

**EL RINCÓN DE LA LECTURA “LEER PARA COMPRENDER, ESCRIBIR PARA
PENSAR Y CREAR”: ESTRATEGIA PARA FAVORECER EL DESARROLLO
DEL PENSAMIENTO COMPLEJO**

LAURA JULIANA GUERRERO FRANCO

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA**

2018

**EL RINCÓN DE LA LECTURA “LEER PARA COMPRENDER, ESCRIBIR PARA
PENSAR Y CREAR”: ESTRATEGIA PARA FAVORECER EL DESARROLLO
DEL PENSAMIENTO COMPLEJO**

LAURA JULIANA GUERRERO FRANCO

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Magíster
en Pedagogía**

Directora:

SONIA GÓMEZ BENÍTEZ

Magíster En Educación

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

BUCARAMANGA

2018

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	15
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	19
2. JUSTIFICACIÓN.....	36
3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	41
3.1 OBJETIVO GENERAL	41
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	41
4. MARCO TEÓRICO	42
4.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	42
4.2 ANTECEDENTES INTERNACIONALES	42
4.3 ANTECEDENTES NACIONALES.....	46
4.4 ANTECEDENTES LOCALES	48
4.5 FUNDAMENTOS CONCEPTUALES	50
4.6 EL PENSAMIENTO CRÍTICO.....	58
4.7 LA LECTURA, LA INTERPRETACIÓN Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO	62
4.8 LECTURA Y ARGUMENTACIÓN: HACIA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO.....	67
4.9 PENSAMIENTO CRÍTICO Y PENSAMIENTO CREATIVO: HACIA UN PENSAMIENTO DE ORDEN SUPERIOR (EL PENSAMIENTO COMPLEJO)	72
4.10 LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA PRODUCCIÓN TEXTUAL COMO PROMOTORES DE PENSAMIENTO COMPLEJO	77
5. METODOLOGÍA	94
5.1 ESCENARIOS Y PARTICIPANTES.....	96
5.2 TRABAJO DE CAMPO	97

5.3 TÉCNICAS RECOLECCIÓN Y REGISTRO DE INFORMACIÓN	99
5.3.1 grupo focal	99
5.3.2 La encuesta	100
5.3.3 El taller investigativo	101
5.3.4 Observación participante.	103
5.3.5 Análisis de la información	104
5.3.6 Análisis de contenido	105
5.4 INSTRUMENTOS	106
5.4.1. Diarios de campo	106
5.4.2. Secuencia didáctica (guía).....	107
5.4.3. El cuestionario	108
5.4.4. Rúbrica como instrumento para el análisis de contenido	109
5.5 VALIDEZ INTERNA	110
5.6 PRINCIPIOS ÉTICOS.....	110
6. ANÁLISIS DIAGNOSTICO A PARTIR DE LAS ENCUESTAS SOBRE GUSTOS Y DISGUSTOS	111
6.1 CONTEXTUALIZACIÓN	111
6.2 INSTRUMENTO –DIAGNÓSTICO (ENCUESTA A ESTUDIANTES)	113
6.3 RESULTADOS.....	115
7. DIAGNOSTICO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE ONCE GRADO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE LA CIUDAD DE BUCARAMANGA.....	129
8. ANÁLISIS DIAGNOSTICO A PARTIR DE PREVALENCIAS DE LAS INTERVENCIONES EN LOS CRITERIOS DE LA RÚBRICA	180
8.1 COMPONENTES DEL PENSAMIENTO CRITICO EN ESTUDIANTES DE ONCE GRADO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE LA CIUDAD DE BUCARAMANGA.....	181
8.1.1 Disposiciones.....	181
8.2 HABILIDADES	184
8.2.1 Aclaración básica.....	184

8.2.2 Las bases para una decisión.	187
8.2.3 Inferencia.	189
8.2.4 Aclaración avanzada.....	190
8.3 SUPOSICIÓN E INTEGRACIÓN	192
8.3.1 Considerar y razonar a partir de premisas.	192
8.4 HABILIDADES AUXILIARES	194
9. ANÁLISIS DIAGNÓSTICO – ARTÍCULOS DE OPINIÓN	197
10. TRIANGULACIÓN – DIAGNÓSTICO	212
10.1 HALLAZGOS	225
11. TALLER INVESTIGATIVO: “LEER PARA COMPRENDER, ESCRIBIR PARA PENSAR Y CREAR”	227
12. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	231
12.1 DIARIOS DE CAMPO Y PLANES DE CLASE	231
12.2 CLASIFICACIÓN DEL CORPUS (HISTORIAS DE VIDA) EN LA RÚBRICA	257
12.3 RESULTADOS A PARTIR DE LAS PREVALENCIAS, DESDE LA LECTURA DE LOS ENSAYOS, EN LOS CRITERIOS DE LA RÚBRICA.....	258
12.3.1 Hallazgos: desde el análisis de la propuesta de intervención.	278
12.3.2 Recomendaciones	279
13. CONCLUSIONES	281
BIBLIOGRAFÍA.....	287
ANEXOS	290

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Niveles de desempeño en lectura, PISA 2015.....	21
Figura 2. Puntaje promedio en lectura PISA 2015.	24
Figura 3. Desempeño promedio en lectura PISA 2015.....	25
Figura 4. Niveles de desempeño en lectura PISA 2015.....	26
Figura 5. Resultados pruebas saber 9° 2014 – 2016.....	28
Figura 6. Resultados martes de prueba generales 10°.....	30
Figura 7. Resultados martes de prueba 10° por competencia	30
Figura 8. Resultados martes de prueba 10° por componentes.....	31
Figura 9. Esquema de pensamiento.	60
Figura 10. Esquema el acto de pensar y su estrecha relación con los demás procesos de pensamiento.	62
Figura 11. Trabajo de campo.....	97
Figura 12. Libros que tiene en casa.....	116
Figura 13. Gusto por la lectura.....	116
Figura 14. ¿Frecuencia bibliotecas públicas?.....	116
Figura 15. Tiempo dedicado a la T.V.	117
Figura 16. Procedencia de los libros que lee.	117
Figura 17. ¿Termina los libros que lee?.....	117
Figura 18. Momento en que prefiere leer.	118
Figura 19. Frecuencia con que lee.....	119
Figura 20. Tiempo que dedica a la lectura.	119
Figura 21. Escritos preferidos	121
Figura 22. Títulos preferidos	121
Figura 23. Tipos de libros que le interesan	122

Figura 24. ¿Qué están leyendo estos días?	122
Figura 25. ¿Habla sobre los textos que lee?	123
Figura 26. Tipo de libros que prefiere.	123
Figura 27. Si ha comprado recientemente un libro, ¿podría indicar el autor y el título?	124
Figura 28. En relación con el coste de la vida, ¿Cuál es su valoración del precio de los libros?	125
Figura 29. ¿Influye la estética de la portada en el acto de compra de un libro? ..	125
Figura 30. ¿Qué factor influye más a la hora de comprar un libro?	126
Figura 31. ¿Cuál es la finalidad que lleva al comprar un libro?	126
Figura 32. Ejemplo y contra ejemplo criterio 1.	181
Figura 33. Ejemplo y contra ejemplo criterio 2.	183
Figura 34. Centrarse en la pregunta.	184
Figura 35. Analizar argumentos.	185
Figura 36. Formular y responder preguntas de aclaración y/o desafío.	186
Figura 37. Juzgar la credibilidad de una fuente.	187
Figura 38. Observar y juzgar los informes derivados de la observación.	188
Figura 39. Deducir y juzgar las deducciones	189
Figura 40. Inducir y juzgar las inducciones	190
Figura 41. Definir los términos y juzgar las definiciones utilizando los criterios adecuados.	190
Figura 42. Atribuye premisas no enunciadas – sabor peyorativo (dudoso o falso).	191
Figura 43. Razones, posiciones y otras proposiciones con las cuales están en desacuerdo o dudan que interfieran en su pensamiento (“pensamiento suposicional”).....	192
Figura 44. Disposiciones como: escépticos, de mente abierta, de mente justa. Habilidades como: análisis, clasificación, inferencias, comparaciones, etc. Creatividad.....	193
Figura 45. Proceder de manera ordenada y apropiada con cada situación.	194

Figura 46. Manifestaciones de empatía.	195
Figura 47. Emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación (oral y escrita).....	195
Figura 48. Cuidar que sus creencias sean verdaderas y que sus decisiones sean justificadas.	259
Figura 49. Tiene cuidado de que un punto de vista sea entendido y presentado con honestidad y claridad. Tanto el suyo como el de los demás.	260
Figura 50. Centrarse en la pregunta.	261
Figura 51. Analizar argumentos.	263
Figura 52. Formular y responder preguntas de aclaración y/o desafío.	264
Figura 53. Juzgar la credibilidad de una fuente.	265
Figura 54. Observar y juzgar los informes derivados de la observación.	266
Figura 55. Deducir y juzgar las deducciones.	267
Figura 56. Inducir y juzgar las inducciones.	269
Figura 57. Realizar y juzgar juicios de valor.	270
Figura 58. Definir los términos y juzgar las definiciones utilizando los criterios adecuados.	271
Figura 59. Atribuye premisas no enunciadas.	272
Figura 60. Considerar y razonar a partir de premisas.....	273
Figura 61. Integración de disposiciones y otras habilidades para tomar y defender una decisión.....	274
Figura 62. Proceder de manera ordenada y apropiada con cada situación.....	275
Figura 63. Ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de satisfacción de los otros.....	276
Figura 64. Emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación (oral y escrita).....	277

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	98
Tabla 2. Secuencia didáctica	108
Tabla 3. Rúbrica basada en los componentes del pensamiento crítico según Robert H. Ennis (ver anexo D)	129
Tabla 4. Disposiciones - Análisis diagnóstico	197
Tabla 5. Diagnóstico del pensamiento crítico en estudiantes de once grado de una institución pública de Bucaramanga.	213
Tabla 6. Plan de trabajo.....	228
Tabla 7. Disposiciones - Diarios de campo y planes de clase	232

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO A. Justificación y planeación de la discusión	290
ANEXO B. Ejemplo de Planes de clase.....	296
ANEXO C. formato encuesta a estudiantes	297
ANEXO D. Rubrica para el análisis y propuesta.	301
ANEXO E. Diarios de campo	320
ANEXO F. Producto final ensayos	379

RESUMEN

TÍTULO: EL RINCÓN DE LA LECTURA “LEER PARA COMPRENDER, ESCRIBIR PARA PENSAR Y CREAR”: ESTRATEGIA PARA FAVORECER EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO COMPLEJO*

AUTOR: Laura Juliana Guerrero Franco**

PALABRAS CLAVE: Lectura, escritura, pensamiento crítico, pensamiento creativo, pensamiento complejo

DESCRIPCIÓN

La presente investigación pretende la reconciliación entre la crítica y la creatividad a partir de un ejercicio democrático con procesos de lectura y producción textual en espacios transformadores que rescaten la transversalidad y posibiliten el pensamiento complejo. La metodología utilizada es investigación acción. Se realiza un diagnóstico a partir de un grupo focal desarrollado en forma de debate, una encuesta acerca de hábitos lectores y la producción de artículos de opinión por parte de los estudiantes.

Los hallazgos permiten plantear una propuesta de intervención que se desarrolla en dos momentos, en los cuales se plantean estrategias con las características del pensamiento crítico y para el desarrollo de la creatividad: el proceso de lectura de una obra literaria y la producción textual de ensayos literarios con historias de vida producto de un estudio de casos realizado por cada estudiante de once grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga.

Tanto el análisis diagnóstico como el de la propuesta se realizó utilizando como técnica el análisis de contenido a la luz de una rejilla de evaluación del pensamiento crítico. Los resultados permiten concluir que los estudiantes mejoraron en el uso teórico y práctico de sus habilidades de pensamiento crítico y creativo, es decir en el uso de un pensamiento de orden superior, como lo llama Lipman: pensamiento complejo.

* Proyecto de grado

** Facultad de ciencias Humanas. Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía. Directora: Sonia Gómez Benítez, Magíster En Educación

ABSTRACT

TITLE: THE READING CORNER "READ TO UNDERSTAND, WRITE TO THINK AND CREATE": STRATEGY TO ENHANCE THE DEVELOPMENT OF COMPLEX THINKING*

AUTHOR: LAURA JULIANA GUERRERO FRANCO**

KEYWORDS: Reading, writing, critical thinking, creative thinking, complex thinking.

DESCRIPTION

The present research aims at the reconciliation between criticism and creativity based on a democratic exercise with reading processes and textual production in transforming spaces that rescue transversality and enable complex thinking. The methodology used is action research. A diagnosis is made from a focus group developed in the form of a debate, a survey about reading habits and the production of opinion articles by students.

The findings allow to establish an intervention proposal that takes place in two moments in which strategies are proposed with the characteristics of critical thinking and for the development of creativity: the reading process of a literary work and the textual production of literary essays with life stories product of case studies made by each student of eleven grade of a public institution of the city of Bucaramanga.

Both the diagnostic analysis and that of the proposal was carried out using the content analysis technique as a technique, in the light of a critical thinking assessment grid. The results allow to conclude that the students improved in the theoretical and practical use of their critical and creative thinking skills, that is to say in the use of higher order thinking, as Lipman calls it: complex thinking.

* Graduation project

** Faculty of Human Sciences. School of Education Master's Degree in Pedagogy. Director: Sonia Gómez Benítez, Master in Education

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es un intento por transformar la práctica docente desde la linealidad en la que se establecen los currículos, hacia un espacio de reconciliación entre el gozo, el aprendizaje y el trabajo en el aula, con el propósito de lograr que los estudiantes amen la lectura y con ella se reconozcan como seres partícipes de una sociedad, donde la democracia se viva influenciada por sus pensamientos y acciones en un contexto, donde se ponga en práctica su capacidad innata de pensar, pensarse y repensarse, a través de la misma como transformadora del individuo y su entorno.

Desde que se ingresa en un proceso educativo formal, ese ser libre, único, curioso y explorador; se convierte en un ser uniforme con los demás, que aprende lo mismo y al mismo tiempo porque “así debe ser”. Son límites preestablecidos socialmente en la creencia de que el aprendizaje es lineal y fragmentado; sin embargo, el presente trabajo pretende lograr un espacio donde el aprendizaje no solo se base en necesidades sino también en deseos, impulsados por la realidad con la que lucha día a día el ser humano, bajo el paradigma multidimensional. En este sentido me amparo en las palabras de Morín, citando su texto Introducción al Pensamiento Complejo

Nunca pude, a lo largo de toda mi vida, resignarme al Haber parcelarizado, nunca pude aislar un objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir. He aspirado siempre a un pensamiento multidimensional. Nunca he podido eliminar la contradicción interior.¹

¹ MORÍN, Edgar. Introducción al pensamiento complejo. [en línea] [revisado 5 enero de 2018]. Disponible en Internet:
http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf

Desde esta idea el conocimiento no está fragmentado, sino que aparece en las relaciones que encontramos, así sean de aspectos que se consideran opuestos.

Por lo anterior la propuesta pretende, entre otras cosas, construir espacios de rescate de la capacidad de asombro y curiosidad que se nos escapa en la estandarización, para lograr la reconciliación entre la crítica y la creatividad, lo estético y lo científico. Es en dicha reconciliación, por medio de la lectura guiada por el deseo (creatividad) y el pensamiento crítico, que se pretende armar a los estudiantes para enfrentarse al pernicioso mundo de las decisiones, pues como bien dijo Estanislao Zuleta “*La democracia no es el derecho de la mayoría, es el derecho del otro a diferir*”.² Se pretende entonces un ejercicio democrático desde la lectura y producción textual en espacios transformadores, que rescaten la transversalidad que consienten estos procesos promotores del ejercicio crítico y creativo del pensamiento humano, lo que a su vez desemboca en posibilitar el pensamiento complejo.

Para encaminarnos en este proceso, el trabajo comienza con un análisis de las pruebas estandarizadas Pisa, Saber, y Milton Ochoa que son presentadas a nivel internacional, nacional e institucional (con comparación regional) respectivamente. Con ellas y la teoría de lectura en relación con el paradigma de pensamiento crítico, se establecen las fortalezas y aspectos por mejorar de los estudiantes objeto de estudio, para finalmente **plantear el problema de investigación**.

En segunda instancia se **justifica** la realización de la investigación y se plantean sus posibles alcances, teniendo en cuenta la complejidad del acceso y manejo de la información en la actualidad y la posibilidad ya planteada de abordar este

² LA EDUCACIÓN, UN CAMPO DE COMBATE. Entrevista con Hernán Suárez. Realizada en 1985. La mayor parte de ella es inédita, algunas partes fueron publicadas en la revista Educación y Cultura de la Federación Colombiana de Educadores, n°4, junio de 1985. [en línea], septiembre de 2014 [revisado 5 enero de 2018]. Disponible en Internet: <https://rednelhuila.files.wordpress.com/2014/09/la-educacion-un-campo-de-combate-1.pdf>

problema que inicia con el reconocimiento del pensamiento crítico como protagonista y, como fruto de la continua evaluación y revisión de la literatura, y termina englobando los procesos necesarios en el pensamiento complejo que incluye en sí mismo al primero, pero al mismo tiempo cobija como elemento fundamental del aprendizaje los procesos creativos.

Como tercera medida se establecen unos **objetivos** que llevan a la investigadora a realizar **hallazgos teóricos** continuos que emergen del proceso y sus necesidades y así, posibilitan el planteamiento de una propuesta con la intención multidimensional ya nombrada. Se inicia así el **marco teórico** con los antecedentes que permiten el despliegue de los conceptos básicos en la relación lectura y pensamiento crítico. Se finaliza con la lectura y producción textual como aspectos relacionados respectivamente, aunque no por separado, con el pensamiento crítico y el creativo, que, a su vez, y según Mathew Lipman, definen el pensamiento complejo.

En consecuencia, con lo anterior se establece una **metodología de investigación** que parte del **diagnóstico** de las necesidades, gustos y habilidades de los estudiantes, a partir de una rúbrica con los criterios de evaluación y desarrollo del pensamiento crítico, planteados por Robert Ennis, con la cual se analiza un debate (realizado como grupo focal) y los artículos de opinión realizados por los estudiantes como producción textual inicial. También se tiene en cuenta para este diagnóstico, una encuesta de reconocimiento de hábitos lectores y preferencias frente a la lectura.

Con lo anterior, se realiza un **análisis de contenido** como técnica de investigación que permite la ubicación del corpus en las categorías de análisis y a su vez el reconocimiento de generalidades en cuanto al uso de cada criterio por mayoría de estudiantes, logrando así el hallazgo de conclusiones parciales como parte del análisis.

En consecuencia, se realiza la triangulación de la información del debate, los artículos de opinión y las encuestas, cuya relación se enfrenta con la teoría y se logran conclusiones generales, dando como resultado las necesidades y deseos sobre los cuales se presenta la propuesta de acción titulada **“LEER PARA COMPRENDER, ESCRIBIR PARA PENSAR”**

El título del proyecto **“EL RINCÓN DE LA LECTURA “LEER PARA COMPRENDER, ESCRIBIR PARA PENSAR”** se sustenta en la conformación de la comunidad de investigación, en la figura club de lectura (ver anexo E, diario de campo 2), que se conforma para dar respuesta al problema de investigación planteado por los estudiantes para las sesiones después de la lectura (ver tabla 5)

Con la propuesta, se presentan y anexan el **plan de trabajo**, algunos planes de clase, materiales de clase y diarios de campo cuyo producto final es un libro de producción estudiantil titulado “Historias de Vida”, que es la compilación de los ensayos literarios escritos a partir del estudio de casos realizado por cada uno y motivado por la lectura de la obra literaria escogida también por ellos mismos titulada “satanás”

Finalmente se presenta el análisis a partir de los ensayos literarios que en comparación con los resultados iniciales obtenidos con el uso de la misma rúbrica, permiten concluir la mejora de los estudiantes en cuanto a su pensamiento crítico. Además, los diarios de campo y la producción textual resultante dejan ver que su creatividad también se potenció, razón por la cual se observa que la simbiosis entre pensamiento crítico y creatividad permitieron el ejercicio de un pensamiento complejo en los estudiantes.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La lectura es un tema que desde siempre y con mayor fuerza actualmente se torna imprescindible en el ámbito académico, pues está ligada al aprendizaje y desarrollo de procesos de pensamiento que permiten al ser humano participar de manera democrática en la sociedad en la que está inmerso. Al respecto Goodman afirma que *“el lenguaje escrito es, por tanto, una forma de documentar y transmitir la cultura a las futuras generaciones”*³ Pero este autor no solo tiene en cuenta el carácter trascendente del lenguaje escrito sino que añade que existe por la necesidad de expresar significado y construir sentido.

Por consiguiente, los maestros estamos llamados a formar ciudadanos que promuevan no solo la transmisión, que impide la pérdida de la identidad, sino la transformación de la cultura que es posible a través de la facultad del lenguaje. Así lo plantea Sacristán J. G., citado por José Rubén Castillo García:

La educación puede colaborar en la construcción del ciudadano estimulando en éste las condiciones personales necesarias para el ejercicio activo y responsable de su papel como miembro de la polis: la racionalidad, la autonomía del pensamiento y de las virtudes cívicas, el pensamiento crítico, la sensibilidad hacia los que son diferentes a él, la cooperación, la capacidad de diálogo para resolver conflictos, la comprensión de las interdependencias en un mundo globalizado, la preocupación por los derechos humanos (...) Es una manera de construir la democracia. Una función que la educación cumple procurando el conocimiento de la vida social, practicando los hábitos coherentes, sentando sentimientos y comportamientos en los sujetos para que se instale la cultura que haga posible la vida ciudadana y proporcionando la conciencia de la colectividad en la que se ejerce como ciudadano⁴.

³ GOODMAN, Ken. Sobre la lectura: Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura. Mexico: Maestros y enseñanza Paidós, 2006. p. 34 y 36.

⁴ SACRISTÁN J. G. Citado por Castillo García José Rubén. En: La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, Colombia 2003.

En este sentido, y como lo afirma Sacristán, también estamos llamados al desarrollo de procesos de pensamiento crítico, que se traducen en la posibilidad de asumir una posición frente a los temas relacionados con nuestra realidad socio-cultural, que además está ligada a nuestra historia. Esto es leer el mundo, la realidad que nos rodea desde una mirada que Umberto Eco llamaría de interpretación crítica, donde “*se intenta explicar por qué razones estructurales el texto puede producir esas interpretaciones semánticas*”⁵. El texto en este caso, sería visto desde la diversidad de realidades circundantes del estudiante y las interpretaciones semánticas son la búsqueda de significado que todo ser humano tiene frente a su realidad.

Es así como la lectura es el proceso mediante el cual se ejercita el pensamiento. Nuestra vida en comunidad está mediada por ella y no solo nos permite construir significados en y desde lo que vivimos y sabemos, sino que además nos brinda pautas para tomar una postura argumentada y ser propositivos frente a los problemas que percibimos.

Al respecto Álvaro Díaz resalta, en su texto *La Argumentación Escrita*, que:

Lamentablemente, un exagerado número de estudiantes de educación superior e incluso numerosos profesionales de distintas áreas tienen dificultades para escribir textos argumentativos eficaces. Así lo reconocen con frecuencia los mismos alumnos, profesores, abogados, filósofos, especialistas en educación, periodistas, etc., quienes, conscientes de sus problemas de lecto escritura, generalmente concluyen que en sus años escolares no se les entrenó adecuadamente en tal sentido o que, simplemente, no se les enseñó⁶

La anterior es una realidad que se puede comprobar actualmente en los resultados de las pruebas de medición tanto internas como externas de los estudiantes de nuestro país.

⁵ ECO, Umberto. *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen, 1990. P, 20.

⁶ DIAZ, Álvaro. *La argumentación escrita*. Medellín: Universidad de Antioquia. 2002. p. xvi

En primer lugar, tenemos a las pruebas PISA que nos miden en el ámbito internacional y evalúan si los estudiantes pueden aplicar sus conocimientos en diversos contextos, tanto dentro como fuera del plantel educativo. Lo que buscan estas pruebas en lectura es:

Determinar qué saben y qué pueden hacer los estudiantes como lectores, es decir, si pueden encontrar la información que necesitan en textos escritos; si están en capacidad de interpretarla y utilizarla; y si pueden reflexionar críticamente sobre ella. También indaga si los alumnos pueden leer diferentes tipos de textos con propósitos distintos y en una variedad de contextos.⁷

Esto quiere decir que el concepto de lectura que maneja la prueba es el de lectura funcional entendida como la habilidad para hacer uso de lo que se lee con distintos propósitos y en distintas situaciones de la cotidianidad.

Para PISA 2015, estas habilidades a adquirir son un continuo que se manifiesta en las siguientes características, de acuerdo con los puntajes que ubican a los estudiantes en un nivel específico de desempeño:

Figura 1. Niveles de desempeño en lectura, PISA 2015.

Niveles	En este nivel de desempeño, los estudiantes demuestran que pueden:
6 (por encima de 698 puntos)	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer varias inferencias, comparaciones y contrastes detallados y precisos. • Demostrar una comprensión completa y detallada de uno o más textos e integrar la información entre ellos. • Generar categorías abstractas de interpretaciones cuando las tareas presenten ideas desconocidas e información que compite de manera prominente. • Reflexionar y evaluar críticamente un texto complejo sobre un tema desconocido, teniendo en cuenta varios criterios o puntos de vista, aplicando comprensiones sofisticadas desde más allá del texto. • Ser precisos en el análisis y la atención al detalle que es poco visible en los textos.

⁷ ICFES. Colombia en PISA 2009. Síntesis de Resultados. ISBN de la versión electrónica: 978-958-11-0551-9. Bogotá. Diciembre del 2010. p. 12.

<p>5 (entre 626 y 697 puntos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar y organizar varios fragmentos de información profundamente incrustada, identificando la información del texto que es relevante. • Evaluar críticamente y generar hipótesis sobre la base de un conocimiento especializado. • Tener una comprensión completa y detallada de un texto cuyo contenido o forma es desconocido. • Tratar con conceptos que son contrarios a las expectativas.
<p>4 (entre 553 y 625 puntos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar y organizar varios fragmentos de información incrustada. • Interpretar el significado de matices del lenguaje en una sección de texto, teniendo en cuenta el texto en su conjunto. • Comprender y aplicar categorías en un contexto desconocido. • Utilizar el conocimiento formal o público para emitir hipótesis sobre o evaluar críticamente un texto. • Demostrar una comprensión exacta de los textos largos o complejos cuyo contenido o forma puede ser desconocido.
<p>3 (entre 480 y 552 puntos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar, y en algunos casos reconocer la relación entre varios fragmentos de información que deben cumplir varias condiciones. • Integrar varias partes de un texto con el fin de identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. • Tener en cuenta muchas características al comparar, contrastar o categorizar. A menudo, la información requerida no es prominente o hay otros obstáculos en el texto, como ideas que son contrarias a lo esperado o negativamente redactadas. • Realizar conexiones, comparaciones y explicaciones, o evaluar una característica del texto. • Demostrar una buena comprensión del texto en relación con el conocimiento familiar, de cada día, o en relación al conocimiento menos común.
<p>2 (entre 407 y 479 puntos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar uno o más fragmentos de información, que pueden necesitar ser inferidos y puede ser necesario cumplir una serie de condiciones. • Reconocer la idea principal de un texto, comprender las relaciones, o interpretar su significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no es prominente y es necesario hacer inferencias de bajo nivel. • Realizar comparaciones o contrastes con base en una sola característica en el texto. • Realizar una comparación o varias conexiones entre el texto y el conocimiento exterior, hacer uso de la experiencia y las actitudes personales.
<p>1a (entre 335y 406puntos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar una o más piezas independientes de información explícita; para reconocer el tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un tema conocido, o para hacer una conexión simple entre la información del texto y el conocimiento común, de todos los días. Normalmente, la información requerida en el texto es prominente y hay poca, o ninguna, información de la competencia. • Considerar los factores relevantes en la tarea y en el texto.
<p>1b (entre 262 y 334 puntos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar un único fragmento de información explícita en una posición prominente en un texto breve y sintácticamente simple con un contexto y tipo de texto familiar, como una narración o una simple lista. El texto normalmente proporciona apoyo al estudiante, como la repetición de la información, imágenes o símbolos conocidos. Hay poca información que compita. • Realizar conexiones simples entre piezas adyacentes de información.

nte: Adaptado de OCDE, 2016a

Fuente: ICFES. Informe Nacional Colombia en PISA 2015. [15 enero 2018]. Disponible en Internet: <http://file:///C:/Users/Informe%20nacional%20pisa-2015.pdf>, p. 86

Del cuadro se percibe la orientación hacia el trabajo con textos continuos y discontinuos desde distintos medios de presentación, además de la importancia de reflexionar, inferir, categorizar, analizar y evaluar el texto desde su propio contenido y en relación con las experiencias; aspecto que manifiesta la relevancia de procesos de argumentativos que al ser valorativos promueven el pensamiento crítico.

Veamos las tablas que nos manifiestan los resultados en lectura del 2015 centrándonos así en los niveles de desempeño descritos anteriormente:

Figura 2. Puntaje promedio en lectura PISA 2015.

	Lectura		Lectura
Singapur	535	Estados Unidos	497
Japón	516	Austria	485
Estonia	519	Francia	499
China Taipéi	497	Suecia	500
Finlandia	526	Promedio OCDE	493
Macao (China)	509	República Checa	487
Canadá	527	España	496
Vietnam	487	Letonia	488
Hong Kong (China)	527	Rusia	495
B-S-J-G* (China)	494	Luxemburgo	481
Corea	517	Italia	485
Nueva Zelanda	509	Hungría	470
Eslovenia	505	Lituania	472
Australia	503	Croacia	487
Reino Unido	498	CABA** (Argentina)	475
Alemania	509	Islandia	482
Países Bajos	503	Israel	479
Suiza	492	Malta	447
Irlanda	521	República Eslovaca	453
Bélgica	499	Grecia	467
Dinamarca	500	Chile	459
Polonia	506	Bulgaria	432
Portugal	498	Emiratos Árabes Unidos	434
Noruega	513	Uruguay	437
		Rumania	434
		Chipre	443
		Moldavia	416
		Albania	405
		Turquia	428
		Trinidad y Tobago	427
		Tailandia	409
		Costa Rica	427
		Catar	402
		Colombia	425
		México	423
		Montenegro	427
		Georgia	401

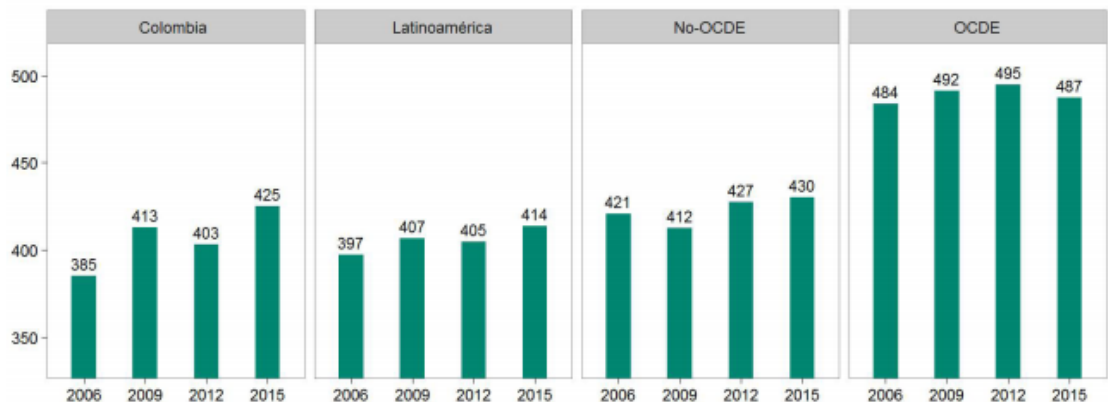
Fuente: ICFES. Resumen ejecutivo Colombia en PISA 2015. [15 enero 2018]. Disponible en Internet: <http://Informe%20resumen%20ejecutivo%20colombia%20en%20pisa%202015.pdf>, p 12.

Desde los resultados de lectura en las pruebas PISA 2015 es de resaltar que entre las 72 economías participantes, Colombia ocupó la posición 55 en lectura, lo cual deja ver que aún continúa entre los puntajes más bajos en competencia internacional.

Si observamos más detenidamente los desempeños, en lectura, el puntaje promedio de Colombia (425), nos ubica en el nivel 2, que es el mínimo esperado por la prueba. Esto traduce en que los estudiantes colombianos son capaces de reconocer ideas principales y realizar inferencias de bajo nivel, de realizar comparaciones con una sola característica del texto y con el conocimiento exterior. Además, es posible observar en la siguiente figura que este año, en lectura, Colombia se ubica en puntaje por encima del promedio de Latinoamérica por 11 puntos.

Figura 3. Desempeño promedio en lectura PISA 2015

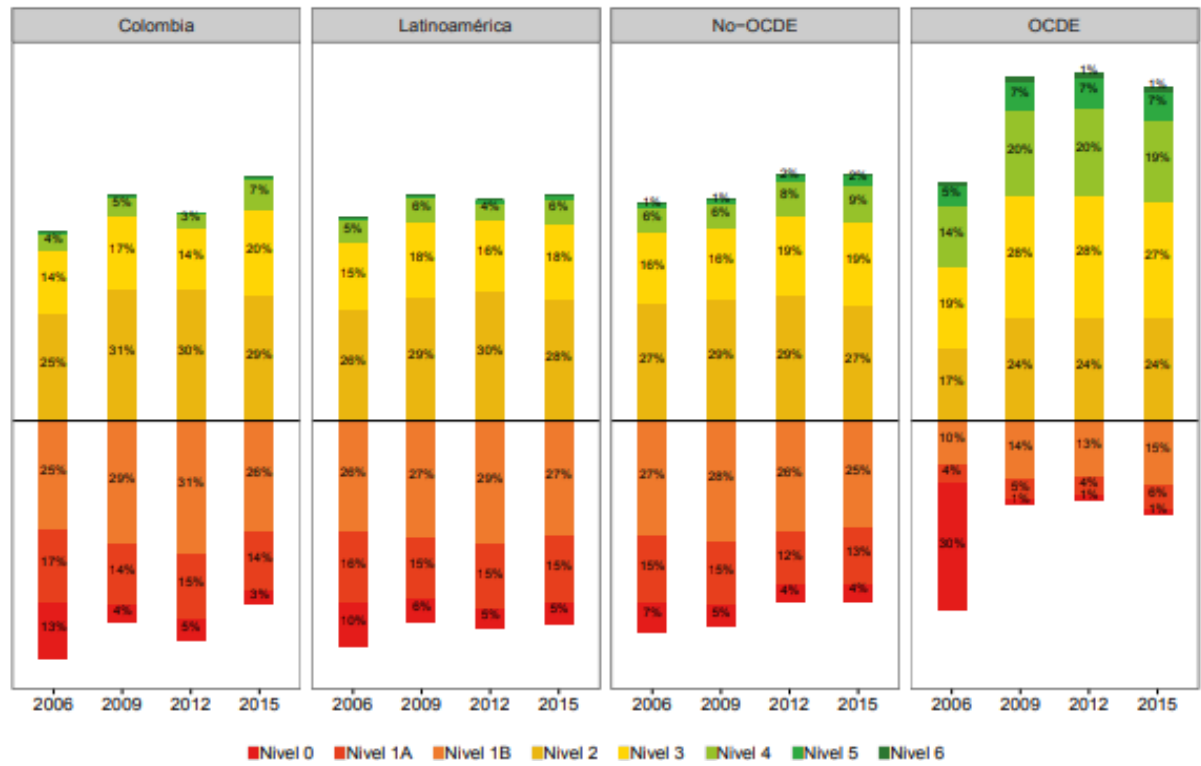
Gráfico 1: Desempeño promedio en lectura



Fuente: ICFES. Informe Nacional Colombia en PISA 2015. [15 enero 2018]. Disponible en Internet: <http://file:///C:/Users/Informe%20nacional%20pisa-2015.pdf>, p. 18

Con mayor exactitud la siguiente gráfica muestra que, a pesar de los avances históricos observados, aún el 43% de los jóvenes colombianos se encuentran por debajo del nivel mínimo esperado y sólo el 7% manifiestan la capacidad de usar el conocimiento formal para evaluar críticamente un texto, el cuál es el objetivo trazado en las orientaciones del MEN frente a la lectura.

Figura 4. Niveles de desempeño en lectura PISA 2015



Fuente: ICFES. Informe Nacional Colombia en PISA 2015. [15 enero 2018]. Disponible en Internet: <http://file:///C:/Users/Informe%20nacional%20pisa-2015.pdf>, p. 23

Lo anterior claramente manifiesta la falencia que aún persiste en los procesos de lectura de nuestro país, para lo cual se optó por la alineación de las pruebas SABER que desde lectura buscan el abordaje de textos continuos y discontinuos evaluados en PISA y la concepción de una lectura crítica. En este sentido:

La prueba de lectura crítica de SABER PRO está alineada con las pruebas de lenguaje presentes en SABER 3°, 5° y 9°. En efecto contar con las competencias de lectura crítica es haber desarrollado hasta un grado avanzado las competencias que se evalúan a través de todas las pruebas de lenguaje⁸

⁸ ICFES. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11° Bogotá DC, diciembre de 2013, p. 22

Dicha prueba de lectura crítica pretende evaluar paralelamente las competencias de filosofía con las de lenguaje bajo el argumento que lo único que cambia en ambas pruebas son los tipos de texto a los que se enfrenta el estudiante, pero en ambos casos el estudiante debe comprender la información relevante del texto, darle un sentido global a la misma y a partir de ahí valorar dicha información para asumir una postura frente a esa realidad que se le presenta. Por tanto, según el ICFES:

Los estudiantes del grado 11 deben haber alcanzado un dominio aceptable del lenguaje (competencia evaluada en los grados 3°, 5° y 9°) que les permita leer críticamente. Esto es tomar distancia frente al texto y evaluar sus contenidos y estar en condiciones de aplicar esas competencias, en particular, en la lectura de textos filosóficos⁹

Teniendo claro el panorama internacional y los retos que esto trae a nuestro país se hace necesario observar los resultados del colegio al que pertenece la población objeto de estudio de la presente investigación. El Colegio se encuentra entre las instituciones de Colombia en las que la mayor parte de sus estudiantes realizan una lectura con mayor grado de reflexión e inferencias, pues los resultados de las pruebas saber así lo manifiestan:

⁹ *Ibíd.*, p. 41

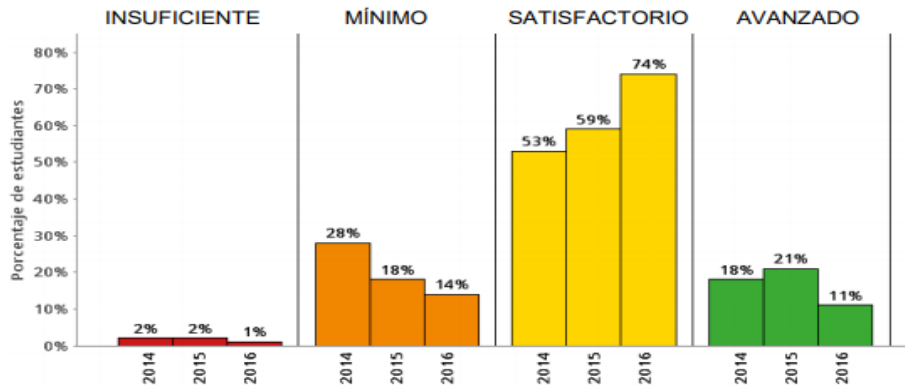
Figura 5. Resultados pruebas saber 9° 2014 – 2016.

Resultados de noveno grado en el área de lenguaje

1. Número de estudiantes evaluados por año en lenguaje, noveno grado

Año	Número de estudiantes evaluados
2014	51
2015	70
2016	91

2. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje, noveno grado



Fuente: ICFES. Resultados de 3°, 5° y 9° de las pruebas aplicadas en 2014 a 2016. Disponible en: www.icfes.gov.co.

Como es posible observar en la figura anterior, la mayoría de los estudiantes de 9° de la institución se encuentran en un nivel satisfactorio que, comparando los resultados de ambos años anteriores, los porcentajes en el 2016, han mejorado el nivel con respecto al 2014, pues pasaron de un 80% a un 85% de estudiantes en los niveles satisfactorio y avanzado. Por otra parte, disminuyó su número de estudiantes en el nivel avanzado en un 10%.

Ambos niveles, el satisfactorio y avanzado, exigen en el estudiante la lectura global de textos narrativos, argumentativos y líricos de complejidad media, desde lo cual deben inferir, deducir y categorizar información, además de evaluar la pertinencia de los escritos, atendiendo al propósito, contenido y contexto.

Particularmente, el primer nivel exige al estudiante la identificación, relación, reflexión y clasificación de información, a partir de ejercicios deductivos e inferencias que le permitan al estudiante argumentar y explicar con un propósito comunicativo.

Por su parte, el nivel avanzado, el cual supera al satisfactorio y nos permite ser competentes en pruebas internacionales, debe rendir cuentas de las habilidades anteriormente nombradas, además de valorar y juzgar los contenidos, funciones y relaciones en el texto desde la lectura; y planear, revisar y corregir desde la escritura. Por tal motivo los resultados a los que todo plantel educativo debe apuntar son los del nivel avanzado y para esto aún se evidencia la necesidad de mejorar los resultados en la institución de la población objeto de investigación.

En este mismo sentido, *Martes de Prueba* es una estrategia diseñada por Milton Ochoa y su equipo para que se evalúen las diferentes competencias. En el caso de lectura, evalúa, así como las otras las competencias comunicativas lectoras y escritoras que permiten al estudiante hacer uso creativo del lenguaje. Los resultados de estas pruebas son los más actuales y accequibles a la institución y sus docentes, por tanto, se observan en esta prueba los del grado décimo en el año 2016, quienes serían el siguiente año los estudiantes de 11º: la población de estudio tomada para el presente estudio.

Figura 6. Resultados martes de prueba generales 10°.

Martes de Prueba										
Puntaje Global Total										34
ÁREA	CIE	MAT	LEN	SOC	ING	QUI	FIS	FIL	DEF	
Promedio	36	31	43	30	31					34
Nivel	Básico	Básico	Básico	Básico	Básico					Básico

Detalle:

GRADO	CIE	MAT	LEN	SOC	ING	QUI	FIS	FIL	DEF
7 (Salon Consolidado)	36	31	43	30	31				34

Niveles de Desempeño	
Superior	(65 - 100]
Alto	(45 - 65]
Básico	(25 - 45]
Bajo	[0 - 25]

Fuente: Martes de prueba. Disponible en: www.miltonochoa.com.co

Figura 7. Resultados martes de prueba 10° por competencia

Materia	Competencia	DEF
Biología	EXPLICACIÓN DE FENÓMENOS	36
Biología	INDAGACIÓN	44
Biología	USO COMPRENSIVO DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO	39
Ciencias Sociales	ARGUMENTATIVA	29
Ciencias Sociales	INTERPRETATIVA	29
Ciencias Sociales	PROPOSITIVA	32
Inglés	LINGÜÍSTICA	28
Inglés	PRAGMÁTICA	34
Inglés	SOCIOLINGÜÍSTICA	37
Lenguaje	COMUNICATIVA – ARGUMENTATIVA	46
Lenguaje	COMUNICATIVA – INTERPRETATIVA	42
Lenguaje	COMUNICATIVA – PROPOSITIVA	44
Matemáticas	COMUNICACIÓN	33
Matemáticas	RAZONAMIENTO	31
Matemáticas	SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	31

Fuente: Martes de prueba. Disponible en: www.miltonochoa.com.co

Figura 8. Resultados martes de prueba 10° por componentes.

Materia	Componente	DEF
Biología	CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD (CTS)	43
Biología	ENTORNO FÍSICO	35
Biología	ENTORNO VIVO	41
Ciencias Sociales	EL ESPACIO, EL TERRITORIO, EL AMBIENTE Y LA POBLACIÓN	29
Ciencias Sociales	EL PODER, LA ECONOMÍA Y LAS ORGANIZACIONES SOCIALES	29
Ciencias Sociales	EL TIEMPO Y LAS CULTURAS	31
Inglés	COMPRENSIÓN DE LECTURA	32
Inglés	ESCRITURA	30
Inglés	ESCRITURACIÓN	25
Inglés	FUNCIONAL	60
Inglés	HABLA	34
Inglés	LECTURA	39
Inglés	REFERENTE SEMÁNTICO	34
Lenguaje	PRAGMÁTICO - CRÍTICO INTERTEXTUAL	41
Lenguaje	PRAGMÁTICO - INFERENCIAL	41
Lenguaje	PRAGMÁTICO - LITERAL	41
Lenguaje	SEMÁNTICO - CRÍTICO INTERTEXTUAL	50
Lenguaje	SEMÁNTICO - INFERENCIAL	45
Lenguaje	SEMÁNTICO - LITERAL	41
Lenguaje	SINTÁCTICO - CRÍTICO INTERTEXTUAL	46
Lenguaje	SINTÁCTICO - INFERENCIAL	38
Lenguaje	SINTÁCTICO - LITERAL	45
Matemáticas	ALEATORIO	38
Matemáticas	GEOMÉTRICO - MÉTRICO	27
Matemáticas	NUMÉRICO - VARIACIONAL	32

Fuente: Martes de prueba. Disponible en: www.miltonochoa.com.co

Desde los resultados arrojados en lengua castellana de 10° se observa que los estudiantes a nivel general se encuentran en un nivel básico desde todas las competencias y componentes; sin embargo y paradójicamente se muestran los mejores resultados desde la competencia argumentativa en el componente crítico intertextual sintáctico y semántico, siendo estas las de mayor complejidad.

Las mayores deficiencias se observan en la competencia interpretativa (42 puntos) y propositiva (44 puntos) no estando muy lejos de un puntaje alto, pues este nivel inicia en 45 y obtuvieron 44. El componente pragmático también es débil, aunque tampoco muy alejado del nivel alto con un 41 en términos numéricos. Estas competencias y componentes son precisamente los que evidencian el nivel de lectura de los estudiantes, pues si bien la interpretativa hace referencia a la comprensión, la propositiva y el componente pragmático hacen referencia no solo a la comprensión sino a la posibilidad de ser críticos, pues ser propositivo implica

que mis apreciaciones u opiniones deban ser puestas en escena con otros y así mismo deba recurrir a la argumentación para lograr adhesión o validez a las ya nombradas propuestas. Perelman se refiere a esto cuando dice “*la mejor argumentación es aquella que pueda convencer al auditorio más exigente, al más crítico, al mejor informado*”¹⁰ todo ello demanda en el estudiante un gran bagaje intelectual solamente adquirido en el hábito de la lectura que desemboca en procesos de producción textual ya sea oral o escrita y surge allí la necesidad de lograr en los estudiantes el gusto por la lectura y el reconocimiento de la productividad de la misma.

Al respecto, los estándares de 10° y 11° manifiestan la necesidad del desarrollo de la actitud crítica frente a los medios de comunicación, para lo cual es necesaria la argumentación tanto oral como escrita. En este sentido, los objetivos planteados en el plan de área de lengua castellana de la institución, en el grado 10° del año 2016, apuntan hacia la sustentación de textos con argumentos tomados desde la información leída. Así pues, el programa, en este grado, contempla el trabajo de análisis y producción de textos descriptivos, narrativos, expositivos y argumentativos, además de la lectura de diferentes tipos de escrito como herramienta básica para la producción de argumentos.

Sin embargo, pese a las razones anteriores, los resultados manifiestan que los estudiantes aún no llegan a niveles avanzados en *Martes de Prueba*, ni en la Prueba SABER, ni mucho menos en PISA, pues a pesar de que identifican argumentos, no los cuestionan y están apáticos a construirlos; es decir, están recibiendo noticias como si fuesen textos planos e inclusive toman opiniones como verdades que se estudian y replican. En pocas palabras no problematizan los textos.

¹⁰ PERELMAN. Citado por DIAZ, Álvaro. La argumentación escrita. Medellín: Universidad de Antioquia. 2002. p. 54.

Los planes de área contemplan la lectura análisis y producción de diferentes tipos textuales, pero dichos textos son en primera instancia y mayormente continuos y en segunda instancia impuestos por el docente del área de lengua castellana, como ha sido la tradición en la institución; así, se tiene como hipótesis que el estudiante no tiene la posibilidad de acceder a una cultura de la libertad en la lectura, donde los textos que lee sean escogidos por él mismo y se acceda a la oportunidad de desear leer más, adquirir un mayor vocabulario, capacidad de comprensión, atención y además que el abordaje pueda darse desde procesos de pensamiento adquiridos en clase.

La lectura promueve el pensamiento crítico, la creatividad y facilita la argumentación, que son necesarios para lograr desenvolvernos en un mundo globalizado con multiplicidad de información y opiniones al respecto de las cuales dependen mis acciones constructivas o destructivas de la persona y sociedad.

En el mismo sentido, Helena Calsamiglia y Amparo tusón definen la argumentación como *“una práctica discursiva que responde a una función comunicativa: la que se orienta al receptor para lograr su adhesión”*¹¹. Esta adhesión implica la realización de acciones en beneficio o perjuicio de individuos o masas según los intereses del enunciador.

Así Héctor Abad Faciolince expone en su texto *Un libro abierto* que

El delicioso (pero al principio difícil) arte de la lectura, nos hace sentir y nos hace pensar, porque es capaz de sacarnos de nosotros mismos. Un individuo, una persona sola es casi siempre muy poca cosa. Gracias a los libros ponemos a prueba nuestra escasa experiencia del mundo con la múltiple experiencia de grandes hombres y mujeres del pasado y del presente. De ahí esa gran capacidad transformadora que tiene la lectura. De ahí también su gran fascinación...¹²

¹¹ CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN, Amparo. Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel lingüística, 1999. p 294.

¹² FACIOLINCE. Héctor Abad. Un libro abierto. Disponible en: <http://lecturaspeligrosas.blogspot.com/2005/11/hctor-abad-faciolince-un-libro-abierto.html>

Ello implica que la lectura permite tener en cuenta otras miradas las cuales nos llevan al campo de la discusión argumentada, de la toma de decisiones en un mundo de sujetos que tienen posturas diferentes y en ocasiones requieren aliados. La implicación que este ejercicio trae es el desarrollo de procesos de pensamiento crítico a través de la lectura crítica que va en aumento en la medida en que aumentan y se diversifican mis experiencias lectoras.

Finalmente, para formar un ciudadano asertivo en su participación social, es necesario definirlo como pensador crítico que transforme su entorno de manera creativa en pro del bien común. En este orden de ideas, la definición de pensador crítico está dada por Peter A. Facione al referirse a este como:

Una persona habitualmente inquisitiva; bien informada, que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocada en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan¹³.

Lo anterior; y el claro interés por potenciar en los estudiantes el placer de leer y con ello su capacidad de pensar y crear en, desde y para su sociedad; remite a las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué dificultades tienen los estudiantes de once grado de un colegio público de Bucaramanga, para lograr el desarrollo del pensamiento crítico desde la lectura y la escritura?
2. ¿En qué habilidades del pensamiento crítico tienen debilidades los estudiantes de once grado de un colegio público de Bucaramanga?

¹³ FACIONE. Peter A. Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Insight Assessment, 2007, p 21

3. ¿Qué características tendría una estrategia didáctica que posibilite el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la lectura y la escritura?

Los anteriores interrogantes conducen directamente a la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera una estrategia que involucra la lectura favorece el desarrollo del pensamiento crítico y la producción escrita en los estudiantes de once grado de un colegio público de Bucaramanga?

2. JUSTIFICACIÓN

El desarrollo del pensamiento, como producto de la evolución del hombre, la ciencia y el aprendizaje, se ha convertido en la meta de los procesos educativos actuales, a razón de los avances tecnológicos que traen consigo nuevas necesidades comunicativas. Esto hace que el modo de aprendizaje ya no requiera la memoria como fuente de almacenamiento y recuperación de gran cantidad de información; sino a la capacidad de comprensión de forma asociativa y selectiva de la utilidad de la misma en la toma de decisiones que repercuten en acciones transformadoras de entornos culturales donde cada individuo afecta con su actuar

Acorde con lo anterior la publicidad es un ejemplo de promotor de información que mueve una gran parte de la economía de un país, por no decir que la domina en toda su extensión y desde diversas perspectivas. Este dominio se debe a que gran parte de los medios de comunicación están viciados por ella y porque es a través de ella que se convence a un público de que se pueden suplir sus necesidades con los productos que nos vende el mercado. Esto nos remite a otra realidad bien conocida como lo es la manipulación de la información a través de estrategias publicitarias cobijadas bajo el manto de la persuasión que es definida por Álvaro Díaz como:

Un acto discursivo intencional encaminado a lograr una acción o una determinada línea de conducta en un destinatario (persona o grupo) apelando más a sus emociones, deseos, temores, prejuicios y todo lo relacionado con el mundo de los afectos, que a su raciocinio¹⁴.

Con ella, quienes están detrás del manejo de los medios publicitarios, buscan apelar a información relacionada con gustos, intereses y necesidades que susciten la reacción de los impulsos primitivos y que además no haya manera de

¹⁴ DÍAZ, Álvaro. La argumentación escrita. Medellín: Universidad de Antioquia, p. 2

controlarlos; es decir, que la reacción se haga inconsciente para el consumidor y este tome una decisión a priori. Es por esto que el tiempo que este último tiene para pensar y tomar una decisión es muy corto al igual que la información brindada.

En este sentido podemos afirmar que la publicidad es movida por grupos culturales que tienen su origen en la música, el cine y la televisión, las bellas artes y son los que más despiertan pasiones. Estas son las autoridades que actualmente mueven a los jóvenes. Aún más que la ciencia y otros tipos de arte que permitan la emancipación del espíritu y motiven la curiosidad de la gente. Esta realidad es bien aprovechada por la publicidad para hacer uso de estas figuras de autoridad y así lograr un efecto contrario: La fuerte dependencia a los estereotipos, la pérdida de la capacidad de asombro y la pérdida del beneficio de la duda ante la información que nos llega.

Asumir una postura sustentada en razones frente a la realidad que se percibe; en otras palabras, ser un pensador con habilidades críticas, es una posibilidad para contrariar este fenómeno en el que la información domina al hombre en lugar de ser este quien la controle orientado a partir de sus habilidades de pensamiento. Así mismo es el paso para la toma de decisiones que permitan la solución a diversas problemáticas sociales que radican de esta situación, como lo son las familias dispersas, la soledad de los jóvenes, la falta de identidad, los vicios y la violencia entre muchas otras más. Al respecto Jakes Bosivert resalta las siguientes conjeturas comúnmente aceptadas frente al pensamiento crítico:

Permite interactuar de manera adecuada en una sociedad plural, con fronteras abiertas, en el ámbito de actividades humanas que se rigen mediante códigos múltiples y en el contexto de una sociedad basada en la informatización de la información, lo que requiere su comprensión, análisis, síntesis, evaluación y renovación.¹⁵

¹⁵ JAKES, Boisvert. La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica. México: Fondo de cultura económica. 2014, p. 11

Además este mismo autor, citando a Harvey Siegel reconoce el uso de la argumentación en un pensador crítico así: *“Una persona que actúa de forma crítica es quien puede actuar, evaluar afirmaciones y que comprende y se ajusta a principios que guían la evaluación de la fuerza de estas razones”*¹⁶

Dicho manejo de la información permite que el pensamiento adopte una postura mayormente voluntaria y se acostumbre a dominar sus impulsos, de manera que las decisiones tomadas sean orientadas a través de un proceso de pensamiento que exija pruebas y razones de peso para actuar pensando en las consecuencias, flexibilidad y creatividad para tener en cuenta las posibilidades y teniendo en cuenta que somos seres sociales; por tanto, los beneficios de nuestros actos deben ser comunes. Es decir, no solo para mí sino también para los demás y que, en el peor de los casos, un beneficio propio que no afecte a otros.

Lo anterior nos permite vislumbrar el alcance que puede tener una intervención pedagógica que logre desarrollar habilidades de pensamiento crítico a través de procesos de lectura de diversos tipos textuales. Pues la información que constantemente se nos brinda no está dada desde un solo formato textual y es necesario que los estudiantes aprendan a manejarlos para lograr hacer un análisis riguroso de ellos e incluso identificarlos en aquellos textos que se valen de más de uno para lograr su propósito comunicativo. Con ello es posible lograr la enseñanza de procesos de pensamiento y procesos comunicativos de dominio de la información de manera concurrente. Esto es a lo que Boisvert llama enfoque global, donde *“en lugar de considerar de manera independiente cada enfoque de enseñanza de la comunicación y de la formación del pensamiento, es posible para el profesor intervenir pedagógicamente en ambos planos de forma simultánea”*¹⁷

¹⁶ *Ibíd.*, p. 50

¹⁷ *Ibíd.*, p. 58.

Así mismo, dos habilidades fundamentales para el pensamiento crítico son la meta cognición o capacidad para reflexionar sobre el propio pensamiento y la transferencia de los conocimientos entendida como la posibilidad de aplicar lo aprendido en contextos diferentes. Por ello, son necesarios, como parte de todo proceso de lectura, los procesos de producción textual que son formas de interpretación y producción creativa, y de transferencia de los conocimientos que se hacen indispensables para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. De ahí que Boisvert afirme que:

La formación del pensamiento crítico saca partido de múltiples formas de meta cognición: para edificar y para transferir este pensamiento crítico, para efectuar el aprendizaje de la dimensión tan importante que representa la resolución de problemas, para aumentar la autonomía del pensamiento, para motivar al sujeto a formar su pensamiento crítico y para concebirse de manera progresiva como una persona que posee pensamiento crítico.¹⁸

Por lo anterior la presente investigación se justifica en la necesidad que tiene el sistema educativo de prestar especial atención a la formación de ciudadanos que evalúen y renueven los procesos que viven. En palabras de Boisvert:

El discurso que destaca la importancia del pensamiento crítico para el individuo y para la sociedad, exige con firmeza la atención de las instituciones escolares desde el jardín de niños hasta la universidad. ¿Asume la escuela de manera adecuada una función consistente en procurar el pensamiento crítico de los alumnos?¹⁹

Es así como se pretende que el proceso investigativo permita fortalecer procesos de formación y promoción didáctica de la lectura crítica y la escritura creativa en la institución, a partir de la conformación de al menos un club de lectura con los estudiantes de once grado de una institución pública de Bucaramanga, con ello permitir mayores espacios de discusión y producción argumentativa en el aula.

¹⁸ *Ibíd.*, p. 71.

¹⁹ *Ibíd.*, p. 12

De igual manera proponer actividades didácticas y metas desde la lectura y la escritura en los planes de mejoramiento para participar en jornadas pedagógicas que sensibilicen, convengan y permitan la participación de todos los docentes como formadores de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes desde cada una de sus asignaturas.

Con lo anterior, la investigación pretende también sentar las bases para una reestructuración del PEI que concilie los procesos creativos que se vivencian en la institución, por ser con énfasis en artes, y los procesos académicos.

Finalmente se pretende impactar con la puesta en común, en encuentros nacionales e internacionales, de los conocimientos construidos a partir de la experiencia innovadora de conciliar desde la lectura y la escritura el pensamiento crítico y la creatividad como factores que pueden y deben trabajar juntos para una mejora de la calidad de los aprendizajes.

Es así como se justifica la existencia del presente estudio, pues persigue los procesos adecuados para el desarrollo del pensamiento y lectura críticos de los estudiantes y pretende aportar a las ciencias humanas una innovación en materia de procedimientos pedagógicos y didácticos que promuevan dichas habilidades.

3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

3.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar de qué manera una estrategia que involucra la lectura favorece el desarrollo del pensamiento crítico y la producción escrita en los estudiantes de once grado de un colegio público de la ciudad de Bucaramanga.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar las dificultades que tienen los estudiantes de once grado de un colegio público de Bucaramanga, para lograr el desarrollo del pensamiento crítico desde la lectura y la escritura
2. Determinar en qué habilidades del pensamiento crítico tienen debilidades los estudiantes de once grado de un colegio público de Bucaramanga
3. Establecer las condiciones y características de una estrategia didáctica que posibilite el desarrollo del pensamiento crítico y la producción textual a partir de la lectura.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Para el presente estudio se hizo una revisión de la literatura que pretendía encontrar estudios ya realizados desde lo concerniente al pensamiento crítico y su relación con procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura con el fin de reconocer en ellos un punto de partida objetivo y novedoso para este proyecto además de enriquecer conocimientos teóricos y posibilidades para el proceso metodológico y de análisis a emprender. Se hallaron 7 antecedentes relacionados en total, 3 de ellos internacionales, 2 nacionales y 2 locales; pues en la búsqueda era posible hallar innumerables proyectos de investigación sobre lectura y escritura, también sobre pensamiento crítico, pero sobre la relación de estos tres en los procesos del área de lengua castellana se reducían las posibilidades.

4.2 ANTECEDENTES INTERNACIONALES

1. El presente estudio llamado "*Lectura Crítica y Escritura Significativa: acercamiento didáctico desde la lingüística*"²⁰ es realizado por Ada Nelly Rodríguez, docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en Venezuela y en el Instituto Pedagógico Luis Beltrán Prieto Figueroa (IPB) de Barquisimeto. En él participaron 563 estudiantes aproximadamente con 10

²⁰ RODRÍGUEZ, Ada Nelly. Lectura crítica y escritura significativa: Acercamiento didáctico desde la Lingüística. Laurus, Vol. 13, Núm. 25, septiembre-diciembre, 2007, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela. p. 241-262.

sesiones de 35 alumnos entre los semestres I a VII que cursaban las asignaturas del área de literatura durante los lapsos 2001 y 2007.

El problema surge de los informes y registros de observación de la autora desde el trabajo de aula en sus cursos, en los que se halló carencia de habilidades meta-cognitivas para la lectura y producción escrita en los bachilleres. Ante esta situación se presentó un programa de intervención didáctica para el fomento de la lectura crítico-reflexiva y la escritura significativa, con un modelo de plan dividido en momentos didácticos.

El enfoque investigativo por si cualidad de observación desde adentro es cualitativo, pues se utilizó la observación participante y los diarios de campo además de cuestionarios y entrevistas a los estudiantes. La orientación intervencionista le da el diseño metodológico de investigación acción.

Para reconocer la utilidad de la propuesta la autora utilizó unas tablas que contienen los criterios de evaluación de lectura y escritura según las competencias planteadas allí. Y aunque no es muy claro en el proyecto se observa que para hallar resultados se realizó en el análisis una triangulación de la información.

Los resultados de esta investigación manifiestan que el diseño de actividades de lectura y escritura de las más sencillas a las más complejas alrededor de obras literarias y con participación constante de los estudiantes, contribuye al desarrollo de las competencias de lecto-escritura de los jóvenes.

2. El segundo antecedente internacional es realizado en España y se titula: "*Desmitificar la publicidad: lectura crítica de los medios en el aula*"²¹. Es realizado por Milagros Barrio y Pilar Pérez docentes del departamento de sociología de la

²¹ RT Journal Article SR Electronic(1) ID 15800919. T1 Desmitificar la publicidad: lectura crítica de los medios en el aula. JF Comunicar. A1 Barrio, M. A1 Pérez Herrero, P. YR 1997 SN 1988-3293 LA Español. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15800919> DB Redalyc

facultad de ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. La experiencia hace parte de un Macro-proyecto llamado *“lectura crítica, reflexiva y argumentada de los medios de comunicación en las aulas”*.

La idea nace de una investigación y profundización teórica sobre el papel del receptor en la cultura mediática, en concreto el de la infancia y su desconocimiento de los procesos de producción y reflexión crítica frente a la publicidad y su papel en la sociedad.

La propuesta presenta talleres de intervención que parten de la pregunta: ¿cómo podemos ayudar a los niños a aprender a “leer” de una manera activa los mensajes que se reciben desde los distintos medios? Para ello se centran en el spot televisivo y se plantean como objetivo el conocimiento profundo de la estructura y funcionamiento de los mismos orientado esto desde dos etapas llamadas desde “adentro” y desde “afuera” en la primera los estudiantes reconocen aspectos formales del tema y en la segunda aprenden a elaborar un spot con todo lo que ello implica.

Aunque el artículo de la revista Redalyc no aclara el enfoque ni el diseño de investigación utilizado por las autoras, se entiende que es cualitativo y de investigación acción ya que parte del análisis de las propias prácticas asociadas a la realidad actual y son los mismos actores los que construyen las posibles soluciones al mismo.

Finalmente, las autoras manifiestan que los estudiantes lograron reconocer con facilidad aspectos formales de la publicidad que les permiten hacer un análisis básico de los anuncios, que pudieron observar actitudes de crítica reflexiva y que hubo una desmitificación de la publicidad en esta población de niños de 7°.

3. Este último antecedente internacional titulado “*Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura*”²², fue escrito por la Doctora Carmen Mota de Cabrera, profesora asociada de la Escuela de Idiomas Modernos de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes en Mérida Venezuela. Fue realizado con aproximadamente 20 a 25 estudiantes de una universidad pública de Venezuela, pero aclara la autora, es adaptable a otros niveles educativos.

El problema del estudio parte de un análisis de la literatura existente sobre pensamiento crítico y su desarrollo, además de la relación de esto con los procesos de lectura y escritura. En este se encuentra que autores como Serrano Villalobos (2006) reconocen la deficiencia en la formación del estudiante venezolano en el manejo del discurso argumentativo y que a pesar de las estrategias que ya otros autores se han planteado para potenciar esta habilidad existe aún la necesidad de seguir creando estrategias con este propósito para cada contexto escolar. Por tal motivo la autora se plantea como objetivo: describir y analizar cómo el uso de la información ofrecida por diferentes tipos de temas controversiales, en una clase de lectura y escritura, puede contribuir con la promoción y desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión, el análisis y la argumentación de los estudiantes, tanto en forma oral como escrita.

Para lo anterior se plantea una secuencia didáctica dividida en sesiones teóricas y prácticas de lectura y escritura basadas en el modelo argumentativo de Calsamiglia y Tuson. Esta estrategia es propia de la investigación acción que obedece al enfoque cualitativo de investigación.

²² MOTA, Carmen. Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura. *Entre Lenguas*. Vol. 15 [en línea], Enero - Diciembre 2010 [revisado 3 September 2015]. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32629/1/articulo1.pdf>

Los resultados obtenidos muestran que el uso de temas controversiales puede contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. Lo que se evidencia en los ensayos producidos y expuestos por los estudiantes quienes lograron analizarlos, evaluarlos y reconstruirlos según la autora.

4.3 ANTECEDENTES NACIONALES

1. El proyecto titulado “*el pensamiento crítico desde los ambientes de la lectura*”²³ elaborado por Yasmín Calabria Malamut y Alberto Prado Morales del grupo de investigación GINE de la Universidad del Magdalena (Santa Marta Colombia), se desarrolló como primera fase de un macro-proyecto llamado “*la lectura como generadora de pensamiento crítico en estudiantes universitarios*”.

Su población objeto de estudio fue una muestra aleatoria con estudiantes de primer semestre de la universidad de los diferentes programas académicos en el 2007.

El problema abordado se centra en recoger las habilidades de pensamiento crítico que, desde la lectura, utilizan los estudiantes de esta universidad. Así pues, el enfoque investigativo que se da es cualitativa, basado en Hernández Sampieri. Su diseño es descriptivo basado en el mismo autor; orientándose a partir de 2 etapas, una de definición de los criterios a evaluar y la otra de diseño de las preguntas que se ajusten a los criterios.

²³ MALAMUT, Calabria Yasmín y MORALES, Prado Aberto. El pensamiento crítico desde los ambientes de la lectura. grupo GINE universidad del Magdalena Vicerrectoría de Investigación Financiada por FONCIENCIAS. Disponible en: <http://www.humanas.unal.edu.co/iedu/files/4712/8618/6035/Lectura%20y%20pensamiento%20UMagdalena.pdf>

Los resultados arrojaron que el 73% de los estudiantes logran distinguir los hechos de las opiniones, el 54.5% de los estudiantes comprenden conceptos y generalizaciones en el texto, el 50% de los estudiantes tienen dificultad para utilizar el método de razonamiento inductivo y deductivo, el 42.4% de los estudiantes no logran sustentar sus ideas con argumentos válidos y finalmente que el 66.67% de los estudiantes no logran enunciar expresiones producto de su posición o punto de vista que propongan frente a una nueva perspectiva.

Lo anterior concluye que las habilidades de pensamiento de los estudiantes de la Universidad del Magdalena se encuentran en bajos niveles de desempeño y que es necesaria una estrategia de intervención, para subsanar las falencias, que corresponde a la siguiente fase del proyecto.

2. El segundo antecedente nacional es de la Universidad Católica del Norte de la ciudad de Medellín. Es realizado por Javier Ignacio Montoya Maya y Juan Carlos Monsalve Gómez docentes investigadores en el marco del macro-proyecto “*Desarrollo del pensamiento crítico en la básica secundaria, en el marco de las competencias ciudadanas*”²⁴

El modelo se propone para hacerlo practico en el aula de clases con estudiantes de la educación básica secundaria que oscilan entre las edades de 13 y 16 años, y con personas adultas que estudian la básica secundaria, durante tres meses en el ciber-colegio de la Fundación Universitaria Católica del Norte (UCN). Tiene como punto de partida la concepción de la educación como la posibilidad de formar al ser humano de manera integral, lo cual lleva consigo la necesidad de formar el pensamiento desde el análisis de situaciones particulares de los estudiantes. Consiste en 7 estrategias encaminadas a la formación de un pensamiento crítico

²⁴ MONTOYA MAYA, Javier Ignacio. Guía metodológica para el fomento de las competencias ciudadanas en la básica secundaria a partir del pensamiento crítico. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (29). 2010, febrero-mayo. Recuperado el 15/09/15, Disponible en: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/68>

que permita una sensible frente a su contexto particular en el que vive y además adquiera la capacidad de leer problemas y darles respuestas constructivas.

Por lo anterior esta investigación, como lo nombran los autores, es de tipo cualitativo descriptivo y se sustenta sobre los lineamientos de investigación acción participación (IAP).

Los resultados manifiestan que las estrategias aplicadas han sido aceptadas con gran interés en los estudiantes quienes han demostrado cambios positivos en cuanto a la participación, la comunicación de sus ideas y la reflexión grupal.

4.4 ANTECEDENTES LOCALES

1. El presente antecedente local es realizado por Luis Alfredo Mantilla Forero, docente y coordinador del departamento de Lengua Castellana del Colegio Nuevo Cambridge, con el fin de obtener el título de Magister en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander.

El trabajo se titula “*el aula de clases como un espacio generador de pensamiento crítico*”²⁵, fue realizado con estudiantes de 10° (20 en total) de un colegio privado de Floridablanca de estratos 4, 5 y 6, que obtiene por lo general muy buenos resultados en las pruebas de estado.

El problema surge a partir de las reflexiones del investigador quien reconoce que pese a los resultados de las pruebas externas los estudiantes no logran insertar los conocimientos del lenguaje para el análisis crítico del mundo de la vida y así se

²⁵ FORERO, Mantilla, Luis Alfredo. El aula de clases como un espacio generador de pensamiento crítico LAM Forero - Revista UIS Humanidades, 2011.

plantea la pregunta problema: ¿cómo hacer que la clase de lengua castellana en la educación media vocacional pueda realizarse a partir de estrategias pedagógicas que permitan la generación del pensamiento crítico? Alrededor de esta pregunta y como camino para dar respuesta a la misma se escogió la metodología de investigación cualitativa de Investigación Acción (IA) que inicio con una fase diagnostica de aplicación de cuestionarios que indagaban acerca de afinidades y apreciaciones acerca de la clase de lengua castellana, además de 6 observaciones de clases y una prueba de comprensión de lectura y escritura. Luego se dio una fase de planteamiento y aplicación de una propuesta de intervención, una secuencia didáctica, basada en las teorías de Boisvert y Van Dijk acerca del pensamiento crítico.

Finalmente se concluye que la puesta en marcha de esta secuencia didáctica dio como resultado que los estudiantes lograran hacerse conscientes de lo que implica entender un texto analizándolo estructuralmente, desde su contexto y trayéndolo al contexto actual. Sin embargo y aunque la clase cambió no todos los estudiantes lograron tener afinidad por el proceso lo cual queda como reto para el maestro.

2. El proyecto *“El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales”*²⁶ elaborado por Rafael Barragán Gómez y Wilson Gómez Moreno profesores de la escuela de idiomas de la Universidad Industrial de Santander, parte de la clara idea de la subvaloración que han hecho las escuela de los lenguajes no verbales y del

²⁶ RT Journal Article. SR Electronic(1) ID 255024135006. T1 El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales. JF Íkala, revista de lenguaje y cultura. A1 Barragán Gómez, R. A1 Gómez Moreno, W. YR 2012. SP 79. OP 79-92 VO 17 K1 Imagen K1 didáctica K1 lectura K1 retórica visual K1 caricatura K1 Image K1 didactics K1 reading K1 visual rethorics K1 cartoon. AB Dentro del proyecto de investigación titulado "Didáctica de la imagen", financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones y Extensión de la Universidad Industrial de Santander (código5229), se ha planteado en una primera etapa la necesidad de realizar una labor interpretativa de la relación entre los imaginarios y las prácticas de un grupo de maestros en relación con la imagen visual (o para ser... SN 2145-566X. LA Español UL Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255024135006> DB Redalyc

reconocimiento de la imagen, en especial la caricatura como texto argumentativo. Esto genera la necesidad de plantear una propuesta didáctica que permita a través de la lectura de la caricatura el desarrollo de habilidades críticas.

El objetivo es demostrar que la lectura de imágenes está en la capacidad de promover la actitud crítica de los estudiantes en la misma medida en que lo hace la lectura del texto escrito. Lo cual hace que el enfoque de investigación sea cualitativo.

Las conclusiones manifiestan la necesidad de que se transforme el concepto de lectura en el sentido en que las imágenes sean asumidas en la dimensión textual y discursiva, que los docentes deben ser lectores de imágenes para enseñarlas a leer y que la lectura de estas es también promotora del desarrollo del pensamiento crítico.

4.5 FUNDAMENTOS CONCEPTUALES

LA LECTURA Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO, LA ARGUMENTACIÓN Y LA ESCRITURA COMO PROCESO CREATIVO

Para reconocer cómo los procesos de lectura y escritura influyen en el desarrollo del pensamiento complejo, es necesario reconocer antes los conceptos de lectura, pensamiento crítico, pensamiento creativo, argumentación y pensamiento complejo, entre otros relacionados con la ardua tarea de leer y escribir que no dista de la tarea de pensar y construir conocimiento. Por tanto en este recorrido teórico iniciamos por reconocer el concepto de lectura seguido del de pensamiento crítico y la relación entre ambos, continuamos con la incidencia de la argumentación en el desarrollo del pensamiento crítico, pasando por la visión

multidisciplinar, transversal y flexible del pensamiento complejo y su relación con los procesos de lectura y producción textual; terminando con fundamentos de la didáctica de ambas que permitan sustentar una propuesta que persiga sus fines.

¿QUÉ ES LEER?

Los seres humanos somos, por naturaleza, sociales desde nuestra tendencia a la interacción y organización en grupos para intercambiar saberes, habilidades y conocimientos, de acuerdo a nuestras capacidades; así mismo COMO MEDIO para lograr la solvencia de nuestras necesidades. Desde esto, surge el lenguaje como principio básico de dicha interacción que inició con sonidos y gestos cada vez más sofisticados para convertirse hoy en lo que es la lengua. Ésta ha permitido al hombre construir comunidades cada vez más civilizadas y por lo tanto avanzar en nuestros procesos de pensamiento. En este sentido, el lenguaje surge como forma de construir sentidos a través de signos y representaciones visuales y sonoras que, a su vez, se crean, recrean y transforman a través de él.

Así mismo el lenguaje nos ha dado la posibilidad de establecer relaciones entre el conocimiento que cada individuo tiene del mundo con los demás, esto implica que reconozcamos los procesos intermediarios entre los factores externos del mundo, su percepción y comprensión de los mismos; factores que Frank Smith ha determinado al establecer la relación *ojo-cerebro* desde donde surgen los conceptos de *información visual* e *información no visual*. Estos se refieren a los estímulos recibidos selectivamente por los ojos y a las concepciones o teorías que se tienen del mundo y van ampliándose con la experiencia desde que se nace. Ambos tipos de información interactúan para lograr la comprensión en la medida en que el individuo relaciona la información que tiene con la nueva y lleva este proceso de análisis desde la memoria episódica o a corto plazo, hasta la memoria inconsciente o a largo plazo. Dicho en sus palabras:

La estructura superficial del lenguaje escrito es la información visual que intermitentemente se presenta al cerebro a través de los ojos. Los significados que extraemos del lenguaje ya se encuentran dentro del cerebro. Residen a nivel de la estructura profunda como parte de la información no visual que es la base de la comprensión.²⁷

Lo ya citado es igualmente aplicable desde una perspectiva más inclusiva y de atención a la diversidad, pues Smith sólo tuvo en cuenta un aspecto de la percepción del código escrito que es el del vidente, quien lo hace a través del ojo; pero un invidente puede reconocer el código escrito a través de sus manos, por tanto, los términos información visual y no visual podrían reemplazarse por información del medio e información del cerebro (conocimientos previos) respectivamente.

Acorde con lo anterior, Goodman atribuye el surgimiento del lenguaje humano a la capacidad del pensamiento simbólico, y anota la idea de que los símbolos permiten su reflexión posterior y son de carácter universal por la necesidad social del hombre desde que nace. Por tanto, define el lenguaje como *“un sistema de símbolos, un sistema semiótico, porque no sólo nombra cosas, acciones y experiencias, sino que también representa la manera en que estas interactúan en cada aspecto de nuestras experiencias con otros y con el mundo.”*²⁸ Desde esta perspectiva el lenguaje existe porque el ser humano está ligado a la significación de su mundo y sus vivencias.

Teniendo claro que la función principal del lenguaje es la construcción de sentido, es preciso, antes de manifestar alguna definición de lectura, reconocer que esta construcción parte de la oralidad, para luego llegar a la escritura, pues este último es el proceso a partir del cual nos convertimos en lectores. Partiendo de esta afirmación Goodman reconoce la primacía que tiene la oralidad sobre la escritura,

²⁷ SMITH, Frank. *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas. 1983. Capítulo 6. p 91.

²⁸ GOODMAN, Ken. *Sobre la lectura: Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. Mexico: Maestros y enseñanza Paidós, 2006. p. 35

pero recalca que no por haber surgido primero, el proceso de comprensión de la escritura se derive del hecho de que transformemos los códigos escritos en orales, porque en sus palabras textuales:

El lenguaje escrito no es de menor ni mayor importancia que el lenguaje oral. La escritura no es sólo una forma de representar el lenguaje oral: es lenguaje del mismo modo en el que el lenguaje oral es lenguaje.²⁹

Sin embargo, no podemos caer en el error de pensar que es posible fragmentar el lenguaje de manera caprichosa, pues ambos procesos oralidad y escritura se pueden diferenciar, pero forman parte de un todo que se complementa.

Por consiguiente, la característica que determina la diferencia fundamental entre el lenguaje oral y escrito es el canal o medio a través del cual la información del medio pasa al cerebro y es procesada. El que los lectores vayan directamente al significado sin tener que pasar por el lenguaje oral para llegar a este no solo es posible sino también muy eficiente³⁰ Es por eso que leer va más allá de la simple traducción para convertirse en un proceso de pensamiento orientado a la significación. Al respecto Smith aclara una diferenciación entre visión tubular y lectura fluida. La primera está dada cuando el lector o perceptor se detiene en cada palabra para hallar significado y la segunda en que la secuencia misma de las palabras en relación con la estructura cognoscitiva realiza predicciones para lograr la comprensión. Al hablar de predicciones se refiere a las preguntas que frente al mismo texto se realizan y la comprensión viene siendo las respuestas que se dan a las mismas a partir del contenido del texto en relación con los conocimientos previos:

La lectura lenta interfiere en la comprensión. La lectura no se acelera para incrementar la velocidad de fijación, sino para reducir la dependencia de la información visual, principalmente haciendo uso del significado³¹.

²⁹ Ibid, p. 34

³⁰ Ibid., p. 37

³¹ SMITH, Óp. Cit. Capítulo 6. p 54

Vale la pena aclarar que la información visual puede tomarse como la información que logra percibirse a través de los sentidos en el caso de los invidentes: el tacto.

Lo anterior converge en que el acto de leer está basado, no en la decodificación de los signos escritos o el reconocimiento de sus grafemas y fonemas, mucho menos en el hecho de reconocer una suma de palabras que tienen un significado; sino en la construcción de sentido que desde nuestra experiencia y la aportada por el escritor es aplicable a una cultura determinada. Desde esta perspectiva, el sentido del texto nunca es el mismo dado por el autor, pues el lector, quien interpreta, reconstruye el texto con sus propias ideas, pensamiento y vivencias y aunque pueden coincidir en ciertos aspectos convencionales, cada quien construye su propio sentido de lo que lee acorde con su habilidad, selectividad perceptiva y las pistas que el texto le brinde.

Surge entonces el hecho ya planteado de que leemos porque poseemos sentidos que nos permiten captar información del medio que nos rodea y esto que percibimos es interpretado por nuestro cerebro con el cual poseemos la facultad de pensar. Cada discurso que percibimos está dotado de tres características que describe Halliday³² como campo, tenor y modalidad. La primera tiene que ver con el espacio físico en que percibimos (que determina una cultura o comportamientos esperados), la segunda con la relación entre los sujetos del discurso (que determina el tipo de lenguaje a utilizar) y la última con el modo de representación del discurso (representaciones orales o escritas). Estas características permiten a quien percibe construir sentido de lo que capta, pues se crea así una situación de comunicación. De lo que se infiere que en el acto de leer nuestros sentidos perciben en relación con las ideas que esperamos hallar del texto. Lo que también está mediado por el conocimiento que tengo acerca de lo que estoy percibiendo. Esto es lo que Goodman llama predicciones y de lo cual afirma:

³² Halliday, citado por GOODMAN, Ken. Sobre la lectura: Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura. México: Maestros y enseñanza Paidós, 2006 p. 52

Al leer utilizamos permanentemente nuestros conocimientos previos para hacer inferencias, anticipar conclusiones y adivinar aquello que todavía no conocemos.

La lectura consiste en crear expectativas de forma, de estructura y, por encima de cualquier otra cosa de significado. Lo que creemos ver es, en parte, lo que realmente vemos, pero es más lo que esperamos ver³³.

Dicho esto, podemos traer a colación lo que el autor traduce como lectura efectiva, es decir aquella que, gracias a la selectividad de la percepción, permite hallar sentido en el menor tiempo posible, pues el lector está dotado de conocimientos previos que le permiten anticiparse al texto.

De lo anterior podemos concluir que la lectura es un proceso a través del cual el lector negocia los sentidos hallados con los expuestos por quien escribe y esto es una transacción entre el lector y el texto. Por tanto, la lectura puede definirse como un proceso de construcción de significados que está determinado por los conocimientos y experiencias tanto del escritor como del lector y el contexto en el que estén inmersos. Desde esta mirada Smith³⁴ agrega que la comprensión permite al niño el aprendizaje de la lectura y esta última contribuye al desarrollo de la habilidad de comprensión, pues permite la elaboración y ampliación de la estructura cognitiva (y sus interrelaciones) a partir de la cual formamos lo que llama teoría del mundo.

Con todo esto lo que nos queda por exponer frente al proceso de la lectura, según Goodman, es la manera en que esta se desarrolla en su funcionalidad. Frente a este aspecto, el autor manifiesta reconocer en los desaciertos de los niños la manera cómo evoluciona dicho proceso. Logrando así concluir que los niños aprenden a leer leyendo y que en este proceso se aporta el conocimiento del mundo para la comprensión del texto, además de construir su propio significado y estrategias de lectura en esa constante búsqueda de sentido a partir de los signos

³³ GOODMAN, Óp. Cit. p. 78.

³⁴ SMITH, Óp. Cit.

escritos. Esto muestra como el niño autorregula su proceso e incorpora estrategias nuevas en la medida en que avanza en su interpretación textual. Ante esto el autor recalca que *“leer es hallarle sentido a lo impreso y que podemos usar los errores de los lectores como oportunidades para abordar el proceso de lectura”*.³⁵

La idea preponderante de la lectura como un proceso de interacción entre el lector y el texto, nos trae consigo la relación entre esta y la función de los textos escritos cuyos componentes nos brindan las herramientas sin las cuales no sería posible la búsqueda de un sentido. Al respecto el texto puede definirse como un organismo vivo el cual se defiende por si solo y contiene las respuestas ante los interrogantes que él mismo suscita. Por tanto, *“lo que vemos y oímos no es solo insumo sensorial, sino un sistema semiótico: signos para ser interpretados”*³⁶ Dicho sistema semiótico está constituido por unas características particulares dadas por la intención comunicativa y estrategias de cohesión y coherencia requeridas para que se produzca y se perciba sentido desde una forma que acarrea un contenido. Es decir, lo leído se interpreta porque en el lenguaje existen unas pautas básicas que orientan la producción de contenido inteligible para el ser humano a través de la percepción y la convencionalidad del signo.

Por lo anterior existen aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos del texto como la ortografía que regulan los procesos interpretativos del texto escrito, pues a diferencia de la oralidad, la situación de comunicación está dada desde un proceso natural el cual se intenta extrapolar en la lectura de lo escrito. Es así como:

En el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, los niños suelen inventar reglas ortográficas acordes con la forma en que escuchan y pronuncian palabras dentro de su grupo dialectal, y que paulatinamente se dan cuenta de que la ortografía convencional y estandarizada no coincide con las reglas que inventaron³⁷.

³⁵ Óp. Cit, p. 108

³⁶ *Ibíd.*, p. 113

³⁷ *Ibíd.*, p. 126

Esto mismo es aplicable a los demás aspectos que conforman las estructuras textuales desde el nivel grafo-fónico, que comprende la ortografía y la percepción; pasando por el nivel léxico gramático, que comprende la sintaxis y la redacción; el nivel léxico – gramático, que comprende los sistemas de indicadores semánticos (patrones, marcadores de patrones y reglas); hasta el nivel semántico – pragmático en el que intervienen los elementos que le permiten al lector construir un significado del texto.

En este último nivel Goodman, basado en Halliday, presenta tres tipos de significado que los textos deben representar de manera simultánea: el experiencial, basado en las vivencias e ideas desde las mismas; el interpersonal, aquel significado compartido a través del lenguaje; y el textual, que está dado por la estructura del texto. Estos tres tipos de significado deben guiar al lector hacia la transacción entre el texto y el lector, que es el proceso a través del cual se lee. Por tanto concluye que *“los textos están estructurados no solo para ser comprensibles sino para enseñarnos a leer mientras los leemos”*³⁸.

Ahora bien en la conceptualización del proceso lector, es preponderante aclarar que la lectura es una transacción entre el texto y el lector, en la que intervienen aspectos como las normativas textuales y las contextuales, pero además de ellas cobra gran importancia el papel del lector como ser de construcción de sentido, quien al intentar darle una interpretación al texto construye paralelamente su propio significado; y es en esta construcción de significado donde genera estrategias de comprensión que lo convierten en un lector efectivo y eficiente. *“es efectiva cuando el lector está en capacidad de dar sentido; es eficiente cuando esto se lleva a cabo con el menor tiempo, energía y esfuerzo posibles.”*³⁹ La primera condición implica lograr construir un sentido del texto y la segunda hacer uso de estrategias perceptivas que, acordes a nuestros intereses y necesidades,

³⁸ *Ibíd.*, p. 16

³⁹ *Ibíd.*, 153

son selectivas, creativas y estratégicas para lograr abarcar la mayor cantidad de texto en el menor tiempo posible. Esto manifiesta lo que para Goodman es el propósito de la lectura: “hallar sentido, no captar las palabras correctas”⁴⁰ Y en esta búsqueda de sentido no existe lector que halle sentido a la totalidad de un texto, pues como ya se ha dicho anteriormente la construcción de sentido requiere de lo que sabemos, creemos y valoramos. Aspecto que en relación con la enciclopedia del autor nos limita frente a la interpretación de su texto.

Finalmente, todo proceso didáctico frente a la lectura debe partir del reconocimiento de los conocimientos previos de los estudiantes, hacia la construcción social del mismo desde el trabajo grupal basado en el individual, hacia la apertura de posibilidades y ambientes que creen la necesidad de leer y hacia el abordaje de textos reales en contextos reales para lectores que viven, piensan y actúan en contextos reales.

4.6 EL PENSAMIENTO CRÍTICO

“Antes, cualquier avance alcanzado en el estudio de la inteligencia del niño era considerado como el resultado de cierto número de adiciones y sustracciones, tales como el incremento de nuevos datos de experiencia y la eliminación de ciertos errores... Ahora, se ve que este progreso depende ante todo, del hecho de que dicha inteligencia experimenta un cambio gradual de carácter”
Édouard Claparède⁴¹

El pensamiento es un proceso que reúne estrategias y habilidades que utiliza el ser humano para comprender el mundo que le rodea, pero además para comunicarse, por tal razón el pensamiento humano es reflejado a través del lenguaje y ha sido estudiado en su relación con él. Desde nuestra evolución, los

⁴⁰ *Ibíd.* p. 169

⁴¹ CLAPARÉD, Edouard. Citado por: VIGOTSKY, Lev. En *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Paidós Ibérica S.A. 1995, p. 57.

avances en nuestro pensamiento se han desatado en avances en el lenguaje y viceversa y todo ello es posible gracias a que a través del lenguaje poseemos la posibilidad de pensar en cómo pensamos; es decir tenemos una habilidad meta cognitiva de autorregulación.

Esta última posibilidad es permitida a través del lenguaje porque, según Jackes Boisvert en su texto “la formación del pensamiento crítico”, las estrategias de pensamiento y las habilidades meta cognitivas son permitidas a partir de las habilidades básicas: las relativas a la información. En palabras de nuestro autor, “*las que sirven para analizar, inferir, comparar, clasificar, predecir, etc.*”⁴² A través de estas últimas se abre la posibilidad de formar conceptos, solucionar problemas, tomar decisiones, pensar de manera creativa y pensar de manera crítica.

Este planteamiento es reforzado por Vygotsky, en su texto Pensamiento y Lenguaje, cuando manifiesta que:

Se ha demostrado que los movimientos del habla facilitan el razonamiento. En el caso de una tarea cognitiva difícil relacionada con material verbal, el habla interna ayuda a <<grabar>> y organizar el contenido consiente, El mismo proceso cognitivo, tomado como una forma de actividad, se beneficia de la presencia del habla interna, que facilita la distinción entre el material importante y el irrelevante⁴³

Este planteamiento además demuestra cómo el desarrollo de habilidades comunicativas potencia el desarrollo de procesos de pensamiento que se hacen cada vez más críticos en la medida en que exteriorizo el habla para relacionar mi pensamiento con las posibilidades del entorno y así asumir posiciones y tomar decisiones benéficas frente al mismo.

Los anteriores son procesos de pensamiento previstos, examinados y valorados desde sus habilidades meta cognitivas. En palabras de Boisvert “*las meta*

⁴² BOISVERT, Jackes. La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica. Fondo de cultura económica, México, p. 17

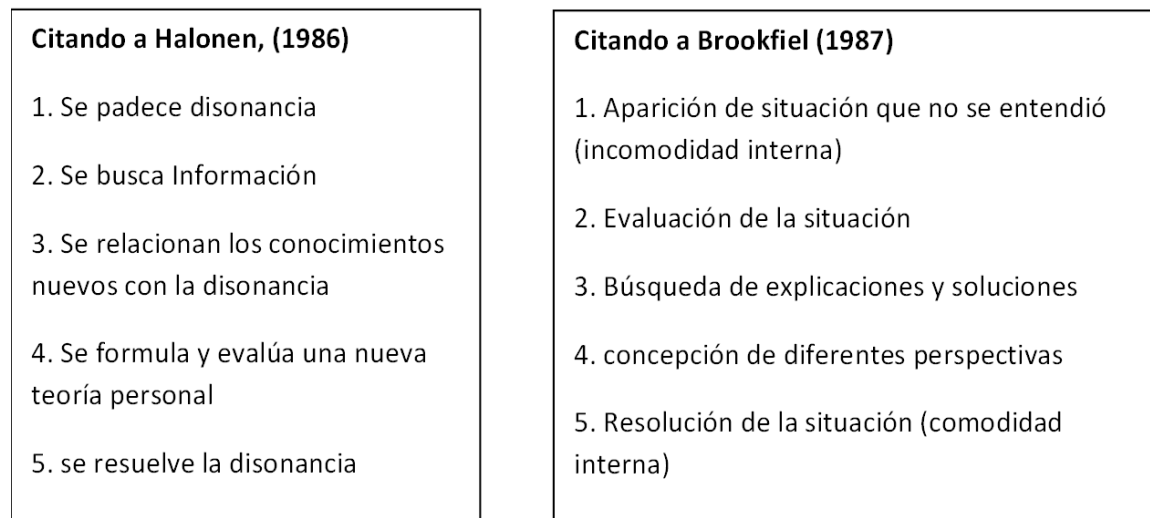
⁴³ VIGOTSKY, Lev. Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: Paidós Ibérica S.A. 1995, p. 50 – 51.

*cognitivas permiten dirigir y controlar las habilidades básicas y estrategias de pensamiento mediante las operaciones de planeación, vigilancia y evaluación que lleva a cabo el individuo por lo que atañe a los procesos de su pensamiento*⁴⁴.

Es así como el pensamiento crítico es una estrategia de pensamiento que coordina diversas operaciones definidas por Halonen y Brookfiel y relacionadas en el siguiente esquema:

Figura 9. Esquema de pensamiento.

JAQUES BOISVERT



Se toman estas dos propuestas de operaciones del pensamiento crítico porque se consideran complementarias para este proceso orientado desde los procesos de lectura y producción textual. En este sentido, la disonancia es definida por Haroneen como un acontecimiento perturbador, que en el caso de Brookfiel es la misma incomodidad interna que se genera cuando se ponen en marcha los procesos de pensamiento frente a una situación. En este primer paso, nuestros

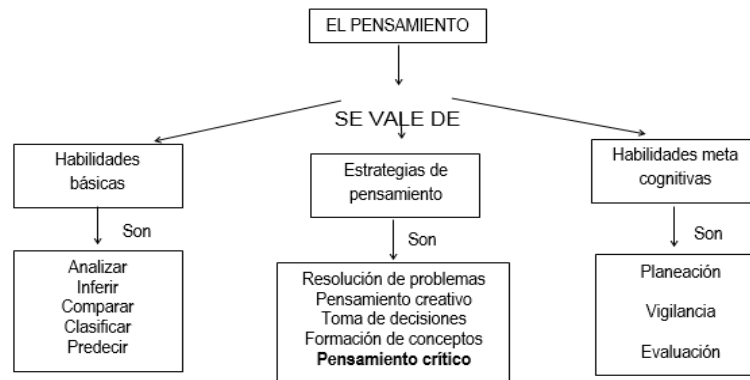
⁴⁴ BOISVERT, Óp. Cit. p 18.

autores están de acuerdo. Sin embargo, Haloneen añade un paso en segunda instancia que es el de la búsqueda de información antes de realizar una evaluación de la situación dada en la relación de los conocimientos nuevos con la disonancia, aspecto de gran relevancia para la obtención de criterios a la hora de dar juicios de valor. Acto seguido ambos autores coinciden en la búsqueda de soluciones para la situación, pero se resalta de Brookfiel el añadir la posibilidad de concebir diferentes perspectivas, con lo que finalmente se utiliza otra estrategia del pensamiento: la toma de decisiones y se resuelve la situación, logrando así un estado de comodidad.

En últimas el pensamiento crítico puede ser definido como el conjunto de habilidades que permiten al ser humano estar alerta para reconocer situaciones disonantes o incómodas frente a sus deseos, necesidades e intereses; la capacidad para manipular la información en relación con la situación hallada; la capacidad para contemplar múltiples soluciones y finalmente la capacidad para dar solución a la incomodidad a través de la toma de decisiones.

Por último, esta estrategia del acto de pensar y su estrecha relación con los demás procesos de pensamiento puede ser dilucidada en el siguiente esquema:

Figura 10. Esquema el acto de pensar y su estrecha relación con los demás procesos de pensamiento.



Finalmente, Boisvert resalta que “El pensamiento crítico comprende las capacidades y actitudes que desempeñan un papel principal en el proyecto de analizar y dominar las innumerables informaciones que caracterizan el contexto social actual”. Es por esto que su desarrollo en los estudiantes es una de las necesidades básicas de la educación hoy, en un mundo en el que la información está dominando a los jóvenes en vez de ser ellos quienes la dominen.

4.7 LA LECTURA, LA INTERPRETACIÓN Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

“Precisamente a través de procesos de interpretación, nosotros construimos cognitivamente mundos actuales y posibles. Son entonces evidentes las razones por las que debemos preocuparnos de las condiciones y los límites de la interpretación”
Umberto Eco.

Para aproximarnos a la interacción que existe entre lectura y pensamiento crítico, y comprender la importancia de la interpretación en estos procesos, es necesario

conceptualizar la relación que se ha estudiado; especialmente por Vygotsky, entre el lenguaje y el pensamiento.

Iniciemos reconociendo que cuando hablamos con nosotros mismos nos internamos en un pensamiento que carece de sonido y hacemos un ejercicio de habla interna, como lo denomina Vygotsky, la cual permite organizar las ideas y en últimas exteriorizarlas, lo que también llama pensamiento verbal.

En la búsqueda de la unidad del pensamiento verbal, este autor encuentra al significado de la palabra no solo como posibilitador de conciencia de los saberes sino como el puente que establece conexión entre el pensamiento y el habla. Es dicho significado de la palabra producto de una generalización y a su vez la generalización es producida por una función del pensamiento. Por tanto, un sonido sin significado no es considerado como palabra. En sus términos:

Una palabra no se refiere a un objeto aislado, sino a un grupo o clase de objetos. Cada palabra es ya, por tanto, una generalización. La generalización es un acto verbal del pensamiento y refleja la realidad de un modo radicalmente diferente a como reflejan la sensación y la percepción. Esa diferencia cualitativa está implícita en la afirmación de que no sólo hay un salto dialectico en la ausencia total de conciencia (en la materia inanimada) y la sensación, sino también entre la sensación y el pensamiento⁴⁵

De acuerdo con el autor el pensamiento es un reflejo extensivo de la realidad, esto es la significación, que hace parte de lo que se comunica con la palabra, por tanto, el significado de las palabras es pensamiento y habla a la vez. De ahí que en su obra cite como ejemplo las manifestaciones animales al avisar a su manada o grupo cuando hay peligro o alimento. Estos no manifiestan lo que vieron ni lo que pensaron frente a ello; sino las emociones al verlo, esto es llamado por el autor “contagio afectivo”⁴⁶ que dista de lo que es comunicación reconocida como el entendimiento mutuo.

⁴⁵ VIGOTSKY, Óp. Cit., p. 52.

⁴⁶ p. 53

La anterior relación entre palabra y pensamiento permite traspolar su sentido a la relación lectura y escritura, pues ambas están mediadas por actos en los que el pensamiento opera a través del lenguaje de manera intrínseca y se manifiesta de manera extrínseca, tanto en el habla como en el texto escrito; no puede concebirse pensamiento sin habla ni habla sin pensamiento, por lo cual funcionan en una relación de simbiosis.

Podemos ver entonces que Vygotsky tiene en cuenta el pensamiento y el lenguaje como procesos paralelos y que, así como el lenguaje permite dar cuenta de los procesos de pensamiento y los procesos de pensamiento enriquecen el lenguaje, su expresión y manifestación en acciones que, al reconocer la significación como fin primordial en el proceso comunicativo, permiten también procesos de argumentación dando sentido o significado a las creencias y decisiones. Todo ello no es más que el ejercicio del pensamiento crítico que se despliega en el interlocutor desde la construcción de sentidos evidenciados en la realidad.

Hasta aquí se han establecido criterios básicos para el análisis y conceptualización del proceso de leer y para el reconocimiento de la naturaleza y el modo de operar del pensamiento crítico, los cuales nos llevan por derecho propio a establecer aspectos que surgen de las inquietantes características del pensamiento humano. Este se encuentra en constante comprensión del mundo, pero a su vez dicha comprensión y la necesidad de adaptar el mundo a las necesidades y de crear explicaciones lógicas y convincentes a mis acciones, traen consigo otra necesidad que ya ha sido expuesta anteriormente; la de construir significados, la de interpretar, pues aunque el mundo esté a disposición del ser humano para ser leído de muchas maneras, cada texto creado tiene un propósito de comunicación y este no se puede perder en la voz del lector. Es decir, primero debo reconocer la intención comunicativa de un autor y lo que me quiere decir el texto, para luego hacer mi construcción propia del sentido del discurso.

Umberto Eco da la razón a este planteamiento señalando que “*el texto interpretado impone restricciones a sus intérpretes. Los límites de la interpretación coinciden con los derechos del texto (lo que no quiere decir que coincidan con los derechos del autor)*”⁴⁷. Esto último nos regala una reflexión y es la de reconocer que los límites se encuentran en la intención comunicativa plasmada en el texto mas no en la manera de pensar del lector y el autor, pues estas pueden ser divergentes; pero el texto fue creado con un propósito, desde un contexto y a partir de una situación de comunicación. Este debe ser descubierto por el lector pese a su posibilidad de libre interpretación, pues como el mismo autor nos dice debe darse “*libertad de interpretación con una defensa del sentido literal*”⁴⁸, lo cual quiere decir que si este no se comprende no hay posibilidad de interpretación.

Desde este último planteamiento debemos reconocer entonces que partimos de una interpretación que Eco⁴⁹ llama semántica a otra que llama crítica. La primera, es realizada por un lector ingenuo, que solo se deja llevar por el texto y quiere reconocer un sentido en el texto, más no una intención del autor. La segunda, es realizada por un lector que cuestiona el texto, lo moldea para adaptarlo a sus propósitos luego de ser comprendida una intención en el autor, que intenta explicar las razones estructurales del mismo y asumir una posición la cual reconoce, no es definitiva.

Lo anterior es clave para el desarrollo de una competencia comunicativa que se pretende en un ciudadano capaz de interpretar y producir desde su entorno, pues el fin primordial de uso de las habilidades del lenguaje es comunicativo desde lo oral y lo escrito, así como lo expone Elena Calsamiglia y Amparo Tuson:

⁴⁷ ECO, Umberto. Los límites de la interpretación. Milán: Lumen. 1992. p 10.

⁴⁸ *Ibíd*, p 18.

⁴⁹ *Ibíd*, p 20 – 21.

Desde la perspectiva la comunicación se entiende como un proceso de interpretación de intenciones. Esta concepción tiene una compleja serie de implicaciones que se podrían especificar mediante la siguiente paráfrasis descriptiva:

Usted me dice algo, con una intención. Entonces, a partir de lo que usted me dice, yo intento averiguar, con el último coste de procesamiento, qué me quiere decir, al decirme eso de esa manera y sobre esa interpretación, realizada a través de un proceso de inferencias, basadas en mi conocimiento previo, sobre usted, sobre sus valores, sobre la situación, sobre el mundo, sobre el código y la variedad que utiliza, y en los indicios contextualizadores que me proporcionan sus palabras, partiendo de las formas verbales y no verbales que ha elegido para comunicarse conmigo, sabiendo – o creyendo saber – lo que usted sabe sobre mí, sobre mis valores, sobre la situación, sobre el mundo, sobre el código y la variedad que utilizo, sobre lo que tal vez yo he dicho antes, etc., etc. establezco una hipótesis: me ha querido decir X. Y, sobre esa hipótesis, elaboro mi respuesta, que será sometida por usted a un proceso similar de interpretación etc.⁵⁰

Teniendo en cuenta esta apreciación reconocemos entonces que la interpretación es compleja y se logra en la medida en que sigamos las normas que regulan y permiten una convencionalidad del discurso para darnos a entender frente al otro y para comprender al otro. Estas no pueden ser pasadas por alto con la idea de que las interpretaciones son personales, pues antes de nuestro punto de vista personal debemos descifrar el que trae consigo el texto para así convenir o discrepar de él.

Finalmente, y según lo anterior, es posible concluir que no todas las lecturas son dignas de ser aceptadas, que pueden estar equivocadas, pero que pueden tomarse como medida para nuestros puntos de vista, como herramientas que sustenten nuestros juicios de valor o nuestras aseveraciones frente a un tema, no obstante, nos advierte Eco:

Para tomar un texto como parámetro de las propias interpretaciones, debemos admitir, al menos por un instante, que existe un lenguaje crítico que actúa como metalenguaje y que permite la comprobación entre el texto, con toda su historia, y la nueva interpretación⁵¹.

⁵⁰ CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y TUSON VALLS, Amparo. Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso. Barcelona: Ariel, 1999. p, 183-184.

⁵¹ ECO, Óp. Cit. p. 26

4.8 LECTURA Y ARGUMENTACIÓN: HACIA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO.

“Muchas personas piensan que primero hay que estudiar gramática para escribir correctamente. Sin embargo, los hechos han demostrado algo distinto: escribir es más un acto de pensamiento crítico y retórico que gramatical”
ÁLVARO DÍAZ

A partir de nuestra colonización hemos tenido legados en el lenguaje que nos persiguen y marcan nuestra cultura en tiempos actuales, la monarquía impuesta trajo consigo una forma de concebir el poder que en nuestros tiempos no ha muerto y es la creencia de ejercer el poder a través de la prohibición. En términos de Michel Foucault *“el crecimiento del estado en Europa se aseguró parcialmente o, en cualquier caso, utilizó como instrumento el desarrollo de un pensamiento jurídico. El poder monárquico, el poder del Estado, está representado esencialmente en el derecho”*⁵². Esto implica que nos estemos disputando entre el debes y no debes y que en nuestra cotidianidad se haya instaurado, desde nuestra independencia histórica, la necesidad de convencer o persuadir a otros de la veracidad de un discurso cargado de un punto de vista propio o compartido, que trae consigo la adhesión a grupos con los que se ejerce poder, pues la democracia se maneja con mayorías y esta se vive desde la escuela y es transportada a la sociedad.

Desde esta perspectiva, la influencia jurídica de la argumentación además ha sido esbozada por Álvaro Díaz quien expone sus orígenes en Grecia con la retórica que, según el autor, *“surge como una necesidades jurídica: enseñar a los litigantes*

⁵² <<As malhas do poder>> (<<les mailles du pouvoir>> primera parte, conferencia pronunciada en la Facultad de Filosofía en la universidad de bahía, 1976), Barbárie, n° 4, verano de 1981, págs. 23 – 27 y la segunda n° 5 de Barbárie, en el verano de 1982, p. 34 – 42.

a *ganar una causa*⁵³ esta retórica implicaba al orador apropiarse de una estrategias específicas para lograr el objetivo de convencer masas. En este caso se enseñaba lo que debía decirse en cada caso; sin embargo, afirma el mismo autor *“la nueva retorica no tiene como meta enseñarle a alguien lo que debe decir, sino hacer explícito el proceso de argumentar, de producir e interpretar textos”*⁵⁴

Desde el punto de vista de Van Dijk, el análisis crítico del discurso (ACD), que es el que nos ocupa en este apartado, *“se centra en los problemas sociales, y en especial en el papel del discurso en la producción y en la reproducción del abuso de poder o de la dominación”*⁵⁵ Es en este sentido que la argumentación como forjadora del pensamiento crítico se hace necesaria como manera de estar preparados y manifestarse frente a los abusos de poder que se ejercen diariamente en nuestra sociedad.

Por tanto, contraria a la idea del deber ser por obligación o convencimiento emocional, hoy en día es indispensable y más ética la idea de aprender a convencer para ejercer poder, un poder que Foucault llama “poder positivo”. Manifestado en términos de capacidades. Por tanto, es necesario establecer la diferencia entre convencer y persuadir puesto que un buen lector, que posee habilidades para reconocer argumentos y diferenciarlos de elementos persuasivos, es una persona que está desarrollando pensamiento crítico. Así pues, destaca Álvaro Díaz:

Considero que en la medida en que al alumno se le entrene adecuadamente para apreciar con claridad y precisión los rasgos que caracterizan a una argumentación y a un argumento bien organizados, estará mejor preparado para la ocasión en que tenga que escribir sus propios argumentos. Y además, estará en mejores condiciones para

⁵³ DIAZ, Álvaro. La argumentación escrita. Medellín: Universidad de Antioquia. 2002, p. xi

⁵⁴ *Ibíd.* P, xvi

⁵⁵ VAN DIJK, Teun A. La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En: WODAK, Ruth y MEYER, Michael. Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona: Gedisa Editorial. 2003. p, 144.

detectar a tiempo los argumentos defectuosos que se pretenden utilizar para persuadirlo.⁵⁶

Esto explica que quien persuade apela a las emociones de su interlocutor, las cuales no son pensamiento como lo plantea Vygotsky⁵⁷; mientras que la argumentación apela a su raciocinio, por tanto, es mucho más compleja y más meritoria al mismo tiempo. Quien se persuade actuará por impulso y logrará menos la adhesión; mientras que quien se convence actuará en función de ello hasta que otros argumentos de mayor peso le hagan cambiar de parecer.

Desde el punto de vista textual, dicho parecer es llamado tesis (que puede defenderse o refutarse) y es organizado en forma de premisa alrededor de la cual gira el resto del texto que está construido por una introducción donde se ubica al lector alrededor de la temática a tratar, los argumentos que defienden o rechazan la posición frente al tema o la tesis, y la conclusión que intenta dar una mirada a furo o una posible solución al problema planteado. En términos de Calsamiglia y Tusón:

Para el texto como unidad global fundamentalmente argumentativa, la organización se construye sobre un esquema de tesis y antítesis, sostenido por partes en confrontación. El texto se arma a partir de un problema y de más de una forma de darle solución. Encuentra su ejemplo más claro en situaciones de comunicación dialogales en las que aparece un **proponente y un oponente**, una cuestión que se suscita, una **propuesta y una contra propuesta**, una búsqueda de argumentos que sustituyan la **ley de paso** (basada en la experiencia compartida, las creencias, las observaciones, etc.). Que lleven a una **conclusión**⁵⁸.

Esto implica que el interlocutor sea un experto conocedor del tema que defiende o rechaza, pues los argumentos deben ser basados en ejemplos, hechos, razones y posiciones de autoridades en el tema para que convengan y logren la adhesión deseada, de lo contrario pueden ser fácilmente desechados o contrariados. Con

⁵⁶ *Ibíd.* P, xvi.

⁵⁷ VYGOSTKY. *Op. cit.*, p. 53.

⁵⁸ CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y TUSÓN VALLS, Amparo. *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso.* Barcelona: Ariel, 1999. p. 296.

ello también se ve obligado a ser un gran lector que profundice sobre los temas que aborda tal como afirman las mismas autoras:

En un texto argumentativo puede haber descripciones, narraciones, explicaciones, que funcionen como argumentos o que refuercen esa función dominante persuasiva. Los argumentos que se buscan para apoyar las premisas pueden basarse en ejemplos, analogías, criterios de autoridad, causas, consecuencias o silogismos deductivos (modus ponens, modus toleus, silogismo hipotéticos)⁵⁹

A causa de lo anterior es posible sostener que es necesario adentrarse con herramientas sólidas en el campo de la argumentación, pues nos movemos en un mundo que pretende engañarnos, como método publicitario, haciéndonos creer que se nos presentan argumentos válidos.

Para adentrarnos en este campo es necesario convertirnos en lectores de diversidad de textos y con habilidades críticas que nos permitan cuestionar lo que leemos y sustentar con bases sólidas y convincentes nuestras posiciones.

No cabe duda que el pensamiento crítico y la lectura crítica nos capacitan para producir más que para reproducir, así se manifiesta Paulo Freire en este sentido: *“muy pocos estudiantes reflexionan sobre lo que perciben del texto y, por consecuencia, no generan ideas nuevas, carecen de creatividad y no son constructores de su propio conocimiento”*⁶⁰ en ello estriba la relación entre pensamiento crítico y creatividad desde el punto de vista pragmático, pues al acercarse a la comprensión de un texto, por efecto el lector se acerca a la comprensión de su autor y su contexto, pero a la vez de él mismo, además, en el ejercicio meta-cognitivo que implica el proceso lector.

⁵⁹ Ibíd. p, 297.

⁶⁰ FREIRE, Paulo. La importancia del acto lector. Citado por ARGUDIN, Yolanda y LUNA, María, en Desarrollo del pensamiento crítico. Para acompañar. *Aprender a pensar bien*. Plaza y Valores editores. México, 2001.p, 19.

Por un lado, el lector se siente interpelado por el texto, reflexiona sobre él, nuevamente lo interpela y lo dota de sentido desde sus circunstancias, con sus valores, percepciones, sentimientos, experiencias, conocimientos, en otras palabras, desde su propia posición de persona única e irrepetible. Se lee aceptando los giros que el autor hace, la clave de lectura que propone, la estructura del texto, el mundo en el que el escrito se desarrolla y se mueve, de esta manera se establece un pacto entre el lector y el autor que encausa el diálogo⁶¹

En consecuencia, es este diálogo el que genera un meta texto, producto de la experiencia y análisis del lector, resultado que tiene la posibilidad de ser plasmado y repensado con la palabra oral o escrita en un acto creativo, como lo es la producción textual que va de la mano con un derecho fundamental: la libertad de expresión. En si dicha libertad permite el ejercicio de sentirse parte de una sociedad teniendo en cuenta que mis ideas y acciones influyen en el medio en que me desenvuelva. En efecto, afirman Yolanda Agudín Y María Luna parafraseando a Bajtín,

La filosofía dialógica de M.M. Bajtín sustenta que el dogmatismo y el relativismo imposibilitan el diálogo autentico y son, de esta manera, irresponsables. De tal forma propone que el diálogo posibilita la libertad, la libertad de aceptar o de disentir que son una forma de elección.⁶²

Este diálogo que supone el proceso lector y escritor, apela por tanto al sentido ético y estético y es allí donde se concilian pensamiento crítico y pensamiento creativo dando paso al pensamiento complejo.

Para precisar el sentido estético en la enseñanza de la lectura y la escritura, en primera instancia se resalta la producción literaria como forma de producción artística. Tal y como puede inferirse desde las palabras de Eisner

Todas las cosas hechas, ya sea en el arte, la ciencia o la vida práctica, poseen una forma. Cuando están bien hechas, estas formas tienen propiedades estéticas (...) Somos cada vez más capaces de conocer esas cualidades que llamamos estéticas al

⁶¹ ARGUDIN, Yolanda y LUNA, María, en Desarrollo del pensamiento crítico. Para acompañar. *Aprender a pensar bien*. Plaza y Valores editores. México, 2001.p, 25.

⁶² ARGUDIN, Yolanda y LUNA, María Op. cit., p. 263- 264.

desarrollar nuestra capacidad de experimentar las sutilezas de la forma (...) Para alcanzar ese conocimiento, el sujeto percipiente debe estar estéticamente alfabetizado.⁶³

Visto que la producción textual es una creación del hombre, así como todo lo que interprete y valore como fundamento de su acción a partir de la lengua, podemos decir entonces que en el acto de escribir entran en juego también las habilidades estéticas relacionadas con la creatividad y dicha alfabetización estética es posible de alcanzar en la búsqueda de significación entre ambos procesos: lectura y producción textual.

Todo lo anterior nos permite reconocer que la relación entre dos supuestos opuestos, pensamiento crítico (lectura crítica) y pensamiento creativo (producción literaria) es una conciliación provechosa, pues es sólo a partir del reconocimiento y valoración de una realidad que se puede llegar a asumir una postura fundamentada y por tanto a la toma de decisiones lo cual traduce en creatividad al verse esto último como el logro de una nueva visión de la realidad que adopta una posible forma.

4.9 PENSAMIENTO CRÍTICO Y PENSAMIENTO CREATIVO: HACIA UN PENSAMIENTO DE ORDEN SUPERIOR (EL PENSAMIENTO COMPLEJO)

“Nunca pude, a lo largo de toda mi vida, resignarme al Haber parcelarizado, nunca pude aislar un objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir. He aspirado siempre a un pensamiento multidimensional. Nunca he podido eliminar la contradicción interior. Siempre he sentido que las verdades profundas, antagonistas las unas de las otras, eran para mí complementarias, sin dejar de ser antagonistas. Nunca he querido reducir a la fuerza la incertidumbre y la ambigüedad”.

EDGAR MORÍN

⁶³ ELLIOT, Eisner. La escuela que necesitamos: ensayos personales. Modos estéticos de conocer. Buenos Aires. Editorial AMORRORTU. 2002, p.

En este punto del despliegue teórico es de reconocer la necesidad de un fundamento frente a lo que es el tipo de pensamiento ideal que se pretende potenciar en los estudiantes. Hay un variado número de estudiosos que realizan este tipo de fundamento, que compete a la presente investigación, en esta ocasión se ha dado preferencia, como forma de dilucidar las intenciones propias del análisis, a las palabras de Duclmer y Mayer quienes declaran que *“un pensamiento “bueno” es aquel que requiere el uso de técnicas asociadas a la razón y la lógica, así como con la creatividad y divergencia, porque será más exitoso en la solución de problemas”*⁶⁴

Para ilustrar brevemente el desarrollo y origen de las concepciones sobre pensamiento trabadas en el presente proyecto de investigación, se realizará un recorrido histórico basado en los aportes de Agustín Campos⁶⁵ de quienes se han atrevido a incursionar en el campo del pensamiento y sus implicaciones en el aprendizaje.

Los pensadores más antiguos y reconocidos de la historia son sin lugar a dudas los griegos, entre quienes destacamos a Sócrates como productor intelectual acerca del pensamiento, con su método socrático que privilegia la pregunta y la ironía con el propósito de discutir ambigüedades y complejidades, teniendo como principio la duda permanente y la necesidad de esclarecimiento de la verdad.

En la edad antigua tanto Sócrates, como Platón y Aristóteles se consideran los primeros en hablar de pensamiento crítico. Para ellos sólo la mente entrenada está preparada para ver debajo de las apariencias de la vida.

⁶⁴ DUEMLER Y MEYER. Citados por CAMPOS, Agustín. Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo. Bogotá. Cooperativa editorial Magisterio, 2007.p, 54.

⁶⁵ CAMPOS. Óp. Cit. p, 15 – 18.

En la edad media, surgen nuevos pensadores como John Dunns, William de Ockham y Santo Tomás de Aquino, quienes reconocieron la importancia de anticiparse a las inquietudes del lector, ejercicio que abre paso al a meta cognición.

La edad moderna trajo consigo importantes teóricos e influencias en la concepción del pensamiento crítico como lo son Thomas More y Francis Bacon, cuyos aportes se orientaron hacia la verificación basada mayormente en modelos observables.

La contemporaneidad trae consigo un gran cambio de paradigma con pensadores como John Dewey con su búsqueda de certeza, Benjamín Bloom con su conocida taxonomía de habilidades cognitivas, Robert Ennis con su clasificación y descripción de las habilidades que componen el pensamiento crítico, Richard Paul con los estándares y la mini guía para el desarrollo del pensamiento crítico; Edgar Morín, quien es llamado padre del pensamiento complejo, trae consigo una gran influencia al campo de la pedagogía replanteando los modos de considerar la enseñanza y el aprendizaje al replantear sus fundamentos epistemológicos y con ello lo que entendemos por conocimiento y su naturaleza al entenderlo como abierto, inconcluso e inacabado que se hace inteligible a través de “sistemas complejos” que hacen alusión a la nuevas formas de acceder y producir la información desde los avances tecnológicos. Para Morín un sistema complejo no es lineal ni fragmentado, sino una unidad auto organizada con múltiples elementos que está predispuesta al cambio y a la influencia del entorno (límites). En sus palabras⁶⁶

Finalmente, se hizo evidente que la vida no es una sustancia, sino un fenómeno de auto-eco-organización extraordinariamente compleja que produce la autonomía. Desde entonces es evidente que los fenómenos antropo-sociales no podrían obedecer

⁶⁶ MORÍN, Edgar. INTRODUCCION AL PENSAMIENTO COMPLEJO. [en línea] [revisado 5 enero de 2018]. Disponible en Internet: http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf

a principios de inteligibilidad menos complejos que aquellos requeridos para los fenómenos naturales. Nos hizo falta afrontar la complejidad antro-po-social en vez de disolverla u ocultarla

En el mismo sentido Mathew Lipman también trae consigo una visión conciliadora entre el pensamiento crítico y la creatividad lo que continúa con las orientaciones multidisciplinares de Eisner. Lipman aborda el tema del pensamiento complejo desde tres perspectivas. La primera se orienta hacia la importancia de la adquisición del pensamiento complejo desde una edad temprana, la segunda tiene en cuenta la epistemología de los elementos que integran el pensamiento complejo y la tercera aborda el modo en que puede ser enseñado y practicado desde la escuela primaria. De los tres aspectos el que cobra mayor interés para el fundamento conceptual de la presente investigación es el que constituye una descripción del conjunto de operaciones que integran lo que Lipman entiende por pensamiento complejo o de orden superior.

Así pues, podemos decir que para Lipman el pensamiento complejo está integrado por un pensamiento crítico y un pensamiento creativo. El primero se sustenta en el razonamiento y en el juicio (producto de aquel), es auto-correctivo, sensible al contexto y orientado por criterios, que son razones de fiabilidad muy alta que ordenan y determinan los juicios. El segundo, el pensamiento creativo, se rige por valores y utiliza procedimientos de construcción que se centran, sobre todo, en la adecuación innovadora de las partes y el todo. Lo que implica la adhesión vital de los componentes afectivos en los procesos de un pensamiento de orden superior. Desde esta perspectiva podemos afirmar que no se da pensamiento crítico sin una base de juicio creativo, ni tampoco se da pensamiento creativo sin una base de juicio crítico.

El modo de adquirir y desarrollar las destrezas cognitivas propias de este pensamiento no es practicarlas una a una de modo aditivo, sino el de practicar directamente el pensamiento de orden superior en un contexto. El contexto más

adecuado para la generación de este tipo de pensamiento es un contexto social que Lipman llama “comunidad de investigación”⁶⁷. En él se desarrollan y potencian entre sí las diferentes habilidades...

El pensamiento de orden superior, entonces, se funda tanto en la creatividad como en la racionalidad. En función de ello, Lipman distingue un pensamiento sustantivo, en el que lo importante es el contenido; un pensamiento procedimental, en el que lo esencial es el método y un pensamiento complejo que atiende tanto al contenido como a los procedimientos, tanto al fondo como a la forma, tanto a la lógica como a la estética conciliando así concepciones que anteriormente se consideraban opuestas pero que aún prevalecen en los modos de enseñar y aprender de la escuela actual.

Así el pensamiento complejo es consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en que se apoyan sus conclusiones. Examina su metodología, sus procedimientos, su perspectiva, Está preparado para identificar los factores que llevan a la parcialidad, a los prejuicios y al autoengaño. Es decir, piensa sobre los propios procedimientos de la misma manera que sobre la materia objeto de examen.

Por último, se concluye que la racionalidad y la creatividad son algo más que ideas regulativas. No se trata únicamente de ser racionales o creativos, sino de vivir de forma que la racionalidad y la creatividad sean importantes para nosotros en tanto son actitudes y actividades natural y éticamente valiosas.

⁶⁷ LIPMAN. Óp. Cit. p, 3934

4.10 LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA PRODUCCIÓN TEXTUAL COMO PROMOTORES DE PENSAMIENTO COMPLEJO

“la promoción de la lectura desde la escuela debe hacerse a partir de una experiencia personal”

YOLANDA LÓPEZ

Hablar de la lectura en tanto proceso cognitivo de construcción personal y social, nos permite hablar también del proceso de enseñanza de este, pues desde el punto de vista individual aprendemos a leer y a escribir leyendo y escribiendo, así como se aprende a hablar, a caminar a montar en bicicleta y en el intercambio de ideas con el otro. La lectura y la escritura son un proceso natural que requiere de la creación de ambientes que motiven dicho proceso. Sin embargo, requieren de una orientación intencionada para desarrollar habilidades que permitan una comunicación asertiva en desde y para un contexto determinado.

La lectura y escritura como procesos para desarrollar el pensamiento crítico tienen en cuenta el aprendizaje significativo de Ausubel y la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, pues Goodman y Smith apuntan en sus textos que se tengan en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, hacia la creación de ambientes de aprendizaje y al trabajo colaborativo con pares que exijan a los estudiantes un esfuerzo en sus procesos lecto-escritores.

Así mismo, exalta Goodman, la importancia de trabajar desde las necesidades e intereses de los estudiantes para que así reconozcan la utilidad de los aprendizajes. En sus palabras:

La mejor, quizás la única manera para asegurar un desarrollo óptimo para todos sus estudiantes, es trabajar sobre las habilidades que los mismos alumnos tienen de la lengua, de la lectoescritura, así como sus experiencias, sus culturas y sobre sus necesidades emocionales⁶⁸

Como vimos anteriormente adyacente a todo proceso de argumentación están inmersos el pensamiento crítico, la lectura y la escritura. Estas ponen en función procesos de pensamiento cognitivos y meta-cognitivos que se deben tener en cuenta en procesos de enseñanza orientados hacia estas dos últimas.

En primera instancia y atendiendo al concepto de lectura ya analizado (proceso de interacción entre el lector, autor, texto y contexto) Cooper afirma que:

Para (1) comprender la palabra escrita, el lector ha de estar capacitado para entender cómo el autor ha estructurado u organizado las ideas e información que el texto ofrece., y (2) relacionar las ideas e información del texto con otras ideas o datos que habrán de almacenarse en su mente⁶⁹

Procesos que no son ajenos al aprendizaje de la escritura pues el conocimiento de la estructura y organización textual brinda las bases para la comprensión y producción del mismo. Pues para comprender un texto es necesario que se conozcan los diferentes tipos textuales y con ellos la información que puede encontrar allí y el modo de buscarla y abordarla. Además, son necesarios también para la comprensión aspectos gramaticales, léxicos, semánticos, sintácticos, pragmáticos etc. Todo hace parte del proceso de composición escrita que al ser dominado brinda herramientas para una mejor comprensión lectora.

En estos términos Cassany plantea *“un escritor debe conocer y saber utilizar ambos componentes si aspira a comunicarse correctamente por escrito: debe tener suficientes conocimientos del código escrito y además tiene que saber*

⁶⁸ GOODMAN, Óp. Cit. p, 238.

⁶⁹ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. España: Aprendizaje VISOR. 1998. p, 18.

*aplicar las estrategias necesarias de redacción.*⁷⁰ Estas últimas hacen referencia al conocimiento que el escritor tiene de su interlocutor, el tema, el contexto alrededor del cual va a interactuar su texto, la intención de comunicación, las habilidades de planeación del texto, de lectura y corrección constante del mismo (elaboración de borradores).

En este punto es fundamental resaltar que, para todo proceso de aprendizaje de la lectura, es necesario tener en cuenta el carácter interactivo de dicha tarea que desemboca en la producción textual, pues en esta interacción entre lector, autor, texto y contexto, se establecen lazos de relación entre lo que es y vive el lector con lo que es y vive el autor en un espacio situacional determinado.

Por tanto es innegable el carácter transformador de la lectura y la escritura, para lo cual se hace necesario contar con herramientas de comprensión que desde un punto de vista didáctico plantea David Cooper⁷¹ así:

Leer es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión se deriva de las experiencias acumuladas y se ven gatilladas a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

La interacción entre el lector y el texto es fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente.

Para comprender la palabra escrita, el lector ha de estar capacitado para:

- (1) Entender cómo el autor ha estructurado u organizado las ideas e información que el texto ofrece, y

⁷⁰ CASSANY, Daniel. DESCRIBIR EL ESCRIBIR. Editorial Paidós. 1996. p. 21.

⁷¹ COOPER, J David “Cómo mejorar la comprensión lectora”. Aprendizaje Visor, Madrid 1998.

- (2) Relacionar las ideas e información del texto con otras ideas o datos que habrán de almacenarse en su mente.

El proceso de comprensión depende de los esquemas del individuo. Un esquema es una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual. El lector desarrolla los diversos esquemas de que dispone a través de sus experiencias. Si un lector no ha tenido experiencia alguna en un determinado tema, no dispondrá de esquemas (o serán insuficientes) para evocar un contenido determinado, y la comprensión será muy difícil, si no imposible. Quienes comprenden un párrafo recurren a un proceso interactivo basado al mismo tiempo en sus esquemas y en la información proveniente del texto.

Además, el lector debe entender cómo ha organizado el autor sus ideas. La organización de ideas en un trozo escrito se conoce como estructura del texto. Hay dos tipos fundamentales de texto: (1) los narrativos cuentan una historia y son materiales de tipo literario y, (2) los expositivos brindan información y refieren hechos y son los materiales de tipo científico y estudios relacionados con las ciencias sociales. Los textos narrativos y expositivos se organizan de manera distinta, y cada tipo posee su propio léxico y conceptos útiles. Los lectores han de poner en juego procesos de comprensión diferentes cuando leen los distintos tipos de texto. Un elemento crucial de la comprensión consiste en enseñar al lector cómo leer distintos tipos de texto.

Hay partes muy específicas del proceso de comprensión que es posible enseñar. Se supone que el rendimiento del alumno mejora tras someterse al entrenamiento de una habilidad determinada y practicar dicha habilidad. Una habilidad se define como una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad. La investigación no permite identificar claramente ningún listado de habilidades de comprensión. La comprensión no es un conjunto de tales habilidades, sino un

proceso a través del cual el lector elabora el significado apelando a las claves discernibles en el texto y relacionándolas con sus conocimientos previos.

Los maestros deben revisar las habilidades de comprensión que suelen enseñar a sus alumnos y seleccionar las más relevantes (tan sólo las que ayuden al lector a relacionar las claves del texto con su experiencia previa) para incorporarlas a sus programas de comprensión. Al mismo tiempo han de reestructurar detalladamente sus procedimientos de enseñanza para que sus alumnos aprendan a utilizar las habilidades de comprensión, incluyendo demostraciones prácticas que permitan apreciar cómo se aplican o utilizan las habilidades de comprensión en la lectura de algunos libros concretos.

¿QUÉ SE DEBE ENSEÑAR PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA?

Según David Cooper, las habilidades y procesos a enseñar en un programa de comprensión lectora deben estar relacionados con las claves para entender el texto:

A) *Habilidades de vocabulario*: Para enseñar a los alumnos aquellas habilidades que les permitirán determinar por cuenta propia, con mayor independencia, el significado de las palabras. Tales habilidades incluyen:

1. *Claves contextuales*: El lector recurre a las palabras que conoce en una frase o párrafo para determinar el significado de alguna palabra desconocida.
2. *Análisis estructural*: El lector recurre a los prefijos, sufijos, las terminaciones inflexivas, las palabras de base, las raíces verbales, las palabras compuestas y las contracciones para determinar el significado de las palabras.
3. *Habilidades del uso del diccionario*: El lector recurre al diccionario para determinar el significado de las palabras.

B) *Identificación de la información relevante del texto*: Son las habilidades que permiten identificar en el texto la información relevante para los propósitos de la lectura. Tales habilidades incluyen:

1. *Identificación de los detalles narrativos relevantes*: El lector recurre a su conocimiento de la estructura posible de la historia para identificar la información que le permita entender la narración (personajes, escenario, problema, acción, resolución).
2. *Identificación de la relación entre los hechos de una narración*: Tras identificar los elementos fundamentales de un relato, el lector determina cómo se relacionan para comprender globalmente la historia. Para ello han de entender los siguientes procesos: a) Causa y efecto (un hecho provoca otros), y b) Secuencia (los hechos están ocasionalmente relacionados porque suceden en una secuencia determinada).
3. *Identificación de los detalles relevantes dentro de los materiales expositivos*: El lector identifica ciertos detalles relevantes o importantes para los objetivos que persiguen al leer materiales expositivos.
4. *Identificación de la idea central y los detalles que la sustentan en los materiales de tipo expositivo*: El lector determina la idea central en un texto expositivo e identifica aquellos detalles que la sustentan.
5. *Identificación de las relaciones entre las diferentes ideas contenidas en el material expositivo*: El lector aprende a reconocer e interpretar las siguientes estructuras expositivas: a) Descripción (el autor presenta información acerca del tema o brinda algunas características del mismo); b) Agrupación (el autor presenta ideas relacionadas y agrupadas); c) Causa y efecto (el autor relaciona ideas de modo que todo ello permite inferir una relación causa-efecto o dicha relación queda implícita); d) Aclaración (El autor plantea un problema, una interrogante o una acotación que van seguidas de una solución, una respuesta o una réplica); e) Comparación (el autor sugiere al lector que advierta las semejanzas o diferencias entre dos o más objetos o ideas).

- I. Procesos y habilidades para relacionar el texto con las experiencias previas.
- A) *Inferencias*: Se enseña al lector a utilizar la información que ofrece el autor para determinar aquellos que no se explicita en el texto. El alumno deberá apoyarse sustancialmente en su experiencia previa.
- B) *Lectura crítica*: Se enseña al lector a evaluar contenidos y emitir juicios a medida que lee. Esto le exige apoyarse en su experiencia previa:
1. *Hechos y opiniones*: Se enseña al lector a reconocer que los hechos son reales, objetivos, y pueden ser demostrados y que las opiniones reflejan el sentir o las creencias de una persona y no son necesariamente reales.
 2. *Prejuicios*: Se enseña al lector a reconocer el prejuicio (sentimientos a favor o en contra de algo).
 3. *Suposiciones*: Se enseña al lector a reconocer las suposiciones, es decir las afirmaciones que se dan por sentadas, cuya verosimilitud no es cuestionada.
 4. *Propaganda*: Se enseña al lector a reconocer la propaganda, el material escrito para convencer a alguien de que adopte una postura a favor o en contra de algo.
- C) *Regulación*: Se enseña a los alumnos ciertos procesos para que determinen a través de la lectura si lo que leen tiene sentido:
1. Resúmenes
 2. Clarificaciones
 3. Formulación de preguntas
 4. Predicciones

Otros factores relacionados con la comprensión

El Lenguaje Oral:

La habilidad oral de un alumno está íntimamente relacionada con el desarrollo de sus esquemas y experiencias previas. El alumno con un lenguaje limitado o una

base lingüística diferente a la del idioma que se utiliza en la escuela no entiende los patrones y conceptos básicos de esa lengua. Por tanto, no dispondrá de una base sólida para implementar la lectura y la comprensión. Por tanto, el alumno carente de un buen vocabulario oral estará limitado para desarrollar un vocabulario con sentido suficientemente amplio, lo cual, a su vez, habrá de limitarlo en la comprensión de textos. Así, una parte esencial del programa de lectura en marcha debiera ser el desarrollo del lenguaje oral. Los profesores pueden promover ese desarrollo haciendo continuas lecturas en voz alta a sus alumnos y ofreciéndoles la posibilidad de analizar y discutir lo que se les lee.

Las actitudes:

Un alumno que ha desarrollado una actitud negativa hacia la lectura no llevará a cabo las tareas que la lectura requiere, de manera tan eficaz como un alumno cuya actitud sea positiva. Hay además otra forma en que las actitudes del lector influyen sobre la comprensión: las actitudes y creencias que un individuo se va forjando en relación con varios temas en particular pueden afectar a su forma de comprenderlos.

El propósito de la lectura:

El propósito de un individuo al leer influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina aquello a lo que esa persona habrá de atender.

El estado físico y afectivo general:

Los alumnos con buena salud, buena visión y bien nutridos, y que no experimenten ningún trastorno afectivo, aprenderán mejor lo referente a la comprensión y comprenderán con mayor efectividad.

Cooper resalta además que es fundamental la experiencia previa del lector dentro de su capacidad general para comprender un texto. La comprensión es el proceso de elaborar significados en la interacción con el texto. Por ello, es necesario

enseñarle a aceptar los rasgos esenciales del texto y a que los relacione con sus experiencias. Esto incluye enseñarles a leer distintos tipos de texto, centrándose en cómo los autores estructuran sus ideas.

La comprensión es un proceso asociado al lenguaje y debería entrenárselo como parte integral de las técnicas del lenguaje: la audición, el habla, la lectura y la escritura. El lenguaje oral configura cimientos de la comprensión lectora y las actividades pedagógicas incluidas en los programas de comprensión lectora debieran contribuir a forjar y ampliar el lenguaje oral de los lectores.

Por lo anterior, todo plan que apunte hacia la mejora en los procesos de comprensión de lectura debe tener en cuenta aspectos como la adquisición del vocabulario, que es una faceta específica del desarrollo de la información previa. Por tanto, el eje de este componente estriba en ayudar al lector a desarrollar la información previa, incluido el vocabulario, requerida para leer determinados textos.

Una parte de esa información previa a desarrollar se relaciona con la experiencia general que un individuo tiene en relación con un tema determinado. Conocer el significado de las palabras es un aspecto significativo de la habilidad comprensiva del lector. Dentro del programa de comprensión el maestro deberá:

- Enseñar determinadas palabras antes de que sus alumnos lean los textos escogidos.
- Enriquecer y ampliar el vocabulario de sus alumnos brindándoles varias lecciones relacionadas con el empleo de determinadas palabras.
- Enseñar habilidades de vocabulario que posibiliten el que los alumnos deduzcan por su cuenta, en forma independiente, el significado de las palabras.

Las palabras a enseñar antes de que los alumnos lean los textos escogidos deberán ser únicamente las relacionadas de manera directa con los conceptos clave del texto.

Estrategias para el desarrollo de la información previa

DISCUSIÓN. - Requiere de una preparación minuciosa y de un desarrollo considerable de ciertas habilidades. Una discusión es un procedimiento interactivo a partir del cual el profesor y sus alumnos hablan acerca de un determinado tema. El maestro debe considerar las siguientes directrices:

- qué puntos es preciso aclarar en la discusión, relacionados con el argumento o las ideas fundamentales del texto
- formular preguntas que obliguen a los alumnos a responder algo más que un sí o un no
- impulsar a que todos los alumnos respondan las preguntas
- formular la pregunta antes de nombrar o elegir al alumno (esto obliga al resto del aula a escuchar la pregunta y participar en el proceso)
- después de formular la pregunta dar al alumno el tiempo suficiente para responder
- animar a que los alumnos formulen sus propias preguntas sobre el tema o a partir de las respuestas de sus compañeros
- participar en la discusión y modelar la conducta de formular preguntas y respuestas acertadas
- no permitir que la discusión se arrastre indefinidamente
- redondear la discusión haciendo que los alumnos resuman los puntos tratados

ACTIVIDAD GENERADORA DE INFORMACIÓN PREVIA. - Es aquella que plantea a los alumnos la posibilidad de reflexionar en torno a la totalidad de la información de que disponen respecto a un tema determinado. Los alumnos pueden trabajar a solas o en parejas. Primero se les pide que generen todas las ideas que se les ocurran en torno a un tema en particular y compartan luego esas ideas con el grupo. El maestro confecciona un listado en la pizarra y luego lo discute con sus alumnos. Esta actividad puede utilizarse con alumnos de todos los niveles. Etapas:

- Entregue a cada alumno, o pareja de alumnos, una tarjeta en la que puedan dejar registrada la información
- Dígales que deben escribir en la tarjeta cualquier término, idea o frase que conozcan sobre el tema a tratar (ponga un límite a esta actividad y adviértales que no deben preocuparse por la ortografía de las palabras)
- Hágales leer sus respectivos listados en voz alta al resto del grupo y anote sus ideas en la pizarra o proyéctelas en la pared con un proyector de transparencias
- Discuta la información anotada, destacando aquellas ideas directamente relacionadas con el texto que los alumnos van a leer (si el listado contiene información errónea señale los errores y borre esos ítems del listado)
- Dirija la discusión de las ideas generadas por los alumnos hacia el argumento o las ideas centrales del texto seleccionado y acabe la discusión ayudándoles a establecer el objetivo de la lectura o bien sugiriéndole usted el objetivo de la misma

PRE-INTERROGANTES. - Suele ir precedida de una discusión o actividad generadora de información previa. Son preguntas que plantea el profesor a los alumnos para que las respondan mientras leen. Las mejores son las que fuerzan al lector a hacer inferencias y a juzgar o evaluar los hechos a medida que van leyendo.

ACTIVIDADES PARA ESTABLECER EL PROPÓSITO DE LA LECTURA. - Son una variante de las pre-interrogantes. Suelen adoptar la forma de discusión y acaban ofreciendo al alumno un propósito definido al leer el texto seleccionado.

LOS OBJETIVOS. - Son afirmaciones que indican al lector lo que puede averiguar de la lectura de un capítulo o un texto determinado. Son más eficaces con lectores de niveles básicos intermedios. Se formulan al inicio de un capítulo determinado.

ORGANIZADORES PREVIOS Y ANTICIPOS DE LA HISTORIA. - El maestro puede introducir algunas de las ideas, conceptos o términos clave, en la forma de un organizador previo. El maestro deberá proporcionarles el organizador previo por escrito, leyéndolo a sus alumnos y discutiéndolo con ellos.

Una variante es el Anticipo de la Historia, que consiste en una afirmación que viene a resumir algunas de las ideas clave incluidas en el texto. Suelen ponerse por escrito y ser distribuidas a los alumnos para que las lean.

Los organizadores previos son más útiles con textos expositivos; los anticipos de la historia con textos narrativos.

REDES. - Ayudan al alumno a visualizar las relaciones discernibles entre las ideas del texto. El profesor escribe las ideas en la pizarra y luego traza líneas para mostrar cuál es la relación entre ellas.

MAPAS SEMÁNTICOS. - Es una representación visual de un concepto o conceptos y sus múltiples relaciones. Los conceptos se engloban en óvalos y las relaciones quedan representadas por flechas.

ILUSTRACIONES. - Son una forma concreta de desarrollar información previa en los casos en que los alumnos disponen de información muy limitada, o nula, sobre el tema de que trata el texto seleccionado. Los dibujos, diagramas e ilustraciones son más efectivos en el caso de los textos expositivos.

MATERIALES CONCRETOS, ROLE PLAYING Y VISITAS PROGRAMADAS. - Los materiales concretos y las visitas programadas permiten llevar a cabo experiencias reales con los alumnos; el role-playing permite al alumno vivir experiencias de gran realismo (los alumnos reproducen experiencias),

LECTURAS PREVIAS. - La lectura en voz alta brinda al maestro infinidad de oportunidades para promover entre sus alumnos el desarrollo de información previa relacionada con un texto o agrupación de textos seleccionados.

El hecho de formular preguntas no es, en sí mismo, una forma de entrenar la comprensión. En vez de limitarse a hacer preguntas, el profesor ha de modelar ante sus alumnos lo que deben aprender.

Los procesos y habilidades de comprensión son la parte del proceso de instrucción que implica la forma más directa de enseñanza y el uso más intenso del modelado. La construcción de procesos y habilidades comprensivas implica enseñar a los alumnos a apoyarse en ciertas estrategias específicas para determinar las claves del texto y ayudarles a desarrollar ciertos procesos específicos para relacionar el texto con su experiencia previa. También implica ayudar al lector a comprender las distintas estructuras de un texto.

Estrategias para enseñar y modelar las habilidades y procesos de comprensión

- La etapa preparatoria. - Antes de iniciar la enseñanza de cualquier habilidad o proceso comprensivo, el maestro debe: 1) Considerar la información previa de

los alumnos en relación con el tema que se va a utilizar; 2) Considerar el nivel lector de sus alumnos, y 3) Determinar el objetivo de la enseñanza.

- La etapa de enseñanza. - En la primera fase de la enseñanza, el maestro debe hacer saber a sus alumnos lo que van a aprender. El segundo componente de la enseñanza es el modelado, en el cual el profesor muestra a los alumnos cómo han de razonar al utilizar los procesos y habilidades comprensivas. El modelado de cualquier habilidad o proceso comprensivo consta de tres etapas: 1) Desarrollo del concepto de la habilidad o proceso a modelar; 2) Comprobación de si los alumnos pueden utilizar la habilidad o proceso en el nivel auditivo, y desarrollo de su utilización a este nivel, cuando ello sea preciso; 3) Demostración del uso de la habilidad o proceso en el nivel de la lectura y verbalización del razonamiento necesario para utilizar la habilidad. La fase siguiente dentro de la etapa de la enseñanza es la llamada “práctica guiada”, que es el segmento en el que los alumnos realizan una actividad de selección inducida, bajo la supervisión del maestro. La última fase dentro de la etapa de enseñanza es el resumen. Aquí, el maestro pide a sus alumnos que le indiquen lo que han aprendido en una lección cualquiera y que expliquen cómo y cuándo puede serles útiles para sus lecturas.
- La etapa de práctica. - El objetivo es centrar la atención de los alumnos en la habilidad o proceso que se les está enseñando y brindarles oportunidades de internalizarlos.
- La etapa de aplicación. - A continuación de la práctica independiente, es preciso brindar a los alumnos oportunidades de aplicar la habilidad o proceso de comprensión a la lectura de un texto.

Relación entre lectura y escritura

Enseñar a los alumnos a escribir contribuye a mejorar su comprensión lectora haciéndoles más conscientes de la forma en que los autores organizan sus ideas. A medida que aprendan a escribir y organizar sus propias ideas, podrán apreciar y

entender mejor cómo organizan otros autores sus propios pensamientos. La enseñanza conjunta de la lectura y la escritura implica:

Enseñar a los alumnos el proceso de la escritura. - El proceso de enseñanza incluye cinco etapas:

Organización del aula: los alumnos deben tener a su alcance buenos libros, apropiados a su nivel. La creación de un clima favorable a la escritura es parte de esta necesidad de organizar el aula y crear una atmósfera propicia a la actividad. Es importante que los niños dispongan de ciertas instancias físicas en las que puedan almacenar o guardar sus escritos a medida que los vayan desarrollando. Una carpeta especial para el material escrito puede ser la mejor opción. Finalmente, la organización del aula supone determinar una instancia temporal bien definida para la actividad de escritura. El maestro deberá habituarse a la idea de conceder un tiempo a la escritura propiamente tal y trabajar sistemáticamente los elementos asociados a dicha actividad.

Elección del tema: se debe transmitir a los alumnos, desde el inicio, la idea de que ellos mismos son capaces de seleccionar los temas por su cuenta, y brindarles el tiempo necesario para reflexionar en torno a sus propias ocurrencias. Algunas formas de ayudarles a elegir un tema son: intercambio con sus pares, búsqueda de ideas fuera de la escuela, ideas surgidas de cámaras fotográficas, temas asociados a la televisión.

Modelado de la escritura: Incluye tres etapas o fases:

- 1) Planificación (los buenos escritores reflexionan en torno a lo que van a escribir y organizan sus ideas previamente, es preciso enseñarles cómo hacerlo)
- 2) Escritura: debemos sugerirles que redacten el borrador inicial, lo cual les indica que pueden y deben hacer cambios y que es razonable cometer errores y hacer modificaciones

- 3) Composición: fase en la que los alumnos desarrollan su tema disponiendo de un tiempo limitado.
- 4) Revisión: Fase del proceso en la que los alumnos examinan por primera vez su labor atendiendo a dos grandes áreas: 1) Contenido (ideas, palabras utilizadas) y 2) Mecanismos de escritura específicos como la ortografía y la puntuación.
- 5) Publicación: Consta de dos partes: 1) Realización de una copia definitiva del manuscrito y 2) Presentación del manuscrito en algún formato editorial, para compartirlo con terceros.

Es importante indicarles las relaciones entre la lectura y la escritura. - Una forma posible de relacionar la lectura y la escritura consiste en permitir que los niños utilicen como material de lectura lo que ellos mismos han escrito. Los libros escritos por los alumnos deben quedar expuestos en el aula y en la biblioteca del colegio. Otra forma de correlacionar la lectura y la escritura consiste en solicitar a los alumnos que hagan un resumen de una historia o parte de una historia que acaban de leer. Otra forma consiste en hacer un bosquejo de la historia leída (esquema muy básico para que el lector organice sus ideas y conclusiones acerca de lo leído). Una última posibilidad es mediante actividades de creación escrita.

Todo este proceso implica que el estudiante haga uso interactivo y continuo de habilidades lectoras, que le promuevan la creación de juicios sustentados frente a la realidad que vive, observa y analiza a través de la lectura y la escritura que a su vez sumerge a quien la usa en un proceso de transformación, no sólo de sus propios esquemas mentales sino también de su mundo circundante. En este sentido Mathew Lipman afirma que *“la educación para la razonabilidad implica el cultivo del pensamiento de orden superior. Por “pensamiento de orden superior” entiendo la conjunción de pensamiento creativo y pensamiento crítico”*⁷² al primero lo define como las prácticas que son sensibles al contexto y se centran en la

⁷² LIMPAN, Mathew. Pensamiento complejo y educación. Traducción, introducción y notas de Virginia Ferrer. Ediciones de la Torre. Madrid, 2014. p. 2660

adecuación innovadora de las partes y el todo. Al segundo, el pensamiento crítico, como aquel tipo de razonamiento riguroso, auto-correctivo, controlado y argumentado.

En sus palabras Lipman define el pensamiento complejo afirmando que:

El pensamiento de orden superior no es equivalente exclusivamente al pensamiento crítico, sino a la fusión entre pensamiento crítico y pensamiento creativo. Es especialmente evidente que tanto el pensamiento creativo como el pensamiento crítico se apoyan y refuerzan mutuamente, como, por ejemplo, cuando un pensador crítico inventa nuevas premisas o criterios o cuando un pensador creativo da un nuevo giro a una convención o tradición artística. El pensamiento de orden superior es también un pensamiento ingenioso y flexible. Ingenioso en el sentido que busca los recursos que necesita y flexible, pues es capaz de desplegar estos recursos libremente con tal de maximizar su efectividad⁷³

Dando aplicación a su teoría, propone la creación de las ya nombradas comunidades de investigación, que posibiliten la deliberación libre, bajo principios filosóficos y teniendo en cuenta la realidad y aplicabilidad del conocimiento que el estudiante adquiera.

De modo que para el autor *“La comunidad de investigación, especialmente cuando ésta emplea el diálogo, se constituye como el contexto social más adecuado para la generación del pensamiento de orden superior”*.⁷⁴

Es desde esta perspectiva, y desde los criterios planteados por Robert Ennis que plantean los componentes del pensamiento crítico expuestos en el presente trabajo desde la rúbrica como eje central de diagnóstico y evaluación, que se fundamenta el diagnóstico y propuesta de acción de este proyecto de investigación acción.

⁷³ *Ibíd.* p, 1520

⁷⁴ *Ibíd.* p, 1456

5. METODOLOGÍA

El presente estudio está encaminado hacia el reconocimiento de factores que influyen en una realidad de un grupo social. Realidad que se orienta en los procesos argumentativos de los estudiantes ligados a la lectura de diferentes tipos textuales y que desarrollan procesos de pensamiento crítico para lograr una participación activa y productiva en la sociedad. Se busca detectar las principales dificultades de los estudiantes en este proceso y que aspectos positivos ya tienen desde el mismo para así lograr una propuesta de intervención que solvete las falencias encontradas, es decir que transforme una realidad.

Dado lo anterior, el enfoque a trabajar es cualitativo, por la intención de obtener una mirada interna de la situación, de reconocer subjetividades dadas en formas de representación de una realidad, pero también objetividades que conducen los campos de acción. Al respecto Carlos Sandoval afirma que la investigación cualitativa “*propone como alternativas de análisis las categorías de sujeto, subjetividad y significación*”⁷⁵. Dichas categorías permiten al investigador, además de reconocer sentires y saberes particulares o visiones de una realidad, reconocer regularidades que permitan la obtención de nuevos conocimientos. Así el mismo autor plantea

Asumir una óptica de tipo cualitativo comporta, en definitiva, no solo un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación, del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades a través de la interpretación y el diálogo, sino también, la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia⁷⁶

⁷⁵ SANDOVAL CASILIMAS, Carlos Arturo. Investigación cualitativa. Bogotá. COPYRIGHT: ICFES. 1996.

⁷⁶ *Ibíd.* p. 32.

En este sentido la investigación cualitativa se constituye como un recurso válido para esta investigación que pretende la construcción de sentidos de una realidad que pretende ser leída e intervenida para dar solución a problemáticas específicas halladas. De ahí que metodología a desarrollar es la **investigación acción (IA)**, pues es aquella que permite la intervención en problemas cotidianos contando con la cooperación de los mismo actores de una población cuyo propósito, según Hernández, Fernández y Baptista basados en Álvarez Gayou – 2003, “*se centra en aportar información que guie la toma de decisiones para programas, procesos y problemas estructurales*”⁷⁷ Así mismo, promueve que los actores sociales no aprendan a convivir con los problemas o dificultades sino a reconocerlos y superarlos, por tanto según Sandín citado por los autores ya nombrados, la investigación acción pretende “*propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación*”⁷⁸

Para conseguir su propósito, la IA conlleva un proceso a partir del cual se desprende el diseño metodológico de la presente propuesta: un paso inicial de diagnóstico para detectar el problema (trabajo de campo), la formulación de la propuesta de acción y por último la puesta en escena y evaluación de los resultados de la misma. Procedimiento que es abordado por Stringer, citado por Hernández, Fernández y Baptista, de la siguiente manera:

Las tres fases esenciales de los diseños de investigación – acción son: *observar* (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), *pensar* (analizar e interpretar) y *actuar* (resolver problemas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez, hasta que el problema es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente.⁷⁹

⁷⁷ HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., y BAPTISTA, L. P. Metodología de la Investigación. McGraw-Hill México 1991. p 706

⁷⁸ SANDIN 2003, citado por HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., y BAPTISTA, L. P. Metodología de la Investigación. McGraw-Hill México 1991. p. 706.

⁷⁹ HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ, y BAPTISTA, Óp. Cit. p. 708.

En consecuencia, con este proceso es necesario identificar en primera instancia los espacios y comunidad objeto de estudio.

5.1 ESCENARIOS Y PARTICIPANTES

El colegio Jorge Ardila Duarte es una institución educativa técnica en bellas artes, de carácter público, que se encuentra ubicada en el municipio de Bucaramanga capital del departamento de Santander y atiende una población mixta del estrato 2 y 3 que viven en los alrededores del colegio. Son aproximadamente 1200 estudiantes en dos jornadas de calendario A (mañana- preescolar -bachillerato y tarde – preescolar- primaria).

La institución cuenta con un cuerpo docente de 35 personas calificadas en las diferentes áreas del conocimiento y modalidades artísticas, 3 directivos, 3 administrativos y 2 auxiliares administrativos.

La muestra que se tiene en cuenta para el estudio es una muestra por conveniencia que Hernández, Fernández y Baptista definen como “*simplemente casos disponibles a los cuales tenemos acceso*”⁸⁰ pues se escogen los estudiantes de once grado de la institución, a los cuales se les orientan las clases de Lengua Castellana.

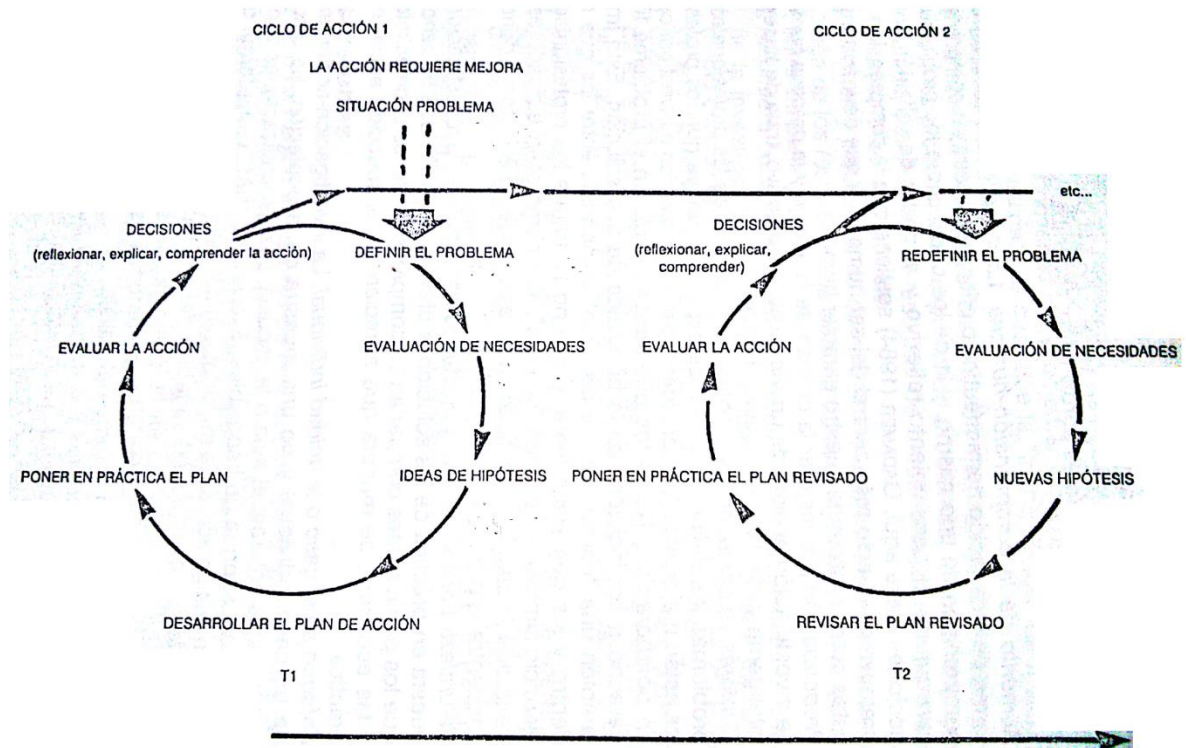
De lo anterior se infiere que los escenarios serán los espacios de la misma institución y los involucrados con la clase de Lengua Castellana.

⁸⁰ Ibíd. p. 569.

5.2 TRABAJO DE CAMPO

La puesta en marcha del proceso investigativo se realizará a técnicas e instrumentos utilizados con base en el siguiente modelo de investigación acción propuesto por Mckernan en su texto "*Investigación acción y currículo*"⁸¹:

Figura 11. Trabajo de campo.



Fuente: McKernan, 1988

Este modelo de investigación acción planteado por Mckernan parte de la identificación de un problema y su definición, y se ajusta en sus pasos a los objetivos específicos del presente estudio pues, como se observa en la gráfica,

⁸¹ MCKERNAN, J. *Investigación Acción y Currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Ediciones Morata. 1999. p, 49.

una vez definido el problema el investigador debe evaluar las necesidades que suscitan el problema, en el caso de la presente investigación esto constituye el primer objetivo específico (Identificar las principales dificultades de los estudiantes de noveno grado en el desarrollo de procesos de lectura, pensamiento crítico y escritura). El tercer paso consiste en las posibilidades o ideas para contribuir en la solución del problema a lo cual hace referencia el segundo objetivo (Determinar las condiciones textuales que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico) y finalmente el tercer objetivo se desarrolla en los siguientes pasos (Establecer las condiciones y características de una estrategia didáctica que posibilite el desarrollo del pensamiento crítico y la producción textual a partir de la lectura de diferentes tipos textuales) al desarrollar el plan o proponerlo, ponerlo en práctica y evaluarlo.

En detalle desde las técnicas e instrumentos de recolección de información el proceso puede resumirse en el siguiente cuadro:

Tabla 1. Técnicas e instrumentos de recolección de información.

fases del proceso	Técnicas	Instrumentos
identificación y Evaluación de necesidades	Grupo focal – análisis de contenido - Encuestas	Vídeo Diarios de campo Rúbrica para evaluar el pensamiento crítico
Desarrollo de la planeación	Taller investigativo	Secuencia didáctica: Planes de clase Guías
Poner en práctica el plan	Observación participante	Diario de campo
Resultados	Análisis de contenido: Ensayos literarios	Rúbrica para la evaluación del pensamiento crítico. Diarios de campo.

Nota: La evaluación del proceso es continua por ello no aparece en la gráfica.

Las técnicas e instrumentos planteadas en el cuadro serán explicadas a continuación:

5.3 TÉCNICAS RECOLECCIÓN Y REGISTRO DE INFORMACIÓN

Por ser un estudio de IA las técnicas e instrumentos requeridos para la obtención de datos que permitan el análisis posterior son:

5.3.1 grupo focal. La técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. Kitzinger.⁸² Lo define como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información. Se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto. El trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar aún en aquellos temas que se consideran como tabú, lo que permite generar una gran riqueza de testimonios

Es una técnica que permite reconocer en la discusión del grupo todos los puntos de vista, sensaciones y percepciones de los estudiantes frente a una situación planteada que permitirá un diagnóstico de la situación que vislumbre un punto de partida para la intervención de investigador. En este sentido Mckernan afirma que:

⁸² Kitzinger J. Qualitative Research: introducing focus group. BMJ 1995;311:299-302

Se puede utilizar como una técnica de investigación acción importante en el aula. Ya que la investigación acción, tiene el discurso en su núcleo y que el debate y no la palabra escrita, es el medio principal de comunicación durante la vida. Esta técnica es por tanto una herramienta muy potente.⁸³

Para el debate de grupo es necesario dotar de información a los participantes antes de la discusión, establecer las reglas y los objetivos claramente para que la discusión no se salga de control al orientador. Así mismo los instrumentos pueden ser video grabaciones, diario de campo, notas de campo y grabaciones de voz.

La presente investigación realiza el grupo focal a partir de un debate (ver anexo A) que se suscita desde un tema de clase que causó controversia en los estudiantes: el infierno, descrito en la Divina Comedia de Dante Alighieri. La pregunta generadora del debate fue: ¿cree usted en la existencia del infierno?

El propósito de este debate es abrir un espacio de discusión que permita la observación y análisis para dar respuesta a la pregunta ¿en qué habilidades del pensamiento crítico tienen dificultad los estudiantes de once grado de una institución pública de Bucaramanga?

5.3.2 La encuesta. En la investigación social, la encuesta se considera en primera instancia como

Una técnica de recogida de datos a través de la interrogación de los sujetos cuya finalidad es la de obtener de manera sistemática medidas sobre los conceptos que se derivan de una problemática de investigación previamente construida. La recogida de los datos se realiza a través de un cuestionario, instrumento de recogida de los datos (de medición) y la forma protocolaria de realizar las preguntas (cuadro de registro) que

⁸³ MCKERNAN, J. Investigación Acción y Currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Ediciones Morata. 1999

se administra a la población o una muestra extensa de ella mediante una entrevista donde es característico el anonimato del sujeto”⁸⁴.

La encuesta es usada como técnica para lograr datos estadísticos acerca de los gustos, oportunidades y actitudes de los estudiantes frente a la lectura. Información útil para la triangulación en relación con las conclusiones del análisis del debate y el análisis de los artículos de opinión realizados por los estudiantes en la fase diagnóstica.

5.3.3 El taller investigativo.⁸⁵ Ésta es una estrategia de particular importancia en los proyectos de investigación acción participativa. Su fortaleza principal estriba en la posibilidad que brinda el abordar, desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo. Esto incluye partir desde el diagnóstico de tales situaciones, hasta la definición y formulación de un plan específico de cambio o desarrollo, pasando por sus etapas intermedias, por la identificación y valoración de las alternativas más viables de acción.

Esto significa que el taller no es sólo una estrategia de recolección de información, sino también, de análisis y de planeación.

El proceso del taller investigativo, al que hemos hecho alusión, comprende cuatro etapas: encuadre, diagnóstico, identificación - valoración y formulación de las líneas de acción requeridas y, por último, estructuración y concertación del plan de trabajo.

⁸⁴ LOPEZ, Pedro – FACHELLI, Roldán Sandra. Metodología de la Investigación Social Cuantitativa. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès) | Barcelona Depósito Digital de Documents Universitat Autònoma de Barcelona. 2015, P. 8

⁸⁵ CASILIMAS, Carlos. Investigación cualitativa. INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ICFES. Bogotá, 1996. p, 146 – 147.

La primera etapa destinada a realizar el encuadre del trabajo permite identificar y relacionar personalmente a los participantes, plantear los objetivos y metas del taller, proponer y discutir una metodología y una agenda de trabajo para lograr esos objetivos y alcanzar esas metas. Para esto último, se definen los tiempos que se dedicarán a cada uno de los momentos acordados y se estimula a los participantes para que pongan su mejor empeño en las tareas propuestas.

En una segunda etapa, el eje del trabajo se centra sobre el diagnóstico de la situación o de la realidad objeto de análisis. Para ello, es necesario contar con una guía escrita, preparada con antelación por el investigador, que oriente la producción del diagnóstico en cuestión. Ésta puede adoptar diversas formas, dependiendo de factores tales como la heterogeneidad u homogeneidad cultural de los grupos involucrados, el tiempo disponible para realizar la totalidad del taller, la existencia de diagnósticos previos y, por supuesto, el nivel de complejidad de la situación o realidad analizada.

En la tercera etapa, se parte de los resultados del diagnóstico, para identificar y analizar qué líneas de acción pueden transformar la situación presente en una situación deseada de acuerdo con los objetivos y metas trazados. En esta etapa, además, se examina la viabilidad y conveniencia de cada una de las alternativas de acción identificadas y formuladas. En la cuarta y última etapa, se estructura y concreta el plan de trabajo que llevará a la práctica las acciones ya definidas en la etapa previa. Algo importante, para subrayar aquí, es el logro del compromiso de las partes a fin de que, por medio de ellos o de terceros representados por estos, las acciones planeadas se conviertan en realidad

La presente investigación plantea el taller investigativo en dos etapas: la primera que encuadra los procesos de lectura de una obra literaria, escogida por los estudiantes, en el antes, durante y después de la lectura. Este último proceso marca la pauta para el inicio de la siguiente etapa del taller orientada hacia los

procesos de producción textual (planeación, primer borrador, correcciones a partir de criterios de rubrica y borrador final) que suscito el análisis de la obra y su relación con experiencias propias de vida.

5.3.4 Observación participante. Es una técnica de recolección de información consistente en la inspección y estudio de las cosas o hechos tal como acontecen en la realidad (natural o social) mediante el empleo de los sentidos (con o sin ayuda de soportes tecnológicos), conforme a las exigencias de la investigación científica y a partir de las categorías perceptivas construidas a partir de las teorías científicas que usa el investigador. La observación juega un papel importante en toda investigación porque le proporciona uno de sus elementos fundamentales: los hechos. El investigador observa utilizando sus sentidos. Acumula hechos que le ayudan a identificar un problema. Mediante la observación cuidadosa y hábil, descubre pautas que lo capacitan para elaborar una solución teórica del su problema en palabras de Mckernan:

La observación participante se puede definir como la práctica de hacer investigación tomando parte en la vida del grupo social o institución que se está investigando. Así el investigador tiene una meta doble: asumir el rol participante en un entorno e investigar el carácter etnográfico del entorno.⁸⁶

El calificativo de participante se lo da la convivencia y participación en el entorno natural de la población objeto de estudio. Aspecto que en mi caso es esencial ya que los momentos de observación se darán en algunas de mis clases.

La información obtenida en la observación participante será utilizada para encontrar recurrencias y generar descriptores que faciliten el análisis en la triangulación de la información obtenida.

⁸⁶ *Ibíd.* p. 84

Debido a su utilidad para la obtención de información que permita reconocer las fortalezas y debilidades reales de la población en cuanto al problema planteado estas técnicas de recolección serán utilizadas en todas las fases de este proyecto para el diagnóstico, planteamiento y seguimiento de la propuesta. Lo que varían son los objetivos y enfoques de cada uno de los instrumentos. Pues la observación es necesaria en todo el proceso y tanto el diagnóstico como la evaluación se realizarán con cuestionarios.

5.3.5 Análisis de la información. El enfoque y metodología que orientan la presente investigación permiten que el análisis inicie en paralelo con la recolección de datos, pues el investigador debe ir revisando sus observaciones e información obtenida y haciendo análisis parciales desde la confrontación de la misma. Por tal razón afirman Hernández, Fernández y Baptista que “*recolección y análisis ocurren prácticamente en paralelo*”.⁸⁷

Dichos análisis parciales y el resto de información son datos que se deben estructurar u organizar partiendo de la transcripción de datos obtenidos por videos, audios y entrevistas dándoles una estructura jerárquica o temática que facilite su visibilidad y comprensión. También la elaboración de esquemas de comparación y contraste de la información y finalmente la codificación que permite la creación de categorías de análisis las cuales facilitan la confrontación objetiva de las acciones, con las teorías y los fundamentos legales existentes, esto es el llamado proceso de triangulación.

En este caso, tanto el diagnóstico, como el análisis final y la puesta en marcha del plan se fundaron en una rúbrica a partir de la cual se realiza un análisis de contenido que permite la triangulación de los datos contrastando los resultados de esta con diarios de campo y la teoría. Por tanto, la técnica principal de análisis utilizada es el análisis de contenido

⁸⁷ HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ, y BAPTISTA, Óp. Cit. p. 743.

5.3.6 Análisis de contenido

La finalidad analítica primordial que resuelven las técnicas de "análisis de contenido" es la identificación y explicación de las representaciones cognoscitiva. que otorgan el sentido a todo relato comunicativo.

Bardin Lawrence

El análisis de contenido es una técnica de investigación que tiene en cuenta los modos de expresividad humana organizados como lenguaje en el sentido en que son el tejido propio de la vida social y la materialización del pensamiento. En este sentido busca encontrar en la información discursiva los sentidos que subyacen de ella acordes con un propósito específico del investigador. Es así como Juan Manuel delgado y Juan Gutiérrez afirman:

Más que analizar los textos, las metodologías aludidas los descubren, revelan su sentido subyacente, a raíz de sus marcos teóricos de referencia. Dicho de otra forma, son metodologías que tienden a saltar directamente del nivel de la superficie textual al nivel interpretativo sin elaborar y estabilizar metodológicamente un nivel intermedio propiamente analítico.⁸⁸

Por lo anterior el análisis de contenido permite agotar las interpretaciones posibles de un corpus textual dentro de un marco teórico razón por la cual se utiliza la Rúbrica que sintetiza el Marco teórico de la presente investigación en los códigos ya por ella establecidos. Dichos códigos establecidos permitieron a la investigadora una categorización de la que emergen, en sus relaciones con la teoría y el discurso, conclusiones a corroborarse y ampliarse después en la triangulación, así pues *“el AC puede concebirse como un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada”*⁸⁹

⁸⁸ DELGADO, Juan Manuel. Et al. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. capítulo 7. Análisis de contenido. editorial síntesis, S. A. Vallehermoso, 34. 28015 Madrid Teléfono 91 593 20 98 Disponible en: <http://www.sintesis.com>. 1999. p, 178.

⁸⁹ *Ibíd.* p, 181

En la presente investigación, el análisis de contenido se realiza al diario de campo del debate, a los artículos de opinión iniciales escritos por los estudiantes, a los diarios de campo de algunas clases y a los ensayos literarios obtenidos como producto final del proceso. Esto con el fin de ubicar el corpus de información dentro de la rúbrica que, a partir de las prevalencias, nos permite ver avances y dificultades en las habilidades del pensamiento crítico.

5.4 INSTRUMENTOS

5.4.1. Diarios de campo

El diario de campo es un instrumento utilizado para recoger la información de la observación teniendo siempre presentes los objetivos de la investigación. En él se consignan descripciones de los escenarios, participantes, hechos, tiempos y diálogos que puedan ser relevantes para el análisis. Según Mckernan:

Con miras a la investigación acción, el diario es un documento personal, una técnica narrativa y registro de acontecimientos, pensamientos y sentimientos que tienen importancia para el autor...los diarios deben registrar tanto hechos como retos interpretativos. La primera tarea es describir lo que sucede realmente; después que se ha hecho esto, se debe ofrecer algún análisis e interpretación –una nota analítica.⁹⁰

Así mismo se pueden utilizar **notas de campo** o anotaciones de apreciaciones o aspectos relevantes que sea necesario anotar en el instante dada su importancia, grabaciones **en video o audio** que faciliten la recuperación de aspectos que la memoria no puede retener en los casos en los que el investigador es actor y debe registrar su diario de campo después de los hechos. Estos últimos se deben realizar con el consentimiento o aprobación de los observados lo cual se

⁹⁰ Ibíd. p. 107.

denomina consentimiento informado, dando el motivo por el cual se hará de esta manera y aclarando el uso de la información.

La presente investigación utilizó diarios de campo y video.

5.4.2. Secuencia didáctica (guía). La secuencia didáctica es la forma de darle un orden sucesivo a las acciones que buscan encaminar el proceso de lectura y escritura como factores que promueven el desarrollo del pensamiento complejo.

Por tanto, la presente investigación plantea la propuesta en dos fases fundamentales: leer para comprender y escribir para pensar y crear. La primera consta de las actividades encaminadas hacia los procesos de comprensión y análisis de una obra literaria, bajo las sesiones de un club de lectura constituido como una comunidad de investigación; la segunda compila el paso a paso del proceso de composición escrita que suscita el uso de habilidades meta-cognitivas y creativas en la producción de un ensayo literario por estudiante, fruto de un estudio de casos realizado para tal fin. La intención de esta fase es la creación de un libro que contenga historias de vida escritas por los estudiantes como fruto de un proceso que permite el uso y desarrollo de habilidades de pensamiento complejo, dado que ambos procesos relacionan los elementos que constituyen este tipo de pensamiento: lectura crítica y creatividad.

Para sustentar su uso me apoyo en Orozco quien afirma que “*Las secuencias didácticas son un sistema de elementos interrelacionados, que dotan de una dirección a los procesos de enseñanza – aprendizaje*”⁹¹. Como se lee, éstas se constituyen como sistema que tiene elementos útiles para dar una dirección a los procesos que se viven dentro de clases, ya sea en la enseñanza o en el aprendizaje.

⁹¹ Orozco, J. (2012). *Secuencias Didácticas para desarrollar competencias*. México: UAN.

Por su parte, Tobón Menciona que una secuencia didáctica es un “conjunto de articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos”⁹² el autor menciona que la secuencia busca el aprendizaje para el desarrollo de competencias (habilidades) y logra una evaluación permanente, donde el docente toma el papel que le corresponde como mediador de procesos.

Teniendo en cuenta lo anterior el orden que se propone para poder plantear la secuencia didáctica está relacionado con el orden establecido de manera teórica y práctica en los procesos de lectura y escritura así:

Tabla 2. Secuencia didáctica

Fases del proceso	Etapas del proceso	Actividades
Leer para comprender	Antes Durante Después	10 sesiones de lectura y discusión desde la conformación del club de lectura
Escribir para pensar y crear	Documentación (el estudio de casos y el ensayo – texto argumentativo) El proceso de composición escrita Evaluación	10 sesiones desde las orientaciones teóricas, modelado y corrección de procesos de escritura, hasta el producto final

Nota: la evaluación de todo el proceso es permanente.

5.4.3. El cuestionario. Consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación, y que puede ser

⁹² Tobón, S. Secuencias didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias. México: Pearson Prentice Hall. 2010. p. 20.

aplicado en formas variadas, entre las que destacan su administración a grupos o su envío por correo.

Hernández, Fernández y Baptista lo definen como “*un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir*”⁹³

La presente investigación utilizará el cuestionario (ver anexo C) en forma presencial (administración a grupos) ya que será utilizado como forma de diagnosticar los hábitos lectores, frecuencia lectora, experiencia lectora, oportunidades y realidades (como compradores de libros) de los estudiantes objeto de investigación. Las preguntas serán abiertas (permiten la opinión y explicaciones del participante) y cerradas (brindan opciones de respuesta)

5.4.4. Rúbrica como instrumento para el análisis de contenido. Según José Guillermo Martínez, “una rúbrica es una matriz que puede explicarse como un listado del conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos o las competencias logrados por el estudiante en un trabajo o materia particular” En este caso, se pretende realizar un diagnóstico general de los estudiantes en cuanto a su estado en habilidades de pensamiento crítico y bajo esos mismos criterios; pero teniendo en cuenta otros factores como su realidad social, el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura, la creatividad entre otros; se pretende implementar un propuesta que promueva su fortalecimiento y desarrollo.

Para tal fin se construye una rúbrica haciendo uso de las disposiciones y habilidades del pensamiento crítico propuestas por Robert Ennis que servirá para evaluar a los estudiantes de once grado de una institución pública de Bucaramanga frente a las mismas y como apoyo didáctico para el alcance de los objetivos de la presente investigación (ver anexo D).

⁹³ Ibíd. p. 310.

5.5 VALIDEZ INTERNA

La validez interna u objetividad del proceso de investigación está dado desde la recolección de evidencias que sustentan las conclusiones, pasando por la triangulación que permite la objetivación de los hallazgos y las estrategias para evitar sesgos en la información recolectada como lo son la realización de auditorías por parte de compañeros, el chequeo de la información con participantes y la elaboración de un listado de prejuicios que pueda tener el investigador frente al tema. En el caso del presente estudio se utilizarán las dos primeras, pues los prejuicios se reducen al ser la rúbrica un documento basado en la teoría de Robert Ennis.

En el análisis final se realiza la triangulación con el análisis de los ensayos en contraste con situaciones vividas en el proceso que manifestaron uso de herramientas del pensamiento complejo y su relación con la teoría ya expuesta en la primera triangulación. Son necesarios los diarios de campo de las clases para llegar a conclusiones sobre aspectos cuyo uso no es claramente observable en los ensayos.

5.6 PRINCIPIOS ÉTICOS

Es indispensable para esta investigación la utilización de consentimientos informados para las grabaciones de videos. Garantizar la confidencialidad manejando códigos de identificación en caso de que la información pueda afectar a los participantes.

6. ANÁLISIS DIAGNOSTICO A PARTIR DE LAS ENCUESTAS SOBRE GUSTOS Y DISGUSTOS

6.1 CONTEXTUALIZACIÓN

La institución Educativa donde se realiza la investigación es de carácter público mixto, aprobado legalmente por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación Departamental según resolución No. 408 de septiembre 30 de 1996. Tiene jornada Diurna (calendario “A”), e imparte enseñanza formal en los niveles de Transición, Educación Básica: Primaria, Secundaria y Media Técnica en Bellas Artes. Para su funcionamiento tiene a su servicio dos sedes: Una denominada sede “A” ubicada en la Calle 53 No. 21 25 del Barrio La Concordia, y la otra denominada sede “B” ubicada en la Calle 50 No. 23 -44 del barrio Sotomayor en el Municipio de Bucaramanga (Departamento Santander) que actualmente se encuentra inhabilitada por reparación. Sus teléfonos son: 6437857 Sede “A”, y 6301626 Sede “B”. Es necesario aclarar que la sede A” es la sede principal de la institución.

El Proyecto de creación del Colegio se presentó en el año 1989 y su licencia de funcionamiento fue otorgada el 11 de febrero de 1991. El Colegio inició labores el 20 de Febrero de 1991, con una población estudiantil mixta de 171 alumnos distribuidos en cuatro (4) grados Sexto (6°). En 1994, la Secretaría de Educación Departamental mediante resolución No. 11007 de 1990, legalizó los estudios correspondientes al nivel de Básica Secundaria y en 1996, se desarrolló el proceso de evaluación institucional que concluyó con la aprobación de los niveles Básica Secundaria y Media Técnica en Bellas Artes según Resolución No. 0-408 del 30 de agosto de 1996. De esta manera en el año 1996, el Colegio entregó a la sociedad Bumanguesa la primera promoción de bachilleres técnicos en Bellas

Artes. Desde el año 2.000 cuenta con todo el ciclo de educación: Transición, Básica Primaria, Secundaria y Media Técnica. A partir de octubre de 2.002, según Resolución No. 12452 de la Secretaría de Educación Departamental, fueron fusionadas la concentración “Costa Rica” y la “Santa Clara”, constituyéndose en sedes “B” y “C” del Colegio. En el año 2009, la sede “C” es clausurada debido a inconvenientes de reducción de la población estudiantil y la inviabilidad económica de su funcionamiento. En la actualidad el Colegio dispone de dos sedes: Sede principal “A” y la sede “B” o casa del arte. Hacia el año 2006, el Colegio inicia el proceso de implementación del Sistema de Gestión de Calidad bajo los lineamientos y asesoría del Proyecto Líderes siglo XXI, proceso que continúa hasta hoy.

Como visión para el año 2025 la institución se propone ser reconocida a nivel nacional por su propuesta educativa integral, centrada en la formación artística, con valores éticos y estéticos que permitan ejercer un liderazgo en el ámbito cultural de la región. Todo esto enfocados en la misión de formar hombres y mujeres integralmente mediante el desarrollo del liderazgo, la autonomía, la creatividad, los valores éticos y estéticos para responder a las necesidades laborales, sociales, culturales y de competitividad del país, posibilitando espacios donde el estudiante participe activa y dinámicamente. Para lo cual, contamos con un equipo humano cualificado desde la dimensión artística, tecnológica y científica, con alto sentido de pertenencia y compromiso con la comunidad.

El Colegio ofrece a la comunidad Santandereana una educación en Bellas Artes, para tal fin se fundamenta en la conceptualización de la realidad social y cultural, el estudiante como hacedor de su propio conocimiento y el abordaje de las áreas a partir de situaciones problema como fundamento filosófico, sin olvidar que el objetivo principal es la formación integral teniendo como eje central los valores institucionales: respeto y responsabilidad.

6.2 INSTRUMENTO –DIAGNÓSTICO (ENCUESTA A ESTUDIANTES)

Acorde con el contexto, misión, visión, objetivos, valores, procesos y políticas de calidad institucionales que buscan propiciar un ambiente que facilite el desarrollo de todas las potencialidades del ser humano en el marco de la sensibilización por el arte y que además reconocen la importancia de los recursos que facilitan los ambientes de aprendizaje, surge la cuestión frente al tema de la literatura como una de las bellas artes que no sólo permite el desarrollo de la creatividad sino que también lleva consigo procesos de pensamiento crítico.

Así pues, partiendo de la idea que la lectura la forma de sensibilizar frente al arte, nace la inquietud por reconocer los procesos que se llevan a cabo desde el fomento de la lectura como posibilitador de un bagaje intelectual que promueve la creatividad, desarrolla la capacidad de asombro, da riqueza intelectual y rigurosidad al arte. Se toma como punto de partida la necesidad de identificar las principales dificultades de los estudiantes, desde su perspectiva, en los procesos de acceso a la lectura. Esta inquietud fue la que llevo a indagar acerca de los hábitos lectores, necesidades e intereses de los estudiantes de once grado del plantel educativo con quienes se pretende plantear el desarrollo de unidades didácticas que faciliten el inicio del proceso para la formación en el arte de leer de manera crítica y creativa.

La encuesta se aplica a estudiantes de once grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga (47 en total) quienes en su mayoría son de estrato socioeconómico medio (2 y 3), cuentan con el apoyo económico de sus padres y oscilan entre los 15 y 19 años de edad

El diagnóstico de los gustos e intereses de los estudiantes por la lectura parte inicialmente el dialogo directo con los estudiantes, mediante una discusión en clase, donde reconocen las pocas horas que dedican a leer y el poco disfrute que tienen porque deben leer los textos impuestos por los maestros y en los estratos que maneja el colegio, para algunos estudiantes es complicado el acceso a este material de lectura.

La encuesta consta de 4 categorías generales (Hábitos lectores, Frecuencia lectora, Experiencia lectora y Experiencia como comprador de libros) a partir de las cuales se realizan preguntas abiertas y cerradas que indagan el estado de los niños en cuanto a factores ambientales asociados a la lectura, pues es de anotar que la cultura de la lectura continua es un vacío que aún persiste en nuestro país tal y como lo afirma la revista UNIVERSIA al referir que en el marco de la XXVIII feria Internacional del Libro en Bogotá las estadísticas que revelan los hábitos de lectura de la población manifiestan que

La encuesta de Consumo Cultural publicada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en diciembre de 2014 arrojó datos sobre cómo, cuánto y por qué leen los colombianos. Según la investigación, menos de la mitad de los colombianos leen libros y, cuando lo hacen, en muchas ocasiones es por obligación.⁹⁴

Con lo anterior y al tener en cuenta que el interés y el desarrollo de buenos hábitos de lectura son la base para iniciar un proceso de desarrollo de pensamiento crítico y creativo (complejo), se aplica dicha encuesta que consta de 21 preguntas que indagan sobre los cuatro criterios ya nombrados (ver anexo c).

⁹⁴ UNIVERSIA Colombia. Net. Colombianos leen poco: Menos de la mitad leyó libros en 2014. Disponible en: <http://noticias.universia.net.co/cultura/noticia/2015/04/27/1124055/colombianos-leen-menos-mitad-leyo-libros-2014.html>

6.3 RESULTADOS

Categoría: Hábitos lectores.

Un hábito es un “*sistema de disposiciones adquiridas por la experiencia, por tanto variables según los lugares y momentos*”⁹⁵ estos son formados en el individuo a partir de su cotidianidad y en el aprendizaje de una cultura que es transmitida en casa.

Si consideramos que el hábito es una conducta y que toda conducta es aprendida, debemos entender que las conductas relacionadas con la adquisición de hábitos lectores también lo son. La formación de hábitos de lectura se establece y se construye mediante aprendizaje. Se trata de un proceso complejo, tanto por la complejidad del objetivo que se persigue como por los distintos procedimientos que han de llevarse a cabo a lo largo de dicho proceso, en el que intervienen diversos factores entre ellos la accesibilidad a los libros, el interés por los libros manifestado en la búsqueda y adquisición de los mismos, la actitud frente a la lectura y la conciencia del aprovechamiento del tiempo invertido en leer.

Lo anterior nos lleva a indagar, en esta categoría, desde las siguientes subcategorías:

⁹⁵ BORDEU 1993. Citado por SILVA, Edinson y otros en Estrategias para la transformación del hábito lector. Una experiencia con maestros en el aula. Rollos Nacionales Volumen 3. N°25. Julio – diciembre 2008 pp 36 – 45.

Figura 12. Libros que tiene en casa.

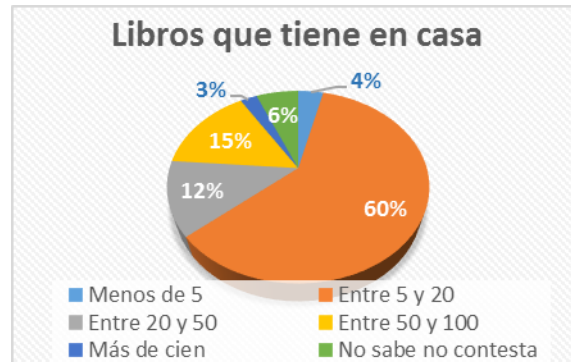


Figura 13. Gusto por la lectura.



Figura 14. ¿Frecuencia bibliotecas públicas?



Figura 15. Tiempo dedicado a la T.V.



Figura 16. Procedencia de los libros que lee.

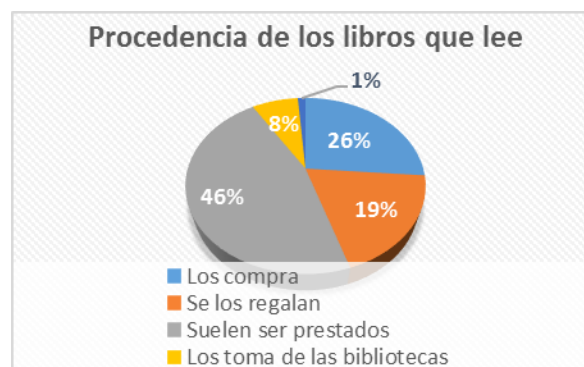


Figura 17. ¿Termina los libros que lee?

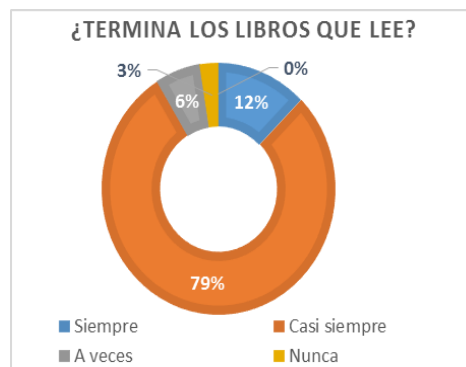
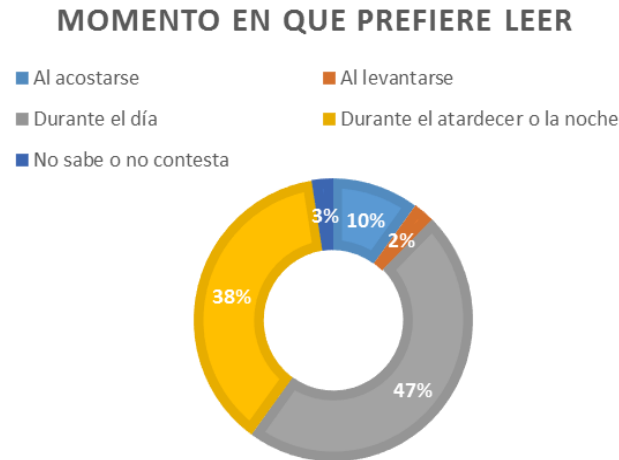


Figura 18. Momento en que prefiere leer.



Al indagar sobre los hábitos lectores, es posible reconocer gustos y disgustos de los estudiantes frente a la lectura y posiblemente algunas causas de aspectos positivos y negativos adquiridos frente a la misma. En este caso fue posible detectar, como se observa en las gráficas, que los estudiantes de once grado de una institución pública de Bucaramanga tienen hábitos lectores que desfavorecen el gusto por la lectura, la familiaridad con los libros y demás aspectos que promuevan condiciones y ambientes propicios para adquirir dicho hábito.

Es posible resaltar que menos de la mitad de los estudiantes (44%) afirman tener un gusto regular por la lectura, pero es aún mayor la preferencia por la televisión al afirmar más de la mitad de ellos (56%) que la ven todos los días un rato.

En relación con lo anterior los estudiantes manifiestan que el grado de acceso a los libros es muy bajo, pues el 60% solo tiene entre 5 y 20 libros en casa, el 46% acceden a libros prestados, el 65% casi nunca frecuenta una biblioteca pública, y solo el 12% de ellos termina los libros que lee.

Un aspecto que se puede tomar como punto a favor a la hora de generar un hábito lector en el colegio es que a la mayoría (47%) le gusta leer en el día.

Categoría: Frecuencia lectora.

Esta categoría se sustenta bajo los parámetros de la primera, pues la frecuencia y el tiempo forman el hábito. Se establece a parte para permitirnos corroborar la veracidad de la información que brindan los estudiantes en sus respuestas, además es útil como complemento para el análisis ya que las sub categorías están relacionadas entre sí como causa o consecuencia de la otra.

Figura 19. Frecuencia con que lee.

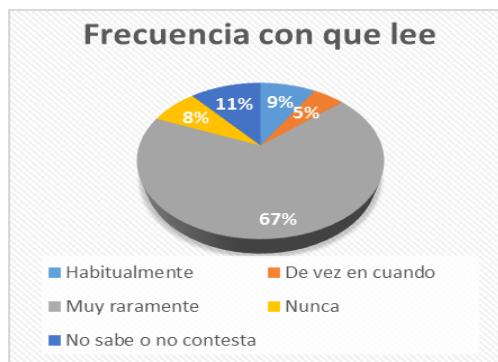


Figura 20. Tiempo que dedica a la lectura.



Las gráficas manifiestan la poca frecuencia con la que leen los estudiantes encuestados, pues un alto porcentaje (67%) afirma que lo hace muy raramente y además lo hacen solo por menos de una hora (37%) y un poco más de una hora (25%). Esto indica el bajo interés que se tiene frente a la lectura.

Categoría: Experiencia lectora.

No es nuevo para nadie que el gusto por la lectura se adquiere cuando contamos con experiencias agradables frente a la misma que nos despierten el interés, la motivación, la necesidad de invertir tiempo en ello. Al respecto Silvana Salazar en el texto “La formación del hábito lector” afirma:

La experiencia de Finlandia —país que, según la prueba PISA, cuenta con mayores niveles de comprensión lectora en el mundo— es sugerente al respecto. Se ha establecido que uno de los factores que estimula poderosamente a los estudiantes fineses para leer —21 libros por año— es el clima de lectura, antes que los programas escolares formales. Factores como ver a sus profesores leyendo o hablando de libros, motivarse entre pares, leer en grupos por libre elección, disponer de espacios para sus comentarios y opiniones sobre las obras que han leído, y contar con interesantes programas muy bien preparados y difundidos a través de los medios de comunicación masiva, tienen gran incidencia en el acercamiento de los estudiantes a la actividad lectora⁹⁶.

⁹⁶ SALAZAR, Silvana Ayllón. La formación del hábito lector. CLAVES PARA PENSAR LA FORMACIÓN DEL HÁBITO LECTOR. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/11880758.pdf>

Figura 21. Escritos preferidos



Figura 22. Títulos preferidos



Figura 23. Tipos de libros que le interesan



Figura 24. ¿Qué están leyendo estos días?



Como es posible observar, la mayoría de los estudiantes no tienen un autor preferido y por la experiencia con los estudiantes el que escriben como preferido se ha leído en clase, considero así que esta respuesta es más por recuerdo que por el placer de leer los textos del autor, pues además de todo el 69% de ellos contesta que le agrada leer textos de fácil y rápida lectura; pero el 100% de los que contestaron la pregunta escribe que se está leyendo a Saramago, que fue el último libro que leyeron, porque es lo que se hace en clase. El texto se llama

Ensayo sobre la ceguera, el cual no es ni de fácil ni de rápida lectura para llegar a ser comprendido.

Figura 25. ¿Habla sobre los textos que lee?



Figura 26. Tipo de libros que prefiere.



Por último, el 75% de los estudiantes reconocen no hablar nunca de los textos que leen, muy seguramente porque no leen y los que lo hacen no encuentran fácilmente con quien compartirlo o no encuentran en los libros aspectos interesantes para compartir.

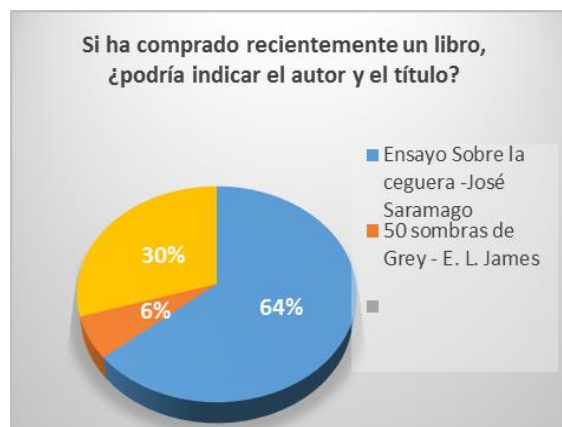
Categoría: Experiencia como comprador de libros.

Esta categoría se tuvo en cuenta bajo la convicción de que el interés por la lectura se puede ver marcado en los esfuerzos por acceder a la herramienta principal para el ejercicio de tal función. Al respecto la misma autora afirma:

La adquisición de libros, la concurrencia a las ferias y eventos culturales, el interés por conocer a los escritores, la disposición a colaborar con las campañas por la lectura y, en general, el aumento de los consumos de objetos culturales asociados, indican que las personas están elaborando sentidos válidos para sí en relación con la actividad lectora.⁹⁷

De ahí el interés por reconocer en estos estudiantes un entorno y una motivación propia favorable o no frente la lectura.

Figura 27. Si ha comprado recientemente un libro, ¿podría indicar el autor y el título?



⁹⁷ Óp. Cit. p, 16

Figura 28. En relación con el coste de la vida, ¿Cuál es su valoración del precio de los libros?



Figura 29. ¿Influye la estética de la portada en el acto de compra de un libro?



Figura 30. ¿Qué factor influye más a la hora de comprar un libro?



Figura 31. ¿Cuál es la finalidad que lleva al comprar un libro?



En cuanto a la experiencia como compradores de libros los estudiantes compran en su mayoría de casos sólo los libros que se trabajan en el colegio como requisito de plan lector, más no como una inversión para su disfrute. Esto se observa porque sólo refirieron dos libros con su autor y la mayoría (64%) de estudiantes

puso el último libro utilizado para tal asignatura, seguido a que al 79% les parecen muy caros los libros en relación con el costo de vida. Pese a ello la mayoría de los estudiantes cuentan con celulares de alta y media gama, lo cual deja ver que el precio es muy caro para el interés bajo que tienen en ellos. Aun así, la mayoría asegura comprar todos los libros que compra con la intención del disfrute personal lo que permite inferir que si llegasen a disfrutar los libros que leen comprarían más, además que el disfrute y elección de un libro está influenciada por lo que puedan opinar sus amigos del mismo.

Todo lo anterior manifiesta la necesidad de acercar a estos niños hacia la lectura desde un tema que les apasione y esté estrechamente ligado con ellos.

En primera instancia y a partir de esta encuesta podemos tomar el arte como uno de los temas con los que los estudiantes se apasionan sin embargo es necesario corroborar esta conclusión en la puesta en común de la encuesta con los estudiantes, pues en la pregunta acerca de los libros que prefiere se manifestó en su mayoría que les agradan las temáticas relacionadas con el arte pues el 25% responde que teatro, el 17% que poesía, el 15% narrativa y el 29% (la mayoría) responde que otros y señala que libros de arte; esto indica que los resultados arrojados acá en cuanto a lo que despertaría un gusto por la lectura son muy heterogéneos para tomar decisiones acerca de qué libros podrían despertarles el hábito lector y a su vez desarrollar procesos de pensamiento crítico.

Además, crear estrategias que les permitan reconocer que no sólo se lee con fines académicos, como lo están haciendo, sino por entretenimiento, diversión, compañía y muchas otras razones más; para que así inicien un proceso de lectura libre que los involucre en este mundo, que les abre puertas e impulsa la creatividad necesaria en un artista.

Por lo anterior es posible concluir que los estudiantes de once grado de una institución pública de Bucaramanga no tienen buenos hábitos de lectura a razón de la dificultad en el acceso a los libros, pues el colegio no cuenta con biblioteca; sin embargo se hizo la gestión para que llegara la colección Semilla del Plan Nacional de Lectura y escritura aunque la mayoría de libros que trae son para estudiantes de primaria. Aun así, se propone inicialmente y se ejecuta la construcción de un rincón de la lectura donde reposan estos libros y sirven de material intertextual.

Otro aspecto relevante para la investigación es reconocer que los estudiantes no se interesan por leer porque la mayoría de los libros a los que se acercan son impuestos por un docente, no les haya relación con sus propias vidas y esto no les atrae. Desde esta perspectiva se propone como eje fundamental de la acción pedagógica para este proyecto realizar un ejercicio democrático en la escogencia del libro de la preferencia de la mayoría de estudiantes.

7. DIAGNOSTICO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE ONCE GRADO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE LA CIUDAD DE BUCARAMANGA

Tabla 3. Rúbrica basada en los componentes del pensamiento crítico según Robert H. Ennis (ver anexo D).

DISPOSICIONES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUB CATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
<p>1. Cuidar que sus creencias sean verdaderas y que sus decisiones sean justificadas</p>	<p>a) Busca <i>hipótesis</i> alternativas, explicaciones, conclusiones, fuentes, etc. planes,</p>	<p>E1: “yo pienso que el infierno es una creación no del Dios que todos creemos sino más bien del humano, de nosotros mismos. Simplemente es algo que creamos para una obediencia absoluta ¿por qué? Un ejemplo está en antes de Cristo, el excomulgado era un blanco humano. Lo podían matar, lo podían robar y le podían hacer cualquier cosa y si usted lo mataba o le hacía cualquier cosa mala, así estaba a salvo del infierno... es un ejemplo muy básico ¿no? Como cuando a nosotros nos decían cuando éramos pequeños, que si no nos dormíamos venía el coco ¿sí?, pero cuando uno crece se da cuenta de que no es así, entonces la iglesia cristiana (sobre todo nos vamos cuenta de eso ahora) pide el diez por ciento si no estoy mal o el veinte o diez por ciento del salario de la persona... es algo, es una creación hecha no más para que la gente obedezca. Si oiga, de pronto existe, pero es una creación, es como usted dijo (señala al estudiante 5) moral, no es</p>	<ul style="list-style-type: none"> • E1 intenta cuidar que sus opiniones estén bien justificadas, pero no tiene claras las citas que utiliza como fuente de información. Se observa falta de lectura cuidadosa para usar las citas con mayor propiedad. • E1 intenta estar informado, pero le hace falta estar seguro de lo que lee para usarlo como argumento, pues la cita a la que hace referencia no es de Deuteronomio sino de Éxodo. Finalmente, el estudiante en su análisis se contradice en su posición pues el mismo abre el camino para pensar en que sí puede existir el infierno. • E3 explica y justifica a partir de un de un ejemplo que le permite sacar una conclusión: el infierno no es injusto.

DISPOSICIONES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUB CATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p>algo como que yo voy a ir allá de verdad”</p> <p>E1: “sí, tiene razón, pero digamos que esto se centró, esta temática se centró más o menos en lo que sería, pues las diferentes culturas que creen en eso... digamos que yo estoy tomando como punto de partida algo que trataron de decir... no que la iglesia dijo eso porque como le digo no es que la iglesia haya inventado eso, porque se supone que cristo cogió el ejemplo de quena para decirle a sus discípulos a sus seguidores que dijeran algo similar a toda su comunidad, entonces él se está basando en mitologías anteriores en creencias anteriores, no solo en lo que usted dice. Yo estoy hablando en general”</p> <p>E3: “... usted dice que le parece injusto el castigo de una persona o un alma, entonces yo pondría el ejemplo de una persona que ahorita viole, mate o haga mil cosas... entonces le parecería que esa persona no se tiene que castigar solamente porque es muy corto el tiempo que duró acá para hacer eso... creo que el infierno es justo depende a lo que usted decida y cometa en esta vida.”</p> <p>E4: “Bueno yo le voy a responder con el mismo ejemplo, pero el ejemplo basado en ti, entonces si tú te pones a mirar la biblia casi todo es pecado, por ejemplo, si tu mientes es pecado, entonces si tú has pecado por una mentira o por hacer gula, pereza, no sé,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • E4 busca una alternativa para justificar su posición que es la de hallar las clases los enunciados de su compañera y al reconocerlos como pecados utiliza ejemplos de pecados contemplados en la biblia pero que no son tan reprochables como los que ella citó. • E8 no fundamenta su posición y tampoco es claro al querer explicarse, pues dice que al amar al creador se obtiene recompensa y al final dice que a veces sí y a veces no. • En este caso E8 busca fuentes como la biblia refiriéndose al antiguo y al nuevo testamento, sin embargo, no ofrece una explicación clara porque carece de información. Falta lectura. • E10 se basa en citas bíblicas falsas ya que no es en apocalipsis que se da una lista de pecados como la que habla, además tiene escasa información al respecto para poder fundamentar su posición.

DISPOSICIONES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUB CATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p>¿entonces es justo que vayas al infierno? Por toda la eternidad. Yo pienso que lo que uno hace aquí, pues se paga aquí...”</p> <p>E 8 “si tiene lógica porque estás hablando del antiguo testamento y en el nuevo testamento cambian las órdenes que se dieron en dos pequeñas órdenes: amarás a tu prójimo y amarás al señor tu Dios, entonces en esas dos pequeñas órdenes se aclara todo ¿sí? Entonces esas dos pequeñas cosas aclaran todo lo que en el antiguo testamento no se pudo aclarar”</p> <p>E4: “Bueno yo te voy a decir algo, acá hablando así de Dios porque ustedes se están metiendo por el tono de Dios y pues yo pienso que entonces si hay ateos o bueno persona que rechacen a Dios no viven tan felices. Yo pienso que Dios y lo del infierno no te hace ser mejor persona. La verdad no todo es moral, también hay leyes y puede que las leyes o parte de las leyes de la constitución se hayan fijado en algo moral, pero es como una idea, osea todo está relacionado es con... o por ejemplo: no matar, entonces los que matan animales, la carne que nosotros comemos. Ahí no especifica no matar humanos osea no matar ningún ser vivo, entonces los que comemos carne entonces vamos todos para el infierno. No tiene lógica”</p>	<p>Conclusión parcial:</p> <p>Los estudiantes evidencian la falta de lectura al intentar utilizar fuentes como respaldo careciendo de la información que desde las mismas deberían tener para darle peso a una postura. Los ejemplos son más dados de la experiencia que de situaciones objetivas o hechos específicos.</p>

DISPOSICIONES			
		CORPUS	
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUB CATEGORÍAS (META CRITERIOS)	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p>estudiante 10 “Lo que pasa es que la biblia nos responde en el apocalipsis que, nos da un listado de cuáles son los pecados realmente valederos para ir al infierno porque por tener pereza o querer dormir un poco de más o comer de gula, esos no son pecados que estén en la lista para ir realmente al infierno. Los pecados más comunes por los que podríamos ir al infierno serían: ser un homicida, un violador... son esos pecados que la gente ve y le parecen atroces, pecados atroces como esos y muchos otros más que la gente puede decir no es que esto es horrible, esos son los que van al infierno. Si usted le robó cinco pesos a su mamá eso no se va a ir al infierno y si va a recibir un pequeño castigo por eso, quien sabe dónde, en el purgatorio, pero al infierno usted no se va a ir por robar cinco pesos sino por un pecado atroz de esos que usted ve y sin importar lo que usted crea usted dice esta mierda es horrible. Eso, así es que usted se va al infierno”</p> <p>E8: “pero hay que también tener en cuenta que Dios no sabe provocar. Él quiso crear a la humanidad para saber si algo que él creó pudiera decidir si lo amaba a él; sino lo amaba pues no lo iba a recompensar. Por eso mando a Jesucristo para que pudiera salvar a las almas que no creyeran y los que en él no creyeran pues iban a ir al infierno”</p>	

DISPOSICIONES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUB CATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
	<p>b) considera seriamente otros puntos de vista distintos a los propios.</p>	<p>E3: "... usted dice que le parece injusto el castigo de una persona o un alma..."</p> <p>E4: "Bueno yo le voy a responder con el mismo ejemplo..."</p> <p>E1: "...Sí oiga, de pronto existe, pero es una creación, es como usted dijo (señala al estudiante 5) moral, no es algo como que yo voy a ir allá de verdad"</p> <p>E1: "sí, tiene razón, pero digamos que esto se centró, esta temática se centró más o menos en lo que sería..."</p> <p>E5: "Esto del infierno es para crear orden, lo que usted ha dicho, para seguir leyes y las leyes crean orden"</p> <p>E4: "Bueno yo te voy a decir algo, acá hablando así de Dios porque ustedes se están metiendo por el tono de Dios y pues yo pienso que entonces</p> <p>Estudiante 8 "si tiene lógica porque estás hablando del antiguo testamento y en el nuevo testamento cambian las órdenes que se dieron en dos pequeñas órdenes: amarás a tu prójimo y amarás al</p>	<ul style="list-style-type: none"> • n la mayoría de intervenciones los estudiantes manifiestan su opinión teniendo en cuenta el punto de vista de sus compañeros aunque no lo compartan; sin embargo no tienen en cuenta para su postura los puntos de vista de autoridades en la materia o tema.

DISPOSICIONES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUB CATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p><i>señor tu Dios, entonces en esas dos pequeñas órdenes se aclara todo ¿sí? Entonces esas dos pequeñas cosas aclaran todo lo que en el antiguo testamento no se pudo aclarar"</i></p> <p>Estudiante 9 "eh esto matar animales o algo eso depende porque eso es supervivencia, o sea tu no vas a matar a una persona para comértela y para poder vivir sino matas un animal para alimentarte y seguir viviendo, es algo diferente a lo que estás diciendo entre matar animales y seres humanos"</p> <p>Estudiante 11 "usted admite que la persona que no recibe la vida eterna va a un lugar, el hecho que usted no quiera ponerle un nombre n o quiere decir que no estamos creyendo en lo mismo y si usted cree que no va a ir a la vida eterna y cree que va a estar en un lugar ¿por qué no ponerle nombre?"</p>	
	<p>c)</p> <p>ntenta estar bien informado</p>	<p>E3: "Pues a mí no me parece que el infierno sea injusto, pues como Dante decía, las decisiones que usted tome en esta vida van a tener causas..."</p> <p>E1: "yo pienso que el infierno es una creación no del Dios que todos creemos sino más bien del humano, de nosotros mismos. Simplemente es algo que creamos para una obediencia absoluta ¿por qué? Un ejemplo está en antes de Cristo, el excomulgado era</p>	<ul style="list-style-type: none"> • E3 intenta utilizar fuentes de información "Dante" • E4 no tiene clara ni la información que utiliza al decir que se puede matar a un ser vivo. Tampoco tiene claro que, si se es vegetariano, las plantas también son seres vivos. Trata de usar referencias pero no las tiene claras

DISPOSICIONES			
		CORPUS	
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUB CATEGORÍAS (META CRITERIOS)	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p>un blanco humano. Lo podían matar, lo podían robar y le podían hacer cualquier cosa y si usted lo mataba o le hacía cualquier cosa mala, así estaba a salvo del infierno... es un ejemplo muy básico ¿no? Como cuando a nosotros nos decían cuando éramos pequeños, que si no nos dormíamos venía el coco ¿sí?, pero cuando uno crece se da cuenta de que no es así, entonces la iglesia cristiana (sobre todo nos vamos cuenta de eso ahora) pide el diez por ciento si no estoy mal o el veinte o diez por ciento del salario de la persona... es algo, es una creación hecha no más para que la gente obedezca. Si oiga, de pronto existe, pero es una creación, es como usted dijo (señala al estudiante 5) moral, no es algo como que yo voy a ir allá de verdad"</p> <p><i>E1: "sí, tiene razón, pero digamos que esto se centró, esta temática se centró más o menos en lo que sería, pues las diferentes culturas que creen en eso... digamos que yo estoy tomando como punto de partida algo que trataron de decir... no que la iglesia dijo eso porque como le digo no es que la iglesia haya inventado eso, porque se supone que cristo cogió el ejemplo de quena para decirle a sus discípulos a sus seguidores que dijeran algo similar a toda su comunidad, entonces él se está basando en mitologías anteriores en creencias anteriores, no solo en lo que usted dice. Yo estoy hablando en general"</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • E8 no utiliza fuentes de información. • E1 hace referencia a dos evangelios de la biblia, pero no presenta las citas sino sus apreciaciones frente a ellas. <p>Conclusión parcial:</p> <p>La mayoría presenta la información incompleta, refiriendo suposiciones sin ningún tipo de validación</p>

DISPOSICIONES			
		CORPUS	
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUB CATEGORÍAS (META CRITERIOS)	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p>E8: “Dios quiso crear a una persona que pudiera decidir si lo iba a amar o no, porque en el libre albedrío se encuentra el amor verdadero y eso es lo que él quiere, pero una persona que no ama a su creador entonces cómo va a obtener alguna recompensa por haber hecho algo bueno o malo... bueno malo porque iría al infierno esa es digamos su “recompensa”, pero algo que usted hace bien, pues a veces no tiene recompensa a veces si”</p> <p><i>E4: “Bueno yo te voy a decir algo, acá hablando así de Dios porque ustedes se están metiendo por el tono de Dios y pues yo pienso que entonces si hay ateos o bueno persona que rechacen a Dios no viven tan felices. Yo pienso que Dios y lo del infierno no te hace ser mejor persona. La verdad no todo es moral, también hay leyes y puede que las leyes o parte de las leyes de la constitución se hayan fijado en algo moral pero es como una idea, o sea todo está relacionado es con... o por ejemplo: no matar, entonces los que matan animales, la carne que nosotros comemos. Ahí no especifica no matar humanos o sea no matar ningún ser vivo, entonces los que comemos carne entonces vamos todos para el infierno. No tiene lógica”</i></p>	

DISPOSICIONES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUB CATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
	d) probar una posición en la medida en que esté justificada por la información disponible.	<p>E4: "...si tú te pones a mirar la biblia casi todo es pecado, por ejemplo, si tu mientes es pecado, entonces si tú has pecado por una mentira o por hacer gula, pereza, no sé, ¿entonces es justo que vayas al infierno?"</p> <p>E8: "Dios quiso crear a una persona que pudiera decidir si lo iba a amar o no, porque en el libre albedrío se encuentra el amor verdadero y eso es lo que él quiere, pero una persona que no ama a su creador entonces cómo va a obtener alguna recompensa por haber hecho algo bueno o malo... bueno malo porque iría al infierno esa es digamos su "recompensa", pero algo que usted hace bien, pues a veces no tiene recompensa a veces si"</p>	<ul style="list-style-type: none"> E4 cita una fuente de información adecuada para este tema: la biblia sin embargo no hace referencia a ningún versículo como tal. E8 recuerda información que quizás a oído en su contexto pero que no es una información completa ni referenciada para la explicación que da. <p>Conclusión parcial: Algunos estudiantes intentan recurrir a la información disponible, pero no están bien documentados en el tema, por tanto carece de validez la referencia vaga que intentan hacer para soportar lo que afirman.</p>
2. iene cuidado de que un punto de vista sea entendido Y presentado con honestidad y claridad. Tanto el suyo como el de los demás	a) escubrir y escuchar las opiniones y razones de los demás	<p>E3: "... usted dice que le parece injusto el castigo de una persona o un alma..."</p> <p>E4: "Bueno yo le voy a responder con el mismo ejemplo..."</p> <p>E1: "...Sí oiga, de pronto existe, pero es una creación, es como usted dijo (señala al estudiante 5) moral, no es algo como que yo</p>	Este criterio se cumple en la mayoría de los estudiantes quienes realizan sus intervenciones en modo de respuesta a la opinión de sus compañeros. Esto también porque así lo exige el tipo de discurso oral utilizado como lo es el debate.

DISPOSICIONES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUB CATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p>voy a ir allá de verdad”</p> <p>E1: “sí, tiene razón, pero digamos que esto se centró, esta temática se centró más o menos en lo que sería</p> <p>Estudiante 11 “usted admite que la persona que no recibe la vida eterna va a un lugar, el hecho que usted no quiera ponerle un nombre n o quiere decir que no estamos creyendo en lo mismo y si usted cree que no va a ir a la vida eterna y cree que va a estar en un lugar ¿por qué no ponerle nombre? Es la única diferencia que hay entre su creencia y la mía yo le pongo un nombre y le tengo una fe, usted lo único que hace es dejarlo a la deriva porque le da miedo creer en el significado que el infierno tiene.”.</p> <p>Estudiante 4 “bueno yo le voy a decir a ambas algo (refiriéndose a las dos últimas estudiantes del equipo a favor que intervinieron...”</p> <p>Estudiante 1 “para mí me parece cuento la mayoría de argumentos que he escuchado de ese bando...”</p>	
	b) er claro sobre el significado de lo que se dice, escribe o comunica de otro modo, buscando tanta precisión	<p>E2“yo digo que el infierno no existe porque no creo que haya un lugar, donde una persona, un espíritu pueda ser castigado por las actitudes o creencias que tuvo durante un corto trayecto como lo es una vida... para mí no es lógico mandar un alma al infierno, a un lugar de sufrimiento y dolor por una eternidad, teniendo en cuenta</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El E2 no tiene clara la relación entre los criterios que maneja, pues concibe que el tiempo en que se comete el error debe ser proporcional al tiempo del castigo, pero sin ningún fundamento evidente.

DISPOSICIONES			
		CORPUS	
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUB CATEGORÍAS (META CRITERIOS)	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
	como la situación lo requiera.	<p>lo que hizo durante una vida que pueden ser máximo cien años que es lo que la persona en promedio puede vivir... para mí es ilógico creer que una persona pueda someterse a un castigo eterno, por este lapso de tiempo que es demasiado corto comparado con la eternidad..."</p> <p>E7: "usted mismo lo ha dicho el infierno solo es una vía de una sociedad que es incapaz de vivir con la sociedad sin ella y se basa en el mal, osea si se hace el mal seguramente por lo que se cree se va al infierno, pero nosotros fuimos creados, fuimos llamados para no hacer el mal. Eso quiere decir que nosotros nacimos y desde el momento en que nacimos... osea nosotros hacemos el mal solamente con nacer, sino fuera así pues Dios hubiera creado un ser que nunca hiciera el mal ¿no? Porque si él ya sabía que nosotros íbamos a hacer el mal, por lo que todo lo sabe, entonces hubiera creado un ser que no hiciera el mal... digamos que nos dio libre albedrio sí, pero entonces por qué vamos a ser juzgado por algo por lo que fuimos programados, por algo por lo que fuimos creados"</p>	<p>Conclusiones parciales:</p> <ul style="list-style-type: none"> La mayoría de ejemplos fueron de la falta de aplicación de esta meta-criterio, pues no manejan un hilo conductor que les permita claridad en su expresión. Las ideas no se relacionan fácilmente entre ellas. Tampoco especifican qué autor, ni en qué texto se puede hallar y dar validez a la información.
	c) eterminar y mantener el	E1: "a lo largo del tiempo han surgido numerables preguntas existenciales sobre la humanidad... eh... le interesa si está la	<ul style="list-style-type: none"> E1, E2, E3, E4, E5 mantienen la discusión

DISPOSICIONES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUB CATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
	enfoque en la conclusión o pregunta	<p>pregunta de si el infierno existe o no..."</p> <p>E2"yo digo que el infierno no existe porque..."</p> <p>E3: "...creo que el infierno es justo depende a lo que usted decida y cometa en esta vida."</p> <p>E4: "... ¿entonces es justo que vayas al infierno? Por toda la eternidad..."</p> <p>E5: "Yo creería que el infierno si existe, si no existiera no habría orden,</p> <p>E1: "yo pienso que el infierno es una creación no del Dios que todos creemos sino más bien del humano, de nosotros mismos. Simplemente es algo que creamos para una obediencia absoluta..."</p> <p>Estudiante 1 <i>"pues yo normalmente me considero una persona que cree en Dios y en mi religión, pero no todo es perfecto... no creo en que exista el infierno..."</i></p> <p>Estudiante 10 "Lo que pasa es que la biblia nos responde en el apocalipsis que, nos da un listado de cuáles son los pecados</p>	<p>frente a la existencia o no del infierno.</p> <ul style="list-style-type: none"> • E6 mantiene el enfoque en el tema más no en la pregunta principal, pues no deja claro si cree o no en el infierno sino se centra en defender que la iglesia no es la única que habla de él sino que viene de otras culturas más antiguas según él. • E7 no mantiene el enfoque pues su intervención no afirma su creencia, solo entra a afirmar que fuimos creados para no hacer el bien (cosa que no justifica) y que si es justo o no ser juzgados de acuerdo con eso que afirma • E4 se centra en el tema de matar o no en relación con los alimentos del hombre. Desvía la atención de la pregunta central que se orienta hacia la creencia o no en el infierno. <p>Conclusiones parciales:</p> <p>Es posible percibir en las regularidades de las intervenciones que la mayoría de estudiantes mantienen su enfoque en el tema más no en la</p>

DISPOSICIONES			
		CORPUS	
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUB CATEGORÍAS (META CRITERIOS)	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p>Estudiante 1 para mí me parece cuento la mayoría de argumentos que he escuchado de ese bando... dicen ir al... al cielo, al infierno..”</p> <p>E6: “Si sabemos la historia, pues basado en las creencias el infierno no es basado en la iglesia, vemos que en la mitología griega existía el infierno. El inframundo es básicamente lo mismo... pienso que lo que se hace en esta vida si es bueno se le recompensará y si es malo se le castigará y no porque sea una ley divina sino porque es la ley de la vida, entonces ir al infierno digamos que excluyendo las condiciones que da la iglesia que si mata o si roba, hay muchas más razones... hay por lo menos... por qué se iba al infierno en la mitología griega, por qué se va al infierno en otras culturas, osea no todo está centrado en la iglesia, no todo es atacar a la iglesia ... no es la única que dice que existe el infierno, viene desde muchas historias antes”</p> <p>E7: “usted mismo lo ha dicho el infierno solo es una vía de una sociedad que es incapaz de vivir con la sociedad sin ella y se basa en el mal, osea si se hace el mal seguramente por lo que se cree se va al infierno, pero nosotros fuimos creados, fuimos llamados para no hacer el mal. Eso quiere decir que nosotros nacimos y desde el momento en que nacimos... osea nosotros hacemos el</p>	

DISPOSICIONES			
		CORPUS	
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUB CATEGORÍAS (META CRITERIOS)	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p>mal solamente con nacer, sino fuera así pues Dios hubiera creado un ser que nunca hiciera el mal ¿no? Porque si él ya sabía que nosotros íbamos a hacer el mal, por lo que todo lo sabe, entonces hubiera creado un ser que no hiciera el mal... digamos que nos dio libre albedrío sí, pero entonces por qué vamos a ser juzgado por algo por lo que fuimos programados, por algo por lo que fuimos creados”</p> <p><u>Estudiante 4 “dígame qué clase de padre va a decir que se coman los seres vivos osea quien cree eso, pienso yo no sé a mí no me parece eso. que maten aun ser animal porque se puede matar a un ser vivo, a mí no me parece. Se debe valorar la vida sea lo que sea”</u></p>	
	d) uscar y ofrecer razones	<p><i>E2: “El infierno fue algo creado por las personas para generar miedo y temor, para que las personas cumplan ciertas leyes o ciertas normas, para mí el infierno es algo que lo único que hace es infundir miedo. El infierno es como las leyes intentan o las cumplen porque no quieren ser castigados más no por creer en ellas... para mí una persona cristiana católica cumple digamos los mandamientos no por ser creyente sino por miedo a ser castigado... el infierno para mi es solo una cosa para cumplir las leyes según la religión que sea... si crean un infierno, el papel del</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • E4 plantea razones para desacreditar la postura de E3, más no para justificar la propia. • E1 busca y ofrece razones, pero no son fundamentadas de manera correcta para que su argumento tenga fuerza y poder de convicción a través de la razón. intenta ofrecer razones, pero lo hace de manera

DISPOSICIONES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUB CATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p><i>infierno es hacer cumplir esas leyes basadas en el miedo que infunden ese lugar o los castigos mencionados...los miedos son muchos: a recibir un castigo eterno, a pasar una eternidad de fuego”</i></p> <p>E4: “...si tú te pones a mirar la biblia casi todo es pecado, por ejemplo, si tu mientes es pecado, entonces si tú has pecado por una mentira o por hacer gula, pereza, no sé, ¿entonces es justo que vayas al infierno? Por toda la eternidad. Yo pienso que lo que uno hace aquí, pues se paga aquí...”</p> <p>E1: “<i>sí, tiene razón, pero digamos que esto se centró, esta temática se centró más o menos en lo que sería... porque se supone que cristo cogió el ejemplo de quena para decirle a sus discípulos a sus seguidores que dijeran algo similar a toda su comunidad, entonces él se está basando en mitologías anteriores en creencias anteriores, no solo en lo que usted dice. Yo estoy hablando en general”</i></p> <p>Estudiante 8 <u>“en el nuevo testamento también hay una parte que, si no me equivoco, él dice que tomarás de la carne que yo te doy. En una visión que le muestran a Pedro cuando él está evangelizando, entonces los judíos tenían una creencia que los</u></p>	<p>incompleta, sin fundamento real.</p> <ul style="list-style-type: none"> • E2 en su segunda intervención no busca razones, simplemente la copia de sus compañeros, pues afirma lo mismo que E1 al decir que el infierno es una creación del hombre para lograr obediencia y cumplimiento de normas. Esto también sirve de contra argumento para su creencia en el infierno, pues si el infierno es creado no existe en realidad. • E8 no explica la relevancia de la información que brinda para justificar que sí tiene lógica la relación de los pecados con el infierno. • E7 se centra en una acción como matar cuando E8 no nombra ninguna en específico. No tiene claro lo relevante de la información que dan sus compañeros.

DISPOSICIONES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUB CATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p><u>cerdos eran inmundos, entonces no comían cerdo, pero la iglesia desmintió eso cuando le dijo a él que podía comer de la carne que quisiera</u></p> <p><i>Estudiante 1</i> <u>"pues yo normalmente me considero una persona que cree en Dios y en mi religión, pero no todo es perfecto... no creo en que exista el infierno, pero sí creo en que hay un ser supremo que nos creó, entonces lo que yo pienso es que nosotros simplemente llevamos una vida acá en torno a lo que hagamos y el bien o mal que hagamos lo pagamos en la misma tierra. Un ejemplo de esto es la misma biblia, es una cita de Deuteronomio que dice ojo por ojo y diente por diente, la famosa cita que dice que nunca hagas o te será devuelto, ..."</u></p> <p>Estudiante 7: "lo que pasa es que dice la neurociencia que cuando uno cae en ese estado, el cerebro dicta a quedarse en el subconsciente. El subconsciente es una parte del cerebro que tiene conocimientos, tiene increíbles ideas que no estamos conscientes de que sabemos, pero el subconsciente las tiene y en ese estado le juega a uno ese sueño Sub-consciente y vas a ver cosas que son increíblemente y que las personas se quedan aterradas. Si hay muchos testimonios de personas que han entrado en ese estado lo</p>	

DISPOSICIONES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUB CATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		explica”.	
	e) ener en cuenta la situación global		No hay descriptores en esta categoría porque ninguno tuvo en cuenta la situación global al participar, sino su interés particular.
	f) er reflexivamente consciente de las propias creencias básicas	<p>E2 “...el infierno, si existiese, sería algo injusto y la verdad no creo que haya un lugar, como lo dice la iglesia católica, que sea de fuego, sufrimiento y castigo para hundir nuestras almas que simplemente se equivocaron en un lapso de tiempo muy corto”</p> <p><i>E2: “El infierno fue algo creado por las personas para generar miedo y temor, para que las personas cumplan ciertas leyes o ciertas normas, para mí el infierno es algo que lo único que hace es infundir miedo...”</i></p> <p>E4: “...Yo pienso que lo que uno hace aquí, pues se paga aquí. Cada persona, pues si tú te pones a ver los castigos siempre son acá en la tierra, si tu hiciste algo malo acá, pues las cosas se devuelven ¿no? Si tú haces algo malo después te pasa algo malo a ti... no sé... ya” (levanta ambas manos en señal de que acabó)</p> <p>Estudiante 1: “pues miren la otra cosa. Puede que un niño nazca con algún defecto con alguna enfermedad... eh... esté pagando algo sí, porque yo creo en que yo creo que hay alguien que nos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El E2 No realizan reflexiones sobre las bases de su creencia. • E4 no es muy reflexiva en su opinión, pues manifiesta que todo se paga en esta vida, pero no da las razones y apela a aspectos subjetivos al decir “si tú te pones a ver” • E5 creería, ni siquiera está seguro de que cree y no logra encontrar un fundamento válido para su opinión. • Esto también sirve de contra argumento para su creencia en el infierno, pues si el infierno es creado no existe en realidad. • E5 se reafirma en su posición en esta intervención, pues afirma con mayor seguridad que cree en el infierno.

DISPOSICIONES			
		CORPUS	
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUB CATEGORÍAS (META CRITERIOS)	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p>crea, entonces yo creo que la vida es un ciclo ¿sí? Como yo nazco y me muero y vuelvo a la vida en otro cuerpo en otro ser: la reencarnación. Y usted como persona se divide en dos, el alma y el cuerpo, y el cuerpo a la hora de la muerte es el que se desaparece. El alma es la que vuelve con un estado de experiencia... no nacemos sabiendo las cosas, pero digamos que hay una parte de sí que sabe que ya vimos eso en algún... eh... estamos en una clase de química y pues para mí es nuevo pero hay una parte de mi alma que sabe que ya la vio porque es una reencarnación, entonces cuando usted dice que un niño nace con una enfermedad o algo por el estilo, puede que esté pagando algo que hizo en la vida"</p> <p>E5: "pues para mí el infierno es un lugar donde usted paga lo que usted ha hecho mal. Usted puede ser lo que se le dé la gana, pero usted está mmmm digamos... usted sabe lo que hace y usted tiene que pagar por lo que ha hecho. Esto del infierno es para crear orden, lo que usted ha dicho, para seguir leyes y las leyes crean orden para que las sociedades no se maten unas con otras, como he dicho antes haya algo moral, algo que usted tenga con la otra persona, por ejemplo, si la mato voy al infierno, es mejor no matar porque no voy a ser castigado"</p>	

DISPOSICIONES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUB CATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		E5: "Yo creería que el infierno si existe, si no existiera no habría orden..."	

HABILIDADES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
1. Centrarse en la pregunta.	a) Identifica o formula criterios para juzgar posibles respuestas.	<p>E3: "...yo pondría el ejemplo de una persona que ahorita viole, mate o haga mil cosas... entonces le parecería que esa persona no se tiene que castigar..."</p> <p>E4: "...si tú te pones a mirar la biblia casi todo es pecado, por ejemplo, si tu mientes es pecado, entonces si tú has pecado por una mentira o por hacer gula, pereza, no sé..."</p> <p>E5: "...por ejemplo acá todo el mundo se mataría, por qué, porque no habrían reglas morales, acá no habría un castigo o algo así por decirlo."</p> <p><u>Estudiante 4</u> "dígame qué clase de padre va a decir que se coman los seres vivos o sea quien cree eso, pienso yo no sé a mí no me parece eso, que maten aun ser animal porque se puede matar a un ser vivo, a mí no me parece. Se debe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El E3 establece como criterio de castigo (con el infierno) las acciones moralmente inaceptables como lo son violar o matar. • E4 establece como criterio de contradicción que la mentira, la gula y la pereza son pecados como también lo son matar y violar. • E5 establece como criterio las reglas morales que deben existir para que haya un orden. • E4 establece como criterio que se debe valorar la vida, sin embargo, su razonamiento es confuso. • E7 utiliza como criterio el subconsciente y los conocimientos que en él se almacenan y no tenemos acceso fácil a ellos. Le faltan fuentes y claridad. • E11: el criterio es que el subconsciente no crea lo

HABILIDADES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)		SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS
			DESCRIPTOR
			ANÁLISIS
			<p><u>valorar la vida sea lo que sea”</u></p> <p>[REDACTED]</p> <p>[REDACTED]</p> <p>[REDACTED]</p> <p>[REDACTED]</p> <p>[REDACTED]</p> <p>[REDACTED]</p> <p>[REDACTED]</p> <p>[REDACTED]</p> <p>[REDACTED]</p> <p>[REDACTED]</p> <p>Estudiante 7: “lo que pasa es que dice la neurociencia que cuando uno cae en ese estado, el cerebro dicta a quedarse en el subconsciente. El subconsciente es una parte del cerebro que tiene conocimientos, tiene increíbles ideas que no estamos conscientes de que sabemos...”</p> <p>Estudiante 11 “usted se respalda con el subconsciente. Todos sabemos de lo que hemos leído que el subconsciente se vale de imágenes vistas, de hechos conocidos y de realidades que usted en algún momento de su vida pasó por algo. Él jamás y por lo que la ciencia</p>
			<p>que proyecta, sino que utiliza recuerdos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • E1: hay cosas que existen en nuestra mente porque no las han narrado, por eso las podemos recrear en nuestra mente. • E1: el infierno no es un lugar, es un estado.

HABILIDADES				
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)		SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
			DESCRIPTOR	ANÁLISIS
			<p>misma dice inventaría o no sé crearía por sí mismo una persona, una imagen, un sitio, un lugar. Lo que hace el inconsciente realmente es almacenar los recuerdos de una persona. Sí, una persona en estado de coma el subconsciente se activa, pero nunca jamás creando imágenes o personas o hechos que no hayan existido.”</p> <p>██</p> <p>██</p> <p>██</p> <p>██</p> <p>██</p> <p>██</p> <p>██</p> <p>██</p> <p>██</p> <p>██</p>	
		b) Mantiene la situación en mente	<p>E1, E2, E4, E5.</p> <p>E3: “Pues a mí no me parece que el infierno sea injusto...”</p> <p>E6: “Si sabemos la historia, pues basado en las creencias el infierno no es basado en la iglesia, vemos que en la mitología</p>	<p>En la mayoría de intervenciones los estudiantes mantienen en mente el tema y la situación inmediatamente anterior, más no la situación global que está orientada a partir de la pregunta del debate.</p>

HABILIDADES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p>en lo mismo y si usted cree que no va a ir a la vida eterna y cree que va a estar en un lugar ¿por qué no ponerle nombre? Es la única diferencia que hay entre su creencia y la mía yo le pongo un nombre y le tengo una fe, usted lo único que hace es dejarlo a la deriva... Entonces si el alma está en un lapso de tiempo donde va a redimir sus pecados en un infierno o lugar sin nombre, como usted le quiera decir, por qué no aceptar que existe”.</p> <p>Estudiante 3 responde: “mi compañero por eso ya lo había dicho, que los pecados atroces, esos si se pagan obligatoriamente, tienen que ir al infierno y con solo arrepentirse no pueden ir al cielo y con respecto a la homosexualidad, para mí, eso sí es mi opinión, que no estoy muy de acuerdo con que la iglesia... eh... como que los discrimine, los aparte. Para mi ellos si no han hecho mal en la tierra, entonces se irían al cielo si existe”</p>	
	b) Identifica razones o premisas.		<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes se quedan en puntos de vista sin fundamento ni garantía de lo que expone como su creencia. Mucho menos son capaces de inferir esto.
	c) Identifica razones explícitas.	E3: “...usted dice que le parece injusto el castigo de una persona o un alma... solamente porque es muy corto el	

HABILIDADES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p>tiempo que duró acá para hacer eso...”</p> <p>E4: “Bueno yo le voy a responder con el mismo ejemplo...”</p> <p>E1: “sí, tiene razón, pero digamos que esto se centró, esta temática se centró más o menos en lo que sería, pues las diferentes culturas que creen en eso... digamos que yo estoy tomando como punto de partida algo que trataron de decir... no que la iglesia dijo eso porque como le digo no es que la iglesia haya inventado eso, porque se supone que cristo cogió el ejemplo de quena para decirle a sus discípulos a sus seguidores que dijeran algo similar a toda su comunidad, entonces él se está basando en mitologías anteriores en creencias anteriores, no solo en lo que usted dice. Yo estoy hablando en general”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El E3 utiliza las razones que explícitamente enuncia su compañero más no infiere. • E4 no responde con el mismo ejemplo, pero esta frase evidencia que identificó que las razones de E3 se basan en su ejemplo. • E1 así como E3 y E4 identifica las razones dadas por sus compañeros y las usa para dar respuesta a su participación
	d) Identifica y maneja lo no relevante	<p>E3: “...solamente porque es muy corto el tiempo que duró acá para hacer eso...”</p> <p><u>Estudiante 5:</u> “yo creo que, como dicen por ahí es lo mismo <u>coger una piedra y tirarla al río, se va a hundir a una piedra grande también tirarla al río se va a hundir. El pecado que usted haga va a ser pagado, sea como sea va a ser pagado, porque todos los pecados son casi iguales, digamos, usted porque mató un día...eh... por qué mató diez días y uno que</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • E3 reconoce que el factor tiempo de vida no es relevante porque no se relaciona con el tiempo de castigo, pues el castigo no se imparte a causa del tiempo sino de la acción... las premisas que pretende relacionar E2 no son compatibles. • E9 continúa desviado de la idea central de la conversación.

HABILIDADES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p><i>mató un día no va a ser castigado diez días, tiene que ser castigado, los dos tienen que ser castigados, no sólo diez días, tienen que ser castigados”.</i></p> <p>Estudiante 9 “eh esto matar animales o algo eso depende porque eso es supervivencia, osea tu no vas a matar a una persona para comértela y para poder vivir sino matas un animal para alimentarte y seguir viviendo, es algo diferente a lo que estás diciendo entre matar animales y seres humanos”</p> <p><i>Estudiante 12: “entonces ellos ¿de dónde sacaron eso? ¿Lo inventaron? Porque hay varias personas que dicen que sí han ido al infierno.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • E5 en este caso reconoce que el tiempo que se dura realizando un pecado no es relevante para decir que merezca o no un castigo. • E12 no brinda información relevante al decir “hay varias personas que han dicho...” pues no se basa en estudios reales ni datos estadísticos que validen su información.
	e) Identifica la estructura de un argumento .		Ninguno hace uso de la estructura de un argumento en sus intervenciones. Sólo tienen en cuenta el punto de vista pero no el fundamento y el garante. Esto permite concluir que difícilmente lo identifican.
	f) Resumen	Secretario (se ubica al frente del grupo y lee sus anotaciones): buenas, bueno yo saque desde antes saque las ideas más importantes de los que creen en el infierno y los que no creen en el infierno (señala la ubicación de cada bando o grupo).	Solo lo hace el moderador por instrucción de la docente.

HABILIDADES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p>De los que creen en el infierno, unas de las ideas que saque ahí fue: “el infierno si existe porque si no existiera no habrían reglas morales”. Otra de las ideas: “lo que se hace en esta vida se paga acá, es una ley de vida”. De una de las preguntas que hicieron sobre qué era el infierno (señala el bando de los que creen en él) por acá dijeron “el infierno es un lugar donde usted paga lo que hizo mal, el infierno fue creado para que exista un orden moral”. Otra de las ideas que saque de la pregunta fue que “Dios quiso crear a la humanidad porque creía que tenían un fin”. Y ahora voy a leer las ideas de los que no creen (los señala con la mano):</p> <p>“una de las ideas es que el infierno no existe porque existe un lugar donde se castiga lo que uno hizo mal en esta vida”. “es imposible creer que una persona se quiera someter a una vida de castigos” ehh “también dijeron que no es justo que vayan al infierno, que todas las personas que hacen el mal vayan al infierno”. ¿Qué es el infierno? Y ellos respondieron: “el infierno fue creado por las personas para crear miedo y para que cumplan ciertas normas”. “una persona común sea de cualquier religión cumple con los mandamientos o leyes por miedo a un castigo eterno” ehh también dijeron que “es solo una idea que se creó la sociedad de que el infierno existe (mira sus apuntes, mira al moderador). Ya.</p>	

HABILIDADES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
3. Formular y responder preguntas de aclaración y/o desafío	a) ¿por qué?	<p>E3: “le parecería que esa persona no se tiene que castigar solamente porque es muy corto el tiempo que duró acá para hacer eso”</p> <p>E5: “...por ejemplo acá todo el mundo se mataría, por qué, porque no habrían reglas morales, acá no habría un castigo o algo así por decirlo.”</p> <p>E7: “...sino fuera así pues Dios hubiera creado un ser que nunca hiciera el mal ¿no? Porque si él ya sabía que nosotros íbamos a hacer el mal, por lo que todo lo sabe, entonces hubiera creado un ser que no hiciera el mal... digamos que nos dio libre albedrío sí, pero entonces por qué vamos a ser juzgado por algo por lo que fuimos programados, por algo por lo que fuimos creados”</p> <p><u>E1 “pues aquí se vendría saliendo un poquito del tema pero entonces qué sentido tiene que nos haya creado a nosotros si se supone que él lo sabe todo y sabe qué va a suceder más adelante, si sabía que iba a haber personas que iban a crear en él y otras que lo iban a rechazar, ¿por qué nos hizo? Entonces, póngame atención, a usted le parece justo que digamos usted, su mama, su papá, eh... digamos... pierde materias ¿sí? Y ella le dice: - oiga yo lo condeno toda su eternidad en su cuarto, sin celular, sin nada. Es un ejemplo de</u></p>	<p>Muchos de los estudiantes formulan las preguntas pero no las responden o no están formuladas teniendo en cuenta la información previa o lo que se quiere saber.</p>

HABILIDADES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p><u>un castigo de la sociedad de la cotidianidad, comparado con el que Dios haría con su creación, con su hijo, que es condenarlo a una eternidad de fuego... totalmente ilógico que eso haría un padre con su hijo, por más descabellado que fuera”</u></p> <p>E7: “osea usted está diciendo que yo estoy autorizado para matar xxx osea además”</p> <p><u>Estudiante 4: “por eso lo de la supervivencia entonces por qué creó seres que para sobrevivir tuvieran que matar otros seres, entonces ahí también como qué pasa ¿no? Por qué... eso va desde la creación y es lo que decimos acá (refiriéndose a su grupo opositor)”</u></p> <p>Estudiante 12 “entonces usted cómo explica las personas que han estado en coma, que han ido al cielo o al infierno como lo fue Gloria Polo que fue al infierno después de que le cayó un rayo y ella contó la historia y lo describió. Vio muchos demonios que le hablaban con mucha voz de odio y cuando fue el neurocirujano de Harvard (dice el nombre pero no se entiende), que no creía en nada de eso del más allá y después de contar su historia los papás biológicos lo vieron, lo buscaron, hablaron con él y como el describió en el cielo que</p>	

HABILIDADES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p>había visto a una mujer como con alas de mariposa y todo eso y un paraíso hermoso y eso, entonces ellos, los papás biológicos le mostraron una foto preguntándole que si era la señora que había visto y le explicaron que era la hermana y él ni siquiera la conocía y el aceptó que sí era ella y que la había visto en el cielo, ¿cómo explica eso?</p> <p>Estudiante 11: “por qué viene esto cuando estábamos hablando de un hecho, de una anécdota y usted refutó que, osea que la verdad era que el subconsciente había no sé manipulado los recuerdos de cierta persona”</p> <p>Estudiante 7: “y por qué no me contesta osea el tema central es el infierno y podemos hablar de infierno si hay mal”</p> <p>Moderador ¿por qué ocurre el mal?</p>	
	b) ¿cuál es el punto principal?		<p>Ningún estudiante uso preguntas de aclaración. Muchas veces temen dejar ver que perdieron la idea.</p>
	c) ¿qué quiere decir?		
	d) ¿cuál sería un ejemplo?		
	e) ¿cuál sería un contra ejemplo?		
	f) ¿cómo se aplica eso en este caso?	<p>E3: “le parecería que esa persona no se tiene que castigar solamente porque es muy corto el tiempo que duró acá para</p>	<p>Solo de esta manera trataron de hacer aclaraciones con preguntas que no referían literalmente esto.</p>

HABILIDADES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
para una		<p>hacer eso”</p> <p>E4: “...entonces si tú has pecado por una mentira o por hacer gula, pereza, no sé, ¿entonces es justo que vayas al infierno? Por toda la eternidad”</p> <p><i>Estudiante 12: “entonces ellos ¿de dónde sacaron eso? ¿Lo inventaron? Porque hay varias personas que dicen que sí han ido al infierno.</i></p> <p>Estudiante 12: “el neurocirujano de dónde saco la imagen de la hermana si no la conocía” (varios estudiantes de su equipo afirman con gestos y una pide la palabra).</p> <p>Estudiante 14 “si usted dice que uno mismo se hace el infierno, entonces de donde me saca que digamos un niño nace con deformidades, nace sufriendo, ¿entonces? Debe entonces estar pagando algo ¿no?”</p>	
	g) ¿Qué diferencia hace?		Ningún estudiante uso preguntas de aclaración. Muchas veces temen dejar ver que perdieron la idea.
	h) ¿Cuáles son los hechos?		
4. Juzgar la credibilidad de una fuente	a) Experiencia		No se observa en las intervenciones que los

HABILIDADES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
(el criterio mayor)			estudiantes tengan en cuenta la experiencia para juzgar la validez de alguna intervención, tampoco reconocen conflicto de intereses como forma de contra argumentar.
	b) No conflicto de intereses		
	c) Acuerdo entre fuentes	<p>E4: "...si tú te pones a mirar la biblia casi todo es pecado, por ejemplo si tu mientes es pecado, entonces si tú has pecado por una mentira o por hacer gula, pereza, no sé..."</p> <p>E1: "sí, tiene razón, pero digamos que esto se centró, esta temática se centró más o menos en lo que sería, pues las diferentes culturas que creen en eso... digamos que yo estoy tomando como punto de partida algo que trataron de decir... no que la iglesia dijo eso porque como le digo no es que la iglesia haya inventado eso, porque se supone que cristo cogió el ejemplo de quena para decirle a sus discípulos a sus seguidores que dijeran algo similar a toda su comunidad, entonces él se está basando en mitologías anteriores en creencias anteriores, no solo en lo que usted dice. Yo estoy hablando en general"</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 4 tiene en cuenta la fuente de E3 y concuerda con que todo acto tiene una consecuencia, pues afirma que la biblia dice que todo es pecado y que el pecado conduce al castigo: el infierno. • 1 habla desde un supuesto acuerdo entre fuentes que no es fundamentado desde una cita exacta bajo el fundamento bíblico al que apela. Pues dice que Jesús se basó en la creencia de otras culturas frente al infierno para hablar de él a sus discípulos. • 1 no aclara la relevancia de que su compañero haya leído la biblia o que esté en ella la palabra infierno.
	d) <i>Reputación</i>	E3: "...pues como Dante decía..."	<ul style="list-style-type: none"> •

HABILIDADES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p>E4: "... si tú te pones a mirar la biblia..."</p> <p>[REDACTED]</p> <p>[REDACTED]</p> <p>[REDACTED]</p> <p>[REDACTED]</p> <p>Estudiante 1 "para mí me parece cuento la mayoría de argumentos que he escuchado de ese bando... dicen ir al... al cielo, al infierno. No estamos hablando de un lugar, estamos hablando más bien como de un estado espiritual y me apoyo en esta creencia con la misma palabra de un representante de la iglesia o de la fe católica cristiana que se llamaba Juan Pablo Segundo y esto mismo lo dijo en 1992 ¿vale?... eh... dijo que el infierno no era un lugar a donde se iba sino el estado espiritual que uno tenía, que el infierno se lo hace uno mismo; se lo hace amargándose no sé, de cualquier manera u otra, pero no es un lugar al cual se va, entonces no se podría decir que existe"</p> <p>E1: "...eso porque como le digo no es que la iglesia haya inventado eso, porque se supone que cristo cogió el ejemplo de quena para decirle a sus discípulos a sus seguidores que</p>	<p>os estudiantes utilizan fuentes, pero la información de la fuente es muy pobre. Esto deja ver la poca lectura frente al tema.</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 habla de una fuente con reputación como lo es Jesús, pero plantea su premisa desde la duda al decir "se supone" 8 realiza citas sobre la biblia que nadie cuestiona en cuanto a su reputación o credibilidad.

HABILIDADES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p><i>dijeran algo similar a toda...</i></p> <p>Estudiante 8 <i>“si tiene lógica porque estás hablando del antiguo testamento y en el nuevo testamento cambian las órdenes que se dieron en dos pequeñas órdenes: amarás a tu prójimo y amarás al señor tu Dios, entonces en esas dos pequeñas órdenes se aclara todo ¿sí? Entonces esas dos pequeñas cosas aclaran todo lo que en el antiguo testamento no se pudo aclarar”</i></p>	
	e) Uso de procedimientos establecidos		
	f) Riesgo conocido para la representación		
	g) Habilidad para dar razones		
	h) Hábitos cuidadosos		
5. Observar y juzgar los informes derivados de la observación	a) Mínimo de inferencias realizadas.		
	b) Tiempo corto entre la observación y el reporte		
	c) Reporte del observador, en lugar de cualquier otro (es decir el reporte no es rumor)		

HABILIDADES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p>y un paraíso hermoso y eso, entonces ellos, los papás biológicos le mostraron una foto preguntándole que si era la señora que había visto y le explicaron que era la hermana y él ni siquiera la conocía y el aceptó que sí era ella y que la había visto en el cielo, ¿cómo explica eso?</p> <p>Estudiante 1: "pues miren la otra cosa. Puede que un niño nazca con algún defecto con alguna enfermedad... eh... esté pagando algo sí, porque yo creo en que yo creo que hay alguien que nos crea, entonces yo creo que la vida es un ciclo ¿sí? Como yo nazco y me muero y vuelvo a la vida en otro cuerpo en otro ser: la reencarnación. Y usted como persona se divide en dos, el alma y el cuerpo, y el cuerpo a la hora de la muerte es el que se desaparece. El alma es la que vuelve con un estado de experiencia... no nacemos sabiendo las cosas, pero digamos que hay una parte de sí que sabe que ya vimos eso en algún... eh... estamos en una clase de química y pues para mí es nuevo pero hay una parte de mi alma que sabe que ya la vio porque es una reencarnación, entonces cuando usted dice que un niño nace con una enfermedad o algo por el estilo, puede que esté pagando algo que hizo en la vida"</p>	
	g) Buen acceso		
	h) El uso competente de la		

HABILIDADES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
	tecnología, si la tecnología es útil		
	i) Satisfacción del observador (e informante)		
Inferencia	6. Deducir y juzgar las deducciones	a) <i>Lógica</i> de clase	
		b) lógica condicional	<p>E5: “Yo creería que el infierno si existe, si no existiera no habría orden, por ejemplo acá todo el mundo se mataría, por qué, porque no habrían reglas morales, acá no habría un castigo o algo así por decirlo.”</p> <p>E5: <i>“pues para mí el infierno es un lugar donde usted paga lo que usted ha hecho mal. Usted puede ser lo que se le dé la gana pero usted está mmmm digamos... usted sabe lo que hace y usted tiene que pagar por lo que ha hecho. Esto del infierno es para crear orden, lo que usted ha dicho, para seguir leyes y las leyes crean orden para que las sociedades no se maten unas con otras, como he dicho antes haya algo moral, algo que usted tenga con la otra persona, por ejemplo si la mato voy al infierno, es mejor no matar porque no voy a ser castigado”</i></p> <p>██</p> <p>██</p>

HABILIDADES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p>[REDACTED]</p> <p>[REDACTED]</p> <p>[REDACTED]</p> <p>[REDACTED]</p> <p>[REDACTED]</p> <p>[REDACTED]</p> <p>[REDACTED]</p> <p>[REDACTED]</p> <p><u>Estudiante 5 “pues como dice mi amiga xxx el subconsciente que sube imágenes que han pasado... por ejemplo usted si piensa algo es porque algo existe o usted puede pensar en un color que no exista o en un número que no exista, es imposible. Por ejemplo si yo pienso en el infierno es porque hay algo que está ahí”</u></p> <p>E2: “para mí es ilógico creer que una persona pueda someterse a un castigo eterno, por este lapso de tiempo que es demasiado corto comparado con la eternidad... el infierno, si existiese, sería algo injusto y la verdad no creo que haya un lugar, como lo dice la iglesia católica, que sea de fuego, sufrimiento y castigo para hundir nuestras almas que simplemente se equivocaron en un lapso de tiempo muy corto”</p>	

HABILIDADES				
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)		SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
			DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		c) interpretación de la terminología lógica en enunciados (negación, doble negación, lenguaje condicional)		
	7. Inducir y juzgar las inducciones	a) A generalizaciones. Amplias consideraciones: - especificidad de los datos (muestreo si es necesario) - amplitud de cobertura - accesibilidad de la evidencia.		<ul style="list-style-type: none"> • La mayoría de estudiantes usan inducciones como forma de razonamiento, pues se dedican más a referir que a inferir.
		b). A conclusiones explicativas (incluyendo hipótesis): 1. Hipótesis y conclusiones principales: i) Enunciados causales j) Enunciados acerca de creencias y actitudes de la gente k) Interpretación de lo que	E3: "Pues a mí no me parece que el infierno sea injusto, pues como Dante decía, las decisiones que usted tome en esta vida van a tener causas y usted dice que le parece injusto el castigo de una persona o un alma, entonces yo pondría el ejemplo de una persona que ahorita viole, mate o haga mil cosas... entonces le parecería que esa persona no se tiene que castigar solamente porque es muy corto el tiempo que duró acá para hacer eso... creo que el infierno es justo depende a lo que usted decida y cometa en esta vida"	<ul style="list-style-type: none"> • E3 manifiesta que el violar, matar y otras acciones moralmente inaceptables son causales de un castigo como ir al infierno. • E4 manifiesta creencias y actitudes de la gente al hablar de la gula, la pereza, la mentira y una proposición sin razón explícita al afirmar que todo se paga en vida. • E6 utiliza enunciados históricos en cuanto a las fuentes de referencia así sean literarias (mitología

HABILIDADES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
	<p>intenta expresar el autor.</p> <p>l) Enunciados históricos de ciertas cosas que han ocurrido</p> <p>m) Definiciones presentadas</p> <p>n) Enunciados acerca de una proposición sin razón explícita que es actualmente usada.</p> <p>2. Actividades características de investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseño de experimentos - Búsqueda de evidencia y contra evidencia. - Búsqueda de otras posibles explicaciones <p>3. Criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La conclusión propuesta explicaría la evidencia. - La conclusión propuesta es consistente con todos los hechos conocidos - Explicaciones alternativas son inconsistentes con los 	<p>E4: "...si tu mientes es pecado, entonces si tú has pecado por una mentira o por hacer gula, pereza... pues si tú te pones a ver los castigos siempre son acá en la tierra, si tu hiciste algo malo acá, pues las cosas se devuelven ¿no? Si tú haces algo malo después te pasa algo malo a ti"</p> <p>E6: "...entonces ir al infierno digamos que excluyendo las condiciones que da la iglesia que si mata o si roba, hay muchas más razones... hay por lo menos... por qué se iba al infierno en la mitología griega, por qué se va al infierno en otras culturas, osea no todo está centrado en la iglesia, no todo es atacar a la iglesia ... no es la única que dice que existe el infierno, viene desde muchas historias antes</p> <p><i>E1: "...eso porque como le digo no es que la iglesia haya inventado eso, porque se supone que cristo cogió el ejemplo de quena para decirle a sus discípulos a sus seguidores que dijeran algo similar a toda..."</i></p> <p>E7: "...sino fuera así pues Dios hubiera creado un ser que nunca hiciera el mal ¿no? Porque si él ya sabía que nosotros íbamos a hacer el mal, por lo que todo lo sabe, entonces hubiera creado un ser que no hiciera el mal... digamos que nos dio libre albedrio sí, pero entonces por qué vamos a ser</p>	<p>Griega)</p>

HABILIDADES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
	<p>hechos</p> <ul style="list-style-type: none"> - La evidencia que soporta la hipótesis es aceptable. - Esfuerzo realizado para descubrir contra evidencia - La conclusión propuesta parece posible. 	<p>juzgado por algo por lo que fuimos programados, por algo por lo que fuimos creados”</p> <p>E8: “Dios quiso crear a una persona que pudiera decidir si lo iba a amar o no, porque en el libre albedrío se encuentra el amor verdadero y eso es lo que él quiere...”</p> <p><u>E1</u> “pues aquí se vendría saliendo un poquito del tema pero entonces</p> <p>Estudiante 5: <i>“yo creo que, como dicen por ahí es lo mismo coger una piedra y tirarla al río, se va a hundir a una piedra grande también tirarla al río se va a hundir. El pecado que usted haga va a ser pagado, sea como sea va a ser pagado, porque todos los pecados son casi iguales, digamos, usted porque mató un día...eh... por qué mató diez días y uno que mató un día no va a ser castigado diez días, tiene que ser castigado, los dos tienen que ser castigados, no sólo diez días, tienen que ser castigados”.</i></p>	
8. Realizar y juzgar juicios de valor	a) Antecedentes	E6: “...entonces ir al infierno digamos que excluyendo las condiciones que da la iglesia que si mata o si roba, hay muchas más razones... hay por lo menos... por qué se iba al infierno en la mitología griega, por qué se va al infierno en	Solo en dos ocasiones se tuvo en cuenta los antecedentes para realizar intentos de juicios de valor, sin embargo no hubo ninguna muestra de valoración de juicios de valor.

HABILIDADES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p><i>Estudiante 1: "pues miren la otra cosa. Puede que un niño nazca con algún defecto con alguna enfermedad... eh... esté pagando algo sí, porque yo creo en que yo creo que hay alguien que nos crea, entonces yo creo que la vida es un ciclo ¿sí? Como yo nazco y me muero y vuelvo a la vida en otro cuerpo en otro ser: la reencarnación. Y usted como persona se divide en dos, el alma y el cuerpo, y el cuerpo a la hora de la muerte es el que se desaparece. El alma es la que vuelve con un estado de experiencia... no nacemos sabiendo las cosas, pero digamos que hay una parte de sí que sabe que ya vimos eso en algún... eh... estamos en una clase de química y pues para mí es nuevo pero hay una parte de mi alma que sabe que ya la vio porque es una reencarnación, entonces cuando usted dice que un niño nace con una enfermedad o algo por el estilo, puede que esté pagando algo que hizo en la vida"</i></p> <p><i>"como tal un debate se hace para analizar el problema o la temática en la cual se está basando, más no para muchas veces... a mí me parece ésta temática una filosofía, una manera de pensar que no es. No podemos juzgar sus maneras de pensar, es una opinión y no porque las personas la digan la tenemos que pensar. Simplemente en este debate"</i></p>	

HABILIDADES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p><i>hemos compartido ideas y opiniones sobre lo que nos parece (hace ademán de ya no hay más que decir, levantando las palmas de sus manos hacia arriba y encogiéndose de hombros. Luego pasa a su puesto y se sienta)</i></p>	
Aclaración avanzada	<p>9. Definir los términos y juzgar las definiciones utilizando los criterios adecuados</p>	<p>a) forma. Algunas formas útiles son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sinónimos - Clasificación - Rango - Expresión equivalente - Operativo - Ejemplo y contra ejemplo 	
	<p>b) Estrategia de definición:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actos : <ul style="list-style-type: none"> i. Informar un significado ii. Estipula un significado iii. Expresa una posición sobre un problema (incluyendo definiciones “programáticas” y “persuasivas”) - Identifica y maneja la equivocación. 	<p>E3: “...le parecería que esa persona no se tiene que castigar solamente porque...”</p> <p>estudiante 4 “bueno yo le voy a decir a ambas algo (refiriéndose a las dos últimas estudiantes del equipo a favor que intervinieron) a la primera — lo que él (refiriéndose al estudiante 1) quiere decir no es que vayamos a algún lugar. Dice que la diferencia es ponerle un nombre o no, pero la diferencia no es esa. Para ti el paraíso es un lugar muy lindo donde viven felices y el infierno es donde se castiga. Él está diciendo que vamos a un lugar, no sé solamente entramos en un espacio, muertos y ya, osea nadie dice a dónde vamos ni</p>	<ul style="list-style-type: none"> • E3 reconoce el error de relación en las premisas de su compañero • E4 está informando el significado de lo que su compañero quiso decir. • E11 establece una definición, pero no juzga a partir de ella. <p>Los estudiantes en pocas ocasiones hacen un uso muy superfluo de este criterio.</p>

HABILIDADES				
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS		
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS	
			<p>qué vamos a hacer. Esa es la verdadera diferencia. Y a la segunda: – pues no sé quién afirma que es cierto”</p> <p><i>Estudiante 11: “la maldad es la ausencia de bien”</i></p>	
	c) Contenido de la definición			
	10. Atribuye premisas no enunciadas	abor peyorativo (dudoso o falso)	<p><u>estudiante 4</u> “dígame qué clase de padre va a decir que se coman los seres vivos o sea quien cree eso, pienso yo no sé a mí no me parece eso, que maten aun ser animal porque se puede matar a un ser vivo, a mí no me parece. Se debe valorar la vida sea lo que sea”</p> <p><u>Estudiante 8:</u> “en el nuevo testamento también hay una parte que, si no me equivoco, él dice que tomarás de la carne que yo te doy. En una visión que le muestran a Pedro cuando él está evangelizando, entonces los judíos tenían una creencia que los cerdos eran inmundos, entonces no comían cerdo, pero la iglesia desmintió eso cuando le dijo a él que podía comer de la carne que quisiera”</p>	<p>E4 hace una pregunta de algo que</p> <p>E8 no afirmó y es que el padre dice que se coman a los seres vivos. Esto con la intención de exaltar de manera peyorativa la creencia de su compañero.</p>
Suposición intencional	11. Considerar y razonar a partir de premisas	Razones, posiciones y otras proposiciones con las cuales están en desacuerdo o dudan que interfieran en su	E1“...y se han dado innumerables respuestas de diferentes culturas y religiones, opiniones, pero lo que no sabemos es si son verdad o mentira lo cual...”	<ul style="list-style-type: none"> 1 manifiesta la duda <p>E3 manifiesta explícitamente su desacuerdo con el punto de vista del compañero</p>

HABILIDADES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)		SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS
			DESCRIPTOR
			ANÁLISIS
			<p>Estudiante 1: "ohhh la vida eterna no significa... vea como estamos debatiendo el tema de si existe o no existe el infierno, también se podría debatir si existe o no existe el cielo o el llamado paraíso y como les digo, yo creo en la existencia de un ser supremo pero no en dos lugares donde clasifiquen la gente según su comportamiento, entonces si a usted le rechazan la vida eterna sería como el castigo que usted recibe por ser malo. No sabemos a dónde vamos, nadie lo ha sabido ni nunca nadie lo va a saber porque no se ha experimentado, nadie ha venido a decir oiga esto me pasó tal cosa y tal cosa y ¿cómo se puede comprobar?, no pues porque yo lo viví o sea no, así no son las cosas, a usted le rechazan la vida eterna y no sabe a dónde va ¿quién ha tenido vida eterna?"</p>
	<p>12. Integración de disposiciones y otras habilidades para tomar y defender una decisión</p>	<p>Disposiciones como: escépticos, de mente abierta, de mente justa.</p> <p>Habilidades como: <i>análisis, clasificación, inferencias, comparaciones</i>, etc.</p>	<p>[Redacted]</p> <p>[Redacted]</p> <p>[Redacted]</p> <p>[Redacted]</p> <p>[Redacted]</p> <p>[Redacted]</p> <p>[Redacted]</p> <p>[Redacted]</p>

HABILIDADES				
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS		
		DESCRIPTOR		ANÁLISIS
	<i>Creatividad</i>			
13. Proceder de manera ordenada y apropiada con cada situación	seguir los pasos para resolver problemas			
	supervisar su propio pensamiento (<i>metacognición</i>)	Estudiante 2: "yo no estoy confirmando que existe el infierno, estoy poniendo es eje... lo estoy poniendo en duda... una persona que llegara a arrepentirse por una atrocidad se dejaría ir al cielo y ¿eso sería justo?"		
	emplear una lista de cotejo razonable sobre el pensamiento			
14. Ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de satisfacción de los otros.	Manifestaciones de <i>empatía</i>	E4: "Bueno yo le voy a responder con el mismo ejemplo, pero el ejemplo basado en ti, entonces si tú te pones a mirar la biblia casi todo es pecado, por ejemplo si tu mientes es pecado, entonces si tú has pecado por una mentira o por hacer gula, pereza, no sé, ¿entonces es justo que vayas al infierno? Por toda la eternidad..."		E4 se pone en el lugar de otros, incluso hace el ejemplo con E3 porque no le parece justo que nadie sea castigado eternamente por algo como gula o pereza.
		Estudiante 2: "voy a responder a la pregunta ¿por qué alguien iría al infierno? Y lo que opino sobre eso... eh... según la iglesia católica o cristiana una persona iría al infierno por no creer...eh...Entonces una persona que ha hecho todas estas		

HABILIDADES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)		SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS
			DESCRIPTOR
			ANÁLISIS
			<p>atrocidades y se arrepiente ¿merecería entrar al cielo? Y termino con otro ejemplo. Una persona que ha sido buena, que ha ayudado al prójimo y que ha hecho todo lo necesario para hacer el bien, pero por el simple hecho de ser homosexual ¿tiene que ir al infierno?</p> <p><u>E1 “... a usted le parece justo que digamos usted, su mama, su papá, eh... digamos... pierde materias ¿sí? Y ella le dice: - oiga yo lo condeno toda su eternidad en su cuarto, sin celular, sin nada. Es un ejemplo de un castigo de la sociedad de la cotidianidad, comparado con el que Dios haría con su creación, con su hijo, que es condenarlo a una eternidad de fuego... totalmente ilógico que eso haría un padre con su hijo, por más descabellado que fuera”</u></p> <p>estudiante 14 “si usted dice que uno mismo se hace el infierno, entonces de donde me saca que digamos un niño nace con deformidades, nace sufriendo, ¿entonces? Debe entonces estar pagando algo ¿no?”</p> <p>estudiante 4 <u>“dígame qué clase de padre va a decir que se coman los seres vivos o sea quien cree eso, pienso yo no sé a mí no me parece eso, que maten aun ser animal porque se puede matar a un ser vivo, a mí no me parece. Se debe</u></p>

HABILIDADES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<u>valorar la vida sea lo que sea"</u>	
15. Emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación (oral y escrita).	Tipos de tesis, tipos de argumentos (párrafos), estructura de un texto argumentativo y de un argumento, tipos de texto argumentativo de acuerdo con la situación de comunicación y contexto Reconocer falacias argumentativas	E3 UTILIZA EL EJEMPLO Y LA PREGUNTA PARA CONCLUIR.	En este criterio, casi todos se ubican como contra ejemplo del uso del mismo. E3 Responde de manera consecuente con lo que oye del discurso de su interlocutor e intenta hacer uso de la autoridad en su argumento.

Fuente: ENNIS, Robert H. The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities [en línea], This is a several-times-revised version of a presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge, MA, July, 1994. Last revised May, 2011. [revisado 11 September 2016]. Disponible en: http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf

Conclusiones generales:

- En sus respuestas se observa que los estudiantes se defienden a sí mismos más que a las opiniones. Es decir, las ligan a sus emociones más que a la razón como proceso de transformación del pensamiento y toma de decisiones.
- Es también evidente que incluso quienes defienden no creer en el infierno tienen razones para sí creer en este y de hecho sus comentarios dejan ver que así lo hacen.
- La mayoría de estudiantes usan inducciones como forma de razonamiento, pues se dedican más a referir que a inferir.
- La mayoría de los estudiantes realizan juicios de valor, pero no los juzgan, es decir les hace falta una actitud más correctiva y auto-correctiva (meta-cognitiva), mucho más esta última (pues algunos intentan juzgar la opinión de otros), frente a sus propias opiniones.
- La mayoría de los estudiantes manifiestan contradicciones en sus intervenciones. Les falta precisión y claridad verbal.
- Muchos de los estudiantes participantes intentan estar bien informados, pero no lo están. Usan fuentes de información que no han leído a conciencia o con actitud crítica, pues se evidencia en la información que brindan al participar y la manera confusa como razonan con ella. Además, no citan autoridades específicas de tema tratado y no dejan claro el referente en muchas de las intervenciones.
- La generalidad que se observa en cuanto a los criterios u opiniones propias es que son casi nulas, pues la mayoría se basan en una idea ya expuesta para adherirse a ella con argumentos muy similares a los de los compañeros y a sea en su forma o contenido.

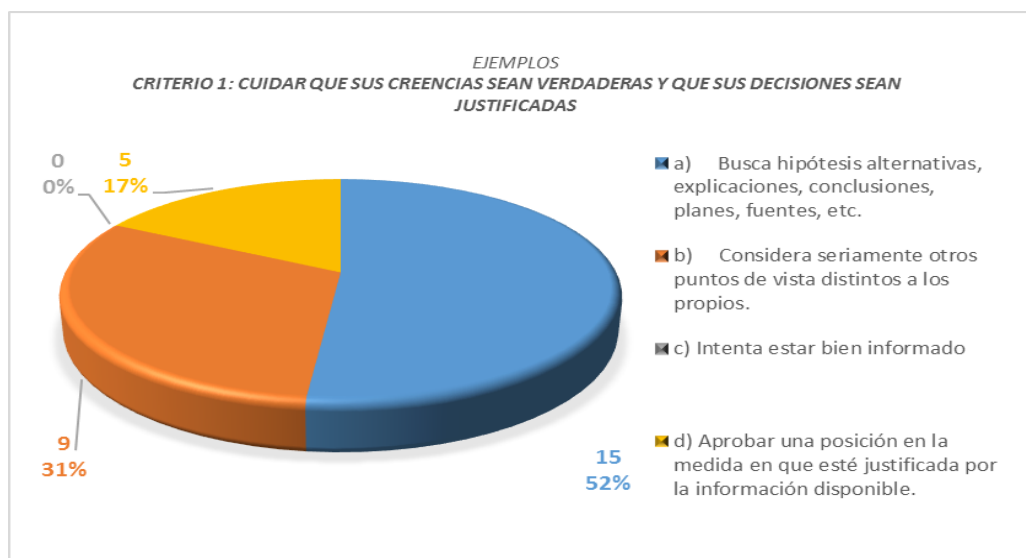
8. ANÁLISIS DIAGNOSTICO A PARTIR DE PREVALENCIAS DE LAS INTERVENCIONES EN LOS CRITERIOS DE LA RÚBRICA

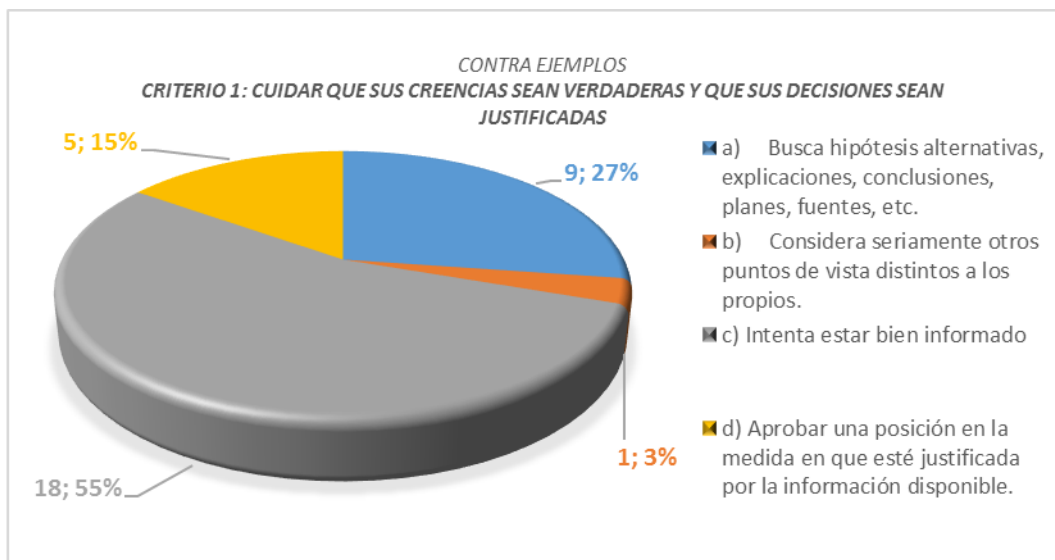
De acuerdo con Robert Ennis el pensamiento crítico se compone de dos aspectos generales: las disposiciones y las habilidades, cada uno de los cuales comprende unos sub-criterios o meta-criterios que nos permiten la clasificación anterior de un corpus de información para establecer generalidades acerca de este tipo de pensamiento en un grupo en particular.

8.1 COMPONENTES DEL PENSAMIENTO CRITICO EN ESTUDIANTES DE ONCE GRADO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE LA CIUDAD DE BUCARAMANGA

8.1.1 Disposiciones.

Figura 32. Ejemplo y contra ejemplo criterio 1.



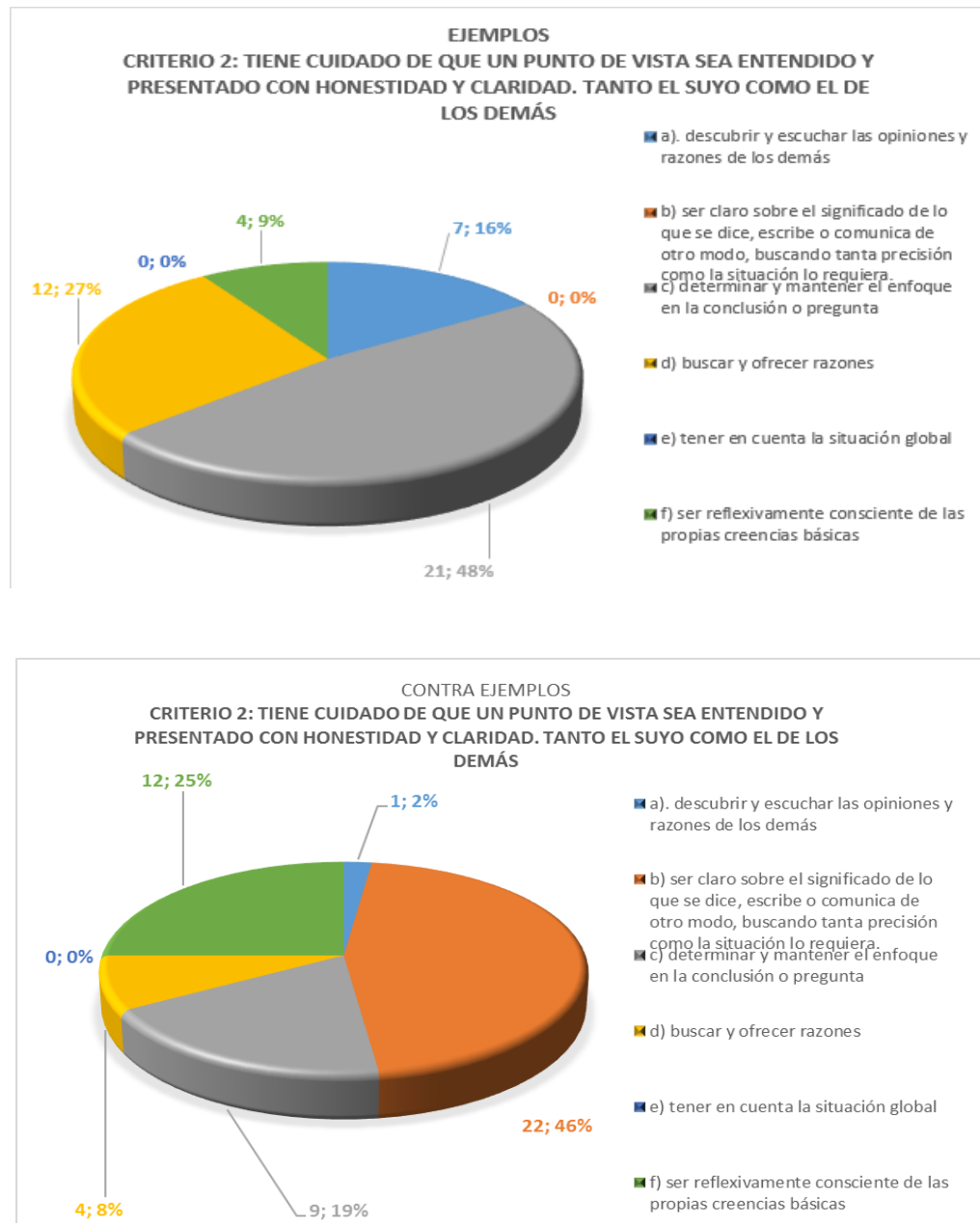


En este caso, como es de observarse en las tablas, iniciamos por describir los mega-criterios de las disposiciones del pensamiento crítico en los estudiantes o población de la presente investigación, quienes dejaron ver que sus intentos por estar bien informados fueron fallidos, pues su mayoría de participaciones están como contra ejemplo del meta-criterio y ninguna de ellas cumplió requisitos como criterio, pues pese a que intentaron buscar hipótesis, alternativas, explicaciones y fuentes, su nivel de información no les permitió utilizar en sus reflexiones ninguna referencia completa (autor, fuente, fecha, página, etc.) que le diera validez a sus opiniones; sin embargo si buscan aprobar las posiciones avaladas por información.

El no logro de este propósito permite concluir que les hace falta mejorar procesos de lectura para que apropien la información de lo que leen y la vinculen con autores, textos, datos, hechos y demás criterios de validez de una fuente de autoridad.

Una cualidad importante que arrojan estas tablas es que muchos de los estudiantes tienen en cuenta los puntos de vista de sus compañeros y reflexionan a partir de estos para generar un punto de vista o análisis personal de la situación.

Figura 33. Ejemplo y contra ejemplo criterio 2.

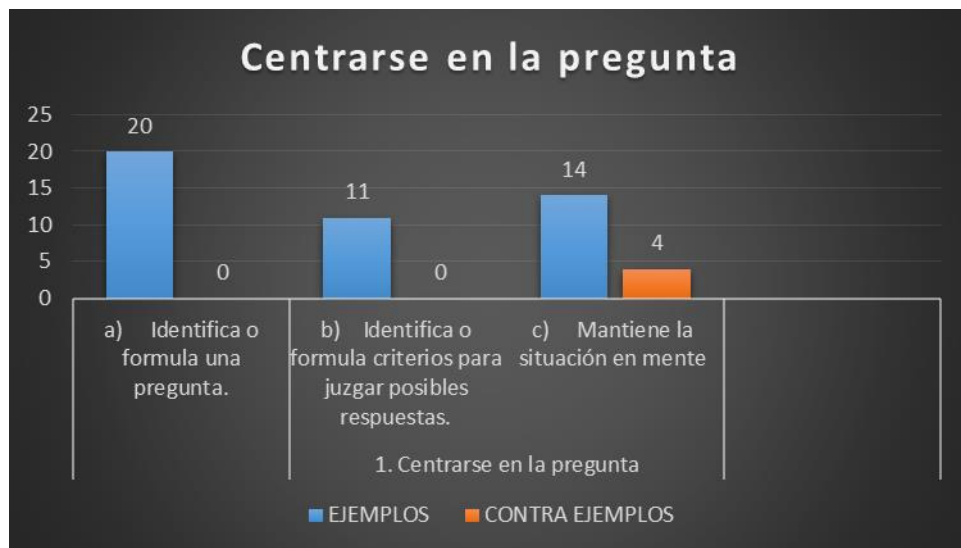


En cuanto al segundo criterio de las disposiciones del pensamiento crítico los estudiantes tienden a escuchar y descubrir opiniones y razones de sus compañeros, esto permite que la mayoría de veces mantengan el enfoque en la conclusión o pregunta central, pero tienen dificultades en expresar con claridad y precisión sus ideas. Ello implica que realicen intentos para buscar y ofrecer razones, aunque les falte información para dar mayor validez a sus intervenciones. Finalmente es necesario que sean más reflexivos y conscientes de las propias creencias básicas para lograr mayor claridad y honestidad en sus puntos de vista.

8.2 HABILIDADES

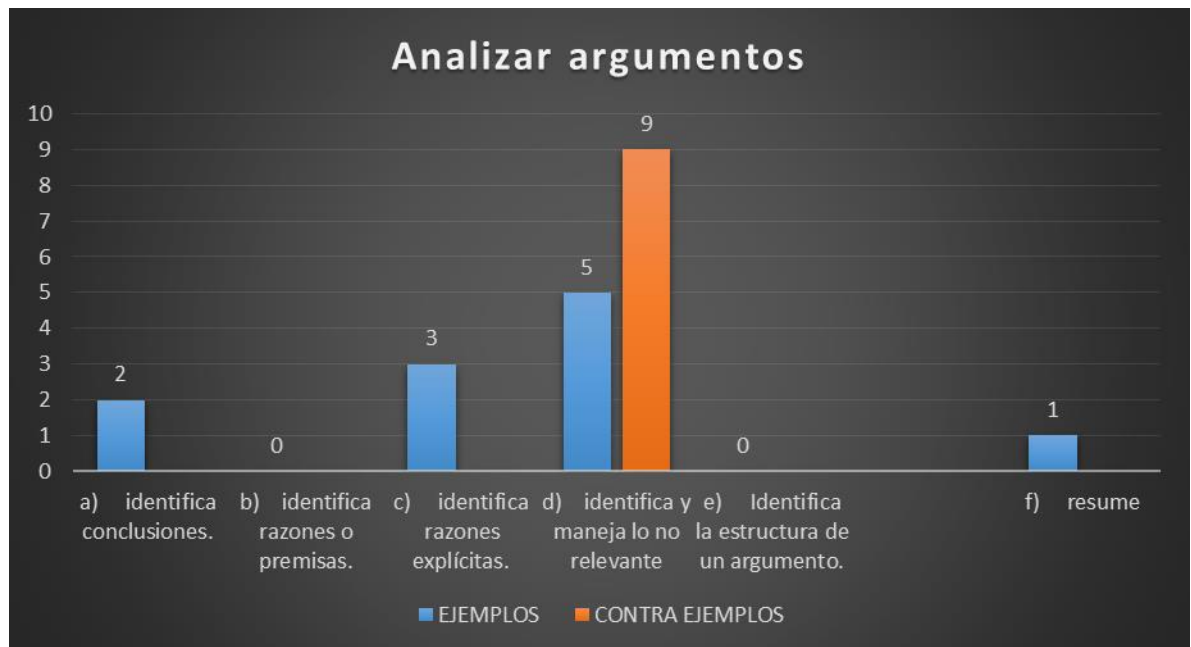
8.2.1 Aclaración básica.

Figura 34. Centrarse en la pregunta.



La gráfica deja ver que el criterio de aclaración básica más usado por los estudiantes es la identificación o formulación de preguntas, le sigue a este el mantener la situación en mente, aunque algunos estudiantes desviaron la situación como se puede observar en la columna de los contra ejemplos. Finalmente, del total de intervenciones, la minoría identifica o formulan criterios para juzgar posibles respuestas, sin embargo, no son muy conscientes de ello, pues tienen debilidad en el ejercicio meta-cognitivo, como se puede observar más adelante en el primer gráfico de habilidades auxiliares.

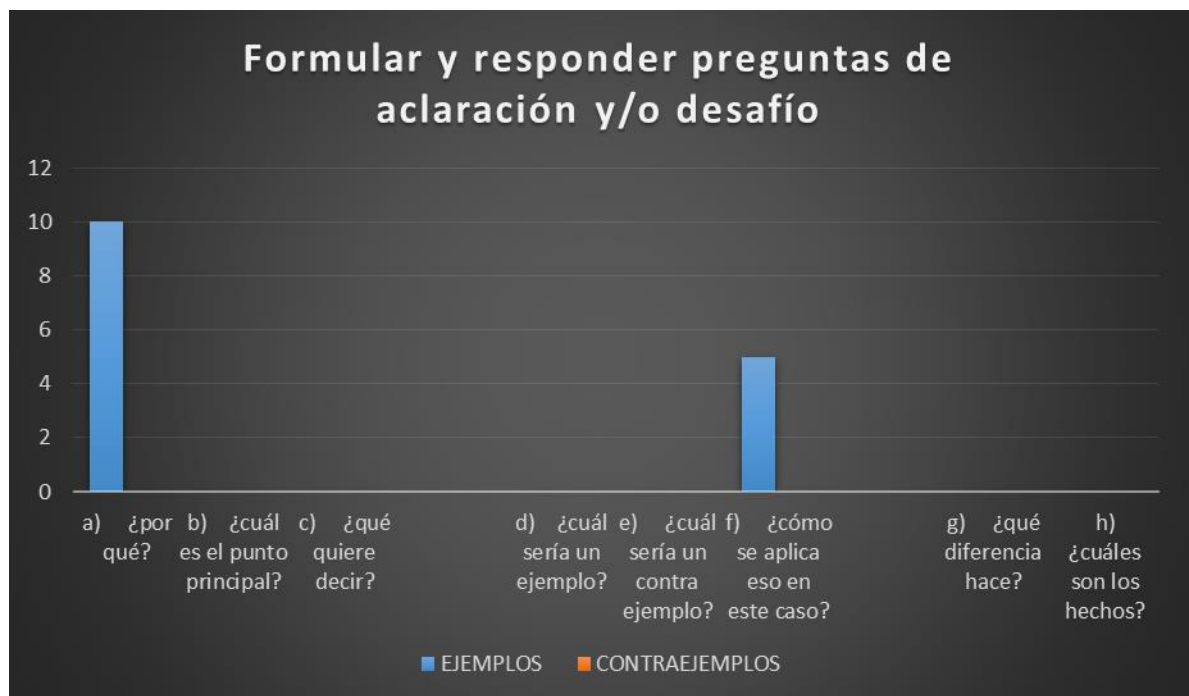
Figura 35. Analizar argumentos.



De acuerdo con la gráfica, pocas intervenciones de los estudiantes se ubicaron en este criterio lo que indica que no utilizan habilidades de análisis argumental. Así mismo podemos ver que las escasas razones que identifican son explícitas, que les hace falta identificar conclusiones y resumir. Finalmente, el criterio de mayor participación fue el de identificar y manejar lo no relevante, en el que se observa

una de las razones de no centrarse en la pregunta (criterio anterior), pues la mayoría son contra ejemplos; es decir los estudiantes ubicados en este criterio, en su mayoría, le dieron importancia a aspectos irrelevantes para el análisis central de la discusión.

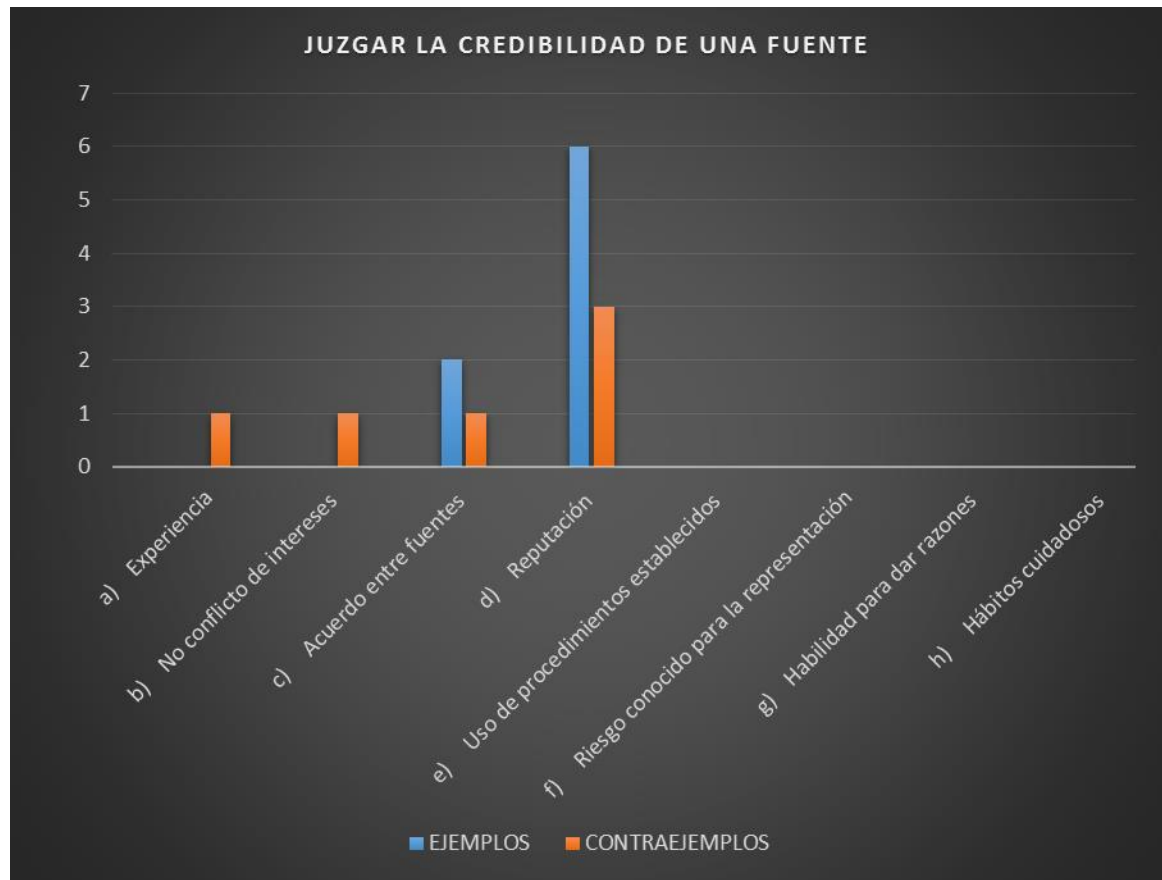
Figura 36. Formular y responder preguntas de aclaración y/o desafío.



Este criterio nos permite apreciar que a los estudiantes les hace falta aprender a formular y responder preguntas de aclaración pues muy pocos se ubicaron en este criterio y con preguntas muy básicas como lo es el “por qué” y “cómo se aplica esto en este caso”. Esta última fueron inferencias de la investigadora quien reconoció que buscaban esto en sus interrogantes, lo cual manifiesta que la única pregunta de aclaración consiente que utilizan es el por qué.

8.2.2 Las bases para una decisión.

Figura 37. Juzgar la credibilidad de una fuente.

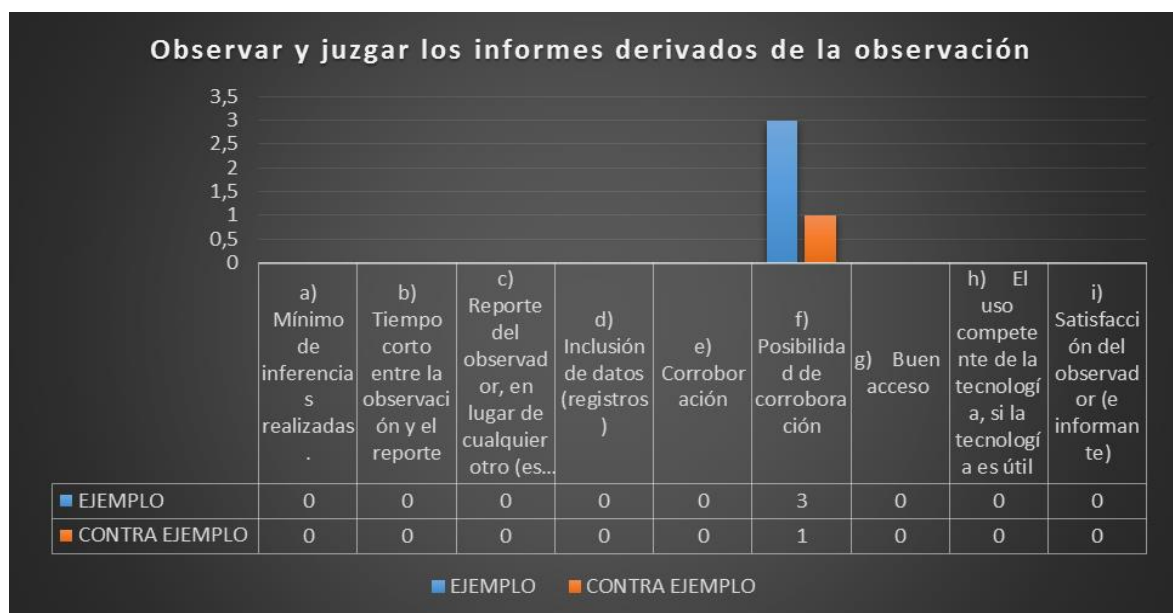


La mayoría de veces los estudiantes utilizaron la reputación de una fuente como criterio para la decisión de creer o no en el infierno; sin embargo, dicha reputación no es suficiente cuando la información que se brinda no evidencia conocimiento sobre la misma; es decir la mayoría de las citas y fuentes se nombran de modo parcial y la información brindada es insuficiente para generar validez. En este caso las ideas que aparecen como ejemplo de reputación se ubican en el criterio porque utilizaron alguna fuente, más no porque la información fuese suficiente y las que aparecen como contra ejemplo se ubicaron allí porque se intentó utilizar

alguna fuente, pero se hizo de manera incorrecta, es decir no era real o la información estaba errada.

En los criterios de experiencia, no conflicto de intereses y el acuerdo entre fuentes los estudiantes a pesar de sus intentos por utilizarlos en su reflexión lo hicieron de manera errada como ya se ha dicho por falta de información.

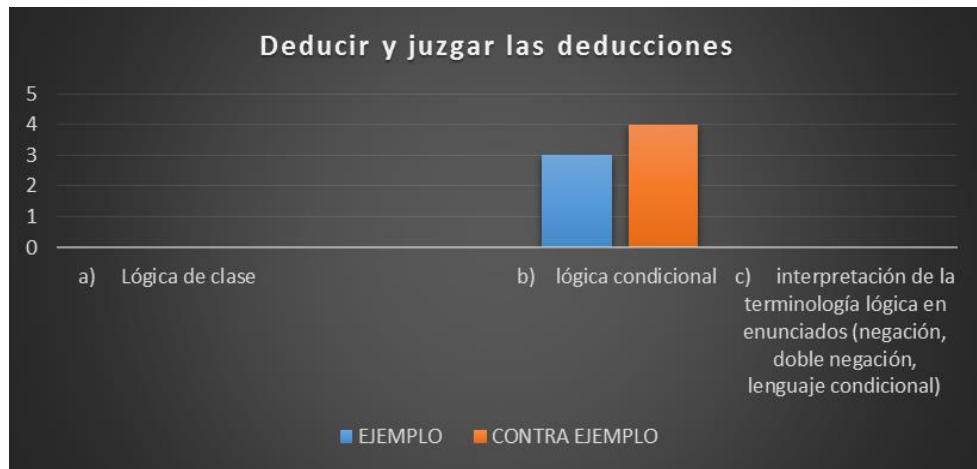
Figura 38. Observar y juzgar los informes derivados de la observación.



Esta meta-criterio es poco utilizado por los estudiantes en la discusión. Algunos estudiantes sólo utilizan el sub-criterio que alude al a la posibilidad de corroboración porque lo tienen en cuenta como un factor importante en la reflexión que hacen, mas no porque hayan realizado el ejercicio para decidir su creencia; incluso el contra ejemplo de este criterio se da porque su reflexión no cuenta con la posibilidad de corroborar lo que dice o si hay alguna posibilidad remota no la tiene en cuenta.

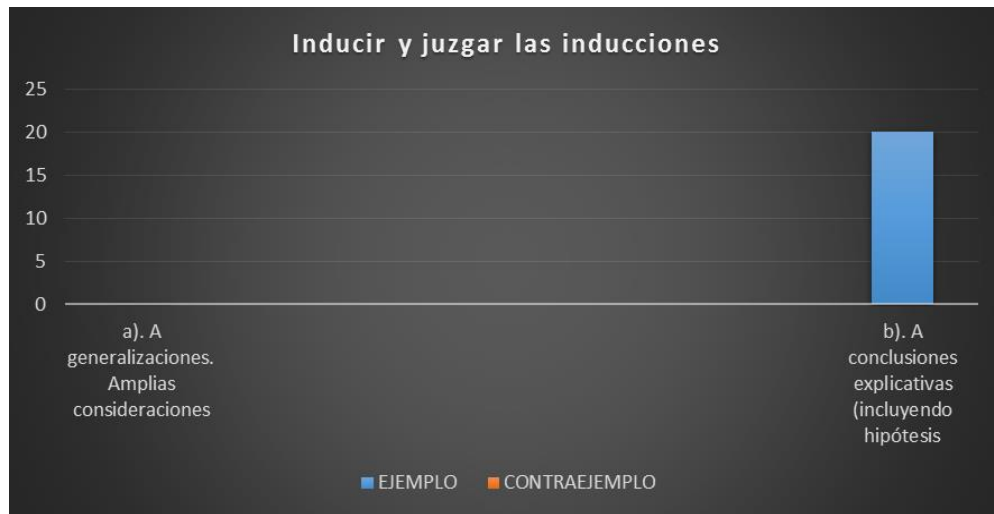
8.2.3 Inferencia.

Figura 39. Deducir y juzgar las deducciones



En el grafico se observa que el ejercicio deductivo de los estudiantes es poco, pues lo realizan a partir de la lógica condicional, pero sin ser conscientes de ello; es decir no utilizan la terminología propia de este tipo de razonamiento. Así mismo son más los contraejemplos de lógica condicional que los ejemplos en lo que manejan la proposición “si a entonces b” de manera implícita. El error de los contraejemplos recae en las relaciones sin sentido entre las premisas.

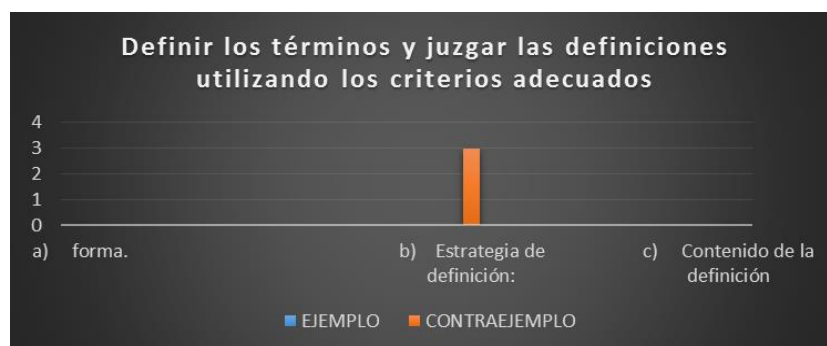
Figura 40. Inducir y juzgar las inducciones



La mayoría de veces los estudiantes tienen razonamientos inductivos, se observa que prefieren referir que inferir por la facilidad del primer proceso.

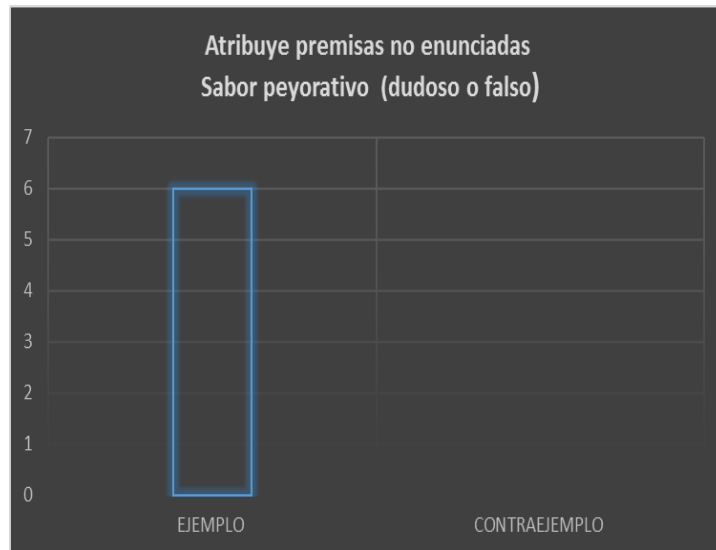
8.2.4 Aclaración avanzada.

Figura 41. Definir los términos y juzgar las definiciones utilizando los criterios adecuados.



Los estudiantes no llegan a niveles avanzados de aclaración desde la definición, pues las pocas veces que especifican términos utilizando estrategias para definir, lo hacen de la manera incorrecta. Informan el significado o aclaran el de su compañero, pero no lo utilizan para juzgar y llegar a conclusiones o como refuerzo de sus ideas.

Figura 42. Atribuye premisas no enunciadas – sabor peyorativo (dudoso o falso).

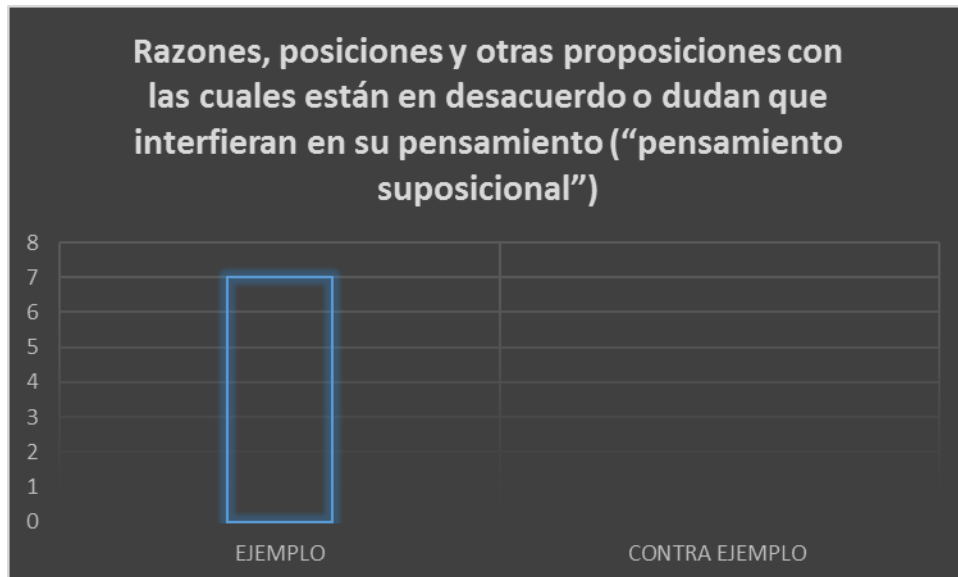


En cuanto a la aclaración avanzada desde la duda la las veces que los estudiantes se ubicaron en este nivel (muy pocas veces 6 de 63 participaciones – 9.5%), fueron ejemplos específicos de incertidumbre donde lograron inferir errores en sus compañeros, pero no llegaron a la claridad. Ellos dudan con criterios acerca que los que sus compañeros comentan, lo que explica que se realicen preguntas, aunque deben ser un poco más específicas y claras para que logren comprender lo requieren al razonar y tomar decisiones.

8.3 SUPOSICIÓN E INTEGRACIÓN

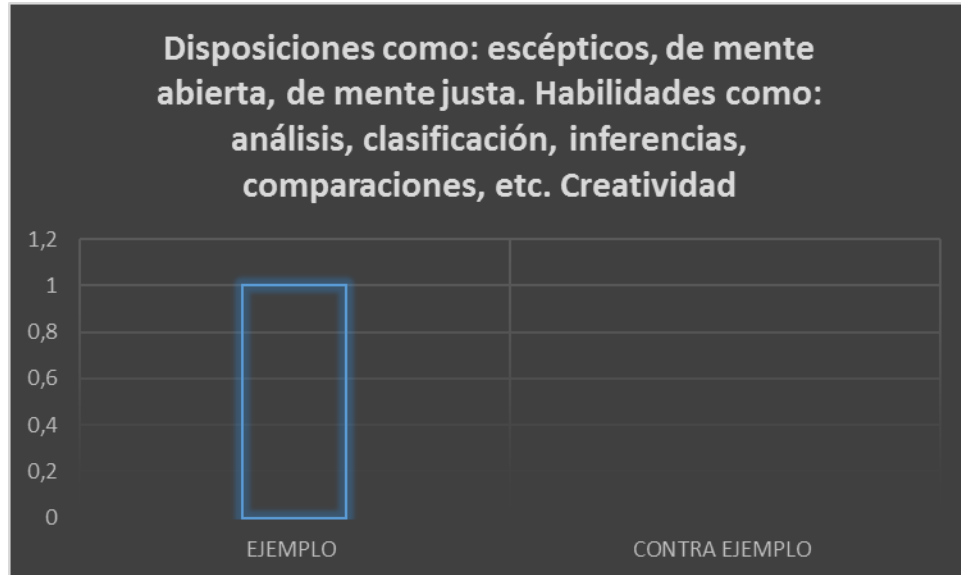
8.3.1 Considerar y razonar a partir de premisas.

Figura 43. Razones, posiciones y otras proposiciones con las cuales están en desacuerdo o dudan que interfieran en su pensamiento (“pensamiento suposicional”)



Siete de las sesenta intervenciones se ubicaron en este criterio, de las cuales la mayoría (4) son del mismo estudiante, lo cual quiere decir que la mayoría de los estudiantes no razonaron a partir de premisas en este ejercicio.

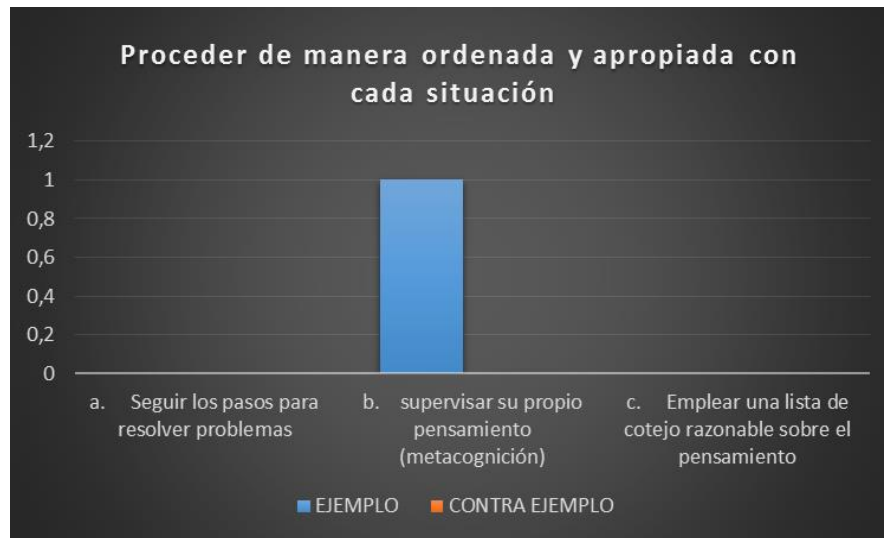
Figura 44. Disposiciones como: escépticos, de mente abierta, de mente justa. Habilidades como: análisis, clasificación, inferencias, comparaciones, etc. Creatividad.



En la tabla se observa que sólo se dio un ejemplo de este caso y es porque quien integraba disposiciones y habilidades, aunque no todas las veces de manera correcta, es decir cumpliendo con todos los criterios, fue sólo un estudiante (E1). En general se observa poca disposición al inicio del debate y para la discusión aun cuando fueron los mismos estudiantes quienes escogieron el tema central. Se infiere que más por falta de lectura que por iniciativa los estudiantes no tienen la facilidad de participar en el debate de manera fluida.

8.4 HABILIDADES AUXILIARES

Figura 45. Proceder de manera ordenada y apropiada con cada situación.



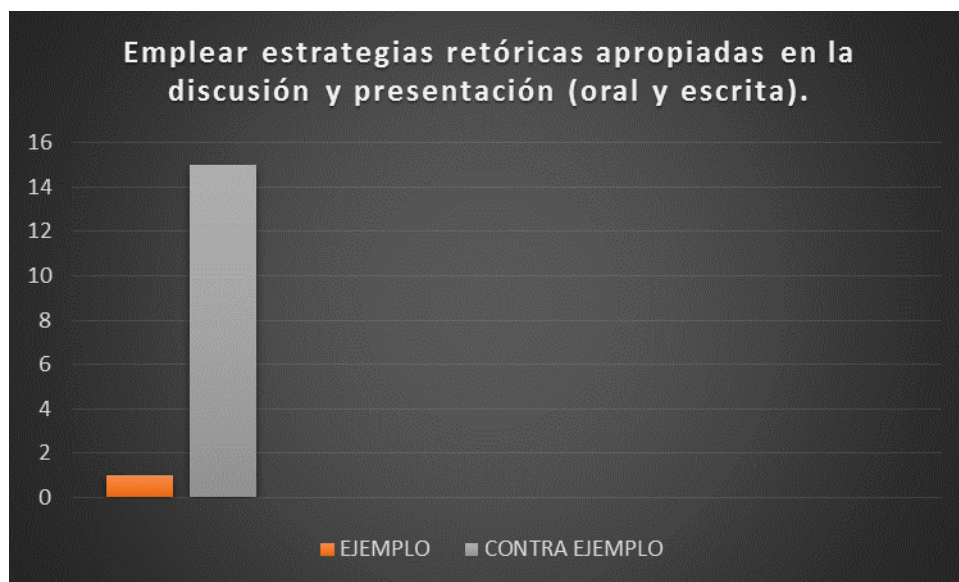
Solo en una ocasión una estudiante realizó un ejercicio de organización dentro de la situación de enunciación y fue el que tiene que ver con la meta cognición, pues fue capaz de dar cuenta de su proceso de pensamiento. Esto lo hizo como refutación ante una crítica de un compañero así que también fue influenciado por la deliberación.

Figura 46. Manifestaciones de empatía.



En sus intervenciones algunos de los estudiantes manifiestan tener la capacidad de ponerse en el lugar de otro; sin embargo, del total de las intervenciones (63) sólo el 7.9% (5) se ubica en este criterio.

Figura 471. Emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación (oral y escrita).



La mayoría de estudiantes utilizaron estrategias retóricas en sus intervenciones sin embargo no con los recursos adecuados para la discusión oral como lo son marcadores discursivos de enlace o para disentir, repetición de palabras, mecanismos de cortesía, variación en los pronombres personales (no sólo en primera persona), figuras retóricas etc. Esto deja de manifiesto que los estudiantes no cuentan con entrenamiento en el uso de estas herramientas.

9. ANÁLISIS DIAGNÓSTICO – ARTÍCULOS DE OPINIÓN

Para efectos de validez de la presente investigación el diagnóstico no solo estimo tener en cuenta la discusión oral sino la producción textual como forma de obtener conclusiones basadas en la participación de la población objeto de estudio. Además, porque en la producción textual se abre la posibilidad de tener en cuenta habilidades de pensamiento que no se utilizan muy a menudo en la oralidad.

Atendiendo a estas inquietudes se realiza el proceso pidiendo a los estudiantes que, en dos horas de la clase de lengua castellana y basada en sus conocimientos previos sobre argumentación, realicen un artículo de opinión acerca de la influencia de las redes sociales en los jóvenes de hoy.

Dicha información se analiza, al igual que el debate, ubicando el corpus de información en los criterios que cumplen los estudiantes en cuanto a las disposiciones y habilidades del pensamiento crítico según Robert Ennis:

Tabla 4. Disposiciones - Análisis diagnóstico

DISPOSICIONES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
1. cuidar que sus creencias sean verdaderas y que sus decisiones sean justificadas	a) Busca <i>hipótesis</i> alternativas, explicaciones, conclusiones, planes, fuentes, etc.	“... ¿han mantenido las redes la función por la cual fueron creadas?, en mi opinión no lo han hecho, pues muy poco queda de ella, ahora las redes nos alejan de las personas, un ejemplo muy claro son...”	La mayoría de estudiantes refieren información de programas de televisión, internet y redes sociales. Se evidencia la

DISPOSICIONES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	ANÁLISIS
		DESCRIPTOR	
	b) Considera seriamente otros puntos de vista distintos a los propios.	<p>“las redes sociales desde su aparición han generado controversia, diferentes e interminables debates...”</p> <p>“muchas personas critican las redes sociales, su contenido y...”</p> <p>“algunas personas dicen que las redes sociales son sólo pérdida de tiempo...”</p>	<p>dificultad en el hallazgo de fiabilidad de la fuente.</p> <p>Realizan muy pocas citas y su vocabulario frente al tema es limitado.</p> <p>Se observa la adhesión a ideologías más por emoción que por razón.</p>
	c) Intenta estar bien informado	<p>“Manuel Castillo, Sociólogo destacado en escritos acerca del tema digital plantea que...”</p> <p>“un ejemplo de esto es el fenómeno del internet llamado “deep web”...”</p>	
	d) Aprobar una posición en la medida en que esté justificada por la información disponible.	<p>“la homosexualidad vista desde la religión católica es inaudito, pues según las sagradas escrituras una persona no puede ser homosexual; levítico...así como existen leyes constitucionales que no permiten que alguien pueda matar a otro por haber violado a su hija, en la iglesia también existen leyes que no</p>	

DISPOSICIONES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	ANÁLISIS
		DESCRIPTOR	
		permiten que dos mujeres estén en un altar...”	
2. tiene cuidado de que un punto de vista sea entendido Y presentado con honestidad y claridad. Tanto el suyo como el de los demás	g) descubrir y escuchar las opiniones y razones de los demás	No aplica	Casi en todos los casos para el criterio h son contra ejemplos
	h) ser claro sobre el significado de lo que se dice, escribe o comunica de otro modo, buscando tanta precisión como la situación lo requiera.	“en las redes sociales se habla mucho sobre...” “con esto no quiero dar a entender que no deberían aceptarse...” “suena ironía que entre más vayamos adelante estemos bajando las escaleras...”	En la mayoría de artículos se encuentran contradicciones y faltas de cohesión y coherencia que impiden la claridad en el punto de vista y sus argumentos.
	i) determinar y mantener el enfoque en la conclusión o pregunta	se observa en los textos el mantenimiento de la temática y el propósito del artículo mas no un hilo conductor adecuado de las ideas	
	j) buscar y ofrecer razones	“Albert Estein, dice que teme el día en que la tecnología vuelva idiotas a las personas, en cierta parte tiene razón, ya que muchos le dan la mayor importancia a las redes sociales y el internet, que a su familia ...”	
	k) tener en cuenta la situación global	“Todos la tienen en cuenta al principio pero se dispersan un poco en el desarrollo del discurso. Inician con “las	

DISPOSICIONES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	ANÁLISIS
		DESCRIPTOR	
		redes sociales...” y nombran su influencia en los jóvenes desde su percepción	
	l) ser reflexivamente consciente de las propias creencias básicas	“entonces no hay ninguna duda, las redes sociales influyen más negativamente... sería que tal vez al no darles buen uso estamos siendo víctimas de nuestro propio invento.”	

HABILIDADES			
MEGA CRITERIOS	META CRITERIOS	CORPUS	ANÁLISIS
		DESCRIPTOR	
1. Centrarse en la pregunta	a). Identifica o formula una pregunta.	<p>“¿las redes sociales necesitan edad”</p> <p>“Por qué le damos un mal uso?, ¿cuál es la razón por la que no podemos darle buena utilidad a nuestra propia creación?”</p> <p>“¿es necesario que el niño tenga una red social y si la tiene cómo hacer para que la maneje de una forma responsable?”</p> <p>“¿Qué información estamos</p>	<p>Los estudiantes manifiestan en sus escritos el uso de estas habilidades; sin embargo a pesar de que formulan los criterios para juzgar no lo logran realizar a través del uso de juicios de valor</p>

HABILIDADES				
		CORPUS		
MEGA CRITERIOS	META CRITERIOS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS	
		visualizando y compartiendo?”		
	b). Identifica o formula criterios para juzgar posibles respuestas.	<p>“pocos se extrañan cuando niños de nueve años o menos ya tienen Facebook... en EEUU la edad mínima para usar redes sociales es 13 años...”</p> <p>“ven a un youtuber como un ejemplo a seguir por el simple hecho de la fama y la moda...”</p> <p>“...los seres humanos hemos tomado este avance como algo negativo para nosotros mismos...”</p>	Los estudiantes manifiestan en sus escritos el uso de estas habilidades; sin embargo a pesar de que formulan los criterios para juzgar no lo logran realizar a través del uso de juicios de valor	
	a. Mantiene la situación en mente	Todos	Se observa en los escritos que la mayoría de estudiantes no analiza argumentos porque no identifican la información relevante (escriben mucho, dicen poco) y tampoco estructuran	
	2. Analizar argumentos	b. identifica conclusiones.	Ninguno	
		c. identifica razones o premisas .		
		d. identifica razones explícitas.		
		e. identifica y maneja lo no relevante		
f. Identifica la estructura de				

HABILIDADES				
		CORPUS		
MEGA CRITERIOS	META CRITERIOS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS	
	un <i>argumento</i> .		el argumento en cada párrafo y en el hilo conductor del texto.	
				g) resume
	3. Formular y responder preguntas de aclaración y/o desafío	a) ¿por qué?	<p>“¿las redes sociales necesitan edad”</p> <p>“¿Por qué le damos un mal uso?, ¿cuál es la razón por la que no podemos darle buena utilidad a nuestra propia creación?”</p> <p>“¿es necesario que el niño tenga una red social y si la tiene cómo hacer para que la maneje de una forma responsable?”</p> <p>“¿Qué información estamos visualizando y compartiendo?”</p>	<p>Todos lo hacen pero no las formulan de manera adecuada ni las responden</p>
		b) ¿cuál es el punto principal?		
		c). ¿qué quiere decir?		
		d) ¿cuál sería un ejemplo?		
		e) ¿cuál sería un contra ejemplo?		
		f) ¿cómo se aplica eso en este caso?		
		g) ¿qué diferencia hace?		
		h)¿cuáles son los hechos?		
Las bases para una decisión	4. Juzgar la credibilidad de una fuente (el criterio mayor)	a) <i>Experiencia</i>	Ninguno	En los escritos los estudiantes no tienen en cuenta la reputación académica y científica de una fuente, la mayoría de veces le dan importancia es a la reputación de la fuente en los medios
		b) No conflicto de intereses		
		c) Acuerdo entre fuentes		
		d) <i>Reputación</i>		
		e) Uso de procedimientos establecidos		
		f) Riesgo conocido para la representación		
		g) Habilidad para dar		

HABILIDADES				
		CORPUS		
MEGA CRITERIOS	META CRITERIOS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS	
	5. Observar y juzgar los informes derivados de la observación	razones	de comunicación	
		h) Hábitos cuidadosos	El artículo lo realizan basados en la observación de su propia experiencia y las experiencias cercanas en el uso de las redes, sin embargo ninguno juzga los informes de da, los cuestionan, pero no llegan a emitir juicios de valor frente a ellos.	
		j) Mínimo de <i>inferencias</i> realizadas.		
		k) Tiempo corto entre la observación y el reporte		
		l) Reporte del observador, en lugar de cualquier otro (es decir el reporte no es rumor)		
		m) inclusión de datos (registros)		
		n) Corroboración		
		o) Posibilidad de corroboración		
		p) Buen acceso		
		q) El uso competente de la tecnología, si la tecnología es útil		
		r) Satisfacción del observador (e informante)		
Inferencia	6. Deducir y juzgar las deducciones	d) <i>Lógica</i> de clase	“Al igual que los padres esperan cierta edad para que sus hijos se enfrenten a ciertas situaciones de la vida, es también lógico que en los niños se denomine una edad para usar las redes sociales...”	Los artículos dejan ver que los estudiantes hacen uso de la lógica sin conciencia de ella, pues no formulan los juicios de una manera completa y clara sino

HABILIDADES			
		CORPUS	
MEGA CRITERIOS	META CRITERIOS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		“por culpa de las redes sociales se pierde la familia...”	que se aproximan a ellos en sus análisis
	e) lógica condicional		
	f) interpretación de la terminología lógica en enunciados (negación, doble negación, lenguaje condicional)		
7. Inducir y juzgar las inducciones	a). A generalizaciones. Amplias consideraciones: - especificidad de los datos (muestreo si es necesario) - amplitud de cobertura - accesibilidad de la evidencia.	Ninguno	
	b). A conclusiones explicativas (incluyendo hipótesis): 1. Hipótesis y conclusiones principales: - Enunciados causales - Enunciados acerca de creencias y actitudes de la gente - Interpretación de lo que intenta expresar el autor. - Enunciados históricos de ciertas cosas que han	“las redes sociales llevadas al extremo, pueden poner en peligro la vida de las personas” “claramente el papel tan influyente de dicha red social, al volver tan atractiva esta fiesta e incitar a jóvenes a desobedecer a sus padres sólo por popularidad o porque todos asisten, por lograr ser	La mayoría hace uso de este criterio aunque les falten fundamentos fiables para llegar a conclusiones.

HABILIDADES			
		CORPUS	
MEGA CRITERIOS	META CRITERIOS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
	<p>ocurrido</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definiciones presentadas - Enunciados acerca de una proposición sin razón explícita que es actualmente usada. <p>4. Actividades características de investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseño de experimentos - Búsqueda de evidencia y contra evidencia. - Búsqueda de otras posibles explicaciones <p>5. Criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La conclusión propuesta explicaría la evidencia. - La conclusión propuesta es consistente con todos los hechos conocidos - Explicaciones alternativas son inconsistentes con los hechos - La evidencia que soporta la hipótesis es aceptable. - Esfuerzo realizado para descubrir contra evidencia - La conclusión propuesta parece posible. 	admitido al círculo social al que se pertenece"	

HABILIDADES			
		CORPUS	
MEGA CRITERIOS	META CRITERIOS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
8. Realizar y juzgar juicios de valor	f) Antecedentes	“Tenemos que aprender a volver y hacer lo que antes se hacía que era interactuar, hablar, disfrutar las reuniones y no tener el celular y los audífonos puestos cuando estamos en familia”	La mayoría de estudiantes nombran los cambios mas no lo sucedido antes como forma de realizar juicios de valor. Los juicios que alcanzan a construir quizás son juzgados a partir de algunas preguntas que realizan; sin embargo no es una habilidad que usen a conciencia como la mayoría de las acá descritas.
	g) Consecuencias de aceptar o rechazar el <i>juicio</i> .	“porque uno nunca sabe quién lo está observando...” “pensar que nuestra propia creación ahora toma el control de nosotros” “pero no todas las personas utilizan este medio con fines de comunicación sino con fines de amenazar”	Casi todos manifiestan en sus textos las consecuencias de los juicios que plantean, pero no alcanzan a explicar ni vislumbrar su real alcance.
	h) Aplicación de principios aceptables	No aplica	
	i) Alternativas		

HABILIDADES			
		CORPUS	
MEGA CRITERIOS		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		j) Equilibrar, sopesar, decidir.	Como los estudiantes carecen de conocimiento para concluir, no hacen por tanto uso de esta habilidad.
Aclaración avanzada	9. Definir los términos y juzgar las definiciones utilizando los criterios adecuados	d) forma. Algunas formas útiles son: - Sinónimos - Clasificación - Rango - Expresión equivalente - Operativo - Ejemplo y contra ejemplo	<p>“casos se han visto en los que se ve la falta de criterio al dejarse llevar por una publicación...”</p> <p>“ven a un youtuber como un ejemplo a seguir...”</p> <p>“Por otro lado algunas personas usan las redes sociales para afectar a otras como en el cyberbullyng...”</p>
		e) Estrategia de definición: - Actos: v. Informar un significado v. Estipula un significado vi. Expresa una posición sobre un problema (incluyendo definiciones “programáticas” y “persuasivas”) - Identifica y maneja la equivocación.	<p>“El internet es el más reciente medio de comunicación masivo...”</p> <p>“Las redes sociales es una forma de representar una estructura social compuesta por un conjunto de actores...”</p>

HABILIDADES				
		CORPUS		
MEGA CRITERIOS	META CRITERIOS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS	
			inductivo, pues además por el tipo de escrito realizan referencias de particularidades para llegar a una conclusión general, aunque las referencias muchas veces son insuficientes para la conclusión	
		f) Contenido de la definición	Ninguno	
	10. Atribuye premisas no enunciadas	1. Sabor peyorativo (dudoso o falso)	Ninguno	
Suposición e integración	11. Considerar y razonar a partir de premisas	Razones, posiciones y otras proposiciones con las cuales están en desacuerdo o dudan que interfieran en su pensamiento ("pensamiento suposicional")	"algunas personas dicen que las redes sociales son sólo pérdida de tiempo, pero en mi opinión éstas pueden ser de gran ayuda..."	La mayoría de estudiantes manifiesta las posiciones con las que están en desacuerdo, pero no recurren a suposiciones para sustentar su postura
	12. Integración de disposiciones y otras	Disposiciones como: escépticos, de mente abierta, de mente justa.		En todos los casos los estudiantes no tienen clara ni siquiera su

HABILIDADES			
		CORPUS	
MEGA CRITERIOS	META CRITERIOS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
	habilidades para tomar y defender una decisión	<i>Habilidades</i> como: análisis, clasificación, inferencias, comparaciones , etc. Creatividad	postura frente al tema, por tanto, se les dificulta la defensa de la misma.
Habilidades auxiliares	13. Proceder de manera ordenada y apropiada con cada situación	eguir los pasos para resolver problemas	“¿Por qué le damos un mal uso?, ¿cuál es la razón por la que no podemos darle buena utilidad a nuestra propia creación?”
		upervisar su propio pensamiento (meta cognición)	
		emplear una lista de cotejo razonable sobre el pensamiento	
	14. Ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de satisfacción de los otros.	Manifestaciones de empatía	“algunas personas usan las redes sociales para afectar a otras así como con el ciberbullyng, los acosadores virtuales...esto empieza a ser perjudicial cuando se exceden los límites”
15. Emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación	Tipos de tesis, tipos de argumentos (párrafos), estructura de un texto argumentativo y de un argumento, tipos de texto argumentativo de acuerdo		Los estudiantes reflejan mal manejo de la información (no realizan citas, no se aseguran de la fiabilidad de las

HABILIDADES			
		CORPUS	
MEGA CRITERIOS	META CRITERIOS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
	(oral y escrita).	<p>con la situación de comunicación y contexto</p> <p>Reconocer falacias argumentativas</p>	<p>fuentes de información, su vocabulario es limitado, etc.)</p> <p>La mayoría de los textos presentan mala ortografía, léxico inadecuado y dificultad para expresarse con claridad (coherencia)</p> <p>La mayoría de estudiantes tienen dificultades para generar una tesis central que sirva de hilo conductor de sus argumentos.</p> <p>No utilizan pautas de organización de la información, tampoco estrategias retóricas adecuadas al propósito comunicativo.</p>

Como conclusión general podemos resaltar que los estudiantes de once grado de un colegio público de Bucaramanga, en cuanto a su competencia escrita en relación con las habilidades y disposiciones del pensamiento crítico; tienen un desarrollo mínimo de las disposiciones, pero muy pocas habilidades que les permitan hacer un uso adecuado de su pensamiento crítico, entre ellas sobresalen dos:

1. La falta de documentación a la hora de citar fuentes, pues esto le impide reconocer la popularidad de una fuente para darle validez y fortaleza a sus argumentos.
2. El desconocimiento de habilidades retóricas apropiadas para la expresión del discurso argumentativo.

10. TRIANGULACIÓN – DIAGNÓSTICO

En la interpretación final de la información recolectada para el diagnóstico se hace indispensable un proceso de triangulación que permite reconocer las relaciones, coincidencias y concordancias entre los resultados de los análisis realizados a la encuesta, los artículos de opinión iniciales de los estudiantes y el debate, en confrontación con la teoría, para así poder lograr conclusiones generales que permitan dar respuesta a los objetivos de la presente investigación. Con este propósito se elabora la siguiente tabla, cuyos criterios de relación buscan la relación transversal entre las conclusiones sacadas de la encuesta, los artículos y el debate (grupo focal); para así ser comparados con la teoría desde conceptos como lectura, escritura, pensamiento crítico, pensamiento creativo, pero en especial el concepto que los engloba a todos: PENSAMIENTO COMPLEJO.

La anterior relación, permite hallazgos teóricos prácticos, basados en las producciones de los estudiantes en su nivel inicial del proyecto, que serán de gran utilidad para dar razón a la propuesta de acción a plantear.

Tabla 5. Diagnóstico del pensamiento crítico en estudiantes de once grado de una institución pública de Bucaramanga.

CONCLUSIONES A PARTIR DE			TEORÍA	CONCLUSIONES GENERALES
ENCUESTA	ARTÍCULOS	DEBATE		
<p>Los estudiantes prefieren ver televisión que leer</p> <p>Los estudiantes están leyendo literatura con un solo propósito: el académico.</p>	<p>Los estudiantes refieren información de programas de televisión, internet y redes sociales</p>	<p>Los estudiantes refieren información de programas de televisión</p>	<p>“El currículo debería mostrar los aspectos de la materia que precisamente son indeterminados y problemáticos con la finalidad de capturar la atención de los estudiantes”⁹⁸.</p> <p>Mathew Lipman</p> <p>“Nos sentimos fuertemente implicados en cuestiones que nos importan”⁹⁹.</p> <p>Lipman</p> <p>“Las técnicas de persuasión utilizadas por los medios de comunicación son, a todas luces, deshonestas cuando se</p>	<p>Los estudiantes prefieren ver televisión que leer porque en primera instancia la televisión los atrae, tiene un componente emocional muy fuerte ya que los medios de comunicación siempre tienen en cuenta nuestras necesidades e intereses para capturar nuestra atención desde ahí, casi sin que nos demos cuenta; en segunda instancia la lectura no los inquieta al no ser problematizada y tener fines ajenos a los propios.</p> <p>Se observa desde este aspecto la necesidad de involucrar tanto emocional como racionalmente a los estudiantes en procesos de lectura que discutan, reflejen, describan y en últimas problematicen su</p>

⁹⁸ LIMPAN, Mathew. Pensamiento complejo y educación. Traducción, introducción y notas de Virginia Ferrer. Ediciones de la Torre. Madrid, 2014. P. 1402.

⁹⁹ *Ibíd.*, p. 1559

CONCLUSIONES A PARTIR DE			TEORÍA	CONCLUSIONES GENERALES
ENCUESTA	ARTÍCULOS	DEBATE		
			<p>aprovechan de esta particularidad de los seres humanos¹⁰⁰ (refiriéndose a las emociones) después de citar a Bryam Key, quien afirma: “las integraciones subliminales pueden hacer que las celebridades, las modelos, los automóviles, las comidas o cualquier otro objeto comercial se tornen más atractivos, excitantes, deseables, sabrosas y vistosas...”¹⁰¹</p> <p>Álvaro Díaz</p> <p>“Respecto de los alumnos, estos se interesan en el tema de estudio en la medida en que tenga sentido para ellos; en el que lo comprendan y lo juzguen útil, tanto para aprenderlo como para consultarlo”¹⁰²</p>	<p>realidad. Esto permitirá a los estudiantes el acceso a información y el interés por su manejo con un propósito.</p> <p>Según Lipman, la manera de iniciar a los estudiantes en procesos de pensamiento crítico es ligando los contenidos de las discusiones con los valores instaurados en las personas ya que estas se integran al pensamiento para la toma de decisiones.</p>

¹⁰⁰ DIAZ, Álvaro. La argumentación escrita. Universidad de Antioquia, 2002. p. 5

¹⁰¹ KEY, Wilson. La era de la manipulación, México, Diana. Citado por DIAZ, Álvaro. La argumentación escrita. Universidad de Antioquia, 2002. p. 5

¹⁰² BOISVERT, Jackes. La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica. Fondo de cultura económica, México, 2004. p. 105.

CONCLUSIONES A PARTIR DE			TEORÍA	CONCLUSIONES GENERALES
ENCUESTA	ARTÍCULOS	DEBATE		
			<p>Jacques Boisvert</p> <p>“Además de la televisión y otros medios de información, internet y los nuevos discursos de la lectura en pantalla... unas horas de navegación pueden servirnos para comprobar las dificultades a las que los lectores, en especial los menos formados, deben hacer frente para distinguir la información valiosa de la meramente publicitaria, de la manipulación y la propaganda”¹⁰³</p>	
Los estudiantes tienen un acceso limitado a fuentes de información confiables (por dinero, por desinterés, por falta de bibliotecas y motivación personal y	Los estudiantes reflejan mal manejo de la información (no realizan citas, no se aseguran de la fiabilidad de las fuentes de información, su vocabulario es limitado, etc.)	Muchos de los estudiantes participantes intentan estar bien informados, pero no lo están. Usan fuentes de información que no han leído a	“deben enseñarse la lectura y el análisis al mismo tiempo que la comunicación... pues se tiene la necesidad en estos procesos mentales complejos de realzar en su conjunto el funcionamiento intelectual del alumno” ¹⁰⁴	Desde Boisvert se puede concluir que es necesario un enfoque global de enseñanza para el pensamiento crítico, pues el manejo de la información se optimiza al relacionar las capacidades y actitudes en la toma de decisiones que es la implicación final del acto de pensar. En

¹⁰³ POLANCO, José Luis. La construcción del hábito lector, Libros y lecturas en la educación primaria. En: INTERDIDAC, Salón Internacional del Material Educativo. Del 7 al 11 de Marzo. Editorial Graó, España, 2007. p. 37.

¹⁰⁴ *Ibíd.*, p. 60.

CONCLUSIONES A PARTIR DE			TEORÍA	CONCLUSIONES GENERALES
ENCUESTA	ARTÍCULOS	DEBATE		
externa)		conciencia o con actitud crítica, pues se evidencia en la información que brindan al participar y la manera confusa como razonan con ella. Además, no citan autoridades específicas de tema tratado y no dejan claro el referente en muchas de las intervenciones.	<p>Jacques Boisvert</p> <p>“Mejorar el pensamiento en el aula significa primordialmente mejorar el pensamiento en el lenguaje”¹⁰⁵</p> <p>Lipman</p> <p>“Quien argumenta tiene que recurrir a razonamientos sustentados con hechos, casos ilustrativos o ejemplos particulares, evidencias, opiniones de autoridades, datos estadísticos, testimonios y experiencias personales o de otras personas”¹⁰⁶</p> <p>Álvaro Díaz</p> <p>“Los ciudadanos del presente y del</p>	<p>sus palabras “este modelo global definió muchas dimensiones del pensamiento crítico... la combinación de la redacción, la comunicación verbal, procesos de análisis etc., para asegurar el funcionamiento intelectual del alumno”¹⁰⁹. Desde esto la necesidad es formar el hábito de pensar desde el aula de clases lo cual se puede lograr a partir de la propuesta de Lipman: formando comunidades de investigación. En las cuales el estudiante se motive en la apropiación de información para generar una postura frente a la información analizada.</p> <p>Para generar una postura razonada el estudiante debe argumentar y sustentar a partir del discurso narrativo, expositivo, descriptivo y argumentativo. Desde esta</p>

¹⁰⁵ *Ibíd.*, p. 63

¹⁰⁶ DÍAZ. *Op. Cit.*, p. 11.

¹⁰⁹ LIMPAN. *Op. Cit.*, p. 1680.

CONCLUSIONES A PARTIR DE			TEORÍA	CONCLUSIONES GENERALES
ENCUESTA	ARTÍCULOS	DEBATE		
			<p>mañana requieren la capacidad de analizar con criterio dicha información y procesarla adecuadamente para determinar su verdadero valor y confiabilidad ; para entenderla en su auténtico sentido y así obrar correctamente y asumir con entereza las consecuencias de sus decisiones"¹⁰⁷ Agustín Campos</p> <p>"el pensador crítico debe recurrir a fuentes que son creíbles, precisas y libres de sesgo"¹⁰⁸ Agustín Campos</p>	<p>perspectiva el estudiante aprende a manejar la información de manera útil para reafirmar su posición o contrarrestar las de sus compañeros.</p>
<p>La mayoría de estudiantes afirma leer con muy poca</p>	<p>La mayoría de los textos presentan mala ortografía, léxico inadecuado y</p>	<p>Les hace falta mejorar procesos de lectura para que apropien la</p>	<p>"Parece fuera de duda que el hábito de leer tiene mucho que ver entonces con el acceso fácil y constante a los libros a</p>	<p>Este aspecto es consecuencia del anterior, lo que implica la necesidad de formar el hábito lector pues desde Robert</p>

¹⁰⁷ CAMPOS, Agustín. Pensamiento crítico: técnicas para su desarrollo. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2007. p, 11.

¹⁰⁸ *Ibíd.*, p. 65.

CONCLUSIONES A PARTIR DE			TEORÍA	CONCLUSIONES GENERALES
ENCUESTA	ARTÍCULOS	DEBATE		
frecuencia y lo hacen por menos de una hora	dificultad para expresarse con claridad (coherencia)	información de lo que leen y la vinculen con autores, textos, datos, hechos y demás criterios de validez de una fuente de autoridad.	fin de satisfacer intereses, anhelos y dudas de cualquier persona" ¹¹⁰ "...podría afirmarse que el hábito de leer se adquiere" ¹¹¹ "...no hay duda que escribir empuja decididamente a la lectura, algo que a la inversa no siempre ocurre. El hábito de escribir puede ser la antesala del hábito de leer y puede, además, contribuir a la memoria de las competencias lingüísticas toda vez que en el binomio expresión – corrección se encuentra la clave de un aprendizaje significativo de la lengua escrita" ¹¹² "lamentablemente, un exagerado número de estudiantes de educación	Ennis y como aparece en la rúbrica una de las cualidades que tiene una persona con pensamiento crítico es la de intentar estar bien informado. Es necesario formar en habilidades lingüísticas que favorezcan el pensamiento crítico y creativo desde la producción textual. Esto permite procesos de enseñanza que favorecen la lectura y el pensamiento complejo.
	La mayoría de los estudiantes manifiestan contradicciones en sus textos. Les falta precisión y claridad.	La mayoría de los estudiantes manifiestan contradicciones en sus intervenciones. Les falta precisión y claridad verbal.		

¹¹⁰ LOMAS, Carlos y MATA, Juan. La construcción del hábito lector. En: INTERDIDAC, Salón Internacional del Material Educativo. Del 7 al 11 de Marzo. Editorial Graó, España, 2007. p, 11.

¹¹¹ *Ibíd.*, p. 13

¹¹² *Ibíd.*, p. 17

CONCLUSIONES A PARTIR DE			TEORÍA	CONCLUSIONES GENERALES
ENCUESTA	ARTÍCULOS	DEBATE		
			<p>superior, e incluso, numerosos profesionales de distintas áreas, tienen dificultades para escribir textos argumentativos eficaces”¹¹³</p> <p>“...procesos de pensamiento crítico que son necesarios para la resolución de problemas...” Tratamiento activo de la información, aprendizaje colaborativo, organizadores gráficos¹¹⁴</p>	
<p>La mayoría de estudiantes prefieren leer textos de fácil y rápida lectura (que es lo que les permite las redes sociales)</p> <p>Los libros densos y profundos que leen son</p>	<p>Se observa en los escritos que la mayoría de estudiantes no analiza argumentos porque no identifican la información relevante (escriben mucho, dicen poco) y tampoco estructuran el argumento en cada párrafo y en el hilo</p>	<p>No utilizan habilidades de análisis argumental. Así mismo podemos ver que las escasas razones que identifican son explícitas, que les hace falta identificar conclusiones y resumir. Finalmente, en su</p>	<p>“El actual entendimiento de la lectura requiere que el lector construya el significado en relación con el texto...necesitan aprender a pensar acerca de lo que están leyendo, integrarlo en lo que ya saben, compararlo con otras situaciones y evaluarlo en términos de nivel estético y ético...”¹¹⁵</p>	<p>Prefieren leer fácil, pero no se dejan leer fácil porque no tienen en cuenta las características del destinatario de su enunciado, esto porque no han entendido que la lectura es un proceso de interacción.</p> <p>Se puede concluir que la lectura fácil que realizan en las redes sociales les impide</p>

¹¹³ DÍAZ. Op. Cit., p. xvii

¹¹⁴ BOISVERT. Op. Cit., p. 56

¹¹⁵ VILLALBA, Elena Gómez y NUÑEZ, María del Pilar. La construcción del hábito lector, La enseñanza de la lectura en el aula. En: INTERDIDAC, Salón Internacional del Material Educativo. Del 7 al 11 de Marzo. Editorial Graó, España, 2007. p. 26

CONCLUSIONES A PARTIR DE			TEORÍA	CONCLUSIONES GENERALES
ENCUESTA	ARTÍCULOS	DEBATE		
los que proponen los docentes en clases de español	conductor del texto.	mayoría, le dieron importancia a aspectos irrelevantes para el análisis central de la discusión que pretende tomar una decisión al respecto de una creencia.	<p>“...si cuenta más el ejercicio escolar y la obligación que la posibilidad de disfrute y la vida del lector, este buscará refugio en obras de menor calidad que aquellas que hubiera podido leer, tal vez solo porque no se encuentran bajo la esfera de influencia de la escuela y su carga burocrática.”¹¹⁶</p> <p>“pocos son los niños a los que no les gusta que les lean en voz alta... la lectura en voz alta alcanza pleno sentido cuando es gratuita y, por tanto, no existen contrapartidas ni exigencias posteriores”¹¹⁷</p> <p>“Quizá el problema nazca de considerar que la escolarización de la lectura se refiere a un conjunto de prácticas mal</p>	<p>adquirir habilidades básicas de redacción ni de pensamiento.</p> <p>Es importante permitir que los estudiantes escojan el libro a leer para que este se relacione más con lo que se identifican y puedan lograr placer en el acto de leer.</p> <p>La lectura en voz alta permite tanto el disfrute como el análisis grupal de los textos.</p>
	Los estudiantes no definen o definen desde su parecer los términos utilizados en sus escritos; es decir no aclaran sus ideas, no tienen en cuenta al lector. Falta objetividad	Las pocas veces que especifican términos utilizando estrategias para definir, lo hacen de la manera incorrecta. Informan el significado o aclaran el de su compañero pero no lo utilizan para juzgar y llegar a conclusiones o		

¹¹⁶ *Ibíd.*, p. 19

¹¹⁷ POLANCO. *Op. Cit.*, p. 44.

CONCLUSIONES A PARTIR DE			TEORÍA	CONCLUSIONES GENERALES
ENCUESTA	ARTÍCULOS	DEBATE		
		como refuerzo de sus ideas.	orientadas que se producen en el ámbito educativo... Por ejemplo, cuando la lectura se convierte en una imposición que cae sobre el alumnado...Ante prácticas de este tipo, más frecuentes de lo que uno desearía en la enseñanza secundaria, no es extraño que un sector del alumnado desarrolle una aversión hacia los libros ¹¹⁸	
	En ambos casos logran pocas veces inferencias que les permitan dudar o cuestionar la información de manera crítica para tomar decisiones. En ambos (escritos y debate) la mayoría de las veces la argumentación es unilateral.			
75% de los estudiantes reconocen no hablar nunca de los textos que leen, muy seguramente porque no leen y los que lo hacen no encuentran fácilmente con quien compartirlo o no encuentran en los libros aspectos	En los escritos los estudiantes no tienen en cuenta la reputación académica y científica de una fuente, la mayoría de veces le dan importancia es a la reputación de la fuente en los medios de comunicación	La mayoría de veces los estudiantes utilizaron la reputación de una fuente como criterio para la decisión de creer o no en el infierno; sin embargo, dicha reputación no es suficiente cuando la información que se	"la deliberación que prepara para la emisión de juicios es una actividad que viene realizada tanto por grupos como por individuos. Al incorporar la deliberación en el aula, estamos ofreciendo oportunidades a los miembros de la clase para que interioricen los procesos y deliberen individual y colectivamente" ¹¹⁹ "nuestros niños y niñas necesitan foros	Como consecuencia la mayoría de los estudiantes realizan juicios de valor, pero no los juzgan, es decir les hace falta una actitud más correctiva y auto-correctiva (meta-cognitiva). Se hace necesario brindar espacios de deliberación donde aprendan a discutir y se dé paso a la capacidad creativa para formular razonamientos frente a temas de

¹¹⁸ FERNANDEZ, Paz Agustín. La construcción del hábito lector, lectura y libros en educación secundaria. En: INTERDIDAC, Salón Internacional del Material Educativo. Del 7 al 11 de Marzo. Editorial Graó, España, 2007. p. 48

¹¹⁹ LIMPAN. Op. Cit., p. 2604

CONCLUSIONES A PARTIR DE			TEORÍA	CONCLUSIONES GENERALES
ENCUESTA	ARTÍCULOS	DEBATE		
interesantes para compartir.		brinda no evidencia conocimiento sobre la misma; es decir la mayoría de las citas y fuentes se nombran de modo parcial y la información brindada es insuficiente para generar validez	de libertad académica similares a los universitarios, en los que no se instauren barreras a la especulación creativa o a la formulación de valientes hipótesis ¹²⁰	su interés lo que les abra paso a la formulación de juicios cada vez más acertados y justificados con el propósito de convencer a otros. También se hace necesario fomentar disposiciones y habilidades de lectura crítica en los estudiantes, pues se razona a partir de la información y esta se obtiene de la lectura.
	la mayoría de razonamientos en los escritos son de tipo inductivo, pues además por el tipo de escrito realizan referencias de particularidades para llegar a una conclusión general, aunque las referencias muchas veces son insuficientes para la	La mayoría de estudiantes usan inducciones como forma de razonamiento, pues se dedican más a referir que a inferir.	los aportes de la lógica con los provenientes de la moderna teoría de la argumentación ¹²¹	
		La generalidad que se observa en cuanto a los criterios u opiniones propias es que son casi	“los lectores críticos están dispuestos a dedicar tiempo a reflexionar y evaluar información, a buscar la verdad, a usar la lógica, a buscar visiones alternativas, a expresar puntos de vista en un tema, a identificar argumentos y puntos de vista discordantes, entre otros.” ¹²²	

¹²⁰ LIMPAN. Op. Cit., p. 2687

¹²¹ DÍAZ. Op. Cit., p. 19

¹²² CAMPOS. Op. Cit., p. 55.

CONCLUSIONES A PARTIR DE			TEORÍA	CONCLUSIONES GENERALES
ENCUESTA	ARTÍCULOS	DEBATE		
	<p>conclusión</p> <p>La mayoría de estudiantes tienen dificultades para generar una tesis central que sirva de hilo conductor de sus argumentos.</p> <p>No utilizan pautas de organización de la información, tampoco estrategias retóricas adecuadas al propósito comunicativo.</p>	<p>nulas, pues la mayoría se basan en una idea ya expuesta para adherirse a ella con argumentos muy similares a los de los compañeros y a sea en su forma o contenido.</p>		
<p>Los estudiantes prefieren leer libros que estén relacionados con sus experiencias personales de vida</p>	<p>Los estudiantes refieren experiencias tanto personales como de otras personas en sus escritos.</p>	<p>En sus intervenciones algunos de los estudiantes manifiestan tener la capacidad de ponerse en el lugar de otro; sin embargo, del total de las intervenciones (63) sólo</p>	<p>“La literatura ofrece a los alumnos más oportunidades que ninguna otra área de currículo, para considerar ideas, valores y preguntas éticas”¹²³</p> <p>“el curso o salón de clase en donde los estudiantes hablan enfocando temas vitales es signo de aprendizaje, en el</p>	<p>Las experiencias de vida favorecen la meta cognición.</p> <p>El estudio de caso como técnica de investigación permite a los estudiantes indagar, analizar, comparar, establecer juicios, llegar a conclusiones a partir de la información emergente del caso a</p>

¹²³ CARR, 1990. Ciado por CAMPOS, Agustín. Pensamiento crítico: técnicas para su desarrollo. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2007. p. 87

CONCLUSIONES A PARTIR DE			TEORÍA	CONCLUSIONES GENERALES
ENCUESTA	ARTÍCULOS	DEBATE		
		<p>el 7.9% (5) se ubica en este criterio.</p> <p>En sus respuestas se observa que los estudiantes se defienden a sí mismos más que a las opiniones. Es decir, las ligan sus emociones más que a la razón como proceso de transformación del pensamiento y toma de decisiones.</p>	<p>supuesto que los alumnos desarrollan habilidades dialécticas y dialógicas”¹²⁴</p> <p>“El estudio de caso: ofrece un laboratorio en el que los alumnos pueden ejercer y mejorar sus habilidades de pensamiento crítico”¹²⁵</p>	<p>estudiar. Es una estrategia que dada la discusión de los resultados surge desde las ideas de los estudiantes al querer leer un libro que tenga historias de vida ya que sus propias vivencias y las de seres cercanos son narraciones que contienen valores y modos de vivir, pensar y actuar que caracterizan su entorno.</p>

¹²⁴ CAMPOS. Op. Cit., p. 177.

¹²⁵ MCDADE, 1995. Citado por BOISVERT, Jackes. La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica. Fondo de cultura económica, México, 2004. p, 146.

10.1 HALLAZGOS

En cuanto a las dificultades que tienen los estudiantes frente a las habilidades del pensamiento crítico se concluye que las más notorias en los estudiantes son: el creciente desinterés por la lectura y aumento de acceso a las redes sociales y televisión asociado a la imposición de textos literarios en la escuela y a la manipulación discursiva de los medios de comunicación para persuadir, el decreciente acceso a material de lectura impreso, la preferencia por los textos de rápida y fácil lectura, la imposibilidad de brindar y reconocer razones valederas, el uso constante de falacias argumentativas, los pocos espacios para el disfrute y apasionamiento por la lectura y la falta de recursividad en el uso de estrategias lógicas y retóricas para asumir una postura sustentada; surge la necesidad de plantear una propuesta que involucre la lectura y escritura como promotoras de la creatividad y el pensamiento crítico, que en términos de Mathew Lipman se traduce en un pensamiento de orden superior o pensamiento complejo, pues dadas las debilidades de los estudiantes para razonar de manera argumentada, para dar cuenta de lo que opinan de manera clara y precisando del uso correcto de la información en la toma de decisiones y en conductas que moldean un estilo de vida. El paso a seguir es el planteamiento de una estrategia que se consolide en una secuencia didáctica planteada desde procesos lingüísticos que sirven de eje transversal para la adquisición de disposiciones y habilidades de pensamiento y que promuevan en el estudiante el uso de recursos creativos, así pues y de acuerdo con lo anterior establecemos los criterios básicos a tener en cuenta para el planteamiento y proceso de la propuesta:

1. Condiciones textuales que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de once grado de un colegio público de Bucaramanga:
Dichas condiciones oscilan entre el análisis de los valores éticos y morales presentes en una novela que narra historias de vida y la recolección, organización

e interpretación de la información hallada a partir de un estudio de casos, ya sea propio o de alguien conocido, con el propósito de crear ensayos literarios como forma de asumir posturas frente a las diversas realidades circundantes y ayudar a los estudiantes a inferir del caso analizado los principios generales que les permitan adaptarse a una situación similar en el futuro. Así mismo ayudarlos a adquirir conciencia de sus actitudes, valores, creencias y estrategias propias.

2. Características que tendría la estrategia didáctica para posibilitar el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la lectura y la escritura:

La estrategia didáctica propicia para el desarrollo del pensamiento crítico, pero además creativo de los estudiantes de once grado de una institución pública de Bucaramanga es la creación de una comunidad de investigación¹²⁶ (el rincón de la lectura) a manera de club de lectura que permita la deliberación, análisis, narración y creación de historias de vida a partir de la lectura crítica de una novela y la construcción de una historia de vida a manera de ensayo literario partiendo del estudio de casos como técnica del ejercicio investigativo. Todo ello para inducir a los estudiantes en la aplicación de disposiciones y habilidades del pensamiento crítico¹²⁷ propuestas por Robert Ennis y en el estímulo del pensamiento creativo como asunto emergente de las acciones propias de una comunidad de investigación (recolección, análisis y producción de información).

¹²⁶ LIMPAN, Mathew. Pensamiento complejo y educación. Traducción, introducción y notas de Virginia Ferrer. Ediciones de la Torre. Madrid, 2014.

¹²⁷ Robert H. Ennis. The Nature of Critical Thinking: Outlines of General Critical Thinking Dispositions and Abilities. 2013 (last revised September, 2015) Disponible en: <http://www.criticalthinking.net/longdefinition.html>

11. TALLER INVESTIGATIVO: “LEER PARA COMPRENDER, ESCRIBIR PARA PENSAR Y CREAR”

En consecuencia, del análisis anterior y para dar respuesta y pretender solución a las necesidades percibidas, se plantea la siguiente secuencia didáctica que busca integrar la lectura y producción textual como ejes transversales y posibilitadoras del pensamiento complejo, cuyas bases se fundamentan en dos procesos complementarios: la lectura y la escritura; traducidas en dos fases del plan: leer para comprender y escribir para pensar y crear.

La primera consta de las actividades encaminadas hacia los procesos de comprensión y análisis de una obra literaria escogida por los estudiantes, bajo las sesiones de un club de lectura constituido bajo el pretexto de formar comunidad de investigación.

La segunda compila el paso a paso del proceso de composición escrita, que suscita el uso de habilidades meta-cognitivas y creativas en la producción de un ensayo literario por estudiante, fruto de un estudio de casos realizado para tal fin. La intención de esta fase es la creación de un libro que contenga historias de vida escritas por los estudiantes como fruto de un proceso que permite el uso y desarrollo de habilidades de pensamiento complejo, dado que la interacción sistémica de ambos procesos, relacionan los elementos que constituyen esta corriente de la complejidad: pensamiento crítico y creatividad.

Teniendo en cuenta lo anterior el orden que se propone para poder plantear la secuencia didáctica está relacionado con el orden establecido de manera teórica y práctica en los procesos de lectura y escritura así:

Tabla 6. Plan de trabajo

Fases del proceso	Etapas del proceso		Actividades
<p>LEER PARA COMPRENDER</p> <p>(antes, durante y después)</p>	<p>ANTES DE LA LECTURA</p>	<p>1. Socialización resultados diagnóstico</p>	<p>1.1. Exposición catedrática con tablas de resultados 1.2. Discusión de los resultados y conclusiones finales</p>
		<p>2. Escogencia del libro a leer y propósito de lectura</p>	<p>2.1. Cine-foro: “escritores de la libertad” 2.2. Explicación de fines que se deben perseguir con la lectura (discusión – comunidad de investigación alrededor de historias de vida) 2.3. Propuestas sustentadas y votación de los estudiantes para escoger el libro a leer.</p>
		<p>3. Formación del club de lectura</p>	<p>3.1. Determinación de los espacios, disposiciones y pautas para el club de lectura alrededor del texto escogido. 3.2. Lectura guiada: Estanislao Zuleta “sobre la lectura” (en ejercicio transversal con filosofía)</p>
		<p>4. Sesión 1: “una presencia maligna” (Antes y Durante)</p>	<p>4.1. Ejercicio exploratorio (antes de la lectura) planteamiento de hipótesis y cuestionamientos. Propósito de la lectura. 4.2. Deliberación a partir de las impresiones y reflexiones que causó la lectura del primer capítulo del libro (crear y juzgar juicios de valor – manifestación de empatía).</p>
	<p>DURANTE LA LECTURA</p>	<p>5. Sesión 2: “Las lóbregas tinieblas del hades y “Entre dos dimensiones”</p>	<p>5.1. Definir conceptos presentes en los sucesos de los capítulos (verdad, crimen, castigo y culpa). 5.2. conceptos trabajados y su relación con situaciones experimentadas por los lectores y personajes. 5.3. Formación de juicios frente a la situación planteada en el texto desde la cual confluyen las historias.</p>
		<p>6. Sesión 3: “Luna llena y “Diario de un futuro</p>	<p>6.1. Reflexión sobre la relación decisiones consecuencias a partir de la</p>

Fases del proceso	Etapas del proceso		Actividades
		asesino”.	<p>canción “decisiones” de Rubén Baldés.</p> <p>6.2. Discusión de casos a partir de los aspectos relacionados con la toma de decisiones y sus consecuencias</p> <p>6.3. La relatoría</p>
		7. Sesión 4: “Fuerzas descomunales” y “la vida es así”	<p>7.1. El estrés postraumático</p> <p>7.2. Lectura y revisión personal de la relatoría con la lista de cotejo para razonar de Richard Paul.</p> <p>7.3. Socialización de relatorías y discusión desde las diferentes perspectivas.</p>
		8. Sesión 5: “Círculos infernales” y “Buscar e inventar de nuevo”	<p>8.1. Definición de empatía a partir de un mapa mental</p> <p>8.2. Definición conjunta del concepto de justicia a partir de un mente-facto</p> <p>8.3. Discusión de los dos capítulos a partir de la estrategia “seis sombreros para pensar” pregunta principal: ¿qué hubiera hecho yo en el lugar de cada uno de los personajes?</p>
		9. Sesión 6: “Satanás”	<p>9.1. Análisis a partir de lectura y creación poesía</p> <p>9.2. Planteamiento del problema de investigación de los estudiantes ¿cómo problematizar una historia de vida para obtener enseñanzas que nos orienten en la toma de decisiones constructivas?</p>
<p>ESCRIBIR PARA PENSAR Y CREAR</p> <p>(Ensayo literario -</p>	<p>DESPUES DE LA LECTURA</p>	<p>10. Estudio de casos (activación proceso de composición escrita)</p>	<p>10.1. Estrategias de recolección y organización de la información (la entrevista)</p> <p>10.2. Redacción de la historia</p> <p>10.3. Socialización de las historias (preguntas y discusión para ampliar información y dar claridad a la historia)</p>

Fases del proceso	Etapas del proceso		Actividades
estudio de casos - historias de vida)		11. El ensayo	11.1. La argumentación (mente-facto conceptual) 11.2. Superestructura textual del texto argumentativo (mapas conceptuales) 11.3. Estructura de un argumento (esquemas) 11.4. El ensayo literario y las historias de vida
		12. Proceso de composición escrita.	12.1. Planeación 12.2. Escritura del primer borrador 12.3. Correcciones – rejilla de evaluación de textos (modelado de la docente con un texto escogido para explicar los criterios y uso) 12.4. Re – elaboración (cuantas veces sea necesario y el tiempo lo permita) 12.5. Correcciones de la docente 12.6. Entrega del texto final con borradores 12.7. Socialización producto final (libro historias de vida) en izada de bandera final a cargo de once grado.
		13. Evaluación final del proceso por parte de los estudiantes.	13.1. Evaluación del proceso (encuesta)

Nota: En los anexos se pueden apreciar ejemplos los planes de clase y diarios de campo que marcan el paso a paso y desarrollo del presente plan de trabajo.

12. ANÁLISIS DE RESULTADOS

12.1 DIARIOS DE CAMPO Y PLANES DE CLASE

Los diarios de campo constituyen un elemento fundamental en el análisis final, pues son la manifestación de la fuerza transformadora de los procesos aplicados en el taller investigativo para el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo, pues desde el diagnóstico se pudo reconocer la necesidad de articular procesos creativos con críticos para potenciar las funciones del pensamiento de orden superior. A continuación, el análisis del currículo oculto, del proceso de desarrollo de dichas destrezas en los estudiantes que con el sólo hecho de despertar su interés, hacer conscientes los procesos y participar en ellos ya adquirieron ganancia.

Para éste análisis se tuvo en cuenta los planes de clase donde se enuncian las actividades a realizar para cada propósito de aprendizaje y 5 diarios de campo que se realizaron de cinco momentos importantes durante la propuesta de intervención que son: la socialización y discusión con los estudiantes acerca de los resultados del diagnóstico realizado a partir de la rúbrica, con lo cual se logra reconocer la importancia de escoger el libro a leer desde las propuestas de ellos y no impuesto; la conformación del club de lectura; el análisis del capítulo uno del libro, haciendo énfasis en el uso de la definición y análisis de conceptos como ejercicio de aplicación de las habilidades de aclaración avanzada (diario de campo 3 y 4); y la aplicación de las fases del proceso de composición escrita centrado en el ejercicio de corrección del primer borrador a partir de la rejilla de evaluación planteada por la docente con los criterios para revisar y reelaborar el texto.

Tabla 7. Disposiciones - Diarios de campo y planes de clase

DISPOSICIONES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	ANÁLISIS
		DESCRIPTOR	
<p>1. cuidar que sus creencias sean verdaderas y que sus decisiones sean justificadas</p>	<p>e) busca <i>hipótesis</i> alternativas, explicaciones, conclusiones, planes, fuentes, etc.</p>	<p>“...estamos acostumbrados a que todo sea fácil tiene razón, pero yo creo que preferimos el celular que la televisión (al fondo se escucha sí, pero el celular no salía ahí), es más todos tenemos celular y díganme quién tiene biblioteca en la casa (levantan la mano 5 estudiantes), es más ni siquiera la tenemos acá en el colegio”</p> <p>“...es que uno tiene el menú para escoger de un restaurante a uno no le gusta toda la comida y es como si uno fuera con los papás y ellos le escogieran a uno qué comer ¿si pillá? En vez de dejarlo a uno escoger y uno ahí si se come todo, o al menos se da cuenta que escogió mal jajajaja”</p>	<p>El ejercicio de analizar los resultados de la encuesta como una forma de autoevaluación y el uso de razones o argumentos basados en información válida, además de la posibilidad de convencer a otros permite a los estudiantes hacer uso de este mega criterio, pues la discusión permite estar bien informado, considerar otros puntos de vista, explicar y aceptar decisiones cuidando que sean justificadas y verdaderas.</p>
	<p>f) considera seriamente otros puntos de vista distintos a los propios.</p>	<p>“... mejor historias que muestren como es la vida real porque muchos acá venimos a estudiar y nadie sabe lo que</p>	

DISPOSICIONES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	ANÁLISIS
		DESCRIPTOR	
		realmente tiene que vivir el otro (todos asienten y empiezan a susurrar...”	
	g) ntenta estar bien informado	<p>La docente complementa diciendo que hasta el mismo libro es arte y dice a la clase que cada estudiante busca varios ejemplos, pero escoge uno para pasar a frente a convencer a todos sus compañeros de leerlo, y como lo que van a hacer es argumentar su postura para convencer, vamos a sacar la consulta sobre el texto argumentativo para realizar entre todos un mente-facto conceptual.</p> <p>Algunos estudiantes levantan la mano para leer su consulta, la docente les pide que traduzcan con sus palabras y en la medida en que van participando ella amplía la información, corrige, pregunta, explica y organiza las ideas en el mente-facto.</p>	

DISPOSICIONES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	ANÁLISIS
		DESCRIPTOR	
		Terminado el esquema la docente pide que lo pasen al cuaderno y les deja la segunda tarea que consiste en preparar por escrito los argumentos que refuercen la decisión de leer el libro que escojan.	
	h) probar una posición en la medida en que esté justificada por la información disponible.	“la segunda tarea que consiste en preparar por escrito los argumentos que refuercen la decisión de leer el libro que escojan.”	
2. tiene cuidado de que un punto de vista sea entendido Y presentado con honestidad y claridad. Tanto el suyo como el de los demás	m) escubrir y escuchar las opiniones y razones de los demás	“Terminado el corto la docente nombra a un estudiante por lista y le pide el favor que lea la primera pregunta, la estudiante la lee y la docente dice: - quién quiere responder a esta pregunta. (Varios estudiantes levantan la mano) y la docente señala a cada uno diciendo: - turno uno, turno dos, turno tres y ya, sólo tres por ahora. Empecemos...”	La dinámica de discusión deliberativa permite escuchar al otro para estar de acuerdo o no con éste y hacer parte de las decisiones que se tomen. La construcción conceptual desde la discusión permite el logro de la intención de ser precisos y claros
	n) ser claro sobre el significado de lo que se dice, escribe o comunica de otro	“Estudiante 3: uno comete un crimen cuando viola una ley muy importante, cuando lo pueden echar a la cárcel por algo malo que hizo. ¿No?”	

DISPOSICIONES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
	modo, buscando tanta precisión como la situación lo requiera.	“Estudiante 4 (levanta la mano con diccionario en mano) según el diccionario el crimen se define como: 1. Delito grave, 2. Acción indebida o reprochable y 3. Acción voluntaria de matar o herir gravemente a alguien”	Los mismos objetivos comunes y claros desde cada dinámica y mantener el interés de los estudiantes para preparar lo que les corresponde en cada clase mantienen el enfoque
	o) determinar y mantener el enfoque en la conclusión o pregunta	Profesora: esta discusión sobre el análisis de los conceptos dentro del capítulo uno ya la tendremos más adelante. Por ahora es importante que todos tengamos claros los conceptos que se manejan, por ello no nos salgamos de contexto y conceptualicemos desde el texto de Kahil Gilbran. Por ejemplo él habla de la culpabilidad de tropezar con una piedra en la cual ya otros han tropezado... qué opinan de eso.	Como se está presentando un punto de vista ante los compañeros, se ofrecen razones para que lo que digo sea creíble y para convencerme a mí mismo de ello. Además expongo las razones por las cuales se está o no de acuerdo En el ejercicio es indispensable contextualizar desde el texto los análisis.
	p) buscar y ofrecer razones	“Estudiante 5: profe para él un crimen es cometer una falta contra otra persona. Ósea no sólo es matar, sino cualquier cosa que yo haga	Así se tiene en cuenta la situación global.

DISPOSICIONES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	ANÁLISIS
		DESCRIPTOR	
		<p>para hacer daño a otros. También dice que ante el crimen no es menos culpable el que es agredido porque de alguna manera lo permite"</p> <p>"Estudiante 3: es injusto porque por ejemplo, en la novela, María no quería que le propusieran vender su cuerpo o que fueran vulgares con ella. Ni se vestía vulgar. ¿Ella por qué tiene la culpa?"</p>	<p>Cuando se trata de aspectos religiosos,</p>
	<p>q) ener en cuenta la situación global</p>	<p>"El texto inicia con la descripción de una plaza de mercado donde trabaja María, una muchacha muy linda, joven y pobre, de diecinueve años, que vende tintos y aromáticas en ese lugar... también describe cómo la irrespetan, la miran, la desean y le dicen cosas vulgares los señores de los puestos de las plazas y quieren comprar su cuerpo porque la ven necesitada"</p> <p>"Profesora: bien, hasta ahí ¿qué conceptos de los trabajados podemos</p>	<p>los estudiantes tienen cuidado siempre de reconocer que son sus creencias, pues entienden que otros pueden pensar diferente porque no es un tema que tenga comprobación científica pese a que se buscan razones para creer.</p>

DISPOSICIONES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	ANÁLISIS
		DESCRIPTOR	
		<p>encontrar?</p> <p>Estudiante 2: pues yo diría que la voluntad y el deseo porque se supone que ambos están relacionados... si la voluntad es la capacidad de decidir lo que deseo o lo que quiero yo veo a María como un ejemplo de esto, pues ella no desea que la irrespeten, pero si desea trabajar para obtener un sustento.”</p>	
	<p>r)</p> <p>er reflexivamente consciente de las propias creencias básicas</p>	<p>“Estudiante 11: pues en la historia del pintor no sé hasta qué punto podemos ver la culpa, que no hemos hablado de la culpa, porque cuando el tío le dijo al pintor que tenía cáncer de garganta, él pudo sentirse culpable por lo que sucedió con el retrato. También me preguntaba si pudiera verse la culpa en el análisis de la cruz del cuadro, pues es como si el pintor quisiera ver a Dios sentirse culpable por la muerte de Jesús y en realidad, desde mi creencia, la culpa la tiene la humanidad por pecadora, pues fue el recurso de amor</p>	

DISPOSICIONES			
CATEGORÍAS (MEGA CRITERIOS)	SUBCATEGORÍAS (META CRITERIOS)	CORPUS	
		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		que encontró Dios para perdonarnos y libramos de nuestras culpas a través de un sacrificio sin mancha”	

HABILIDADES				
MEGA CRITERIOS		META CRITERIOS	CORPUS	ANÁLISIS
MEGA CRITERIOS		META CRITERIOS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
1. Centrarse en la pregunta		a). Identifica o formula una pregunta.	<p>Estudiante 3: “es injusto porque, por ejemplo, en la novela, María no quería que le propusieran vender su cuerpo o que fueran vulgares con ella. Ni se vestía vulgar. ¿Ella por qué tiene la culpa?</p> <p>Estudiante 3: pues de eso vivía, entonces ¿usted qué haría?”</p> <p>Estudiante 11: “pues en la historia del pintor no sé hasta qué punto podemos ver la culpa, que no hemos hablado de la culpa, porque cuando el tío le dijo al pintor que tenía cáncer de garganta, él pudo sentirse culpable por lo que sucedió con el retrato. También me</p>	<p>En este caso de deliberación es posible observar que los estudiantes se sienten tranquilos de formular y auto-formularse preguntas en sus intervenciones, al brindarles la libertad de construir y reconstruir su pensamiento en la socialización con otros, validando opiniones, pero sin ser señalados, clasificados, etiquetados o juzgados por lo que dicen.</p>

HABILIDADES			
		CORPUS	
MEGA CRITERIOS	META CRITERIOS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p>preguntaba si pudiera verse la culpa en el análisis de la cruz del cuadro, pues es como si el pintor quisiera ver a Dios sentirse culpable por la muerte de Jesús y en realidad, desde mi creencia, la culpa la tiene la humanidad por pecadora, pues fue el recurso de amor que encontró Dios para perdonarnos y librarnos de nuestras culpas a través de un sacrificio sin mancha”.</p> <p>“...Lo último que dicen también muestra la culpa que siente por lo que hizo y pues me pregunto ¿será que está arrepentido? ¿Será que actuó bajo su propia voluntad?”</p>	
	b). Identifica o formula criterios para juzgar posibles respuestas.	<p>Profesora: bien, hasta ahí ¿qué conceptos de los trabajados podemos encontrar?</p> <p>Estudiante 2: pues yo diría que la voluntad y el deseo porque se supone que ambos están relacionados... si la</p>	En este criterio al aplicar habilidades de aclaración avanzada como la definición de términos, se observa en los estudiantes no sólo el hallazgo de criterios para juzgar

HABILIDADES			
		CORPUS	
MEGA CRITERIOS		META CRITERIOS	ANÁLISIS
		<p>voluntad es la capacidad de decidir lo que deseo o lo que quiero yo veo a María como un ejemplo de esto, pues ella no desea que la irrespeten, pero si desea trabajar para obtener un sustento.</p> <p>Profesora: ¿osea que el deseo está ligado a la necesidad? ¿Yo deseo algo que necesito?</p> <p>Estudiante 2: no siempre profe, yo creo que uno puede desear algo que no tiene porque ve feliz a otro con eso</p> <p>Estudiante 3: por eso entonces si es por una necesidad, necesitamos ser felices, para eso vivimos.</p> <p>Estudiante 2: pero es una necesidad distinta la que me mueve el deseo yo deseo el celular que tiene mi compañero porque creo que me hará más feliz que el mío, entonces lo que</p>	<p>las respuestas; sino el planteamiento de juicios de valor que acompañan sus criterios.</p>

HABILIDADES			
		CORPUS	
MEGA CRITERIOS	META CRITERIOS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		deseo no es el celular sino la felicidad.	
		Estudiante 4: es injusto lo cuando una persona no recibe lo que le corresponde, osea lo que le pasa no se ajusta a sus cualidades ni deseos, a su perfil como persona. En el libro, el que lo escribió hace ver a María como una niña decente y no la tratan así por más que ella se quiera dar a respetar, al contrario ella misma siente que no creen en ella y es injusto porque trabaja honradamente para conseguir lo mínimo para vivir, pero ella quiere estudiar y cuantos niños ricos lo tienen todo y no quieren estudiar.	
	a. Mantiene la situación en mente	Todos por continuidad de la estrategia	Ambos procesos, tanto el de lectura como el de producción textual se encaminan hacia el análisis de argumentos como
	2. Analizar argumentos	b. identifica conclusiones. c. identifica razones o premisas . d. identifica razones	Estudiante 5: "profe para él un crimen es cometer una falta contra otra persona. Ósea no sólo es matar, sino

HABILIDADES			
		CORPUS	
MEGA CRITERIOS	META CRITERIOS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
	explícitas.	<p>cualquier cosa que yo haga para hacer daño a otros. También dice que ante el crimen no es menos culpable el que es agredido porque de alguna manera lo permite”</p> <p>Profesora: “recordemos un poco el proceso que llevamos a cabo para tener a la mano estos primeros borradores que vamos a iniciar corrigiendo hoy. Primero buscamos las historias que fueran interesantes para ser contadas a un grupo de adolescentes como ustedes, luego las socializamos y así nos ayudamos con preguntas para el análisis y ampliar la información. Con esto hicimos in estudio de casos a partir de la entrevista en profundidad, luego conocimos las partes del texto argumentativo (el ensayo), construimos, socializamos y corregimos algunas tesis y finalmente</p>	<p>parte importante en la validación de juicios que nos permitan tomar decisiones acertadas para la vida.</p> <p>Una fase importante y continua del proceso de producción es la corrección que conlleva a la auto, co y hétero evaluación del texto a partir de criterios establecidos teniendo en cuenta el tipo textual (ver anexo E – Diario de campo 5) esto conlleva al uso de todas las habilidades para analizar argumentos.</p>
	e. identifica y maneja lo no relevante		
	f. Identifica la estructura de un argumento .		
	h) esume		

HABILIDADES				
		CORPUS		
MEGA CRITERIOS	META CRITERIOS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS	
		<p>planteamos nuestro texto con la información obtenida y acorde con esta superestructura textual.</p> <p>Ahora tenemos una rejilla de evaluación que nos va a servir para realizar una autoevaluación de cada texto y así poder irlo mejorando antes de las correcciones de la docente, además así quedan claros los criterios de evaluación del texto.</p> <p>Para que conozcan a rejilla y en concreto qué se observa dentro del texto en cada ítem traigo el ejemplo de la corrección que hice del texto de una compañera que me dió su permiso para ponerla de ejemplo”</p>		
		a) ¿por qué?	<p>Estudiante 11: “pues en la historia del pintor no sé hasta qué punto podemos ver la culpa, que no hemos hablado de la culpa, porque cuando el tío le dijo al pintor</p>	<p>La temática que escogieron los estudiantes al escoger el texto es de tipo moral, ético y</p>
		b) ¿cuál es el punto principal?		
		c) ¿qué quiere decir?		
		d) ¿cuál sería un ejemplo?		
		e) ¿cuál sería un contra		
3. Formular y responder preguntas de aclaración y/o desafío				

HABILIDADES			
		CORPUS	
MEGA CRITERIOS	META CRITERIOS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
	ejemplo?	<p>que tenía cáncer de garganta, él pudo sentirse culpable por lo que sucedió con el retrato. También me preguntaba si pudiera verse la culpa en el análisis de la cruz del cuadro, pues es como si el pintor quisiera ver a Dios sentirse culpable por la muerte de Jesús y en realidad, desde mi creencia, la culpa la tiene la humanidad por pecadora, pues fue el recurso de amor que encontró Dios para perdonarnos y librarnos de nuestras culpas a través de un sacrificio sin mancha”</p> <p>Estudiante 3: “es injusto porque, por ejemplo, en la novela, María no quería que le propusieran vender su cuerpo o que fueran vulgares con ella. Ni se vestía vulgar. ¿Ella por qué tiene la culpa?”</p> <p>Estudiante 5: “pues por estar ahí no sé, por hablarles a esos tipos de la plaza, por venderles tintos”</p>	<p>religioso. Se observa que les interesan mucho esos dilemas que encuentran en las realidades analizadas porque los han vivido ellos en persona o a través de personas cercanas a su realidad, esto hace que fluyan este tipo de preguntas que contribuyen en el desarrollo del pensamiento de orden superior o complejo.</p>
	f) ¿cómo se aplica eso en este caso?		
	g) ¿qué diferencia hace?		
	h) ¿cuáles son los hechos?		

HABILIDADES				
		CORPUS		
MEGA CRITERIOS	META CRITERIOS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS	
		Estudiante 3: “pues de eso vivía, entonces ¿usted qué haría?”		
Las bases para una decisión	4. Juzgar la credibilidad de una fuente (el criterio mayor)	a) <i>Experiencia</i>	<p>Dentro de los criterios para elaborar el ensayo, que aparecen en la rejilla de evaluación está el siguiente:</p> <p>SUPERESTRUCTURA</p> <p>*El texto sigue la estructura y los principios de organización correspondientes al tipo de texto exigido</p> <p>Para ello los estudiantes previamente aprendieron qué es la argumentación, qué es una tesis, qué es un argumento y la estructura de un argumento. La habilidad que todos usaron para darle credibilidad a la fuente, porque era la exigida fue la reputación de la misma y ella misma conlleva a las demás.</p>	En este aspecto fue bastante difícil lograr que los estudiantes utilizaran referencias de la forma correcta; sin embargo, se procuró que la fuente fuese una autoridad por sus publicaciones e investigaciones frente al tema y que los datos estadísticos surgieran de estudios de universidades o centros de investigación reconocidos.
		b) No conflicto de intereses		
		c) Acuerdo entre fuentes		
		d) <i>Reputación</i>		
		e) Uso de procedimientos establecidos		
		f) Riesgo conocido para la representación		
		g) Habilidad para dar razones		
		h) Hábitos cuidadosos		

HABILIDADES				
		CORPUS		
MEGA CRITERIOS	META CRITERIOS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS	
	5. Observar y juzgar los informes derivados de la observación	s) Mínimo de inferencias realizadas.	No aplica	
		t) Tiempo corto entre la observación y el reporte		
		u) Reporte del observador, en lugar de cualquier otro (es decir el reporte no es rumor)		
		v) Inclusión de datos (registros)		
		w) Corroboración		
		x) Posibilidad de corroboración		
		y) Buen acceso		
		z) El uso competente de la tecnología, si la tecnología es útil		
		aa) atisfacción del observador (e informante)		
Inferencia	6. Deducir y juzgar las deducciones	g) Lógica de clase	En este caso se utilizan las deducciones de forma de silogismo más no se profundiza en el manejo de elementos formales de lógica de clase ni lógica condicional. Un ejemplo de silogismo que realizan los estudiantes al realizar	Aquí la estudiante para dar su punto de vista realizó las siguientes deducciones: 1. - Un engaño es ocultar la verdad. - María ocultará la
		h) lógica condicional		
		i) interpretación de la terminología lógica en enunciados (negación, doble negación, lenguaje condicional)		

HABILIDADES			
		CORPUS	
MEGA CRITERIOS	META CRITERIOS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p>juicios de valor:</p> <p>Estudiante 6: “el engaño pues que se relaciona con la verdad, aunque también ella se engaña sola, osea los tipos quieren que ella piense que lo que ella va a hacer no es malo y ella misma quiere pensar eso porque les pregunta que si les va a pasar algo malo a las personas con la droga y ellos le aseguran que no, pero si es malo porque desde cuando es bueno que lo roben a uno y también uno no sabe que le vaya a pasar con una droga en el organismo, o que lo dejen por ahí tirado y lo maten. Es que el ser humano es más mentira que verdad”.</p>	<p>verdad a los hombres que conozca.</p> <p>- Entonces María va a engañar.</p> <p>2 - engañar es malo</p> <p>- María va a engañar</p> <p>- Entonces María va a hacer algo malo.</p> <p>i) 3. – robar es malo.</p> <p>j) – María va a ayudar a que roben a algunos hombres.</p> <p>- Entonces María va a hacer algo malo.</p> <p>El mismo análisis con drogar y matar.</p> <p>Esto nos permite concluir que aunque no se esté explicando de manera literal y expositiva y formal el tema de la lógica, que corresponde a filosofía, se está apoyando el pensamiento filosófico a partir de la posibilidad de la deliberación en los</p>

HABILIDADES			
		CORPUS	
MEGA CRITERIOS	META CRITERIOS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
			grupos de investigación.
7. Inducir y juzgar las inducciones	<p>a). A generalizaciones.</p> <p>Amplias consideraciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - especificidad de los datos (muestreo si es necesario) - amplitud de cobertura - accesibilidad de la evidencia. 	<p>Tesis de los estudiantes:</p> <p>“Al abandono se le adjudican múltiples causas, entre ellas la violencia, el maltrato y la pobreza; sin embargo, ninguna de estas es tan fuerte como la falta de la capacidad para resolver problemas y en su defecto de inteligencia”</p>	<p>La generalización más amplia que se realizó fueron las tesis que la mayoría logró construir en sus escritos.</p> <p>Las inducciones son más dadas en este proceso donde el análisis parte de la experiencia y donde el corpus es más retórico que físico o comprobable a partir de ciencias exactas.</p>
	<p>b). A conclusiones explicativas (incluyendo hipótesis):</p> <p>1. Hipótesis y conclusiones principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enunciados causales - Enunciados acerca de creencias y actitudes de la gente - Interpretación de lo que intenta expresar el autor. - Enunciados históricos de ciertas cosas que han ocurrido - Definiciones presentadas - Enunciados acerca de una proposición sin 	<p>Estudiante 4: yo creo que a parte de la voluntad y el deseo está la justicia, porque me parece injusto que una joven decente tenga que vivir estas cosas por falta de oportunidades. Hay mucha gente en este país, incluso en éste colegio que vive esto.</p> <p>Estudiante 13: “profe del capítulo uno falta la parte del padre, donde un señor se confiesa con él y le dice que perdió el empleo, que le ha ido mal con su familia</p>	<p>Así los estudiantes plantean enunciados, interpretaciones, definiciones y conclusiones dada la relación de la experiencia con la teoría.</p>

HABILIDADES			
		CORPUS	
MEGA CRITERIOS	META CRITERIOS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
	<p>razón explícita que es actualmente usada.</p> <p>6. Actividades características de investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseño de experimentos - Búsqueda de evidencia y contra evidencia. - Búsqueda de otras posibles explicaciones <p>7. Criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La conclusión propuesta explicaría la evidencia. - La conclusión propuesta es consistente con todos los hechos conocidos - Explicaciones alternativas son inconsistentes con los hechos - La evidencia que soporta la hipótesis es aceptable. - Esfuerzo realizado para descubrir contra evidencia - La conclusión propuesta parece posible. 	<p>porque los tiene aguantando hambre y sus hijos y esposa se han enfermado por eso. Le confiesa al padre las ganas que le dan de matarlos para acabar con el problema y que siente que es por amor, para que no sufran más. Parece que los mata. Aquí yo pensaba en la típica frase de “el fin justifica los medios” y están todos los conceptos. La verdad porque él ve su realidad como decía pipe, la justicia porque está tratando de justificar los actos y porque yo creo que es injusto lo que les pasa y además que decida sobre la vida de su familia. Comete un crimen porque mata y este crimen tiene un castigo legal que es la cárcel. Lo último que dicen también muestra la culpa que siente por lo que hizo y pues me pregunto ¿será que está arrepentido? ¿Será que actuó bajo su propia voluntad?”</p>	

HABILIDADES			
		CORPUS	
MEGA CRITERIOS	META CRITERIOS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		Estudiante 5: “profe ahí también se ve el crimen porque eso que le ofrecen los tipos a María es crimen organizado, un crimen es cuando se cometen acciones malas y que merecen castigo o censura y pues ahí no lo han hecho, pero es el principio de muchos crímenes que son planeados”	
	8. Realizar y juzgar juicios de valor	k) Antecedentes	Son análisis que terminan en juicios de valor. El uso de la rejilla de evaluación permite el uso de criterios que son juicios de valor aplicados para juzgar sus propios juicios de valor.
		l) Consecuencias de aceptar o rechazar el juicio .	
		m) plicación de principios aceptables	
		n) Alternativas	
		o) Equilibrar, sopesar, decidir.	
Aclaración avanzada	9. Definir los términos y juzgar las definiciones utilizando los	g) forma. Algunas formas útiles son: - Sinónimos - Clasificación - Rango	“... ¿qué conceptos exponen, ilustran o explican las imágenes que pueden observar en el tablero?” Los ejercicios deliberativos se realizaron siempre bajo las habilidades de aclaración

HABILIDADES			
		CORPUS	
MEGA CRITERIOS	META CRITERIOS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
criterios adecuados	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión equivalente - Operativo - Ejemplo y contra ejemplo 	<p>Estudiante 1: “profe el tema del crimen que se vive en todo el mundo desde los altos funcionarios públicos, hasta los organismos privados que manipulan y violan leyes para cometer crímenes contra la humanidad”.</p> <p>Estudiante 3: “uno comete un crimen cuando viola una ley muy importante, cuando lo pueden echar a la cárcel por algo malo que hizo. ¿No?”</p>	<p>avanzada, pues se observó que al partir de la conceptualización y el análisis de dichos conceptos dentro del texto se posibilita el uso de las demás habilidades como ha podido notarse en el presente análisis.</p> <p>La formación de conceptos es clave para la construcción de juicios de valor basados en criterios lógicos.</p>
	<p>h) Estrategia de definición:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actos: i. Informar un significado ii. Estipula un significado x. Expresa una posición sobre un problema (incluyendo definiciones “programáticas” y “persuasivas”) - Identifica y maneja la equivocación. <p>i) Contenido de la definición</p>		
10. Atribuye premisas no enunciadas	<p>1. Sabor peyorativo (dudoso o falso)</p>	<p>Estudiante 4 (levanta la mano con diccionario en mano) “según el diccionario el crimen se define como: 1. Delito grave, 2. Acción indebida o reprochable y 3. Acción voluntaria de matar o herir gravemente a alguien”</p> <p>Estudiante 5:” profe para él un crimen es cometer una falta contra otra persona. Ósea no sólo es matar, sino cualquier cosa que yo haga</p>	

HABILIDADES				
		CORPUS		
MEGA CRITERIOS		META CRITERIOS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
			<p>para hacer daño a otros. También dice que ante el crimen no es menos culpable el que es agredido porque de alguna manera lo permite.”</p> <p>Estudiante 3: “es injusto porque, por ejemplo, en la novela, María no quería que le propusieran vender su cuerpo o que fueran vulgares con ella. Ni se vestía vulgar. ¿Ella por qué tiene la culpa?”</p> <p>Estudiante 5: “pues por estar ahí no sé, por hablarles a esos tipos de la plaza, por venderles tintos”.</p> <p>Estudiante 3: “pues de eso vivía, entonces ¿usted qué haría?”</p>	
Suposición e integración	11. Considerar y razonar a partir de premisas	Razones, posiciones y otras proposiciones con las cuales están en desacuerdo o dudan que interfieran en su pensamiento (“pensamiento suposicional”)	Tesis de los estudiantes: “Al abandono se le adjudican múltiples causas, entre ellas la violencia, el maltrato y la pobreza; sin embargo, ninguna de estas	El razonamiento a partir de premisas se logró en la mayoría de estudiantes con el análisis y construcción de las tesis para sus

HABILIDADES			
		CORPUS	
MEGA CRITERIOS	META CRITERIOS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		es tan fuerte como la falta de la capacidad para resolver problemas y en su defecto de inteligencia”	escritos.
	<p>12. Integración de disposiciones y otras habilidades para tomar y defender una decisión</p> <p><i>Disposiciones</i> como: escépticos, de mente abierta, de mente justa.</p> <p><i>Habilidades</i> como: análisis, clasificación, inferencias, comparaciones, etc. Creatividad</p>	<p>Estudiante 2: “pues yo diría que la voluntad y el deseo porque se supone que ambos están relacionados... si la voluntad es la capacidad de decidir lo que deseo o lo que quiero yo veo a María como un ejemplo de esto, pues ella no desea que la irrespeten, pero si desea trabajar para obtener un sustento”</p> <p>Profesora: “¿osea que el deseo está ligado a la necesidad? ¿Yo deseo algo que necesito?”</p> <p>Estudiante 2: “no siempre profe, yo creo que uno puede desear algo que no tiene porque ve feliz a otro con eso”</p> <p>Estudiante 3: “por eso entonces si es por una</p>	<p>La discusión libre propicia el ambiente para que los estudiantes se sientan cómodos de dar a conocer su punto de vista y a escuchar el de los demás teniendo en cuenta que pueden convencer y ser convencidos</p> <p>Todas las habilidades nombradas son procesos mentales dados en la deliberación oral y aún en mayor medida en la composición escrita donde la conciencia necesaria del proceso mejora la habilidad meta-cognitiva.</p>

HABILIDADES			
		CORPUS	
MEGA CRITERIOS		DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		<p>necesidad, necesitamos ser felices, para eso vivimos”</p> <p>Estudiante 2: “pero es una necesidad distinta la que me mueve el deseo yo deseo el celular que tiene mi compañero porque creo que me hará más feliz que el mío, entonces lo que deseo no es el celular sino la felicidad”</p> <p>Estudiante 3: “¡por eso! Pero es una necesidad”</p> <p>Estudiante 5: “por eso es que pasa que mucha gente sabiendo la injusticia de este mundo decide conseguir la plata de forma fácil”</p> <p>Estudiante 7 (pide la palabra): si profe la verdad es relativa porque como decíamos con el profesor Juan Orlando, cada uno ve las cosas de acuerdo con lo que vive y su perspectiva, por eso decía Daniela que María se quería engañar, el</p>	

HABILIDADES			
		CORPUS	
MEGA CRITERIOS		META CRITERIOS	ANÁLISIS
			punto de vista de ella en ese momento es que la gente a la que van a robar tiene mucha plata y no les va a hacer falta... Y si tampoco les va a pasar nada malo en su salud o que pierdan la vida pues por eso es que cree que no pasa nada y que el trabajo no sería malo. Así se nivela la injusticia y pues ahí ya vienen temas morales y éticos por lo de tomar justicia por mano propia y eso"
Habilidades auxiliares	13. Proceder de manera ordenada y apropiada con cada situación	seguir los pasos para resolver problemas	El análisis y discusión grupal de los resultados del diagnóstico.
		supervisar su propio pensamiento (<i>meta cognición</i>)	El seguimiento de los pasos para realizar una entrevista y el estudio de casos.
		emplear una lista de cotejo razonable sobre el pensamiento	La auto, hetero y co-evaluación de la producción textual a partir de la rejilla de evaluación. La discusión a partir de la estrategia seis sombreros
			Todas las actividades del club de lectura como equipo de investigación, se encaminaron hacia el logro del hábito en el uso de las habilidades del pensamiento crítico haciendo uso de estrategias creativas y dando la libertad para que esta última se despliegue, sirva de apoyo y

HABILIDADES			
		CORPUS	
MEGA CRITERIOS	META CRITERIOS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
		para pensar.	motivación para la primera.
	14. Ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de satisfacción de los otros.	Manifestaciones de empatía	Los análisis de las historias de vida, ya sean las del texto leído o las del estudio de casos realizado por cada uno, el cual también se socializó. Las emociones que despierta el ponerse en el lugar del otro al analizar las historias de vida La mayoría de escritos manifiestan empatía al citar los casos en que, como en éste, los límites se exceden. Al tener en cuenta a los límites se tiene en cuenta al otro.
	15. Emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación (oral y escrita).	Tipos de tesis, tipos de argumentos (párrafos), estructura de un texto argumentativo y de un argumento, tipos de texto argumentativo de acuerdo con la situación de comunicación y contexto Reconocer falacias argumentativas	Análisis oral a partir de argumentos válidos Uso de la rejilla de evaluación y de la superestructura textual del texto argumentativo para la composición escrita. Para ello se obligaron a manejar la información realizando citas con fuentes de información fiable, ampliación del vocabulario, revisión de la ortografía, cohesión y coherencia. La mayoría de estudiantes logró generar una tesis

HABILIDADES			
		CORPUS	
MEGA CRITERIOS	META CRITERIOS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
			<p>como hilo conductor de sus argumentos.</p> <p>Utilizaron pautas de organización de la información y estrategias retóricas adecuadas al propósito comunicativo.</p>

12.2 CLASIFICACIÓN DEL CORPUS (HISTORIAS DE VIDA) EN LA RÚBRICA

En este análisis final de la investigación, el corpus obtenido por estudiante constaba de tres hojas mínimo, por tanto, se hacía poco favorable para la trazabilidad de un análisis estadístico ubicar el corpus dentro de la rejilla por tanto se ubica cada estudiante en cada meta-criterio en la medida en que aproximadamente el 70% de su ensayo tuviera ejemplos o contra ejemplos del uso de la disposición o habilidad.

Finalmente, la ubicación del corpus nos permite, bajo las regularidades halladas, obtener datos estadísticos y generalizar, para obtener así conclusiones válidas en la construcción teórica producto del proceso investigativo

12.3 RESULTADOS A PARTIR DE LAS PREVALENCIAS, DESDE LA LECTURA DE LOS ENSAYOS, EN LOS CRITERIOS DE LA RÚBRICA

Después del ejercicio de lectura crítica y escritura creativa, con la construcción de historias de vida para la elaboración de ensayos literarios como parte del ejercicio de la comunidad de investigación “El rincón de la lectura”, los estudiantes de once grado de una institución pública de Bucaramanga dejan ver en sus escritos sus avances en el camino para el logro de un pensamiento complejo desde el uso correcto o incorrecto de las disposiciones y habilidades que componen el pensamiento crítico según Robert Ennis.

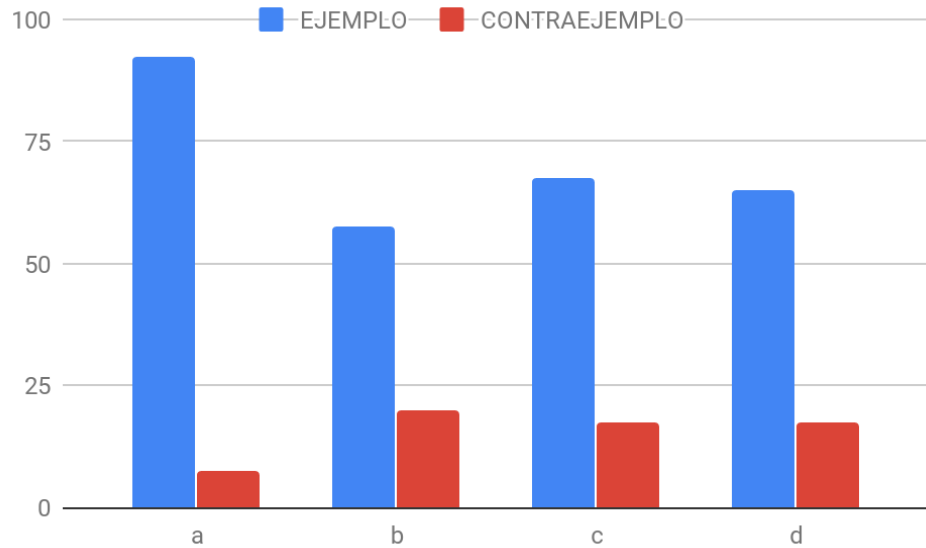
DISPOSICIONES

MEGA CRITERIO 1: Cuidar que sus creencias sean verdaderas y que sus decisiones sean justificadas.

META CRITERIOS

- a. Busca hipótesis alternativas, explicaciones, conclusiones, planes, fuentes, etc.
- b. Considera seriamente otros puntos de vista distintos a los propios.
- c. Intenta estar bien informado.
- d. Aprobar una posición en la medida en que esté justificada por la información disponible.

Figura 48. Cuidar que sus creencias sean verdaderas y que sus decisiones sean justificadas.



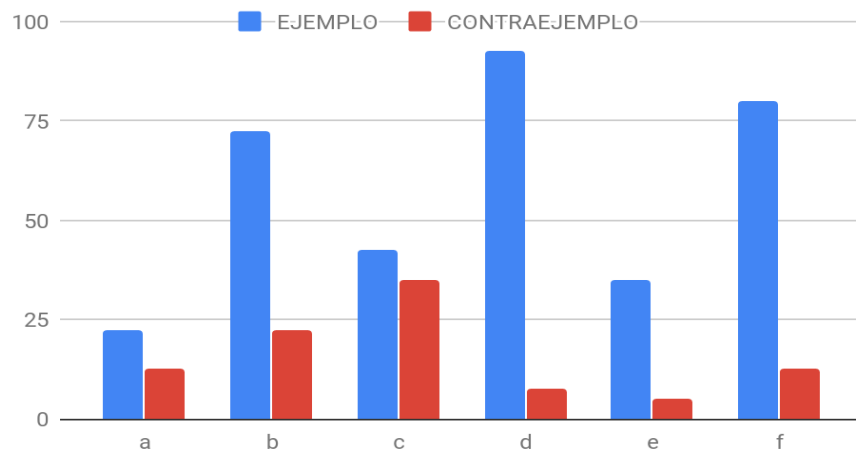
Los estudiantes de once grado mejoraron su disposición para cuidar que sus creencias sean verdaderas y que sus decisiones sean justificadas, pues como se observa en la gráfica la mayoría realizaron más ejemplos que contra ejemplos de cada uno de los meta-criterios. Los contra ejemplos se refieren a que en sus ensayos los estudiantes no tuvieron en cuenta la refutación de su argumento para darle fuerza argumental a su análisis, tampoco tuvieron en cuenta fuentes de información confiables al citar páginas de internet sin sus autores o realizar incompletas las referencias y algunos de sus juicios se basaron en sus creencias más que en información válida.

MEGA CRITERIO 2: Tiene cuidado de que un punto de vista sea entendido y presentado con honestidad y claridad. Tanto el suyo como el de los demás.

META CRITERIOS

- a. Descubrir y escuchar las opiniones y razones de los demás.
- b. Ser claro sobre el significado de lo que se dice, escribe o comunica de otro modo, buscando tanta precisión como la situación lo requiera.
- c. Determinar y mantener el enfoque en la conclusión o pregunta.
- d. Buscar y ofrecer razones.
- e. Tener en cuenta la situación global.
- f. Ser reflexivamente consciente de las propias creencias básicas.

Figura 49. Tiene cuidado de que un punto de vista sea entendido y presentado con honestidad y claridad. Tanto el suyo como el de los demás.



Desde este aspecto es posible determinar que a nivel general se les facilita más mantener el enfoque en la idea central desde las discusiones orales que desde los procesos de escritura, pues a pesar de sus avances en la aplicación de estrategias discursivas de organización de los escritos, varios estudiantes presentaron inconsistencias de cohesión y coherencia, es decir, en el mantenimiento del referente textual o hilo conductor de sus ideas; sin embargo y

por la misma exigencia del tipo de texto que escribieron, la mayoría intentaron tener precisión en el significado de lo que expresaron y fueron reflexivos frente a sus creencias.

HABILIDADES

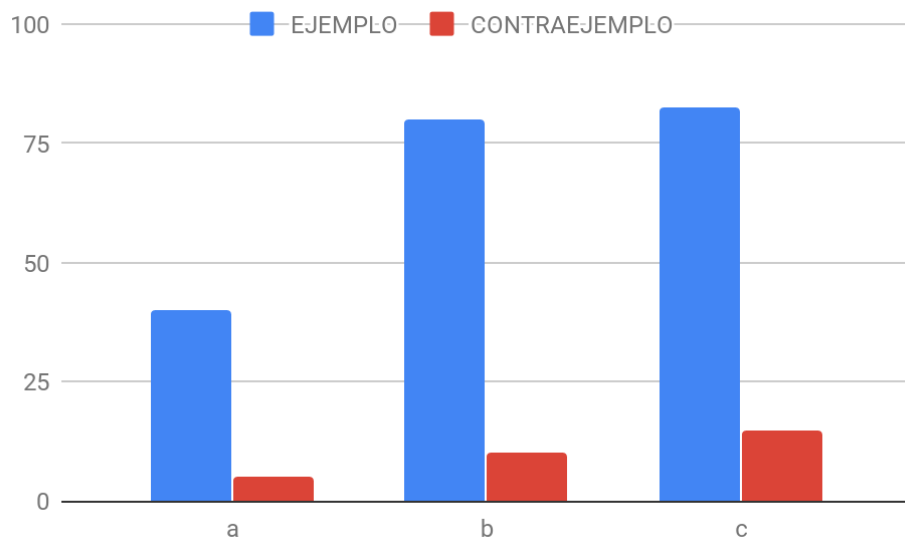
→ *Aclaración Básica*

MEGA CRITERIO 1: Centrarse en la pregunta.

META CRITERIOS

- a. Identifica o formula una pregunta.
- b. Identifica o formula criterios para juzgar posibles respuestas.
- c. Mantiene la situación en mente.

Figura 50. Centrarse en la pregunta.



Desde este mega- criterio los estudiantes avanzaron en formular criterios para juzgar posibles respuestas a las preguntas que identifican o formulan ellos mismos. Esto muestra que tienen en cuenta la forma como el otro piensa dado que también saben cómo piensan ellos.

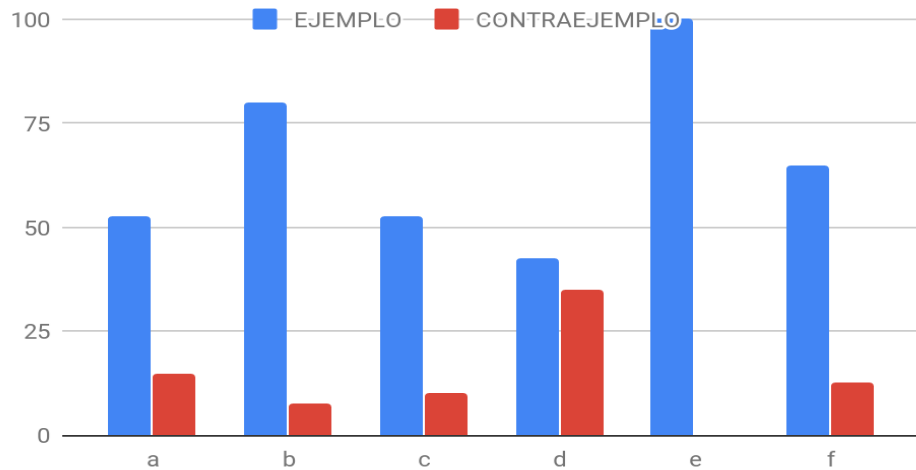
Así mismo y como debe ser propio de un texto escrito, la mayoría de estudiantes tienen más ejemplos de mantener la situación en mente que contra ejemplos, es decir, pese a sus inconsistencias discursivas la reflexión es realizada en torno a la misma situación.

MEGA CRITERIO 2: Analizar argumentos.

META CRITERIOS

- a. Identifica conclusiones.
- b. Identifica razones o premisas.
- c. Identifica razones explícitas.
- d. Identifica y maneja lo no relevante.
- e. Identifica la estructura de un argumento.
- f. Resume

Figura 51. Analizar argumentos.



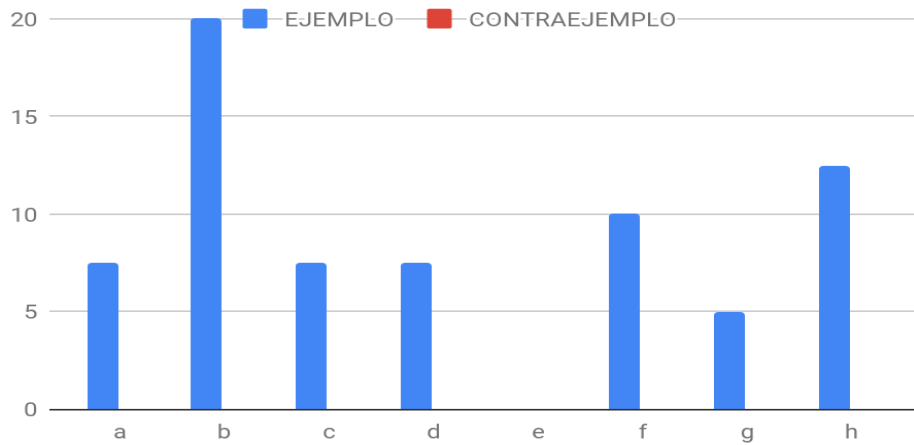
Esta gráfica hace evidente el logro de una habilidad indispensable para la formación de juicios con criterios sólidos y es que los estudiantes identifican la estructura de un argumento y en general mejoraron en su ejercicio de analizar argumentos ya que inicialmente la mayoría se centraban en aspectos irrelevantes y ninguno identificó la estructura de un argumento.

MEGA CRITERIO 3: Formular y responder preguntas de aclaración y/o desafío

META CRITERIOS

- a. ¿por qué?
- b. ¿cuál es el punto principal?
- c. ¿qué quiere decir?
- d. ¿cuál sería un ejemplo?
- e. ¿cuál sería un contra ejemplo?
- f. ¿cómo se aplica eso en este caso?
- g. ¿qué diferencia hace?
- h. ¿cuáles son los hechos?

Figura 52. Formular y responder preguntas de aclaración y/o desafío.



En cuanto a la habilidad para formular y responder preguntas de desafío, aumentaron el uso en un 20%, sobretodo en el intento por mantener el referente (ser coherentes), pues la pregunta más utilizada fue la que implica referirse al punto principal.

También se observa que ninguno utilizó los contra ejemplos lo cual quiere decir que deben mejorar en la búsqueda de contra argumentos o refutaciones para anticiparse a las respuestas de sus lectores.

→ *Las bases para una decisión*

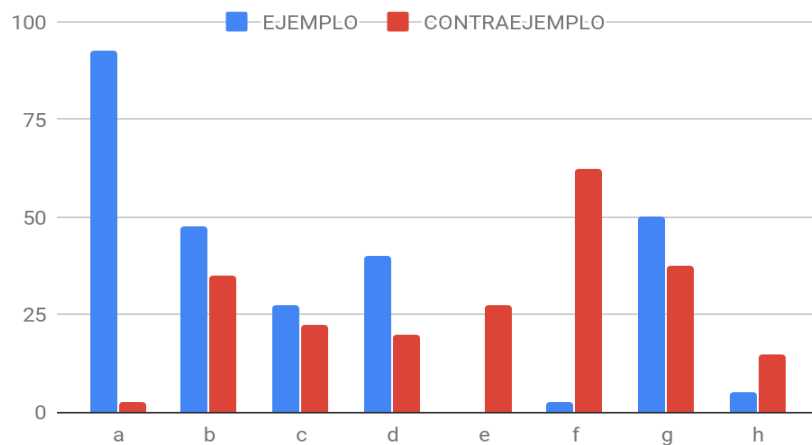
MEGA CRITERIO 4: Juzgar la credibilidad de una fuente

META CRITERIOS

- a. Experiencia
- b. No conflicto de intereses
- c. Acuerdo entre fuentes
- d. Reputación

- e. Uso de procedimientos establecidos
- f. Riesgo conocido para la representación
- g. Habilidad para dar razones
- h. Hábitos cuidadosos

Figura 53. Juzgar la credibilidad de una fuente.



A pesar de que los estudiantes avanzan en el uso de las habilidades para juzgar la credibilidad de una fuente, continúan realizándolo de manera incorrecta, lo dejan ver los contra ejemplos en la mayoría de meta-criterios. Esto se observa en que las fuentes utilizadas son de autoridad, por ello el criterio con más ejemplos es el de la experiencia; sin embargo, no se fijan en la reputación de la fuente, presentan conflictos de intereses en sus escritos y les falta habilidad para dar razones.

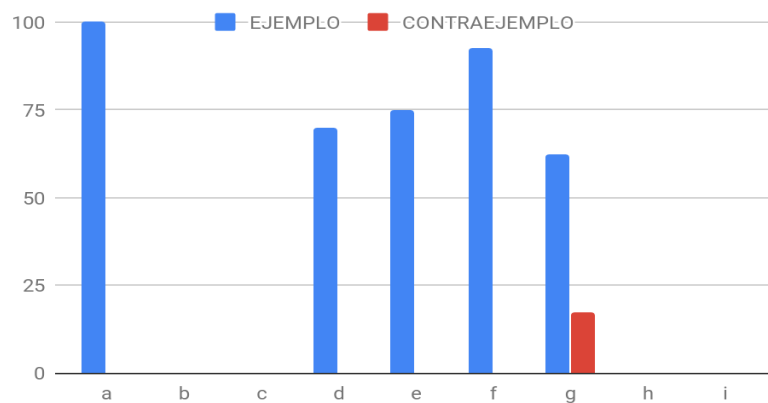
MEGA CRITERIO 5: Observar y juzgar los informes derivados de la observación

META CRITERIOS

- a. Mínimo de inferencias realizadas.
- b. Tiempo corto entre la observación y el reporte

- c. Reporte del observador, en lugar de cualquier otro (es decir el reporte no es rumor)
- d. Inclusión de datos (registros)
- e. Corroboración
- f. Posibilidad de corroboración
- g. Buen acceso
- h. El uso competente de la tecnología, si la tecnología es útil
- i. Satisfacción del observador (e informante)

Figura 54. Observar y juzgar los informes derivados de la observación.



En el caso de los escritos (historias de vida) la observación se deriva de la información, del informe de la(s) entrevista(s), por ello el tiempo no es mínimo entre la observación y el reporte. También se observa que algunos manifestaron no tener un buen acceso a dicha observación pues sus inconsistencias en la narración refieren falta de información testimonial.

Finalmente, desde esa habilidad es posible decir que también avanzaron en su uso y aplicación, pues el proceso de estudio de casos así lo requiere.

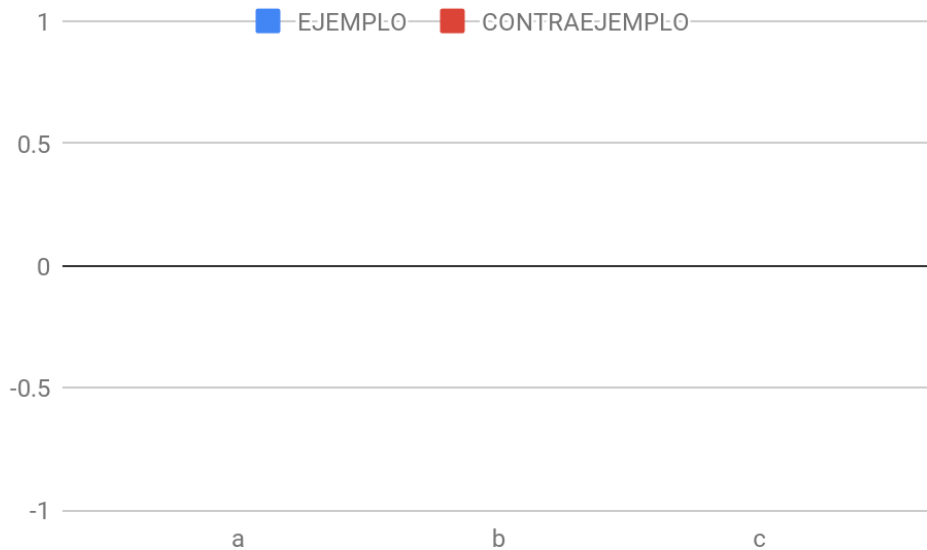
→ Inferencia

MEGA CRITERIO 6: Deducir y juzgar las deducciones

META CRITERIOS

- a. Lógica de clase
- b. lógica condicional
- c. interpretación de la terminología lógica en enunciados (negación, doble negación, lenguaje condicional)

Figura 55. Deducir y juzgar las deducciones.



Esta habilidad deja ver que en su producción textual los estudiantes aún no están preparados para realizar inducciones formales, pues no se evidencia ninguna en sus escritos.

MEGA CRITERIO 7: Inducir y juzgar las inducciones

META CRITERIOS

a. A generalizaciones. Amplias consideraciones:

- Especificidad de los datos (muestreo si es necesario)
- Amplitud de cobertura

b. A conclusiones explicativas (incluyendo hipótesis):

1. Hipótesis y conclusiones principales:

- Enunciados causales
- Enunciados acerca de creencias y actitudes de la gente
- Interpretación de lo que intenta expresar el autor.
- Enunciados históricos de ciertas cosas que han ocurrido
- Definiciones presentadas
- Enunciados acerca de una proposición sin razón explícita que es actualmente usada.

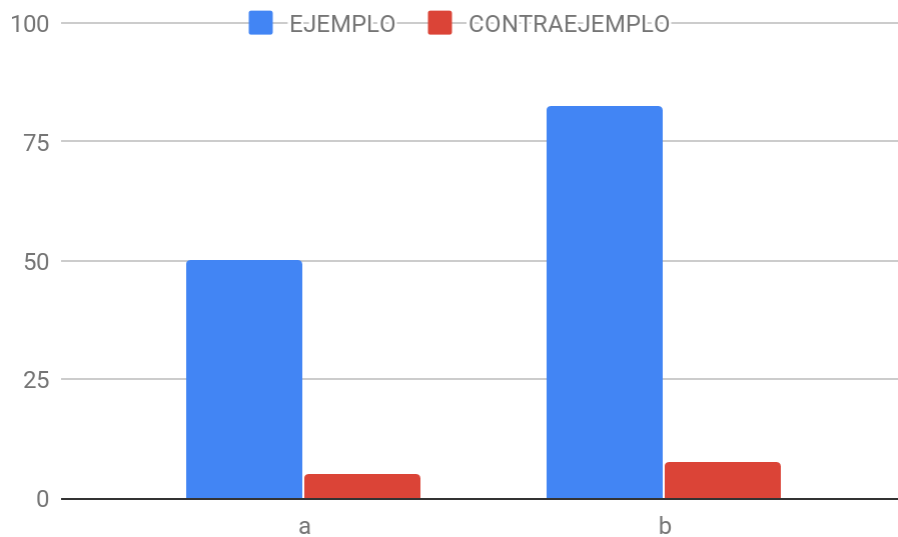
2. Actividades características de investigación:

- Diseño de experimentos
- Búsqueda de evidencia y contra evidencia.
- Búsqueda de otras posibles explicaciones

3. Criterios:

- La conclusión propuesta explicaría la evidencia.
- La conclusión propuesta es consistente con todos los hechos conocidos
- Explicaciones alternativas son inconsistentes con los hechos
- La evidencia que soporta la hipótesis es aceptable.
- Esfuerzo realizado para descubrir contra evidencia
- La conclusión propuesta parece posible.

Figura 56. Inducir y juzgar las inducciones.



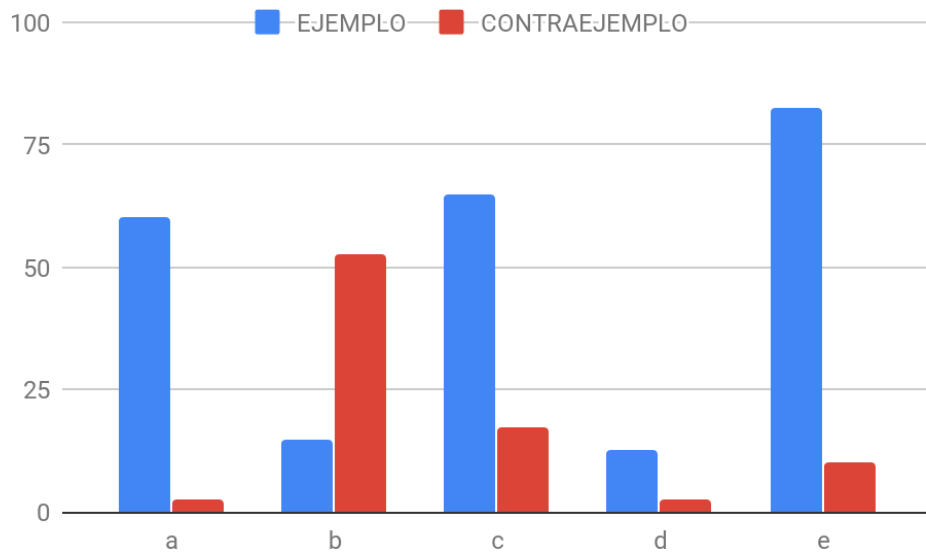
Las inducciones son el ejercicio de razonamiento que utilizan los estudiantes, pues son más sencillas al tener un amplio espectro de acción del pensamiento como puede observarse en los múltiples criterios de cada meta-criterio, especialmente aquel que hace referencia a conclusiones explicativas.

MEGA CRITERIO 8: Realizar y juzgar juicios de valor

META CRITERIOS

- a. Antecedentes
- b. Consecuencias de aceptar o rechazar el juicio.
- c. Aplicación de principios aceptables
- d. Alternativas
- e. Equilibrar, sopesar, decidir.

Figura 57. Realizar y juzgar juicios de valor.



En cuanto a los juicios de valor hay mayor avance en la realización de los juicios que en juzgarlos, pues los contra ejemplos en esta habilidad se dieron por las deficiencias en ello. Los estudiantes hacen afirmaciones de las que se convencen con criterios muy débiles; sin embargo y por el tipo de texto escrito, la mayoría consiguieron ubicarse en el ejemplo de los antecedentes y el ejercicio de equilibrar, sopesar, decidir.

→ *Aclaración Avanzada*

MEGA CRITERIO 9: Definir los términos y juzgar las definiciones utilizando los criterios adecuados.

META CRITERIOS

a. Forma. Algunas formas útiles son:

- Sinónimos
- Clasificación

- Rango
- Expresión equivalente
- Operativo
- Ejemplo y contraejemplo

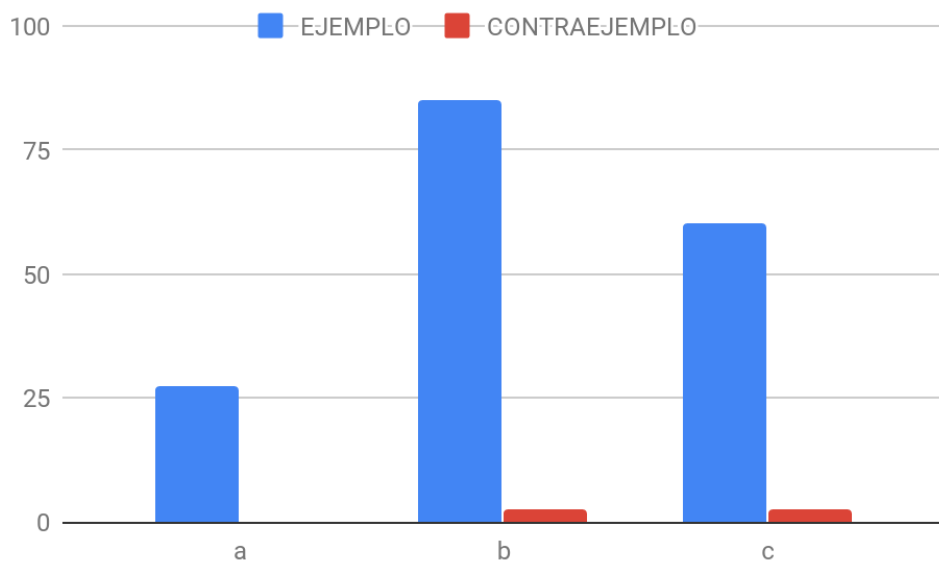
b. Estrategia de definición:

- Actos:
 - i. Informar un significado
 - ii. Estipula un significado
 - iii. Expresa una posición sobre un problema (incluyendo definiciones “programáticas” y “persuasivas”)

Identifica y maneja la equivocación.

c. Contenido de la definición

Figura 58. Definir los términos y juzgar las definiciones utilizando los criterios adecuados.



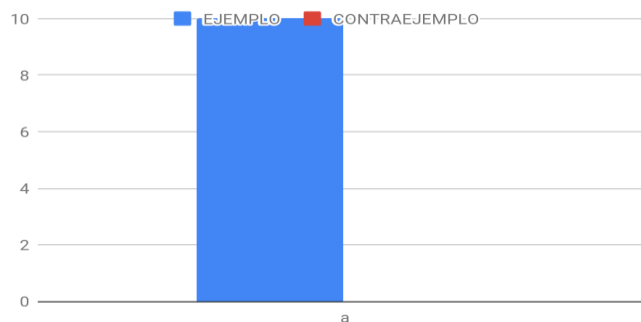
La definición es una de las habilidades de mayor avance en los estudiantes, pues con la intención de entender el caso y darlo a entender a sus destinatarios los estudiantes hacen uso de las dos habilidades que lo componen. Como es posible observar la mayoría hace uso de estrategias de definición con el propósito de expresar su posición frente al problema que plantean.

MEGA CRITERIO 10: Atribuye premisas no enunciadas

META CRITERIOS

a. Sabor peyorativo (dudoso o falso)

Figura 59. Atribuye premisas no enunciadas.



Solo el 10% de los estudiantes utilizaron el beneficio de la duda en sus escritos y quienes hicieron uso de ello lo hicieron de manera acertada. Es necesario plantear actividades para el ejercicio de esta habilidad en reconocer errores en los demás sin que ellos los dejen ver.

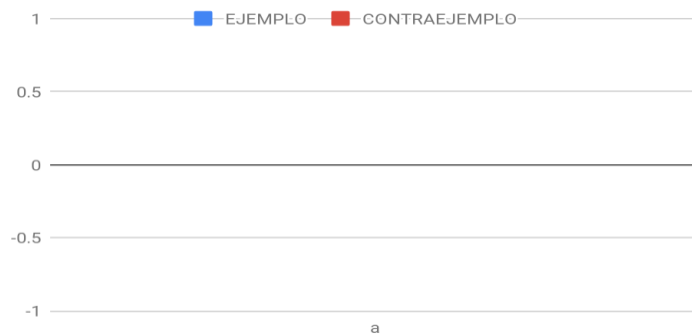
→ *Suposición e integración*

MEGA CRITERIO11: Considerar y razonar a partir de premisas

META CRITERIOS

- a. Razones, posiciones y otras proposiciones con las cuales están en desacuerdo o dudan que interfieran en su pensamiento (“pensamiento suposicional”)

Figura 60. Considerar y razonar a partir de premisas.



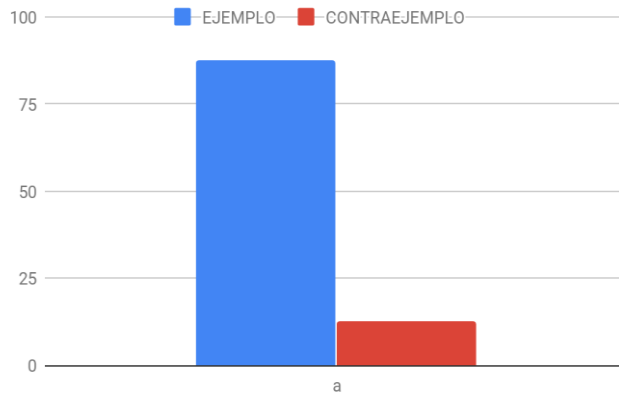
Al igual que en el criterio anterior es necesario entablar acciones que promuevan de manera directa el uso de la habilidad.

MEGA CRITERIO 12: Integración de disposiciones y otras habilidades para tomar y defender una decisión.

META CRITERIOS

- a. Disposiciones como: escépticos, de mente abierta, de mente justa.
Habilidades como: análisis, clasificación, inferencias, comparaciones, etc.
Creatividad

Figura 61. Integración de disposiciones y otras habilidades para tomar y defender una decisión.



Como lo muestra el gráfico la escritura de ensayos permite la integración de habilidades y disposiciones del pensamiento al ser necesario el ejercicio del razonamiento, la meta cognición, la clasificación, la definición, la organización creativa y clara (precisión) de la información.

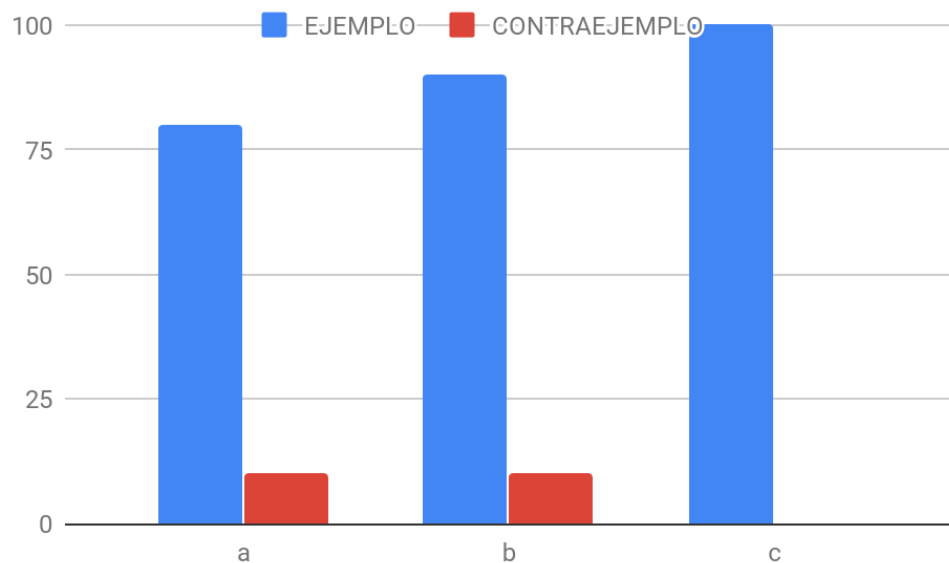
→ *Habilidades Auxiliares*

MEGA CRITERIO 13: Proceder de manera ordenada y apropiada con cada situación

META CRITERIOS

- a. Seguir los pasos para resolver problemas
- b. Supervisar su propio pensamiento (meta cognición)
- c. Emplear una lista de cotejo razonable sobre el pensamiento

Figura 62. Proceder de manera ordenada y apropiada con cada situación.



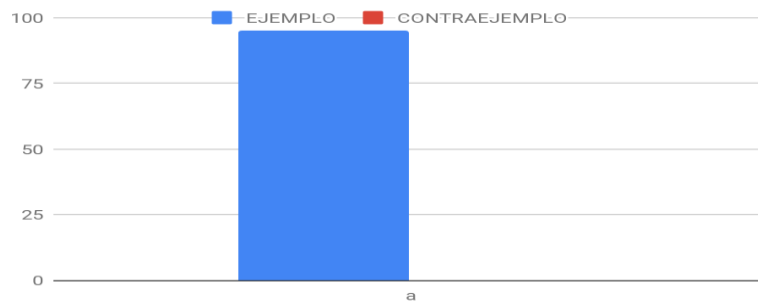
El avance en estas habilidades era dado por sentido ya que sólo está ligado a la voluntad cuando se dan las herramientas y pautas para que así lo cumplan. Es de observarse que los contra ejemplos dados es porque el estudiante hizo caso omiso de las instrucciones dadas o no utilizó las herramientas sugeridas en clase. Los escritos evidencian el uso de la lista de cotejo para razonar de Richard Paul (ver anexo 3)

MEGA CRITERIO 14: Ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de satisfacción de los otros.

META CRITERIOS

a. Manifestaciones de empatía

Figura 63. Ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de satisfacción de los otros.



Realizar el análisis de una historia de vida supone ponerse en el lugar de la persona a quién se le construye la historia por tanto el 100% de los estudiantes manifiesta el uso de esta habilidad en sus escritos.

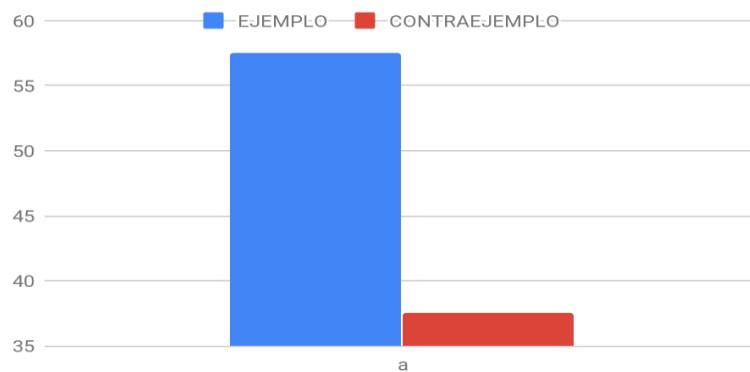
MEGA CRITERIO 15: Emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación (oral y escrita).

META CRITERIOS

a. Tipos de tesis, tipos de argumentos (párrafos), estructura de un texto argumentativo y de un argumento, tipos de texto argumentativo de acuerdo con la situación de comunicación y contexto

Reconocer falacias argumentativas

Figura 64. Emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación (oral y escrita).



Más del 50% de los estudiantes hicieron uso correcto de estrategias retóricas apropiadas pese a las múltiples falencias iniciales en cuanto al uso de procedimientos de cohesión y coherencia. Este logro lo permitió el proceso de corrección que se realizó a partir de la rejilla de evaluación. Sin embargo, el porcentaje esperado es el 100% de los estudiantes. Es necesario seguir trabajando sobre todo en procesos de atención y disposición para el seguimiento de instrucciones, pues pese a que todas las condiciones y herramientas fueron dadas los estudiantes no llegaron a un logro óptimo en el uso de estrategias retóricas.

Finalmente es un proceso en el cual se observan avances significativos que permiten llegar a la conclusión de que las estrategias usadas para desarrollar procesos de pensamiento complejo han dado frutos en los estudiantes de once grado de un colegio público de la ciudad de Bucaramanga. Los estudiantes han avanzado en el logro de un pensamiento de orden superior.

12.3.1. Hallazgos: desde el análisis de la propuesta de intervención.

Finalmente, los diarios de campo dejan ver que el primer paso para mejorar en cualquier proceso es reconocer las faltas y encaminar a los estudiantes en el aprendizaje reconciliado con el disfrute de los procesos que llevan a él. Así mismo, como lo plantea Robert Ennis, la rúbrica es una excelente guía en el proceso de alcanzar las habilidades del pensamiento crítico y le añado que su integración se da de manera espontánea, ya que el uso de una habilidad necesariamente conlleva a la otra como en un efecto en bola de nieve. De esta manera dicha espontaneidad y la eventualidad de dar flexibilidad al pensamiento, sin dejar de ser rigurosos, es sólo posible a partir de procesos creativos.

Hacer el proceso consciente y el uso de la experiencia creativa a través del análisis de historias de vida, ejercicio investigativo con el estudio de casos realizado y demás actividades realizadas para la producción textual, refleja que los estudiantes mejoraron en:

- El uso adecuado en la selección y análisis de la información con un propósito determinado.
- La importancia de darle al estudiante la posibilidad de escoger lo que lee a partir de un proceso crítico y consensuado.
- La importancia de la fiabilidad de la fuente en la credibilidad y adhesión al discurso.
- La habilidad creatividad al contemplar múltiples soluciones a un solo problema
- El reconocimiento de la importancia de las concepciones y juicios de valor para la toma de decisiones. A mayor conocimiento, a mayor fiabilidad de la fuente, a mayor empatía, a mayor apertura de pensamiento, mejor es la decisión que se tome y por tanto la consecuencia.
- La fortaleza del hábito lector en la posibilidad de mejorar la comprensión y de la escritura en la creatividad y los procesos de construcción del conocimiento basado en criterios válidos. Esto permite también que el mismo estudiante se

inquiete por acceder a libros de texto con la convicción de que disfrutarán aprendiendo.

- La fortaleza de las comunidades de investigación como herramienta para mejorar todas las habilidades tanto críticas como creativas al posibilitar la discusión y el tener en cuenta la diversidad de puntos de vista. El mayor valor de las comunidades de investigación es la posibilidad de convencer y ser convencido de manera crítica como una necesidad del ser humano para plantear soluciones viables y creativas que le permitan saber vivir de una manera eficaz y eficiente en comunidad.
- El análisis oral a partir de argumentos válidos y el uso de la rejilla de evaluación y de la superestructura textual del texto argumentativo para la composición escrita permitió:
 - el manejo de la información realizando citas con fuentes de información fiable, ampliación del vocabulario, revisión de la ortografía, cohesión y coherencia.
 - Construir una tesis como hilo conductor de sus argumentos.
 - Utilizar pautas de organización de la información y estrategias retóricas adecuadas al propósito comunicativo.

12.3.2. Recomendaciones. A partir de la experiencia con este proceso de construcción de un club de lectura como comunidad de investigación, que construye y promueve el aprendizaje a partir de la lectura y producción textual, se plantea la necesidad de tener en cuenta:

1. delegar la elaboración de un diario de campo por sesión a los estudiantes si se desea un análisis más riguroso del proceso, pues se realizaron anotaciones a manera de acta informal para la continuidad de los análisis, mas no se posibilitó dicho ejercicio.
2. En la medida de lo posible se debe buscar el trabajo interdisciplinario con filosofía, pues Mathew Lipman plantea la relevancia del pensamiento filosófico a partir de estructuras de lógica formal que al hacerlas explícitas y ejercitarlas

bajo los análisis, darían paso, a través de la meta cognición, como ya se ha dicho, a una mejora cada vez más sustancial y espontánea del pensamiento complejo.

3. es indispensable recalcar en los estudiantes la rigurosidad del proceso de composición escrita, pues pese a que es una actividad creativa, libre y autónoma, la interpretación como plantea Umberto Eco, tiene sus límites para que logremos que otros comprendan nuestro punto de vista y no el de ellos. Es así como deben saber que el texto es un constructo inacabado y que aún después de hacer el mayor esfuerzo y de haberlo publicado es susceptible de ser mejorado.
4. Teniendo en cuenta que el análisis de contenido se hace dispendioso e implica gran cantidad de tiempo, se hace interesante mirar la viabilidad el uso de alguna herramienta o programa de análisis textual que permita agilizar algunos procesos.
5. En la medida de lo posible un club de lectura lograría mejores resultados con un grupo más reducido de participantes, pues se hace más fructífero el seguimiento de los procesos individuales de cada participante y por tanto el análisis de la información adquiere mayor validez; sin embargo, para la presente investigación no fue posible por cuestiones de tiempos y espacios a nivel institucional.

13. CONCLUSIONES

LA LECTURA COMO POTENCIADOR DEL PENSAMIENTO COMPLEJO PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA

El cambio de paradigma educativo desde el memorístico hacia el funcional es apasionante en el sentido en que la evolución nos deja un paso adelante en cuanto a la posibilidad de manejar la información y nos permite centrarnos en mejorar habilidades que, desde tiempos remotos, se han ocupado de mejorar nuestro estilo de vida, nuestra adaptación, nuestra supervivencia y el sentido por el cual vivimos.

Lo anterior responde al hecho de centrar mi investigación en las concepciones alrededor del pensamiento complejo, el cual fue mi mayor hallazgo teórico práctico, con respecto a que su definición permite englobar los procesos que integran el buen uso del lenguaje en tanto herramienta del pensamiento que lo complementa e interactúa con este para enriquecerse mutuamente; permitiéndome así integrar concepciones tales como lectura, escritura, pensamiento crítico y creatividad como elementos sistémicos que no pueden funcionar de manera separada en un proceso de aprendizaje de la lengua, pues su relación dicotómica funciona sin lugar a dudas como posibilitador de la adquisición de habilidades indispensables para la formación del ciudadano con criterio que tanto anhelamos los colombianos en nuestra necesidad por creer en un futuro mejor para nuestra descendencia donde la persuasión de los medios quede atrás y prospere la toma de decisiones conscientes, críticas y en pro de la humanidad. En este análisis preliminar me fue posible desembocar en un objetivo: Determinar cómo una estrategia que involucre la lectura, favorece el desarrollo del pensamiento crítico y la producción escrita en estudiantes de once grado de una institución pública de Bucaramanga.

Por lo anterior y dado el análisis me permito reafirmar los hallazgos que desde mi propuesta de intervención surgieron.

En primera medida apremia resaltar el ejercicio consciente desde cada uno de los procedimientos y habilidades a utilizar en cada actividad, como el principal promotor de la meta cognición, que es una de las habilidades más favorables en el logro de las demás, pues desde mis practicas he observado que el reconocimiento de la dificultad es el inicio de la construcción de la habilidad.

Como bien lo venía diciendo el inicio de todo es la promoción de la habilidad meta cognitiva con la cual se logran mejoras en las demás evidenciadas en el uso adecuado de procedimientos de selección y análisis de información con un propósito determinado por los intereses de la comunidad de investigación que bien se comparte por la posibilidad abierta de elección y, como en este proceso cada fin es el punto de partida o inicio de otro, allí estriba la búsqueda de fuentes fiables que me permitan convencer a otro de la posibilidad que contemplo. Todo porque se es consciente de la vida en comunidad y la necesidad que tenemos del apoyo de otros.

Así mismo, la búsqueda constante de fuentes amplía mi conocimiento y abre mi mente a las diferentes opiniones, me permite contemplar múltiples caminos de solución a un solo problema y por consiguiente escoger el mejor de acuerdo a mí situación y posibilidad. Además, la experiencia de otros me brinda mayor confianza de elección. De hi la importancia de la fiabilidad de las fuentes que se reconocen con mayor facilidad en la medida en que me apropio de un hábito lector que me inquiete por acceder a ellas.

Como resultado de este proceso de análisis deliberativo desde la argumentación y la producción textual orientada a través de procedimientos retóricos controlados por una rejilla de evaluación de textos, fue posible mejorar en los estudiantes el

manejo de la información con el uso de fuentes de información fiable, la ampliación del vocabulario, los procesos de revisión y conciencia ortográfica, la cohesión y coherencia, la construcción de tesis como hilo conductor de los argumentos y el uso de pautas de organización de la información con estrategias retóricas adecuadas a un propósito comunicativo. Todo ello con la plena convicción que desembocó en el uso y mejora de procesos de un pensamiento de orden superior en los estudiantes evidenciado en la mejora de sus producciones.

En este sentir mi travesía inició con la documentación frente al problema de comprensión lectora en nuestro país, que, desde las pruebas externas y su comparación con otras culturas, refleja la literatura de autores como Robert Ennis, Frank Smith, Ken Goodman, Álvaro Díaz, Richard Paul y Mathew Lipman entre otros. En todos pude encontrar que es innegable la influyente relación entre las habilidades de pensamiento y el manejo de la información con el auge de las redes sociales y el constante flujo de la misma.

Lo anterior me permite lograr uno de mis objetivos específicos y reconozco que la principal dificultad para el logro del pensamiento crítico en los estudiantes es la apatía de los mismos hacia la lectura, que es el camino hacia los procesos de pensamiento complejo. Con ello se implanta en mí la necesidad de descubrir en qué habilidades del pensamiento crítico son débiles mis estudiantes y qué nuevas prácticas me permitirían reconcilien el disfrute de la práctica lectora y escritora, con la rigurosidad en los procesos que competen a las mismas para lograr la creación de estrategias que potencien el desarrollo del pensamiento crítico y la producción textual a partir de la lectura.

En este sentido, Robert Ennis me regaló los primeros pasos al permitir me descubrir las disposiciones y habilidades que debo potenciar en mis estudiantes para lograr que piensen de manera crítica. Siendo así que ese mismo término: disposiciones me permitió seguir escudriñando en la forma más efectiva para

hacer que los jóvenes estén dispuestos para el aprendizaje. Así pues, en la observación del goce de mis estudiantes en sus clases de danza, música y teatro, me llevó a reflexionar acerca de la necesidad de involucrar la creatividad en este proceso.

Fue entonces como escuchando sus voces, desde el análisis del diagnóstico, como reconocí que, pese a que buscaba el disfrute de mis estudiantes en clase, aún no había aplicado un elemento que compete al campo creativo y es la libertad. Así pude contemplar la posibilidad de estrategias que les permitan a ellos voz y voto en sus procesos, pero sin perder el uso racional o filosófico del pensamiento como medio y fin del accionar. Fue así como encontré a Lipman quien, con su concepción de pensamiento de orden superior, reconcilio en mí la posibilidad de hacer uso de las diversas estrategias que había contemplado en la riqueza del proceso intersubjetivo de la investigación cualitativa. Quien fue orientando el camino con afirmaciones como:

Nuestros niños y niñas necesitan foros de libertad académica similares a los universitarios, en los que no se instauren barreras a la especulación creativa o a la formulación de valientes hipótesis. Desgraciadamente el contrapeso que pueden ofrecer estos foros universitarios es mínimo, debido a la herencia que arrastran los estudiantes de su experiencia escolar de primaria y secundaria en la que se potenciaron hábitos de inhibición intelectual. La libertad de las ideas no garantiza un pensamiento de orden superior, aunque si es una condición valiosa para dicho pensamiento, del mismo modo en que las plantas necesitan la luz del sol¹²⁸

Con ello en mente, el análisis diagnóstico me llevo a reconocer que entre las principales falencias a resolver en mis estudiantes estaban la disposición (que también estaba influenciada por la dificultad en el acceso a los libros) y los conocimientos frente a la comprensión y producción de argumentos. Fue así como para solventar la primera necesidad decidí formar un club de lectura que garantizara la mejoría en el hábito lector, para lo cual se realizó la escogencia del

¹²⁸ LIPMAN, Mathew. Pensamiento complejo y educación. Traducción, introducción y notas de Virginia Ferrer. Ediciones de la Torre. Madrid, 2014. p. 145.

libro a leer de forma democrática y teniendo en cuenta las propuestas de ellos. Estas tenían una estrecha relación con la realidad que ellos vivían a diario y esto se constituyó para mí como factor indispensable en la escogencia de los textos. Desde el abordaje del libro se realizaron diez sesiones en las cuales se brindó a los estudiantes herramientas de comprensión que fluyeron a través de sus preguntas en las deliberaciones.

En segunda instancia y para suplir la segunda gran necesidad surge la idea de la producción de historias de vida como las que pudieron leer en el libro, pues ellos vivían experiencias propias o cercanas que consideraban importantes para contar y para reflexionar, de manera que sirvieran para otros en la toma de decisiones. De tal modo surge la necesidad de investigar cada caso y se propone así realizarlo desde el estudio de casos como estrategia para la recolección y análisis de la información.

Como fase final del proceso se realizó una composición escrita que dejó consigo los ensayos literarios de mis estudiantes titulados “historias de vida”, lo que trajo como resultado que mis estudiantes pasaran por experiencias que enriquecieron su disposición, sus habilidades en pensamiento crítico y su creatividad, formando así su criterio y por tanto una mejor preparación para la toma de decisiones.

Siendo así y reconociendo los alcances de esta propuesta de intervención es de resaltar su aplicabilidad en las distintas áreas del conocimiento, después de todo la lectura es la herramienta de aprendizaje de todas las áreas del conocimiento y tanto las disposiciones y habilidades del pensamiento como la creatividad son promotoras de aprendizajes no sólo teóricos sino prácticos. Por ello es posible que desde la propuesta se plantee un eje transversal que permita la relación de diferentes áreas del conocimiento con un propósito de aprendizaje aterrizado y aplicable a la cotidianidad de los estudiantes.

Finalmente el presente análisis desemboca por donde empezó, con una pregunta que incita a la búsqueda de nuevos conocimientos e innovaciones en las prácticas pedagógicas dentro y, por qué no, fuera del aula de clases: ¿cómo lograr involucrar las diferentes áreas del conocimiento en un proyecto interdisciplinario que promueva el desarrollo del pensamiento complejo teniendo como eje transversal una comunidad de investigación a la luz un club de lectura?

BIBLIOGRAFÍA

BOISVERT, Jackes. La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica. Fondo de cultura económica, México, 2004. p, 105.

CALSAMIGLIA, Helena y TUSON, Amparo. Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel lingüística, 1999.

CAMPOS, Agustín. Pensamiento crítico: técnicas para su desarrollo. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2007.

CASSANY, Daniel. DESCRIBIR EL ESCRIBIR. Editorial Paidós. 1996.

CASTILLO GARCÍA, José Rubén. La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, Colombia 2003.

COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. España: Aprendizaje VISOR. 1998.

DÍAZ, Álvaro. La argumentación escrita. Medellín: Universidad de Antioquia 1986.

ECO, Umberto. Los límites de la interpretación. Milán: Lumen. 1992

FACIONE. Peter A. Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Insight Assessment, 2007

FERNÁNDEZ, Paz Agustín. La construcción del hábito lector, lectura y libros en educación secundaria. En: INTERDIDAC, Salón Internacional del Material Educativo. Del 7 al 11 de Marzo. Editorial Graó, España, 2007.

GOODMAN, Ken. Sobre la lectura: Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura. Mexico: Maestros y enseñanza Paidós, 2006.

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., y BAPTISTA, L. P. Metodología de la Investigación. McGraw-Hill. México. 1991.

ICFES. Colombia en PISA 2009. Síntesis de Resultados. ISBN de la versión electrónica: 978-958-11-0551-9. Bogotá. Diciembre del 2010.

ICFES. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11° Bogotá DC, diciembre de 2013.

LIPMAN, Mathew. Pensamiento complejo y educación. Traducción, introducción y notas de Virginia Ferrer. Ediciones de la Torre. Madrid, 2014.

LOMAS, Carlos et al. La construcción del hábito lector. En: INTERDIDAC, Salón Internacional del Material Educativo. Del 7 al 11 de Marzo. Editorial Graó, España, 2007.

MCKERNAN, J. Investigación Acción y Curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Ediciones Morata. 1999.

SANDOVAL CASILIMAS, Carlos Arturo. Qué nos dice PISA 2009 sobre la lectura de los jóvenes colombianos de 15 años. ISBN de la versión electrónica: 978-958-11-0561-8. Bogotá, D.C., Investigación cualitativa. Bogotá. COPYRIGHT: ICFES. 1996.

SMITH, Frank. Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México: Trillas. 1983

VIGOTSKY, Lev. Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: Paidós Ibérica S.A. 1995. Abril de 2011.

VILLALBA, Elena Gómez y NÚÑEZ, María del Pilar. La construcción del hábito lector, La enseñanza de la lectura en el aula. En: INTERDIDAC, Salón Internacional del Material Educativo. Del 7 al 11 de Marzo. Editorial Graó, España, 2007.

ANEXOS

ANEXO A. Justificación y planeación de la discusión

El debate y el grupo focal

El debate es una estrategia metodológica utilizada en el aula de clases para discutir temas de interés de cada asignatura y desarrollar destrezas en la oralidad. Se caracteriza por ser una disputa abierta con réplicas por parte de un equipo defensor y por otro que está en contra de la afirmación planteada. Requiere de una investigación documental rigurosa para poder replicar con fundamentos.

¿Cómo se realiza?

- a) El debate se prepara considerando preguntas guía (qué, cómo, cuándo, dónde, quién será el moderador, quiénes participarán en el debate y quiénes conformarán el público, y cuáles serán las reglas).
- b) Se presenta la afirmación que será el núcleo de la controversia a discutir.
- c) Se organizan los equipos previamente seleccionados para asumir el rol de defensores o estar en contra de la afirmación planteada.
- d) Los integrantes de los equipos designan roles a sus miembros (se consideran al menos tres roles: líder, secretario y comunicador).
- e) Los equipos realizan una investigación documental para establecer sus argumentos a favor o en contra de la afirmación (se requieren sesiones previas al día del debate para preparar los argumentos).
- f) Se comienza el debate organizando a los equipos en un espacio adecuado, un equipo frente al otro.
- g) El moderador presenta y comienza el debate pidiendo a los comunicadores de cada equipo que presenten sus argumentos en torno a la afirmación.

Por su parte el grupo focal es definido por Orlando Mella como “entrevistas de grupo, donde un moderador guía una entrevista colectiva durante la cual un pequeño grupo de personas discute en torno a las características y las dimensiones del tema propuesto para la discusión” Dicha discusión es estructurada y planeada enfocándose en los fines de la investigación con el propósito de recolectar la información necesaria, en este caso, para reconocer fortalezas y debilidades y plantear una intervención que potencie las habilidades del pensamiento crítico desde la lectura y la producción textual.

El grupo focal se caracteriza por:

- Los miembros del equipo investigador deciden qué necesitan escuchar de los participantes, segundo, el grupo focal crea una conversación entre los participantes en torno a este tópico y tercero, los miembros del equipo de investigación sintetizan lo que ellos han aprendido a partir de lo que han dicho los participantes.
- Los grupos focales son básicamente grupos de discusión colectiva. Lo que distingue los grupos focales de cualquier otra forma de entrevista es el uso de la discusión grupal como forma de generar los datos.
- Es en si un espacio que se organiza para escuchar una población objeto de estudio y aprender de lo que se escucha. Esto hace necesario establecer unos criterios que permitan el análisis de la información. En este caso se utilizará una rúbrica elaborada con los criterios de Robert Ennis desde las habilidades del pensamiento crítico.
- Estos criterios serán evaluados según las prevalencias grupales desde cada aspecto de la rúbrica (ver anexo D).

El ejercicio del debate al ser estructurado y previamente organizado como se menciona anteriormente (por el docente investigador), se acopla a las características de un grupo focal, técnica de investigación que se hace necesaria

en este caso para la recolección de información que permita realizar un diagnóstico en la población objeto de estudio frente a las características del pensamiento crítico, por tanto será el ejercicio empleado como estrategia metodológica para el desarrollo del grupo focal.

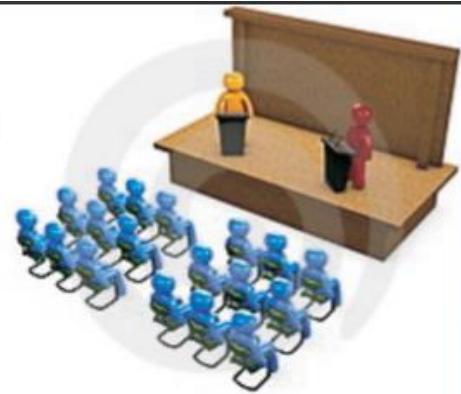
PLANEACIÓN:

- Propósito: Determinar, a través de la discusión grupal, características de pensamiento crítico en estudiantes de once grado de un colegio público de la ciudad de Bucaramanga.
- Lugar y fecha: Se realizará en el Aula 103 de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga, el día lunes 18 de julio a las 9:30 am.
- Participantes: En este caso el grupo de participantes es la población total del estudio por ser investigación acción.
- Moderador: el moderador, quien coordina el esquema del debate, es un estudiante escogido por la docente ya que posee características de liderazgo y organización del grupo (este estudiante tendrá el apoyo continuo de la docente).
- Secretario: el secretario, quien se encarga de anotar las ideas principales expuestas por cada grupo, fue voluntario

Desarrollo de la discusión:

1. La docente inicia con un video detonante de la discusión y que despierte conocimientos previos (video documental: la divina comedia – el infierno de Dante)
2. Un estudiante elegido como líder hará una breve introducción expositiva acerca de las diferentes creencias sobre el infierno.
3. El moderador lee las normas a tener presentes para el buen desarrollo del debate:

- Ser objetivo.
- Ser tolerante respecto a las diferencias.
- Respetar el tiempo de habla asignado por el Moderador.
- No burlarse de la intervención de nadie.
- Respetar el turno de la palabra.
- Dejar intervenir a los demás.
- Recomendaciones a los Participantes del Debate



Se sugieren las siguientes recomendaciones para los Participantes:³

- **Claridad:** Evitar el uso de términos que puedan ser malinterpretados por la parte opositora.
- **Evidencia:** Evitar en la argumentación frases como: "De acuerdo a...", "El texto dice...", "La mayoría de las personas creen...". Sustentar con hechos reales las ideas expuestas.
- **Emocionalismo:** Evitar el uso de expresiones que causen reacciones airadas en la parte opositora, tales como: ¡Liberal!, ¡Conservador!, ¡Socialista!, ¡Comunista!, ¡Hippy!, ¡Fascista!, etc.
- **Causalidad:** Evitar conclusiones que conlleven Falacias.
- **Seguridad de la Información:** Constatar en varias fuentes la credibilidad del tópico a investigar.
- **Entender los Argumentos de los Oponentes:** Se parte de la base de que la parte opositora también posee razón en lo que expone; así se pueden descubrir algunos conceptos que pueden ayudar a mejorar el argumento.

Fuente: Guía para realizar un debate "Educación al alcance de todos" Universidad de Córdoba. Plataforma virtual. Disponible en web: http://limavirtual.unicordoba.edu.co/recursos_globales/guias_estudiante/Debate.pdf

4. Previamente se ha designado el tema del debate para la preparación de los argumentos de acuerdo con la posición (a favor o en contra de la existencia del infierno) por tanto se iniciará el debate con la organización de los dos bandos.
5. Una vez organizados el moderador brinda la palabra a un líder del grupo a favor (entre 5 a 7 minutos sin interrupciones)
6. Se realiza el mismo paso anterior, pero con el grupo en contra.
7. El moderador otorga tres minutos para que los participantes organicen sus ideas

8. El moderador da la palabra a cada grupo para responder alternadamente (3min por participante)

• Preguntas para el estímulo de la discusión:

- ¿qué es el infierno?
- ¿ha experimentado el infierno alguien en la biblia?
- ¿ha experimentado el infierno alguien que conozcan o hayan consultado?
- ¿Por qué me iría al infierno?
- ¿por qué las personas se esfuerzan por hacer lo correcto?
- ¿por qué ocurre lo malo?
- ¿qué pasaría con una persona que nunca escuchó hablar de Dios?
- El fuego del infierno ¿es real o metafórico?
- Predicar el infierno ¿es usar tácticas de intimidación?
- ¿Quiénes van al infierno?
- ¿Qué es el cielo? ¿quiénes van al cielo?
- ¿los demonios son atormentados?

9. Al final del debate el secretario presenta un resumen de la discusión

10. Un estudiante realiza la conclusión del debate.



Colegio Jorge Ardila Duarte

CODIGO
PGF-01-R01
Versión 03

Plan de Clase

Página 1 de 1


ASIGNATURA: Lengua Castellana DOCENTE: Laura Juliana Guerrero Franco CURSO: 11°

EJE PROBLEMICO	OBJETIVOS DE LA CLASE	ESTANDAR	COMPETENCIA	TEMAS / TEMATICAS	FECHA / SEMANA	METODOLOGIA	ACTIVIDADES EVALUATIVAS	RECURSOS DIDACTICOS E INSTITUCIONALES
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo comprender e interpretar con actitud crítica y capacidad argumentativa diversos textos e información difundida por los medios de comunicación, los cuales están presentados en formatos continuos y discontinuos? 	<ul style="list-style-type: none"> Poner en práctica conocimientos adquiridos sobre el debate y argumentación. Detectar falencias o destrezas desde las habilidades de pensamiento crítico que permeen la calidad de las producciones en el discurso oral. 	<p>Produzo textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos.</p> <p>Para lo cual...</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprendo el valor del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento. Desarrollo procesos de autocontrol y corrección lingüística en mi producción de textos orales y escritos. Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en mi producción de textos orales y escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> Competencia Interpretativa argumentativa Propositiva 	<p>La argumentación</p> <p>El debate</p>	<p>Semana #19 : MAYO 31 A JUNIO 3</p>	<p>ESTRATEGIAS METODOLOGICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> El debate <p>FACTOR CLAVE DE EXITO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Formación Integral <p>ACTIVIDADES:</p> <p>MOTIVACION:</p> <ul style="list-style-type: none"> Lectura y análisis de Infierno de Dante. <p>EXPLORACION:</p> <p>Preguntas orientadoras para reconocer saberes previos acerca del debate</p> <p>CONSTRUCCION:</p> <p>Explicación docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> desde la profundización sobre el debate. Sobre la guía de la relatoría. <p>Individual: consulta previa y con el fin de escribir una relatoría (guía – ver anexo 1) acerca del Infierno y su posición frente a la existencia del mismo.</p> <p>Grupal: 1. elaboración de un plegable que contenga qué es, qué características tiene, participantes y roles, reglas, y cómo se desarrolla el debate.</p> <p>Nota: la docente hace elección previa de un moderador y un secretario.</p> <p>SOCIALIZACION:</p> <p>Realización del debate a partir de la pregunta ¿cree usted en el Infierno? Esta pregunta permitirá formar el grupo a favor y el grupo en contra de dicha creencia.</p> <p>La discusión se desarrollará de la manera más organizada, pero natural posible; sin embargo la docente propone al moderador un guión de preguntas que guían la discusión</p> <p>Nota: la estructuración del desarrollo de la discusión está estipulado en el anexo 2</p> <p>PROYECCION:</p> <p>Reconocer falencias y destrezas del pensamiento crítico en los estudiantes, para así crear estrategias de intervención en el mejoramiento de esta habilidad del pensamiento a través de la clase de lengua castellana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> La relatoría El plegable El debate 	<ul style="list-style-type: none"> Tablero Marcadores Lecturas Guías – fotocopias Video vean <p>Recursos personales:</p> <ul style="list-style-type: none"> Camarógrafo para la grabación de video.

MODIFICACIONES AL PLAN DE CLAS (CONSIGNAR FECHA Y MOTIVO):

ANEXO B. Ejemplo de Planes de clase.

PLAN DE TRABAJO TALLER INVESTIGATIVO

	<i>Colegio Jorge Ardila Duarte</i>	CÓDIGO PGF-01-R01 Versión 02
	Plan de trabajo 2	Página 1 de 1

ASIGNATURA: Lengua Castellana

DOCENTE: Laura Juliana Guerrero Franco

CURSO: 11°

EJE PROBLEMICO	OBJETIVO DE LA CLASE	ESTÁNDAR	COMPETENCIA	TEMAS / TEMÁTICAS	FECHA / SEMANA	METODOLOGIA	ACTIVIDADES EVALUATIVAS	RECURSOS DIDACTICOS E INSTITUCIONNALES
<p>¿Cómo comprender e interpretar con actitud crítica y capacidad argumentativa diversos textos e información difundida por los medios de comunicación, los cuales están presentados en formatos continuos y discontinuos?</p>	<p>Ejercitar los conocimientos acerca de la argumentación con el propósito de escoger la obra literaria a leer.</p> <p>Analizar textos argumentativos (aplicación de los conocimientos)</p>	<p>Comprensión e interpretación textual</p> <p>Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.</p>	<p>Sintáctica Semántica Pragmática</p>	<p>Análisis y comprensión de textos continuos y discontinuos</p> <p>El texto argumentativo (Superestructura textual según van Dijk, estructura de un argumento según Alvaro Díaz, tipos de texto argumentativo, etc.)</p> <p>Las bases para una decisión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juzgar la credibilidad de una fuente - Observar y juzgar los informes derivados de la observación 	<p>Semanas 23 y 24 / Julio 18 al 29</p>	<p>ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Técnicas expositivas - Uso de estructuras textuales <p>FACTOR CLAVE DE ÉXITO: Creatividad y compromiso Formación integral</p> <p>ACTIVIDADES: MOTIVACIÓN Y EXPLORACIÓN: Proyección de la película "escritores de la libertad"</p> <p>CONSTRUCCIÓN - SOCIALIZACIÓN: Explicación del criterio: las bases para una decisión.</p> <p>CINE – FORO Puesta en común de la guía de análisis de la película (discusión y análisis)</p> <p>Reafirmación de la temática principal de los textos e inicio de las exposiciones para proponer de manera argumentada el libro a leer.</p> <p>Proceso de elección del libro.</p> <p>PROYECCIÓN: Escoger el libro central para el ejercicio de lectura crítica del taller.</p>	<p>Exposición de las propuestas</p> <p>Guía cine foto</p> <p>Participación en clase</p>	<p>1. Guías – copias 2. Textos – lecturas 3. marcadores y tablero. 4. Video vean 5. película</p>

MODIFICACIONES AL PLAN DE CLAS (CONSIGNAR FECHA Y MOTIVO):

En la semana 24 se realizó el intensivo pre-icfes de los estudiantes de once grado, sin embargo estas horas se recuperaron desde las horas de la asignatura de lectura crítica y educación física.

ANEXO C. formato encuesta a estudiantes

La presente encuesta se realiza con propósitos investigativos. El objetivo es construir un panorama general acerca de los gustos y oportunidades de los encuestados frente a la lectura.

Responda de manera clara, completa y sincera las siguientes preguntas. Utilice lapicero y no realice tachones.

I. Hábitos lectores:

	<input type="radio"/>	Se los regalan.
	<input type="radio"/>	Suelen ser prestados.
	<input type="radio"/>	Los toma de las bibliotecas.
	<input type="radio"/>	No sabe o no contesta
1	¿Le gusta leer?	
<input type="radio"/>	Mucho	
<input type="radio"/>	Regular	
<input type="radio"/>	Casi nada	
<input type="radio"/>	Nada	
<input type="radio"/>	No sabe o no contesta	
		5 ¿Suele frecuentar las bibliotecas públicas?
		<input checked="" type="radio"/> Muy a menudo.
		<input type="radio"/> A veces.
		<input type="radio"/> Casi nunca.
		<input type="radio"/> Nunca.
		<input type="radio"/> No sabe o no contesta.
2	¿Cuánto tiempo dedica a ver la televisión?	
<input type="radio"/>	Todos los días un rato.	
<input type="radio"/>	Sobre todo sábados y domingos.	
<input type="radio"/>	Sólo a veces y algunos programas.	
<input type="radio"/>	Siempre que tengo algún rato libre.	
<input type="radio"/>	No sabe o no contesta.	
		6 ¿Normalmente termina los libros que empieza a leer?
3	¿Cuántos libros tiene en su casa?	
<input type="radio"/>	Menos de 5.	<input type="radio"/> Siempre.
<input type="radio"/>	Entre 5 y 20.	<input type="radio"/> Casi siempre.
<input type="radio"/>	Entre 20 y 50.	<input checked="" type="radio"/> A veces.
<input type="radio"/>	Entre 50 y 100.	<input type="radio"/> Nunca.
<input type="radio"/>	Más de cien.	<input type="radio"/> No sabe o no contesta.
<input type="radio"/>	No sabe o no contesta	
		7 ¿Qué momento del día prefiere para la lectura?
4	Los libros que lee, generalmente...	
<input type="radio"/>	Los compra.	<input type="radio"/> Al acostarse.

- Al levantarse.
- Durante el día.
- Durante el atardecer o la noche.
- No sabe o no contesta.

II. Frecuencia lectora

8 ¿Con qué frecuencia lee obras de carácter literario?

- Habitualmente.
- De vez en cuando.
- Muy raramente
- Nunca
- No sabe o no contesta

9 ¿Qué cantidad de tiempo dedica a la lectura diariamente?

- Menos de una hora.
- Más de una hora.
- De dos a tres horas
- No sabe o no contesta

III. Experiencia lectora

10 ¿Cuáles son sus tres escritores preferidos?

- 1**
- 2**
- 3**

11 ¿Cuáles son sus tres títulos preferidos?

- 1**
- 2**
- 3**

12 A la hora de leer, ¿por cuál de estos tipos de libros se interesa?

- Textos densos y profundos.
- Textos de fácil y rápida lectura.
- Ambos tipos
- No sabe o no contesta.

13 A la hora de leer, ¿qué tipo de autor prefiere?

- Español.
- Extranjero.
- Le resulta indiferente.
- No sabe o no contesta.

14 Si está leyendo algún libro estos días, ¿podría indicar el autor y el título?

- Autor**
- Título**

15 ¿Qué tipo de lectura prefiere?

- Poesía – teatro – narrativa – libros científicos – fotonovelas – periódicos – revistas especializadas – ensayos – revistas del corazón – otros.

16 ¿Habla con alguien de los libros que lee?

- Siempre.
- Casi siempre.
- A veces.
- Nunca
- No sabe o no contesta.

IV. Experiencia como comprador de libros

17 Si ha comprado recientemente un libro, ¿podría indicar el autor y el título?

Autor

Título

o

18 En relación con el coste de la vida, ¿cuál es su valoración del precio de los libros?

- Muy caros.
- Bastante caros.
- Ni caros ni baratos.
- Baratos
- No sabe o no contesta.

19 ¿Influye la estética de la portada en el acto de compra de un libro?

- Mucho.
- Poco.
- No sabe o no contesta.

- Nada.
- No sabe o no contesta.

20 ¿Qué factor le influye más a la hora de comprar un libro?

- Las críticas publicadas al respecto.
- Las opiniones transmitidas por los amigos.
- Los textos de las solapas de los libros.
- Otros factores.
- No sabe o no contesta.

21 ¿Cuál es la finalidad que lleva al comprar un libro?

- Compra todos los libros para disfrute personal.
- Compra siete libros sobre diez para disfrute personal.
- Compra cinco libros sobre diez para disfrute personal.
- Compra dos libros sobre diez para disfrute personal.
- No compra ninguno para disfrute personal.
- Los compra todos con la intención de regalar

ANEXO D. Rubrica para el análisis y propuesta.

RUBRICA PARA LA EVALUACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

BASADA EN LOS COMPONENTES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO SEGÚN ROBERT H. ENNIS¹²⁹

La rúbrica presentada a continuación, está construida teniendo en cuenta los criterios que establece el Robert Ennis para la evaluación del pensamiento crítico, quien lo define así: “Critical thinking is reasonable and reflective thinking focused on deciding what to believe or do. This definition I believe captures the core of the way the term is used in the critical thinking movement. In deciding what to believe or do, one is helped by the employment of a set of critical thinking dispositions and abilities that I shall outline”¹³⁰ con ello manifiesta la naturaleza razonable del pensamiento crítico que componen estos criterios, sin dejar a un lado la flexibilidad de tener en cuenta diversos caminos y puntos de vista a la hora de tomar decisiones. De manera que, aunque no lo explicita él en su teoría, la creatividad juega un papel importante en el mismo.

Los criterios de evaluación planteados en la rúbrica se basan en la diferenciación que el autor hace entre dos clases principales de actividades de pensamiento crítico: las disposiciones y las habilidades, utilizadas en la toma de decisiones sobre qué creer o hacer. Las primeras se refieren a las disposiciones que cada persona aporta a una tarea de pensamiento, rasgos como la apertura mental, el intento de estar bien y la sensibilidad hacia las creencias, los sentimientos y el conocimiento ajeno. La segunda hace referencia a las capacidades cognitivas necesarias para

¹²⁹ ENNIS, Robert H. The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities[en línea], This is a several-times-revised version of a presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge, MA, July, 1994. Last revised May, 2011. [revisado 11 September 2016]. Disponible en Internet: http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf

¹³⁰ Óp. Cit. p. 1.

pensar de modo crítico, como centrarse, analizar y juzgar. Así pues, establece quince capacidades del pensamiento crítico que se clasifican en mega-criterios o categorías superiores y meta- criterios o subcategorías componentes del criterio mayor. La rúbrica se organiza con ellas y se tiene en cuenta que cualquier corpus de información que haga o no uso de las mismas se puede clasificar allí como ejemplo o contra ejemplo respectivamente.

Al final de la rúbrica encontrará un glosario de los términos claves que aparecen en ella con el fin de aclarar criterios de clasificación del corpus para el análisis:

DISPOSICIONES			
MEGA CRITERIOS	META CRITERIOS	CORPUS	
		Ejemplo	Contra ejemplo
1. cuidar que sus creencias sean verdaderas y que sus decisiones sean justificadas	i) Busca hipótesis alternativas, explicaciones, conclusiones, planes, fuentes, etc.		
	j) Considera seriamente otros puntos de vista distintos a los propios.		
	k) Intenta estar bien informado		
	l) Aprobar una posición en la medida en que esté justificada por la información disponible.		
2. tiene cuidado de que un punto de vista sea entendido Y presentado con honestidad y claridad. Tanto el suyo como el de los demás	s) descubrir y escuchar las opiniones y razones de los demás		
	t) ser claro sobre el significado de lo que se dice, escribe o comunica de otro modo, buscando tanta precisión como la situación lo requiera.		
	u) determinar y mantener el enfoque en la conclusión o pregunta		
	v) buscar y ofrecer razones		
	w)		

DISPOSICIONES			
MEGA CRITERIOS	META CRITERIOS	CORPUS	
		Ejemplo	Contra ejemplo
		ener en cuenta la situación global	
	x) ser reflexivamente consciente de las propias creencias básicas		

HABILIDADES				
MEGA CRITERIOS	META CRITERIOS	CORPUS		
Las bases para una decisión	1. Centrarse en la pregunta	c) Identifica o formula una pregunta.		
		d) Identifica o formula criterios para juzgar posibles respuestas.		
		e) Mantiene la situación en mente		
	2. Analizar argumentos	i) identifica conclusiones.		
		j) identifica razones o premisas .		
		k) identifica razones explícitas.		
		l) identifica y maneja lo no relevante		
		m) Identifica la estructura de un argumento .		
		n) resume		
	3. Formular y responder preguntas de aclaración y/o desafío	i) ¿por qué?		
		j) ¿cuál es el punto principal?		
		k) ¿qué quiere decir?		
		l) ¿cuál sería un ejemplo?		
		m) ¿cuál sería un contra ejemplo?		
		n) ¿cómo se aplica eso en este caso?		
		o) ¿qué diferencia hace?		
	4. Juzgar la credibilidad de una fuente (el criterio mayor)	a) Experiencia		
		b) No conflicto de intereses		
		c) Acuerdo entre fuentes		
d) Reputación				
e) Uso de procedimientos establecidos				

HABILIDADES			
MEGA CRITERIOS		META CRITERIOS	CORPUS
		f) Riesgo conocido para la representación	
		g) Habilidad para dar razones	
		h) Hábitos cuidadosos	
	5. Observar y juzgar los informes derivados de la observación	bb) Mínimo de inferencias realizadas.	
		cc) Tiempo corto entre la observación y el reporte	
		dd) Reporte del observador, en lugar de cualquier otro (es decir el reporte no es rumor)	
		ee) Inclusión de datos (registros)	
		ff) Corroboración	
		gg) Posibilidad de corroboración	
		hh) Buen acceso	
		ii) El uso competente de la tecnología, si la tecnología es útil	
		jj) Satisfacción del observador (e informante)	
	6. Deducir y juzgar las deducciones	j) Lógica de clase	
k) lógica condicional			
l) interpretación de la terminología lógica en enunciados (negación, doble negación, lenguaje condicional)			
a). A generalizaciones. Amplias consideraciones:			
- especificidad de los datos (muestreo si es necesario)			
- amplitud de cobertura			
- accesibilidad de la evidencia.			
7. Inducir y juzgar las inducciones	b). A conclusiones explicativas (incluyendo hipótesis):		
	1. Hipótesis y conclusiones principales:		
Inferencia	- Enunciados causales		
	- Enunciados acerca de creencias y actitudes de la gente		
	- Interpretación de lo que intenta expresar el autor.		
	- Enunciados históricos de ciertas cosas que han		

HABILIDADES					
MEGA CRITERIOS		META CRITERIOS	CORPUS		
		<p>ocurrido</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definiciones presentadas - Enunciados acerca de una proposición sin razón explícita que es actualmente usada. <p>8. Actividades características de investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseño de experimentos - Búsqueda de evidencia y contra evidencia. - Búsqueda de otras posibles explicaciones <p>9. Criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La conclusión propuesta explicaría la evidencia. - La conclusión propuesta es consistente con todos los hechos conocidos - Explicaciones alternativas son inconsistentes con los hechos - La evidencia que soporta la hipótesis es aceptable. - Esfuerzo realizado para descubrir contra evidencia - La conclusión propuesta parece posible. 			
		8. Realizar y juzgar juicios de valor}	p) Antecedentes		
			q) Consecuencias de aceptar o rechazar el juicio .		
			r) Aplicación de principios aceptables		
			s) Alternativas		
			t) Equilibrar, sopesar, decidir.		
Aclaración avanzada	9. Definir los términos y juzgar las definiciones utilizando los criterios adecuados	<p>j) forma. Algunas formas útiles son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sinónimos - Clasificación - Rango - Expresión equivalente - Operativo - Ejemplo y contra ejemplo 			
		<p>k) Estrategia de definición:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actos : 			

HABILIDADES				
MEGA CRITERIOS		META CRITERIOS	CORPUS	
		k. Informar un significado i. Estipula un significado i. Expresa una posición sobre un problema (incluyendo definiciones “programáticas” y “persuasivas”) - Identifica y maneja la equivocación.		
		l) Contenido de la definición		
	10. Atribuye premisas no enunciadas	1. Sabor peyorativo (dudoso o falso)		
Suposición e integración	11. Considerar y razonar a partir de premisas	Razones, posiciones y otras proposiciones con las cuales están en desacuerdo o dudan que interfieran en su pensamiento (“pensamiento suposicional”)		
	12. Integración de disposiciones y otras habilidades para tomar y defender una decisión	Disposiciones como: escépticos, de mente abierta, de mente justa. Habilidades como: <i>análisis, clasificación, inferencias, comparaciones</i> , etc. Creatividad		
Habilidades auxiliares	13. Proceder de manera ordenada y apropiada con cada situación	2. Seguir los pasos para resolver problemas		
		3. supervisar su propio pensamiento (<i>metacognición</i>)		
		4. Emplear una lista de cotejo razonable sobre el pensamiento		
	14. Ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de satisfacción de los	Manifestaciones de <i>empatía</i>		

HABILIDADES				
MEGA CRITERIOS		META CRITERIOS	CORPUS	
	otros.			
	15. Emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación (oral y escrita).	Tipos de tesis, tipos de argumentos (párrafos), estructura de un texto argumentativo y de un argumento, tipos de texto argumentativo de acuerdo con la situación de comunicación y contexto Reconocer <i>falacias</i> argumentativas		

31. Hipótesis: En lógica filosófica, se entiende por hipótesis un enunciado (o un conjunto de enunciados) que precede a otros enunciados y constituye su fundamento. Asimismo, puede definirse como una proposición cuya verdad o validez no se cuestiona en un primer momento, pero que permite iniciar una cadena de razonamientos que luego puede ser adecuadamente verificada. Así, un 'razonamiento por hipótesis' es aquel que comienza 'suponiendo' la validez de una afirmación, sin que ésta se encuentre fundamentada o sea universalmente aceptada. La formulación de hipótesis adecuadas y correctamente fundamentadas en la experiencia es uno de los rasgos esenciales del método científico, desde Galileo e Isaac Newton. En lógica, la hipótesis toma la forma de un enunciado condicional, que debe seguir determinadas reglas para su admisión como razonamiento válido.

32. Razón: Del latín "ratio", término con el que Cicerón tradujo el griego "logos" (que significaba, entre otras cosas, tanto "cálculo" como "discurso", significados que adoptará también "ratio").

Por "razón" se entiende, en general, aquella "facultad" o capacidad humana por la que se alcanza el conocimiento discursivamente, esto es, partiendo de premisas para llegar a alguna conclusión, o conclusiones, que se derivan de aquellas. La razón se asimila, así, a la "diànoia" (conocimiento discursivo) y se opone a "nous" (conocimiento intuitivo).

33. Creencias: Las creencias son sistemas socializados de conceptos e Ideas que organizan la percepción de partes del mundo o de su totalidad en el que vive la sociedad de referencia. Las creencias pueden contener componentes míticos (cifrados sobre todo en las relaciones de parentesco utilizadas para enlazar los fenómenos cósmicos) o religiosos, pero también hay creencias no míticas sino «racionalizadas» (por ejemplo, la creencia en la esfericidad del mundo físico) sin que por ello sean verdaderas.

34. Juzgar:

4.1. tr. Dicho de un juez o un tribunal: Determinar si el comportamiento de alguien es contrario a la ley, y sentenciar lo procedente. *Lo juzgaron POR malos tratos.*

4.2. tr. Dicho de un juez o un tribunal: Determinar si un hecho es contrario a la ley, y sentenciar lo procedente. *Juzgan su posible participación en la trama.*

4.3. tr. Formar opinión sobre algo o alguien. *No lo juzgues sin conocerlo.* U. t. c. intr. *Juzga por ti mismo.*

4.4. tr. Considerar a alguien o algo de la manera que se indica. *La juzgaron capacitada para el puesto.*

4.5. tr. Creer u opinar algo. *¿Juzgas que lo hizo por despecho?*

4.6. tr. Fil. Afirmar, previa la comparación de dos o más ideas, las relaciones que existen entre ellas.

35. Juicio: Del latín "iudicium". Por juicio se entiende el acto mental por el que el entendimiento afirma o niega que algo posea tal o cual propiedad. A los términos relacionados de este modo por el juicio se les llama sujeto y predicado, respectivamente, y al término con el que se establece la relación se le denomina "cópula". El juicio se expresa mediante el enunciado o proposición.

Aristóteles distingue en los juicios la materia y la forma. La materia o contenido del juicio son los conceptos que se relacionan; la forma es la relación que se establece entre ellos a través del verbo ser. Aristóteles representa el sujeto del juicio con un signo (S) y el predicado con otro (P) para intentar separar la materia de la forma: así, la forma del juicio "Juan es alto" se representaría como "S es P", y la forma del juicio "Juan no es alto" como "S no es P". Los juicios se clasifican en varios grupos, atendiendo a la cantidad (según la extensión del sujeto: universales, particulares, singulares), a la cualidad (según la cualidad de la cópula: afirmativos y negativos), a la relación (según la relación entre el sujeto y el predicado: categóricos, hipotéticos y disyuntivos) y a la modalidad (según el modo en que expresan la relación entre el sujeto y el predicado: apodícticos, asertóricos y problemáticos).

36. Premisas:

1. f. Señal o indicio por donde se infiere algo o se viene en conocimiento de ello.
2. f. Fil. Cada una de las dos primeras proposiciones del silogismo, de donde se infiere y saca la conclusión.
 - premisa mayor
- f. Fil. Primera proposición de un silogismo.
 - premisa menor
- f. Fil. Segunda proposición de un silogismo.

37. Silogismo: Del griego "syllogismos" (razonamiento). El silogismo es una forma de razonamiento que consta de tres proposiciones, de modo que dos de ellas actúan como premisas, de las que deriva una tercera, que se considera la conclusión del razonamiento. Los términos de que constan las proposiciones (sujeto y predicado) están distribuidos de tal modo que las tres proposiciones tienen, tomados de dos en dos, un término común.

La premisa que sirve de punto de partida se llama "premisa mayor" y es la más general; la premisa que sirve de intermediario se llama "premisa menor", y es menos general que la anterior; la proposición que se deduce de la "mayor" por mediación de la "menor" es la conclusión del razonamiento.

Se llama "término mayor" al predicado de la conclusión, que debe aparecer en la premisa mayor, y se le representa con la letra P. Se llama "término menor" al sujeto de la conclusión, que aparece también en la premisa menor, y se le representa con la letra S. El "término medio" es el que aparece en las dos premisas (mayor y menor) y no en la conclusión, y se le representa con la letra M.

M es P

S es M

S es P

Aristóteles, en los Analíticos, se ocupa tanto del razonamiento deductivo como del inductivo, pero considera que el conocimiento científico se alcanza deduciendo lo particular de lo general, es decir, con el conocimiento de las causas. Aristóteles privilegiará, por tanto, el análisis del razonamiento deductivo, y en especial del razonamiento deductivo categórico o silogismo.

En general, con el término silogismo nos referimos, si no damos más detalles, a su forma más conocida, el silogismo categórico. Un ejemplo de tal silogismo sería el siguiente:

Todos los seres humanos son mortales

Todos los griegos son seres humanos

Luego todos los griegos son mortales

38. Argumento:

m. Razonamiento para probar o demostrar una proposición, o para convencer de lo que se afirma o se niega.

argumento a contrariis

m. Fil. **argumento** que parte de la oposición entre dos hechos para concluir del uno o lo contrario de lo que ya se sabe del otro.

argumento a pari, o argumento a simili

m. Fil. **argumento** fundado en razones de semejanza y de igualdad entre el hecho propuesto y el que de él se concluye.

argumento ad hominem

m. Fil. **argumento** que se funda en las opiniones o actos de la misma persona a quien se dirige, para combatirla o tratar de convencerla.

argumento Aquiles

m. Raciocinio que se tiene por decisivo para demostrar justificadamente una tesis.

argumento cornuto

m. Fil. **dilema.**

argumento de autoridad

m. **argumento** que se funda en el prestigio y crédito de otra persona, en lugar de recurrir a hechos o razones.

argumento disyuntivo

m. Fil. **argumento** que tiene por mayor una proposición disyuntiva; p. ej., elvicio debe ser castigado en esta vida o en la otra; es así que no siempre es castigado en esta, luego ha de ser castigado en la otra.

argumento negativo

m. Fil. **argumento** que se toma del silencio de aquellas personas de autoridad que, siendo natural que supiesen o hablasen de una cosa, por ser concerniente a la materia que tratan, la omiten.

argumento ontológico

m. Fil. **argumento** empleado por san Anselmo para demostrar a priori la existencia de Dios, partiendo de la idea que tenemos del ser perfectísimo.

apretar el argumento

loc. verb. Fil. Reforzarlo para dificultar más su solución.

desatar el argumento

loc. verb. Fil. Darle solución.

39. *Experiencia:* En general se entiende por experiencia todo aquello que depende, directa o indirectamente, de la sensibilidad; es decir, el conjunto de contenidos que proceden de los sentidos, ya se refieran dichos contenidos a un acto cognoscitivo o a un acto vivencial (emocional) de modo que el ámbito de la experiencia viene a identificarse con el ámbito de la sensibilidad, de la percepción sensible.

En un sentido más cotidiano se entiende por experiencia el saber acumulado por una persona mediante el aprendizaje (por repetición, las más de la veces) o por una vivencia reflexiva sobre las circunstancias profesionales o vitales, en general.

En el caso de la actividad científica se admite, al hablar de la experiencia, que no haya una relación directa de lo estudiado con los datos sensibles, pero sí debe poder establecerse una relación indirecta, (obtenida por inferencia de otros fenómenos que sí tienen esa relación directa con la sensibilidad), de modo que el fenómeno estudiado no pierda su característica de fenómeno observable. Cuando la observación está orientada y controlada por el observador se habla de "experimento" científico.

40. Reputación: Del lat. reputatio, -ōnis.

1. f. Opinión o consideración en que se tiene a alguien o algo.
2. f. Prestigio o estima en que son tenidos alguien o algo.

41. Inferencia: En general, proceso de razonamiento por el que se concluye una proposición de otra u otras anteriormente aceptadas. Si se concluye la proposición a partir exclusivamente de otra, hablamos de inferencia inmediata; si la conclusión se establece a partir de varias proposiciones hablamos de inferencia mediata.

En lógica formal la inferencia está regulada por reglas (llamadas reglas de inferencia) mediante cuya aplicación a una o varias premisas anteriormente dadas podemos obtener una conclusión. Si la inferencia se obtiene por aplicación correcta de una regla de inferencia, se considera una inferencia válida. En caso contrario se considera que la inferencia es inválida.

42. Lógica: Del griego "logiké" (relativo a la razón, al discurso racional) en general, y en la actualidad, se considera que la lógica es una ciencia formal que tiene por objeto el estudio de las condiciones en las que un razonamiento puede ser considerado válido, mediante la determinación de las reglas de inferencia válidas.

Aunque se atribuye su origen a Zenón de Elea, el verdadero sistematizador e impulsor de la lógica griega fue Aristóteles, cuyos trabajos, agrupados posteriormente bajo la denominación de "Organon", se consideró durante más de 20 siglos como un compendio completo y definitivo de lógica.

A finales del siglo XX, sin embargo, debido a los trabajos de Boole y Frege, entre otros, la lógica experimentará un cambio sustancial: deja de basarse en la clasificación de las proposiciones y adopta el principio de generación recursiva, lo

que permite prescindir totalmente del lenguaje ordinario a favor de un lenguaje puramente formal, compuesto por un pequeño número de signos y de ciertas reglas de combinación para formar enunciados. Desde entonces los estudios de lógica no han dejado de progresar, quedando reducida la lógica aristotélica a una pequeña parte de las cuestiones de que se ocupa la lógica contemporánea.

43. Especificidad:

1. f. Cualidad y condición de específico.
2. f. Adecuación de algo al fin al que se destina.

44. Muestreo:

1. m. Acción de escoger muestras representativas de la calidad o condiciones medidas de un todo.
2. m. Técnica empleada en un **muestreo**.
3. m. Selección de una pequeña parte estadísticamente determinada, utilizada para inferir el valor de una o varias características del conjunto.

45. Enunciados:

1. m. Secuencia de palabras delimitada por pausas muy marcadas, que puede estar constituida por una o varias oraciones.
2. m. Ling. Secuencia con valor comunicativo, sentido completo y entonación propia.

46. Interpretación:

1. tr. Explicar o declarar el sentido de algo, y principalmente el de un texto.
2. tr. Explicar acciones, dichos o sucesos que pueden ser entendidos de diferentes modos.
3. tr. Concebir, ordenar o expresar de un modo personal la realidad.

47. Definición:

1. Procedimiento constructivo (por tanto, operatorio: las definiciones son siempre operatorias) orientado a formar términos a partir de términos, ya sea en el sector fenoménico del eje semántico (definiciones fenomenológicas) ya sea en el sector esencial. Las definiciones no «crean» el término complejo definido, sino que ha de tener también referencias previas (pre-teoréticas) por relación a las cuales la definición desempeña el papel de una re-definición (por ejemplo, de estructuras fenoménicas por estructuras esenciales). Tampoco son «gratuitas» o «injustificables». No se demuestran, pero se prueban. Estas pruebas consisten en su «fertilidad»: en su virtualidad para ensamblar términos y relaciones susceptibles de propagarse a otras regiones del campo o a determinadas relaciones nuevas en su ámbito. Por ello, su función principal es contribuir a la constitución de los contextos determinados.
2. 2. f. Proposición que expone con claridad y exactitud los caracteres genéricos y diferenciales de algo material o inmaterial.

48. Proposición: En filosofía se entiende por proposición el acto mental por el cual se expresa un juicio en el que se afirma o niega la correspondencia entre un sujeto y un predicado dados. La proposición se expresa mediante una oración o frase, pero no debe confundirse con ella, ya que la proposición se refiere al juicio que se emite, y no a la expresión gramatical que se utiliza para expresarlo. Así, las frases "hoy es martes" y "hoy es el día siguiente al lunes", expresan el mismo juicio, aunque con dos frases u oraciones gramaticales diferentes.

49. Evidencia:

1. f. Certeza clara y manifiesta de la que no se puede dudar. La evidencia de la derrota lo dejó aturdido.
2. f. Prueba determinante en un proceso.

50. Conclusión:

1. f. Idea a la que se llega después de considerar una serie de datos o circunstancias. *Saque sus propias conclusiones.*
2. f. Resolución que se ha tomado sobre una materia después de haberla ventilado.
3. f. Fil. Proposición que se pretende probar y que se deduce de las premisas.

51. Disposición: f. aptitud (ll adecuación para algún fin).

52. Habilidades:

1. f. Capacidad y disposición para algo.
2. f. Gracia y destreza en ejecutar algo que sirve de adorno a la persona, como bailar, montar a caballo, etc.
3. f. Cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza.

53. Análisis: Método de descomposición de algo en sus elementos constituyentes (materiales o conceptuales).

54. Clasificación: Ordenar o dividir un conjunto de elementos en clases a partir de un criterio determinado.

55. Comparación: Fijar la atención en dos o más objetos para descubrir sus relaciones o estimar sus diferencias o su semejanza.

56. Creatividad:

1. f. Facultad de crear.
2. f. Capacidad de creación.

57. Criterio: Regla o norma conforme a la cual se establece un juicio o se toma una determinación.

58. Metacognición: El concepto de metacognición se refiere a la capacidad de las personas para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en que aprenden. Gracias a la metacognición, las personas pueden conocer y regular los propios procesos mentales básicos que intervienen en su cognición.

Esta capacidad, que se encuentra en un orden superior del pensamiento, se caracteriza por un alto nivel de conciencia y de control voluntario, ya que permite gestionar otros procesos cognitivos más simples. El conocimiento sobre la propia cognición implica que un individuo es capaz de tomar conciencia del funcionamiento de su manera de aprender y comprender por qué los resultados de una actividad han sido positivos o negativos. La metacognición aplicada al aprendizaje de lenguas extranjeras se refiere al control que puede realizar durante su aprendizaje, e incluye la planificación de las actividades cognitivas, el control del proceso intelectual y la evaluación de los resultados.

La aparición del concepto de metacognición es relativamente reciente. Surgió como objeto de los estudios en psicología a finales de los años setenta del siglo XX a partir de las investigaciones de Flavell sobre algunos procesos cognitivos. Según Flavell, la metacognición se desarrolla en el ser humano porque es un ser vivo que piensa y que es susceptible de cometer errores cuando piensa, necesita algún tipo de mecanismo que le permita regular estos errores. Asimismo, la meta cognición es necesaria para las personas porque les permite planificar y tomar decisiones de forma fundamentada sobre asuntos de sus vidas en general. Desde entonces, la investigación se ha dedicado a estudiar los procesos mentales que, de forma deliberada y consciente, realizan los aprendientes eficientes cuando estudian, resuelven problemas, llevan a cabo tareas académicas o intentan adquirir información.

59. Empatía:

1. f. Sentimiento de identificación con algo o alguien.
2. f. Capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos.

60. Falacias: Forma de argumentación falsa, es decir, razonamiento en el que la conclusión no se sigue lógicamente, necesariamente, de las premisas de las que se parte, pero que tiene la apariencia de verdadera, o pasa por verdadera. Puede tomarse como sinónimo de sofisma, aunque en este caso se entiende que además se da la intención deliberada de engañar al oyente.

ANEXO E. Diarios de campo

Diario de campo - Debate

– convenciones de participación para clasificación de la información en la rúbrica -

Lugar: Salón n°11 de un colegio público de la ciudad de Bucaramanga

Participantes: estudiantes de once grado (11-1) – área de Lengua Castellana.

Propósito: Realización de un debate, desde la técnica de grupo focal, con el propósito de recoger información para el análisis diagnóstico del pensamiento crítico en los estudiantes de once grado.

Fecha: Julio 17 de 2016 (Lunes)

Hora: 9:30am

La clase inicia con la orientación de la docente explicando los pasos a seguir para la realización de debate acerca del infierno. La docente explica que observarán un video documental de Discovery Chanel titulado “el infierno de Dante”. Luego harán lectura de las consultas realizadas con esta temática y su posición frente a la creencia o no en dicho tema.

Lo anterior con el propósito de activar los saberes frente al tema y dar paso a la discusión.

El video tuvo una duración de 25 minutos y la lectura la realizaron durante otros 20 minutos. Se observan estudiantes que no realizaron lectura previa; sin embargo, todos vieron con atención el video.

Luego de las actividades iniciales, los estudiantes salen a descanso, pero como no había llegado el camarógrafo, antes de salir, la docente pide que ubiquen el salón

desde los dos bandos (quienes creen en el infierno y quienes no) con el objetivo de ganar tiempo.

Siendo las nueve y media de la mañana los estudiantes ingresan al aula de clases nuevamente y se da inicio al debate a las 9:40am.

El moderador inicia haciendo lectura de las pautas a tener en cuenta y la organización en el desarrollo de la discusión. Los estudiantes se observan atentos a las normas.

Moderador: vamos a dar inicio al debate. Voy a leer las normas que todos debemos cumplir en el debate...

- Primero: Después de observar el video documental “la divina comedia” el infierno de dante. Mi compañero Ronaldo Mariño hará una breve introducción expositiva acerca de las diferentes creencias sobre el infierno.
- Segundo. Con éstas ideas expuestas, recordemos las siguientes normas y recomendaciones a tener en cuenta para el desarrollo de la discusión:
 - Primero: ser objetivo
 - Segundo: ser tolerante respecto a las diferencias
 - Tercero: respetar el tiempo de habla asignado por el moderador.
 - Cuarto: no burlarse de la intervención de nadie.
 - Quinto: respetar el turno de la palabra
 - Sexto: dejar intervenir a los demás

(Continúa leyendo) Previamente se ha designado el tema del debate para la preparación de los argumentos, de acuerdo con la posición. Por tanto vamos a organizar los dos bandos: a mí derecha se encuentran las personas a favor y a mi izquierda las personas en contra... una vez organizados, brindaré la palabra a un líder del grupo a favor y luego lo haré con un líder del grupo en contra. En tercer

lugar, otorgaré tres minutos para que los participantes organicen sus ideas. Finalmente, daré la palabra a cada grupo para responder alternamente.

(Continúa leyendo) Ocho: Al final del debate el secretario seleccionado con anterioridad presenta un resumen de la discusión y al finalizar un estudiante realizará la conclusión del debate...

Bueno ya vamos a dar inicio al debate...

El estudiante 1 pasa al frente y realiza una introducción breve con la que intenta centrar la atención frente al objetivo de la discusión, hablando de las diferentes culturas que influyen en la creencia o no acerca del infierno.

Estudiante 1: a lo largo del tiempo han surgido numerables preguntas existenciales sobre la humanidad... eh... le interesa si está la pregunta de si el infierno existe o no... y se han dado innumerables respuestas de diferentes culturas y religiones, opiniones, pero lo que no sabemos es si son verdad o mentira lo cual... generación tras generación y creyente tras creyente ha tratado de dar la mejor respuesta posible a esta pregunta, pero cada vez que se responde surgen otras nuevas como por ejemplo: cómo es el infierno, etc., etc.... Como lo es la cultura egipcia... Dicha intervención se realizó sin citar fuentes de información, ni autores.

Siguiendo el protocolo, el moderador brinda el espacio para que quienes están a favor planteen sus posturas al respecto. Ningún estudiante toma la palabra, dan la impresión de no estar preparados o no saber cómo defender su postura con seguridad. En reacción a esto el moderador brinda la palabra al equipo opositor. De este equipo un **estudiante 2** toma la palabra y afirma:

“yo digo que el infierno no existe porque no creo que haya un lugar, donde una persona, un espíritu pueda ser castigado por las actitudes o creencias que tuvo

durante un corto trayecto como lo es una vida... para mí no es lógico mandar un alma al infierno, a un lugar de sufrimiento y dolor por una eternidad, teniendo en cuenta lo que hizo durante una vida que pueden ser máximo cien años que es lo que la persona en promedio puede vivir... para mí es ilógico creer que una persona pueda someterse a un castigo eterno, por este lapso de tiempo que es demasiado corto comparado con la eternidad... el infierno, si existiese, sería algo injusto y la verdad no creo que haya un lugar, como lo dice la iglesia católica, que sea de fuego, sufrimiento y castigo para hundir nuestras almas que simplemente se equivocaron en un lapso de tiempo muy corto”

El estudiante no da una intervención clara donde especifique si cree o no en el infierno, solo habla de lo justo o injusto que es el castigo y no da argumentos válidos sino que sesga la información a lo que él cree

Finalizada la intervención, los estudiantes se miran entre sí, en silencio, se sonríen y miran al moderador. Éste le da la palabra al grupo a favor cuyos integrantes se miran entre sí, miran a una estudiante para que intervenga, pero no lo hace. Pasan 30 segundos en los que nadie habla y siguen mirándose entre sí. Una **estudiante 3** toma la palabra (se percata de que no tuvo en cuenta al moderador y le dice que quiere intervenir) y dice:

“Pues a mí no me parece que el infierno sea injusto, pues como Dante decía, las decisiones que usted tome en esta vida van a tener causas y usted dice que le parece injusto el castigo de una persona o un alma, entonces yo pondría el ejemplo de una persona que ahorita viole, mate o haga mil cosas... entonces le parecería que esa persona no se tiene que castigar solamente porque es muy corto el tiempo que duró acá para hacer eso... creo que el infierno es justo depende a lo que usted decida y cometa en esta vida”

Levantán la mano dos estudiantes del equipo opositor y el moderador le da la palabra a una **estudiante 4**, quien contesta:

“Bueno yo le voy a responder con el mismo ejemplo, pero el ejemplo basado en ti, entonces si tú te pones a mirar la biblia casi todo es pecado, por ejemplo, si tu mientes es pecado, entonces si tú has pecado por una mentira o por hacer gula, pereza, no sé, ¿entonces es justo que vayas al infierno? Por toda la eternidad. Yo pienso que lo que uno hace aquí, pues se paga aquí. Cada persona, pues si tú te pones a ver los castigos siempre son acá en la tierra, si tu hiciste algo malo acá, pues las cosas se devuelven ¿no? Si tú haces algo malo después te pasa algo malo a ti... no sé... ya” (levanta ambas manos en señal de que acabó)

En seguida se toma la palabra un **estudiante 5** del equipo a favor del infierno y dice:

“Yo creería que el infierno si existe, si no existiera no habría orden, por qué, porque si...por ejemplo acá todo el mundo se mataría, por qué, porque no habría reglas morales, acá no habría un castigo o algo así por decirlo. Por ejemplo, si yo mato a alguien no me va a pasar nada en otro lugar, mientras exista el infierno usted tiene algo moral con la otra persona, que es ayudarla o tal vez no perjudicarla por así decirlo”

El **estudiante 1** se toma la palabra en seguida y afirma:

“yo pienso que el infierno es una creación no del Dios que todos creemos sino más bien del humano, de nosotros mismos. Simplemente es algo que creamos para una obediencia absoluta ¿por qué? Un ejemplo está en antes de Cristo, el excomulgado era un blanco humano. Lo podían matar, lo podían robar y le podían hacer cualquier cosa y si usted lo mataba o le hacía cualquier cosa mala, así estaba a salvo del infierno... es un ejemplo muy básico ¿no? Como cuando a nosotros nos decían cuando éramos pequeños, que si no nos dormíamos venía el coco ¿sí?, pero cuando uno crece se da cuenta de que no es así, entonces la iglesia cristiana (sobre todo nos vamos cuenta de eso ahora) pide el diez por

ciento si no estoy mal o el veinte o diez por ciento del salario de la persona... es algo, es una creación hecha no más para que la gente obedezca. Sí oiga, de pronto existe, pero es una creación, es como usted dijo (señala al estudiante 5) moral, no es algo como que yo voy a ir allá de verdad”

Continuando con la discusión un **estudiante 6** se toma la palabra y afirma:

“Si sabemos la historia, pues basado en las creencias el infierno no es basado en la iglesia, vemos que en la mitología griega existía el infierno. El inframundo es básicamente lo mismo... pienso que lo que se hace en esta vida si es bueno se le recompensará y si es malo se le castigará y no porque sea una ley divina sino porque es la ley de la vida, entonces ir al infierno digamos que excluyendo las condiciones que da la iglesia que si mata o si roba, hay muchas más razones... hay por lo menos... por qué se iba al infierno en la mitología griega, por qué se va al infierno en otras culturas, osea no todo está centrado en la iglesia, no todo es atacar a la iglesia ... no es la única que dice que existe el infierno, viene desde muchas historias antes”

El **estudiante 1** responde inmediatamente: *“sí, tiene razón, pero digamos que esto se centró, esta temática se centró más o menos en lo que sería, pues las diferentes culturas que creen en eso... digamos que yo estoy tomando como punto de partida algo que trataron de decir... no que la iglesia dijo eso porque como le digo no es que la iglesia haya inventado eso, porque se supone que cristo cogió el ejemplo de quena para decirle a sus discípulos a sus seguidores que dijeran algo similar a toda su comunidad, entonces él se está basando en mitologías anteriores en creencias anteriores, no solo en lo que usted dice. Yo estoy hablando en general”*

Agotados los recursos para la conversación y en vista de que no había participación, el moderador se dispone a utilizar las preguntas planteadas y lanza la siguiente: ¿qué es el infierno? El que quiera hablar por favor alce la mano.

Pasan varios segundos de silencio, miradas entre ellos, pero no hay respuestas. Finalmente, sólo el **estudiante 2** decide participar y el moderador le da la palabra:

“El infierno fue algo creado por las personas para generar miedo y temor, para que las personas cumplan ciertas leyes o ciertas normas, para mí el infierno es algo que lo único que hace es infundir miedo. El infierno es como las leyes intentan o las cumplen porque no quieren ser castigados más no por creer en ellas... para mí una persona cristiana católica cumple digamos los mandamientos no por ser creyente sino por miedo a ser castigado... el infierno para mi es solo una cosa para cumplir las leyes según la religión que sea... si crean un infierno, el papel del infierno es hacer cumplir esas leyes basadas en el miedo que infunden ese lugar o los castigos mencionados...los miedos son muchos: a recibir un castigo eterno, a pasar una eternidad de fuego”

El **estudiante 5** levanta la mano nuevamente y el moderador le da la palabra, entonces interviene así:

“pues para mí el infierno es un lugar donde usted paga lo que usted ha hecho mal. Usted puede ser lo que se le dé la gana, pero usted está mmmm digamos... usted sabe lo que hace y usted tiene que pagar por lo que ha hecho. Esto del infierno es para crear orden, lo que usted ha dicho, para seguir leyes y las leyes crean orden para que las sociedades no se maten unas con otras, como he dicho antes haya algo moral, algo que usted tenga con la otra persona, por ejemplo, si la mato voy al infierno, es mejor no matar porque no voy a ser castigado”

Un **estudiante 7** se toma la palabra:

“usted mismo lo ha dicho el infierno solo es una vía de una sociedad que es incapaz de vivir con la sociedad sin ella y se basa en el mal, osea si se hace el mal seguramente por lo que se cree se va al infierno, pero nosotros fuimos creados, fuimos llamados para no hacer el mal. Eso quiere decir que nosotros nacimos y desde el momento en que nacimos... osea nosotros hacemos el mal solamente con nacer, sino fuera así pues Dios hubiera creado un ser que nunca hiciera el mal ¿no? Porque si él ya sabía que nosotros íbamos a hacer el mal, por lo que todo lo sabe, entonces hubiera creado un ser que no hiciera el mal... digamos que nos dio libre albedrio sí, pero entonces por qué vamos a ser juzgado por algo por lo que fuimos programados, por algo por lo que fuimos creados”

Con ganas de intervenir desde las primeras palabras de su compañero, un **estudiante 8** toma la palabra y dice:

“Dios quiso crear a una persona que pudiera decidir si lo iba a amar o no, porque en el libre albedrío se encuentra el amor verdadero y eso es lo que él quiere, pero una persona que no ama a su creador entonces cómo va a obtener alguna recompensa por haber hecho algo bueno o malo... bueno malo porque iría al infierno esa es digamos su “recompensa”, pero algo que usted hace bien, pues a veces no tiene recompensa a veces sí”

El **estudiante 1** se toma nuevamente la palabra y contesta: “pues aquí se vendría saliendo un poquito del tema, pero entonces qué sentido tiene que nos haya creado a nosotros si se supone que él lo sabe todo y sabe qué va a suceder más adelante, si sabía que iba a haber personas que iban a creer en él y otras que lo iban a rechazar, ¿por qué nos hizo? Entonces, póngame atención, a usted le parece justo que digamos usted, su mama, su papá, eh... digamos... pierde materias ¿sí? Y ella le dice: - oiga yo lo condeno toda su eternidad en su cuarto,

sin celular, sin nada. Es un ejemplo de un castigo de la sociedad de la cotidianidad, comparado con el que Dios haría con su creación, con su hijo, que es condenarlo a una eternidad de fuego... totalmente ilógico que eso haría un padre con su hijo, por más descabellado que fuera”

El **estudiante 8** responde: *“pero hay que también tener en cuenta que Dios no sabe provocar. Él quiso crear a la humanidad para saber si algo que él creó pudiera decidir si lo amaba a él; sino lo amaba pues no lo iba a recompensar. Por eso mando a Jesucristo para que pudiera salvar a las almas que no creyeran y los que en él no creyeran pues iban a ir al infierno”*

La **estudiante 4** nuevamente interviene, pidiendo la palabra al moderador, para responderle al estudiante 8 diciendo:

“Bueno yo te voy a decir algo, acá hablando así de Dios porque ustedes se están metiendo por el tono de Dios y pues yo pienso que entonces si hay ateos o bueno persona que rechacen a Dios no viven tan felices. Yo pienso que Dios y lo del infierno no te hace ser mejor persona. La verdad no todo es moral, también hay leyes y puede que las leyes o parte de las leyes de la constitución se hayan fijado en algo moral, pero es como una idea, osea todo está relacionado es con... o, por ejemplo: no matar, entonces los que matan animales, la carne que nosotros comemos. Ahí no especifica no matar humanos osea no matar ningún ser vivo, entonces los que comemos carne entonces vamos todos para el infierno. No tiene lógica”

Continuando con la discusión y respondiendo a las apreciaciones de la estudiante 4, el **estudiante 8** responde inmediatamente: *“si tiene lógica porque estás hablando del antiguo testamento y en el nuevo testamento cambian las órdenes que se dieron en dos pequeñas órdenes: amarás a tu prójimo y amarás al señor tu Dios, entonces en esas dos pequeñas órdenes se aclara todo ¿sí? Entonces esas*

dos pequeñas cosas aclaran todo lo que en el antiguo testamento no se pudo aclarar”

El **estudiante 7** interviene, brevemente, tomándose la palabra y diciendo: “osea usted está diciendo que yo estoy autorizado para matar xxx osea además”

El **estudiante 8** replica: “en el nuevo testamento también hay una parte que, si no me equivoco, él dice que tomarás de la carne que yo te doy. En una visión que le muestran a Pedro cuando él está evangelizando, entonces los judíos tenían una creencia que los cerdos eran inmundos, entonces no comían cerdo, pero la iglesia desmintió eso cuando le dijo a él que podía comer de la carne que quisiera”

La **estudiante 4** interviene por tercera vez para hacer un cuestionamiento a estudiante 8: “dígame qué clase de padre va a decir que se comen los seres vivos osea quien cree eso, pienso yo no sé a mí no me parece eso, que maten aun ser animal porque se puede matar a un ser vivo, a mí no me parece. Se debe valorar la vida sea lo que sea”

Una nueva intervención se realiza por parte de una **estudiante 9** del equipo a favor. Esta dice: “eh esto matar animales o algo eso depende porque eso es supervivencia, osea tu no vas a matar a una persona para comértela y para poder vivir sino matas un animal para alimentarte y seguir viviendo, es algo diferente a lo que estás diciendo entre matar animales y seres humanos”

Contesta nuevamente la **estudiante 4**: “por eso lo de la supervivencia entonces por qué creó seres que para sobrevivir tuvieran que matar otros seres, entonces ahí también como qué pasa ¿no? Por qué... eso va desde la creación y es lo que decimos acá (refiriéndose a su grupo opositor)”

El **estudiante 5** intenta responder a su compañera diciendo: “yo creería que Dios nos creó a nosotros para ser felices porque si tuviéramos que, como así dicen que si Dios sabía que nosotros somos pecadores para qué nos hizo y nos haría perfectos, no sería felicidad porque todo se iría en un orden, en un orden no en una línea recta donde solo habría aburrimiento. Mientras si usted es un ser pecador, usted toma decisiones si está bueno o malo, va a saber que hay un castigo, pero usted tiene decisiones que van por la moral como digo”

El moderador decide realizar una nueva pregunta para centrarlos más en la discusión. Es la siguiente: ¿hay personas creyentes que no creen en el infierno, en qué creen éstas personas?

El **estudiante 1** pide la palabra y dice: “pues yo normalmente me considero una persona que cree en Dios y en mi religión, pero no todo es perfecto... no creo en que exista el infierno, pero sí creo en que hay un ser supremo que nos creó, entonces lo que yo pienso es que nosotros simplemente llevamos una vida acá en torno a lo que hagamos y el bien o mal que hagamos lo pagamos en la misma tierra. Un ejemplo de esto es la misma biblia, es una cita de Deuteronomio que dice ojo por ojo y diente por diente, la famosa cita que dice que nunca hagas o te será devuelto, entonces esto nos lleva a decir que pagaremos el mismo mal en la misma tierra; porque si usted hace mal público mal público le dan y si usted hace mal cuando no lo ven, el que se las va a cobrar es Dios que sería con el infierno, que es totalmente ilógico porque se dice que sus pecados se pagarán conforme a lo que ha hecho... si usted hizo mal, bueno no sé, dos horas en el día hizo de pronto un pecado ¿sí?, entonces es totalmente ilógico respecto a ésta cita que lo manden a usted a pagar esas dos horas una eternidad”

Nuevamente responde el **estudiante 5**: “yo creo que, como dicen por ahí es lo mismo coger una piedra y tirarla al río, se va a hundir a una piedra grande también tirarla al río se va a hundir. El pecado que usted haga va a ser pagado, sea como

sea va a ser pagado, porque todos los pecados son casi iguales, digamos, usted porque mató un día...eh... por qué mató diez días y uno que mató un día no va a ser castigado diez días, tiene que ser castigado, los dos tienen que ser castigados, no sólo diez días, tienen que ser castigados”.

La **estudiante 4** toma la palabra: **“osea que si a ti te dio pereza entonces tienes que ser castigado, porque eso también es un pecado o si creo gula también debe ser castigado o no sé, todos los pecados que son mínimos entonces ¿deben ser castigados de la misma manera? Y no deben ser castigados, osea cada quien se da cuenta de lo que hace mal**

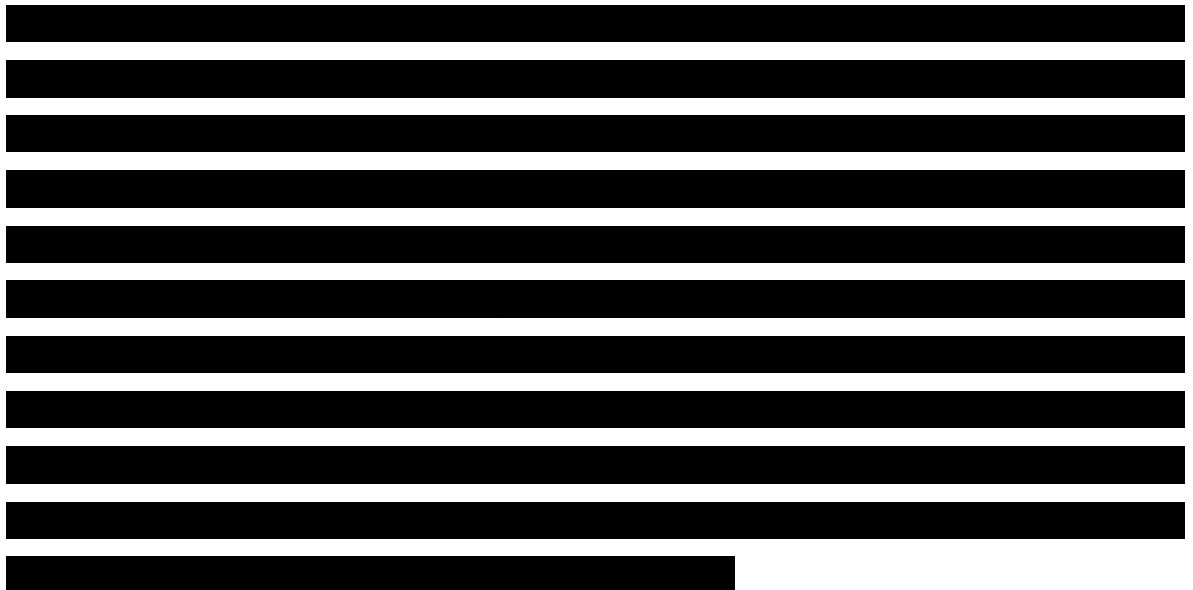
Responde un nuevo **estudiante 10** del equipo a favor:

“Lo que pasa es que la biblia nos responde en el apocalipsis que, nos da un listado de cuáles son los pecados realmente valederos para ir al infierno porque por tener pereza o querer dormir un poco de más o comer de gula, esos no son pecados que estén en la lista para ir realmente al infierno. Los pecados más comunes por los que podríamos ir al infierno serían: ser un homicida, un violador... son esos pecados que la gente ve y le parecen atroces, pecados atroces como esos y muchos otros más que la gente puede decir no es que esto es horrible, esos son los que van al infierno. Si usted le robó cinco pesos a su mamá eso no se va a ir al infierno y si va a recibir un pequeño castigo por eso, quien sabe dónde, en el purgatorio, pero al infierno usted no se va a ir por robar cinco pesos sino por un pecado atroz de esos que usted ve y sin importar lo que usted crea usted dice esta mierda es horrible. Eso, así es que usted se va al infierno”

Contesta el **estudiante 1** tomándose la palabra: **“usted dice que la biblia nos pone unos reglamentos o unas normas para... bueno uno en la medida en que transcurre su vida de pronto puede irrumpir con algún pecado e irse al**

infierno. Usted, dígame con toda sinceridad, ¿alguna vez ha leído la biblia o alguna vez ha visto la palabra infierno en ella?

Estudiante 10: *“la verdad sí, he leído mucho la biblia y la palabra infierno está desde el génesis, inclusive la palabra infierno es pronunciada en más de mil ocasiones por Jesús en la biblia como un lugar que él se refiere muchas veces cuando le preguntan a dónde van los pecadores que hacen crímenes atroces. Se van al infierno, un lugar a donde van a pagar las almas que las mentes son corruptas y viles”*



Ambos estudiantes discuten entre sí y se contestan sin pedir la palabra, los demás observan y no intervienen, así que continúa respondiendo el **estudiante 10:** *“pero entonces usted como entiende lo de vida eterna si la vida eterna según la biblia... también vida eterna es compartir al lado de Dios el cielo. Esa es la vida eterna, entonces si no hay vida eterna a dónde tiene que ir el hombre que no pagó, ¿el alma permanece en el espacio? ¿Se pierde? Existe un lugar, así como en la tierra existe un lugar para los que le va bien, existe un lugar para los que les va mal”*

~~**Estudiante 1:** “ehhh la vida eterna no significa... vea como estamos debatiendo el tema de si existe o no existe el infierno, también se podría debatir si existe o no existe el cielo o el llamado paraíso y como les digo, yo creo en la existencia de un ser supremo pero no en dos lugares donde clasifiquen la gente según su comportamiento, entonces si a usted le rechazan la vida eterna sería como el castigo que usted recibe por ser malo. No sabemos a dónde vamos, nadie lo ha sabido ni nunca nadie lo va a saber porque no se ha experimentado, nadie ha venido a decir oiga esto me pasó tal cosa y tal cosa y ¿cómo se puede comprobar?, no pues porque yo lo viví osea no, así no son las cosas, a usted le rechazan la vida eterna y no sabe a dónde va ¿quién ha tenido vida eterna?~~

El moderador interviene diciendo que por favor el que quiera hablar alza la mano y pide la palabra. Levantan la mano dos estudiantes y el moderador le da la palabra a una **estudiante 11** del equipo que cree en el infierno, quien se dirige al estudiante 1 y afirma: “usted admite que la persona que no recibe la vida eterna va a un lugar, el hecho que usted no quiera ponerle un nombre no quiere decir que no estamos creyendo en lo mismo y si usted cree que no va a ir a la vida eterna y cree que va a estar en un lugar ¿por qué no ponerle nombre? Es la única diferencia que hay entre su creencia y la mía yo le pongo un nombre y le tengo una fe, usted lo único que hace es dejarlo a la deriva porque le da miedo creer en el significado que el infierno tiene. Infierno es el lugar donde se pagan los pecados, jamás se ha dicho que sea eterno porque la biblia dice que el alma de la persona no muere, ella vuelve en el momento en que Jesús viene a la tierra y limpia los pecados del mundo. Entonces si el alma está en un lapso de tiempo donde va a redimir sus pecados en un infierno o lugar sin nombre, como usted le quiera decir, por qué no aceptar que existe”.



[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

Una **estudiante 12** que interviene por primera vez, sin pedir la palabra, replica: “entonces usted cómo explica las personas que han estado en coma, que han ido al cielo o al infierno como lo fue Gloria Polo que fue al infierno después de que le cayó un rayo y ella contó la historia y lo describió. Vio muchos demonios que le hablaban con mucha voz de odio y cuando fue el neurocirujano de Harvard (dice el nombre pero no se entiende), que no creía en nada de eso del más allá y después de contar su historia los papás biológicos lo vieron, lo buscaron, hablaron con él y como el describió en el cielo que había visto a una mujer como con alas de mariposa y todo eso y un paraíso hermoso y eso, entonces ellos, los papás biológicos le mostraron una foto preguntándole que si era la señora que había visto y le explicaron que era la hermana y él ni siquiera la conocía y el aceptó que sí era ella y que la había visto en el cielo, ¿cómo explica eso?”

El moderador le da la palabra a la **estudiante 4** quien estaba pidiendo intervenir: “~~bueno yo le voy a decir a ambas algo (refiriéndose a las dos últimas estudiantes del equipo a favor que intervinieron) a la primera — lo que él (refiriéndose al estudiante 1) quiere decir no es que vayamos a algún lugar. Dice que la diferencia es ponerle un nombre o no, pero la diferencia no es esa. Para ti el paraíso es un lugar muy lindo donde viven felices y el infierno es donde se castiga. Él está diciendo que vamos a un lugar, no sé solamente entramos en un espacio, muertes y ya, osea nadie dice a dónde vamos ni qué vamos a hacer. Esa es la verdadera diferencia. Y a la segunda: — pues no sé quién afirma que es cierto”.~~

El estudiante 1 quiere intervenir, pero el moderador le hace la aclaración que es necesario brindar primero el espacio a el equipo que está a favor para que responda.

Responde la **estudiante 12**: *“entonces ellos ¿de dónde sacaron eso? ¿Lo inventaron? Porque hay varias personas que dicen que sí han ido al infierno.*

Levantando la mano el estudiante 1 y 7. De acuerdo con el moderador, Interviene el **estudiante 7**: **“lo que pasa es que dice la neurociencia que cuando uno cae en ese estado, el cerebro dicta a quedarse en el subconsciente. El subconsciente es una parte del cerebro que tiene conocimientos, tiene increíbles ideas que no estamos conscientes de que sabemos, pero el subconsciente las tiene y en ese estado le juega a uno ese sueño subconsciente y vas a ver cosas que son increíblemente y que las personas se quedan aterradas. Si hay muchos testimonios de personas que han entrado en ese estado lo explica”**.

Estudiante 12: *“el neurocirujano de dónde saco la imagen de la hermana si no la conocía” (varios estudiantes de su equipo afirman con gestos y una pide la palabra).*

Estudiante 7: *“por eso le digo el subconsciente entra a un estado en el que... pues eso es lo que yo vi en un programa de séptimo día de neurociencia sobre eso y realmente ninguna tenía explicación sobre eso en el cerebro”*

El moderador le da la palabra a la **estudiante 11**, quien intenta intervenir levantando varias veces la mano: **“usted se respalda con el subconsciente. Todos sabemos de lo que hemos leído que el subconsciente se vale de imágenes vistas, de hechos conocidos y de realidades que usted en algún momento de su vida pasó por algo. Él jamás y por lo que la ciencia misma**

dice inventaría o no sé crearía por sí mismo una persona, una imagen, un sitio, un lugar. Lo que hace el inconsciente realmente es almacenar los recuerdos de una persona. Sí, una persona en estado de coma el subconsciente se activa, pero nunca jamás creando imágenes o personas o hechos que no hayan existido.”

Estudiante 7: “Digamos que la maldad es... ¿qué es la maldad? Dígame qué es”

(Le pregunta a la estudiante 11)

Estudiante 11: “la maldad es la ausencia de bien”

Estudiante 7: “¿qué es el bien?” hace nuevamente una pregunta

Estudiante 11: “por qué viene esto cuando estábamos hablando de un hecho, de una anécdota y usted refutó que, osea que la verdad era que el subconsciente había no sé manipulado los recuerdos de cierta persona”

Estudiante 7: “y por qué no me contesta osea el tema central es el infierno y podemos hablar de infierno si hay mal”

El moderador interviene diciendo que argumente lo que va a decir sin responder con preguntas.

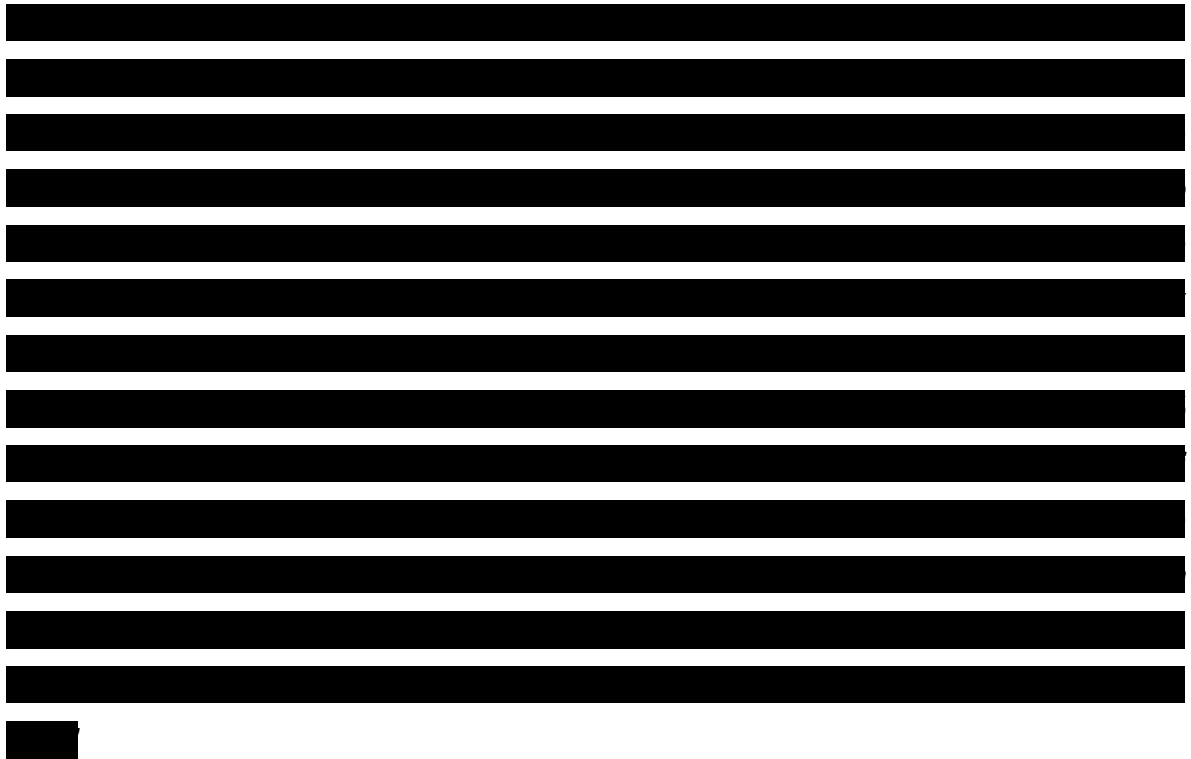
El Estudiante 7 responde: “xxx somos libres, si yo quisiera estudiar quiero ser químico, quiero ser físico, quiero ser astrónomo...eso sobrepasa muchas cosas y niega muchas cosas que hay en la biblia, entonces ¿yo debería dejar de estudiar eso nada más por no querer ir al infierno? ¿Debo dejar que mi fe pase... trascienda más allá de lo que yo quiero estudiar?”

El **Estudiante 5** toma la palabra para intentar continuar con la discusión al afirmar que: **“pues como dice mi amiga xxx el subconsciente que sube imágenes que han pasado... por ejemplo usted si piensa algo es porque algo existe o usted puede pensar en un color que no exista o en un número que no exista, es imposible. Por ejemplo, si yo pienso en el infierno es porque hay algo que está ahí”**

Responde el [REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED].

El moderador toma la palabra diciendo que como se está saliendo del tema va a hacer una siguiente pregunta: si para ir al infierno hay que hacer el mal **¿por qué ocurre el mal?** Pasan varios segundos sin que nadie responda y se repite la pregunta. Entonces se toma la palabra el **estudiante 8 y responde: “por desobediencia, porque tú ves ya ti te ponen una ley ¿sí? Por ejemplo, remontémonos a Adán y Eva, a ellos les dijeron no hagan tal cosa y lo hicieron. Desobedecer, entonces, es malo”**. Suena la campana de cambio de clases, los estudiantes esperan a que deje de sonar y continúa con la intervención el **estudiante 8: “bueno retomo. ¿Qué es lo malo? Es aquello que Dios... eh... que va contra Dios. La maldad. Aquello que va contra Dios”**

El [REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]



Al no encontrar respuestas de los demás participantes ante la intervención del estudiante 1, el moderador se dispone a realizar la siguiente pregunta: ¿ha experimentado el infierno alguien en la biblia? Nadie responde, hablan, se miran y re ríen entre ellos. Moderador: “silencio”. Lanza la siguiente pregunta ¿por qué me iría al infierno?

Al verse, nuevamente sin respuestas de los estudiantes el moderador hace otra pregunta ¿qué pasaría con una persona que nunca escuchó hablar de Dios? Pasan unos segundos y al fin desea responder el **estudiante 2**: “voy a responder a la pregunta ¿por qué alguien iría al infierno? Y lo que opino sobre eso... eh... según la iglesia católica o cristiana una persona iría al infierno por no creer...eh... por hacer acciones que van en contra de Dios, pero yo opino, mi segunda biblia dice que una persona para evitar ir al infierno, lo único que tiene que hacer es arrepentirse y si uno se arrepiente no va al infierno y eso no me parece porque voy a poner el ejemplo de una persona que ha matado o ha violado niños. Aquí una

persona que ha hecho eso no se le negaría un castigo, osea en la tierra, que fuera la cárcel. Si alguien comete esto y se arrepiente igual va a tener cárcel, así esté arrepentido de esto. Entonces una persona que ha hecho todas estas atrocidades y se arrepiente ¿merecería entrar al cielo? Y termino con otro ejemplo. Una persona que ha sido buena, que ha ayudado al prójimo y que ha hecho todo lo necesario para hacer el bien, pero por el simple hecho de ser homosexual ¿tiene que ir al infierno?

Una **estudiante 13**, se toma la palabra para dirigirse al estudiante 2 y decirle: “bueno, pero entonces usted al responder a la pregunta de que por qué se iría al infierno usted está confirmando que si existe el infierno”

Estudiante 2: “yo no estoy confirmando que existe el infierno, estoy poniendo es eje... lo estoy poniendo en duda... una persona que llegara a arrepentirse por una atrocidad se dejaría ir al cielo y ¿eso sería justo?”

Estudiante 3 responde: “mi compañero por eso ya lo había dicho, que los pecados atroces, esos si se pagan obligatoriamente, tienen que ir al infierno y con solo arrepentirse no pueden ir al cielo y con respecto a la homosexualidad, para mí, eso sí es mi opinión, que no estoy muy de acuerdo con que la iglesia... eh... como que los discrimine, los aparte. Para mi ellos si no han hecho mal en la tierra, entonces se irían al cielo si existe”

El **estudiante 1** levanta la mano para pedir la palabra y dice: “para mí me parece cuento la mayoría de argumentos que he escuchado de ese bando... dicen ir al... al cielo, al infierno. No estamos hablando de un lugar, estamos hablando más bien como de un estado espiritual y me apoyo en esta creencia con la misma palabra de un representante de la iglesia o de la fe católica cristiana que se llamaba Juan Pablo Segundo y esto mismo lo dijo en 1992 ¿vale?... eh... dijo que el infierno no era un lugar a donde se iba sino el estado espiritual que uno tenía, que el infierno

se lo hace uno mismo; se lo hace amargándose no sé, de cualquier manera u otra, pero no es un lugar al cual se va, entonces no se podría decir que existe”

En respuesta, intervino una **estudiante 14** del equipo a favor de la existencia del infierno: “si usted dice que uno mismo se hace el infierno, entonces de donde me saca que digamos un niño nace con deformidades, nace sufriendo, ¿entonces? Debe entonces estar pagando algo ¿no?”

Estudiante 1: “pues miren la otra cosa. Puede que un niño nazca con algún defecto con alguna enfermedad... eh... esté pagando algo sí, porque yo creo en que yo creo que hay alguien que nos crea, entonces yo creo que la vida es un ciclo ¿sí? Como yo nazco y me muero y vuelvo a la vida en otro cuerpo en otro ser: la reencarnación. Y usted como persona se divide en dos, el alma y el cuerpo, y el cuerpo a la hora de la muerte es el que se desaparece. El alma es la que vuelve con un estado de experiencia... no nacemos sabiendo las cosas, pero digamos que hay una parte de sí que sabe que ya vimos eso en algún... eh... estamos en una clase de química y pues para mi es nuevo pero hay una parte de mi alma que sabe que ya la vio porque es una reencarnación, entonces cuando usted dice que un niño nace con una enfermedad o algo por el estilo, puede que esté pagando algo que hizo en la vida”

El moderador, teniendo en cuenta el tiempo tomado de la siguiente asignatura, da por terminado el debate para dar paso al secretario para que presente un resumen de la discusión.

Moderador: damos por finalizado el debate y a continuación el secretario va a presentar un resumen de la discusión.

El estudiante secretario se dispone a leer en resumen los argumentos dados:

Secretario (se ubica al frente del grupo y lee sus anotaciones): buenas, bueno yo saque desde antes saque las ideas más importantes de los que creen en el infierno y los que no creen en el infierno (señala la ubicación de cada bando o grupo).

De los que creen en el infierno, unas de las ideas que saque ahí fue: “el infierno si existe porque si no existiera no habría reglas morales”. Otra de las ideas: “lo que se hace en esta vida se paga acá, es una ley de vida”. De una de las preguntas que hicieron sobre qué era el infierno (señala el bando de los que creen en él) por acá dijeron “el infierno es un lugar donde usted paga lo que hizo mal, el infierno fue creado para que exista un orden moral”. Otra de las ideas que saque de la pregunta fue que “Dios quiso crear a la humanidad porque creía que tenían un fin”. Y ahora voy a leer las ideas de los que no creen (los señala con la mano):

“una de las ideas es que el infierno no existe porque existe un lugar donde se castiga lo que uno hizo mal en esta vida”. “es imposible creer que una persona se quiera someter a una vida de castigos” ehh “también dijeron que no es justo que vayan al infierno, que todas las personas que hacen el mal vayan al infierno”. ¿Qué es el infierno? Y ellos respondieron: “el infierno fue creado por las personas para crear miedo y para que cumplan ciertas normas”. “una persona común sea de cualquier religión cumple con los mandamientos o leyes por miedo a un castigo eterno” ehh también dijeron que “es solo una idea que se creó la sociedad de que el infierno existe (mira sus apuntes, mira al moderador). Ya.

Acto seguido el **moderador** da paso a que un estudiante realice las conclusiones:

- “bueno ahora un estudiante va a realizar la conclusión de toda la discusión”

Se pone en pie el **estudiante 1** y dice: *“como tal un debate se hace para analizar el problema o la temática en la cual se está basando, más no para muchas veces... a mí me parece ésta temática una filosofía, una manera de pensar que no es. No podemos juzgar sus maneras de pensar, es una opinión y no porque las personas*

la digan la tenemos que pensar. Simplemente en este debate hemos compartido ideas y opiniones sobre lo que nos parece (hace ademán de ya no hay más que decir, levantando las palmas de sus manos hacia arriba y encogiéndose de hombros. Luego pasa a su puesto y se sienta) Este pensamiento está lejos de ser un argumento al plantearse de manera subjetiva pues se infiere que se refiere a que cualquiera puede pensar lo que quiera sin ser juzgado y las opiniones son precisamente, como dice Fernando Savater, lanzadas al ruedo para ser contrariadas, discutidas, enfrentadas, etc.

Moderador: bueno damos por terminado el debate.

La discusión finaliza por motivos de cambio de clases. No se disponía de más tiempo que unos minutos después del timbre.

Diario de campo # 1

Fecha: viernes 8 de julio de 2016

Hora de clase: 9:30 am

Lugar: Salón de clases

Propósito: Discusión, preguntas de aclaración y ampliación de los resultados.

Siendo las 9:30 am, cuarta hora de clase después del descanso, la docente tiene dispuesto el video vean con el material de apoyo para iniciar la clase de español y, después del ejercicio de motivación, mostrarles a sus estudiantes cuál es el panorama en cuanto a sus necesidades e intereses desde la lectura.

Inicia saludando y, como es costumbre en la clase, realizando los diez minutos de lectura iniciales con un artículo de opinión acerca del hábito lector en los jóvenes titulado "los jóvenes no tienen hábitos de lectura". Los estudiantes escuchan, se miran unos con otros y hacen breves comentarios entre ellos. La docente les llama la atención y uno de ellos levanta la mano y dice: - profe es que es verdad, esos informes por capítulos son muy cansones (el resto de la clase le acompaña con un sí) entonces ahí uno no ve lo entretenido y más cuando a uno no le gusta leer, (agacha la cabeza y se ríe) por eso es que es mejor así cuando usted le lee a uno.

La docente continúa leyendo y terminada la lectura abre paso a comentarios de los estudiantes. Levanta la mano otro estudiante y dice: - profe usted trajo eso porque nos retrata a nosotros ¿cierto? (otros estudiantes sin pedir la palabra comentan aprobando lo que dice su compañero) La profesora le responde: - ¿ustedes se ven reflejados en este artículo?

Levanta la mano una estudiante y dice: - pues si la lectura es para divertirse o le tiene que gustar a uno no creo que sea muy entretenido leer lo que uno no pidió leer, pero nos toca. Otra estudiante responde: - a mí me ha tocado leer libros que

me han gustado mucho, libros que yo no escogí, pero han resultado buenos, de esos que uno no quiere parar de leer.

La niña anterior responde efusivamente: - ¡pero a usted!

La docente interviene: - bueno, vamos a continuar la discusión después de que les muestre el análisis que realicé con las encuestas sobre la lectura.

Inicia la explicación mostrando las tablas de porcentaje y explicando cómo se realizaron, qué criterios se tuvo en cuenta y qué resultados arrojó cada proceso.

La docente dice: como pueden observar, y no es un secreto de estado, la mayoría de ustedes prefiere ver televisión que leer. ¿Por qué es más atractivo ver televisión?

Un estudiante levanta la mano y dice: - pues porque la televisión no nos exige nada, uno cuando lee un libro ni entiende, le toca a uno pensar mucho y ahí mismo se aburre y lo deja, en cambio la televisión le muestra a uno todo fácil.

Otra estudiante le contesta: - estamos acostumbrados a que todo sea fácil tiene razón, pero yo creo que preferimos el celular que la televisión (al fondo se escucha sí, pero el celular no salía ahí), es más todos tenemos celular y díganme quién tiene biblioteca en la casa (levantan la mano 5 estudiantes), es más ni siquiera la tenemos acá en el colegio.

Otro estudiante levanta la mano y dice: - no cuidamos ni una guía que nos dan, para qué quiere biblioteca.

La estudiante responde: - pues si no la tenemos cómo vamos a aprender a cuidarla.

La docente pregunta: - ¿les gustaría tener una biblioteca? A lo que la mayoría responde que sí. – pero si no les gusta leer, es verdad ¿para qué quieren biblioteca?

Un nuevo estudiante levanta la mano: - pues profe es que uno tiene el menú para escoger de un restaurante a uno no le gusta toda la comida y es como si uno fuera con los papás y ellos le escogieran a uno que comer ¿si pilla? En vez de dejarlo a uno escoger y uno ahí si se come todo o al menos se da cuenta que escogió mal jajajaja

Una estudiante responde: - pero puede que usted se pierda de un plato delicioso que escogieron sus papás.

Otra responde: - pero no del gusto de escoger

La docente comenta que escoger por uno mismo denota autonomía, per que esa autonomía tiene consecuencias que uno debe asumir. Continúa con la exposición y se detiene en el criterio de experiencia lectora para preguntar a sus estudiantes: - ¿por qué la mayoría escribió a García Márquez como escritor preferido y José Saramago como libro preferido?

Levanta la mano un estudiante y dice: - eso es porque no leemos y no nos acordamos de más. Otro dice: - si profe es lo último que hicimos.

Una estudiante afirma: - pero José Saramago es el autor no el libro (los estudiantes ríen) y otro manifiesta: - también dicen que García Márquez y ni conocen las obras de él, eso es sólo porque es lo que más se escucha.

La docente continúa preguntando: - y ¿por qué prefieren los textos de fácil y rápida lectura?

Responde una estudiante: - profe es que hay textos que uno lee mil veces y no entiende, entonces uno se demora mucho.

Otro estudiante dice: - porque nos da pereza profe, esa es la verdad.

La estudiante anterior dice: - por eso, pero nos da pereza porque es difícil entender o por qué sí se la pasa leyendo el celular ¡mire, guárdelo!

El estudiante se ríe, la docente le decomisa el celular mientras acaba la clase y continúa diciendo que ellos tienen la respuesta, la lectura fácil y rápida no la determina el libro sino la experiencia del lector; sin embargo, algunos expertos afirman que es mejor la lectura lenta como por ejemplo Zuleta que se refiere a Nietzsche quien dice que el hombre moderno está de afán, pero él prefiere el carácter de vaca en sus lectores, osea que es tranquila rumiando. Se refiere a la admiración y la capacidad de saborear, pero a la vez criticar lo que leen.

Bueno vamos a terminar sino no alcanzamos. El caso es que lo fácil no es siempre lo mejor. (Mira el gráfico y piensa) me imagino que no comentan sobre lo que leen porque como ustedes mismos dijeron ya no leen o no entienden mucho lo que leen (todos afirman con gestos).

Continúa explicando las gráficas y dice: - no les parece caro un celular y si un libro ¿no? (Todos se ríen). Un estudiante levanta la mano y dice: - profe uno tendría que comprar un solo celular y ahí puede leer muchas cosas en cambio libros se tendrían que comprar varios.

La docente responde: - ambas herramientas ofrecen cosas distintas. El estudiante: - profe el celular le ofrece lo mismo del libro y más. Docente: - eso es preferencia, muchos aún preferimos los libros físicos. Aunque de eso no se trata se trata de la

literatura no del medio en que se lea, sólo que el celular los distrae los saca de la trama cuando los mensajes suenan.

La docente termina de explicar las tablas de porcentaje y hace una última pregunta: - sé que prefieren los libros de arte porque la mayoría están aquí porque les apasiona un arte, pero tratándose de literatura ¿qué condiciones tiene un libro de arte que les interese leer?

Responde una estudiante: - que nos muestre historias sobre cómo los artistas han logrado triunfar

Otro estudiante dice: - mejor historias que muestren como es la vida real porque muchos acá venimos a estudiar y nadie sabe lo que realmente tiene que vivir el otro (todos asienten y empiezan a susurrar. La maestra los calla)

Estudiante anterior: - y usted para qué quiere saber cómo viven los demás con razón se la pasa en Facebook.

El estudiante responde: - pues pa aprender

La docente detiene la discusión y les dice: - ¿osea que se leerían un libro con historias de vida que se relacionen con las que viven o podrían vivir ustedes? (Todos contestan diciendo que sí). Levanten la mano los que quisieran leer libros relacionados con historias de vida (levantan la mano la mayoría de estudiantes)

Les queda de tarea conseguir ejemplos, osea libros que les gustaría leerse porque tienen historias de vida.

Una estudiante levanta la mano y dice: - ¿y los de arte?

Un estudiante contesta: - me extraña, pues el arte está en todo. La docente complementa diciendo que hasta el mismo libro es arte y dice a la clase que cada estudiante busca varios ejemplos, pero escoge uno para pasar a frente a convencer a todos sus compañeros de leerlo, y como lo que van a hacer es argumentar su postura para convencer, vamos a sacar la consulta sobre el texto argumentativo para realizar entre todos un mente-facto conceptual.

Algunos estudiantes levantan la mano para leer su consulta, la docente les pide que traduzcan con sus palabras y en la medida en que van participando ella amplía la información, corrige, pregunta, explica y organiza las ideas en el mente-facto.

Terminado el esquema la docente pide que lo pasen al cuaderno y les deja la segunda tarea que consiste en preparar por escrito los argumentos que refuercen la decisión de leer el libro que escojan.

Con la música del circuito cerrado del colegio finaliza la clase a las 11:30am.

Diario de campo # 2

Lugar: Aula de tecnología

Fecha: Lunes 1 de agosto de 2016

Hora de clase: 6:00am

Propósito: Conformación del club de lectura – comunidad de investigación

Siendo las 6:15am se inicia la clase de español diciéndoles que los diez minutos de lectura los harán con un material audiovisual que es un corto animado sobre la lectura, titulado “los fantásticos libros voladores del señor Morris Lessmore”. - Con este texto deben responder a las siguientes preguntas, anótenlas en el cuaderno.

Primera: ¿de qué se trata la historia?

Los estudiantes le dicen a la vez que por favor espere (repite tres la pregunta).

Un estudiante pregunta: - profe cómo es el título. La docente responde: - preguntas de análisis del corto “the fantastic flying books of Mr. Morris Lessmore”. Espera a que escriban el título y continúa:- segunda: ¿qué aspectos del cortometraje te llamaron más la atención y por qué? (repite dos veces), tercera: ¿qué importancia tienen los libros en la historia? (repite dos veces). Última: ¿cómo describirías tu relación con los libros? Cuéntanos tu historia. Mmm, esperen hay una pregunta que falta que deben responder en el cuaderno también antes de empezar el video. Cópíenla: - si el título del corto traduce “los fantásticos libros voladores del señor Morris Lessmore”. ¿Qué me sugiere el título sobre su contenido?

Acto seguido la maestra prepara el video y la proyección del mismo. Entre esto y el video pasan 20 minutos de completa atención de los estudiantes.

Terminado el corto la docente nombra a un estudiante por lista y le pide el favor que lea la primera pregunta, la estudiante la lee y la docente dice: - quién quiere responder a esta pregunta. (Varios estudiantes levantan la mano) y la docente señala a cada uno diciendo: - turno uno, turno dos, turno tres y ya, sólo tres por ahora. Empecemos...

El estudiante del turno uno responde: - yo escribí, pero ¿lo puedo decir así? (refiriéndose a hablar sin leer en el cuaderno, a lo que la docente accede). Yo imagine que los libros le permiten a uno volar desde la imaginación... eso imaginé.

La docente nombra al estudiante del turno dos el cual lee: - el titulo me dice que el corto va a tratar sobre la lectura y la fantasía que es posible cuando uno lee.

La docente pregunta que quien sigue y se levanta la estudiante tres leyendo: - algunos libros son especiales para nosotros, seguramente estos libros voladores son especiales para Mister Morris y la historia va a tratar de cómo se volvieron especiales y se volvieron fantásticos.

La docente comenta que realizaron buenas predicciones del corto y pregunta si alguien pensó en algo diferente a lo que ya dijeron sus compañeros. Pasados unos segundos ninguno responde, entonces nombra otro estudiante de la lista y le pide que lea y responda la pregunta dos.

El estudiante se pone de pie y lee en su cuaderno: - ¿de qué se trata la historia? La historia trata sobre un señor que escribía un libro en la tranquilidad de su balcón y luego una tormenta como un huracán lo arrastro con sus libros y casa hacia otra dimensión. En esa dimensión todo era blanco y negro, pero una señorita que volaba con libros como si fueran globos le regalo uno y le dio color. Luego el señor llego a una biblioteca donde se quedó a vivir, se hizo amigo de los libros, leyó algunos y curó a un libro viejo que se iba a morir porque se despedazó

y además no lo leían. Después de eso se puso a seguir escribiendo el libro que estaba escribiendo antes de la tormenta y seguía escribiendo mientras compartía los libros con la gente del lugar. Los libros les daban color, osea sentido a sus vidas, a los ancianos y niños cuando los leían y así terminó de escribir su libro hasta que murió, pero dejó su libro para que otro hiciera lo que él hizo e hicieron con él de compartir la lectura para darles color a su vida.

La docente pregunta si hay algo más que agregar y ninguno responde nada, entonces hace preguntas concretas: - ¿por qué los libros son fundamentales en la vida del señor Morris?.

Varios estudiantes levantan la mano y la docente le da la palabra a una de ellos, quien dice: - porque los libros le dan sabiduría para que escriba el propio, pues al principio que no leía llegó un momento en el que su mente quedó en blanco y confundida, por eso llegó a ese mundo sin color. Necesitaba leer más.

La docente comenta que es señor Morris así como la muchacha con los libros voladores y la niña que llega al final a la biblioteca son la representación del ser humano para el cual es indispensable la lectura como medio de transformar la realidad, pero si se dieron cuenta, es aún más importante que todo eso que nos regala la lectura lo podamos compartir a través de la escritura, pues sólo así y quienes logran hacerlo pueden trascender y seguir vivos en lo que han escrito. Ahora ¿por qué los libros son representados como criaturas animadas en la obra?

Levanta la mano la misma estudiante de la intervención anterior y otra niña. La docente le da la palabra a la otra niña quien dice: - porque como el título lo dice son fantásticos, eso puede explicar que los libros sean mágicos (varios estudiantes levantan la mano enseguida)

La docente le da palabra a uno de los estudiantes: - los libros animados representan al autor, como se muestra al final el libro cobra vida porque queda el resultado de lo que vivió y leyó el autor.

La docente comenta: - claro que sí, como ya les he dicho la lectura es un proceso de interacción entre el autor el texto y el contexto y pues el cortometraje hace una representación perfecta de eso y el libro animado puede interpretarse desde el hecho que yo puedo entablar un diálogo con él, pues si soy buen lector me responderá las preguntas que tenga sobre él, me permitirá conocer el mundo desde una mirada distinta a la mía y a su autor.

Una estudiante dice sin pedir la palabra: - por eso la biblioteca hace que se vuelvan como la muchacha que vuela con los libros como globos, osea que al llegar allí osea leer como se haría en una biblioteca, pero todos los días hace que uno pueda hacer lo mismo con otros, eso se contagia y así. Además a uno o conocen si llega a escribir un libro.

La docente dice: - tú acabas de decir algo muy importante. Leer todos los días es indispensable, pues cuando uno llega a ese nivel con agrado quiere decir que ha logrado adquirir el hábito de leer y es lo que pretendemos hacer nosotros porque nos dimos cuenta con las encuestas que ustedes no tienen ese hábito. Por eso escogieron el libro que deseaban leer. Ahora vamos a conformar el club de lectura para que podamos leerlo diariamente y hablar de lo que leímos cada vez que nos veamos. También para que podamos interesarnos en leer otras cosas relacionadas con la novela "Satanás" de Mario Mendoza en la medida en que encontremos inquietudes o cosas que nos llamen la atención y sean importantes para aprender. Entonces: ¿alguien ha participado en un club de lectura? ¿Saben qué es?

Una estudiante levanta la mano y dice: - no he participado pero por Facebook salen he visto publicaciones de un club de lectura de la universidad de mi hermana y ella dice que es muy chévere que todos leen el mismo libro así como lo vamos a hacer nosotros y se reúnen a comentar, a hacerse preguntas, llevan otras lecturas relacionadas y se recomiendan entre ellos libros.

La docente afirma que es correcta la respuesta de la estudiante y explica que el club de lectura tiene un coordinador, unos momentos de reunión donde cada participante lleva leído lo que acordaron para poder discutir, pues si alguno no lee va a aburrirse al no entender. Mmm... los clubes de lectura también tienen nombre ¿qué nombre le pondrían? (salen comentarios al azar y sin pedir la palabra: los lectores, club de lectura Jorge Ardila duarte, club de lectura argentum bellatores) Y pueden hacer también campañas para el fomento de la lectura.

La docente les pide que alcen la mano para hablar y poder escuchar las propuestas, le pide a un estudiante que escriba en el tablero los posibles nombres y a una estudiante que escriba lo acordado (nombre, coordinador, libro a leer, fechas de reunión, condiciones y participantes).

Se escriben en el tablero los tres nombres ya citados y una estudiante dice, profe y por qué no le colocamos como la pequeña biblioteca que hicimos en noveno que quedo para primaria por el tipo de libros que tenía (la gran mayoría aceptan y les agrada la idea).

La docente pide al estudiante que la ponga en el tablero y en la votación gana, con 41 votos de 47 en total, “el rincón de la lectura” (que es el nombre que ellos habían puesto en noveno a la biblioteca que alberga los libros del plan nacional de lectura y escritura, por quedar ubicado el lugar en un rincón del colegio). Acto seguido la docente explica las condiciones que debe tener un club de lectura y que las sesiones serán todos los viernes en las horas de clase.

Luego la docente saca las fotocopias del texto “sobre la lectura” de Estanislao Zuleta y dice que van a iniciar la primer tarea de lectura de club que es la lectura de este texto cuyo abordaje será socializado en clase de filosofía con la presencia de los dos profesores (Filosofía y Español). La primera parte la leerán con la docente en esta primera clase y el texto completamente leído lo discutirán en dos sesiones de filosofía cada una de una hora.

Siendo las 8:00am la música del cambio de clase suena y se da por terminada la clase.

Diario de campo # 3

Lugar: Aula de clases

Fecha: Jueves 25 de agosto de 2016

Hora de clase: 9:30 am

Propósitos:

- ✓ Reconocer y aplicar las habilidades de aclaración avanzada del pensador crítico
- ✓ Definir los conceptos que se ilustra el primer capítulo del libro (Una presencia maligna) como lo son la verdad, el crimen y el castigo, la culpa, la voluntad y el deseo.

Siendo las 9:45 am la docente inicia mostrando unas imágenes en el tablero que corresponden a memes sacados de las redes sociales para que los estudiantes reconozcan los conceptos manejados en cada uno. La pregunta que lanza al mostrar las imágenes es: ¿qué conceptos exponen, ilustran o explican las imágenes que pueden observar en el tablero?

Los estudiantes responden masivamente y sin pedir la palabra diferentes ideas tales como: mentir, violar la ley, la condena, la culpa, etc. La docente pide orden para hablar y los estudiantes levantan la mano y dicen:

Estudiante 1: profe el tema del crimen que se vive en todo el mundo desde los altos funcionarios públicos, hasta los organismos privados que manipulan y violan leyes para cometer crímenes contra la humanidad.

Profesora: entonces ¿cuál sería el concepto principal de esta imagen?

Estudiante 1: mmmm ¿la corrupción?

Profesora: y ¿la corrupción se evidencia por?

Estudiante 2 (sin pedir la palabra): los crímenes organizados

Profesora: muy bien. Y ¿qué es crimen para ustedes?

Estudiante 3: uno comete un crimen cuando viola una ley muy importante, cuando lo pueden echar a la cárcel por algo malo que hizo. ¿no?

Estudiante 4 (levanta la mano con diccionario en mano) según el diccionario el crimen se define como: 1. Delito grave, 2. Acción indebida o reprochable y 3. Acción voluntaria de matar o herir gravemente a alguien.

Profesora: ¡muy bien! Y todo crimen conlleva a...

Estudiante 3: la cárcel

Profesora: ¿sea un castigo ¿cierto?

Los estudiantes contestan masivamente que sí, luego la docente pregunta por las otras imágenes y por cada una realiza preguntas hasta que llegan a los conceptos de castigo, culpa, voluntad y deseo; con su respectiva definición.

Acto seguido la profesora pide a un estudiante que lea en voz alta el texto titulado “el crimen y el castigo” de Kahil Gilbran desde donde se logran integrar al concepto de crimen y castigo los términos culpa y justicia así:

Profesora: ¿cómo concibe el crimen y el castigo Kahil Gilbran?

Estudiante 5: profe para él un crimen es cometer una falta contra otra persona. Ósea no sólo es matar, sino cualquier cosa que yo haga para hacer daño a otros.

También dice que ante el crimen no es menos culpable el que es agredido porque de alguna manera lo permite.

Estudiante 3: es injusto porque por ejemplo en la novela María no quería que le propusieran vender su cuerpo o que fueran vulgares con ella. Ni se vestía vulgar. ¿Ella por qué tiene la culpa?

Estudiante 5: pues por estar ahí no sé, por hablarles a esos tipos de la plaza, por venderles tintos.

Estudiante 3: pues de eso vivía, entonces ¿usted qué haría?

Profesora: esta discusión sobre el análisis de los conceptos dentro del capítulo uno ya la tendremos más adelante. Por ahora es importante que todos tengamos claros los conceptos que se manejan, por ello no nos salgamos de contexto y conceptualicemos desde el texto de Kahil Gilbran.

Por ejemplo él habla de la culpabilidad de tropezar en una piedra en la cual ya otros han tropezado... qué opinan de eso.

Estudiante 6: profe, es que como el ser humano es tan complejo y se deja llevar por emociones, a veces no ve que se está enfrentando a la misma piedra con la que tal vez otro ya tropezó, incluso él mismo. Sí profe porque el ser humano tiene la capacidad de engañar y uno no siempre sabe que lo están engañando, no es fácil. Entonces ahí uno no tiene la culpa de volver a tropezar.

Profesora: y ¿cómo definimos qué es culpa?

Estudiante 7: la culpa es cuando yo u otra persona siente que algo que hice está mal y debe ser castigado.

Profesora: de acuerdo, ¿alguien más?

Estudiante 3: para mí es como una sensación personal, yo siento culpa por algo que hice e hizo daño a otro, ya sea con intención o sin intención.

Profesora: entonces cuando la culpa me la atribuyen otros ¿no es culpa?

Estudiante 8: No profe, eso sería culpar

Profesora: Bien, y según el diccionario

Estudiante 3: culpa:

1. Imputación a alguien de una determinada acción como consecuencia de su conducta.
2. Hecho de ser causante de algo.
3. Der. Omisión de la diligencia exigible a alguien, que implica que el hecho injusto o dañoso resultante motive su responsabilidad civil o penal.
4. Psicol. Acción u omisión que provoca un sentimiento de responsabilidad por un daño causado.

Profesora: ya claro el concepto de culpa y según lo que ustedes han dicho. Culpar a alguien puede ser justo o injusto. La pregunta es ¿qué sería justo y qué sería injusto?

Estudiante 9: pues ser justo es que realmente se eche la culpa al que la tenga, con conocimiento de causa y pruebas.

Estudiante 10: si profe, por eso los jueces tienen en cuenta eso para dictaminar una sentencia.

Profesora: Ok. Ahora, en parejas, van a realizar un mentefacto conceptual de cada término discutido.

Los estudiantes terminan esto y siendo las 11:30 finalizan las horas de clase de Lengua Castellana.

Diario de campo # 4

Lugar: Aula de clases

Fecha: Viernes 26 de agosto de 2016

Hora de clase: 6: 00 am (horas de clase de filosofía)

Propósitos:

- ✓ Reconocer y aplicar las habilidades de aclaración avanzada del pensador crítico
- ✓ Definir los conceptos que se ilustra el primer capítulo del libro (Una presencia maligna) como lo son la verdad, el crimen y el castigo, la culpa, la voluntad y el deseo.

Siendo las 6:00 am la docente continúa el proceso de análisis conceptual del primer capítulo con la socialización de los conceptos (Mentefactos) en grupos de a 4 y pidiéndoles que los relacionen con la lectura del primer capítulo de la novela "Satanás" de Mario Mendoza.

Después de 60 minutos de trabajo grupal, la docente inicia la socialización y discusión de los conceptos a la luz de la novela cuya lectura emprendieron. Lo hace con el juego llamado "tingo tango". Así el estudiante que quede con la pelota al escuchar tango, será quien inicie con el resumen del capítulo hasta que la profesora lo detenga. Por cada intervención se realizará el análisis teniendo en cuenta los conceptos trabajados.

Profesora: tingo, tingo, tingo, tingo... ¡tango!

Se escuchan risas y murmullos por parte de los estudiantes que se encuentran ubicados en mesa redonda y la estudiante 1 comienza el resumen:

El texto inicia con la descripción de una plaza de mercado donde trabaja María, una muchacha muy linda, joven y pobre, de diecinueve años, que vende tintos y aromáticas en ese lugar... también describe cómo la irrespetan, la miran, la desean y le dicen cosas vulgares los señores de los puestos de las plazas y quieren comprar su cuerpo porque la ven necesitada.

Profesora: bien, hasta ahí ¿qué conceptos de los trabajados podemos encontrar?

Estudiante 2: pues yo diría que la voluntad y el deseo porque se supone que ambos están relacionados... si la voluntad es la capacidad de decidir lo que deseo o lo que quiero yo veo a María como un ejemplo de esto, pues ella no desea que la irrespeten, pero si desea trabajar para obtener un sustento.

Profesora: ¿osea que el deseo está ligado a la necesidad? ¿Yo deseo algo que necesito?

Estudiante 2: no siempre profe, yo creo que uno puede desear algo que no tiene porque ve feliz a otro con eso

Estudiante 3: por eso entonces si es por una necesidad, necesitamos ser felices, para eso vivimos.

Estudiante 2: pero es una necesidad distinta la que me mueve el deseo yo deseo el celular que tiene mi compañero porque creo que me hará más feliz que el mío, entonces lo que deseo no es el celular sino la felicidad.

Estudiante 3: ¡por eso! Pero es una necesidad

Profesora: así es como trabajan los medios publicitarios, saben que nuestra principal necesidad es ser felices, sentirnos satisfechos y nos

crean la ilusión de que seremos felices con cosas externas, cosas que realmente no necesitamos. Pues los deseos nacen en la mente como impulsos de obtener algo que nos hace falta para sentir bienestar. Decía Michel de Montaigne “Nuestro deseo desprecia y abandona lo que tenemos para correr detrás de lo que no tenemos” porque el cerebro nos hace creer que lo necesitamos.

Continuemos con el resumen del capítulo. Tingo, tingo, tingo, tingo...
¡tango!

Estudiante 4: mmm habíamos quedado en que María vendía tintos y bebidas calientes en la plaza, los hombres la tratan como una prostituta y le dicen vulgaridades y ella se sienta escondida a llorar porque ella quiere un mejor trabajo, quiere estudiar y no tiene la oportunidad.

Profesora: ¿qué concepto de los que estamos analizando ves reflejado en esta parte de la historia?

Estudiante 4: yo creo que a parte de la voluntad y el deseo está la justicia, porque me parece injusto que una joven decente tenga que vivir estas cosas por falta de oportunidades. Hay mucha gente en este país, incluso en éste colegio que vive esto.

Profesora: y por qué te parece injusto. Qué definiste como justo.

Estudiante 4: es injusto lo cuando una persona no recibe lo que le corresponde, osea lo que le pasa no se ajusta a sus cualidades ni deseos, a su perfil como persona. En el libro, el que lo escribió hace ver a María como una niña decente y no la tratan así por más que ella se quiera dar a respetar, al contrario ella misma siente que no creen en ella y es injusto porque trabaja honradamente para conseguir lo mínimo para vivir, pero ella quiere estudiar y cuantos niños ricos lo tienen todo y no quieren estudiar.

Estudiante 5: por eso es que pasa que mucha gente sabiendo la injusticia de este mundo decide conseguir la plata de forma fácil.

Profesora: precisamente esto pasa a continuación ¿verdad? Sigamos con el ejercicio... tingo, tingo, tingo, tingo, tingo... ¡tango!

Estudiante 6: dos hombres le ofrecen a María un camino fácil para ganar dinero. Uno la conoce y el otro no. Lo que le ofrecen es que salga con hombres de mucho dinero y los drogue para ellos robarlos. Le ofrecen ganar más dinero del que alguna vez soñó y la dejan pensando, luego empieza la historia de un pintor.

Profesora: hasta la historia de María ¿Qué conceptos se observan en esta parte que resumiste?

Estudiante 6: el engaño pues que se relaciona con la verdad, aunque también ella se engaña sola, osea los tipos quieren que ella piense que lo que ella va a hacer no es malo y ella misma quiere pensar eso porque les pregunta que si les va a pasar algo malo a las personas con la droga y ellos le aseguran que no, pero si es malo porque desde cuando es bueno que lo roben a uno y también uno no sabe que le vaya a pasar con una

droga en el organismo, o que lo dejen por ahí tirado y lo maten. Es que el ser humano es más mentira que verdad.

Profesora: y ¿qué es verdad?

Estudiante 6: pues según lo que hicimos en el grupo son como principios aceptados socialmente como válidos, también es decir las cosas como son, aunque decíamos que cada uno las ve diferente.

Estudiante 7 (pide la palabra): si profe la verdad es relativa porque como decíamos con el profesor Juan Orlando, cada uno ve las cosas de acuerdo con lo que vive y su perspectiva, por eso decía Daniela que María se quería engañar, el punto de vista de ella en ese momento es que la gente a la que van a robar tiene mucha plata y no les va a hacer falta... Y si tampoco les va a pasar nada malo en su salud o que pierdan la vida pues por eso es que cree que no pasa nada y que el trabajo no sería malo. Así se nivela la injusticia y pues ahí ya vienen temas morales y éticos por lo de tomar justicia por mano propia y eso.

Estudiante 5: profe ahí también se ve el crimen porque eso que le ofrecen los tipos a María es crimen organizado, un crimen es cuando se cometen acciones malas y que merecen castigo o censura y pues ahí no lo han hecho pero es el principio de muchos crímenes que son planeados.

Profesora: ok, continuemos para terminar el análisis del capítulo.

Estudiante 8: ¡uy! profe sí, es que hay mucho que decir y muy poco tiempo para hablar. Por ejemplo nada más acá en el salón habemos muchos que conocemos o que vivimos de cerca historias como esas y pues aguanta poderlas contar.

Profesora: eso sería muy interesante, podríamos por ejemplo traer algunas personas de las que conocen para que nos cuenten sus historias.

Estudiante 9: ¡Jum! profe con todas las historias que me sé podría escribir un libro

Profesora: no sería mala idea. ¿Cada uno podría contar una historia de la vida de alguien que conozca y podamos analizar lo que podríamos tomar como ejemplo para nuestra vida?

La mayoría en el salón se entusiasma y dicen que sí, dos personas se muestran apáticas y una de ellas dice: es que eso se presta para que hagan bullying o lo molesten a uno, o hay cosas que uno no quiere contar.

Profesora: pues sólo los que quieran van a contar historias personales, los otros buscan historias o casos cercanos con los que puedan averiguar fácilmente información. Les dejo esa inquietud.

Una persona que rápidamente resuma lo que falta del capítulo

Levanta la mano un estudiante 10 y dice: la historia del pintor inicia con Andrés que se llama, que está mirando por la ventana observando el paisaje y luego observa y analiza dos obras una de San Francisco que dice que observa que deja su vida de lujos por una vida de hambre y humildad, el otro cuadro no me acuerdo que es pero dice que está Dios cogiendo la cruz, pero no ve un dios adolorido sino soberbio, esa parte me dio miedo, no me gustó (muchos estudiantes estuvieron de acuerdo). Luego lo llaman al teléfono y es el tío que quiere que le haga un retrato y cuentan que Andrés es de los pocos de la familia que le habla porque la mamá lo quería mucho y al morirse llegó al funeral borracho y con mujeres de la vida alegre y como burlándose del dolor de todos. Luego cuentan que Andrés lo pinta y hay un momento en que pierde el control de lo que pinta, se pone sudoroso y como enfermo... cuando llega al cuello, y pinta el cuello con muchos remolinos y como feo. Finalmente al termina y al tío le gusta la pintura, aunque pregunta por qué lo del cuello, pero Andrés no sabe.

Profesora: ¿tres estudiantes que analicen los conceptos presentes en esta parte de la historia?

Estudiante 11: pues en la historia del pintor no sé hasta qué punto podemos ver la culpa, que no hemos hablado de la culpa, porque cuando el tío le dijo al pintor que tenía cáncer de garganta, él pudo sentirse culpable por lo que sucedió con el retrato. También me preguntaba si pudiera verse la culpa en el análisis de la cruz del cuadro, pues es como si el pintor quisiera ver a Dios sentirse culpable por la muerte de Jesús y en realidad, desde mi creencia, la culpa la tiene la humanidad por pecadora, pues fue el recurso de amor que encontró Dios para perdonarnos y librarnos de nuestras culpas a través de un sacrificio sin mancha.

Estudiante 12: yo pienso que si el castigo es recibir lo que se merece o la consecuencia por los actos cometidos, el tío de Andrés recibió un castigo con la enfermedad por haberse portado mal en su vida, con vicios y con su mamá y familia.

Estudiante 13: profe del capítulo uno falta la parte del padre, donde un señor se confiesa con él y le dice que perdió el empleo, que le ha ido mal con su familia porque los tiene aguantando hambre y sus hijos y esposa se han enfermado por eso. Le confiesa al padre las ganas que le dan de matarlos para acabar con el problema y que siente que es por amor, para que no sufran más. Parece que los mata. Aquí yo pensaba en la típica frase de “el fin justifica los medios” y están todos los conceptos. La verdad porque él ve su realidad como decía pipe, la justicia porque está tratando de justificar los actos y porque yo creo que es injusto lo que les pasa y además que decida sobre la vida de su familia. Comete un crimen porque mata y este crimen tiene un castigo legal que es la cárcel. Lo último que dicen también muestra la culpa que siente por lo que hizo y pues me pregunto ¿será que está arrepentido? ¿Será que actuó bajo su propia voluntad?

Siendo las 8:00am se da por terminada la clase al sonar el timbre.

Nota: es importante resaltar que los estudiantes debían tomar nota de los análisis realizados en la deliberación y que esta clase continúa con la retroalimentación de la docente.

Diario de campo # 5

Lugar: Aula de clases

Fecha: Lunes 7 de Noviembre de 2016

Hora de clase: 6: 00 am

Propósito: Aplicación de las fases del proceso de composición escrita para la producción del ensayo literario (planeación, primer borrador, correcciones)

La clase inicia a las 6:00 am con un saludo y una oración por parte de la docente. Recordándoles también el proceso que se llevó a cabo para la elaboración del primer borrador, mientras algunos chicos conectan el video vean para la presentación que realizará la docente explicando el uso del a rejilla de evaluación para que realicen la primera corrección del texto.

Profesora: recordemos un poco el proceso que llevamos a cabo para tener a la mano estos primeros borradores que vamos a iniciar corrigiendo hoy. Primero buscamos las historias que fueran interesantes para ser contadas a un grupo de adolescentes como ustedes, luego las socializamos y así nos ayudamos con preguntas para el análisis y ampliar la información. Con esto hicimos in estudio de casos a partir de la entrevista en profundidad, luego conocimos las partes del texto argumentativo (el ensayo), construimos, socializamos y corregimos algunas tesis y finalmente planteamos nuestro texto con la información obtenida y acorde con esta superestructura textual.

Ahora tenemos una rejilla de evaluación que nos va a servir para realizar una autoevaluación de cada texto y así poder irlo mejorando antes de las correcciones de la docente, además así quedan claros los criterios de evaluación del texto.

Para que conozcan a rejilla y en concreto qué se observa dentro del texto en cada ítem traigo el ejemplo de la corrección que hice del texto de una compañera que me dió su permiso para ponerla de ejemplo.

En la primera diapositiva podemos observar la rejilla de evaluación... (la docente explica cada ítem de la rejilla a partir de las siguientes imágenes:

EJERCICIO DE CORRECCIÓN TEXTUAL

Rejilla de evaluación –
 cohesión y
 cohere
 ncia Docente: Laura Juliana
 Guerrero Franco

PRODUCCIÓN TEXTUAL - REJILLA DE EVALUACIÓN

CRITERIOS	S (90 a 100)			A (80 a 89)			Bs (65 a 79)			Bj (1 a 64)		
A. NIVEL INTRATEXTUAL	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
<i>DIMENSION TEXTUAL</i>												
1. COHERENCIA LOCAL												
*Establece concordancias adecuadas al género, número, persona gramatical, tiempos verbales.												
*Utiliza la versatilidad de la lengua para evitar el empleo de expresiones inadecuadas: dequeísmo, muletilla, paragoges, comodines...												
2. COHERENCIA LINEAL												
*Mantiene correspondencia entre las ideas y los párrafos.												
*Cada párrafo guarda una estructura adecuada y desarrolla un solo tópico.												
* Utiliza adecuadamente conectores.												
*Emplea apropiadamente los signos de puntuación												
*Escribe con una excelente ortografía.												
*Escribe con letra legible.												
3. COHERENCIA GLOBAL												
*El texto plantea y desarrolla ideas interesantes y creativas.												
* Sigue un núcleo temático a lo largo de toda la producción.												
<i>SUPERESTRUCTURA</i>												
*El texto sigue la estructura y los principios de organización correspondientes al tipo de texto exigido.												
*El texto tiene un título de acuerdo con el contenido.												
*El texto muestra un claro rigor conceptual y temático.												
<i>LÉXICO</i>												
*El léxico utilizado siempre es preciso.												
B. NIVEL EXTRATEXTUAL												
<i>DIMENSION PRAGMÁTICA</i>												
*El texto responde a una intencionalidad y a un contexto determinado.												

juguetes y buenos alimentos, también me llevaba a la cárcel, lugar donde trabaja mi tía. Tiempo después de yo haber cumplido cinco (5) años, mi madre empezó a hacerle escándalos a mi tía Ruth pidiéndole que me devolviera a sus brazos, obviamente mi tía no iba a hacer eso, entonces tomo una decisión triste pero correcta, me llevo al ICBF, para que allí decidieran sobre mi vida. El ICBF cumplió con los requisitos reglamentarios en esta situación, por lo tanto en varias ocasiones mi rostro apareció en la televisión a través de los programas de ICBF para poder encontrar a algún familiar que tuviera la voluntad de hacerse responsable de mí. Mi madre al poco tiempo murió porque iba cruzando la calle en medio de un aguacero, el río se desbordó y la arrastro, su cuerpo fue encontrado sin vida.

A poco tiempo apareció una señora llamada Esperanza, diciendo que era mi tía biológica y quería hacerse responsable de mí. Ella tiene seis (6) hijos, aun así el ICBF acepto esta propuesta. Yo me fui a vivir con mi tía Esperanza, al principio pensé que todo iba a salir muy bien, pero no le cai muy bien en gracia al esposo de mi tía ni a sus hijos. Ella me pidió que le dijera mama. El tiempo fue pasando y yo cumplí ocho (8) años, mi tía me maltrataba física y psicológicamente por cualquier motivo, recuerdo que en una ocasión se perdió una peinilla y mi tía me culpo de eso y me pego con un palo de "mataratón". Mi tía discutía mucho con su esposo, él le reprochaba que yo no era hija biológica de ellos y que no tenía por qué vivir allí. En la casa teníamos un perro de raza pastor alemán y a mí me gustaba contarle todo al perro. Tiempo después mi tía comenzó a trabajar en un "matadero", por tal motivo yo me quedaba solo en las noches con los hijos y el marido de ella. una noche llegó el hijo mayor borracho, se subió al camarote donde yo dormía y abuso de mí sexualmente, al otro día le conté todo a mi tía pero ella no me creyó, a mí me dio rabia, sentía impotencia, después siguieron abusando de mí los otros hijos de mi tía el esposo. Yo siempre estaba sola, no sabía qué hacer, no hablaba con nadie, después de años decidí escaparme e irme para la casa de mi tía Ruth. le narre todo lo sucedido y ella me llevo a la comisaria de familia y al hospital para que me realizaran unas pruebas, las cuales arrojaron positivo. Coloque la denuncia pero después retire la denuncia en su contra, porque mi tía tiene una enfermedad terminal y no quería causarle más daño.

Después de eso viví con la familia de mi tía dos(2) meses, ella me llevo nuevamente a ICBF, estuve en un hogar sustituto y no me acope a ese estilo de vida, me llevaron a uno y a otro pero me escapaba con mis amigas, en una ocasión nos fuimos con un "mulero" desde el socorro hasta Bogotá, allí el conductor obligo a mi amiga a tener relaciones sexuales con él, sin importar mi presencia, al otro día decidí devolverme al socorro donde mi tía Ruth, ella me interogo, tiempo después mi amiga quedo en embarazo. Mi tía Ruth pidió que no

COHERENCIA GLOBAL - (NUCLEO TEMÁTICO):

OTROS ARGUMENTOS:

PUEDE HABLAR DEL ABANDONO PROPIO

DE LAS MALAS DECISIONES QUE SE TOMAN POR FALTA DE CREATIVIDAD.

DE LAS BUENAS O MALAS RELACIONES POR FALTA DE FLEXIBILIDAD DE PENSAMIENTO QUE TAMBIÉN TIENE QUE VER CON CREATIVIDAD Y ABANDONO

Cambiar hijo de tramador - Ud es la gran mamá.

me dejaron más en el socorro, que me trajeran para Bucaramanga a la organización Aldeas Infantiles S.O.S, para mí fue un cambio duro, no supe de mí tía por un año. Llegue a la casa tres (3) y tuve muy buena relación con todos los integrantes, tiempo después hubieron problemas familiares lo que genero la salida de la mamá de la casa, después llevo otra mamá con la cual no he tenido buena relación, aquí en la Aldea he tenido muchas oportunidades de salir a delante, he estado en una escuela de música y de patinaje.

En algunas ocasiones de nuestra vida Generalmente pasamos por alto las cosas más bonitas que nos da la vida, como la sonrisa de un hijo y el sincero agradecimiento de un amigo o familiar. La vida nos da la oportunidad de apreciarla todo el tiempo, debemos aprender a observarla y disfrutarla por esos pequeños detalles.

Vivir la vida rutinariamente es la forma más perezosa y conformista de vivir. Asume retos y supérate a ti mismo, es la única forma de llegar a conocerte a ti mismo y alcanzar la felicidad.

No postergues los momentos en los que puedas disfrutar de tu familia y amigos, su sonrisa y calidez es lo que necesitas para seguir viviendo tranquilo y en paz.

En la realidad las segundas oportunidades nunca son tan buenas como las primeras. Aprovecha al máximo lo que puedes aprovechar y busca siempre hacer lo que te llene más el corazón

¿Esto de dónde sale?

Ojo = Diona

- No encuentras un hilo conductor en su texto
- Falta tesis
- El desarrollo de la historia debe tener reflexiones ligadas a reforzar la tesis (es decir lo que ud prueba sobre el tema o el caso)
- no hablo de violación y Maria Legal.
- las conclusiones no pueda decir si no ha hecho un análisis.

ESTO POR FALTA DE SENSIBILIDAD QUE TAMBIÉN DESPIERTA LA CREATIVIDAD

SIEMPRE SE DEBE BUSCAR EL FUNDAMENTO Y GARANTÍA DEL ARGUMENTO.

FUENTES – AUTORIDAD

EJEMPLOS

DATOS ESTADÍSTICOS

Y FINALMENTE REAFIRMAR O RESALTAR LA OPINIÓN PERSONAL

Tipo de citas textuales o directas

La cita textual corta, es empleada para transcribir exactamente lo que ha querido decir el autor. Según la cantidad de líneas que ocupe la cita (hasta 3) o si es menor a 40 palabras, se debe introducir entre comillas (“...”)

•Cita textual corta con énfasis en el contenido. La cita va en primer lugar entrecomillado y al final entre paréntesis el autor o autores, el año y la página:

“Llamamos sociedad a una relación social cuando y en la medida en que la actitud en la acción social se inspira en una compensación de intereses por motivos racionales (de fines o de valores) o también a una unión de intereses con igual motivación.” (Max Weber, 1964, p. 33).

“Trabajaremos con hipótesis o con objetivos de investigación siempre que hemos de precisar las variables a estudiar.” (Ramírez, 1999, p.121)

•Cita textual corta con énfasis en el autor. Se cita primero el apellido del autor o autores, seguido del año que va entre paréntesis, después la cita entre comillas y al final, entre paréntesis, la página de donde se tomó la cita: Muñoz, Reyes, Covarrubias y Osorio (1991) señalan que “la incorporación de la mujer al mercado del trabajo...es la acción explicativa más importante en la configuración modal de la familia chilena” (p. 29). Según Pardinás (1991) “... el verdadero problema de investigación es el que pregunta por conocimientos desconocidos para todos en un momento dado ” (p. 62).

•Cita textual corta con énfasis en el año. En este caso se anotará primero el año seguido del nombre del autor, la cita entrecomillada y al final, entre paréntesis, la página:

En 2003, Maltrás Barba aclara que “los indicadores bibliométricos tienen relación directa con los resultados científicos y no con la actividad científica” (p.69)

Fuente: <http://ejemplosde.org/lengua-y-literatura/ejemplos-de-citas-textuales/#ixzz4PbBibCrf>

La cita textual larga, supera las 40 palabras y se escribe en una nueva línea sin comillas. Todo el párrafo se pone a una distancia de 1.3 cm desde el margen izquierdo y no se utiliza el espaciado sencillo:

Métodos científicos por medio de los cuales podemos recolectar, organizar, resumir, presentar y analizar datos numéricos relativos a un conjunto de individuos u observaciones y que nos permiten extraer conclusiones válidas y efectuar decisiones lógicas, basadas en dichos análisis. Utilizamos la estadística para estudiar aquellos fenómenos en los que tenemos una gran cantidad de observaciones y cuya aparición se rige por leyes del azar o aleatorias. La aplicación de la estadística tiene lugar porque los fenómenos de algunas ciencias no se dan siempre iguales entre sí exactamente, sino que presentan variaciones. Estas pequeñas diferencias son debidas a una serie de causas tan numerosas y complejas que no podemos determinarlas por separado y que las incluimos dentro del nombre común de azar. (Kohan, 1994 p. 23)

Fuente: <http://ejemplosde.org/lengua-y-literatura/ejemplos-de-citas-textuales/#ixzz4PbCGAYCm>

Existen **diversas clasificaciones de conectores**, para su correcto uso sólo debemos ubicar el contexto en el que estamos redactando e insertarlo en el momento necesario; estas son:

RELACIONANTES:

El ejemplo anterior descrito	Como ya se ha aclarado
Resulta oportuno	Cabe agregar
En los marcos de las observaciones anteriores	Según se ha visto
Después de lo anterior expuesto	Como puede observarse
Todo lo anterior	En referencia a la clasificación anterior
Sobre la base de las consideraciones anteriores	En este propósito
En ese mismo sentido	Significa entonces
En el orden de las ideas anteriores	De los anteriores planteamientos se deduce
De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando	Ante la situación planteada
Precisando de una vez	A lo largo de los planteamientos hechos
Es evidente entonces	A los efectos de este
Después de las consideraciones anteriores	Tal como se ha visto
En este mismo orden y dirección	Hechas las consideraciones anteriores
Según se ha citado	Tal como se observan
Con referencia a lo anterior	En relación con este último
Hecha la observación anterior	
Por las consideraciones anteriores	
En este orden de ideas se puede citar	
Se observa claramente	
Dadas las condiciones que anteceden	
A manera de resumen final	
En efecto	

Acto seguido los estudiantes se disponen a aplicar la rejilla a sus ensayos y les queda como tarea traer el segundo borrador que será corregido por la docente para que presenten ya un borrador final.

ANEXO F. Producto final ensayos

(Se anexan algunos de los ensayos creados para la construcción del libro historias de vida)

HISTORIAS DE VIDA

ESTUDIANTES DE ONCE GRADO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE BUCARAMANGA

PROLOGO

En la historia de la humanidad es evidente que el hombre siempre ha sido influenciado por alguna creencia mítica, ya sea la adoración a elementos naturales o a seres superiores y supremos. Esto gracias a una valoración cultural de su entorno e interpretación del universo que va más allá del mundo físico que nos rodea.

Las teologías o culto a lo divino rigen constantemente las ideas y el comportamiento del ser humano y lo lleva a depender de las normas o exigencias que demanda el hacer parte de cualquier credo, de una manera tan radical que su comportamiento como ser vivo se torna inducido; entonces ¿si la libertad es limitada, sigue siendo libertad? Ningún ser humano está exento de formarse bajo principios, leyes y deidades culturales que determinarán el resultado de su construcción de las ideas, volviéndose así desde su nacimiento parte de un contexto colectivo que es su realidad durante la existencia, por esto la fe o apropiación de una creencia en la cual se deposita la esperanza y el juicio construye una mejor sociedad, pues conduce por un camino adecuado al individuo para vivir y ser funcional frente a los demás, haciendo un énfasis consecuente en la cristiandad por sus estamentos siempre en busca del bien común.

Día tras día se puede evidenciar la increíble capacidad de transformación que produce la esperanza depositada en un dios en los procesos de vida de cada individuo que llegue a aceptar esto a pesar de las circunstancias particulares de cada quien, como es el caso de un actual hombre de negocios llamado Hernando de Jesús Pedraza, quien relata que a pesar haber tenido una difícil infancia, llena de muchas dificultades, su habilidad para el comercio lo llevó a tener un increíble capital, con propiedades extensas y las comodidades que este quisiera. Sin embargo, se veía rodeado en todo momento, desde la temprana edad de veinte años, considerando que hoy tiene 70, por el alcohol y el tabaquismo, los cuales hacían parte de su cotidianidad, de una vida poco a poco más deteriorada por las múltiples consecuencias negativas tanto físicas como en las relaciones interpersonales, lo cual le acarrearía a perder todo aquello que había logrado. Según su testimonio, en cierto punto de su trayectoria cuando la desesperación e incertidumbre carcomían su mente gracias a su desgracia, de la cual no visualizaba una salida; decidió entregar su alma a dios desde que acepto una invitación que al principio le parecía una simple cátedra sin ningún sentido. Así, da testimonio de aquel momento en el cual decidió darle una oportunidad al fenómeno del cristianismo; dios, abrió sus ojos y le mostró el camino hacia un estado que va más allá de tener cualquier lujo imaginable, una felicidad que resalta en cada oportunidad que se le presenta. Aquellas personas que tratan con este hombre lo reconocen como una persona servicial y totalmente confiable. Así es posible evidenciar la superación personal a través de una deidad que forma un espíritu amable y solidario en la personalidad.

Estas reflexiones son producto del análisis particular, en primera instancia, de un libro titulado “Satanás” y sus inter textos y, en segunda instancia, de los diversos casos estudiados por mis compañeros de once grado y escritos en ensayos literarios como parte de un proceso de lectura y escritura que nos propone la profesora de lengua Castellana y al que fuimos aportando en el paso a paso en la medida de nuestro pensar, parecer y sentir.

Esperamos que el lector disfrute y aprenda del esfuerzo de muchos por dejar plasmadas historias y reflexiones que marcan la vida y el camino de los que conformamos la promoción 2016 los “ARGENTUM BELLATORES” como nos hacemos llamar.

Gracias
Mateo Bermúdez

SOLEDAD Y ABANDONO

A pesar de las dificultades que la vida pone a las personas, ellas son capaces de salir adelante y superarlas si se cuenta con la posibilidad de tener un hogar y acompañamiento profesional. Un caso es el de Lucero Cala, es una adolescente que tiene diecisiete años, le gusta pasar tiempo con sus amigos, cantar, patinar, comer, actualmente cursa el grado noveno y le toca repetirlo otra vez, vive en Aldeas Infantiles, cuenta con ayuda psicológica, terapia ocupacional, con la ayuda de la familia con la que cuenta para lo que necesite. Este estilo de vida después de lo que le paso. Este caso nos ayuda a entender que un hogar y un acompañamiento ayudan a sanar las heridas que dejo el abandono.

El termino hogar es utilizado por las personas para poder nombrar al lugar en donde viven; es donde la persona se siente segura, en calma y pertenencia. Vale la pena aclarar la diferencia que tiene con la palabra casa, esta solamente se refiere al espacio físico, mientras Hogar está relacionado con los sentimientos que experimenta cada persona. Por esto es que a los lugares a los cuales se destinan los niños huérfanos, se denominan hogares de crianza, para brindarles la sensación de tener una familia, tener un ambiente acogedor que es lo que tendrían al estar con su familia; suelen estar diseñados como un auténtico hogar. También están los hogares de tránsito, se llaman así porque están conformados por una pareja e hijos biológicos a la cual llega un niño huérfano, para que hasta que se le encuentre una familia por medio de la adopción, donde se le brinda amor y desarrollarse en una familia, no en instituto donde les remarcan el abandono que sufrieron.¹

En los casos de abandono se utiliza la psicología sistemática que es la explicación a la diversidad de problemas familiares que tiene una persona; esto se debe aplicar en las personas correctas porque puede tener un cambio severo después de hacer estas pruebas. En estas situaciones es donde ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) toma las cartas en el asunto y ayuda a los niños en situación de vulnerabilidad dándoles hogar, techo, comida y sobre todo un hogar en el cual vivir; en donde muchos niños, jóvenes deciden salir adelante o quedarse en la calle robando, matando, pidiendo limosna o metidos en las drogas.

En esta situación el ICBF trata de ayudar al niño, joven, para que sus derechos no se le vulneren, previniendo los riesgos o amenazas, fortaleciendo a las familias, ayudando hasta los 25 años en donde ya ha estudiado lo que quiere para poder salir adelante y construir su propia familia. En algunas ocasiones los niños, jóvenes deciden ir por el camino más fácil el cual consiste en volverse como el papá o la mamá, estos son o eran drogadictos, prepagos, ladrones. Entonces, es cuando ellos caen en cuenta que por eso fue que no los podían tener en su familia, era lo mejor para ellos, que los dieran en adopción o que los dejaran en un orfanato, institución. Muchos de estos jóvenes nunca les perdonan a sus familias el abandono, pero otros salen adelante y ayudan a su familia biológica.

Según el ICBF el abandono es un delito “Las causas del abandono han sido relacionadas frecuentemente con la pobreza extrema, el maltrato y la violencia, sin embargo, tiene más peso que las anteriores la falta de creatividad, capacidad para resolver problemas y por ende la inteligencia”²

Un ejemplo de un caso de abandono lo vemos en el libro de Satanás es una novela donde cuentan la historia de María, una señorita de 19 años, que después de ser criada por el sacerdote y después de cumplir los 18 años, tuvo que trabajar como vendedora de tintos y dejar a un lado los sueños de ir a la universidad. De

niña vivió una época violenta en la cual perdió a su familia. Ahora, mientras vendía tintos, unos hombres le propusieron que, si quería, podría trabajar con ellos, en un negocio que, consistían en que ella, debía poner cierta droga en la bebida de un hombre adinerado, mientras hablaran en un bar de Bogotá. Luego, ellos lo llevarían y aprovecharían tal estado para robarlo. María aceptó la propuesta y, en una noche de trabajo, sucedió algo inesperado: subió a un taxi, y fue violada de una manera brutal.

Estas historias en esta época se encuentran en todo el mundo, acá en Colombia se ve mucho. Me gustaría exponer la historia de Lucero Cala, para explicarles como acontecen o y se superan las personas en situaciones de riesgo.

Lucero me contó, que según lo que ha narrado su tía RUTH, la madre quedo en embarazo cuando el padre estaba en la cárcel de Socorro (Santander). ella lo visitaba constantemente, en una ocasión ella le pidió ayuda económica para su embarazo y la bebe que venía en camino, pero la respuesta de él no fue del todo agradable, dado que manifestó no tener dinero. Ella por su parte se fue muy enojada y al salir de la cárcel le dieron los dolores de parto, entonces se metió a un potrero donde nació. La mamá le corto el ombligo con una cuchilla y se la pasaba en las calles con ella, de tetero le daba guarapo.

En la vida de ella apareció una buena señora llamada Ruth, a quien le llamo tía, por el amor y agradecimiento que siente hacia ella. La tía Ruth observaba con tristeza la situación por la que estaba pasando al vivir en la calle con la mamá, entonces le pidió a la mamá que la dejara vivir con ella un tiempo y así mejorar la condición de vida. La madre aceptó y la tía Ruth de inmediato le compró ropa, juguetes y buenos alimentos, también la llevaba a la cárcel, lugar donde trabaja la tía. Tiempo después de haber cumplido cinco (5) años, la mamá empezó a hacerle escándalos a la tía Ruth pidiéndole que la devolviera a sus brazos, obviamente la tía no iba a hacer eso, entonces tomó una decisión triste pero

correcta, la llevo al ICBF para que allí decidieran sobre la vida de Lucero. El ICBF cumplió con los requisitos reglamentarios en esta situación, por lo tanto, en varias ocasiones el rostro de ella apareció en la televisión a través de los programas de ICBF para poder encontrar a algún familiar que tuviera la voluntad de hacerse responsable de ella. La mamá al poco tiempo murió porque iba cruzando la calle en medio de un aguacero, el río se desbordó y la arrastró, su cuerpo fue encontrado sin vida.

Tiempo después apareció una señora llamada Esperanza, diciendo que era la tía biológica y quería hacerse responsable de Lucero. Ella tiene seis hijos, aun así, el ICBF aceptó esta propuesta. Ella se quiso ir a vivir con la tía Esperanza, al principio pensó que todo iba a salir muy bien, pero no le cayó muy bien al esposo de la tía ni a sus hijos. Ella le pidió que le dijera mamá. El tiempo fue pasando y ella cumplió ocho años, la tía la maltrataba física y psicológicamente por cualquier motivo; un recuerdo que tiene es que en una ocasión se perdió una peinilla y la tía la culpó de eso y le pegó con un palo de “mata ratón”. La tía discutía mucho con su esposo, él le reprochaba que ella no fuera hija biológica de ellos y que no tenía por qué vivir allí. En la casa tenían un perro de raza pastor alemán y a ella le gustaba contarle todo al perro. Tiempo después la tía comenzó a trabajar en un “matadero”, por tal motivo Lucero quedaba sola en las noches con los hijos y el marido de la tía. Una noche llegó el hijo mayor borracho, se subió al camarote donde ella dormía y abuso de ella sexualmente, al otro día le contó todo a la tía, pero ella no le creyó, a ella le dio rabia, sentía impotencia, después siguieron abusando de ella los otros hijos de la tía, y el esposo. Lucero siempre estaba sola, no sabía qué hacer, no hablaba con nadie; después de años decidió escaparse e irse para la casa de la tía Ruth, le narro todo lo sucedido y ella la llevo a la comisaria de familia y al hospital para que le realizaran unas pruebas, las cuales arrojaron positivo. Colocó la denuncia, pero después la retiró, porque la tía tiene una enfermedad terminal y no quería causarle más daño.

Después de eso vivió con la familia de la tía dos meses, ella la llevó nuevamente a ICBF, estuvo en un hogar sustituto y no se acopló a ese estilo de vida, la llevaron a uno y a otro pero se escapaba con las amigas; en una ocasión se fueron con un “mulero” desde el Socorro hasta Bogotá, allí el conductor obligó a la amiga a tener relaciones sexuales con él, sin importar la presencia de Lucero, al otro día ella decidió devolverse al Socorro donde la tía Ruth, ella la interrogó, tiempo después su amiga quedó en embarazo. La tía Ruth pidió que no la dejaran más en el Socorro, que la trajeran para Bucaramanga a la organización Aldeas Infantiles S.O.S, para ella fue un cambio duro, no supo de la tía por un año. Llegó a la casa tres y tuvo muy buena relación con todos los integrantes, tiempo después hubo problemas familiares, lo que generó la salida de la mamá de la casa, después llegó otra mamá con la cual no ha tenido buena relación, en la Aldea ha tenido muchas oportunidades de salir adelante, ha estado en una escuela de música y de patinaje.

Historias como estas nos dejan ver que todas las personas pueden salir adelante dejando el pasado atrás por medio de la familia y ayuda profesional, porque todos tenemos los mismos derechos para poder ser felices. No importa todas las adversidades que hayamos tenido durante toda nuestra vida la gracia es salir adelante. Así como lo está haciendo Lucero cala que a pesar de todos los problemas que ha tenido ella siempre quiere salir adelante, quiere salir adelante, estudiar lo que ella quiere.

Diana Roa

CONTRA UNA MADRE

“Permitir una injusticia significa abrir el camino a todas las que siguen”

Willy Brandt, periodista y político.

Nota del autor

Les advierto que este ensayo fue realizado únicamente con fines académicos y con el propósito de proteger los derechos de las víctimas: la protagonista, testigos y otros sujetos participantes en el caso, debido a persecuciones y varias tentativas de homicidio por parte de las mismas autoridades implicadas en los atropellos y excesos; Además se reserva su verdadera identidad para salvaguardar sus vidas e integridad física, ni tampoco se revele el municipio donde ocurrieron los hechos.

Gracias.

“El escándalo de los falsos positivos” así se conoce a los hechos que implicaron una gran cantidad de personas y familias de nuestro país. Los falsos positivos tuvieron una gran importancia y controversia en el país entre los años 2000 y 2010, donde algunos miembros del Ejército Nacional mataron a personas inocentes que no eran terroristas ni pertenecían las FARC; estos militares mostraron a estos civiles como guerrilleros muertos en combate por causa del conflicto armado que está viviendo el país. Estos tipos de crímenes lo hicieron los miembros del Ejército con el fin de mostrar rendimiento por parte de los mismos en el campo de combate. Los asesinatos se dieron a conocer mediante denuncias y algunos rumores que civiles empezaron hacer, pero todo esto se develo en el año 2008 gracias a la aparición de 19 cadáveres de jóvenes de escasos recursos que habían desaparecido después de aceptar una sospechosa propuesta de trabajo en el municipio de Soacha y de la localidad de Ciudad Bolívar, en Bogotá. Además de este suceso hay muchos similares que, aunque no siempre implican a personal militar o del gobierno culpan a personas inocentes por delitos y crímenes que

comenten individuos que poseen el poder necesario para inculpar a otros y ellos salir sin cargos en su contra: **los falsos positivos judiciales** es el nombre que se les da a denuncias y casos sobre la reclusión de gente inocente presentada como culpables sin pruebas válidas o con el falso testimonio de un testigo para su condena. La realización de ésta práctica se presenta de diversas maneras y con diferentes fines. Una de ellas es la **detención arbitraria**, que es el arresto de un individuo en un caso en donde no existe evidencia donde demuestre que se cometió un crimen. Usualmente las acciones arbitrarias se hacen por causa de impulso o falta de pruebas, también se conoce como una de las formas de violación a los derechos humanos (según la ONU); Otra manera, se basa en el uso de la recopilación de información no verídica, elaboración de informes de inteligencia, falso testimonio y en otros casos a partir de sospechas injustificadas que llevan a la detención. A veces las pruebas que se presentan en contra de las víctimas, tienen contradicciones y en ocasiones son obvias y van en contra de los derechos fundamentales y humanos. Resumiendo todo lo anterior debido al gran índice de violencia que hay en el país sumado a las injusticias que ocurren día a día y en su mayoría son cometidas por decirlo de alguna manera las personas más “pudientes” y “rectas” de la sociedad en contra de los menos agraciados y por desgracia tienen que vivir a las sombras de los primeros, aguantando engaños, violencia, abusos, violaciones y sufrimientos, ya que la Justicia penal en Colombia le es imposible funcionar, si se le pide como requisito “la honestidad y la equidad”, para ellos eso es un simple protocolo y en su falta de moral lo único que importa es su propio bien o el de los demás si del bolsillo algún monto se ve. O sea que en este país donde la paz según Santos se respira y El la afirme diciendo “Sin justicia no hay paz” pretende engañar al pueblo, pero la gente no es boba y saben muy bien que antes de pensar en acuerdos con la FARC se tiene que acabar primero la podredumbre que invade a Colombia y a la que oficialmente se le conoce como Corrupción del gobierno Nacional por parte de las autoridades militares y la rama judicial como son: la fiscalía y los jueces que se venden y comenten una injusticia atroz al mandar a la cárcel a los inocentes por este motivo hay cantidad de falsos

positivos porque estos funcionarios judiciales tienen montado “el cartel de los falsos testigos” conformado por desmovilizados de la guerrilla y las autodefensas, para implicar al ciudadano que les caiga mal o a un político al quieran a sacar de sus actividades políticas para así favorecer al candidato que les pasa altas sumas de dinero, en consecuencia no puede haber paz porque las injusticias son una de las principales causas en contra de la paz de Colombia, asimismo es una forma de violencia por parte del Estado hacia el pueblo.

Como ejemplo de lo anterior, a continuación, se verá la historia de una madre cabeza de familia que fue víctima de un falso positivo por parte de la Policía Nacional quienes cometieron abusos y atropellos contra ella y sus hijos menores de edad de 8 y 11 años. Esto ocurrió en el año 2010 en la época del presidente Álvaro Uribe Vélez donde paralelamente también transcurren el escándalo del Cartel de los falsos testigos que compró la fiscalía y la policía donde unos delincuentes desmovilizados comandantes las autodefensas y el testigo estrella de la SIJIN con un prontuario delictivo de violador de mujeres y niñas, asesinatos a campesinos, reclutamiento forzado de menores de edad, ingresan a la casa sin una orden de allanamiento y traen consigo un camión lleno de policías; inmovilizan a la Madre cabeza de familia y a sus hijos menores, dañan todos los muebles de la casa y dejan la puerta abierta para que cualquiera pueda entrar, golpean a los niños y sacan del recinto a la niña más pequeña y dejándola en la calle sin la intervención del Bienestar familiar, el lugar de residencia queda totalmente destrozado y después de cometer todos estos atropellos, un policía que estuvo a cargo del operativo introduce 350 gramos de marihuana pura sin procesar junto con una bolsa negra con 20 papeletas de Bazuco que dejan dentro de una canasta de ropa; A la madre es llevada al principio a la estación de policía no se le hace ningún tipo de registro y allí pasa una semana encerrada tras las rejas de un calabazo donde es torturada y abusada para que acepte cargos. Luego la llevan a una audiencia en las terribles condiciones en que se encontraba debido a los maltratos a los que fue sometida, sin llevarla ni siquiera al hospital o a medicina

legal que sería el procedimiento correcto que se debe hacer. Entonces, la Juez empieza la junta sin importarle que esta Trágica mujer no entienda nada de lo que está pasando; Seguidamente, el Fiscal le advierte que si no acepta cargos le darán entre 40 y 50 años de cárcel, pero Ella decidida se niega admitir porque ella es inocente y no ha cometido ningún crimen. La Juez sindicó a la Madre a 5 años de cárcel mientras investigan el caso: esto fue posible ya que contrataron un abogado que le cobro 5 millones de pesos, si no hubiesen conseguido un abogado Ella sería inmediatamente condenada al tiempo dicho de cancelación. Los hijos de la desafortunada Madre tuvieron que buscar por sus propios medios a familiares que los acogieran por un tiempo porque no podían regresar a la casa allanada. La familia tiene la posibilidad de salir de este problema gracias a algunos ahorros, la colaboración de amigos y conocidos, en especial la Madre superiora del convento de las hermanas Adoratrices, quien se encargó de hacer los trámites necesarios para que a la Mama le den casa por casa y pudiera estar con sus hijos de nuevo, también se ocupa de buscar las terapias rehabilitación, para superar esta adversidad. Todo esto la Superiora lo hace sin ningún interés puesto que le sale del corazón y para ella es un gusto servir de ayuda a las personas que pasan por dificultades, por esta increíble y piadosa acción la familia de la Madre está realmente agradecidos con ella y la consideran con el *Milagro más maravillosamente inesperado que pudo ocurrirles*.

Aunque en esta historia no todo es color de rosa porque el caso al final no se pudo resolver completamente, había tantas inconsistencias que terminaron por cerrarlo e indultar a los implicados (nunca condenaron a los verdaderos culpables a la cárcel) como si eso solo fuera un soso juego de venados y cazadores, que al final no importa quién gana porque sencillamente ¡es solo un juego!

Para terminar, es muy fácil entender porque en Colombia la Corrupción no termina y tomamos a modo de referencia el juego que se ha mencionado antes, donde los Cazadores son los corruptos y los venados son los Inocentes y las Víctimas, ¿Qué

prefiere escoger? ¿Venado o cazador? La respuesta es simple: es mucho más fácil ser un fuerte cazador que un débil e indefenso venado que con una escopeta los pueden acabar; mientras que el pobre solo puede salir corriendo y rogar porque ninguna bala lo alcance, eso es lo que pasa con los corruptos y los justos, la gente prefiere conseguir lo que le permita tener ventaja sobre los demás y así poder lograr lo que se propongan, aun así todavía hay personas que se esmeran por vivir con lo que Dios le da y no piensan solo en buscar la ventajas por cualquier medio, pues solo esperan a que las oportunidades les lleguen, pero de todas formas los venados siguen existiendo, porque sin vendados ¿de qué vivirá el cazador?

Sofía Olago

DESPLAZAMIENTO FORZADO

“El desplazamiento forzado ha sido reconocido como delito a nivel Nacional e internacional y catalogado como crimen de guerra y delito de lesa humanidad. Por sus características, es un delito que se produce porque el Estado no pudo garantizar la protección de estas personas y prevenir su desplazamiento; es de carácter masivo por la cantidad de personas víctimas; es sistemático porque su ejecución ha sido sostenida en el tiempo; es complejo por la vulneración múltiple tanto de derechos civiles y políticos como de derechos económicos, sociales y culturales; y continuo, dado que la vulneración de los mismos persiste en el tiempo hasta que se logre su restablecimiento.” (Meir, 2007).

Por tal motivo el conflicto armado que se vive en Colombia hacen que los grupos al margen de la ley y los grupos emergentes, obliguen a los campesinos, a los Afrocolombianos, a los Indígenas y a todas a aquellas personas que se encuentren vulnerables a desplazarse de sus hogares para así obtener algunos territorios y lugares en los cuales establecerse y comenzar a operar.

Familias enteras han padecido esta penosa enfermedad que los ha llevado a establecerse en las grandes ciudades, generando sobre población, indigencia, inseguridad, pobreza, muerte, etc. y un total abandono del estado colombiano ya que este se ha preocupado por crear una supuesta seguridad democrática provocando la muerte de aquellas personas relacionadas con los grupos al margen de la ley y no en evitar el desplazamiento forzado que se vive en nuestro país.

Por ejemplo, una pequeña familia que vivía en las estribaciones de la sierra nevada y que por creer que sus raíces indígenas los protegerían de este flagelo que desconocían, fueron prácticamente exterminados por los guerrilleros de la Farc y los paramilitares que entraban al Pueblo de Atanquez matando y secuestrando a sus pobladores, no había un día de paz ni de tranquilidad. Pero aquella familia se resistía a dejar su tierra amada, hasta que una noche después de un fuerte ataque con bombas fueron nuevamente amenazados pero esta vez con una sentencia mayor que era perder a sus pequeños hijos para siempre.

Sin pensarlo dos veces tomaron la decisión de abandonar su tierra natal, sus pertenencias, amigos y familiares con el fin de salvar sus vidas, así fue la primera vez que se tuvieron que desplazarse a Valledupar, pero el miedo de ser amenazados otra vez era tan grande que se fueron a la ciudad de Bucaramanga con el fin de empezar una vida mejor.

Este es uno de los casos que podemos observar claramente la violación de los derechos humanos. *“Según el comité de Derechos Humanos de Naciones Unidas, los estados bajo ninguna circunstancia pueden cometer actos tales como secuestro, detención no reconocida, deportación de traslado forzoso de población y apología del odio nacional racial o religioso, que constituyan incitación a la discriminación, la hostilidad o la violencia.” (Comité de Derechos Humanos, 2011, Observación General 19).*

Después de tantas luchas, tanto derramamiento de sangre, desplazamientos innecesarios e injustificados, vemos una pequeña luz al final del túnel, el Gobierno y la guerrilla han decidido firmar un acuerdo de Paz, con el fin de terminar con cincuenta años de guerra. Comprometiéndose a respetar el derecho a la paz, el derecho a la verdad donde las víctimas y los perjudicados por graves violaciones de derechos humanos, tiene el derecho de saber la verdad de lo sucedido con sus familias, el Derecho a la Justicia, obligando al estado de prevenir las graves violaciones de derechos humanos y establecer mecanismos de acceso ágil, oportuno, pronto y eficaz a la justicia, El derecho de la no repetición, las víctimas no podrán ser objetos de violaciones que vulnere su dignidad.

Por eso los Colombianos y como afectados directos o indirectamente de este problema social estamos en la obligación de aportar un granito de arena en la construcción de un nuevo País, un país de Paz de Perdón y de reconciliación.

Diyani Díaz Araujo.

Ensayo Para La Depresión

La depresión es una enfermedad grave y común que nos afecta física tanto mentalmente en nuestro modo de sentir y de pensar, es un trastorno del estado de ánimo, transitorio o permanente, caracterizado por sentimientos de abatimiento, infelicidad y culpabilidad, además de provocar una incapacidad total o parcial para disfrutar de las cosas y de los acontecimientos de la vida cotidiana. Convivir con este trastorno mental no es fácil, en especial considerándose como un Tabú social que restringe la comunicación abierta de este tema particular, pero en absoluto intolerable.

"La adolescencia es un momento crítico en el desarrollo del ser humano y en esa edad la depresión puede ser devastadora, a menos que se reciba un buen acompañamiento" dijo Paolo del Vecchio director del Centro de Servicios de Salud

Mental del Centro de Salud Mental y Abuso de Sustancias de EU (SAMHSA) quien afirma que "La tasa global de depresión entre jóvenes aumentó a 11 por ciento entre 2013 y 2014, por encima del 9,9 por ciento del año anterior" según el informe publicado por esta entidad el 7 de Julio en este mismo año.

Dado que Factores genéticos, cambios hormonales, ciertas enfermedades médicas, estrés, duelo o circunstancias vitales estresantes también pueden contribuir al desarrollo o mantenimiento de la depresión es difícil señalar un factor específico causante de este trastorno, esto solamente le notifica las numerosas posibilidades de ser portador de este trastorno mental, apoyándose en recientes entrevistas fruto de la indagación en el estudio de este ensayo se puede afirmar que si se padece de inconvenientes para conciliar el sueño, significantes cambios de ánimo repentino o la presencia de antecedentes de depresión en el ámbito familiar cercano es posible considerarse una persona potencial en el desarrollo de este trastorno.

En el caso de una persona entrevistada en este estudio independiente a la cual se le otorgara el seudónimo Sujeto 1 en aras de preservar su anonimato; se le estructuraron inquietudes acerca de su cotidianidad en el ámbito común-depresivo como por ejemplo los antecedentes familiares cercanos en donde replico "Es una pregunta muy común, en mi caso se presenta la peculiaridad de tener a mi padre con trastornos de ansiedad obsesiva la cual se relaciona indirectamente con la depresión que hace parte de mi ahora. Esto por parte de mi círculo familiar principal e indagando descubrí que en mi familia paterna se encuentran varios malestares mentales como el trastorno obsesivo compulsivo, la Esquizofrenia y la Ciclotimia".

Posteriormente abarcando el punto de vista desde el interior de este trastorno "...Algunos días simplemente no puedes levantarte, sientes la necesidad de morir en las sabanas y renacer en medio del llanto, dejar de lado esa sombra que te

sigue a donde quiera que vayas y no es fácil, no es fácil deshacerse de los malos pensamientos ni tampoco lo es platicar con un amigo o un familiar acerca de esto. Algunas veces un completo desconocido dispuesto a escuchar tus problemas es lo único que hace falta, Siempre es diferente... No hay un manual acerca de cómo sobrellevarlo".

La depresión debe tratarse con suprema seriedad, es oficialmente la segunda causa de muerte en el grupo etario de 15 a 29 años presentando cada año más de 800.000 personas muertas a causa de ello y Aunque hay tratamientos eficaces para la depresión, más de la mitad de los afectados en todo el mundo y más del 90% en muchos países no recibe esos tratamientos.

Entre los obstáculos a una atención eficaz se encuentran la falta de recursos y de personal sanitario capacitados, además de la estigmatización de los trastornos mentales y la evaluación clínica inexacta y precisamente por la atención ineficaz es la evaluación errónea en países de todo tipo de ingresos, donde las personas con depresión a menudo no son correctamente diagnosticadas, mientras que otras que en realidad no la padecen son a menudo diagnosticadas erróneamente y tratadas con antidepresivos.

Miguel Jaramillo