pensamiento crítico) únicamente si lo ha entendido (lectura crítica).

Al relacionar el análisis hecho por el anterior autor con las respuestas dadas por los estudiantes en la entrevista, se observa que un número considerable comparte lo afirmado por Kurland en cuanto que la lectura crítica antecede al pensamiento crítico y mantienen una relación interdependiente.

En el cuestionamiento número 3 ¿Cómo reconoce usted a un lector crítico en el aula? se pretendía que el educando caracterizara a un lector crítico con las habilidades, competencias y capacidades que posee, y que demuestra en el aula.

Al pedirles a los estudiantes que describieran al lector crítico dentro del aula, ellos consideraron que éste se pone en evidencia cuando ejecuta su competencia comunicativa, y de esta manera logran la comprensión global del discurso. Además indican que un lector crítico debe exponer un juicio de valor argumentado respecto al texto y reconocer los elementos implícitos que lo conforman para relacionarlos con su contexto.

Según Serrano de Moreno y Madrid de Forero<sup>172</sup>, existen unas competencias específicas que integran a un lector crítico, dichas competencias son:

**Competencias lingüísticas y discursivas:** capacidad del lector para reconocer el género discursivo específico que expone el texto, por tanto requiere identificar el

---

<sup>171</sup> KURLAND, Daniel. J. Op. cit.

<sup>172</sup> SERRANO DE MORENO, Stella y MADRID DE FORERO, Alix. Op. cit., p. 63.

tipo de texto, su estructura, el registro y estilo, las funciones y recursos lingüísticos, y formas de cortesía empleadas en el discurso escrito; algunas de las competencias nombradas anteriormente fueron tenidas en cuenta por los maestros en formación, ellos señalaron que el lector crítico debe reconocer los elementos implícitos del escrito para llegar a su comprensión.

Otras competencias dadas por estos teóricos son las **competencias pragmáticas y culturales** las cuales evidencian la capacidad del lector para identificar los propósitos y las intencionalidades del discurso, sus usos y funciones. Varios estudiantes entrevistados nombraron que el lector crítico debe tener en cuenta el contexto del texto, pero no profundizaron en este tema, también prescindieron la importancia de identificar la ideología del escrito.

Por último los expertos aluden a las **competencias valorativas y afectivas** las cuales permiten reconocer y establecer un valor al discurso a partir de los significados que subyacen de la ideología implícita para el hombre, la comunidad y los aspectos social y cultural, además permiten reconocer las emociones que se generaron en el autor y en la misma medida las emociones subjetivas que suscitan en el proceso de la lectura, y las actitudes frente a las ideas plateadas.

Para ello el lector requiere asumir una actitud crítica pero respetuosa; los educandos enfatizaron que el lector crítico tiene la capacidad de exponer un juicio de valor argumentado frente al texto, es decir el educando necesita asumir una actitud crítica en el momento de leer como lo mencionan Serrano de Moreno y Madrid de Forero. Lo expuesto se relaciona con la premisa: evaluar la información presentada en el discurso, es así como los estudiantes reconocieron las emociones intrínsecas del mismo autor en el texto.

Al tener en cuenta cada una de las competencias nombradas por los especialistas, se observa que los entrevistados nombraron algunas habilidades de manera muy general sin interiorizar en ellas, tuvieron en cuenta algunos rasgos imprescindibles del lector crítico.

Para concluir, en la primera categoría lo más mencionado por los estudiantes sobre la definición de lectura crítica fue que ésta requiere de una serie de procesos mentales que lleven a la comprensión de un texto y que además el individuo toma una posición personal frente a lo que lee.

En el momento de relacionar la lectura crítica con el pensamiento crítico, hubo dos subcategorías que prevalecieron: muchos mencionaron que el pensamiento crítico precede de la lectura crítica y otra gran mayoría consideró que la lectura crítica permite desarrollar el pensamiento crítico, es decir que hay dos ideas claves inversas a las cuales llegaron los educandos. Al caracterizar al lector crítico las respuestas primordiales fueron que el sujeto es capaz de exponer un juicio de valor argumentado y poner en práctica su competencia comunicativa para lograr la comprensión del escrito.

### 3.5.2 Categoría II: Didáctica de la lectura crítica.

**Cuadro 5. Análisis categoría “Didáctica de la lectura crítica”.**

Pregunta 4: ¿Qué preguntas o qué tipo de preguntas hace usted para interrogar un texto?		
Categoría	Subcategoría	Descriptorios
Didáctica de la lectura crítica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preguntas sobre el autor del texto.</li> </ul>	<p>E1P4: “¿Quién lo escribe?, ¿Por qué escribe eso?”</p> <p>E7P4: “¿Quién lo escribe?”</p> <p>E8P4: ¿qué quiere decir?</p> <p>E19P4: “¿Cuál es la editorial y el autor?, ¿En que se basa para hacer esas afirmaciones?”</p> <p>E24P4: “¿Quién es el autor?”</p> <p>E25P4: “¿Qué es el autor?”</p> <p>E27P4: “¿Quién es el autor?, ¿de dónde es?”</p> <p>E32P4: “¿quien es el autor?”</p> <p>E34P4: “¿Qué intención tiene?, ¿Qué quiere decir el autor?”</p> <p>E36P4: “¿Quién lo escribe?”</p> <p>E43P4: “¿conoce el autor de dicho texto?”</p> <p>E44P4: “¿Quién lo realiza?”</p> <p>E50P4: “¿sabe usted algo del autor del texto?”</p> <p>E51P4: “¿Qué trata de exponer el autor?”</p> <p>E54P4: “¿cuál es el autor del texto?”</p> <p>E55P4: “¿Quién es el autor?, ¿Qué idea defiende?”</p> <p>E56P4: “¿Quién es el autor?”</p>

Cuadro 5. (Continuación)

Categoría	Subcategoría	Descriptores
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preguntas acerca del contexto del texto.</li> </ul>	<p>E7P4: "contexto"</p> <p>E9P4: "Preguntas que apunten hacia la relación que se establece entre el texto y el contexto"</p> <p>E14P4: "Es importante conocer el contexto social, político en el cual se encuentra inmersa la obra"</p> <p>E16P4: "Preguntas relacionadas al contexto del texto"</p> <p>E24P4: ¿Cuál es el contexto?</p> <p>E30P4: "Reconocimiento del contexto del texto"</p> <p>E40P4: "Preguntas sobre la escritura, la redacción y el contexto"</p> <p>E42P4: "¿En qué contexto se desenvuelve el texto?"</p> <p>E45P4: "contexto en el que se desarrolla"</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preguntas relacionadas con el título.</li> </ul>	<p>E7P4: "título"</p> <p>E43P4: "¿De acuerdo al título que podemos inferir?"</p> <p>E51P4: "¿Qué otro título le pondrías al texto?, ¿por qué?"</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué tipo de texto es?</li> </ul>	<p>E6P4: "Tipo de texto"</p> <p>E25P4: "¿Que tipo de texto es?"</p> <p>E30P4: "¿Qué tipo de texto es?"</p> <p>E32P4: "¿Que tipo de texto es?"</p> <p>E42P4: "¿Qué tipo de texto es?"</p> <p>E50P4: "¿Que tipo de texto es?"</p> <p>E51P4: "¿Que tipo de texto es?"</p> <p>E53P4: "¿teniendo en cuenta la estructura, que tipo de texto es?"</p> <p>E54P4: "¿Que tipo de texto es?"</p> <p>E55P4: "¿Qué tipo de texto es?"</p>

Cuadro 5. (Continuación)

Categoría	Subcategoría	Descriptorios
		E56P4: “¿Qué tipo de texto es?”
	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuál es la tesis del texto y cuáles son los argumentos que la sustentan?</li> </ul>	<p>E1P4: “¿De donde escoge los argumentos para mantener y defender una idea?”</p> <p>E2P4: “¿Cuáles son los argumentos que presenta y por qué?”</p> <p>E19P4: “Cual es la tesis que plantea, en qué se basa para hacer esas afirmaciones”</p> <p>E29P4: “¿Identifique los argumentos empleados por el autor para intentar convencer al lector de su punto de vista”?</p> <p>E30P4: “¿Cuál es la tesis?”</p> <p>E32P4: “¿Cuál es la tesis que desarrolla el texto?”</p> <p>E50P4: “¿Cuál es la tesis?, ¿cuáles argumentos sustentan la tesis?”</p> <p>E51P4: “¿Cuál es la tesis?”</p> <p>E55P4: “¿Qué idea defiende?”</p> <p>E56P4: “¿Qué idea defiende el texto?”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preguntas sobre el lugar de publicación.</li> </ul>	<p>E36P4: “¿En dónde esta publicado?”</p> <p>E58P4: “¿donde podemos encontrar un texto como este?”</p> <p>E59P4: “¿dónde podemos encontrar un texto como este?”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preguntas de nivel literal, inferencial y crítico intertextual.</li> </ul>	<p>E15P4: “Las preguntas frecuentes para realizarle a un texto son de nivel crítico intertextual”</p> <p>E17P4: “preguntas literales, inferenciales”</p> <p>E18P4: “Literal, inferencia y critica”</p> <p>E21P4: “ Preguntas literales, preguntas inferenciales, preguntas crítico-intertextual”</p> <p>E22P4: “Inferenciales, crítico intertextuales”</p> <p>E23P4: “Literal, inferencial, critico textual”</p>

Cuadro 5. (Continuación)

Categoría	Subcategoría	Descriptor
		<p>E26P4: “inferencial, critico textual”</p> <p>E28P4: “Podrian plantearse preguntas de nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico”</p> <p>E46P4: “Literal, inferencia y criticas”</p> <p>E52P4: “De tipo literal en un primer momento y luego de tipo inferencial para lograr una mayor comprensión”</p> <p>E57P4: “El tipo de preguntas que suele plantear o proponer respecto a un texto son aquellas que da cuenta tanto de la literatura literal, inferencial y Crítico y que permiten hacer un análisis intertextual”</p> <p>E60P4: “Preguntas Literal, inferencial, critico textual”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionamientos sobre la intención del texto.</li> </ul>	<p>E20P4: “Su propósito e intención”</p> <p>E23P4: “¿Cuál es el objetivo?”</p> <p>E32P4: “¿Cuál es la intención del texto?”</p> <p>E34P4: “Que intención tiene”</p>
<p>Pregunta 5: ¿Qué actividades habitualmente emplea usted para los tres momentos de la lectura: antes, durante y después?</p>		
<p>Didáctica de la lectura crítica</p> <p>a. Antes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades que lleven a reconocer el tipo de texto y su estructura.</li> </ul>	<p>E10P5: “ Observación del tipo de texto al cual le voy a realizar la lectura”</p> <p>E24P5: “ Observación general de la estructura del texto (tipo de texto y escrito)”</p> <p>E27P5: “ Establecer tipología textual”</p> <p>E40P5: “Sobre el tipo de texto”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades relacionadas con los conocimientos previos.</li> </ul>	<p>E11P5: “Conocimientos previos de mi experiencia de mundo relacionados con el paratexto”</p> <p>E17P5: “Pregunta de conocimientos previos”</p> <p>E23P5: “ Activar conocimientos previos”</p> <p>E33P5: “ Lectura de conocimientos previos”</p>

Cuadro 5. (Continuación)

Categoría	Subcategoría	Descriptor
		<p>E46P5: “Preguntas sobre conocimientos previos “</p> <p>E47P5: “ Conocimientos previos”</p> <p>E55P5: “ Conocimientos previos de estudiante”</p> <p>E56P5: “Indagar conceptos previos”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades que motiven la lectura a realizar.</li> </ul>	<p>E14P5: “Realizar actividades que llamen la atención a la hora de leer”</p> <p>E20P5: “Motivación”</p> <p>E23P5: “ Motivar al estudiante”</p> <p>E29P5: “ Se realiza una motivación o emplea un detonante con la intención de crear interesen el estudiante”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas que aproximen a la lectura.</li> </ul>	<p>E15P5: “ Se realizará una serie de preguntas, las cuales le permitirán a estudiante conocer sobre cual será el tema a trabajar en el texto”</p> <p>E50P5: “ Realizar preguntas previas de acuerdo al tema que se va a tratar o el texto que se va a leer”</p> <p>E51P5: “Flashcards”</p> <p>E53P5: “Son actividades que lleven al estudiante a identificar el tema”</p> <p>E60P5: “ Preguntas sobre la lectura que se realizará</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas sobre el autor.</li> </ul>	<p>E1P5: “ Es muy importante tener en cuenta el titulo y quien lo escribió”</p> <p>E6P5: “ Primero, leo sobre el autor”</p> <p>E16P5: “Consulta información sobre el autor de texto a leer</p> <p>E24P5: “Investigar a cerca del contexto de la obra, su autor”</p> <p>E27P5: “Saber quien es el autor”</p>

Cuadro 5. (Continuación)

Categoría	Subcategoría	Descriptor
		<p>E28P5: “Consulta sobre la vida del autor y otros textos que hay publicado”</p> <p>E40P5: “ Sobre referencia, el autor”</p> <p>E45P5: “ Consulta de la obra y el autor”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer lecturas de imágenes que se relacionen con el texto.</li> </ul>	<p>E25P5: “Lectura de imágenes”</p> <p>E30P5: “Lectura de una imagen representativa del texto”</p> <p>E31P5: “Lectura de imagen”</p> <p>E43P5: “Interpretación de imágenes”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar una red de conceptos.</li> </ul>	<p>E47P5: “Red de conceptos”</p> <p>E49P5: “Red de conceptos”</p> <p>E54P5: “Se aplican planes de trabajo como redes semánticas”</p> <p>E55P5: “ Red semántica”</p> <p>E57P5: “Realizar una red de ideas”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar hipótesis sobre la lectura a abordar.</li> </ul>	<p>E27P5: “Dar posibles hipótesis acerca de lo que puede tratar”</p> <p>E28P5: “Planteo una hipótesis o conjetura de acuerdo con el título”</p> <p>E32P5: “Actividades en el que el estudiante infiera sobre el tema que se va a desarrollar”</p> <p>E38P5: “Formular hipótesis”</p> <p>E43P5: “Predicciones”</p> <p>E44P5: “ Planteo las hipótesis sobre el texto”</p> <p>E49P5: “Elaboración de hipótesis”</p> <p>E55P5: “Generar hipótesis interpretativas”</p> <p>E56P5: “Hacer hipótesis”</p>



Cuadro 5. (Continuación)

Categoría	Subcategoría	Descriptor
		<p>E42P5: “Búsqueda e términos desconocidos”</p> <p>E45P5: “Consulta de palabras nuevas en el texto”</p> <p>E50P5: “Subrayar términos desconocidos”</p> <p>E58P5: “Consultar diccionario”</p> <p>E59P5: “Consultar diccionario”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confirmar hipótesis hechas con anterioridad.</li> </ul>	<p>E27P5: “Compruebo lo propuesto”</p> <p>E28P5: “Se verifica la veracidad de la hipótesis planteada”</p> <p>E49P5: “Reconfirmar hipótesis”</p> <p>E55P5: “Corroborar as hipótesis planteadas”</p> <p>E58P5: “Corrección de predicciones, comprobación de hipótesis”</p> <p>E59P5: “Comprobación de hipótesis”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Releer el texto.</li> </ul>	<p>E11P5: “Adecuación del texto a traves de varia lecturas”</p> <p>E24P5: “Relectura”</p> <p>E29P5: “Se realiza a lectura e forma individua y posteriormente a lectura orientada por el docente”</p> <p>E36P5: “Re lectura”</p> <p>E44P5: “Leer con detenimiento y releer cuando sea necesario”</p> <p>E47P5: “Relectura”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extraer las ideas principales de la lectura.</li> </ul>	<p>E1P5: “Me detengo en la lectura para mejorar la comprensión”</p> <p>E2P5: “Tomar nota de párrafos relevantes que ayuden a entender mejor el tema”</p> <p>E5P5: “Subrayo lo más importante, las ideas principales”</p> <p>E6P5: “Leo conciensualmente para captar los datos importantes que me sirven luego para un análisis. (Por lo general subrayo)”</p>

Cuadro 5. (Continuación)

Categoría	Subcategoría	Descriptor
		<p>E8P5: “Atento realizo una delimitación de las ideas principales, soportes”</p> <p>E12P5: “Señalo apartes del texto que me llamen la atención”</p> <p>E16P5: “Tomar nota de ideas relevantes de texto”</p> <p>E19P5: “Extracción de ideas”</p> <p>E24P5: “Subrayar datos relevantes”</p> <p>E52P5: “Selección de la ideas o argumentos principales”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar esquemas mentales.</li> </ul>	<p>E16P5: “Ir construyendo una telaraña de conceptos e ideas”</p> <p>E22P5: “Mapa conceptual”</p> <p>E24P5: “Diseño e esquemas”</p> <p>E30P5: “Red de palabras”</p>
c. Después	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar la lectura.</li> </ul>	<p>E6P5: “Inicio un análisis a partir de un aspecto que me haya llamado la atención”</p> <p>E21P5: “Analizar la lectura”</p> <p>E4P5: “Retirar los aspectos interesantes para ejercer un trabajo de análisis”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar conclusiones sobre la lectura.</li> </ul>	<p>E1P5: “ Saco una conclusión a sustento con argumentos del mismo texto”</p> <p>E7P5: “Sacar conclusiones”</p> <p>E17P5: “Conclusiones”</p> <p>E20P5: “Cierre y conclusión”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Producción escrita.</li> </ul>	<p>E19P5: “Producción (artículo de opinión)”</p> <p>E25P5: “Producción escrita”</p> <p>E29P5: “El docente orienta al estudiante a realizar un escrito teniendo en cuenta ciertos parametros establecidos en conjunto”</p> <p>E30P5: “Producción escrita con nueva ideas o apoyando el texto”</p>

Cuadro 5. (Continuación)

Categoría	Subcategoría	Descriptor
		<p>E32P5: "Escribir"</p> <p>E42P5: "Sistematizar la lectura hecha por medio de una reseña escrita. Haciendo uso de citas textuales como soporte"</p> <p>E44P5: "Escribir"</p> <p>E55P5: "Producir"</p> <p>E56P5: "Escribir"</p> <p>E57P5: "Escritura acerca del contenido del texto, muchas veces relacionándolo con otros textos ya leídos"</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar actividades evaluativas.</li> </ul>	<p>E15P5: "Emplearía preguntas de nivel literal, inferencial y crítico – intertextual"</p> <p>E17P5: "Evaluación"</p> <p>E22P5: "Taller sobre lo aprendido"</p> <p>E26P5: "Se evalúa, coevalua"</p> <p>E23P5: "Una especie de prueba que compruebe lo aprendido"</p> <p>E28P5: "Realizar cuestionamientos y solucionarios"</p> <p>E53P5: "Se realizan actividades que estén relacionadas con la lectura ya sea un cuestionario o la realización de cualquier otra actividad"</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer bibliografía relacionada con la lectura realizada.</li> </ul>	<p>E2P5: "Consultar e indagar en otros textos sobre el mismo tema para despejar dudas"</p> <p>E5P5: "Trato de ampliar o que leí consultando otras fuentes"</p> <p>E8P5: "Contextualizo e investigo sobre los temas que más me llaman la atención"</p> <p>E11P5: "Lectura de bibliografía relacionada con el tema de texto"</p>

Cuadro 5. (Continuación)

Categoría	Subcategoría	Descriptor
		<p>E12P5: “Leo críticas respecto a texto de fuentes confiables”</p> <p>E16P5: “Consultar fuentes bibliográficas relacionadas con el texto”</p> <p>E24P5: “Confronto las ideas de este autor con otros”</p> <p>E35P5: “Leer otros textos relacionados con el tema”</p> <p>E36P5: “Buscar otros textos sobre el tema”</p> <p>E39P5: “Investigar”</p> <p>E45P5: “Busco artículos críticos sobre la obra”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar esquemas que ayuden a una mejor comprensión de la lectura.</li> </ul>	<p>E10P5: “Esquemas de lectura a través de mapa de ideas, resumen y gráficos de relación”</p> <p>E51P5: “Armar un mapa conceptual”</p> <p>E55P5: “Hacer esquemas”</p> <p>E56P5: “Esquematizar”</p> <p>E58P5: “Hacer gráficos”</p> <p>E59P5: “Hacer gráficos”</p>
<p>PREGUNTA 6: ¿Qué tipos de texto utilizaría usted en el aula para desarrollar la lectura crítica?</p>		
<p>Didáctica de la lectura crítica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Texto Argumentativo.</li> </ul>	<p>E2P6: “Utilizaría textos a modo de ensayo o artículos que sean precisos y llamativos”</p> <p>E3P6: “Ensayos literarios”</p> <p>E7P6: “Crónica (argumentativo)”</p> <p>E9P6: “Argumentativos”</p> <p>E10P6: “Los ensayos son una buena alternativa para trabajar aspectos críticos”</p> <p>E11P6: “Textos argumentativos de temáticas filosóficas”</p> <p>E13P6: “Argumentativo”</p> <p>E14P6: “El tipo de texto argumentativo, artículos de opinión”</p>

Cuadro 5. (Continuación)

Categoría	Subcategoría	Descriptor
		E15P6: "Argumentativo ya que permite realizar una lectura más profunda del texto"
		E16P6: "Argumentativos"
		E17P6: "Argumentativo"
		E18P6: "Argumentativo"
		E19P6: "Argumentativo"
		E20P6: "Textos argumentativos"
		E21P6: "Textos argumentativos"
		E22P6: " Textos argumentativos "
		E23P6: "Texto argumentativo, podría ser un artículo de opinión"
		E24P6: "Textos argumentativos"
		E25P6: "Argumentativo"
		E27P6: "Argumentativos: ensayos"
		E28P6: "El texto argumentativo"
		E29P6: "Texto argumentativo"
		E30P6: "Argumentativos"
		E31P6: "Argumentativo"
		E32P6: "Argumentativo"
		E33P6: "Texto argumentativo: artículos de opinión"
		E34P6: " Textos argumentativos: Artículos de opinión"
		E35P6: "Argumentativos"
		E36P6: "Textos argumentativos"
		E37P6: "Argumentativos"
		E380P6: "Ensayos críticos"

Cuadro 5. (Continuación)

Categoría	Subcategoría	Descriptor
		E39P6: "Ensayos" E40P6: "Textos argumentativos principalmente" E41P6: "Argumentativos" E43P6: "Texto Argumentativo" E44P6: " Textos críticos" E45P6: "Tipo ensayo, artículo de opinión" E46P6: "Argumentativos" E47P6: " Argumentativos: artículos de opinión, ensayos" E48P6: "Argumentativos" E49P6: "Texto argumentativo" E50P6: "Texto argumentativo" E51P6: "Textos argumentativos" E52P6: "Texto de opinión" E53P6: "Textos argumentativos: artículo de opinión" E54P6: "Textos argumentativos" E55P6: "Argumentativo" E56P6: "Argumentativo" E57P6: "Argumentativos pues son los que el estudiante de un punto de vista personal" E60P6: "Argumentativos como artículos de opinión"
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto Expositivo.</li> </ul>	E9P6: "Expositivos" E18P6: "Expositivo" E20P6: "Expositivo" E25P6: "Expositivo" E30P6: "Expositivos"

Cuadro 5. (Continuación)

Categoría	Subcategoría	Descriptor
		E31P6: "Expositivos" E43P6: "Texto expositivo" E50P6: "Expositivo" E54P6: "Expositivos" E55P6: "Expositivos"
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto Narrativo.</li> </ul>	E1P6: "Cuentos modernos y cuentos clásicos" E3P6: "Ensayos literarios" E4P6: "Textos literarios" E5P6: "Textos literarios" E6P6: "Narrativo" E7P6: "Literarios: cuento, novela, poesía" E9P6: "Narrativos" E12P6: "Libros de novela" E17P6: "Narrativo" E26P6: "Novelas literarias" E41P6: "Literarios"
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos de todo tipo.</li> </ul>	E6P6: "Cualquier texto es valido para conseguir esta meta" E8P6: "Textos de todo tipo" E42P6: "Cualquier tipo de texto es útil" E59P6: "De todo tipo"
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto Informativo.</li> </ul>	E4P6: "Textos informativos" E27P6: "Informativos: noticia" E35P6: "Textos informativos" E36P6: "Informativos" E37P6: "Informativos" E43P6: "Texto informativo"

Cuadro 5. (Continuación)

Categoría	Subcategoría	Descriptor
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto Científico.</li> </ul>	<p>E16P6: “Científicos”</p> <p>E35P6: “Científicos”</p> <p>E37P6: “Científicos”</p> <p>E52P6: “Textos científico”</p>
<p><b>PREGUNTA 9: ¿Cuáles considera usted que son las dificultades que impiden la promoción y enseñanza de la lectura crítica?</b></p>		
<p>Didáctica de la lectura crítica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apatía hacia la lectura por parte de los estudiantes.</li> <li>• Falta de estrategias que motiven el aprendizaje de la lectura crítica.</li> </ul>	<p>E2P9: “La poca disposición que presentan los estudiantes ante algunas lecturas”</p> <p>E5P9: “A muchas personas no les interés la lectura”</p> <p>E6P8: “Que ahora a los jóvenes y las generaciones que vienen no les gusta”</p> <p>E22P9: “La pereza de los estudiantes”</p> <p>E26P9: “La desmotivación del estudiante”</p> <p>E30P9: “La apatía a leer, la falta de estrategias usadas para la enseñanza de la lectura”</p> <p>E33P9: “Que no se quiere leer y mucho menos pensar y cuestionar”</p> <p>E42P9: “La pereza de los estudiantes”</p> <p>E48P9: “La falta de interés por parte del estudiante”</p> <p>E58P9: “Lecturas de poco interés en los niños”</p> <p>E60P9: “La falta de motivación que no permite la enseñanza adecuada de la lectura crítica en el aula”</p> <p>E58P9: “Estrategias por parte de los profesores”</p> <p>E56P9: “No se plantean actividades pertinentes para fomentar este tipo de lectura en el aula”</p> <p>E55P9: “No hay actividades que se planteen adecuadamente para la enseñanza de la lectura crítica”</p> <p>E52P9: “Pocas estrategias de lectura crítica”</p> <p>E45P9: “Menos creatividad en el uso de los recursos para la enseñanza”</p>

Cuadro 5. (Continuación)

Categoría	Subcategoría	Descriptor
		<p>E13P9: “La falta de motivación y estrategias de los docentes”</p> <p>E59P9: “Estrategias por parte de los profesores”</p> <p>E25P9: “Falta de motivación y seguimiento hacia los estudiantes”</p> <p>E9P9: “La incompetencia de los docentes que no desarrollan actividades que motiven el amor por la lectura”</p> <p>E54P9: “Falta de implementación de estrategias por parte del docente”</p> <p>E17P9: “La falta de proponer lecturas llamativas que cautiven y despierten el interés de los estudiantes”</p> <p>E30P9: “La falta de estrategias usadas para la enseñanza de la lectura”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de interés de los docentes por la promoción y enseñanza de la lectura crítica.</li> </ul>	<p>E14P9: “La pereza de los docentes por realizar actividades que permitan conocer la lectura crítica”</p> <p>E15P9: “La falta de interés por parte de los docentes”</p> <p>E16P9: “Falta de asesoría en los procesos de lectura y bases académicas que empiezan desde la escuela”</p> <p>E48P9: “La falta de interés por parte del maestro”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de conocimiento sobre lectura crítica por parte de los docentes lo que imposibilita su enseñanza.</li> </ul>	<p>E22P9: “Profesores mediocres”</p> <p>E23P9: “El no saber su importancia y no saber cómo trabajarla</p> <p>E27P9: “Que nosotros los docentes, profesores o maestros no tenemos o no sabemos enseñarlo”</p> <p>E28P9: “En muchas ocasiones los docentes son los principales culpables de las dificultades ya que no poseen suficientes conocimientos para la formación de la lectura crítica y se limita a lo literal”</p> <p>E29p9: “La falta de conocimientos por parte de los maestros, debido a que muchas veces nosotros no tenemos una lectura crítica y si no tenemos esta habilidad es muy complicado querer enseñarlo”</p>

Cuadro 5. (Continuación)

Categoría	Subcategoría	Descriptor
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñar lectura desde un enfoque tradicional.</li> </ul>	<p>E8P9: “La incursión de textos de tipo lineal. Sin abordaje profundo”</p> <p>E19P9: “Los currículos tradicionalistas de algunos colegios”</p> <p>E25P9: “Educación tradicional, falta de motivación y seguimiento hacia los estudiantes”</p> <p>E31P9: “La falta de conciencia y la forma tradicional con la que hemos sido educados”</p> <p>E36P9: “Las clases catedráticas”</p> <p>E46P9: “Enseñanza tradicional”</p> <p>E47P9: “Una enseñanza tradicional que promueve la lectura tradicional”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mala elección de los textos para la implementación de la lectura.</li> </ul>	<p>E3P9: “Que las docentes solo dejan hoy en día de libros de superación personal”</p> <p>E20P8: “A veces los docentes no escogen los textos adecuados para desarrollar esta habilidad”</p> <p>E32P9: “La implementación de los mismo textos”</p> <p>E51P9: “Se leen solo textos expositivos”</p>
<p>Fuente: Datos obtenidos en la aplicación de la guía de entrevista (Ver Anexo A)</p>		

**3.5.2.1 Análisis de categoría II.** La segunda categoría que corresponde a la didáctica de la lectura crítica, está compuesta por los cuestionamientos número 4, 5, 6 y 9 de la guía de entrevista aplicada (ver Anexo A).

Respecto a la interrogación 4 ¿Qué preguntas o qué tipo de preguntas hace usted para interrogar un texto? Las investigadoras parten de la concisa: para desarrollar lectura crítica es imprescindible interrogar los textos. Debido a lo mencionado se pretendía conocer las técnicas y estrategias que los licenciados en formación ponen en práctica para llevar a cabo este trabajo.

Al analizarla información obtenida, los maestros en formación en su gran mayoría, señalaron que realizan preguntas con relación al autor del texto, también se cuestionaron sobre la clase de texto que se está abordando y el contexto del mismo.

Muchos consideraron importante conocer la tesis e identificar los argumentos que la sustentan, lo cual según los actores sólo se tendría en cuenta para los textos argumentativos; y realizar preguntas según su nivel de dificultad, los niveles serían: Literales, inferenciales y crítico intertextuales. Una minoría respondió que para interrogar el texto se cuestionan a cerca del título y del lugar de publicación.

Según Daniel Cassany<sup>173</sup> las 22 técnicas para interrogar de manera exhaustiva un texto son:

#### I. Mundo del autor:

1. Identificar el propósito del autor, 2. Descubrir las conexiones, 3. Retratar el autor, 4. Descubrir el idiolecto del autor, 5. Rastrear la subjetividad del autor, 6. Detectar posicionamiento, 7. Descubre lo oculto, 8. Dibujar el mapa sociocultural.

#### II. Analizar el género discursivo:

9. Identificar el género, 10. Enumerar a los contrincantes, 11. Hacer un listado de voces (citas), 12. Analizar las voces (citas) incorporadas, 13. Leer los nombres propios, 14. Verificar la solidez y la fuerza del discurso, 15. Hallar las palabras disfrazadas, 16. Analizar la jerarquía informativa.

#### III. Predecir las interpretaciones:

17. Definir los propios propósitos, 18. Analiza la sombra del lector, 19. Acuerdos y desacuerdos, 20. Analizar la posible lectura que otros hagan del texto, 21.

---

<sup>173</sup> CASSANY, Daniel. Proyecto de investigación Literacidad crítica. Op. cit.

Identificar las partes más controvertidos del texto, 22. Meditar las reacciones frente al texto.

Teniendo en cuenta la clasificación de Cassany sobre los cuestionamientos que se deben hacer a la hora de enfrentarse a un texto, se puede concluir que los estudiantes entrevistados concuerdan con las premisas: las preguntas sobre el autor llevan a interiorizar el escrito, el género y la estructura interna son interrogantes comunes que se hacen para la comprensión de la lectura y la intención del texto se debe identificar para organizar las ideas propias acerca el discurso.

Los maestros en formación pasaron por alto los cuestionamientos enmarcados por Cassany en la parte de “Predecir las interpretaciones”. No incluyeron preguntas acerca del papel del lector frente a la lectura.

Con la pregunta 5 ¿Qué actividades habitualmente emplea usted para los tres momentos de la lectura: antes, durante y después? El proyecto de investigación pretendía conocer la rutina habitual que los licenciados en formación utilizarían para leer críticamente un texto en las clases.

Se evidenció que la mayoría de los estudiantes establecieron como actividades antes de la lectura: elaborar hipótesis sobre la lectura a abordar, actividades relacionadas con los conocimientos previos de los estudiantes y preguntas sobre el autor. La minoría de los actores indicó: realizar una red de conceptos, hacer lectura de imágenes que se relacionen con el texto, actividades que motiven la lectura a realizar y actividades que lleven a reconocer el tipo de texto y su estructura.

Ahora bien, David Cooper en su libro “Como mejorar la comprensión lectora”<sup>174</sup> divide el proceso para llegar a la comprensión de una lectura en tres partes: el desarrollo de la información previa y del vocabulario, la configuración de determinados procesos y habilidades, y la correlación de la lectura y la escritura.

---

<sup>174</sup> COOPER, David. Op. cit., p. 31.

Shuell, citado por Frida Díaz<sup>175</sup> en “Estrategias para el aprendizaje significativo” afirma que la comprensión lectora se desarrolla por medio de una serie de fases que dan cuenta de un proceso complejo y progresivo. Díaz retoma lo postulado por Shuell y establece como momentos para la comprensión de la lectura: fase inicial de aprendizaje, fase intermedia de aprendizaje, y fase terminal del aprendizaje.

Según Frida Díaz<sup>176</sup> en la fase inicial de aprendizaje, el estudiante percibe toda la información del texto como una constitución de piezas aisladas sin ninguna conexión conceptual, por tal motivo es importante el énfasis en este momento. En consecuencia, para el momento del antes es indispensable enseñar con antelación el vocabulario clave que ayude a los estudiantes a la comprensión de la lectura.

Conforme a lo expuesto por los autores citados, se expone que en el primer momento de la lectura los licenciados en formación postularon actividades relacionadas con los presaberes: elaborar hipótesis sobre la lectura a abordar, actividades relacionadas con los conocimientos previos de los estudiantes y preguntas sobre el autor. No obstante los educandos no mencionaron actividades referentes al vocabulario y términos desconocidos las cuales en términos de Frida Díaz y Cooper posibilitan la comprensión lectora.

Para las actividades durante la lectura la mayoría de los licenciados en formación propusieron: preguntas durante la lectura, subrayar y consultar términos desconocidos; extraer las ideas principales de la lectura. Una minoría estableció las siguientes actividades: confirmar las hipótesis hechas con anterioridad; releer el texto; y por último realizar esquemas mentales.

Ahora bien, para Frida Díaz<sup>177</sup> la fase intermedia de aprendizaje, además de abarcar la lectura, incluye que el educando empiece a encontrar relaciones y similitudes entre las partes que quedaron aisladas en la primera fase; de esta forma el estudiante comienza a configurar esquemas y mapas cognitivos sobre el material, teniendo un mayor dominio del aprendizaje en forma progresiva.

---

<sup>175</sup> DÍAZ, Frida. Op. cit., p. 25.

<sup>176</sup> *Ibíd.*

<sup>177</sup> *Ibíd.*

Por lo tanto, para el momento durante la lectura los actores entrevistados poseen posturas diferentes en relación a las actividades a aplicar pues algunos docentes en formación sugirieron “subrayar y consultar términos desconocidos” lo que se supone se realiza en la primera etapa, según Cooper y Díaz, con el fin de prevenir que el lector se confunda con algunos términos.

Además, los licenciados en formación presentaron algunas actividades pertinentes para esta etapa, en relación con lo postulado por los autores citados, como: confirmar hipótesis hechas con anterioridad; releer el texto; extraer las ideas principales de la lectura y realizar esquemas mentales. De igual manera, una minoría expuso que consultan los términos desconocidos, actividad que se debe realizar en el primer momento de la lectura según los aportes de David Cooper y Frida Díaz Barriga.

Para la última etapa del proceso de la lectura, la mayoría de los licenciados en formación plantearon actividades como: producción escrita, leer bibliografía relacionada con la lectura, realizar actividades evaluativas y esquemas que ayuden a una mejor comprensión de la lectura. Pocos educandos mencionaron las siguientes actividades: analizar la lectura y realizar conclusiones sobre la misma.

Con lo anterior, para Cooper<sup>178</sup> la última fase consiste en la finalización del proceso de comprensión evidenciado en la relación final que hace el estudiante entre la lectura y la escritura. Por lo que es necesario que el maestro plantee junto con los educandos un propósito de lectura y que sobre éste se realice una evaluación del proceso ejecutado durante la lectura.

Ahora bien, para Frida Díaz<sup>179</sup>, en la etapa final aquellos conocimientos que fueron adquiriendo un esquema lógico se integran aún más y con mayor autonomía, es decir, el alumno reconoce su aprendizaje y lo contextualiza con el texto. A partir del reconocimiento las ejecuciones hechas por el estudiante requieren de un mayor dominio para la realización de tareas como: la resolución de problemas, respuestas a preguntas, entre otros.

---

<sup>178</sup> COOPER, David. Op. cit. capítulo 7.

<sup>179</sup> DÍAZ, Frida. Op. cit., p. 26.

Con lo anterior, los docentes en formación concuerdan con lo expuesto por los autores mencionados ya que las actividades propuestas, en la guía de entrevista aplicada, se relacionan con la realización de tareas, evaluaciones, talleres de comprensión y producción escrita de acuerdo al texto leído. Es decir, los estudiantes tienen clara la importancia de no leer por leer sino por el contrario ejecutar procesos mentales como la comprensión, interpretación y argumentación de lo que se lee, incluyendo las posiciones y aportes personales de los demás.

Además, según lo expuesto por Cooper y Díaz se ratifica la importancia de la interrelación de esos tres pasos del proceso de comprensión debido a que su puesta en práctica requiere tanto del docente como del estudiante y del manejo que se le dé a la nueva información en el aula.

Para la pregunta 6 ¿Qué tipos de texto utilizaría usted en el aula para desarrollar la lectura crítica? La propuesta de investigación pretendía que los educandos escribieran los textos que según ellos potencian la misma y así conocer cuáles serían los más valorados por los maestros en formación para llevar a cabo una buena lectura.

Por lo cual, una cantidad considerable de estudiantes de Licenciatura en Lengua Castellana, Español y Literatura establecieron que el mejor tipo de texto para desarrollar lectura crítica es el argumentativo, el texto narrativo y el texto expositivo. Pocos educandos mencionaron el texto informativo y el texto científico. Por último, una minoría de la muestra estipuló los textos de todo tipo.

Con base en lo expuesto anteriormente, se evidencia que los licenciados en formación conciben, en su gran mayoría, el tipo de texto argumentativo como un texto propicio para desarrollar lectura crítica. Por tanto, se puede exponer que los estudiantes no establecen que sea posible desarrollar lectura crítica y pensamiento crítico con otros tipos de texto.

Pues bien, se presenta a continuación el aporte del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) quien es el ente encargado de

estipular las habilidades que los estudiantes deben desarrollar en las aulas, para ser pensadores críticos. Para el ICFES la lectura crítica:

Es la capacidad que tiene el lector – a partir del análisis profundo de un texto – para dar cuenta de las relaciones entre los discursos y las prácticas socioculturales que las involucran y condicionan, lo cual significa que el lector debe reconstruir el sentido de un texto en el marco del reconocimiento del contexto en el que se produce y de las condiciones discursivas (ideológicas, textuales, sociales) en las que se emite. Las dimensiones que configuran la competencia en lectura crítica son: 1) dimensión textual evidente; 2) dimensión intertextual; 3) dimensión enunciativa; 4) dimensión valorativa; y, 5) dimensión sociocultural.<sup>180</sup>

Con lo expuesto anteriormente se da cuenta de la importancia del proceso de lectura crítica puesto que se lee, comprende y se da sentido a un texto y no a un tipo de texto en particular, es así como el ICFES postula las dimensiones que configuran la competencia en lectura crítica<sup>181</sup>. Ahora bien, es indispensable dirigirse al análisis realizado a la pregunta 3, de la categoría 'Concepto de lectura crítica' de la guía de entrevista aplicada, la cual se refiere a las competencias por las cuales se reconoce a un lector crítico en el aula.

En dicho análisis...ver numeral 3.5.1.2... se cita a Serrano de Moreno y Madrid de Forero<sup>182</sup> quienes establecen tres competencias específicas que integran a un lector crítico: competencias lingüísticas y discursivas, competencias pragmáticas y culturales, y competencias valorativas y afectivas. Por las cuales se estipulan las capacidades que debe alcanzar un lector crítico cuando lee un texto.

En este sentido se enfatiza que tanto Serrano de Moreno y Madrid de Forero como el ICFES no establecen una tipología específica para desarrollar lectura crítica, lo que da cuenta que las competencias, junto con sus habilidades, se deben desarrollar y aplicar a todo tipo de texto pues ahí radica ser un lector crítico que ejerce sus conocimientos en todo lo que lee sin desacreditar tipos de textos.

---

<sup>180</sup> INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Op. cit.

<sup>181</sup> *Ibíd.*

<sup>182</sup> SERRANO DE MORENO, Stella y MADRID DE FORERO, Op. cit., p. 63.

Por tanto, todo tipo de texto es adecuado para leer críticamente ya que la metodología utilizada es la que conlleva mayoritariamente al desarrollo de la lectura crítica. O dicho de otro modo, todo texto se puede analizar por medio de preguntas que inciten al lector a un análisis profundo con el cual se cree hipótesis y se presente un desequilibrio cognitivo que lo dirija a la investigación, y así a la construcción de nuevos conocimientos. De igual manera, es indispensable que al trabajar las tipologías textuales los educandos tengan clara la macroestructura del discurso a abordar ya que de ahí depende que se comprenda un escrito en su totalidad, lo expuesto en relación con por David Cooper<sup>183</sup> y Frida Díaz.<sup>184</sup>

Con la pregunta 9 ¿Cuáles considera usted que son las dificultades que impiden la promoción y enseñanza de la lectura crítica? el proyecto de investigación intentaba saber cuáles son, según los futuros maestros, las barreras que existen a la hora de enseñar lectura crítica.

Muchos licenciados en formación de 6° a 10° identificaron como dificultades para el desarrollo de la lectura crítica en el aula: falta de estrategias que motiven el aprendizaje de la lectura crítica, apatía hacia la lectura por parte de los estudiantes, falta de conocimiento sobre lectura crítica por parte de los docentes lo que imposibilita su enseñanza y enseñar lectura desde un enfoque tradicional. Algunos docentes postularon las siguientes: falta de interés de los docentes por la promoción y enseñanza de la lectura crítica, los maestros dejan la enseñanza de la lectura crítica en manos del docente de Lengua Castellana, y por último la mala elección de textos para la implementación de la lectura.

Por lo tanto, se infiere que quizás para los actores, una dificultad conlleve el desarrollo de otra y viceversa como lo es el caso de la problemática mencionada “desarrollar lectura desde un enfoque tradicional” lo que supone la falta de interés del estudiante por leer y la falta de motivación por la calidad educativa de un docente cuando enseña lectura crítica de una manera equivocada.

Asimismo, se hace indispensable relacionar las respuestas anteriores con las proporcionadas en la pregunta 7, referente a los teóricos que le aportan las bases

---

<sup>183</sup> COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Aprendizaje visor.p.21

<sup>184</sup> DÍAZ, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México. McGraw-Hill. 1998.p.101

necesarias sobre la enseñanza de la lectura crítica de la categoría 'espacios de formación',... ver el numeral 3.5.2.1...puesto que en dicha interrogación se observó que los licenciados en formación citaron teóricos según los cuales se desarrolla la capacidad de leer críticamente y la enseñanza de éste proceso. Pero, en el cuestionamiento 9 expusieron que los docentes no poseen conocimientos.

Por lo tanto para la categoría correspondiente a las preguntas 4, 5, 6 y 9 se puede concluir que los licenciados en formación mencionan aspectos concernientes a la didáctica de la lectura y conocen algunos referentes teóricos de David Cooper y Frida Díaz quienes proponen y opinan de forma argumentada sobre la importancia de realizar actividades concretas en las etapas de la lectura, para no confundir ni enseñar inadecuadamente este proceso.

### 3.5.3 Categoría III: Espacios de formación

**Cuadro 6. Análisis categoría “Espacios de formación”.**

PREGUNTA 7: Dentro de plan de estudios de su carrera profesional ¿Qué teóricos le aportaron las bases necesarias para la enseñanza de la lectura crítica?		
Categoría	Subcategoría	Descriptor
Espacios de formación	Daniel Cassany.	E9P7: “Daniel Cassany”
		E13P7: “Cassany”
		E14P7: “ Daniel Casany”
		E15P7: “Cassany”
		E16P7: “Cassany”
		E17P7: “ Daniel Casany”
		E18P7: “Cassany”
		E20P7: “Cassany”
		E21P7: “Daniel Cassani”
		E22P7: “Cassany”
		E25P7: “Cassany”
		E26P7: “Daniel Cassany”
		E28P7: “Cassany”
		E30P7: “Daniel Cassany”
		E31P7: “Cassani”
		E32P7: “Daniel Cassany”
		E33P7: “Daniel Cassany”
		E34P7: “Cassany”
E43P7: “Cassany”		
E46P7: “Cassany”		
E47P7: “Cassany”		
E48P7: “Cassany”		

Cuadro 6. (Continuación)

Categoría	Subcategoría	Descriptor
		E49P7: "Cassany" E50P7: "Daniel Cassany" E51P7: "Daniel Cassany" E52P7: "Cassany" E53P7: "Daniel Cassany" E54P7: "Daniel Cassany" E55P7: "Cassany" E56P7: "Cassany" E57P7: "Daniel Cassany" E58P7: "Daniel Cassany" E59P7: "Daniel Cassany" E60P7: "Cassany"
	Héctor Abad Faciolince.	E50P7: "Hector Abad Faciolince" E52P7: "Hector Abad Faciolince" E53P7: "Hector Abad Faciolince" E54P7: "Hector Abad Faciolince"
	Carlos Lomas.	E28P7: "Carlos Lomas" E32P7: "Carlos Loma" E33P7: "Carlos Lomas" E55P7: "Carlos Lomas" E56P7: "Carlos Lomas"
	María Teresa Serafini.	E25P7: "Serafini" E28P7: "Serafini" E30P7: "Maria Teresa Serafini" E31P7: "Serafini"

Cuadro 6. (Continuación)

Categoría	Subcategoría	Descriptor
		E32P7: "Maria Teresa Serafine" E33P7: "Maria Teresa Serafini" E46P7: "Ceranfini" E47P7: "Serafiny" E48P7: "Maria Teresa Serafini" E50P7: "Maria Teresa Serafini" E51P7: "Maria Teresa Serafini" E55P7: "Maria Teresa Serafini" E56P7: "Maria Teresa Serafini"
	David Cooper.	E14P7: "David Coopier" E15P7: "David Cooper" E16P7: "David Cooper" E18P7: "Cooper" E19P7: "David Cooper" E20P7: "David Cooper" E22P7: "Cooper" E23P7: "David Cooper" E43P7: "David Cooper" E50P7: "David Cooper" E51P7: "David Cuper" E57P7: "David Cooper" E60P7: "David Cooper"
	Van Dijk.	E7P7: "Van dick" E9P7: "Van Dijk" E19P7: "Van Dick"

Cuadro 6. (Continuación)

Categoría	Subcategoría	Descriptor
		<p>E20P7: “Van dijk”</p> <p>E49P7: “Vandijk”</p> <p>E52P7: “Van Dijk”</p>
<p><b>PREGUNTA 8: Durante su formación docente ¿qué oportunidades curriculares y extracurriculares le han permitido establecer su habilidad como lector?</b></p>		
<p>a. Curriculares</p>	<p>Asignaturas incluidas en el plan de estudio.</p>	<p>E4P8: “Todas. Desde la literatura hasta la lingüística. Y desde la pedagogía hasta el francés”</p> <p>E5P8: “Catedra de taller de lenguaje”</p> <p>E14P8: “Los espacios brindados en las asignaturas, fomentaron la lectura crítica por medio de los análisis literarios realizados”</p> <p>E15P8: “Las oportunidades curriculares son las asignaturas vistas durante como mi formación como docente como semiótica, lingüística y análisis literario”</p> <p>E16P8: “Las asignaturas de análisis literario y semiótico”</p> <p>E17P8: “Todas las materias que se ven en la carrera”</p>
	<p>Actividades planteadas para la clase.</p>	<p>E2P8: “Debemos realizar decenas de ensayos, artículos, reseñas y presentaciones que exigen un nivel de crítica medio”</p> <p>E6P8: “Análisis de textos en las áreas de literatura”</p> <p>E7P8: “La lectura: leer, dialogar, discutir, crear”</p> <p>E9P8: “Todas las lecturas que he hecho dentro de la universidad”</p> <p>E11P8: “Asistencia a clases de maestros en una institución de B/manga”</p> <p>E19P8: “ Propuestas planteadas en clase”</p> <p>E21P8: “La lectura de obras literarias, partiendo desde su análisis literario”</p>

Cuadro 6. (Continuación)

Categoría	Subcategoría	Descriptor
		<p>E23P8: “Documentos en clase, lectura de libros”</p> <p>E25P8: “Foros”</p> <p>E26P8: “Las lecturas más complejas y también las novelas literarias”</p> <p>E27P8: “Las lecturas literarias que se hacen como requisito en el area”</p> <p>E28P8: “Procesos incluidos en algunas clases”</p> <p>E31P8: “Los foros y practicas”</p> <p>E32P8: “Lectura de libros como Hector Abad F, realización de ensayos críticos”</p> <p>E34P8: “Las lecturas”</p> <p>E40P8: “Grupos de investigación y lecturas de interés”</p> <p>E45P8: “Películas en el aula, debates, etc”</p> <p>E46P8: “Lectura de textos argumentativos”</p> <p>E47P8: “Lectura de ensayos, elaboración de textos o artículos de opinión”</p> <p>E50P8: “ Lecturas en el aula, actividades grupales”</p> <p>E51P8: “Las historietas, columnas de opinión, películas”</p> <p>E52P8: “Talleres de ‘escritura creativa’, análisis de obras (novela), lectura de imágenes” E53P8: “Se han realizado diferentes textos argumentativos”</p> <p>E54P8: “Las lecturas presentadas en las didácticas o en cualquier materia a la guerra”</p> <p>E56P8: “Creación de secuencias didácticas”</p>

Cuadro 6. (Continuación)

Categoría	Subcategoría	Descriptor
		<p>E57P8: “La escritura de textos, especialmente la escritura de textos argumentativos como ensayos y artículos de opinión”</p> <p>E58P8: “Lecturas de libros, lecturas dirigidas, estrategias de lectura”</p>
b. Extracurriculares	Participación y reflexión de las problemáticas sociales.	<p>E14P8: “Los espacios de lectura crítica, social, brindados por los estudiantes. Lectura crítica que se realizó a las problemáticas sociales como el paro agrario, la ley 30, el paramo de Santurban”</p> <p>E15P8: “Las marchas que se hacen en relación a la educación”</p>
	Lecturas personales.	<p>E1P8: “Leo mucho para apoderarme de tema y para mi, formulo pregunta que me lleven a buscar en otro texto”</p> <p>E9P8: “Todas las lecturas que he hecho fuera de la universidad”</p> <p>E27P8: “Leo noticias, libros de mi interés, artículos sobre lo que sucede en el mundo y sobre mi ámbito profesional”</p>
Curriculares y extracurriculares.	Pocas oportunidades.	<p>E28P8: “Extracurriculares son nulas”</p> <p>E39P8: “Ninguno”</p> <p>E44P8: “No hay mucho”</p>
Fuente: Datos obtenidos en la aplicación de la guía de entrevista (Ver Anexo A)		

**3.5.3.1 Análisis categoría III.** En la cual se clasifican las preguntas 7 y 8 de la guía de entrevista aplicada (Ver Anexo A)

Para la pregunta 7: Dentro del plan de estudios de su carrera profesional ¿Qué teóricos le aportaron las bases necesarias para la enseñanza de la lectura crítica? El proyecto de investigación pretendía identificar los teóricos que trabajaron los estudiantes sobre lectura crítica con el fin de conocer las bases de sus conocimientos.

Los licenciados en formación en su gran mayoría mencionaron como principales referentes teóricos para la lectura crítica a: Daniel Cassany, María Teresa Serafini y David Cooper. Algunos expusieron a Héctor Abad, Carlos Lomas; por último una minoría postuló a Van Dijk.

Con lo anterior, se evidencia que los docentes en formación poseen y han tomado referentes para su aprendizaje. Pero, es importante establecer hasta qué punto los educandos son pertinentes en cuanto a lo que conocen de lectura crítica y cómo se enseñarían la misma. Por tanto, se puede inferir que los licenciados en formación se refirieron a las postulaciones de teóricos que esta investigación tomó con anterioridad como es el caso de Daniel Cassany, David Cooper y Van Dijk

No obstante, también indicaron a: Héctor Abad; Carlos Lomas; María Teresa Serafini. Con lo anterior se expone a continuación sí los referentes mencionados postulan argumentos sobre la lectura crítica.

El Colombiano Héctor Abad Faciolince<sup>185</sup> no argumenta precisamente sobre el desarrollo de la lectura crítica, pues en su carrera profesional se enfoca más a escribir novelas como *Basura* y a producir columnas en periódicos como *El Espectador* y *El Malpensante*. Por lo tanto, se concluye que los estudiantes que citaron a este autor lo hicieron o bien porque escucharon su nombre en alguna clase de profesores de dedicación exclusiva- o de cátedra-<sup>186</sup> o porque reconocen en sus escritos un buen ejemplo de texto a aplicar en las aulas, para propiciar el desarrollo de la lectura crítica.

En cuanto a los estudiantes en formación que mencionaron al Español Carlos Lomas García<sup>187</sup> se expone que él de cierta manera se refiere a la lectura crítica pues sus escritos se dirigen al cambio de la enseñanza de la lectura y la escritura. Además, Lomas en su condición de catedrático de la educación ha hecho muchos aportes a este tema en algunos de sus escritos como: “Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística”. Es decir,

---

<sup>185</sup> ABAD. Biografía de Héctor Abad Faciolince. [En línea], [Citado 26 de marzo de 2015]. Disponible en: <http://www.hectorabad.com/biografia/>

<sup>186</sup> LEY 30 DE 1992. Fundamentos de la educación superior, Bogotá, Colombia. 28 de diciembre de 1992.

<sup>187</sup> FUNDACIÓN DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Fichas. Carlos Lomas. [En línea], [Citado 26 de marzo de 2015]. Disponible en: <http://www.fundacionlengua.com/es/carlos-lomas/art/255/>

Lomas es un defensor y divulgador del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.

María Teresa Serafini<sup>188</sup> mencionada por los estudiantes en formación es una psicolingüística que ha dedicado su vida a escribir sobre la lingüística, lengua escrita y hablada. Entre sus obras figura "Como se escribe un libro", "Como se estudia. La organización del trabajo intelectual", "Como redactar un tema. Didáctica de la escritura" y numerosos artículos de temas relacionados. Es decir, esta autora si ha realizado un enfoque a la lectura, la escritura y la comprensión de textos. Pero no ha avanzado en proponer y desarrollar teorías sobre la lectura la misma.

Por tanto, se concluye que los estudiantes de licenciatura en Lengua Castellana, y Español y Literatura mencionaron autores que se relacionan de alguna manera con la competencia en cuestión. Además, se evidencia que la mayoría de la muestra de la investigación citó teóricos nombrados de manera constante durante las clases de las respectivas carreras. No obstante, al relacionar estas respuestas con la pregunta 9, de la categoría 'Didáctica de la lectura crítica',...ver apartado 3.5.3... Se evidencia que los estudiantes de la licenciatura en Lengua Castellana, y Español y Literatura se quedan en la sola mención de los autores y no se apropian de los aportes que ellos le dan a la lectura crítica.

El interrogante 8 ¿Qué oportunidades curriculares y extracurriculares le han permitido fortalecer su habilidad como lector crítico? surgió con el fin de adentrarse en el plan de estudios y actividades cotidianas que realizan los estudiantes, en las cuales según sus experiencias se potencia la lectura crítica.

Varios licenciados en formación postularon como oportunidades curriculares en sus carreras de formación docente en la universidad investigada: Asignaturas incluidas en el plan de estudio y actividades planteadas para las clases. Para las oportunidades extracurriculares algunos mencionaron: participación y reflexión de las problemáticas sociales y lecturas personales. Además, unos cuantos indicaron que hay pocas oportunidades curriculares y extracurriculares.

---

<sup>188</sup> Reseña de "Cómo se escribe" de María Teresa Serafini. Innovación Educativa. En: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica. [En línea] 2007, 7 (Julio-Agosto) : [Citado 26 de marzo de 2015] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421210008>> ISSN 1665-2673

Con lo anterior, se hace indispensable citar la Ley 115 de 1994<sup>189</sup> Artículo 76 en donde se expone con claridad qué es un currículo “Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”<sup>190</sup> Además, en el artículo 79 se define el plan de estudios. “El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos”<sup>191</sup>.

Teniendo claro qué es currículo y plan de estudio se resalta la distinción que sugirieron los docentes entre lo que se hace en la universidad y fuera de ella, respecto al aprendizaje de lectura crítica, puesto que se evidencia que los maestros en formación identifican qué materias y qué actividades permiten desarrollar ésta habilidad. Es decir, indicaron qué actividades y estrategias realizan dentro de la universidad y qué actividades extracurriculares fuera de ella.

Ahora bien, algunos estudiantes mencionaron que no hay oportunidades para implementar la lectura y pensamiento crítico. Por tanto, se concluye que los estudiantes no exponen como actividades: asistir a otros eventos, congresos y debates en torno a sus carreras profesionales. Es decir, a la muestra entrevistada no le ofrecen o no buscan otras actividades con las cuales puedan mejorar sus conocimientos.

---

<sup>189</sup> LEY N° 115. Op. cit.

<sup>190</sup> *Ibíd.*, p. 17.

<sup>191</sup> *Ibíd.*

## CAPÍTULO IV: HALLAZGOS

Este apartado contiene los hallazgos obtenidos luego de realizar un análisis minucioso de las entrevistas aplicadas a la muestra en cuestión. A continuación se presentan tales hallazgos referidos a cada uno de los cuatro objetivos específicos planteados al inicio de la investigación.

### **4.1 LA LECTURA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN, COMO HERRAMIENTA PARA LA COMPRENSIÓN TOTAL DE UN DISCURSO, QUE CONLLEVA A LA LIBERACIÓN DE HOMBRES Y MUJERES.**

Al cuestionar a los jóvenes sobre los pre-saberes que tienen a cerca de la definición y las características de un lector crítico, se generaron diversas opiniones valiosas para la investigación, que al relacionarlas permiten tener una idea general sobre los conocimientos y bases teóricas que poseen los estudiantes, las cuales se pueden enlazar con autores expertos en este campo de estudio.

En la pedagogía hay diversos autores que han enfocado sus estudios hacia la definición y características de la lectura crítica; como es el caso de Van Dick, quien considera que la lectura crítica o ACD “Es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo del abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla del contexto social y político”<sup>192</sup>

Según las respuestas entregadas por los maestros en formación ninguno se relaciona con la afirmación sobre la lectura crítica expresada por el anterior autor, solo una minoría de estudiantes se acerca al planteamiento como E26P1 lo indicó “Proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una persona, lo que permite a su vez desarrollar pensamiento en razón o en situaciones y al contexto que lo rodea”.

---

<sup>192</sup> VAN DIJK. Teun. Op. cit., p. 3p.

Con la respuesta anterior se evidencia que el entrevistado discurre que la lectura crítica no solo se basa en la comprensión de un escrito, sino que ayuda a crear seres pensantes, que puedan enfrentarse a su realidad social, aun así ésta respuesta tiene aproximación a los aportes hechos por Van Dijk.

El E7P1 dio una respuesta en concordancia con la anterior, en esta señaló la lectura crítica “como el medio más eficaz para crear crítica, lectora escritora y pensamiento crítico de nuestra sociedad”, es decir, el entrevistado considera que la lectura crítica permite el desarrollo del pensamiento crítico de la sociedad ya que los educandos se convierten en seres críticos frente a lo que ocurre en su campo social.

Otro autor que estudia la lectura crítica es el brasilero Paulo Freire, quien en su libro “la importancia de leer y el proceso de liberación: Paulo Freire” enuncia que solo hay lectura crítica cuando se relaciona el texto con la realidad del sujeto, en palabras del autor “lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de las relaciones entre el texto y el contexto”<sup>193</sup>

Pocas de las respuestas dadas guardan estrecha relación con los aportes de Paulo Freire; en ellas se mencionaron que la lectura crítica es abordar el texto desde diferentes perspectivas, teniendo en cuenta su contexto y realidad, en voces de los actores: E46P1 expuso “Le exige al lector una lectura comparando el texto con otros diferentes, y relacionarlo con su contexto y realidad”; por lo que el sujeto considera que para realizar este proceso lector es indispensable conocer y abarcar el contexto y la realidad.

E9P1 Respondió que “En este se entiende que el estudiante relaciona el texto con su contexto” la respuesta evidencia que el actor tiene un acercamiento con la afirmación del teórico Paulo Freire, pues el actor señaló que solo se alcanza una verdadera lectura crítica si se conoce y relaciona el texto con su contexto.

---

<sup>193</sup> FREIRE. Paulo. Op. cit., 8p.

Otros estudiantes que participaron en esta investigación expusieron que la lectura crítica es la que incluye mucho más que el nivel literal, como es el caso de E8P1, quien dijo que la lectura crítica es “ir más allá de una lectura textual y lineal”; esto permite interpretar que para él leer críticamente es una lectura minuciosa y cuidadosa que tiene en cuenta mucho más que solo el escrito, también esto fue sugerido por el E43P1 “Es pensar y ir más allá de lo que me ofrece el texto”, otro entrevistado que comparte esta idea fue E2P1, quien recalcó que lectura en cuestión “es aquella que se hace detenidamente frase por frase, oración por oración con el fin de indagar a fondo que nos dice”.

Al englobar las respuestas anteriores de los participantes de la entrevista, se comprende que para algunos estudiantes la lectura crítica es la que indaga a fondo el texto para lograr una completa comprensión.

En palabras de Daniel Cassany, quien comparte idea expuesta, la lectura crítica es el “proceso de adquisición del conocimiento a través de la interacción sensorial que se tiene con el mundo o un pensamiento racional, leer críticamente consiste en distinguir los hechos de las inferencias y de las opiniones del lector, el objetivo de la lectura crítica es enseñar al sujeto a identificar Las intenciones del autor y verificar, como correcta o no, la información que un texto ofrece”<sup>194</sup>, con su premisa insiste que la lectura crítica abarca no solo una lectura superficial, sino que necesita una inmersión tanto en los elementos internos del texto como los externos que pueden afectarlo y que tal inmersión ayuda a que el sujeto identifique si la información que le ofrece el texto es adecuada o no.

Con la anterior manifestación están de acuerdo varios educandos, ya que plantearon que la lectura crítica construye en el lector la capacidad de tomar una posición personal frente al texto basado en conocimientos previos y argumentos, así lo manifestó E28P1 “el lector puede estar en contra o a favor del autor del texto”, aquí el sujeto tiene la capacidad de hacer una valoración crítica de la lectura que realiza, y el E3P1 comparte lo mencionado pues enunció que “Se basa en la posición o punto de opinión personal”.

---

<sup>194</sup> *Ibíd.*, p. 82

En el momento de la práctica, es decir en el análisis del discurso, Cassany plantea tres momentos primordiales para que el lector crítico se enfrente al texto: “1. El texto y el contexto sociocultural de partida, 2. Reconocer y participar en la práctica discursiva y, 3. Calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad”<sup>195</sup>

El tercer elemento involucra las hipótesis que puede crear el lector sobre las posibles interpretaciones que los miembros de la comunidad puedan hacer, éste planteamiento guarda algo de relación con algunas voces de los entrevistados, ya que los estudiantes mencionaron que la lectura en cuestión permite construir hipótesis, teniendo en cuenta aprendizajes cotidianos y de la academia, como punto de referencia está el E23P1 este respondió que “es crear hipótesis para verdaderamente saber que mensaje nos transmite el texto”, y el E44P1 comparte esta opinión pues manifestó que “El sujeto logra formular hipótesis sobre lo que lee”; al desarrollar esta capacidad se puede considerar que hay un lector crítico en construcción.

Una de las enunciaciones destacadas por los maestros en formación fue en la que señalaron que la lectura crítica implica una serie de procesos mentales para lograr la comprensión del texto; una de las respuestas que permitió llegar a tal interpretación fue la del E33P1, quien manifestó que leer críticamente es cuando “se elabora y construye un proceso de análisis frente a un texto que se aborda, donde se cuestiona lo que el texto dice y se pone en práctica un momento de razonamiento frente al mismo”; este actor incluyó en el proceso de lectura la construcción de un análisis por medio de interrogantes para llegar a un razonamiento justificado sobre el texto.

Daniel Cassany, otorga una función social a la lectura crítica donde:

Rechaza la educación que busca el dominio técnico y la eficacia, que desvincula el acto de leer de la realidad sociopolítica del sujeto. Leer no es una destreza cognitiva independiente de personas y contextos, sino una herramienta para actuar en la sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida del aprendiz. No leemos textos ni comprendemos significados neutros; leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos que nos permiten interactuar y modificar nuestra vida. Leer un discurso es también leer el mundo en que vivimos.<sup>196</sup>

---

<sup>195</sup> CASSANY, Daniel. Proyecto de investigación Literacidad crítica. Op. cit.

<sup>196</sup> CASSANY, Daniel. Los significados de la comprensión Crítica. Op. cit.

De acuerdo con lo anterior, el teórico da a entender que la lectura crítica trasciende del aula al contexto social y visualiza que un lector crítico sabe desenvolverse en la sociedad y utiliza ésta lectura como un instrumento de cambio que contribuye a mejorar sus condiciones de vida. Al analizar las respuestas de los estudiantes de licenciatura, se observa que una minoría nombro con claridad el peso social que llega a tener la lectura crítica y ninguno la señalo como precursora de cambio de las condiciones de vida de un sujeto.

Al pedirle a los entrevistados que caracterizaran al lector crítico, ellos nombraron algunas habilidades, competencias y capacidades que lo distinguen de los otros; la mayoría de las respuestas concuerdan con que el lector crítico es el que pone en práctica su competencia comunicativa; una de las voces que indicó esto fue la del E17P3 quien dijo “En la capacidad que tiene de inferir, cuestionar y poner en práctica todas las capacidades al desarrollar un texto”, lo dicho por los estudiantes guarda relación con los aportes dados por Serrano de Moreno y Madrid de Forero<sup>197</sup> donde mencionan las competencias cognitivas que debe poseer un lector crítico, en éstas se afirma que el sujeto es capaz de formular hipótesis, confirmarlas y confrontar la información para evaluar la validez del contenido.

Pocos maestros en formación indicaron que el lector crítico tiene la capacidad de reconocer los elementos implícitos de un texto, uno de los sujetos que manifestó esto fue el E4P3 “Cuando es capaz de reconocer elementos no superficiales en el texto y guarda relación con elementos externos”; las autoras Madrid de Forero y Serrano de Moreno<sup>198</sup> indican que entre las competencias lingüísticas y discursivas está inmersa la habilidad de reconocer el género discursivo específico que expone el texto, por tanto se debe identificar el tipo de texto, su estructura, el registro y estilo, las funciones y recursos lingüísticos y formas de cortesía empleadas en el discurso escrito; por lo cual se deduce que una minoría de entrevistados identificaron ésta capacidad en el lector crítico.

Por ultimo están las competencias valorativas y afectivas estipuladas por las autoras, en las cuales el lector debe asumir una actitud crítica y a su vez respetuosa para evaluar la información siendo tolerante frente a las ideas de otros y así elegir planteamientos con los que esté de acuerdo y con los que no, pero justificando las razones de la posición que asume; un número considerable de estudiantes manifestó que un lector crítico es capaz de darle un valor

---

<sup>197</sup> SERRANO DE MORENO, Stella y MADRID DE FORERO, Alix. Op. cit.

<sup>198</sup> *Ibíd.*, p. 63.

argumentado al texto al que se enfrenta; esto lo mencionó el E12P3 “ Se evidencia desde el momento que inicia haciendo críticas con argumentos validos”., es decir que para poder argumentar debe aprovechar las ideas del otro y así reelaborar las ya determinadas y crear una posición personal valedera; el E11P3 dio una respuesta que tiene relación con la afirmación anterior, en esta menciona que un lector crítico se evidencia “A través de su posición propia y argumentada en el proceso de lectura”

Los entrevistados en el momento de caracterizar al lector crítico nombraron algunas de las competencias que puede poseer, pero no profundizaron en ellas, muy pocos comparten y relacionan sus apreciaciones con las características aportadas por Serrano de Moreno y Madrid de Forero.

#### **4.2 LA LECTURA CRÍTICA COMO PRECURSORA DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN UNA RELACIÓN DE INTERDEPENDENCIA.**

Los estudiantes participantes en la investigación, al momento de relacionar la lectura crítica con el pensamiento crítico expresaron tres ideas sobresalientes sobre la relación que existe entre las dos competencias.

Una gran mayoría coincidió en que la lectura crítica permite desarrollar pensamiento crítico, así fue indicado por el E14P2, quien menciona que “El fortalecer la lectura crítica en el aula permite desarrollar un pensamiento crítico en los estudiantes”, y el E29P2 comparte esta opinión, pues expuso que “La lectura crítica es un paso previo al desarrollo del pensamiento crítico”; es decir que muchos consideran a la lectura crítica como una herramienta fundamental para lograr la construcción de pensamiento crítico.

El teórico Daniel Kurland<sup>199</sup>, hace una distinción entre la lectura y pensamiento crítico, en la cual enuncia una idea relacionada con la enunciada anteriormente por los entrevistados, pues dice: la lectura crítica parecería anteceder al pensamiento crítico, ya que si se logra comprender completamente un texto

---

<sup>199</sup> KURLAND, Daniel. J. Op. cit.

(lectura crítica), se puede evaluar con precisión las enunciaciones (pensamiento crítico).

Kurland agrega que al momento de la práctica, la lectura crítica y el pensamiento crítico van de la mano, ya que el pensamiento crítico permite que el lector haga seguimiento a su comprensión a medida que lee, y evalúe las aseveraciones que presenta el escrito, y así lo examina con mayor detenimiento para poner a prueba su propia comprensión a través de la lectura crítica.

Una persona puede pensar críticamente sobre un texto solo si logra comprenderlo en su totalidad, muchos de los entrevistados consideran que la lectura crítica y el pensamiento crítico tienen una relación complementaria y así lo indicó el E9P2, quien señaló: “Es una relación de dependencia directa”; puesto que para tomar una postura que sea válida en base al texto leído es necesario una lectura profunda y comprensiva, otro entrevistado que se acerca a esta aseveración es el E45P2, quien enfatizó que el “Pensamiento crítico se relaciona con lectura crítica desde el punto en que estos deben ser complementarios”.

Mientras que un número destacado de estudiantes mencionaron que la lectura crítica antecede al pensamiento crítico, otra gran cantidad señalaron que el pensamiento crítico precede de la lectura crítica, es decir que hay dos ideas inversas entre los maestros en formación que fueron entrevistados. Una de las voces que comparte la segunda idea es la del E22P2 quien expresó que “A partir del pensamiento crítico se desarrolla la lectura crítica”, con esto se evidencia que hay dos opiniones principales de los estudiantes sobre la relación de las dos competencias.

#### **4.3 EL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA DESDE CASSANY, EL ICFES, SERRANO DE MORENO Y MADRID DE FORERO.**

En la didáctica de la lectura crítica, tanto en el campo teórico como práctico, se encuentran considerables aportes de autores que han dedicado su profesión a la investigación de las estrategias y habilidades que constituyen la lectura crítica. Por lo cual, se presentan las posturas que guardan relación con los elementos de estudio establecidos por la investigación.

Con lo anterior, se recalcan a continuación los elementos sobre didáctica de la lectura crítica estipulados por éste trabajo de investigación: tipos de preguntas para interrogar un texto, actividades para los momentos de la lectura, tipos de texto para desarrollar la lectura crítica y las dificultades que impiden la promoción y enseñanza de la misma; los ítems se presentan en el estricto orden en que se desarrollaron en el análisis de la categoría “Didáctica de la lectura crítica”.

En cuanto a los tipos de preguntas que se deben utilizar para interrogar debidamente un texto, se presenta a Daniel Cassany y sus 22 técnicas para comprender un texto puesto que en palabras de Cassany para enseñar a leer críticamente principalmente se debe saber cuestionar el texto a leer.

Cassany agrupó las 22 técnicas en tres categorías que posibilitan el análisis metódico del escrito, estas técnicas<sup>200</sup> son:

La primera categoría se refiere al mundo del autor, con tales preguntas se debe: identificar el propósito del autor, descubrir las conexiones, retratar al mismo autor, reconocer su idiolecto para describirlo, identificar lo subjetivo, descubrir lo oculto y equiparar posicionamientos, para con esto realizar el mapa sociocultural.

Muchos de los maestros en formación entrevistados coinciden con la primera categoría expuesta por Cassany, pues manifestaron que es necesario interrogarse sobre el autor del texto para hacer una verdadera lectura, así lo expresó el E55P4, quien respondió que se cuestiona sobre “¿quién es el autor del texto?, ¿Qué idea defiende?”; dichas preguntas permiten conocer la intención del autor y ubicar el texto en su época, para comprender el porqué de sus creencias y así relacionarlo con el contexto. Varios de los estudiantes manifestaron que cuestionarse sobre el contexto del texto es algo que comúnmente hacen; el E14P4 expuso con relación a lo anterior que “Es importante conocer el contexto social, político en el cual se encuentra inmersa la obra”, con esto indican que el incluir los elementos externos del texto ayuda a una comprensión más profunda.

---

<sup>200</sup> CASSANY, Daniel. Proyecto de investigación Literacidad crítica. Op. cit.

La segunda categoría se refiere al género discursivo: permite descubrir el género y poder describirlo, analizar las voces incorporadas, verificar su solidez, y analizar la jerarquía informativa, con relación a ésta categoría algunos maestros en formación concordaron con que interrogarse a cerca del tipo del texto al que pertenece el escrito ayuda a su comprensión; la premisa expresada fue mencionada por el E30P4, ya que objetó “¿qué tipo de texto es?”, y muchos se basaron solo en la clase de texto argumentativo pues exteriorizaron que se cuestionan sobre la tesis del escrito y sus argumentos, como lo indicó el E19P4, ya que dijo “Cual es la tesis que plantea, en qué se basa para hacer esas afirmaciones”.

La tercera categoría sobre las interpretaciones, define los propósitos propios, analiza la sombra del autor dentro del texto para establecer los acuerdos y desacuerdos, es decir asumir una posición frente al discurso y además incluye imaginar la posición que pueden tomar otros frente a la misma lectura; los entrevistados mostraron que para interrogar el texto se preguntan sobre la intención del mismo, así lo mencionó el E32P4 “¿Cuál es la intención del texto?” Pero ninguno se cuestionó sobre las diversas interpretaciones que se le puede dar al mismo escrito, ni sobre los propósitos propios con respecto a la lectura que se estudia.

Otras preguntas planteadas por unos pocos estudiantes en formación fueron las que se formulan teniendo en cuenta el nivel de complejidad, como lo expuso el E21P4, quien se hace “preguntas literales, preguntas inferenciales, preguntas crítico intertextual”; según el ICFES, en su marco teórico de la prueba de lenguaje del año 2007, expone que las preguntas se basan según el nivel de lectura. De igual manera postula 3 tipos de niveles, los cuales se exponen a continuación:

Lectura literal: “este modo de lectura explora la posibilidad de leer la superficie del texto, lo que el texto dice de manera explícita”<sup>201</sup>, con la cual se privilegia la función denotativa del lenguaje y es un tipo de lectura con poca complejidad.

Lectura inferencial: “En este modo de lectura se explora la posibilidad de relacionar información del texto para dar cuenta de una información que no

---

<sup>201</sup> INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Op. cit.

aparece de manera explícita”<sup>202</sup>, la lectura posee un nivel medio de complejidad y exige mayor análisis y comprensión que en el nivel de lectura literal.

Lectura crítica: “Este tipo de lectura explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición argumentada y posicionada al respecto”<sup>203</sup>, es decir que éste es el nivel más alto de exigencia, pues se tiene en cuenta la enciclopedia del lector para hacer una interrelación textual entre lo que conoce y la nueva información, para lograr una comprensión sobre el tema tratado y su vez crear verdadero conocimiento.

Con lo anterior se explica qué información o datos deben ir incluidos en las preguntas hechas con relación a los niveles de lectura, ya que según el ICFES se inicia con una comprensión de lectura lineal y superficial para llegar a una lectura exigente, en la cual se tiene en cuenta el escrito, pero también su contexto y la realidad del lector.

Unos cuantos estudiantes declararon que se cuestionan a cerca del título y lugar de publicación. Al analizar el sitio más adecuado para exponer el texto al que se enfrenta, se remite al nivel crítico intertextual, puesto que necesita relacionar el texto con el contexto para saber con certeza cuál sería el lugar más propicio.

En cuanto a las actividades que se deben realizar en las tres etapas de la lectura (antes, durante y después), David Cooper y Frida Díaz proponen actividades para cada una de ellas. Por su parte Cooper<sup>204</sup> llama al primer momento de la lectura “el desarrollo de la información previa y del vocabulario”<sup>205</sup> en el cual los maestros deben posibilitar que los estudiantes antes de leer tengan claro varios términos para optimizar el aprendizaje de las fases siguientes; de igual forma tal estrategia es una base fundamental para desarrollar una buena comprensión de un texto. Es así como el E23P5 mencionó “Activar conocimientos previos”, asimismo los hace E46P5 quien respondió “Preguntas sobre conocimientos previos”.

---

<sup>202</sup> Ibid., p. 24.

<sup>203</sup> Ibid.

<sup>204</sup> COOPER, David. Op. cit.

<sup>205</sup> Ibid.

Frida Díaz<sup>206</sup> define el primer momento como la fase inicial de aprendizaje en la cual el estudiante percibe toda la información del texto como una constitución de piezas aisladas sin ninguna conexión conceptual por lo cual, según Frida Díaz, para éste periodo es indispensable enseñar el vocabulario clave que ayude a los estudiantes a la comprensión de la lectura<sup>207</sup>.

Con lo anterior, se estipula que los estudiantes entrevistados no expresaron la necesidad de dejar claros, antes de la lectura, términos y conceptos que pudiesen ser un puente para la comprensión parcial del texto leído, pues lo ubicaron en el segundo momento como es el caso de E1P5 quien señaló que “Lo leo y extraigo cosas que no sé para aclararas” y E39P5: “Buscar en el diccionario u otras fuentes de semantización”.

Además, algunos educandos indicaron como actividades antes de la lectura la elaboración de hipótesis sobre el texto a abordar como es el caso de E27P5 quien propuso “Dar posibles hipótesis acerca de lo que puede tratar” y E32P5: “Actividades en el que el estudiante infiera sobre el tema que se va a desarrollar”.

Por lo tanto, para dicho primer momento de la lectura, el análisis de la subcategoría en cuestión arroja como evidencia que los licenciados en formación poseen conocimientos para ejecutar el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lectura crítica, aunque algunos principios deben ser estudiados con más detenimiento por medio del interés de los mismos individuos y la ayuda de los maestros universitarios.

Cooper denomina el segundo momento de la lectura como la configuración de procesos y habilidades<sup>208</sup>, tales como: reconocer y comprender distintas estructuras escritas<sup>209</sup>. Los licenciados en formación concuerdan con el autor citado como lo expuso E15P5: “Realizaría la lectura guiada del texto” y E33P5: “Análisis del texto: ¿Qué dice el texto? ¿Cómo se organiza la información?”.

---

<sup>206</sup> DÍAZ, Frida. Op. cit.

<sup>207</sup> *Ibíd.*, p.43

<sup>208</sup> COOPER, David. Op. cit.

<sup>209</sup> *Ibíd.*, p.44

Adicionalmente, para este momento es pertinente que el maestro de manera práctica realice un modelado en el que explique a los aprendices cómo implementar los diferentes procesos y aplicar las distintas habilidades de comprensión. Por lo cual, unos cuantos estudiantes expresaron que se deben confirmar las hipótesis hechas con anterioridad como lo manifestó E58P5: “Corrección de predicciones, comprobación de hipótesis” y E59P5: “Comprobación de hipótesis”.

Para Frida Díaz<sup>210</sup> en la segunda etapa, la cual define como “fase intermedia de aprendizaje”<sup>211</sup>, además de abarcar la lectura, también incluye que el educando empiece a encontrar relaciones y similitudes y configure esquemas y mapas cognitivos sobre el texto aumentando progresivamente el dominio de su aprendizaje. De igual manera, Frida Díaz, en este sentido, concuerda con la noción de Cooper sobre el uso de los esquemas mentales para configurar la información obtenida y convertirla en un saber previo de otras lecturas como lo presentaron algunos educandos al referirse a la realización de esquemas como es el caso de E16P5: “Ir construyendo una telaraña de conceptos e ideas”.

Con lo anterior, se constata que para el segundo momento de la comprensión lectora los estudiantes identifican y realizan la mayoría de las actividades, lo que posibilita el desarrollo de habilidades y destrezas en los individuos que las apliquen.

Para el último momento de la lectura, el cual es puntualizado por Cooper como “la correlación de la lectura y la escritura”<sup>212</sup> las actividades a realizar deben referirse a la relación final que hace el estudiante entre la lectura y la escritura. En consecuencia, es necesario que el maestro plantee junto con los educandos un propósito de lectura y que sobre éste se realice una evaluación del proceso realizado durante la lectura.

Para tal etapa los docentes en formación se relacionan con lo expuesto por Cooper pues nombraron que se deben aplicar actividades vinculadas con la producción escrita como lo expuso E29P5: “El docente orienta al estudiante a

---

<sup>210</sup> DÍAZ, Frida. Op. ci., p. 26.

<sup>211</sup> *Ibíd.*, p. 25.

<sup>212</sup> COOPER, David. Op. cit.

realizar un escrito teniendo en cuenta ciertos parámetros establecidos en conjunto” y E42P5: “Sistematizar la lectura hecha por medio de una reseña escrita. Haciendo uso de citas textuales como respaldo” lo que evidencia que tienen un soporte por el cual se pueden guiar para desarrollar sus lecturas y la enseñanza de éste proceso en su futuro profesional.

Ahora bien, para Frida Díaz, en la etapa “fase terminal del aprendizaje”<sup>213</sup> aquellos conocimientos que fueron adquiriendo un esquema lógico se integran aún más, es decir, el alumno reconoce su aprendizaje y lo contextualiza con el texto, a partir de esto las ejecuciones hechas por el estudiante requieren de un mayor dominio para la realización de tareas como: evaluaciones, talleres de comprensión y producción escrita de acuerdo al texto leído.

En relación con lo expresado por los entrevistados, en éste momento de la lectura hay un nivel de concordancia pues en su mayoría indicaron realizar actividades evaluativas como E15P5: “Emplearía preguntas de nivel literal, inferencial y crítico – intertextual” y E53P5: “Se realizan actividades que estén relacionadas con la lectura ya sea un cuestionario o la realización de cualquier otra actividad”. Respecto a lo anterior también propusieron elaborar esquemas que ayuden a una mejor comprensión de la lectura como lo expuso E10P5: “Esquemas de lectura a través de mapa de ideas, resumen y graficos de relación”.

Por lo tanto para el ítem actividades para los momentos de la lectura los docentes en formación tienen conocimientos relevantes que conviene sean empleados y ejecutados en las aulas universitarias y en los salones de clase. De igual forma, se resalta que se deben definir con más claridad ciertos aspectos para lograr conformar referentes teóricos adecuados que se refieran al ítem en cuestión.

En cuanto a los tipos de texto que propician el desarrollo de la lectura crítica, los licenciados en formación entrevistados en su mayoría respondieron el texto argumentativo como lo expresó E10P6: “Los ensayos son una buena alternativa para trabajar aspectos críticos”, E14P6: “El tipo de texto argumentativo, artículos de opinión” y E15P6: “Argumentativo ya que permite realizar una lectura más

---

<sup>213</sup> DÍAZ, Frida. Op. cit., p. 25

profunda del texto”. Con base en lo anterior, se evidencia que la mayoría de la muestra de esta investigación postula el texto argumentativo como una tipología que con su uso propicia la lectura crítica.

De igual manera algunos educandos respondieron que los textos científicos posibilitan la lectura crítica así como lo expreso E52P6: “Textos científico”. Unos cuantos entrevistados expusieron el texto expositivo E43P6: “Texto expositivo”. Y el texto Narrativo como lo indico E9P6: “Narrativos”. Pocos estudiantes mencionaron que se deben utilizar todo tipo de texto como lo exteriorizó E6P6: “Cualquier texto es valido para conseguir esta meta”.

Ahora bien, atendiendo a los teóricos expuestos en el análisis realizado con anterioridad y el uso de una oportuna metodología en el proceso de comprensión de lectura se reitera que con cualquier tipología que el maestro utilice se puede desarrollar lectura crítica. Por lo tanto, se cita nuevamente a Daniel Cassany quien en su artículo “Los significados de la comprensión Crítica” describe desde la visión de Freire que:

Siguiendo la Teoría Crítica, rechaza la educación que busca el dominio técnico y la eficacia, que desvincula el acto de leer de la realidad sociopolítica del sujeto. Leer no es una destreza cognitiva independiente de personas y contextos, sino una herramienta para actuar en la sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida del aprendiz. No leemos textos ni comprendemos significados neutros; leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos que nos permiten interactuar y modificar nuestra vida. Leer un discurso es también leer el mundo en que vivimos.<sup>214</sup>.

Con base en lo anterior y de manera reiterada se exponen los supuestos entorno a la definición de lectura crítica delineados por el ICFES,<sup>215</sup> Serrano de Moreno, Madrid de Forero<sup>216</sup> y a Cassany<sup>217</sup> para deducir que con los resultados arrojados por la entrevista aplicada los estudiantes de Licenciatura en Lengua Castellana, y Español y Literatura, en su mayoría, no tienen claro la importancia del uso de todos los tipos de textos en todas las situaciones posibles de aprendizaje en el aula. Además, solo unos pocos estudiantes en formación estipulan que todas las tipologías textuales pueden desarrollar la lectura crítica.

---

<sup>214</sup> CASSANY. Daniel. Los significados de la comprensión Crítica. Op. cit.

<sup>215</sup> INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Op. cit.

<sup>216</sup> SERRANO DE MORENO, Stella y MADRID DE FORERO, Alix. Op. cit., p. 63.

<sup>217</sup> CASSANY. Daniel. Los significados de la comprensión Crítica. Op. cit.

En cuanto a las dificultades que impiden la promoción y enseñanza de la lectura crítica, los educandos manifestaron que uno de estos problemas es la apatía hacia la lectura por parte de los estudiantes como lo dijo E2P9: “La poca disposición que presentan los estudiantes ante algunas lecturas” y E48P9: “La falta de interés por parte del estudiante”.

Además, algunos entrevistados agregaron como dificultades en el aula: la falta de estrategias que motiven el aprendizaje de la lectura crítica, como lo mostró E56P9: “No se plantean actividades pertinentes para fomentar este tipo de lectura en el aula” y E55P9: “No hay actividades que se planteen adecuadamente para la enseñanza de la lectura crítica”; pocos estudiantes expusieron la falta de interés de los docentes por la promoción y enseñanza de la lectura crítica como lo indicó E14P9: “La pereza de los docentes por realizar actividades que permitan conocer la lectura crítica”.

Otros actores mencionaron la falta de conocimiento sobre lectura crítica por parte de los docentes, lo que imposibilita su enseñanza, así: E28P9 indicó “En muchas ocasiones los docentes son los principales culpables de las dificultades ya que no poseen suficientes conocimientos para la formación de la lectura crítica y se limita a lo literal”. De igual manera estipularon que la enseñanza de lectura se da desde un enfoque tradicional como es el caso de E25P9 quien manifestó “Educación tradicional, falta de motivación y seguimiento hacia los estudiantes”. Y por último, expusieron la mala elección de textos para la implementación de la lectura como lo indicó E20P8: “A veces los docentes no escogen los textos adecuados para desarrollar esta habilidad”.

En razón de lo expuesto, se evidencia inicialmente que los estudiantes mencionan estos problemas desde una reflexión personal y no sobre los resultados de investigaciones, o artículos reconocidos que se basan en el estudio de campo sobre la didáctica de la lectura crítica. Además se refieren mayoritariamente a las dificultades de los docentes y pocos a las dificultades de los estudiantes y dejan de lado otros aspectos que influyen en la enseñanza de la lectura crítica como lo son el papel de estado, de las instituciones, y de los entes reguladores.

Con base en los resultados del análisis realizado, se concluye que los licenciados en formación mencionan teóricos lo que evidencia que tienen una vinculación con sus aportes, pero no se refleja el dominio suficiente o apropiado del cual se

pueden regir para modelar, interpretar y argumentar sus pensamientos con el fin de tomar o rechazar posiciones en lo que respecta a la educación, su futura profesión.

#### **4.4 ESPACIOS DE FORMACIÓN QUE PROPOCIAN EL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA.**

Se entiende el espacio de formación como un momento o una instancia formativa dirigida a los estudiantes que buscan integrar sus actividades de enseñanza, extensión e investigación<sup>218</sup>. Por lo cual, se presentan a continuación los teóricos y oportunidades curriculares y extracurriculares utilizadas por los educandos de Licenciatura en Lengua Castellana, y Español y Literatura para desarrollar la lectura crítica en las aulas universitarias.

En cuanto a los referentes teóricos, la mayoría de los maestros en formación mencionaron a Daniel Cassany como lo indicó E9P7: “Daniel Cassany” y E43P7: “Cassany”. Además, algunos entrevistados expusieron al teórico David Cooper como es el caso de E23P7: “David Cooper”, de igual manera unos pocos estudiantes mencionaron a Van Dijk como lo enunció E9P7: “Van Dijk”. No obstante, se expusieron otros autores como Héctor Abad Faciolince como es el caso de E54P7: “Hector Abad Faciolince”; Carlos Lomas E33P7: “Carlos Lomas” y María Teresa Serafini como lo expuso E33P7: “Maria Teresa Serafini”.

En virtud de lo señalado, se puede finiquitar que los licenciados en formación postulan de manera equitativa autores citados por la investigación como es el caso de Daniel Cassany, David Cooper y Van Dijk, los cuales tienen aportes esenciales sobre la lectura y la lectura crítica; y otros referentes autores como los son Héctor Abad Faciolince, María Teresa Serafini y Carlos Lomas. Para lo cual se hace necesario recurrir y atender al análisis de la pregunta 7, de la categoría “espacios de formación”, realizado anteriormente en el cual se presenta con exhaustiva claridad que los autores Serafini, Lomas y Faciolince no exponen directamente sobre la lectura crítica sino que tienen en sus obras, libros y escritos referencias a ésta. Con lo cual, se infiere que los estudiantes no poseen una apropiación a profundidad de las postulaciones de los autores que mencionan.

---

<sup>218</sup> Red de extensión. Espacios de Formación Integral. [En línea]. [Citado 20 de marzo de 2015]. Disponible en: [http://www.extension.edu.uy/red/formacion\\_integral](http://www.extension.edu.uy/red/formacion_integral)

Además, según los resultados analizados, quizás haya una mera memorización de los nombres de los referentes teóricos mencionados en las clases, talleres y exposiciones pues se evidencia que la muestra en cuestión escribe de manera equivocada el nombre de los autores como es el caso de E31P7: “Cassani”, E52P7: “Hector Abad Facioline”, E46P7: “Ceranfini”, E51P7: “David Cuper” y E49P7: “Vandijk”.

Ahora bien, cabe resaltar que en este apartado se presenta una relación entorno a la pregunta 9, de la categoría “Didáctica de la lectura crítica”, pues como se ha mencionado anteriormente, los docentes en formación nombran los autores que ellos tienen en cuenta para realizar lectura crítica, pero en el momento de reflexionar, buscar causas, problemas y dificultades en la enseñanza actual de la misma expresan que los docentes en ejercicio no tienen los conocimientos suficientes para realizar esta enseñanza.

En cuanto a las oportunidades curriculares que les han permitido desarrollarse como lectores críticos, los docentes en formación respondieron en su mayoría: las asignaturas incluidas en el plan de estudio apoyan este fin como lo indico E15P8: “Las oportunidades curriculares son las asignaturas vistas durante como mi formación como docente como semiótica, lingüística y análisis literario” y E17P8: “Todas las materias que se ven en la carrera”. Además, algunos indicaron que las actividades planteadas para las clases posibilitan tanto el aprendizaje teórico como práctico con el fin de ser lectores críticos, como lo mencionaron E2P8: “Debemos realizar decenas de ensayos, artículos, reseñas y presentaciones que exigen un nivel de crítica medio” y E7P8: “La lectura: leer, dialogar, discutir, crear”.

Para las oportunidades extracurriculares, algunos estudiantes mencionaron la participación individual y reflexión de las problemáticas sociales como lo expuso E14P8: “Los espacios de lectura crítica, socia, brindados por los estudiantes. Lectura crítica que se realizo a las problemáticas sociales como el paro agrario, la ley 30, el paramo de Santurban” y E15P8: “Las marchas que se hacen en relación a la educación”.

Ahora bien, solo unos pocos estudiantes de la totalidad de la muestra entrevistada mencionaron que se presentan pocas oportunidades tanto curriculares como extracurriculares como lo expresó E28P8: “Extracurriculares son nulas” y E44P8: “No hay mucho”.

Con lo antes mencionado, se hace necesario remitirse al análisis de la pregunta 9, de la categoría “Espacios de formación”, en el cual se exponen los artículos 76 y 79 de la Ley 115 de 1994 los cuales se refieren a la definición de currículo y plan de estudios, respectivamente, y bajo los cuales se estipulan las actividades que son netamente curriculares; con ésta claridad, en el presente estudio se analizan las respuestas dadas por los docentes en formación los cuales en su mayoría se remiten a las actividades realizadas en las clases de las asignaturas cursadas y pocos a las actividades que hacen fuera de la universidad lo que evidencia que la muestra entrevistada no les ofrecen o no buscan otros espacios diferentes a los que se presentan en la universidad con el fin de mejorar sus conocimientos sobre la lectura crítica.

En cuanto a los pocos entrevistados que mencionaron que no había oportunidades curriculares y extracurriculares se infiere que posiblemente tales estudiantes no conciben la importancia de las actividades que realizan en las clases, en la universidad en general, y las que apliquen individualmente fuera de la institución a la que asistan.

Se concluye que los estudiantes en formación deben dedicar más tiempo de estudio a lo aprendido en clase para realizar consultas y lecturas individuales y grupales, preparar exposiciones y mayoritariamente investigar, cuestionarse sobre lo aprendido, mantenerse en un ambiente de interés e investigación referente a la carrera que estudian con el fin de lograr la excelencia académica y enseñar de manera adecuada a los niños que son el futuro del país.

## CONCLUSIONES

1. Al indagar las definiciones sobre lectura crítica se encuentra que este tipo de lectura abarca procesos mentales, le permite al estudiante tomar una posición personal frente al escrito; además el lector crítico se considera como aquel que pone en práctica su competencia comunicativa para lograr la comprensión global del texto.
  
2. Al establecer la relación que existe entre lectura crítica y pensamiento crítico, se identificaron tres tipos de relaciones:
  - La lectura crítica permite desarrollar pensamiento crítico.
  - El pensamiento crítico precede a la lectura crítica.
  - La lectura crítica y el pensamiento crítico tienen una relación complementaria y de interdependencia.
  
3. En cuanto a las estrategias didácticas que pondrían en práctica los maestros en formación en las clases de Lengua Castellana se reconocieron:
  - Tipos de preguntas para interrogar un texto, entre las cuales están: preguntas con relación al autor del texto, clases de texto y sobre el contexto del mismo.
  
  - Actividades para los tres momentos de la lectura:
    - En las actividades para el antes elaborarían hipótesis sobre la lectura y realizarían actividades relacionadas con los conocimientos previos de los educandos.
  
    - Para el momento del durante harían preguntas durante la lectura, consulta de términos desconocidos y extraerían las ideas principales del escrito.
  
    - Para el momento del después leerían bibliografía relacionada con la lectura realizada, y harían una producción escrita.

- En afinidad con los tipos de texto para desarrollar la lectura crítica en el aula señalaron que la mejor opción sería el argumentativo, seguido del narrativo y el expositivo.
  - En relación a las dificultades que impiden la promoción y enseñanza de la lectura crítica los maestros en formación se refirieron, a la falta de estrategias que motivan el aprendizaje de la lectura crítica, apatía hacia la lectura por parte de los estudiantes y falta de conocimiento sobre lectura crítica por parte de los docentes.
4. En los espacios académicos de formación que les han permitido desarrollar lectura crítica los estudiantes identifican autores, oportunidades curriculares y extracurriculares.
- Destacan como autores a los teóricos: Daniel Cassany, María Teresa Serafini y David Cooper.
  - Identifican como oportunidades curriculares actividades planteadas para las clases y las asignaturas incluidas en el plan de estudio y en lo extracurricular mencionaron la participación y reflexión de las problemáticas sociales y las lecturas realizadas personalmente.

## RECOMENDACIONES

- La universidad pública teniendo en cuenta los resultados obtenidos podría realizar una autoevaluación sobre los programas y el desarrollo de la lectura crítica dentro de su plan de estudio, para poder fortalecer ésta competencia en los futuros maestros.
- Los docentes titulares deberían fomentar en las prácticas pedagógicas la enseñanza de la lectura crítica, para que los maestros en formación conozcan y sepan aplicar la metodología y las herramientas necesarias para desarrollar la lectura en cuestión en sus futuros educandos y a su vez puedan fortalecer sus aprendizajes, tanto teóricos como prácticos, que le serán requeridos para laborar en su campo profesional.
- Es indispensable profundizar en la teoría sobre lectura crítica y pensamiento crítico para que los estudiantes de Licenciatura en Lengua Castellana, y Español y Literatura tengan mayor conocimiento sobre las dos competencias y puedan relacionarlas a la hora de su práctica educativa.
- Es conveniente reiterar la importancia del aprovechamiento de los espacios académicos de formación que permiten desarrollar la lectura crítica tanto dentro como fuera de la universidad.
- El presente trabajo se constituye en un instrumento que puede aportar bases para las futuras investigaciones que requieran un antecedente sobre la lectura crítica.

## BIBLIOGRAFÍA

ABAD. Francisca. "Investigación evaluativa en Documentación". España. 1997. p. 51. [En línea]. [Citado 24 de febrero de 2.015]. Disponible en: [https://books.google.com.co/books?id=GlgXwKRXIWYC&pg=PA51&lpg=PA51&dq=entrevista+semiestructurada+con+cuestionario&source=bl&ots=eqooqT4V8l&sig=fAw2kQfBiPsJlusrY46\\_SPwS21c&hl=es&sa=X&ei=Fr3mVMLBGsGRsQT-y4LwDw&ved=0CD4Q6AEwBQ#v=onepage&q=entrevista%20semiestructurada%20con%20cuestionario&f=false](https://books.google.com.co/books?id=GlgXwKRXIWYC&pg=PA51&lpg=PA51&dq=entrevista+semiestructurada+con+cuestionario&source=bl&ots=eqooqT4V8l&sig=fAw2kQfBiPsJlusrY46_SPwS21c&hl=es&sa=X&ei=Fr3mVMLBGsGRsQT-y4LwDw&ved=0CD4Q6AEwBQ#v=onepage&q=entrevista%20semiestructurada%20con%20cuestionario&f=false)

ABAD. Biografía de Héctor Abad Faciolince. [En línea], [Citado 26 de marzo de 2015]. Disponible en: <http://www.hectorabad.com/biografia/>

ALVARADO ARIAS. MIGUEL. José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica.P.9 En: Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 9, No. 1, 2007. [En línea]. [Citado 3 diciembre de 2014]. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/157/27>

ARREGOL, M. Amaia. PISA 2012 EUSKADI. Informe de resultados y análisis de variables. Asturias: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, 2014. [En línea], [Citado 26 de julio de 2014]. Disponible en: [http://www.isei-ivei.net/cast/pub/PISA2012/PISA2012\\_cast.pdf](http://www.isei-ivei.net/cast/pub/PISA2012/PISA2012_cast.pdf)

BELÉN, Melisa F. La entrevista como técnica de recolección de datos. Educación y formación. [En línea]. [10 de Enero de 2015]. Disponible en: [http://suite101.net/article/la-entrevista-como-tecnica-de-recoleccion-de-datos-a49850#.U\\_4kO\\_I5MvA](http://suite101.net/article/la-entrevista-como-tecnica-de-recoleccion-de-datos-a49850#.U_4kO_I5MvA)

BERNARDEZ, E. "Introducción", en lingüística del texto. Arco/Libros. Madrid. 1987

CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. En: Tarbiya. Vol., 32 (2003); p. 114. [En línea]. [Citado 12 de agosto de 2014]. Disponible en:  
[http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/iuceweb/publicaciones/tarbiya/2epoca/tarbiya%2032%20\(3\).pdf](http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/iuceweb/publicaciones/tarbiya/2epoca/tarbiya%2032%20(3).pdf)

----- Leer desde la comunidad. Tras las líneas. Barcelona: Anagrama, 2006. P. 21. Disponible en:  
<http://www.mecaep.edu.uy/pdf/lenguaje/jornada3/Cassanytraslaslineas.pdf>

----- Los significados de la comprensión Crítica. [En línea]. [Citado 3 diciembre de 2014]. Disponible en:  
[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26\\_03\\_Cassany.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf)

----- Proyecto de investigación Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. Universitat Pompeu Fabra.2006. [En línea]. [Citado 22 de noviembre de 2014]. Disponible en:  
[http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,\\_D.pdf](http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,_D.pdf)

----- Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006. p. 82. [En línea]. [Citado 20 noviembre de 2014] disponible en:  
<https://docs.google.com/file/d/0BzDoSGd2lwxsSzhKS2xtRHhSVGVBnjIRQnBOMXRkZw/edit?pli=1>

COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Aprendizaje visor.p.31

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley n° 115 (8, Febrero, 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Bogota, D.C., 1994. Disponible en: [http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley\\_115\\_1994.pdf](http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf)

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 3782 (2, octubre, 2007). Por el cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por

el Decreto Ley 1278 de 2002. Bogotá, D.C., 2007. Disponible en [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-135430\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-135430_archivo_pdf.pdf)

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1278. (19, junio, 2002). Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Bogotá, D.C., 2002. Disponible en: [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1290. (16, abril, 2009 ). Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Bogotá, D.C. 2009. Disponible en: [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-187765\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_1290.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf)

CUEVAS, R. Ana citada por HERNANDEZ, S. Roberto; FERNANDEZ, C. Carlos y BAPTISTA María del Pilar. Metodología de la investigación. Quinta edición. México: McGraw-Hill, 2010. 424p.

CHAUX, Enrique. Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá, D.C: Editora Aguilar. 2012. p. 69.

CVNE. PISA 2012: retos y avances para Colombia. La calidad continúa siendo la principal prioridad. [En línea]. [Citado 28 de julio de 2014]. Disponible en: <http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/w3-article-336001.html>

DELGADO, U. Celso. La lectura crítica, una herramienta de formación del pensamiento crítico en la universidad. REDEM. [En línea]. [Citado 13 de marzo de 2015]. Disponible en: <http://www.redem.org/la-lectura-critica-una-herramienta-de-formacion-del-pensamiento-critico-en-la-universidad/b>

DELGADO, Sandra. M. Formación en lectura crítica de medios de comunicación en la cultura escolar: Una mirada al contexto nacional e internacional. Bucaramanga, 2006. Monografía de Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Universidad Industrial de Santander. Disponible en: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2006/121705.pdf>

DECRETO 3963 DE 2009. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, D.C. 14 de Octubre del 2009. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-205955.html>

DÍAZ, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México. McGraw-Hill. 1998.

ECO, Umberto. El lector modelo. Lector in fabula. Barcelona, Lumen, 1987.p.3

FAINHOLC, Beatriz. La lectura crítica en internet: desarrollo de habilidades y metodología para su práctica. Argentina, 2006. Investigación. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/142141.pdf>

FUNDACIÓN COMPARTIR. Compartir para vivir mejor. [En línea]. [Citado 18 de agosto de 2014] Disponible en: <http://www.fundacioncompartir.org/>

-----Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. [En línea]. [Citado 18 de agosto de 2014]. p. 6. Disponible en:  
[http://fundacioncompartir.org/front/media/Tras\\_la\\_excelencia\\_docente\\_Resumen\\_Ejecutivo\\_Final.pdf](http://fundacioncompartir.org/front/media/Tras_la_excelencia_docente_Resumen_Ejecutivo_Final.pdf)

FUNDACIÓN DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Fichas. Carlos Lomas. [En línea], [Citado 26 de marzo de 2015]. Disponible en:  
<http://www.fundacionlengua.com/es/carlos-lomas/art/255/>

FREIRE. Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación: Paulo Freire. México: siglo XXI editores, S.A de C.V. 8p. [En línea]. [Citado 3 diciembre de 2014]. Disponible en:  
([http://books.google.es/books?id=BRYWMgvHIBYC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.es/books?id=BRYWMgvHIBYC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false))

GARCÍA, J.A, *et al.* Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. Siglo XXI. Madrid, España. 1995.p. 14

GIROUX. Henry. Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. México: siglo XXI editores, s.a de c v. 27p.

GOODMAN, Ken. Sobre la lectura: una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y a la ciencia de la lectura. Maestros y enseñanzas Paidós. 2006. México. Cap. 2.p.33

HERNANDEZ, S. Roberto; FERNANDEZ, C. Carlos y BAPTISTA María del Pilar. Metodología de la investigación. Quinta edición. México: McGraw-Hill, 2010. 424p.

HERRERA, Juan. La Investigación cualitativa. Recopilación de información. [En línea]. [Citado 25 de agosto de 2014]. Disponible en:  
<http://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Modulo Lectura crítica. Bogotá. ICFES, 2013. [En línea]. [Citado 27 Noviembre de 2014]. Disponible en:  
[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/LECTURA%20CR%3%8DTICA%202012\\_2%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/LECTURA%20CR%3%8DTICA%202012_2%20(2).pdf)

ICFES SABER PRO. Módulo de lectura crítica. “SABER PRO 2014-1”. [En línea]. [Citado 20 de julio de 2014]; p, 2. Disponible en:  
<http://www.tecnar.edu.co/sites/default/files/pdfs/M%C3%B3dulo-LECTURA%20CRITICA.pdf>

----- . Resultados agregados 2013. Disponible en:  
[http://www2.icfes.gov.co/resultados/component/docman/cat\\_view/11-saber-pro/13-resultados-saber-pro/30-resultados-agregados-2013?Itemid](http://www2.icfes.gov.co/resultados/component/docman/cat_view/11-saber-pro/13-resultados-saber-pro/30-resultados-agregados-2013?Itemid)

ICFES MEJOR SABER. Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior. [En línea]. [Citado 28 de julio de 2014]. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/ciudadano/servicios/16-servicios/23-examenes-de-estado-de-calidad-de-la-educacion-superior>

ICFES SABER 11. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen. [En línea]. Disponible en: [http://www.icfes.gov.co/examenes/component/docman/doc\\_download/792-lectura-critica1?Itemid=](http://www.icfes.gov.co/examenes/component/docman/doc_download/792-lectura-critica1?Itemid=)

KURLAND, Daniel. J. Critical Reading Vs Critical Thinking, 2008. Traducción realizada por EDUTEKA. [En línea]. [Citado 20 de julio de 2014]. Disponible en: <http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=1&idSubX=163&ida=184&art=1>

LÓPEZ, G. Juan. La importancia de formular buenas preguntas. [En línea]. [Citado 12 de agosto de 2014]. Disponible en: <http://www.eduteka.org/modulos/1/161/1221/1>.

LEY 30 DE 1992. Fundamentos de la educación superior, Bogotá, Colombia. 28 de Diciembre de 1992.

MARÍN, Marta. Lingüística y enseñanza de la lengua. Aique. 2004

MARTÍNEZ, Miguel. M. El método etnográfico de investigación. [En línea]. [Citado 5 de Septiembre de 2014]. Disponible en: <http://investigacionypostgrado.uneg.edu.ve/intranetcgip/documentos/225000/225000archivo00002.pdf>

MAYA, R. Lina. M. Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la Universidad de Medellín. Medellín, 2009. Investigación. Departamento de Ciencias

Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín. Disponible en:  
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/334/640>

NIETO, A.M. y SAIZ, C. Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico. En Motivación y emoción: Contribuciones actuales. Vol. II: Motivación. Astigarraga (Guipuzcua): A.G. Michelena, 2008. p. 255. Disponible en:  
<http://www.pensamiento-critico.com/archivos/disposicionesyct.pdf>

OCHOA, Myriam. L. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Viceministerio de educación superior. Nuevos lineamientos de calidad para los programas de formación inicial de educadores. Bogotá, Colombia. MEN, 2014. Disponible en:  
[http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-340962\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-340962_recurso_1.pdf)

PAUL, Richard y ELDER, Linda. La mini- guía para el pensamiento crítico conceptos y herramientas. Fundación para el pensamiento crítico. Fundación para el pensamiento crítico, 2003. p.10. [En línea]. [Citado 18 julio de 2014]. Disponible en: <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

RED DE EXTENSIÓN. Espacios de Formación Integral. [En línea]. [Citado 20 de marzo de 2015]. Disponible en: [http://www.extension.edu.uy/red/formacion\\_integral](http://www.extension.edu.uy/red/formacion_integral)

REDACCIÓN DE EL PAÍS. Queremos que la formación del maestro sea acorde con los nuevos tiempos. En: El País. Cali. [En línea]. (Abril 16, 2014). Disponible en: <http://www.elpais.com.co/elpais/cali/noticias/queremos-formacion-maestro-sea-acorde-con-nuevos-tiempos-viceministra-educacion-superi>

REDACCIÓN VIVIR. ¿Para qué sirven las pruebas Saber Pro? En: El Espectador. Bogotá: [En línea]. [Citado 28 de julio de 2014]. Disponible en:  
<http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/vivir/sirven-pruebas-saber-pro-articulo-352085>

REDACCIÓN VIVIR. Futuros maestros los peores en pruebas Saber Pro. En: El Espectador. Bogotá. [En línea]. (Marzo 15, 2012). Disponible en: <http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/vivir/futuros-maestros-los-peores-pruebas-saber-pro-articulo-332678>

Reseña de "Cómo se escribe" de María Teresa Serafini. Innovación Educativa. En: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica. [En línea] 2007, 7 (Julio-Agosto): [Citado 26 de marzo de 2015] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421210008> ISSN 1665-2673  
RODRÍGUEZ P. María. Representación de las mujeres políticas en la prensa. Bilbao: Universidad de Deusto, 128p. [En línea]. [Citado 3 diciembre de 2014]. Disponible en: [http://www.emakunde.euskadi.net/contenidos/informacion/pub\\_publicaciones/es\\_def/adjuntos/mujeres\\_politicas\\_dig.pdf](http://www.emakunde.euskadi.net/contenidos/informacion/pub_publicaciones/es_def/adjuntos/mujeres_politicas_dig.pdf).

SERRANO DE MORENO, Stella y MADRID DE FORERO, Alix. Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. En: Acción Pedagógica. Vol.; 16. (Ene-Dic 2010). p. 63. [En línea]. [Citado 21 de noviembre de 2014]. Disponible en: [http://padula.detodoproducciones.com.ve/LyE\\_9\\_Competicencias%20de%20lectura%20critica.pdf](http://padula.detodoproducciones.com.ve/LyE_9_Competicencias%20de%20lectura%20critica.pdf).


SMITH, Frank. Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. Trillas. 1983. p. 23

------. De cómo la educación apostó al caballo equivocado. Primera edición. Argentina: Aique grupo editor S.A, 1994. p 51

VAN DIJK. Teun. El análisis crítico del discurso. Barcelona: Anthropos, 3p. [En línea]. [3 diciembre de 2014]. Disponible en: (<http://www.discursos.org/oldarticles/EI%20an%E1lisis%20cr%EDtico%20del%20discurso.pdf>)

## ANEXOSCUc

### Anexo A. Guía de entrevista

	<p><b>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER</b> <b>FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS</b> <b>ESCUELA DE EDUCACIÓN</b> <b>PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:</b> <b>“CONCEPCIONES</b> <b>SOBRE LECTURA CRÍTICA DE LOS ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN</b> <b>LENGUA CASTELLANA, Y ESPAÑOL</b> <b>Y LITERATURA DE UNA UNIVERSIDAD PUBLICA EN LA CIUDAD DE</b> <b>BUCARAMANGA”</b></p>
---	--

Estimado(a) estudiante:

La siguiente entrevista tiene como objetivo determinar las concepciones sobre lectura crítica de los estudiantes de licenciatura en Lengua Castellana, y Español y Literatura de una universidad pública en la ciudad de Bucaramanga. Este trabajo de investigación es realizado por estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander. Por razones éticas, su nombre e identidad serán protegidos y sus respuestas tendrán un carácter confidencial.

Sus aportes como maestro en formación son muy valiosos para el desarrollo del proyecto; por tal motivo, con base en sus conocimientos, formación académica y experiencias pedagógicas en Lengua Castellana, le agradecemos dar respuesta a las siguientes preguntas.

#### 1. ¿Cómo definiría la lectura crítica?

---

---

---

---

**2. ¿Cuál sería la relación entre lectura crítica y pensamiento crítico?**

---

---

---

---

---

---

**3. ¿Cómo reconoce usted un lector crítico en el aula?**

---

---

---

---

---

---

**4. ¿Qué tipo de preguntas o qué preguntas hace usted para interrogar un texto?**

---

---

---

---

---

---

**5. ¿Qué actividades habitualmente usted emplea para los tres momentos de lectura (antes, durante y después)**

Antes: \_\_\_\_\_

---

---

---

Durante:

---

---

---

---

---

Después:

---

---

---

---

---

**6. ¿Qué tipos de textos utilizarían para desarrollar la lectura crítica?**

---

---

---

---

---

---

**7. Dentro del plan de estudio de su carrera profesional ¿Qué teóricos le aportaron las bases necesarias para la enseñanza de la lectura crítica?**

---

---

---

---

---

---

**8. Durante su formación docente, ¿Qué oportunidades curriculares y extracurriculares le permitieron fortalecer su lectura crítica?**

---

---

---

---

---

---

---

**9. ¿Cuáles considera usted que son las dificultades que impiden la promoción y enseñanza de la lectura crítica?**

---

---

---

---

---

---

---

Agradecemos su disposición y amable colaboración.

