

**CONCEPCIONES SOBRE LECTURA CRÍTICA DE LOS ESTUDIANTES DEL
PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DE ESCUELAS
NORMALES SUPERIORES DE BUCARAMANGA Y SU ÁREA
METROPOLITANA.**

**WENDY ALEJANDRA BLANCO RUIZ
MARÍA PAZ SANDOVAL LEÓN**

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

**CONCEPCIONES SOBRE LECTURA CRÍTICA DE LOS ESTUDIANTES DEL
PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DE ESCUELAS
NORMALES SUPERIORES DE BUCARAMANGA Y SU ÁREA
METROPOLITANA.**

**WENDY ALEJANDRA BLANCO RUIZ
MARÍA PAZ SANDOVAL LEÓN**

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

**DIRECTOR:
SONIA GÓMEZ BENÍTEZ
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

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

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS

Agradecemos a Dios por la paciencia, sabiduría y fortaleza que nos brindó a lo largo de nuestra carrera.

Agradecemos a nuestra directora del proyecto de investigación la profesora Sonia Gómez Benítez por su exigencia, dedicación y las enseñanzas compartidas para culminar con éxito este proyecto.

A nuestros docentes de la Escuela de Educación por el apoyo y la confianza brindados en el transcurso de nuestra carrera.

Dedicamos este trabajo a nuestros padres por su apoyo, perseverancia y ayuda para alcanzar esta meta.

A nuestras amigas por las enseñanzas y experiencias compartidas

A Diego Gómez Páez por su acompañamiento y amor

CONTENIDO

	Pág.
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	15
1.1 JUSTIFICACIÓN.....	29
1.2 OBJETIVOS.....	34
1.2.1 Objetivo general.....	34
1.2.2 Objetivos específicos	34
2. MARCO TEÓRICO	35
2.1 ANTECEDENTES.....	35
2.2 MARCO CONCEPTUAL	39
2.2.1 La lectura como proceso significativo del lenguaje	39
2.2.2 Los tres momentos para la comprensión de lectura	44
2.2.3 Tipología textual que fortalece la comprensión.....	50
2.2.4 La lectura crítica como formadora de hombres libres capaces de conocer y transformar su contexto y a sí mismos	56
2.2.3 Pensamiento crítico	74
3. METODOLOGÍA	102
3.1 DISEÑO METODOLÓGICO.....	102
3.2 DISEÑO METODOLÓGICO.....	102
3.3 ESCENARIO Y PARTICIPANTES	107
3.3.1 Descripción del escenario de los participantes	107
3.4 RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	108
3.4.1 Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	108
3.3.1.1 Técnicas.....	108
3.4 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	110
4. HALLAZGOS	112

4.1 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	112
4.2 HALLAZGOS	157
5. CONCLUSIONES	168
BIBLIOGRAFÍA.....	170
ANEXOS.....	180

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Tipología Textual según Frida Díaz.	55
Figura 2. Dimensiones y desempeños para evaluar lectura crítica:.....	66
Figura 3. Veintidós Técnicas para fomentar la comprensión crítica:.....	72
Figura 4. Pasos del desarrollo del pensamiento crítico.....	75
Figura 5. Estándares intelectuales universales.....	77
Figura 6. Elementos que conforman el pensamiento crítico	81
Figura 7. Serie de procesos autónomos	85
Figura 8. La ejecución de pensamiento crítico depende de dos componentes: habilidades y disposiciones	87
Figura 9. Las competencias ciudadanas.....	94

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Momentos de la lectura según Frida Díaz y David Cooper.	49
Tabla 2. Tipos de texto expositivo según David Cooper.	53
Tabla 3. Categoría Análisis pregunta 1.	114
Tabla 4. Categoría Análisis pregunta 2.	119
Tabla 5. Categoría Análisis pregunta 3.	122
Tabla 6. Categoría Análisis pregunta 4.	127
Tabla 7. Categoría Análisis de la pregunta 5.	130
Tabla 8. Categoría Análisis de la pregunta 6.	142
Tabla 9. Categoría Análisis de la pregunta 7.	145
Tabla 10. Categoría Análisis de la pregunta 8.	149
Tabla 11. Categoría Análisis de la pregunta 9.	152

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Cuestionario realizado a los maestros en formación de las normales superiores de Bucaramanga y Piedecuesta.....	180

RESUMEN

TÍTULO: CONCEPCIONES SOBRE LECTURA CRÍTICA DE LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DE ESCUELAS NORMALES SUPERIORES DE BUCARAMANGA Y SU ÁREA METROPOLITANA*

AUTORES: María Paz Sandoval León
Wendy Alejandra Blanco Ruíz**

PALABRAS CLAVE: Lectura crítica, pensamiento crítico, estrategias de aprendizaje, espacios generadores de aprendizaje.

La siguiente investigación, durante sus momentos, muestra como desde el tipo de investigación cualitativa, con enfoque etnográfico, se pudo realizar una descripción detallada de situaciones y comportamientos de los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores de Bucaramanga y Piedecuesta en relación a las concepciones que tenían sobre lectura crítica y pensamiento crítico. Como primer paso, se realizó una investigación sobre la teoría de estos dos términos desde teóricos como Frank Smith, Ken Goodman, Umberto Eco, Richard Paul y Linda Elder. Acto seguido, se elabora el instrumento de recolección de información que, en este caso fue el cuestionario, el cual nos permitió realizar una interpretación de la realidad de estos maestros, a partir de sus experiencias y conocimientos. Una vez obtenida esa información, la fase siguiente fue analizar desde los teóricos las respuestas y de esta forma relacionar e interpretar las mismas teniendo en cuenta las categorías analizadas. A saber, concepto de lectura crítica, estrategias de aprendizaje y espacios generadores de pensamiento y lectura crítica. Después se presentan una serie de hallazgos desde el análisis de la información que están descritos a manera de crítica y aproximación con la realidad de estas instituciones de formación de maestros. Como fase final se plantean unas conclusiones de la investigación y de los hallazgos analizados.

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Educación, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana. Directora: Mg. Sonia Gómez Benítez

ABSTRACT

TITLE: CRITICAL CONCEPTS ON STUDENT PROGRAM ADDITIONAL TRAINING SCHOOL UPPER BUCARAMANGA NORMAL AND METROPOLITAN AREA *

AUTHORS: María Paz Sandoval León
Wendy Alejandra Blanco Ruíz **

KEY WORDS: critical reading, critical thinking, learning strategies, learning spaces generators.

The following investigation, during his moments, shows and from the kind of qualitative research with ethnographic approach was to carry out a detailed description of situations and behaviors of teachers in formation of the Higher Normal Schools in Bucaramanga and Piedecuesta in relation to conceptions they had on critical reading and critical thinking. As a first step, a research on the theory of these two terms from theoretical and Frank Smith, Ken Goodman, Umberto Eco, Richard Paul and Linda Elder was performed. Then the information collection instrument, which in this case was the questionnaire, which allowed us to make an interpretation of the reality of these teachers, based on their experience and knowledge is made. After obtaining this information, the next phase was analyzed from the theoretical responses and thus relate and interpret them considering the categories analyzed. Namely, the concept of critical reading, learning strategies and generating spaces of thought and critical reading. After a series of findings are presented from the analysis of information that are described by way of criticism and approach to the reality of these institutions of teacher education. As a final phase of the research conclusions and findings arising analyzed.

* Degree work

** Faculty of Humanities, School of Education, Bachelor in Elementary Education with Emphasis in Spanish Language Directora: Mg. Sonia Gómez Benítez

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Daniel Cassany expone lo siguiente en su libro “Tras las líneas”¹:

“...leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificadas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc.”

Sin embargo, la mayoría de los estudiantes en Colombia aún presentan dificultades para llevar a cabo de la forma correcta dichos procesos de lectura según lo demuestran los resultados que se obtuvieron en las pruebas Saber Pro, Pisa y Saber 11².

Ahora bien, después de conocidos los resultados de las pruebas Saber Pro 2013³ la ministra de educación, María Fernanda Campo Saavedra⁴, dijo que el problema que aqueja la enseñanza colombiana, en especial a la superior, es la falta de preparación de los docentes y los bajos rendimientos laborales que éstos presentan⁵.

La prueba Saber Pro es aplicada para evaluar a los estudiantes que cursan el último semestre de su carrera profesional a partir de unas competencias genéricas: lectura crítica, competencias ciudadanas, comunicación escrita e

¹ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Anagrama, Barcelona, 2006.

² ICFES. Saber Pro-2011. Santa Marta. 15 de Marzo de 2012. p.26

³ *Ibíd.*, p.26

⁴ CAMPO SAAVEDRA María Fernanda. Ingeniera Industrial y Política colombiana. Se desempeñó como Ministra de Educación durante el primer mandato del presidente Juan Manuel Santos desde el año 2010 hasta el 2014.

⁵ Redacción Vida de Hoy. “Es un Campanazo de Alerta”, dice la Ministra de Educación. Bogotá. El Tiempo. 8 de Diciembre de 2013

inglés; y unas competencias específicas que van de acuerdo con unos módulos teniendo en cuenta al grupo de referencia que se esté evaluando.

En este caso, el grupo de educación, con respecto a los demás grupos de referencia, se ubicó en uno de los niveles más bajos en comparación con los demás. El puntaje más alto lo tiene la competencia escrita con un porcentaje de 9.95 donde el 11,5 es el nivel más alto y el 8,5 es el puntaje mínimo. En este sentido, según el informe de resultados presentado por el ICFES, los programas de educación se encuentran por encima de los de salud y agropecuaria, y por debajo de comunicación, periodismo y publicidad; medicina; y humanidades⁶.

Para esta competencia lo que evalúa el ICFES⁷ en el año 2011, es la escritura de un texto argumentativo que demuestre una intención y propósito, una estructura y organización y un manejo adecuado del lenguaje. Esto se evalúa a partir de ocho niveles donde el primero es el más bajo y el octavo es el más completo. En este sentido, los resultados muestran que la gran mayoría de los estudiantes se ubican en un nivel cuatro, el cual evalúa la capacidad que tienen los estudiantes de escribir una idea central en el texto y desarrollarla de acuerdo a una intención comunicativa. Sin embargo, los textos aún no incluyen toda la información necesaria, su organización no es realmente efectiva o rompe la unidad al incluir temas que no se relacionan con el marco semántico que desarrolla.

La siguiente competencia evaluada es lectura. En este caso, el concepto de lectura que tiene la prueba Saber Pro hace referencia a la capacidad que tiene el lector para dar cuenta de las relaciones entre los discursos y las prácticas socioculturales que las involucran y condicionan, lo cual significa que el lector debe reconstruir el sentido profundo de un texto en el marco del reconocimiento del contexto en el que se produce de las condiciones discursivas (ideológicas,

⁶ ICFES. Saber Pro-2011. Santa Marta. 15 de Marzo de 2012. p.26

⁷ Ibid., p.46

textuales, sociales) en las que se emite. Las dimensiones que configuran la competencia en lectura crítica son: textual evidente, relacional intertextual, enunciativa, valorativa y sociocultural.⁸

La dimensión textual evidente hace referencia a cómo el lector, a través de los procesos de ubicación y articulación de información, comprende el contenido del texto, por lo tanto evalúa dos desempeños: el primero es el de ubicar información sobre eventos, actores, circunstancias, escenarios, momentos o fuentes de información; y el último es el de articular piezas de información que están en distintas partes del texto con el fin de hacer inferencias sobre lo escrito.⁹

Una segunda dimensión es relacional intertextual la cual avanza en el reconocimiento de las relaciones que pueden ser identificadas en el interior del texto de manera sintáctica o semántica; ésta busca que los estudiantes reconozcan el cómo se relacionan las partes que conforman un texto y las ideas de manera lineal y entre líneas.¹⁰

La dimensión enunciativa se centra en las implicaciones de la situación comunicativa que exhibe el texto. Se indaga por los enunciados que componen el texto en su relación con quienes participan en la situación de comunicación y los propósitos que se persiguen de acuerdo a una audiencia específica. Esta dimensión evalúa desempeños como deducir información sobre el enunciador y el posible enunciatario del texto, caracteriza a quienes participan como personajes en una historia o a la situación comunicativa y establece una relación entre el uso de un tipo específico de lenguaje o de un tipo de texto en particular, el propósito comunicativo y la intensión respecto a la audiencia.¹¹

⁸ ICFES. Módulo de lectura crítica. Saber Pro 2013-2. p.2

⁹ Ibid, p.2

¹⁰ Ibid, p.3

¹¹ Ibid p.3

Por otro lado, la dimensión valorativa se pasa de lo lineal a buscar los que se encuentra detrás de lo escrito y evalúa desempeños como: reconoce contenidos valorativos o ideológicos en los enunciados y las perspectivas de un texto o situación de comunicación. ¹²

Como última dimensión se encuentra la sociocultural la cual centra su atención en la importancia de reconocer la intención y el propósito que guían la puesta en la escena social de circulación del texto. Los desempeños a evaluar hacen referencia en reconocer cómo las estrategias discursivas se orientan a incidir sobre la audiencia y cómo los discursos configuran prácticas socioculturales. ¹³

En este orden de ideas, si se tienen en cuenta los resultados de las pruebas SABER del año 2011, los maestros en formación aún no tienen en cuenta las dimensiones descritas anteriormente.

Estos resultados, según el ICFES¹⁴, son comparados con los estudiantes de otras carreras como: bellas artes, diseño, agropecuarias, economía, arquitectura, militar y navales, ciencias naturales y exactas, ciencias sociales, derecho, humanidades, ingenierías, medicina y salud quienes superan en esta competencia a los de educación. La media de un resultado superior está en 11,0%; es decir, un 1,35% de estudiantes de educación no cumple con ninguno de los niveles. Esto se refleja en el último lugar que ocupan en el ranking de resultados de la prueba a nivel nacional.

En suma, desde este ámbito se puede deducir que la formación docente en las universidades nacionales pareciera que no presta la importancia debida a los procesos de lectura y escritura. Con esto, surge el siguiente interrogante: ¿La

¹² Ibid, p.4

¹³ Ibid, p.5

¹⁴ Ibid p.26

formación de los maestros influye en los resultados de las pruebas aplicadas a los estudiantes?

Para solucionar de cierta forma este interrogante; la Fundación Compartir, en su informe *“Tras la excelencia docente”¹⁵*, hace un análisis de estudios realizados en Estados Unidos donde se evidencia claramente que la formación de los maestros influye significativamente en los resultados que obtienen los estudiantes en las distintas pruebas estandarizadas, en este caso, las pruebas PISA.

Gracias a estos estudios se concluyó que si se cambiara tan solo una parte de los docentes poco efectivos y se contrataran maestros del quintil superior de efectividad, el país obtendría puntajes comparables a los de Canadá y Finlandia quienes ocuparon los primeros puestos en las pruebas¹⁶.

Por otra parte, la Fundación Compartir enfatiza que los resultados obtenidos en la pruebas PISA 2009, demuestran la importancia que tienen los maestros en el desempeño de los estudiantes, por encima de otras dimensiones como la evaluación y rendición de cuentas, la autonomía escolar o el liderazgo del rector; ya que instituciones en las que laboran docentes con mayor efectividad obtuvieron mejores puntajes que la instituciones que tienen docentes con un grado medio o menos de efectividad.

Ahora bien, el balance de los resultados de la prueba PISA 2012¹⁷ no es muy satisfactorio ya que es otra razón que sustenta lo dicho por la Ministra de Educación. Esta prueba evalúa cada tres años las competencias de los

¹⁵ FUNDACIÓN COMPARTIR. *Tras la excelencia docente, cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá, 2014.

¹⁶ *Ibid* p.14

¹⁷ Colombia en PISA 2012. Principales resultados. Bogotá. 2013

estudiantes de 15 años, independientemente del grado que cursan, en las competencias de lectura, matemáticas y ciencias¹⁸.

Colombia ha participado en PISA desde el año 2006 con énfasis en ciencias, 2009 énfasis en lectura y 2012 énfasis en matemáticas. En este sentido, la prueba analiza los resultados en función de variables de contexto y de sistemas escolares. Para el año 2012 la prueba evaluó a 65 países y economías asociadas¹⁹. Por Colombia participaron 9.073 estudiantes en representación de 560 mil alumnos de instituciones educativas privadas, oficiales, urbanas y rurales. Ahora bien, desde las competencias evaluadas por PISA nos remitimos a aquella que se acerca a nuestra problemática.

La lectura desde PISA²⁰ se enfoca en valorar el *leer para aprender* y no *leer para aprender a leer*. Es decir, evalúan la capacidad de una persona para comprender, usar, reflexionar y comprometerse con textos escritos con el fin de alcanzar sus metas desarrollar conocimiento y potencial, y participar en la sociedad.

Para esto, PISA²¹ también se centra en unos aspectos básicos para evaluar la prueba; estos son: los *procesos de lectura*, donde se espera que los estudiantes demuestren una capacidad para acceder y obtener información, desarrollar una comprensión global del escrito interpretarlo y reflexionar su contenido; y las *situaciones*, que requiere, del lector, una capacidad para comprender la intención y el contexto al cual este va dirigido

Desde esto, los resultados de los estudiantes que participaron en esta prueba en el año 2012 son medidos desde un nivel por debajo de 1 hasta el nivel seis.

¹⁸ OCDE. El Programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. Editorial Santillana. 2006

¹⁹ Esta distinción es relevante dado que hay casos, como el de China, en el que hay resultados específicos a nivel de economías: Hong Kong, Macao y Shanghái.

²⁰ PISA. La Lectura en PISA 2009. Marcos y Pruebas de la Evaluación. España 2009

²¹ Ibid., p.21

Siendo el seis el más alto y por debajo de 1 el más insuficiente. En este sentido, un 31% de los estudiantes colombianos se ubicaron en el nivel 1a, es decir, son insuficientes para acceder a estudios superiores y para las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento, según lo especificado por la prueba.²²

Por otra parte, otro 31% de los estudiantes se ubican en el nivel 2 de desempeño que sintetiza un mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad contemporánea. Los demás se encuentran en un porcentaje mínimo entre los niveles más inferiores y superiores. En este sentido, Colombia se encuentra por encima de Perú y por debajo de países como: Chile, México, Uruguay, Costa Rica, Brasil y Argentina y de las economías asociadas, Shanghái ocupa el primer lugar²³.

Por esta razón, las pruebas Saber Pro y PISA se encuentran directamente relacionados en cuanto al concepto de lectura, pues afirman la importancia de una lectura crítica y reflexiva. De igual forma los resultados obtenidos en las dos son semejantes en cuanto a los bajos niveles de la misma. Con esto, surge el cuestionamiento sobre si la alineación planteada por el ICFES en la prueba saber 11 es pertinente para mejorar los resultados ya mencionados.

Ahora bien, para la prueba Saber 11 el ICFES plantea una alineación que consiste en modificar la estructura de manera que los resultados que arroje sean directamente comparables con los de los exámenes del SNEE que son Saber 3°, 5°, 9° y Saber Pro. Dicha alineación se realiza en las competencias genéricas, especialmente, en lenguaje y filosofía, las cuales se fusionarán en un módulo de lectura crítica²⁴.

²² ICFES. Colombia en PISA 2012. Informe Nacional de Resultados. Resumen Ejecutivo. Bogotá 13 de diciembre de 2013

²³ Ibid. p.7

²⁴ ICFES. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del Examen Saber 11. Bogotá. Diciembre de 2013.

En este sentido, para Saber 11, a partir del año 2014, ya se implementa un concepto de lectura crítica que consiste, según el ICFES, en la capacidad de reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido. Por esta razón, se utilizan escritos que permitan una postura crítica por parte del lector, es decir, de tipo filosóficos. Sin embargo, para las dos pruebas anteriores se relacionan con este mismo, desde su perspectiva crítica y reflexiva²⁵.

Al igual que las pruebas anteriores, Saber 11 evalúa tres competencias. Estas son: Identificar y entender los contenidos explícitos, comprender cómo se articulan las partes, darle un sentido global y reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido²⁶.

Con lo anterior, ya es visible un cuestionamiento sobre la enseñanza de lectura crítica en la formación tanto de maestros como de estudiantes. Para esto, ya se empieza a implementar unos lineamientos referentes al aporte del pensamiento crítico en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, desde el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política²⁷ se ve reflejado un concepto mejor estructurado de maestro en el cual este es un sujeto que se conforma desde un lugar social y cultural que determina su ser integral²⁸

Con esto, el maestro actual es definido desde dos concepciones. La primera construida con base en su práctica en la cual debe encarnar una postura socio crítica con el fin de reconocer en profundidad su potencial y su dinámica propia en relación con sus actores sociales, es decir, con toda la comunidad educativa. Para

²⁵ Ibid., p. 43

²⁶ Ibid., p.42

²⁷ Ministerio de Educación Nacional. Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Bogotá diciembre de 2013

²⁸ Ibid., p.49

esto, tal concepción está medida por la construcción del mismo en una aptitud humanista y liberadora²⁹

Por otra parte, se considera al educador desde una concepción construida teniendo en cuenta una aproximación teórica. Con ésta el maestro es justificado a partir de una fundamentación de base epistemológico y pedagógico y, según Contreras, citado en el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, esta teoría se observa con base en tres miradas distintas al educador: *el experto técnico, el reflexivo y el intelectual crítico*³⁰.

En este sentido, el maestro como un intelectual crítico señala a la reflexión como el punto de partida para hacer una intervención de análisis en el aula. Desde esto se reconoce, entonces, que la concepción de educador depende en gran medida a la manera en que el sistema de formación lo permee y lo forme. Asimismo se considera la primacía de pensamiento racional y academicista como un caso para hacer énfasis en el profesional docente actual y la formación que debe tener atendiendo a los nuevos retos actuales. Así, el educador se instala en un contexto cultural y social más amplio; que contempla cuestionar, considerar valores y reflexionar sobre su quehacer pedagógico³¹.

Con lo anterior, ya se nota desde lo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional, un avance en la formación de futuros maestros con un enfoque más crítico y reflexivo. Es así cuando se concibe al maestro moderno como un ser intelectual y crítico, que propone, da soluciones a problemas y es capaz de relacionarse de una forma positiva con toda la comunidad. De igual forma, este nuevo tipo de maestro tendrá las habilidades necesarias para compartir con sus estudiantes promoviendo el desarrollo de un pensamiento reflexivo y más humanístico.

²⁹ Ibid., p.51

³⁰ Ibid., p.51

³¹ Ibid., p.52

Además de esto, se integra a la enseñanza el concepto de pensamiento y lectura crítica. Este concepto ha sido abordado por diversos autores como Frank Smith, Ken Goodman, Umberto Eco, entre otros, quienes también proponen unas habilidades específicas para el desarrollo en este tema. De igual forma, El pensamiento crítico es concebido como una competencia que requiere la capacidad de procesar y reelaborar la nueva información que se recibe de modo que el sujeto pueda tener una base sólida para poder sustentar sus propias creencias así lo expone Jorge Valenzuela en su artículo Habilidades de pensamiento y aprendizaje futuro³² citando a Beas, Santa Cruz, Thomsen & Utreras.

Para poder llevar a cabo lo anterior, es necesaria la utilización de ciertas habilidades fundamentales mencionadas por Saiz y Nieto³³, a saberse, razonamiento, resolución de problemas y la toma de decisiones. Estas habilidades apoyan los procesos de aprendizaje y profundizan en los de lectura crítica.

Los autores Frank Smith³⁴, Ken Goodman³⁵ y Umberto Eco³⁶ afirman que la lectura crítica es un proceso mediante el cual el lector otorga significado a lo que está impreso, con el cual pone en juego herramientas cognitivas como: inferencias, esquemas y conocimientos previos para de esta manera ofrecer una posición personal y argumentada respecto al texto. Dentro de estos propósitos está la observación e interpretación de la intención comunicativa, exactitud y confiabilidad que tiene el autor de aquel texto.

³² VALENZUELA, Jorge. Habilidades de Pensamiento y Aprendizaje Profundo. Universidad Católica de Louvain. Bélgica.

³³ SAIZ, C y NIETO, A. M. Pensamiento Crítico: Capacidades de Desarrollo. En. Saiz: Pensamiento Crítico: Conceptos Básicos y Actividades Prácticas. Madrid Pirámide. 2002

³⁴ SMITH, Frank. Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. Trillas. 1983

³⁵ GOODMAN, Ken. Sobre la lectura: una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y a la ciencia de la lectura. Maestros y enseñanzas México. Paidós. 2006. Cap. 2

³⁶ ECO, Umberto. El lector modelo. Lector in fabula. Barcelona, Lumen, 1987

De esta forma, se evidencia una brecha entre el concepto de pensamiento crítico y lectura crítica. A nuestra forma de ver, la lectura crítica es un nivel para dar inicio al desarrollo de pensamiento crítico. De igual forma, ésta es la más adecuada para ser implementada de forma directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje así lo confirma la alineación propuesta por el ICFES quienes sin ir muy lejos, informan a las instituciones educativas sobre la implementación de la lectura crítica como una habilidad que debe desarrollarse desde la escuela para mejorar los resultados en la prueba y, también, para mejorar la calidad educativa y las condiciones de los estudiantes en sus proyectos de vida.

Por otro lado, el pensamiento crítico hace parte de un conjunto de capacidades intelectuales de orden superior. Es como un juicio autorregulado y con propósitos que conducen a la interpretación, el análisis, evaluación e inferencia; así como a la explicación de la evidencia, concepto, metodología, criterio o contexto sobre el que se basa ese juicio³⁷. Al ser considerado este un nivel superior de pensamiento es sopesado desde un desarrollo mucho más profundo que involucra la interacción del individuo con las experiencias cotidianas.

Un pensador crítico, es un ser inquisitivo, bien formado, de raciocinio confiable, de mente abierta, flexible que evalúa con justicia, honesto en reconocer sus prejuicios, prudente para emitir juicios, dispuesto a reconsiderar, claro con respecto a los problemas, diligente en la búsqueda de información, entre otras³⁸.

Por esta razón, el pensamiento crítico no puede ser pensado como un lineamiento de la escuela, pues ésta no se basa en experiencias, ni puede acercarse a la realidad que vive cada estudiante. Sin embargo, dentro de los procesos de enseñanza pueden fundarse unas bases para el desarrollo de algunas de estas habilidades y fermentarse en los estudiantes un proceso iniciado para el desarrollo

³⁷ EDUTEKA. Nota Sobre Lectura Crítica y Pensamiento Crítico. 2003

³⁸ Ibid., 2003

total de la misma. Para este caso, la enseñanza bajo la lectura crítica es un primer paso para conseguir un pensamiento crítico.

Con lo anterior, los conceptos de lectura y pensamiento crítico son diferentes en cuanto al grado de las habilidades que requiere cada uno. Sin embargo, este último debe ser abordado desde los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Para esto los educadores necesitan el fortalecimiento en las competencias del mismo.

En este sentido, Richard Paul y Linda Elder³⁹ proponen unas competencias para el desarrollo del pensamiento crítico de dos formas: Unas generales, que son aplicadas a todo pensamiento dentro de todos los dominios, temas, disciplinas y profesiones. Por otro lado, están las específicas, que refieren a los dominios, temas, disciplinas y profesiones particulares.

Con esto, se propone que el pensamiento crítico puede analizarse identificando ocho elementos: la generación de propósitos, el planteamiento de preguntas, el uso de información, la utilización de conceptos, la construcción de inferencias, la realización de suposiciones, la generación de implicaciones y encarnar los puntos de vista. Todo esto, puede relacionarse desde la articulación de la lectura crítica. Es decir, esta es la base para el desarrollo de un pensamiento crítico.

Lo dicho anteriormente, confirma que la lectura crítica es una primera base para el desarrollo del pensamiento crítico, y, aunque existe un primer acercamiento en forma de estándares para involucrar el pensamiento crítico en la escuela, éste solo puede ser analizado bajo lineamientos que promuevan la lectura crítica, el pensamiento reflexivo y la capacidad para solucionar problemas.

³⁹ PAUL, Richard. y ELDER, Linda. Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. En Fundación para el Pensamiento Crítico. 2005

Con lo anterior, se hace evidente la importancia que tiene el manejo de los dos conceptos desde los educadores y la educación como tal, por esta razón, el ICFES y PISA hacen tanto énfasis en el desarrollo de las mismas para poder ser partícipes de una sociedad cambiante. Sin embargo, los resultados demuestran que aún falta mucho para conseguir un buen manejo y nivel de estos dos conceptos. No obstante, consideramos que para iniciar con este proceso es necesario, primero, tener una claridad sobre el concepto de lectura crítica y las habilidades que requiere un estudiante para dar respuesta a preguntas asumiendo posturas diferentes y utilizando niveles de pensamiento superiores.

Asimismo, los programas de formación de maestros necesitan, con urgencia enfatizar en el desarrollo de estas habilidades para promover la obtención de mejores resultados; tanto en las pruebas como en las prácticas docentes realizadas. De esta forma, si se mejora la práctica y el quehacer pedagógico se obtienen mejores resultados en la formación de los estudiantes.

En cierto modo, no es muy claro si los maestros en formación tienen precisión sobre el concepto de lectura crítica y sobre la alineación planteada desde el ICFES para la nueva prueba saber 11.

Ahora bien, los estudiantes que ingresan a los Programas de Formación Complementaria de las Escuelas Normales Superiores del país lo hacen con el propósito de iniciar una formación como educadores en distintas áreas del conocimiento, pues cada una de estas tiene un énfasis diferente de las demás. Por ejemplo, la Normal Superior de Bucaramanga hace hincapié en la lengua castellana, mientras que la Normal Superior de Piedecuesta lo hace en las ciencias naturales. No obstante, cada una de ellas refuerza en sus estudiantes el proceso de enseñanza de la lectura para la primera y segunda infancia en las distintas asignaturas por medio de las didácticas.

Se supone que los estudiantes que ingresan a este ciclo complementario para la formación como educadores tienen la vocación y los ideales para realizar un cambio positivo en el mejoramiento de la calidad educativa del país. Sin embargo, uno de los interrogantes de esta investigación, es, precisamente, conocer cuáles son las capacidades que tienen estos educadores como formadores del proceso de lectura en los estudiantes de básica primaria. Pues de ahí, es posible establecer los niveles con los cuales están trabajando y los resultados que están obteniendo desde sus prácticas docentes.

Por consiguiente, el interrogante mayor aquí es si los educadores en formación están preparados para asumir el reto de enseñar bajo la lectura y pensamiento crítico y si es así, qué procesos están realizando para conseguir los mejores resultados en este tema.

Para saber esto, nuestra pregunta de investigación es: ¿Qué concepciones sobre lectura crítica tienen los estudiantes del programa de formación complementaria de Escuelas Normales Superiores de Bucaramanga y su área metropolitana? Con esta pregunta se deja claro que la investigación pretende abordar esta fundamentación desde los programas de formación de maestros de la Normal Superior de Bucaramanga a partir de un estudio a sus saberes sobre el tema y a la aplicación de los mismos en su práctica docente.

Las preguntas directrices más pertinentes son las siguientes:

¿Cómo definen pensamiento crítico los estudiantes de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores de Bucaramanga y su área metropolitana?

¿Qué estrategias utilizarían en su práctica los estudiantes de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores de Bucaramanga y su área metropolitana para potenciar el pensamiento crítico de los estudiantes en la clase?

¿Qué espacios académicos de formación permiten desarrollar el Pensamiento Crítico y Lectura Crítica?

1.1 JUSTIFICACIÓN

Desde el problema planteado para esta investigación surgen cuatro postulados importantes que sustentan la realización de la misma. En una primera medida, debe reconsiderarse lo que quiere el Ministerio de Educación Nacional para la formación de los maestros desde el *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de política*⁴⁰ presentada en diciembre de 2013.

La Universidad Industrial de Santander pretende realizar reformas en los programas de formación docente con el propósito de mejorar los procesos de calidad de los docentes que son egresados de la misma. Para conseguir esto, la reforma enfatiza en conseguir mejores resultados en los procesos de las prácticas pedagógicas con el fin de asegurar al estudiante un encuentro cercano con la realidad del ejercicio docente y, de igual forma, busca promover en el estudiante un desarrollo de pensamiento crítico y proposición de ideas innovadoras.

Esta investigación es un insumo, ya que para realizar esta reforma es muy importante saber cómo se están formando los maestros en las normales puesto que la universidad tiene un convenio con estas instituciones, este consiste en que las partes firmantes acuerdan establecer un compromiso de cooperación que permite homologar las asignaturas cursadas en el Ciclo de formación Complementaria para el ingreso de normalistas superiores a la formación universitaria en las modalidades de: Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana y la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en

⁴⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Bogotá diciembre de 2013

Ciencias Naturales y Educación Ambiental desde el quinto semestre; además de la formación de maestros en servicio cuando sea requerido por la escuela normal⁴¹.

En este sentido, se considera la formación de maestros como un sistema que constituye una decisión de significativa importancia para consolidar los procesos de cualificación permanente de los educadores. De igual forma, manifiesta una perspectiva clara para comprender la formación de los mismos como un proceso que debe ser desarrollado a lo largo de la vida profesional, y un trabajo determinado por unos momentos específicos y unas experiencias vitales.

Un segundo aspecto que justifica esta investigación es la exigencia que hacen los Lineamientos para la formación de maestros en mejorar las prácticas docentes; por esta razón se espera a partir del diagnóstico evidenciado en este trabajo surjan nuevas propuestas de enseñanza de lectura crítica y de esta forma se mejoren los desempeños de estos estudiantes.

A partir de los planes decenales de los últimos diez años se evidencia en el país el interés por promover procesos en beneficio del sistema educativo, esto, principalmente en la formación de los mismos educadores como agentes principales de una mejor calidad educativa. Para esto se propone una articulación en el sistema de educación, las políticas y otras condiciones laborales, de infraestructura y de dotación.

Para dar cumplimiento a lo anterior los lineamientos hablan sobre la responsabilidad que tiene el fortalecimiento de las comunidades académicas en torno a la pedagogía y a impulsar la educación superior en términos de la regulación y la calidad de los programas.

⁴¹ UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER Autoevaluación Institucional. 2013. Anexo B: Convenios de Mayor Relevancia en el Ámbito Nacional e Internacional. Bucaramanga 2013. p. 29

A partir del análisis de estos resultados se podrá ver más claramente cuáles son las concepciones de los maestros en formación sobre la lectura crítica y cómo se está implementando en las prácticas pedagógicas.

Desde lo dicho, estos lineamientos, también, enfatizan en la importancia de un mejoramiento continuo en las prácticas pedagógicas hechas por los estudiantes que deben estar sustentadas bajo unos principios de experiencias vitales y construcción de conocimiento.

Por esta razón, se destaca el interés por generar, desde los programas de educación, espacios en los cuales los estudiantes mejoren, a través de la articulación de los conocimientos, la sustentación de experiencias y el compartir de los resultados de las mismas, sus prácticas pedagógicas y, que, de igual forma, estas futuras prácticas estén encaminadas al desarrollo y fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes y el mejoramiento continuo de los planes para la enseñanza de la misma.

Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional para el año 2008 aporta la Guía N° 34 para el Mejoramiento Institucional: de la Autoevaluación al Plan de Mejoramiento⁴². Desde este documento se realiza una mirada a mejorar la calidad educativa en el país atendiendo a los planes de cualificación que es necesario realicen todas las instituciones educativas a partir de los programas de autoevaluación y los planes de mejoramiento de cada uno de estos resultados.

De ellos surge la necesidad por una constante mejora en los programas académicos que brinda todo el país. Luego, estos planes requieren del planteamiento de unos procesos específicos encaminados, como una ruta, al

⁴² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía para el Mejoramiento Institucional: de la Autoevaluación al Plan de Mejoramiento. Bogotá 2008.

mejoramiento y la transformación del aprendizaje y la enseñanza de todo el país en los distintos programas.

Con esto, la guía N° 34 propone unos ejes o unas líneas que apoyan y sustentan el desarrollo de esta investigación. Para comenzar, se propone como una primera alternativa de mejoramiento realizar un proceso de autoevaluación en la gestión académica para corregir los planes curriculares.

Para desarrollar este aspecto es necesario articular investigaciones como ésta, que pretende identificar, analizar y mostrar una perspectiva sobre las concepciones que tienen los maestros en formación en la enseñanza y aplicación de la lectura crítica. Al visualizar esto, el programa puede realizar un plan de mejoramiento que garantice un avance en la calidad educativa implementada en las prácticas pedagógicas hechas por los educadores y más adelante garantice un progreso evidente en el ejercicio docente formal.

Desde la Guía N° 34⁴³, se proponen tres pasos para el mejoramiento de las instituciones educativas. Estos constituyen en un primer lugar, realizar una autoevaluación, que incluye ejecutar una revisión de la identidad institucional, una evaluación a las áreas de gestión, la elaboración de un perfil institucional y por último, el establecimiento de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento.

El segundo paso es la construcción del plan de mejoramiento. Para esto, la institución debe formular objetivos y metas y debe definir unos indicadores, unas actividades y unos responsables de las mismas. Luego, debe elaborar un cronograma, definir los recursos necesarios para la ejecución de las actividades y por último divulgar el plan de mejoramiento a la comunidad educativa.

⁴³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía para el Mejoramiento Institucional: de la Autoevaluación al Plan de Mejoramiento. Bogotá 2008. Cuadro N° 4 Pasos para el Mejoramiento. p.33

El tercer, y último paso es el seguimiento y evaluación del plan de mejoramiento, para esto es necesario montar un sistema de seguimiento, revisar si se cumplieron los objetivos y metas trazadas, evaluar el plan de mejoramiento y por último comunicar los resultados finales de dicho plan.

Cada uno de los pasos anteriores contribuye a que las instituciones formadoras de maestros generen espacios para promover planes de mejoramiento que aumenten las posibilidades, actitudes y desempeños de los maestros en formación y, que a su vez, posibiliten mejorar la calidad educativa y esto se vea reflejado desde las prácticas docentes.

Desde otra mirada, esta investigación al buscar indagar las concepciones de los maestros en formación sobre lectura crítica y pensamiento crítico hace que sea posible, después de conocer sus resultados, realizar futuras investigaciones que aclaren mucho más estas concepciones y sobre ellas sea posible ejecutar estudios aplicables desde la lectura y pensamiento crítico.

De igual forma, esta investigación da origen a otros proyectos de formación de maestros con un énfasis en el desarrollo de lectura crítica en todos los aspectos formales de enseñanza y aprendizaje y, a su vez, implementar a los contenidos programáticos el inicio de una educación con base en el fortalecimiento de procesos de lectura reflexiva, solución de problemas y las bases para el desarrollo, a partir de experiencias, del pensamiento crítico

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo general

- Determinar las concepciones sobre Lectura crítica de los estudiantes del programa de Formación Complementaria de Escuelas Normales Superiores de Bucaramanga y su área metropolitana.

1.2.2 Objetivos específicos

- Indagar sobre el concepto de lectura crítica de los maestros en formación del Programa de Formación Complementaria de las Escuelas Normales Superiores de Bucaramanga y su área metropolitana.
- Reconocer las estrategias didácticas que utilizarían en su práctica los maestros en formación para desarrollar la lectura crítica y el pensamiento crítico en las clases de Lengua Castellana y Literatura.
- Identificar los espacios académicos de formación que permiten desarrollar la lectura crítica y el pensamiento crítico.

2. MARCO TEÓRICO

En el siguiente apartado del estudio se expondrá la fundamentación teórica que apoya la formulación del problema de este proyecto. De igual forma, se especificarán algunos antecedentes de proyectos relacionados con el pensamiento crítico y las conclusiones presentadas de los mismos. Esto con el fin de conformar una base que soporte el proyecto y lograr los objetivos propuestos.

2.1 ANTECEDENTES

Internacionales

- Madrid, España. Autora: Gloria Patricia Marciales Vivas. “Pensamiento Crítico: Diferencias en Estudiantes Universitarios en el Tipo de Creencias, Estrategias e Inferencias en la Lectura Crítica de Textos”. El diseño de investigación de este proyecto es exploratorio descriptivo, el cual permite esbozar las condiciones estructurales o funcionales del problema de investigación utilizando variables identificadas como relevantes teniendo en cuenta el análisis documental. El enfoque de investigación es de tipo cualitativo. Los resultados de este estudio la autora los presenta según las dimensiones que fueron valoradas desde los modelos de escritura, lectura y expresión oral planteados. Para esto, menciona a Lipman, cuando este autor realiza un análisis de las prácticas pedagógicas a las cuales se ven “sometidos” los estudiantes en los años escolares y los efectos que causan las mismas sobre el pensamiento, que de no ser corregidos en esa época son pocas las posibilidades que tienen de ser modificados posteriormente. Por esta razón, la

autora sostiene desde los planteamientos de Lipman que debe generarse una práctica meramente reflexiva orientada al desarrollo de la racionalidad.

Los resultados de este estudio se evidencian desde la comparación hecha entre las dimensiones de lectura, escritura y expresión oral en estudiantes que ingresan a realizar sus estudios superiores y quienes ya van terminando los mismos. En este sentido la autora contempla como hipótesis explicativa que si bien no todas las personas, en este caso, los estudiantes, cuentan con las mismas competencias en las habilidades básicas en los componentes mencionados, la demanda de un pensamiento crítico generaría patrones de respuesta independientes de tales habilidades, pero se vincularían con una dominancia de una o dos dimensiones. Estas dimensiones son vistas desde procesos específicos que deben ser realizados al momento de escribir, leer y hablar. De esta forma, se desliga la competencia de la habilidad de la complejidad que debe alcanzar un estudiante al nivel de pensamiento.

- Madrid, España. Grupo de trabajo: Laura Benítez, Javier Cabañero, María Rosa Sobrino y David Viadero. “Lectura y Escritura en Contextos de Diversidad”. Esta investigación es de enfoque cualitativo con diseño de investigación estudio de casos. Los resultados se dan a partir de dos ejes que el grupo de investigación consideró relevantes en el escenario de la problemática. Estos son: 1) transformaciones en las capacidades lingüísticas y comunicativas que pudieron haber presentado tanto los niños, pertenecientes al grupo de seguimiento como al de control. 2) Posibilidades de que la metodología y los criterios de evaluación asumidos por el equipo de investigación ofrecen para el desarrollo de dichas capacidades.

Con este estudio se pretendía identificar a niños con problemas en su proceso de alfabetización, que, posteriormente, hicieran parte de los grupos de seguimiento y control. Desde este objetivo se desligan las siguientes afirmaciones:

- El taller se desarrolló en aulas comunitarias, por esta razón, cualquier niño podía capacitarse.
- El trabajo realizado no varió dependiendo del tipo de dificultad en los procesos de lectura y escritura. Sino que se evaluaron las diferencias en los procesos de aprendizaje.

Desde lo anterior surgieron las siguientes propuestas:

- Cada propuesta de enseñanza debe estar dirigida a la totalidad del grupo, por lo que se hace necesario que sea lo suficientemente abierta para atender a los distintos niveles de aprendizaje.
- Cada actividad de lectura y escritura debe estar acompañada de la lectura y comentarios a los borradores realizados respetando el nivel de logro alcanzado por el estudiante.
- Cada propuesta realizada debe enfatizar a la lectura y la escritura con sentido y gusto.
- Es necesario asumir, como criterio de evaluación la aceptación de los errores cognitivos que los estudiantes expresan.

Nacionales

- Bogotá, Colombia. Autor: Hernan Darío Bermúdez Ruiz. “La Lectura Crítica en la Construcción de Subjetividad Política en Colombia”. Esta investigación es de enfoque cualitativo con un tipo de diseño etnográfico. El estudio concluye que el panorama de la lectura en el país presenta un marco favorable en aras de dar cumplimiento en un futuro cercano al objetivo de hacer de Colombia un país de lectores. Por otro parte, y en cuanto a que la lectura sea asumida como un hábito dentro de la sociedad, es necesario comprender los aspectos socioculturales que hace que esto suceda, en los que entran a jugar un papel primordial los ámbitos familiares escolares y sociales desde donde se estimula el hábito de la lectura.

- Colombia. Palmira. Autor: Luis Mario Cuero Sandoval. “Parámetros para el ICFES”. Este estudio es de enfoque cualitativo de tipo transformador. Los resultados del mismo se pueden empezar a teorizar acerca de la importancia de convertir los procesos analíticos y cualitativos de lectura y escritura en los ejes articuladores de los diseños metodológicos en el aula a nivel de todas las áreas de conocimiento y en todos los grados de la educación básica y media. El autor de este estudio arroja resultados satisfactorios en los procesos de lectura de los estudiantes que presentarán el examen de estado ICFES usando como metodología de trabajo el desarrollo de proyectos encaminados desde las diferentes áreas de conocimiento como un proceso que integra las habilidades para el desarrollo de la lectura crítica y el pensamiento reflexivo. El principal aporte de este trabajo está en concluir que saber leer comprensivamente, al igual que saber escribir debe ser hoy por hoy dos de los principales propósitos de la educación en Colombia.

Locales

- Bucaramanga, Colombia. Autora: Sandra Milena Delgado Alonso. “Formación en Lectura Crítica en Medios de Comunicación en la Lectura Escolar: Una mirada al contexto nacional e internacional”. El enfoque de esta investigación es cualitativo de diseño monográfico debido a las limitaciones en tiempo y recursos, por esta razón se plantea como un análisis bibliográfico. Este proyecto concluye que en el entorno nacional e internacional existen experiencias valiosas para la alfabetización mediática que pueden servir de orientación a los docentes locales para formar en lectura crítica de medios. De igual forma, se requiere de especialistas en lectura crítica de medios que intervengan en la cultura escolar para sensibilizar y formar en el tema a sus integrantes, por lo cual, las prácticas pedagógicas para la alfabetización mediática deben ser creativas y tener un enfoque constructivista.

- Bucaramanga, Colombia. Autor: Alfredo Mantilla. “Propuesta Pedagógica para Hacer de las Clases de Lengua Castellana un Espacio Generador de Pensamiento Crítico” El enfoque de esta investigación es de tipo cualitativo con diseño de Investigación Acción en el Aula. Utiliza técnicas de recolección de datos como el cuestionario, la observación participante y el análisis de textos. La propuesta buscaba la interpretación y producción de textos a partir del desarrollo de pensamiento crítico en el aula. Por esta razón, el autor utilizó como muestra a un grupo de veinte estudiantes del colegio Nuevo Cambridge de Floridablanca iniciando con ellos el proceso desde que estaban en el grado decimo y finalizando en undécimo.

Dentro de los resultados, el autor sostiene que no pretendía desarrollar, por completo, todas las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes, pues este es un trabajo arduo que exigía una mayor cantidad de tiempo. No obstante, afirma que los cambios fueron mayores a los esperados y que logró incentivar en sus estudiantes un proceso más crítico en el análisis de textos y de vivencias propias.

2.2 MARCO CONCEPTUAL

Este apartado del estudio involucra los conceptos de lectura y pensamiento crítico desde la fundamentación teórica de autores con investigaciones en el tema y, los cuales proponen sus conceptos claros sobre estas dos nociones importantes para el desarrollo de esta investigación.

2.2.1 La lectura como proceso significativo del lenguaje La lectura, al igual que el lenguaje, debe cumplir con el objetivo de ser funcional, afirman Ken

Goodman⁴⁴ y Frank Smith⁴⁵. Con esto, los autores se refieren al lenguaje como un proceso que tiene una función específica, en este caso, transmitir información que es importante para el emisor, pues vale la pena compartirla. El proceso de lectura se evidencia de la misma forma, pues se hace funcional cuando el lector tiene un objetivo claro, ya sea por gusto o adquirir conocimiento.

Frank Smith⁴⁶ hace la analogía del lenguaje con la lectura cuando afirma que la última se convierte en un proceso más complejo para encontrar significación, mientras que el lenguaje, por ser un proceso de comunicación directa, proporciona más facilidad en la comprensión. Sin embargo, el autor añade que la lectura debe llegar a ser igual que el lenguaje en el sentido de su facilidad para la comprensión.

Por otro lado, el lenguaje, también, es un medio que permite la interacción con otros y con el mundo, según Ken Goodman⁴⁷. En este sentido, la lectura es un puente para la interacción indirecta entre un lector y un escritor; y dentro de este mismo proceso, al igual que en el lenguaje, toda la información es almacenada en herramientas cognitivas mentales.

Dentro de este proceso de interacción los autores Kintsch y Van Dijk⁴⁸ ofrecen un modelo secuencial mediante ciclos de la construcción de una red de conocimientos, a ésta la llaman macroestructura. Para que ésta se conforme, el lector realiza el ejercicio mental de relacionar los saberes previos con los que el escrito le ofrece y luego, debe agregar a ésta la información que desconoce y necesita buscar por otros medios.

⁴⁴ GOODMAN, Op. Cit .p.33

⁴⁵ SMITH, Frank. Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. Trillas. 1983.p. 23

⁴⁶ *Ibíd.*, p.81

⁴⁷ GOODMAN, Op. Cit .p.21

⁴⁸ GARCÍA, J.A., CORDERO, M., LUQUE, J.L., SANTAMARÍA, C. Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. Siglo XXI. Madrid, España. 1995.p. 14

Mientras tanto, David Cooper⁴⁹ hace mención del lenguaje especificando su parte oral como la base para los cimientos en donde se va edificando el vocabulario del lector y esto facilita su comprensión de la lectura. Por esta razón, el autor señala que tanto el proceso de lectura como el lenguaje son complementarios.

Ahora bien, todos los autores antes mencionados hablan de comprensión, significación o sentido de la lectura como el propósito de la misma. Por ejemplo David Cooper⁵⁰, llama comprensión al proceso a través del cual el lector elabora el significado apelando a las claves discernibles en el texto y relacionándolas con sus conocimientos previos.

Por otro lado, Ken Goodman⁵¹ y Umberto Eco⁵² denomina la comprensión como el proceso de construcción de significado. Sin embargo, añade que el texto al que el lector le da un sentido no es ese mismo, sino que construye su propio texto, paralelo al publicado. Es decir, la lectura que se hace por sí sola no da como resultado la comprensión, sino que la interacción entre el texto y los conocimientos del lector son los que generan significado.

Asimismo, la comprensión del texto depende de los conocimientos que el lector logra aportarle, ya que éstos actúan en distintos niveles de comprensión reduciendo la complejidad de este proceso⁵³.

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

⁴⁹ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Aprendizaje visor.p.31

⁵⁰ Ibíd.,p. 23

⁵¹ GOODMAN, Op. Cit p. 152

⁵² ECO, Umberto. El lector modelo. Lector in fabula. Barcelona, Lumen, 1987.p.3

⁵³ GARCÍA, J.A., CORDERO, M., LUQUE, J.L., SANTAMARÍA, C. Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. Siglo XXI. Madrid, España. 1995.p. 17

En este sentido, Ken Goodman expone que la lectura consiste en dar sentido a lo que está impreso⁵⁴. Asimismo, señala que cada lector construye su propio significado de lo que está leyendo y a medida que lo hace utiliza sus propios valores, conocimientos y experiencias.

Por otro lado, Frank Smith⁵⁵ menciona que la lectura no es sólo una actividad visual, tampoco una simple cuestión de decodificar el sonido, sino que para esto son esenciales dos fuentes de información, la visual y la no visual. Es decir, la información visual es lo que llama Goodman⁵⁶ lo que está impreso, o en otras palabras lo que con los ojos se puede leer; y la información no visual se refiere a lo que todos los autores ya mencionados llaman conocimientos previos.

Para la construcción de significado es necesario tener en cuenta una serie de herramientas cognitivas las cuales son propuestas por los mismos autores; una de ellas son los conocimientos previos. Estos autores concluyen que los conocimientos previos o enciclopedia, como lo llama Umberto Eco⁵⁷, son la reunión de las experiencias, creencias y conocimientos que ya se tienen del mundo. Su función es complementar la información para dar sentido a otra que está adquiriendo. Por esta razón, la comprensión que un lector realice de un texto determinado nunca va a ser la misma con relación a otros lectores.

Otra herramienta cognitiva son los esquemas, en este caso Rumelhart⁵⁸, el creador de la teoría de los esquemas, afirma que estos son estructuras de datos para la representación de conceptos almacenados en la memoria. Estos

⁵⁴ GOODMAN, Op. Cit p,26

⁵⁵ SMITH, Op. Cit.p. 16

⁵⁶ GOODMAN, Op. Cit p,26

⁵⁷ ECO, Umberto. Op. Cit .p1.

⁵⁸ RUMELHART, D.e. (1975), << Notes on shema for stories>> en D. G. Bobrow y A. Collins (comps), *Representing and undertanding: studies in cognitive science*, Nueva York, Academic Press, 1975. Citado por GARCÍA, J.A., CORDERO, M., LUQUE, J.L., SANTAMARÍA, C. *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. Siglo XXI. Madrid, España. 1995.p.*

esquemas están organizados jerárquicamente y representan conocimientos de diferentes tipos, pero éstos no son solo estructuras conceptuales sino que son procesos activos mediante los cuales el sistema cognitivo humano interactúa con el medio y construye una representación del mismo.

A partir de la teoría de los esquemas, Rumelhart⁵⁹ afirma que la comprensión de textos es un proceso de comprobación de hipótesis. De acuerdo con esta teoría, se puede llegar a dar una interpretación incorrecta del discurso cuando el lector no tiene los esquemas adecuados; cuando el lector tiene los esquemas necesarios, pero el escritor no le proporciona los indicios que necesita; y cuando el lector puede encontrar una interpretación consistente del texto, pero no es la que había propuesto el escritor.

La tercera herramienta cognitiva son los paquetes de organización de la memoria que los expone Schank⁶⁰, los cuales son otro tipo de estructura de conocimiento que están asociados a las intenciones y metas que tiene la conducta de la gente y que especifican las maneras de conseguirlas. Son estructuras de conocimiento semejantes a esquemas, menos rígidos y más flexibles, que están ligados a la consecución de objetivos generales y que son utilizados para la comprensión de situaciones concretas. Es decir, estos esquemas son formados por experiencias que el ser humano adquiere cuando se hace partícipe del contexto en el que se encuentra; por esta razón, son menos rígidos que los esquemas que son formados por información que se adquiere de la lectura de diferentes textos.

La última herramienta cognitiva que se debe tener en cuenta para la comprensión de la lectura son las inferencias. En este sentido, Umberto Eco⁶¹ expone que el

⁵⁹ *Ibíd.*, p.19

⁶⁰ SCHANK, R.C. (1982), *Dynamic Memory*, Nueva York, Cambridge University Press. Citado por: GARCÍA, J.A., CORDERO, M., LUQUE, J.L., SANTAMARÍA, C. *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Siglo XXI. Madrid, España. 1995.p.19

⁶¹ ECO, U. *Op. Cit.* p.3

texto es un mecanismo económico que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él; es decir, el lector es el encargado de llenar los espacios en blanco que éste presente, y de esta forma poderlo actualizar.

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

Para concluir, Frank Smith⁶² afirma que la lectura no es instantánea; el cerebro no puede procesar toda la información de una página impresa, por eso es necesario activar la herramientas cognitivas para lograr una comprensión del textos más cercano a la intención del escritor.

La información no visual, memoria a largo termino y conocimiento previo, son términos alternativos para describir la estructura cognoscitiva, la teoría del mundo en el cerebro que es la fuente de toda comprensión. La base de la ésta es la predicción, o la eliminación previa de las alternativas improbables. Al minimizar la incertidumbre de antemano, la predicción contrarresta la sobrecarga del sistema visual y la memoria en la lectura. Si la predicción falla, el lector se siente sorprendido. Y si no se tiene nada que predecir porque no se tiene incertidumbre, la lectura será aburrida⁶³.

2.2.2 Los tres momentos para la comprensión de lectura Dos autores importantes que abarcan la didáctica para la comprensión de la lectura son David Cooper y Frida Díaz Barriga. Ellos proponen en sus libros “Cómo mejorar la comprensión lectora”⁶⁴ y “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo”⁶⁵ tres momentos clave para la comprensión de la lectura.

⁶² SMITH, Op. Cit.p. 54

⁶³ Ibíd., p.80

⁶⁴ COOPER, Op. Cit

⁶⁵ DÍAZ, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México. McGraw-Hill. 1998.

Por una parte, David Cooper menciona estos momentos como elementos del programa de instrucción en la comprensión lectora⁶⁶ en los cuales, afirma, debe existir un proceso en el estudiante para llegar a la comprensión. Este lo divide en tres partes: 1) el desarrollo de la información previa y del vocabulario, 2) la configuración de determinados procesos y habilidades y 3) la correlación de la lectura y la escritura.

Por su parte, Frida Díaz reitera que el aprendizaje es significativo, o en términos de Cooper existe comprensión cuando la misma ocurre en un continuo. Partiendo de esta idea Shuell⁶⁷, citado por Frida Díaz en “Estrategias para el aprendizaje significativo” afirma que este tipo de aprendizaje ocurre por medio de una serie de fases que dan cuenta de una complejidad y profundidad progresiva.⁶⁸

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

La fase inicial de aprendizaje es aquella en la que el aprendiz percibe toda la información del texto como constituida por piezas o partes aisladas sin ninguna conexión conceptual⁶⁹, por esto, es importante el énfasis en este momento.

La base fundamental de este proceso es que cada una de sus partes no puede ser trabajada de forma individual, deben estar interrelacionados entre sí para que el producto de los mismos sea el esperado. De igual forma, para Frida Díaz el aprendizaje significativo⁷⁰ se basa como una continuación, donde la transición entre las fases es más gradual que inmediata, es decir, cada una de las fases para

⁶⁶Ibíd., p.40

⁶⁷ SHUELL, T. “The Role of the Student in Learning from Instruction.” Contemporary Educational Psychology. 1988. Citado por: DÍAZ, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México. McGraw-Hill. 1998. p. 25.

⁶⁸ Ibíd..p.25

⁶⁹ DÍAZ, Frida. Op. Cit.p. 25

⁷⁰ Ibíd.,p.26

el proceso de la comprensión debe estar entrelazada una con la otra para que de esta forma se dé un complemento y un mejor aprendizaje.

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

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

Al igual que Cooper, Frida Díaz, expone estrategias que denomina de repaso para la activación de la información, con estas el estudiante va construyendo un panorama global del dominio del material que va a aprender⁷¹. Con lo anterior, añade que el aprendiz usa su conocimiento esquemático para la contextualización de la lectura.

El vocabulario o la información a enseñar antes de que los alumnos lean los textos deben estar únicamente relacionadas de manera directa con los conceptos clave del texto afirman los autores. Pues estos saberes previos son la espina dorsal del proceso sobre el cual se trabaja la comprensión de lectura⁷².

⁷¹ *Ibíd.*, p.25

⁷² *Ibíd.*, p.43

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

El momento conocido como el durante de la lectura es muy fácil de reconocer, pues tanto Cooper como Frida Díaz lo usan para empezar la lectura del texto y aplican la técnica denominada por Cooper como modelado, esta consiste en que el profesor demuestra por la vía práctica a sus estudiantes cómo implementar los diferentes procesos y aplicar las distintas habilidades de comprensión⁷³.

Para Cooper el resultado final de esta parte del proceso es la activación de determinados procesos y la puesta en práctica de ciertas habilidades que incluye que el estudiante reconozca y comprenda distintas estructuras escritas⁷⁴

En este sentido, el proceso difiere con lo que afirma Frida Díaz⁷⁵, pues para ella esta parte, además de abarcar la lectura, también incluye que el aprendiz empiece a encontrar unas relaciones y similitudes entre las partes que quedaron aisladas en la primera fase y de esta forma empiece a configurar esquemas y mapas cognitivos sobre el material teniendo un mayor dominio del aprendizaje en forma progresiva.

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

⁷³ COOPER, Op. Cit p. 44

⁷⁴ *Ibíd.*, p.44

⁷⁵ DÍAZ, Frida. Op. Cit.p. 26

Para el último momento de este proceso conocido como la relación entre la lectura y la escritura para Cooper⁷⁶ y la fase terminal del aprendizaje para Frida Díaz⁷⁷ y en términos de esta investigación el después de la lectura.

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

Para Frida Díaz, en esta fase, aquellos conocimientos que fueron adquiriendo un esquema lógico se integran aún más y con mayor autonomía, es decir, el alumno reconoce su aprendizaje y lo contextualiza con el texto, a partir de esto las ejecuciones hechas por el estudiante requieren de un mayor dominio para la realización de tareas, tales como la resolución de problemas, respuestas a preguntas, entre otros.

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

⁷⁶ COOPER, Op. Cit.

⁷⁷ DÍAZ, Frida. Op. Cit..p. 26

no sean llevados de forma adecuada y por esta razón, pierden importancia y seriedad.

En el siguiente cuadro se evidencia el concepto de proceso lector que tiene cada uno de estos dos autores, así como las estrategias para los tres momentos de la lectura.

Tabla 1. Momentos de la lectura según Frida Díaz y David Cooper.

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

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

2.2.3 Tipología textual que fortalece la comprensión Bernardez, E. en su texto “Introducción”, en lingüística del texto, citado por Marta Marín⁷⁸ en Lingüística y enseñanza de la lengua señala:

Para conocer de forma operativa la propia lengua (y obviamente también para un conocimiento teórico) es preciso dominar no sólo

⁷⁸ MARÍN, Marta. Lingüística y enseñanza de la lengua. Aique. 2004

*las estructuras fonológicos, morfológicas, sintácticas y léxicas en el sentido tradicional, sino también las estructuras textuales, esto es, los procesos o mecanismos que determinan la configuración de un texto*⁷⁹.

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

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

La clasificación de los textos para el fortalecimiento de la lectura crítica puede variar dependiendo del tema que se quiere contextualizar. Marta Marín⁸⁰ compara el proceso de lectura con el acto de comunicación al decir que, el emisor necesita de un canal que ayude a transmitir la información al receptor. De igual manera sucede en la lectura. El maestro tiene como propósito transmitir un conocimiento a partir de la lectura de un texto, para este objetivo necesita una forma adecuada de llegar al estudiante.

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

⁷⁹ BERNARDEZ, E. "Introducción", en lingüística del texto. Madrid Arco/Libros.. 1987

⁸⁰ MARÍN, Marta. Lingüística y enseñanza de la lengua. Aique. 2004. p.6

reconoce su estructura y de esta forma puede contextualizar su contenido dependiendo de la intencionalidad comunicativa que tenga.

En este sentido, autores como Cooper⁸¹ añaden a su definición de comprensión la idea en la cual el proceso de lectura es una secuencia en donde interactúa el lector con el texto a partir de unas estrategias para elaborar un significado.

Con esto, señala que existe un valor importante en que el lector reconozca la estructura del texto que está leyendo, cuando afirma esto se refiere a la forma en la cual el texto organiza sus ideas. Desde lo expuesto por Cooper⁸² hay dos tipos de texto: narrativos y expositivos.

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

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

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

⁸¹ COOPER, Op. Cit..p.21

⁸² Ibíd. Cap. 6

Tabla 2. Tipos de texto expositivo según David Cooper.

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

Por su parte Frida Díaz⁸³ afirma que todo texto posee una estructuración retórica que proporciona, organización, direccionalidad y sentido. A todo lo anterior se le denomina "*estructura, patrón o superestructura textual*". Es decir, toda la tipología

⁸³ DÍAZ, Frida. Op. Cit. p.101

textual está dividida por una estructura distinta que diferencia los contenidos que tiene cada texto dependiendo de la finalidad que tenga cada uno de ellos.

El proceso que realiza un lector al aproximarse a un texto atiende a los significados proporcionados por éste identificando una serie de proposiciones y elaborando a partir de ellas una “*macroestructura semántica*”. Cuando el lector posee la habilidad para identificar lo anterior consigue realizar una mejor organización y uso estratégico de las señalizaciones o palabras clave, como lo llama Cooper⁸⁴ para identificar el tipo de texto que está leyendo.

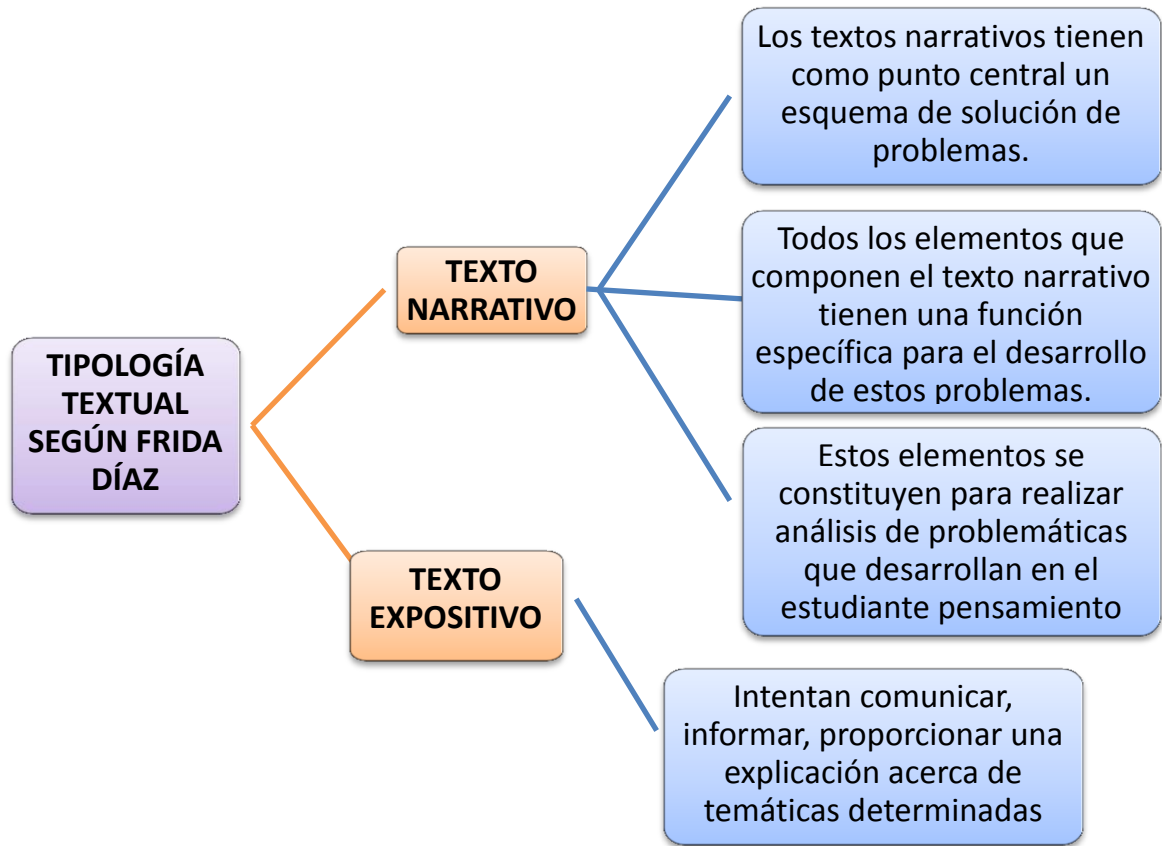
De esta manera, Frida Díaz habla de tres tipos de texto que son funcionales para el proceso de lectura, pero se refiere a ellos manteniendo un orden de utilización según el grado de escolaridad del estudiante. En este sentido, estos tipos de texto son: 1) Texto Narrativo 2) Texto Expositivo y 3) Texto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

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

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

⁸⁴ COOPER, Op. Cit.

Figura 1. Tipología Textual según Frida Díaz.



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

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

2.2.4 La lectura crítica como formadora de hombres libres capaces de conocer y transformar su contexto y a sí mismos

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

Uno de ellos es Henry Giroux, fundador de la pedagogía crítica en EE.UU. Es reconocido por su intención de que en la enseñanza se construyan seres capaces de tomar una posición crítica frente a la sociedad. En su libro *Teoría y Resistencia en Educación*, expone que “En términos más específicos la Escuela de Frankfurt, subrayó la importancia del pensamiento crítico al plantear que es una característica constitutiva de la lucha por la propia emancipación y el cambio social”⁸⁵

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

Giroux cita en su libro a Marcuse, con el fin de resaltar que la teoría crítica en su función social intenta rescatar al ser de la dominación capitalista. En palabras de Marcuse “el carácter preparatorio de la educación es la que le da a ésta su significado histórico para desarrollar, en los explotados, la conciencia (y la

⁸⁵GIROUX. Henry. *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: siglo XXI editores, s.a de c v. 27p.

inconsciencia) que aflojaría la carga de las necesidades esclavizantes de su existencia”⁸⁶

A este punto de vista, desde Países Bajos, se suma Teun Van Dijk quien reconoce el aporte de la Escuela de Frankfurt sobre lectura crítica y le otorga otra denominación “ACD” (Análisis crítico del discurso). El autor señala que “Ciertos principios de este discurso pueden rastrearse de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt que la conformaron un un grupo de investigadores que se adherían a las teorías de Heguel, Marx y Freud, cuyo enfoque era la investigación social. Este centro generó la *teoría crítica* como la discusión crítico ideológico de las condiciones sociales e históricas.”⁸⁷

El ACD para Van Dijk “Es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo del abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla del contexto social y político”⁸⁸

Giroux y Van Dijk respaldan el pensamiento de la Escuela de Frankfurt con la lectura crítica o ACD, estos autores reconocen el análisis crítico del discurso en la educación como instrumento de liberación de los hombres y mujeres, quienes son capaces de comprender a través de la lectura crítica los discursos dominantes. Sujetos que identifiquen en los textos, su propio contexto y simultáneamente generen un pensamiento transformador de su realidad.

⁸⁶ *Ibíd.*, p.24

⁸⁷ RODRÍGUEZ PÉREZ. María. Representación de las mujeres políticas en la prensa. Bilbao: Universidad de Deusto, 128p. {En línea}. {3 diciembre de 2014} disponible en: http://www.emakunde.euskadi.net/contenidos/informacion/pub_publicaciones/es_def/adjuntos/mujeres_politicas_dig.pdf.

⁸⁸ VAN DIJK. Teun. El análisis crítico del discurso. Barcelona: Anthropos, 3p. {En línea}. {3 diciembre de 2014} disponible en: (<http://www.discursos.org/oldarticles/EI%20an%E1lisis%20cr%EDtico%20del%20discurso.pdf>)

“El análisis crítico del discurso, con tan peculiar investigación, toma explícitamente partido, y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social.”⁸⁹

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

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

En esta misma línea de pensamiento, otro autor que hace importantes aportes a la Teoría Crítica es el Brasileño Paulo Freire, quien ha sido base para Daniel Cassany en su artículo “Los significados de la comprensión Crítica”. Cassany describe desde la visión de Freire que “Siguiendo la Teoría Crítica, rechaza la educación que busca el dominio técnico y la eficacia, que desvincula el acto de leer de la realidad sociopolítica del sujeto. Leer no es una destreza cognitiva independiente de personas y contextos, sino una herramienta para actuar en la sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida del aprendiz. No leemos textos ni comprendemos significados neutros; leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos que nos permiten interactuar y modificar nuestra vida. Leer un discurso es también leer el mundo en que vivimos.”⁹⁰

⁸⁹VAN DIJK. Teun. El análisis crítico del discurso. {En línea}. {3 diciembre de 2014} disponible en: <http://www.discursos.org/oldarticles/EI%20an%20E1lisis%20cr%20del%20discurso.pdf>

⁹⁰CASSANY. Daniel. Los significados de la comprensión Crítica. . {En línea}. {3 diciembre de 2014}. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf

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

En el libro “La importancia de leer y el proceso de liberación: Paulo Freire” se encuentra que el teórico al reflexionar sobre de sus prácticas pedagógicas concluye que “una comprensión crítica del acto de leer, que no se agota en descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que anticipa y se prologa en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél.”⁹¹

Desde este enunciado que hace Freire, se puede comprender que no solo se aprende a leer la letra, sino el mundo. Si no se lee el contexto, no se está leyendo. Es decir, solo hay lectura crítica cuando los textos no son ajenos a la realidad de los sujetos, quienes están insertos en un mundo que conocen y los afecta. En palabras de Freire “Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de las relaciones entre el texto y el contexto.”⁹²

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

⁹¹ FREIRE. Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación: Paulo Freire. México: siglo XXI editores, s.a de c.v. 8p. {En línea}. {3 diciembre de 2014} disponible en: (http://books.google.es/books?id=BRYWMgvHIBYC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

⁹² Ibíd., p.8

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

1. Radicalidad: “La realidad es la práctica social, inmersa en una totalidad histórica. La radicalidad es una categoría dialéctica que parte de lo que es visible y genera la criticidad, la creatividad y posibilita la acción transformadora de los hombres en cuanto clase social” ⁹³

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

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

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

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

4. Metodología: A partir de la práctica social como base del conocimiento y de la radicalidad se edifica la metodología, unidad dialéctica que puede transformar

⁹³ Ibíd., p.10

la práctica. El contexto de lucha hace que los hombres empiecen a construir su sociedad.

5. Relación entre texto y contexto: Freire plantea que aprender a leer no hace que el individuo sea reflexivo, para él, leer es un proceso dialéctico que relaciona conocimiento con transformación; el acto de leer es el que le permite a los sujetos tomar distancia de su práctica, para luego conocerla críticamente y después transformarla y transformarse a sí mismos. De allí la importancia de que los textos no desconozcan el contexto de los seres humanos.

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

Paulo Freire constantemente resalta que el texto y contexto tienen que estar unidos. La lectura sin propósitos liberadores, creativos o transformadores que intenta buscar una sintaxis, como la que plantean los modelos estructuralistas o memorísticos, no permite la revolución de las masas.

José Martí, escritor y revolucionario cubano, también aporta al campo educativo sus pensamientos sobre la pedagogía y la lectura crítica, estos aportes se pueden apreciar en la “Revista Electrónica de Investigación Educativa”, en la que citan: “¡De memoria! Así rapan los intelectos, como las cabezas. Así sofocan la persona del niño, en vez de facilitar el movimiento y expresión de la originalidad que cada criatura trae en sí; así producen una uniformidad repugnante y estéril, y una especie de librea de las inteligencias.”⁹⁴

⁹⁴ ALVARADO ARIAS. MIGUEL. José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica.P.9 En: Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 9, No. 1, 2007. {En línea}. {3 diciembre de 2014} Disponible en: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/157/27>

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

Para Martí “Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida”⁹⁵

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

Por otro lado Daniel Cassany como discípulo de los autores mencionados anteriormente, propone una teoría en la cual hace una importante distinción entre la lectura crítica y lo que él llama “literacidad crítica”. Entiende la primera como “Proceso de adquisición del conocimiento a través de la experiencia de interacción sensorial que se tiene con el mundo o un pensamiento racional, leer críticamente consiste en distinguir los hechos de las inferencias y de las opiniones del lector, el objetivo de la lectura crítica es enseñar al sujeto a identificar las intenciones del autor y verificar, como correcta o no, la información que un texto ofrece.”⁹⁶

⁹⁵ Ibíd., p.8

⁹⁶ CASSANY, Daniel. Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.P82. {En línea}. {20 Noviembre de 2014} disponible en: <https://docs.google.com/file/d/0BzDoSGd2lwxsSzhKS2xtRHhSVGVBnjIRQnBOMXRkZw/edit?pli=1>.

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

La segunda, Literacidad Crítica desde una mirada contemporánea advierte que “El conocimiento no es natural, este no solo adquiere de la experiencia de la cotidianidad, se basa en las reglas discursivas propias de una comunidad y por ende es un pensamiento ideológico, cultural y local.”⁹⁷

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

Desde esta perspectiva “El lector crítico no considera realidades absolutas u objetivas, tampoco toma como referencia única de significado, los propósitos del autor, por el contrario asume que este es un elemento más del texto, además es consciente de la realidad en la que es construido el discurso”.⁹⁸

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

Ante la distinción ya expuesta, surge la inquietud sobre cuál es la concepción que la escuela debería adoptar. Definitivamente, la educación está llamada a

⁹⁷ *Ibíd.*, p.82

⁹⁸ *Ibíd.*, p.82

implementar en las prácticas de formación de lectores la Literacidad crítica, porque este tipo de lectura le permite al educando comprender a profundidad el texto y construir un significado a partir de las relaciones que establece entre el aspecto lingüístico, ideológico y social en el cual es construido el texto.

Pero lo más importante es que, además de permitirle construir significado, le da la oportunidad de conocer las realidades del discurso para tomar una posición crítica frente a este.

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

Para el ICFES, la lectura crítica es “la capacidad que tiene el lector – a partir del análisis profundo de un texto – para dar cuenta de las relaciones entre los discursos y las prácticas socioculturales que las involucran y condicionan, lo cual significa que el lector debe reconstruir el sentido de un texto en el marco del reconocimiento del contexto en el que se produce y de las condiciones discursivas (ideológicas, textuales, sociales) en las que se emite. Las dimensiones que configuran la competencia en lectura crítica son: 1) dimensión textual evidente; 2) dimensión intertextual; 3) dimensión enunciativa; 4) dimensión valorativa; y, 5) dimensión sociocultural.”⁹⁹

La “dimensión textual evidente” hace referencia al primer proceso de comprensión que realiza el lector. Consiste en identificar la información literal e inferencial que

⁹⁹ INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Modulo Lectura crítica. Bogotá. ICFES,2013.{En línea},{27 Noviembre de 2014} disponible en: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/LECTURA%20CR%C3%8DTICA%202012_2%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/LECTURA%20CR%C3%8DTICA%202012_2%20(2).pdf)

ofrece el texto y permite un significado global del mismo. Esta primera tarea cognitiva da paso a la comprensión crítica del texto.

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

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

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

Por último, la “dimensión sociocultural” al igual que la anterior conforman la versión crítica del texto. Hace énfasis en la situación social, cultural, política e histórica que componen el texto; desarrolla la capacidad que tiene el individuo de adentrarse en el texto y hallar los distintos puntos de vista que ofrece el discurso en su interior según la ideología. Esto es lo que permite que el lector defina el propósito y la intención comunicativa, tanto del texto como del autor, hacia las distintas audiencias, pero sobre todo tomar una posición frente al discurso.

Figura 2. Dimensiones y desempeños para evaluar lectura crítica:

Dimensión textual evidente	<ol style="list-style-type: none"> 1 Ubica información sobre eventos, actores, circunstancias, escenarios, momentos o fuentes de información. 2 Articula piezas de información que están en distintas partes del texto o en distintos textos.
Dimensión racional intertextual	<ol style="list-style-type: none"> 4 Reconoce cómo se relacionan las partes que conforman un texto. 5 Reconoce la relación de un texto con otros textos de la cultura.
Dimensión enunciativa	<ol style="list-style-type: none"> 8 Deduce información sobre el enunciador y el posible enunciatario de un texto a partir del uso específico del lenguaje. 9 Caracteriza a quienes participan como personajes en una historia o a la situación de comunicación a partir del uso del lenguaje y la forma cómo interactúan. 10 Establece relaciones entre el uso de un tipo específico de lenguaje o de un tipo de texto en particular, el propósito comunicativo y la intención respecto a la audiencia.
Dimensión valorativa	<ol style="list-style-type: none"> 11 Reconoce contenidos valorativos o ideológicos en los enunciados de un texto o situación de comunicación. 12 Reconoce perspectivas y puntos de vista que circulan en un texto o situación de comunicación.
Dimensión sociocultural	<ol style="list-style-type: none"> 6 Reconoce cómo las estrategias discursivas se orientan a incidir sobre la audiencia. 7 Reconoce cómo los discursos configuran prácticas socioculturales.

Adaptación de las dimensiones y desempeños específicos que evalúa el ICFES¹⁰⁰:

¹⁰⁰ *Ibíd.*, p.1-6

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

Así mismo, Cassany concibe el análisis del discurso ya sea oral o escrito. El autor establece tres elementos: Situar el texto en el contexto sociocultural de partida, reconocer y participar en la práctica discursiva y calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad¹⁰¹; esenciales para que un lector crítico se enfrente al texto:

1. Situar el texto en el contexto sociocultural de partida:

Esto apunta a identificar el propósito del texto y ubicarlo en un contexto social. De esta manera se puede reconocer los distintos intereses que trae insertos. Es necesario localizar información implícita que incluya o excluya datos. Además determinar las voces de otros autores, observar las expresiones del autor para caracterizar su voz propia dentro de un campo ideológico.

2. Reconocer y participar en la práctica discursiva:

El lector tiene que tener en cuenta el género discursivo del texto; es decir detallar el uso y estilo particular que utiliza el autor dentro del género. Para ello se requiere reconocer las características propias del género.

3. Calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad:

Esto implica ser consciente de la individualidad del autor; lo que significa que este tiene una interpretación propia. El lector realiza hipótesis de las posibles interpretaciones que los miembros de la comunidad puedan hacer y también sumar las distintas interpretaciones con un valor global de interpretación.

¹⁰¹ CASSANY, Daniel. Proyecto de investigación Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. Universitat Pompeu Fabra.2006.{En línea}.{22 Noviembre de 2014} disponible en: http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,_D..pdf.

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

Es importante relacionar la lectura crítica, definida por el ICFES, y la literacidad crítica, determinada por Cassany, porque son dos concepciones similares que convergen en casi todos los elementos de análisis discursivo. Pero la literacidad crítica de Cassany en su tercer elemento aporta al lector un aspecto que el ICFES no aborda y es la posibilidad de formular hipótesis, cuestionar y analizar el discurso desde su propia realidad.

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

Esta diferencia quizás obedece al enfoque de Daniel Cassany, quien es reconocido por su interés de formar a través de la literacidad crítica ciudadanos democráticos con habilidades lectoras que le permitan ser miembros activos de la sociedad. El autor afirma que “La democracia se basa también en la capacidad de comprender, en habilidades de lectura, comprensión y reflexión de los ciudadanos”¹⁰²

Ahora bien, si se tiene en cuenta que en la actualidad la era tecnológica de la información ha facilitado el acceso a diferentes tipos de textos, también ofrece una gran variedad de autores. En el siglo actual, todos los sujetos se enfrentan

¹⁰² CASSANY, op. cit, p.48

diariamente a distintos tipos de discursos políticos, sociales, económicos, culturales y publicitarios, todos con un fin y propósito comunicativo.

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

Es decir, facilitarle a los ciudadanos las herramientas para acceder a la realidad social en la que se encuentran, que puedan emplear estrategias de lectura crítica que posibiliten identificar en los discursos las diferentes intencionalidades e ideología que hay detrás de ellos y elegir ser aceptadas o no de acuerdo a los pensamientos y valores que se tenga.

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

Estas competencias surgen de los aportes de distintos autores, pero en especial de la teoría propuesta por Cassany. “Las competencias de lectura crítica se refieren a qué tiene que saber hacer el lector crítico, cómo lo tiene que hacer y por qué se le reconoce como lector crítico.”¹⁰³

¹⁰³ SERRANO DE MORENO, Stella y MADRID DE FORER, Alix. Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. En: Acción Pedagógica. Vol.;16.(Ene-Dic 2010). P.63. {En línea}. {21 Noviembre de 2014} disponible en: http://padula.detodoproducciones.com.ve/LyE_9_Competiciones%20de%20lectura%20critica.pdf.

En este sentido las competencias de lectura crítica no solo aluden a la interpretación y comprensión de los discursos sino también son necesarias para construir discurso, esto quiere decir que el lector al desarrollar las competencias necesarias para realizar una lectura crítica, en la misma medida esta adquiere la capacidad y los conocimientos necesarios para producir y ser autor también del discurso.

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

En cuanto a las Competencias cognitivas, éstas buscan favorecer la construcción de significados al elaborar representaciones sobre el contenido del texto. Para ello es necesario que el sujeto active sus conocimientos previos o esquemas mentales; formule hipótesis y cuestionamientos, consulte más información que le permita realizar comparaciones entre discursos, confirmar y confrontar la información, evaluar la validez del contenido. Estas competencias se evidencian en la capacidad del lector para identificar las diversas características de los textos escritos en el ámbito sociocultural.

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

Por su parte, las competencias pragmáticas y culturales son aquellas que evidencian la capacidad del lector para identificar los propósitos y las intencionalidades del discurso, sus usos y funciones, sus orígenes, de acuerdo

con el contexto sociocultural e ideológico en que fue creado. Es decir que el lector toma conciencia de que el texto tiene un origen sociocultural en cual está inmerso el autor y en este contexto fue producido. Por parte el sujeto debe calcular las distintas interpretaciones que puede llegar a tener el texto en los diversos contextos sociales. También conviene analizar cómo influyen las temáticas sociales en la composición de este, los grupos o sujetos de la comunidad que podrían afectar o no la información. Se trata entonces de identificar la ideología del texto y el contexto en el que este se produce.

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

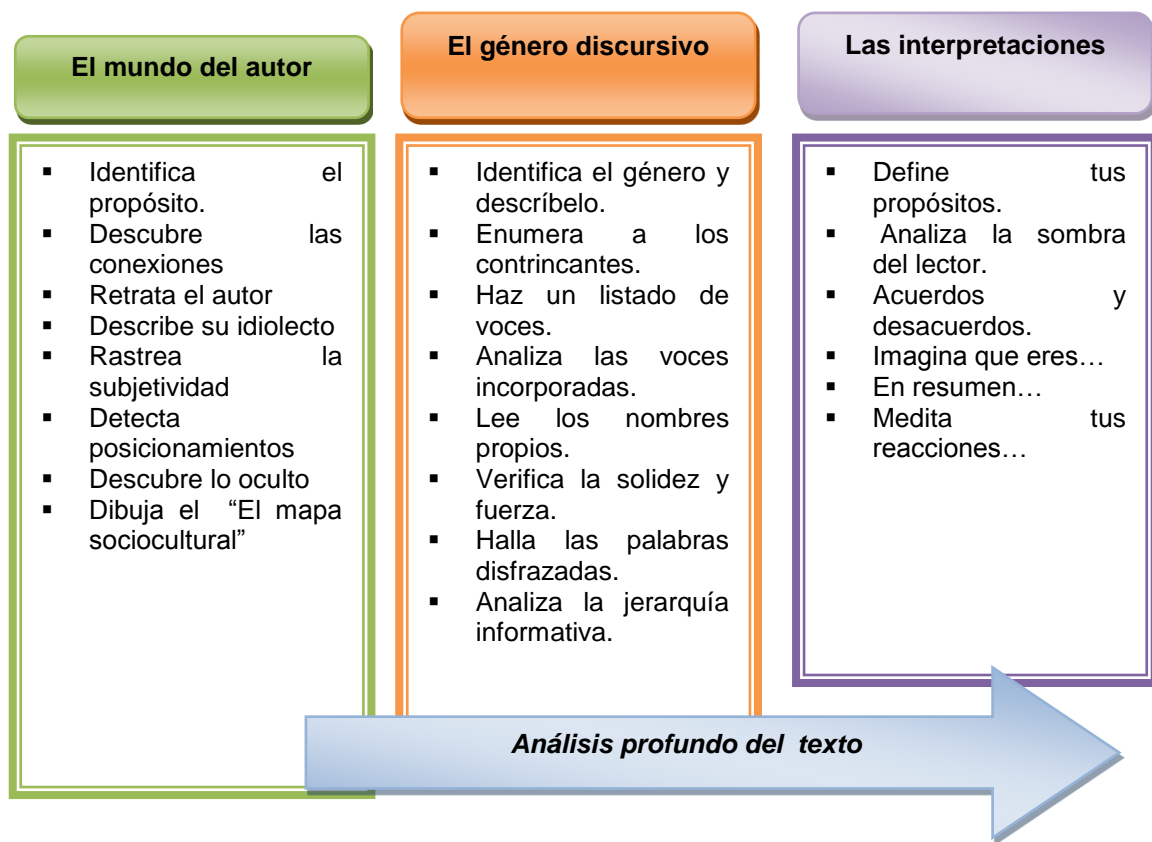
Todas estas competencias apuntan al desarrollo de la Literacidad crítica como lo denomina Cassany. Bajo esta corriente se permite afirmar que la didáctica de la lectura crítica consiste en enseñarle al lector y brindarle las herramientas que se necesitan para analizar el discurso a profundidad y desde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

Este proceso de lectura tiene que llevarse a cabo en las prácticas educativas de manera lineal y no de forma fragmentada, el docente puede aprovechar todos los

momentos y situaciones de aprendizaje para fomentar en los estudiantes una lectura crítica frente a la variedad del discurso.

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

Figura 3. Veintidós Técnicas para fomentar la comprensión crítica:



Adaptado de las Veintidós técnicas que propone Cassany ¹⁰⁴

¹⁰⁴ CASSANY, Daniel. Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.P82. {En línea}. {20 Noviembre de 2014} disponible en: <https://docs.google.com/file/d/0BzDoSGd2lwxsSzhKS2xtRHhSVGVBnjIRQnBOMXRkZw/edit?pli=1>.

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

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

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

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

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

El lector debe tener en cuenta todas las herramientas para comprender textos y sus finalidades, debe leer entre líneas y asociar todos los datos que posibilitan cuestionar el punto de vista que está expuesto en un texto, incluso las palabras, sus posibles significados, su orden de jerarquizar ideas y sobre todo comprender

que cada género tienen sus formas estructurales de transmitir el conocimiento y puede persuadir el pensamiento del lector. Es por esto el lector deberá identificar si la fuerza del discurso nace desde lo sentimental y buscar si los argumentos son usados para causar efecto en él. Al enfrentarse al texto el lector tiene que buscar en todos los rasgos lingüísticos que este presenta las verdaderas intenciones de quien comunica y cuestionarse qué tan verdaderas o falsas son.

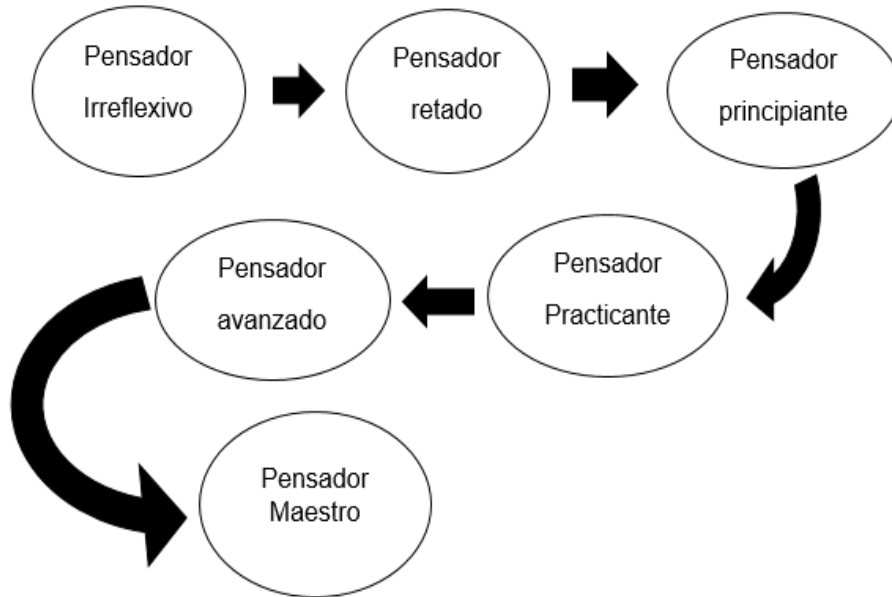
2.2.3 Pensamiento crítico. Estrategias y elementos que desarrollan las habilidades del pensamiento crítico

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

Según Richard Paul y Linda Elder, quienes nombran en *“La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas”*,¹⁰⁵ el pensamiento crítico es un modo de pensar que se construye acerca de un tema, contenido o problema, en el cual el sujeto mejora la calidad del pensamiento. Sin embargo, para llegar a este estado avanzado, primero debe pasar por una serie de etapas, la figura 4 muestra dichas fases.

¹⁰⁵ PAUL, Richard; ELDER, Linda. La mini- guía para el pensamiento crítico conceptos y herramientas. Fundación para el pensamiento crítico: Fundación para el pensamiento crítico, 2003. p.10. [En línea]. [Citado 18 julio de 2014]. Disponible en: <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Figura 4. Pasos del desarrollo del pensamiento crítico.



Fuente: pasos del desarrollo del pensamiento crítico mencionados por Richard Paul y Linda Elder en “La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas”¹⁰⁶ adaptación de Jennifer Paola Rodríguez.

Pensador irreflexivo, estado inicial del pensamiento; en esta etapa el individuo no es consciente del problema que existe con su manera de pensar; es decir, no se interroga ni reflexiona sobre sus afirmaciones; El pensador retado, enfrenta y es consciente de los problemas que existen en sus pensamientos, pero aún no actúa para mejorarlos.

En el pensamiento principiante, el individuo trata de reformar sus pensamientos, pero todavía no tiene una práctica regular que le ayude a su mejoramiento. El pensador practicante, por su parte, reconoce que debe mejorar sus pensamientos y le da mayor importancia a una práctica regular para conseguirlo. Por otro lado, el pensador avanzado privilegia la práctica constante para llegar al nivel más alto de pensamiento.

¹⁰⁶ *Ibíd.*, p. 23.

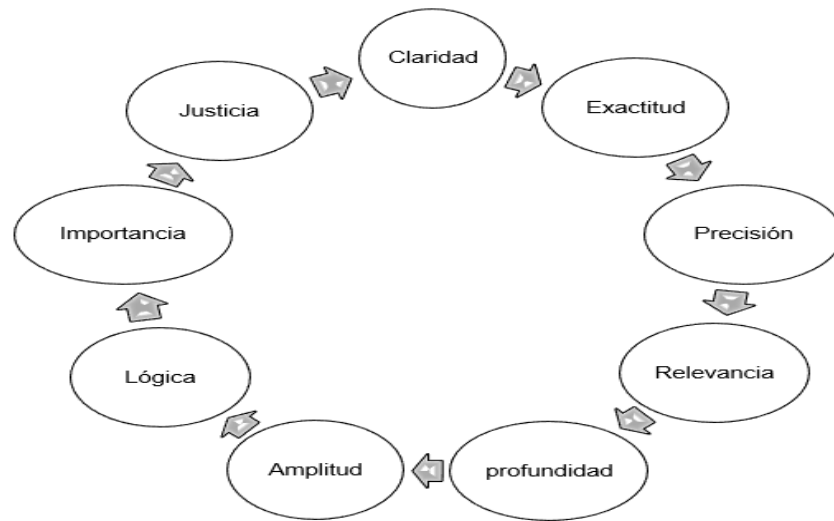
El pensamiento de nivel superior expuesto por Richard Paul y Linda Elder, recibe el nombre de pensador maestro o pensador crítico. En éste los hábitos de un buen razonamiento se adentran y se adjuntan a la vida diaria del individuo, con el anterior planteamiento están de acuerdo los autores Ana María Nieto y Carlos Saiz, ya que ellos en su capítulo “*Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico*”¹⁰⁷, definen el pensamiento crítico como un pensamiento de orden superior, que involucra el razonamiento y la reflexión a la hora de decidir qué creer y qué hacer.

Según Richard Paul y Linda Elder, para lograr el pensamiento crítico, los pensamientos deben ser sometidos a unos estándares intelectuales universales,¹⁰⁸ los cuales deben ser potenciados desde las aulas de clase por medio de diversas preguntas que hacen los maestros a sus estudiantes y así lograr que los alumnos tomen como hábito evaluar constantemente las afirmaciones expuestas y hechas por ellos mismos. La figura 4 muestra los estándares universales postulados por Paul y Elder.

¹⁰⁷ NIETO, A.M. y SAIZ, C. Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico. En *Motivación y emoción: Contribuciones actuales*. Vol. II: Motivación. Astigarraga (Guipuzcua): A.G. Michelena, 2008. p. 255. Disponible en: <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/disposicionesyct.pdf>

¹⁰⁸ PAUL, Richard; ELDER, Linda. Op. cit., p. 10.

Figura 5. Estándares intelectuales universales



Fuente: los estándares intelectuales universales expuestos por Richard Paul y Linda Elder en “La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas”¹⁰⁹ adaptación de Jennifer Paola Rodríguez.

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

1. Claridad: Hace referencia a la manera en que se expresa un planteamiento; éste debe ser creado de manera clara, exacta y relevante. Para ayudar al educando a evaluar sus afirmaciones, el maestro puede plantearle preguntas como: ¿Puede explicar o ampliar sobre ese asunto?, ¿puede expresar su punto de vista de otra manera?, ¿Podría darme un ejemplo para comprender mejor? etc.
2. Exactitud: Las afirmaciones hechas deben ser puntuales y concisas, esto con el fin de ser concreto en los pensamientos y evitar confusiones que invaliden los planteamientos creados. Para ayudar al estudiante a encaminar sus

¹⁰⁹ PAUL, Richard; ELDER, Linda. Op. cit., p. 10.

razonamientos el profesor puede plantear los siguientes interrogantes: ¿Es eso cierto?, ¿Cómo se puede verificar lo que está afirmando? etc.

3. Precisión: El argumento debe guardar fidelidad y estar hecho de manera concisa abarcando solo la temática deseada con el fin de evitar generalizaciones que invaliden la asertividad del pensamiento; para evaluar el planteamiento el docente puede utilizar las siguientes preguntas: ¿Puede ofrecer otros detalles?, ¿Puede ser más específico con su afirmación? etc.
4. Profundidad: Si un enunciado es muy superficial, es decir, abarca mucha información y no permite profundizar en un tema, este se torna confuso y poco creíble, para evitar esto el estudiante puede guiarse y reflexionar acerca de su afirmación por medio de los siguientes cuestionamientos: ¿En qué medida su afirmación considera todos los problemas del asunto?, ¿Su respuesta atiende a todos los aspectos más importantes y significativos? etc.
5. Relevancia: El planteamiento puede ser irrelevante cuando no es coherente con el asunto o pregunta, y cuando es poco significativo para el tema en cuestión. Para evaluar este estándar se pueden aplicar las siguientes interrogaciones: ¿qué relación posee con la pregunta planteada?, ¿Cómo lo que acabas de afirmar afecta el asunto?, etc.
6. Amplitud: Un planteamiento puede carecer de amplitud cuando el sujeto no tiene en cuenta otras percepciones u otros argumentos válidos, ya que solo se basa en sus creencias o formas de pensar sin considerar otros puntos de vista que pueden enriquecer su pensamiento. Para ayudar al educando en este aspecto el maestro puede realizar los siguientes cuestionamientos: ¿Será necesario considerar otras perspectivas?, ¿Habrá otra forma de examinar la situación planteada?, Desde un punto de vista conservador, ¿qué se debería considerar?

7. Lógica: En la afirmación las ideas deben estar ordenadas, combinadas y apoyadas entre sí para dar un sentido y crear un pensamiento lógico. Para que esto se logre se pueden plantear los siguientes interrogantes: ¿Tendrá tu afirmación lógica?, ¿Lo último mencionado se relaciona con lo anterior? etc.

John Mcpek, citado por Frank Smith en "*De cómo la educación apostó al caballo equivocado*"¹¹⁰ afirma que la lógica pertenece al pensamiento crítico, pilar o habilidad inherente a este acto de pensar, ya que según el autor "ser lógico no garantiza que los problemas se resuelvan, y las personas que solucionan satisfactoriamente problemas no necesariamente actúan basadas en la lógica. En principio, la lógica sólo tiene que ver con la validez de un argumento, no con su verdad ni con su pertinencia".¹¹¹ En cambio, se puede pensar críticamente sobre ilimitadas cosas, lo que implica que se puede utilizar el pensamiento crítico de innumerables formas, por esto se considera que el pensamiento crítico engloba esta habilidad.

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

¹¹⁰ MCPEK, John. *Critical Thinking and Education*, citado por SMITH, Frank. *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Primera edición. Argentina: Aique grupo editor S.A, 1994. p.49.

¹¹¹ *Ibid.*, p.49.

algún interés personal en este asunto?, ¿Representó los intereses de otros de manera justa?

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

Otra manera de evaluar el nivel de pensamiento, es el test *HCTAES- test para la evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas*, creado por Halpern ¹¹² en el año 2006, este evalúa principalmente cinco habilidades: Comprobación de hipótesis, razonamiento verbal, análisis de argumentos, probabilidad e incertidumbre y toma de decisiones, y resolución de problemas.

El test involucra situaciones cotidianas o que se puedan presentar en la vida real, para poder interpretar cómo reaccionaría el sujeto ante sus propios problemas y está compuesto por dos clases de preguntas, abiertas y cerradas. Las preguntas abiertas plantean un problema y el individuo evaluado debe ofrecer una solución con argumentos; y en las preguntas cerradas los sujetos deben elegir una respuesta única entre varias opciones, en las cuales se plantean diversas soluciones para un problema, y además deben optar por la más acertada, “Este doble formato de preguntas permite conocer, por un lado, si el que responde el test manifiesta un uso espontáneo de la habilidad y, por otro, si es capaz de usarla cuando se le señala que es necesaria para esa situación”¹¹³

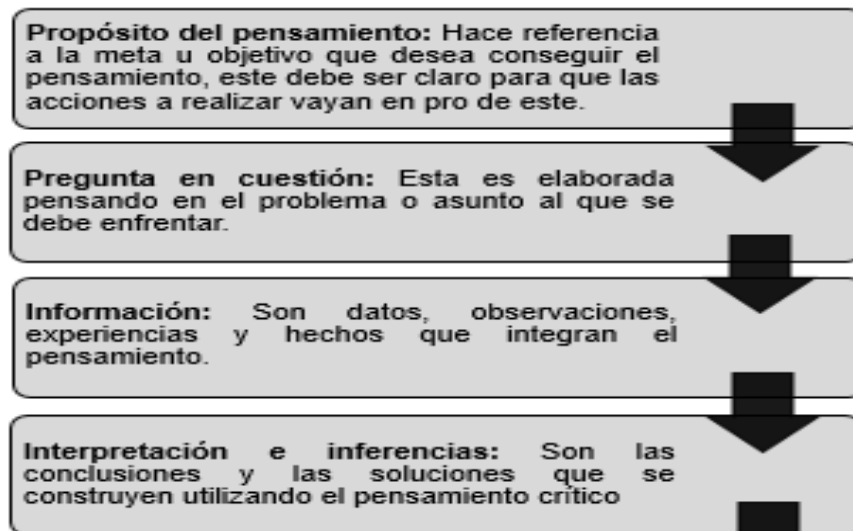
¹¹² HALPERN, D. Halpern. Critical thinking Assessment Using Everyday Situations, citado por NIETO, A.M. y SAIZ, C. Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico. En Motivación y emoción: Contribuciones actuales. Vol. II: Motivación. Astigarraga (Guipuzcua): A.G. Michelena, 2008. p. 257. Disponible en: <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/disposicionesyct.pdf>.

¹¹³ HALPERN, D. Halpern. Critical thinking Assessment Using Everyday Situations, citado por NIETO, A.M. y SAIZ, C. Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico. En Motivación y emoción: Contribuciones actuales. Vol. II: Motivación. Astigarraga (Guipuzcua):

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

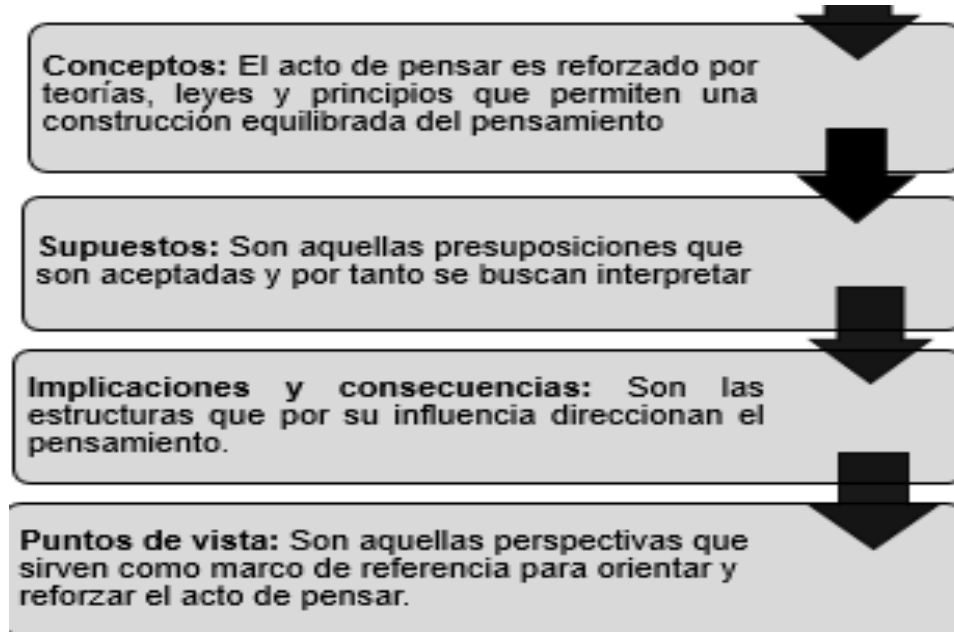
Richard Paul y Linda Elder nombran en “*la mini guía para el pensamiento crítico conceptos y herramientas*”¹¹⁴, unos elementos que conforman el pensamiento crítico (Ver figura 6), los cuales ayudan a construir una estructura interna fortalecida, orientan los pensamientos permitiendo que el sujeto cree un razonamiento coherente.

Figura 6. Elementos que conforman el pensamiento crítico



A.G. Michelena, 2008. p. 258. Disponible en: <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/disposicionesyct.pdf>.

¹¹⁴ PAUL, Richard; ELDER, Linda. Op. cit., p. 5.



Fuente: los elementos que conforman el pensamiento crítico expuestos por Richard Paul y Linda Elder en “La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas”¹¹⁵ adaptación de Jennifer Rodríguez.

El sujeto que posee un pensamiento crítico desarrolla características y habilidades que permiten destacarlo dentro de una sociedad, y éstas a su vez le permiten obtener un desarrollo personal y social superior en comparación con sujetos con pensamientos irreflexivos. Richard Paul y Linda Elder ¹¹⁶ indican que las características esenciales de un pensador crítico son:

- **Humildad intelectual:** Un individuo con humildad intelectual reconoce lo que sabe y lo que no; sin exagerar, logra ser consciente de los límites de su conocimiento y pone en práctica los fundamentos lógicos en sus opiniones; además sabe cuándo no posee argumentos válidos para referirse a algo.
- **Entereza intelectual:** Valora y reconoce que hay ideas o creencias que aunque pueden ser peligrosas o absurdas están sustentadas por justificaciones racionales que las hacen valederas y que en cambio hay conclusiones propias

¹¹⁵ PAUL, Richard; ELDER, Linda. Op. cit., p. 5.

¹¹⁶ PAUL, Richard; ELDER, Linda. Op. cit., p.15.

que pueden ser falsas, pero esto sólo se puede comprobar si se tiene una actitud activa y valiente frente a los cambios.

- Empatía intelectual: Es consciente de que sólo si un individuo se pone en lugar del otro podrá entenderlo. Se relaciona, con la habilidad de construir con precisión los puntos de vista de los demás y el poder razonar partiendo de estos.
- Autonomía intelectual: Pensar por sí mismo y dominar de forma racional sus valores, creencias e inferencias. De igual forma, implica aprender a analizar y evaluar esas creencias tomando siempre como base lógica, la evidencia y la razón; es decir, siempre cuestionar y creer según lo dicte la razón.
- Integridad intelectual: Ser honesto en su pensar y actuar siendo consciente de los estándares intelectuales que predica, de tal forma que actúa conforme a lo que le exige a los demás, admitiendo con humildad las inconsistencias de pensamiento y acción en las que pudiese incurrir.
- Perseverancia intelectual: Utiliza siempre la intuición intelectual y la verdad tanto en situaciones normales como en dificultades u obstáculos que se le presenten. Maneja sus principios racionales a pesar de la oposición irracional de los demás. De igual manera, se enfrenta por mucho más tiempo a la confusión y situaciones que le frustren para lograr un entendimiento y comprensión más profunda, sacando de esta reflexión una enseñanza o un aprendizaje.
- Confianza en la razón: Confía en la razón como medio para mejorar y alcanzar sus intereses propios de tal manera que pueda llegar a una conclusión sobre la capacidad de razonar que posee; con esta característica se aprende a pensar

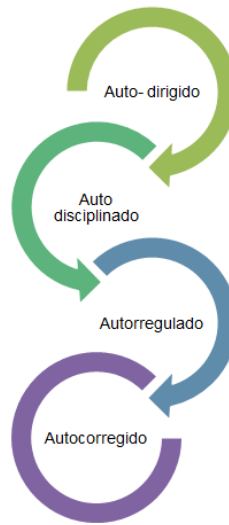
por sí mismo, se construyen propias visiones racionales y se piensa de forma coherente y lógica.

- Imparcialidad: Ser consciente de que todos los asuntos y puntos de vista de las demás personas se deben tratar de la misma forma, con neutralidad, a pesar de los sentimientos o intereses personales, de sus amigos, de su familia o comunidad. Por lo tanto implica ser fiel a los estándares intelectuales o razonamiento; sin incluir sus afectos.

En relación con las características esenciales mencionadas anteriormente, Richard Paul y Linda Elder en *“La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas”*¹¹⁷ mencionan una serie de procesos autónomos que posibilitan la puesta en práctica de las características del pensamiento crítico, la figura 7 muestra los procesos auto-dirigido, auto-disciplinado, auto-regulado y auto-corregido.

¹¹⁷ PAUL, Richard; ELDER, Linda. Op. cit., p. 4.

Figura 7. Serie de procesos autónomos



. Fuente: procesos autónomos expuestos por Richard Paul y Linda Elder en “La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas”¹¹⁸ adaptación de Edna Mabel Mora.

Como se observa en la figura 7, el pensamiento crítico, como proceso *auto-dirigido*, según el Dr. Jaime Ricardo Valenzuela en su taller “Aprendizaje auto-dirigido, autónomo y auto-regulado” es aquel en el que “la persona define claramente las metas de aprendizaje que quiere alcanzar; las relaciona con las necesidades concretas de su trabajo y de su desarrollo personal; y elige, entre varias opciones posibles, un programa educativo o una serie de acciones que le permitan satisfacer dichas necesidades”¹¹⁹. Por tanto, el auto-dirigirse implica realmente desarrollar un proceso autónomo en el que el individuo pensante decide su futuro, sus metas y sus aprendizajes de acuerdo a sus intereses personales, además realiza una serie de procedimientos para lograrlo.

Por su parte, el motivador personal Juan Sebastián Celis, en su blog “Desarrollo personal” expresa que la auto-disciplina - *pensar auto-disciplinadamente* - es una

¹¹⁸ PAUL, Richard; ELDER, Linda. Op. cit., p. 4.

¹¹⁹ VALENZUELA, Jaime. R. Aprendizaje auto-dirigido, autónomo y auto-regulado. Taller. Tecnológico de Monterrey: Escuela de graduados en Educación. p.6. [En línea]. [Citado 5 de noviembre de 2014]. Disponible en: http://www.cca.org.mx/profesores/porta1/files/congreso2011/Taller3/Taller3_presentacion.pdf

herramienta transversal que facilita los procesos de motivación y persistencia, además permite lograr el éxito en cualquier emprendimiento. “La auto-disciplina es la habilidad que tienes para tomar acción, sin importar tu estado emocional”¹²⁰. Por lo tanto, la motivación y la persistencia son características de la auto-disciplina, ya que un individuo puede continuar con un proceso de pensamiento que se ha planteado pese a las dificultades cognitivas o emocionales que se le presentan.

Además, el pensamiento crítico se considera como un proceso *auto-regulado* y *auto-corregido* que se relaciona y presenta de forma secuencial. Según Valenzuela¹²¹ el auto-regularse es aquella forma de pensar y razonar en la que la persona aplica sus estrategias de aprendizaje; se auto-evalúa- se *auto-corrige*- para asegurarse que los contenidos y conocimientos han sido realmente aprendidos; y señala, en caso necesario, medidas correctivas para alcanzar las metas de aprendizaje mediante otras opciones estratégicas.

Con lo anterior se defiende la premisa que el pensamiento crítico es un proceso autónomo, puesto que el individuo define sus propias normas y éstas van a regir su proceso de pensamiento, se va a auto-dirigir y auto-corregir siempre que lo necesite atendiendo a su metacognición.

Las habilidades del pensamiento crítico establecidas por Saiz y Nieto¹²² surgen de la intención de establecer que la ejecución de pensamiento en cuestión depende de dos componentes: habilidades y disposiciones (Ver figura 8). Es así como se especifica que estos elementos son necesarios ya que una persona que cuente con las habilidades específicas para determinadas situaciones, pero no tiene la

¹²⁰ CELIS, Sebastián. J. Desarrollo personal. [En línea]. [Citado 5 de noviembre de 2014]. Disponible en <http://www.sebascelis.com/autodisciplina/>

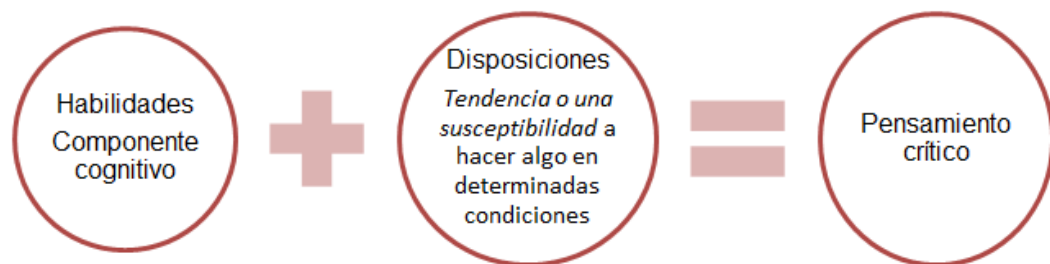
¹²¹ VALENZUELA, Jaime. R. Op. cit., p. 23.

¹²² NIETO, A.M. y SAIZ, C. Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico. En Motivación y emoción: Contribuciones actuales. Vol. II: Motivación. Astigarraga (Guipuzcua): A.G. Michelena, 2008. p. 255. Disponible en: <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/disposicionesyct.pdf>

motivación para utilizarlas no realizará un proceso o lo hará de manera indiferente, por lo que no se constituirá específicamente en pensador crítico.

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

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



Fuente: la ejecución del pensamiento crítico expuestos por Saiz y Nieto en "Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico. En Motivación y emoción"¹²³ adaptación de Edna Mabel Mora.

De tal manera que las habilidades representan el componente cognitivo o dicho de otro modo el saber qué hacer. Para Nieto y Saiz es de suma importancia establecer las habilidades que conforman el pensamiento crítico. Por tanto, Swartz J. R. y Perkins D.N. citados por Nieto y Saiz¹²⁴ plantean categorías mucho más generales como lo son el pensamiento creativo, la toma de decisiones, la resolución de problemas cotidianos, y la resolución de problemas matemáticos.

¹²³ *Ibíd.*, p. 255.

¹²⁴ SWARTZ, J. R. y PERKINS, D.N. Teaching Thinking: Issues and approaches, citados por NIETO, A.M. y SAIZ, C. Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico. *En Motivación y emoción: Contribuciones actuales. Vol. II: Motivación.* Astigarraga (Guipuzcua): A.G. Michelena, 2008. p. 254. Disponible en: <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/disposicionesyct.pdf>.

- El pensamiento creativo trata de la habilidad de formar nuevas combinaciones de ideas y conceptos para llenar una necesidad. Por lo tanto, el resultado del pensamiento creativo debe ser original y realizado por medio de una acción interna (como llegar a una conclusión, formular una hipótesis o tomar cierta decisión) o de una acción externa (como escribir un libro, pintar un cuadro o componer una canción)
- La toma de decisiones: es un proceso que se lleva a cabo para resolver problemas personales, sociales, cognitivos, etc. Esta habilidad, siempre tiene un fin o propósito y parte de una motivación para hacerlo por medio de fases como el análisis de los hechos, posibles consecuencias, posibles soluciones (probabilidad) y cómo el resultado satisface o no a un sujeto.
- La resolución de problemas cotidianos: parte del pensamiento creativo y la toma de decisiones para resolver una situación. Es una habilidad en la que no se da la información, ésta se tiene que inferir, investigar el porqué de las cosas y las posibles consecuencias con el objetivo de determinar qué decisión tomar. Implica realizar procesos más profundos puesto que no se está desarrollando un ejercicio particular en un cuaderno sino por el contrario se trata de una realidad, la realidad de un individuo.
- La resolución de problemas matemáticos: es una estrategia empleada para indagar cómo determinada persona puede resolver una dificultad real, relacionada con la matemática, y está estrechamente ligada a la habilidad del pensamiento creativo puesto que se espera que el individuo se ingenie infinidad de modos de solucionar los problemas que se le presenten utilizando su comprensión de los conocimientos básicos del área y los procesos mentales que se necesitan. Además, la resolución de problemas necesita de la toma de decisión sobre qué método utilizar para llegar a un desenlace de la situación,

no sobra decir que el pensador debe contextualizar dicha situación para poder elegir ese modelo de solución.

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

Ennis y Norris, citados por Nieto y Saiz,¹²⁵ definen la disposición del pensamiento crítico como una *tendencia o una susceptibilidad* a hacer algo en determinadas condiciones. Es decir, una motivación general para desplegar el pensamiento crítico cuando se den las circunstancias para aplicarlo.

Por su parte el profesor de investigación de la enseñanza David Perkins, Jay E y la profesora Shari Tishman, citados por Nieto y Saiz¹²⁶, presentan como un elemento central del pensamiento crítico *la disposición*. De igual manera establecen que la disposición está constituida por tres elementos “la sensibilidad, como la percepción de una conducta concreta siendo necesaria o apropiada; la inclinación, la motivación hacia la conducta, y la habilidad como la capacidad para ejecutar dicha conducta”¹²⁷.

En otras palabras se establece la sensibilidad como el fruto de la percepción de los estímulos del individuo, los cuales le presentan la información necesaria para

¹²⁵ ENNIS y NORRIS, citados por NIETO, A.M. y SAIZ, C. Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico. *En* Motivación y emoción: Contribuciones actuales. Vol. II: Motivación. Astigarraga (Guipuzcua): A.G. Michelena, 2008. p. 256. Disponible en: <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/disposicionesyct.pdf>.

¹²⁶ PERKINS, D; JAY, E y TISHMAN, S. Beyond abilities: A dispositional theory of Thinking, citados por NIETO, A.M y SAIZ, NIETO, A.M. y SAIZ, C. Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico. *En* Motivación y emoción: Contribuciones actuales. Vol. II: Motivación. Astigarraga (Guipuzcua): A.G. Michelena, 2008. p. 256. Disponible en: <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/disposicionesyct.pdf>.

¹²⁷ *Ibíd.*, p. 256.

analizar objetivamente la situación en la que se encuentra y las acciones de los demás definiendo así la posibilidad de actuar y pensar de determinada manera.

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

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

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

McPeck, citado por Smith¹²⁸, comparte las ideas de Perkins, Jay y Tishman pues para él, pensamiento crítico es:

Una *disposición* y no una destreza, es decir, una tendencia a comportarse de determinada manera en determinadas ocasiones. Lo considera como una disposición al 'escepticismo reflexivo', o sea, una juiciosa suspensión de asentimiento, una inclinación a considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda (todo lo cual requiere una amplia comprensión del tema en cuestión)¹²⁹.

¹²⁸ MCPEK, John. Critical Thinking and Education, citado por SMITH, Frank. De cómo la educación apostó al caballo equivocado. Primera edición. Argentina: Aique grupo editor S.A, 1994. p. 50.

¹²⁹ SMITH, Frank. De cómo la educación apostó al caballo equivocado. Primera edición. Argentina: Aique grupo editor S.A, 1994. p 51.

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

Por otra parte, Frank Smith menciona elementos que tienen que ver con la disposición de actuar de determinada manera en situaciones que lo ameriten y en las que el individuo ya tiene una comprensión. Asimismo, Smith¹³⁰ establece como aspectos del pensamiento crítico: el razonamiento, la inferencia, la resolución de problemas, la clasificación, la categorización y la formación de conceptos.

- Para Frank Smith¹³¹ El razonamiento se refiere a la capacidad del individuo de relacionar una serie de enunciados que se siguen unos a otros. A la relación de validez que un individuo puede hacer entre un enunciado, las premisas y su conclusión. Es decir, establecer con seguridad y con argumentos cómo algo pasa por determinada cosa.
- La inferencia implica relacionar enunciados con circunstancias más generales o alejadas a éstos.
- En la resolución de problemas se vinculan situaciones existentes con posibles estados deseados.
- La predicción se refiere a pronosticar situaciones actuales con situaciones futuras.
- La clasificación, categorización y la formación de conceptos, como manifestaciones del pensamiento abstracto, se refieren a las relaciones que el individuo hace sobre enunciados o situaciones específicas

¹³⁰ *Ibíd.*, p. 51.

¹³¹ *Ibíd.*, p. 51.

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

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

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

Enrique Chaux profesor asociado en el departamento de Psicología de la Universidad de los Andes en su libro "*Educación, convivencia y agresión escolar*" establece una serie de estrategias pedagógicas relacionadas con las competencias ciudadanas como alternativas para eliminar las dificultades de convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Por tanto, es importante definir los campos de acción o puesta en práctica de las competencias ciudadanas que definió Ruiz Silva para el MEN en el año 2004 citado por Enrique Chaux¹³².

¹³² CHAUX, Enrique; LLERAS, Juanita y VELASQUEZ, Ana María. Competencias Ciudadanas: de los estándares del aula, citados por CHAUX, Enrique. Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá, D.C: Editora Aguilar. 2012. p.67.

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

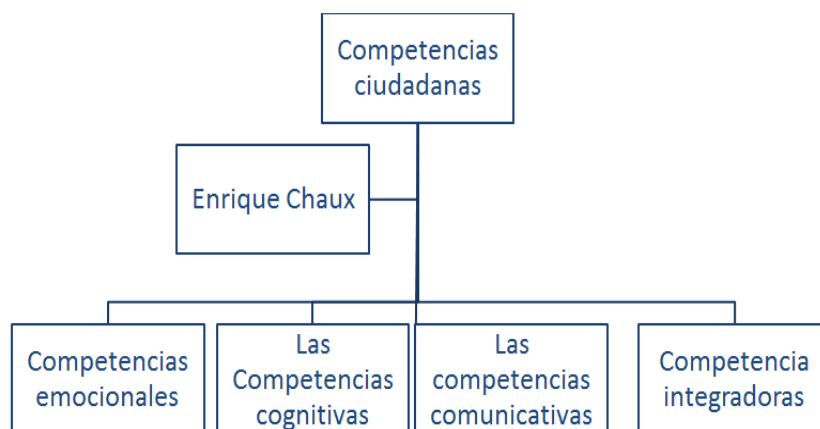
En cuanto a la participación y responsabilidad democrática, se incluye la construcción colectiva de acuerdos, la participación en decisiones grupales, el análisis crítico de las normas y las iniciativas para la transformación del contexto social por medio de mecanismos democráticos. Es decir, participar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

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

Ahora bien, las competencias ciudadanas que se espera pongan en práctica en los anteriores campos de acción fueron establecidas por Chaux y su equipo de trabajo del MEN: Lleras, Velásquez, Ruiz Silva en los años 2004 y 2005, citado por Chaux¹³³ (Ver figura 9).

¹³³ CHAUX, Enrique; LLERAS, Juanita y VELASQUEZ, Ana María. Competencias Ciudadanas: de los estándares del aula, citados por CHAUX, Enrique. Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá, D.C: Editora Aguilar. 2012. 67p.

Figura 9. Las competencias ciudadanas



Fuente: las competencias ciudadanas expuestas por Enrique Chaux y Juanita Lleras en “Competencias Ciudadanas: de los estándares del aula”¹³⁴ adaptación de Edna Mabel Mora

1. Para Chaux¹³⁵, las competencias emocionales son las capacidades que desarrolla el individuo para identificar y responder constructiva y positivamente ante las emociones propias y la de los demás. En estas competencias se encuentran: el manejo de la ira y la empatía.

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

La empatía según Hoffman, citado por Chaux¹³⁶, se refiere a la capacidad de sentir lo que otros sienten o por lo menos, experimentar algo compatible con lo

¹³⁴ Ibíd., p. 69.

¹³⁵ Ibíd., p. 69.

¹³⁶ HOFFMAN, M.L. Desarrollo moral y empatía: implicaciones para la atención y la justicia, citado por CHAUX, Enrique. Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá, D.C: Editora Aguilar. 2012. p. 71.

que puedan estar atravesando los demás. Además, en ésta competencia el educando *siente* algo similar a lo que viven los animales, por lo cual se relaciona con el interés por evitar el maltrato de estos. Es así como la empatía es un pilar para la convivencia pacífica debido a que se evita de primera mano situaciones futuras o próximas en las que se maltrate o cause dolor a otros.

2. Las Competencias cognitivas son las capacidades que logra desarrollar y poner en práctica un individuo que “realice diversos procesos mentales que favorecen la interacción con los demás y el ejercicio de la ciudadanía”¹³⁷. Es en estas competencias donde se hace énfasis pues se incluye el pensamiento crítico como competencia cognitiva. Además se categorizan la toma de percepciones, generación creativa de opciones y consideración de consecuencias.

Según Robert Ennis “el pensamiento crítico es un pensamiento reflexivo, basado en razones, que está enfocado en decidir qué creer y hacer”¹³⁸. Por tanto, es reflexivo puesto que el proceso mental que se desarrolla no es automático sino autónomo, por tal motivo el individuo que piense críticamente puede hacer una pausa y analizar a profundidad argumentos para llegar a sus propias conclusiones y tomar decisiones. Otra característica de pensar críticamente es entender la realidad y todo lo que pasa en ella, ya que con el pensar críticamente se puede interrogar sobre acciones que son aceptadas por la sociedad pero que no necesariamente son positivas, por ejemplo el consentir la agresión para cumplir metas o propósitos.

Además, con el desarrollo del pensamiento crítico y su puesta en práctica permanente se puede evitar tomar toda la información, conocimientos,

¹³⁷ CHAUX, Enrique. Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá, D.C: Editora Aguilar. 2012. p. 69.

¹³⁸ ENNIS, Robert. A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities, citado por CHAUX, Enrique. Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá, D.C: Editora Aguilar. 2012. p. 75.

creencias y prejuicios como verdaderos puesto que se motiva a ‘pensar’ a profundidad para no vivir engañados; es decir, el poder tomar distancia de las creencias y cuestionar su validez.

La toma de perspectiva como competencia cognitiva se refiere a esa capacidad para comprender una situación particular desde diferentes puntos de vista, tanto el personal como el de los demás, intentando entender al otro y su postura frente a determinada situación. Además una persona que toma varias perspectivas, puntos de vista u opiniones de los otros logra desplegar una buena y mejor comprensión de las intenciones que tienen los demás, con lo que dicen, como actúan, etc.

En el libro “Competencias ciudadanas: de los estándares del aula, una propuesta de integración a las áreas académicas”¹³⁹ de Enrique Chaux, Juanita Lleras y Ana María Velásquez con la participación del MEN se incluyen otras competencias cognitivas como lo son:

- Interpretación de intenciones: es la capacidad para evaluar las intenciones y propósitos de los demás y las de sí mismo con el fin de tomar decisiones y actuar de manera correcta.
- Generación de opciones: es la capacidad que se adquiere de la práctica en la que el ciudadano debe imaginarse creativamente infinidad de formas para resolver conflictos. Es decir, no quedarse en el dialogo pasivo sino explorar muchas formas en las que las partes involucradas puedan llegar a buenos términos. Por tanto el ciudadano debe poner en práctica la búsqueda de soluciones y el manejo de conflictos.

¹³⁹ CHAUX, Enrique; LLERAS, Juanita y VELASQUEZ Ana María. Competencias ciudadanas: de los estándares del aula. Primera edición. Bogotá: Ediciones Unidades. 2004. p. 22.

- Consideración de consecuencias: en relación con la generación de opciones de solución, la consideración de consecuencias se refiere a la capacidad de tener en cuenta los posibles efectos o consecuencias de los actos y decisiones que se tomen. Por tanto, el valor de esta competencia radica en la posibilidad que tiene el ciudadano para no afectar de manera negativa a sus congéneres y a sí mismo.
 - Metacognición: hace referencia a la capacidad de hacer un proceso autónomo en el que se 'mire' y reflexione sobre sus actos, sobre la relación entre lo que dice y lo que hace. Con la metacognición se realiza un proceso autónomo, autodisciplinado, autorregulado y autocorregido en la palabras de Linda Elder y Richard Paul¹⁴⁰
3. Las competencias comunicativas son las habilidades que permiten entablar conversaciones constructivas con los demás, expresar y comunicar los puntos de vista, ideas e intereses y comprender las ideas que los demás quieran expresar. A esta competencia pertenece la escucha activa y la asertividad.

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

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

¹⁴⁰ PAUL, Richard; ELDER, Linda. Op. cit., p. 10.

Para Lange, Jakubowski citados por Chaux¹⁴¹ la asertividad adquirida en la práctica permite expresar “las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de maneras claras y enfáticas, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones”¹⁴² En otras palabras, la asertividad es esa habilidad en la que los niños y adultos tienen una alternativa diferente a alejarse o responder de manera violenta cuando alguien se refiere a ellos inadecuadamente; tal alternativa hace referencia a responder de manera calmada o educada el agravio, con respeto y controlando sus impulsos para que no se caiga en el error de tener en cuenta tales ofensas.

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

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

En relación con las competencias que se espera pongan en práctica en sus respectivos campos de acción establecidos por Chaux, mencionados

¹⁴¹ CHAUX, Enrique. Op. cit., p. 77.

¹⁴² LANGE, A y JAKUBOWSSKI, P. Responsible assertive behavior: cognitive, behavioural procedures for trainers, citados por CHAUX, Enrique. Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá, D.C: Editora Aguilar. 2012. p. 77.

anteriormente. Richard Paul y Linda Elder postulan en su libro “La mini-guía del pensamiento crítico”¹⁴³ los pasos que sirven de pauta a un buen pensador para poder razonar:

- Debe tener claro que el razonamiento tiene un propósito, que debe ser expresado con claridad
- Debe comparar su propósito con el de otros y revisarlo periódicamente para verificar que siga enfocado en lo primordial
- El razonamiento busca solucionar un problema o resolver una pregunta
- Se debe identificar el punto de vista y perspectivas propias
- Es necesario buscar otros puntos de vista y hacer una comparación con los propios para hallar fortalezas y debilidades
- Al hacer la comparación y evaluación entre las diferentes perspectivas, el evaluador debe ser parcial
- El razonamiento debe estar fundamentado en datos, información y evidencias para que sea válido, así solo las afirmaciones que estén apoyadas en esto serán valederas
- La información, datos o evidencias que se encuentren deben ser pertinentes y estar ligadas con la pregunta en cuestión
- En el momento de expresar el razonamiento se deben emplear conceptos e ideas clave que le den forma al pensamiento
- Partiendo de los conceptos y de las ideas expresadas se crean inferencias e interpretaciones que lleven a conclusiones que den un significado a los datos.

Los pasos postulados anteriormente como posibilidad de uso por parte de los estudiantes deben ser enseñados por los docentes en las aulas de clase contextualizando el entorno de los educandos con el fin de dejar ver la utilidad e

¹⁴³ PAUL, Richard; ELDER, Linda. Op. cit., p. 6-7.

importancia de los conocimientos y procesos mentales en la vida cotidiana para tomar decisiones y resolver problemas.

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

Teniendo clara la definición y lo que implica ser un pensador crítico, se puede ahora relacionar el pensamiento crítico con la lectura crítica, ya que según Daniel J. Kurland¹⁴⁴ son dos operaciones distintas pero que se entrelazan de la siguiente manera:

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

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

¹⁴⁴ KURLAND, Daniel. J. Critical Reading Vs Critical Thinking. Traducción realizada por EDUTEKA [En línea]. [20 de julio de 2014]. Disponible en: <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

En el momento de la práctica la lectura crítica y el pensamiento crítico van de la mano. Durante la lectura el pensamiento crítico permite que el lector haga seguimiento a su comprensión a medida que lee; si el lector percibe afirmaciones vagas o erróneas es por medio del pensamiento crítico, y así lo examina con mayor detenimiento para poner a prueba su comprensión, este momento desarrolla su lectura crítica.

También se realiza una operación contraria. Solo una persona puede pensar críticamente sobre un texto si lo ha podido entender, es decir si pone en marcha una lectura crítica.

Arigaza, citado por Celso Delgado Uriarte menciona que “un pensamiento crítico, del estudiante, puede cuestionar lo indebido cuando es afectado o beneficiado, un pensamiento empírico, en cambio, copia mecánicamente los modelos positivos y negativos, sin cuestionarlos y sin darse cuenta de ello”¹⁴⁵, con esto vuelve a reafirmar que la lectura crítica y el pensamiento crítico trabajan en conjunto para que el lector pueda emitir juicios de valor con respecto a la lectura.

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

¹⁴⁵ ARIGAZA, R. Y. Seminario Internacional Modelos pedagógicos: Pedagogía crítica. Instituto de Pedagogía popular, citado por DELGADO, U. Celso. La lectura crítica, una herramienta de formación del pensamiento crítico en la universidad. REDEM. [En línea]. [Citado 13 de marzo de 2015]. Disponible en: <http://www.redem.org/la-lectura-critica-una-herramienta-de-formacion-del-pensamiento-critico-en-la-universidad/b>

3. METODOLOGÍA

3.1 DISEÑO METODOLÓGICO

Este proyecto de investigación tiene un enfoque cualitativo lo cual es para Denzin y Lincoln ¹⁴⁶ multimetódico, naturalista e interpretativo. Es decir, que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. La investigación cualitativa abarca el estudio, que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos ya que pretende observar distintos elementos y mencionados como lo son los espacios académicos de formación que permitan el desarrollo del pensamiento crítico y la lectura crítica; las estrategias que se están implementando en la distintas aulas de clase; las concepciones sobre lectura crítica; y las bases teóricas que se están teniendo en cuenta para la formación de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de las Escuelas Normales Superiores de Bucaramanga y Piedecuesta.

3.2 DISEÑO METODOLÓGICO

Esta investigación cualitativa se centrará en el diseño de tipo etnográfico puesto que es uno de los métodos más relevantes que se vienen utilizando en este tipo de investigaciones. Ésta consiste en descripciones detalladas de situaciones,

¹⁴⁶ DENZIN, N. y LINCOLN, Y. 1994. «Preface», «Introduction. Entering the field of qualitative research», en N. Denzin e Y. Lincoln (comps.), Handbook of Qualitative Research. Londres, Sage. Citado por: VASILACHIS. Irene. Estrategias de investigación cualitativa. Editorial Gedisa S.A. Barcelona, 2006. p. 24 Disponible en: http://www.pueg.unam.mx/images/seminarios2015_1/investigacion_genero/u_3/vas_ire.pdf

eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno lo describe.¹⁴⁷

Este tipo de investigación es viable para llevar a cabo el proyecto, ya que se centra no solo en el trabajo del investigador, sino en el papel que juega la población investigada; pues busca hacer cambios reflexivos en la educación colombiana.

La investigación etnográfica aborda el objeto de estudio con miras a comprender e interpretar la realidad, que interactúa con un contexto más amplio, con la finalidad de derivar conocimientos y planteamientos teóricos más que a resolver problemas prácticos como lo podría hacer la investigación acción, por ejemplo.¹⁴⁸

En este orden de ideas, este tipo de investigación se centrará en el análisis y la recogida de los datos para obtener un informe final, claro y conciso, sobre el problema de investigación.

Según María Rosa Estupiñán en su libro *“Investigación Cualitativa: métodos comprensivos y participantes de Investigación”*; el proceso de investigación etnográfica se lleva a cabo a partir de tres fases, articuladas permanentemente, como un engranaje que evidencia el enlace de los diferentes momentos del proceso de investigación y facilita la comprensión de un fenómeno social.

- **Fase preparatoria:** En esta fase se realiza la definición de la situación problema. Ésta constituye esa primera preocupación por un área o una

¹⁴⁷ MURILLO, Javier. MARTINEZ, Chyntia. Investigación Etnográfica, Métodos de investigación educativa en Ed. Especial. 3° edición. Cristina Barbolla, Nuria Benavente, Tamara López, Cristian Marín de Almagro, Lucía Perlado, Carmen Serrano. 2010

¹⁴⁸ Idíd. p,6.

problemática social que inquieta al investigador. En esta fase se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- ✓ Definición de un campo temático:
 - La propia vida cotidiana: lo que le preocupa a la gente del tema.
 - La práctica profesional: Desde las áreas de formación.
 - Experiencias concretas que resultaron significativas.
 - El contraste con especialistas.
 - La lectura de trabajos producto de otras investigaciones.
- ✓ Reflexión sobre los prejuicios del investigador en torno al problema:
 - El investigador no es ajeno al sujeto de investigación
 - Sus intereses personales, profesionales o sociales afectan la forma como abordar el conocimiento y el contexto.
 - Es fundamental explicar el conjunto de prejuicios, saberes, ideas y sentimientos.
- ✓ Definición del contexto de ocurrencia: Exploración de la situación:
 - Para evaluar pertinencia y viabilidad del tema de investigación.
 - Recorrer los territorios.
 - Procesar conversaciones informales con las personas que allí se encuentran.
 - Elaborar mapas del o los espacios.
 - Mapear en una primera aproximación, las redes vinculadas entre los sujetos.
 - Buscar información secundaria formalizada.
- ✓ Revisión de referentes teóricos y conceptuales:
 - Los problemas que regularmente ya han sido abordados en diversas áreas del conocimiento.
 - Revisión de: Investigaciones, bases de datos, libros, revistas científicas, publicaciones.

- **Trabajo de Campo:**

En esta fase, el grupo de investigación se adentra al contexto que pretende observar. Esta experiencia es vital ya que involucra el conocer el grupo que se quiere investigar, observar, cuestionar etc.

El investigador necesita la preparación necesaria tanto en el aspecto teórico (Saber qué buscar, qué interpretar) como el procedimental (cómo buscar).

De esta forma se puede responder a las siguientes preguntas: ¿Qué está sucediendo en el lugar de estudio? Y ¿Qué significados tiene lo que está sucediendo para las personas que ahí se encuentran?

El trabajo de campo se lleva a cabo partiendo de la observación participante en donde el investigador se convierte en parte de la comunidad, mientras se observan sus comportamientos y actividades. Esta fase tiene en cuenta los siguientes aspectos:

- ✓ Acceso al escenario:
 - Estableces relaciones abiertas con informantes.
 - Reglas y estrategias cotidianas para la interacción social.
- ✓ Focalización:
 - Negociación de un rol
 - “Balcón interno” de la realidad socio-cultural: Capta lo significativo.
 - Evitar sacar de escena elementos básicos de la vida cotidiana.
 - Proceso de selectividad: Separa lo “Público” de lo “Privado”.
 - Traspasar “La fachada” de la vida cotidiana.
- ✓ Definición/ Elección de informantes:
 - Establecer lo común con los involucrados.
 - Ayudar cuando sea necesario y posible.
 - Observar una actitud de humildad
 - Revelar interés por lo que dice o hacen.

- Ajustarse a las rutinas y modos de hacer las cosas.
- Incluir en el equipo investigador personas de los dos sexos.
- ✓ Registro y procesamiento de información:
 - Registro: Reconstrucción de escenas, situaciones y declaraciones.
 - Registro de emociones e impresiones.
 - Primera interpretación a la luz de la lógica interna del grupo o del informante.
 - Procesamiento: Comienza en el momento mismo que termina cada episodio.
 - Identificación categorías analíticas
 - Reformulación o reenfoque.
- ✓ Análisis:
 - Citas directas desde los informantes
 - Lectura de entrevistas o notas de campo por temas/ relaciones.
 - Identificar valores y reglas e influencias sobre la cohesión y normas del grupo.
- ✓ Ruptura y abandono del campo:
 - Reducir la frecuencia de las visitas.
 - Informar finalización.
 - Agradecimientos a colaboradores.
 - Pausa nos permite aclarar ideas, revisar, y analizar los datos, tomar decisiones sobre la continuidad del estudio.
- **Descripción e interpretación de la cultura:**

Durante esta fase, los investigadores involucran la lectura de cada entrevista o conjunto de notas de campo por temas, y examinan las relaciones entre estos, para establecer los valores y reglas que gobiernan la conducta en el grupo.

El producto final de la etnografía debe informar al lector acerca de los patrones de comportamiento del grupo estudiado.

3.3 ESCENARIO Y PARTICIPANTES

3.3.1 Descripción del escenario de los participantes El primer escenario en donde se recogió información fue la Escuela Normal Superior de Bucaramanga. El Programa de Formación Complementaria cuenta con cuatro semestres de, aproximadamente, veinticinco estudiantes por aula. Para aplicar el cuestionario se tuvo en cuenta veinticuatro estudiantes del cuarto nivel quienes tienen edades que oscila entre diecinueve y veintitrés años. Este grupo cuenta con veintitrés mujeres y un hombre los cuales esperan obtener el título de Normalistas Superior y poder desempeñarse como Maestros(as) en el nivel de preescolar y básica primaria.

Este Programa tiene como propósitos principales desarrollar en los futuros maestros las competencias básicas de hablar, escuchar, leer y escribir en variedad de lenguas que los capaciten para generar los mismos procesos en sus estudiantes de Preescolar y Básica Primaria; y favorecer la formación de un maestro y una maestra conocedores de los procesos de desarrollo del ser humano en la edad Preescolar y Escolar así como de sus herramientas didácticas para su potencialización¹⁴⁹

El segundo escenario fue la Escuela Normal Superior de Piedecuesta. El Programa de Formación Complementaria cuenta, de igual forma, con cuatro semestres, de formación pedagógica, los cuales están compuestos por treinta y cinco y cuarenta estudiantes aproximadamente. Para la aplicación del cuestionario se tuvo en cuenta el cuarto semestre de esta institución, éste está integrado por veinticuatro mujeres y un hombre quienes esperan aprobar el curso y graduarse

¹⁴⁹ Latin. Systems. Programa de Formación Complementaria. Escuela Normal Superior de Bucaramanga. Publicado en: Dependencia. Disponible en: http://www.latinsystems.com.co/Colnormal/index.php?option=com_content&view=article&id=18&Itemid=121#ZVIM7_2

como Normalistas Superiores para ejercer como maestros(as) en el nivel de preescolar y básica primaria.

3.4 RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

3.4.1 Técnicas e instrumentos de recolección de información

3.3.1.1 Técnicas

La entrevista semiestructurada

Para este proyecto de investigación se implementara como técnica la entrevista semiestructurada y como instrumento el cuestionario.

Para Denzin y Lincoln¹⁵⁰ la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”. Este tipo de técnica es fuertemente influenciado por el entrevistador, puesto que es él quién decide la forma de estructurarla y aplicarla.

Rubin y Rubin citados por Lucca y Berríos¹⁵¹ enumeran las características que distinguen la entrevista cualitativa de otras formas de recopilar información:

I. La entrevista cualitativa es una extensión de una conversación normal con la diferencia que uno escucha para entender el sentido de lo que el entrevistador dice.

¹⁵⁰ DENZIN, N.K, y LINCOLN, Y.S. The Sage Handbook of Qualitative Research. Londón, Inglaterra. Sage. 2005. p.643. Citado por: VARGAS. Ileana. La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y Retos. Universidad Nacional, Hereida, Costa rica. Mayo 2012. p. 121

¹⁵¹ LUCCA. N, y BERRÍOS, R. Investigación cualitativa, fundamento, diseños y estrategias. Ediciones S.M. Colombia. p.320. Citado por: VARGAS. Ileana. La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y Retos. Universidad Nacional, Hereida, Costa rica. Mayo 2012. p. 123

II. Los entrevistadores cualitativos están inmersos en la comprensión, en el conocimiento y en la percepción del entrevistado más que en categorizar a personas o eventos en función de teorías académicas.

III. Tanto el contenido de la entrevista como el flujo y la selección de los temas cambia de acuerdo con lo que el entrevistado conoce y siente

Ahora bien, la entrevista semiestructurada¹⁵² la cual se caracteriza porque se determina de antemano cual es la información relevante que se quiere conseguir. Se hacen preguntas abiertas dando oportunidad a recibir más matices de la respuesta, permite ir entrelazando temas, pero requiere de una gran atención por parte del investigador para poder encauzar y estirar los temas. (Actitud de escucha)

2. INSTRUMENTO

El cuestionario

De acuerdo con el señor Fernando García Córdova es su libro *“El cuestionario”*¹⁵³ El cuestionario es un sistema de preguntas ordenadas con coherencia, con sentido lógico y psicológico, expresado con lenguaje sencillo y claro. Permite la recolección de datos a partir de las fuentes primarias. Está definido por los temas que aborda la encuesta. Logra coincidencia en calidad y cantidad de la información recabada. Tiene un modelo uniforme que favorece la contabilidad y la comprobación. Es el instrumento que vincula el planteamiento del problema con

¹⁵² PELAÉZ, Alicia. RODRIGUEZ, Jorge. RAMIREZ, Samantha. PÉREZ, Laura. VÁSQUEZ, Ana. GONZALES, Laura. La entrevista. Disponible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Entrevista_trabajo.pdf

¹⁵³ GARCÍA, Fernando. El cuestionario. Recomendaciones metodológicas para el diseño se cuestionario. Editorial Limusa. Primera edición para uso didáctico. 2002. p,7.

las respuestas que se obtienen de la muestra. El tipo y características del cuestionario se determinan a partir de las necesidades de la investigación.

Para el diseño y la presentación del cuestionario se deben tomar en cuenta las siguientes recomendaciones¹⁵⁴:

1. Portada formal que recoja el título de la investigación con los autores, a quien va dirigido y fecha y versión de la encuesta.
2. Instrucciones. Una pequeña explicación y las indicaciones para el correcto llenado.
3. Diseño atractivo de preguntas y respuestas.
4. Letra legible de preferencia Times o Serif y de un solo tipo.
5. Utilizar una fuente pequeña para que aparente ser una encuesta corta.
6. Usar cursivas y negritas para dar instrucciones.

Otros aspectos que se consideraran en otro apartado son:

1. Las cuestiones a preguntar.
2. La selección del tipo de preguntas que se requiere para cada cuestión de la investigación.
3. Número de preguntas del cuestionario.
4. Determinar el orden y disposición de las mismas.

3.4 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para la investigación se aplicaron 60 encuestas a los estudiantes que cursan cuarto semestre del Programa de Formación Complementaria de las Escuelas

¹⁵⁴ APARICIO, Aurora. PALACIOS, Wilson. MARTINEZ, Ana. ANGEL, Isabel. VERDUZCO. Cecilia. RETONA, Elisa. El cuestionario. Métodos de investigación avanzada. p.4. Disponible en: El El el https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Cuestionario_%28trab%29.pdf

Normales Superiores de Bucaramanga y Piedecuesta. En primera instancia se debió llevar una carta firmada por la asesora del proyecto para que la institución diera el visto bueno para realizar la encuesta. Se experimentaron una serie de problemas con la aprobación del permiso en ambas instituciones, pero después de tanta insistencia se logró ingresar a aplicar el instrumento.

La entrevista se llevó a cabo, en ambos casos, en un salón de clases de las instalaciones de la escuela. Se pidió permiso para aplicar el cuestionario al titular de la clase que se estaba dando en ese momento recoger el mayor número de cuestionarios al mismo tiempo. Se tomó la precaución de recoger el mismo día el cuestionario para mayor efectividad en la investigación.

El propósito del cuestionario era dar solución a las preguntas directrices planteadas al inicio del proyecto:

- ¿Cómo definen lectura crítica los estudiantes de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores de Bucaramanga y su área metropolitana?
- ¿Qué estrategias utilizarían en su práctica los estudiantes de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores de Bucaramanga y su área metropolitana para potenciar el pensamiento crítico de los estudiantes en la clase?
- ¿Qué espacios académicos de formación permiten desarrollar el Pensamiento Crítico y Lectura Crítica?

Ahora bien, el cuestionario contenía nueve preguntas las cuales fueron divididas en categorías de análisis: Concepto de lectura crítica, didáctica de la lectura crítica y lo espacios de formación.

4. HALLAZGOS

Para este apartado de la investigación se propone realizar un análisis más profundo en relación con las respuestas dadas por los estudiantes de las Escuelas Normales Superiores de Bucaramanga y Piedecuesta al cuestionario aplicado para conocer sus concepciones sobre lectura crítica.

Para esto, se tiene en cuenta las tres categorías de análisis que encierran las preguntas del cuestionario. A saber, definición de lectura crítica, reconocimiento de las estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura crítica y los espacios de aprendizaje de la misma.

4.1 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para realizar el análisis de la información, como ya se mencionó con anterioridad, se realizó una división por categorías de acuerdo a los objetivos específicos de la investigación. Estas categorías se dividieron en unas subcategorías de acuerdo a las respuestas de los maestros en formación. Cada una de ellas posee una distinción por subcategorías para finalizar con un análisis general de la misma que unifica el desempeño común de todos los estudiantes.

Vale la pena recordar que el cuestionario tuvo una duración de aproximadamente 20 minutos, se realizó como entrevista de tipo informal y los estudiantes tuvieron algunas orientaciones durante el desarrollo de la misma.

El cuestionario buscaba reconocer las concepciones que tienen los maestros en formación de las Normales Superiores de Bucaramanga y Piedecuesta con respecto a la enseñanza de la lectura crítica.

Tabla 3. Categoría Análisis pregunta 1.

1. ¿Cómo definiría la lectura crítica?		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
I. Concepto de Lectura crítica a. Definición de lectura crítica	1. Es realizar “algo” para satisfacer a “alguien”	P1 E9: “Para mi es cuando se hace una lectura sobre un artículo y yo doy mi opinión o mi punto de vista. P1 E4: “Es el poder que tiene el lector para realizar un buen análisis de la lectura escogida” P1 E7: “Es la forma de interpretar y dar respuestas coherentes y valederas” P1 E11: “Son habilidades que se dan para desarrollar cuestionarios que se están leyendo” P1 E18: “Es el criterio que cada uno tiene referente al tema que se lea donde cada uno piensa de manera individual dando su criterio de manera clara y precisa” P1 E20: “Es esa lectura que realizamos con el fin de hacer una reflexión” P1 E24: “Es tener una mirada reflexiva valorando el punto de vista del otro así no esté de acuerdo”
	2. Es ir más allá de lo que el autor propone.	P1 E1: “Como una oportunidad de analizar y ver más allá de lo que conlleva el texto” P1 E14: “Lectura crítica es poder ir más allá de lo que diga el autor” P1 E15: “Es ir más allá de lo evidente” P1 E21: “Es cuando uno va más allá de lo que quiere el autor comunicar” P1 E26: “Es leer con un trasfondo con la capacidad de

1. ¿Cómo definiría la lectura crítica?	
3. Es cuestionar el texto	<p>apoderarnos del texto”</p> <p>P1 E2: “La lectura crítica es aquella que me permite cuestionarme todo aquello que veo, pienso o leo”</p> <p>P1 E12: “Es cuestionar lo que se está leyendo”</p> <p>P1 E13: “Lectura crítica como capacidad de cuestionar”</p> <p>P1 E27: “Es una lectura en la que se cuestiona lo que se lee”</p> <p>P1 E34: “Ver y preguntarme más allá de lo que veo y leo”</p> <p>P1 E41: “Se define como aquella lectura que se medita y cuestiona donde el lector plantea sus puntos de vista”</p>
4. Es la finalización de un proceso lector.	<p>P1 E8: “La definiría como la finalización de un proceso lector en el cual el lector puede abrir su mente a nuevas alternativas”</p> <p>P1 E49: “Es aquella que evalúa un proceso en el cual los lectores dan a conocer sus puntos de vista”</p>
ANÁLISIS PREGUNTA #1	
<p>Según lo evidenciado en el marco teórico de esta investigación, los autores Frank Smith¹⁵⁵, Ken Goodman¹⁵⁶ y Umberto Eco¹⁵⁷ afirman que la lectura crítica es un proceso mediante el cual el lector otorga significado a lo que está impreso, con el cual pone en juego herramientas cognitivas como: inferencias, esquemas y conocimientos previos para de esta manera ofrecer una posición personal y argumentada respecto al texto.</p> <p>Con lo anterior, la propuesta investigativa pretendía con esta primera pregunta encontrar la concepción del maestro en formación sobre este concepto, por lo cual, se esperaba que argumentaran la lectura como un proceso que</p>	

¹⁵⁵ SMITH, Op. Cit.

¹⁵⁶ GOODMAN, Op. Cit. Cap. 2

¹⁵⁷ ECO, Umberto. Op. Cit.

1. ¿Cómo definiría la lectura crítica?

requiere de ciertas habilidades. Sin embargo, ninguno de los ellos lo definió de esta manera. Algunas de sus respuestas, las cuales analizaremos más adelante, referían solo a partes de este proceso, pero no al conjunto como tal de las habilidades, capacidades o competencias que requiere un lector crítico.

Ahora bien, gracias a lo anterior se pudo evidenciar que los maestros en formación tienen dificultad para estructurar una definición según los principios fundamentales para realizar una definición que expone ISO¹⁵⁸ (International Organization for Standardization) . Es decir, las ideas que exponen no son claras ni apuntan directamente a la esencia más profunda del concepto definido, solo se detienen en aspectos superficiales, y realizan enumeraciones de sin centrar la idea.

A lo anterior se suma, el gran interrogante, sobre el cual, los maestros en formación conciben la lectura solo como una obligación educativa y un trabajo del aula. En algunas de las respuestas de estos estudiantes se evidencia la clara afirmación sobre la relación que existe entre la lectura y la competencia procedimental. Es decir, se lee para responder preguntas, para hacer cuestionarios, como el planteado por esta investigación, o para responder a un maestro dentro del aula. Nunca se evidencia la lectura como un hábito que permite disfrutar, aprender, imaginar o soñar.

Para poder realizar un análisis claro de esta primera pregunta surgen diferentes categorías en las cuales se asignan algunas de las respuestas de los maestros en formación de los normales superiores de Bucaramanga y Piedecuesta.

La primera categoría tomada desde las respuesta de la muestra define lectura crítica como “asumir” una posición ante un texto, dando una opinión que se puede argumentar teniendo en cuenta el punto de vista que el lector tiene. En la anterior definición, que engloba una categoría de respuestas similares a las de los estudiantes, la palabra

¹⁵⁸ VILCHES, Luis Miguel. RODRÍGUEZ, Antonio Federico. Sobre el definir: Recomendaciones para la redacción de definiciones. p.6. Se encuentra disponible http://oa.upm.es/5132/2/DEFINIR_v3.pdf

1. ¿Cómo definiría la lectura crítica?

subrayada demuestra lo dicho anteriormente, donde nos referimos a la lectura como un acto procedimental donde ésta solo es funcional si se da algo a alguien. Lo que consideramos totalmente falso, pues leer no es solo tomar un texto y realizar una lectura, también es posible leer imágenes, leer acontecimientos, leer problemas, con esto, cuando se habla sobre comprensión de lectura también se refiere a la comprensión de la vida y de las situaciones que requieren de lectura.

Por esta razón, como un hallazgo investigativo, se encuentra que la lectura crítica es una práctica que lleva al pensamiento crítico, y este último requiere de la lectura comprensiva de todas las situaciones diarias.

Para relacionar lo anterior, autores como Frank Smith¹⁵⁹ y Ken Goodman¹⁶⁰ afirman que la lectura crítica es un proceso para encontrar significación, en el cual, se pone en juego competencias como la capacidad de asumir una posición crítica ante un texto, por esto, lo dicho anteriormente explica como leer no es solamente dar una opinión frente al texto, ni mucho menos resolver dudas a través de él. Leer requiere de muchas otras habilidades que permiten realizar una contextualización, una retroalimentación y una unión de saberes del lector.

Para la segunda categoría de análisis, se ubican algunas respuestas en la afirmación, sobre la cual, la lectura crítica es el poder que tiene el lector de ir más allá de lo que el autor propone. En este caso, hacemos énfasis en los términos que utilizan los maestros en formación para dar respuesta a esta pregunta. De lo cual, es posible concluir que carecen de una capacidad de interpretación y de una noción correcta de la definición de un concepto, además, los términos que utilizan hacen parte de la terminología general vista en una persona sin un bagaje educativo, que en ellos debería evidenciarse en términos lingüísticos o pedagógicos propios de la formación como futuros docentes.

A raíz de lo anterior, se dificulta interpretar la definición dada, pues el verbo *poder* permite referirse a muchas otras posibilidades que no tienen nada que ver con la habilidad de lectura, incluso, la expresión *ir más allá* no refiere a

¹⁵⁹ SMITH, Op. Cit.

¹⁶⁰ GOODMAN, Op. Cit.

1. ¿Cómo definiría la lectura crítica?

nada, pues el autor de un texto no pretende que sus lectores vayan más allá de lo que él dice, sino que logren comprender y relacionar lo dicho en el texto con sus propios esquemas mentales.

Para argumentar lo anterior, Umberto Eco¹⁶¹ habla sobre llenar los espacios en blanco del texto, con esto se refiere a la realización de inferencias mientras se realiza la lectura, aun así no significa que el uso de esta sola herramienta consiga desarrollar lectura crítica, por el contrario, solo menciona que es uno de los tres instrumentos que se incluyen en el logro de este proceso.

El tercer y último aspecto sobre la definición de lectura crítica se refiere a esta como la finalización de un proceso lector. En esta categoría se realiza énfasis en la gran mayoría de respuestas donde se menciona a la lectura como un proceso. Desde ahí, surge el interrogante sobre cuál es el método de enseñanza que están recibiendo los maestros en formación, cómo definen ellos el término aprendizaje por procesos, o más simple aún que entienden por currículo.

La reflexión en torno a lo anterior, permite comprender que los maestros en formación no tienen claro la finalidad de una formación docente en términos de los resultados que se deben generar, sobre todo, en el proceso de comprensión de la lectura, pues ni siquiera ellos pueden definirlo en términos de habilidad, competencia o capacidad.

Además de lo anterior, la reflexión hecha por los maestros en formación sobre la lectura como la finalización de un proceso no es aceptable desde el punto de vista de los teóricos nombrados anteriormente, ni desde la visión de la investigación. Pues como ya se había mencionado la lectura crítica lleva al pensamiento crítico, y por esta razón nunca se termina de aprender a leer críticamente.

En suma, es evidente que los maestros en formación tienen bastantes dificultades al momento de definir la lectura

¹⁶¹ ECO, Op. Cit.

1. ¿Cómo definiría la lectura crítica?

en general, por esta razón, muestra su falta de términos pedagógicos o lingüísticos y la dificultad para expresar con claridad la definición de un concepto. Su capacidad de interpretación se resume al aprendizaje tradicional en el cual, solo se aprende para responder a alguien más o para cumplir con una obligación educativa.

Con esto, es preocupante analizar la clase de maestros que saldrán a enseñar lectura crítica, la forma en la cual aplicarán los procesos de lectura, cuando no tienen claro qué es un proceso, y menos uno de aprendizaje. También es cuestionable su capacidad para asumir, cuestionar, reflexionar o analizar en torno a un concepto de la vida diaria como lo es la lectura.

Tabla 4. Categoría Análisis pregunta 2.

2. ¿Cuál sería la relación entre pensamiento crítico y lectura crítica?		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
I. Concepto de Lectura crítica b. Relación entre pensamiento crítico y lectura crítica	1. Los dos conceptos necesitan de análisis y práctica.	P2 E4: "Las dos necesitan de práctica" P2 E12: "Al practicar la lectura crítica tengo pensamiento crítico" P2 E10: "Analizan los contextos"
	2. Las dos se encargan de ir más allá.	P2 E2: "Permite ver otros puntos de vista y ayuda a ir más allá" P2 E10: "Permite ir más allá de lo que se tiene"
	3. Los dos conceptos me permiten cuestionar	P2 E13: "Permite cuestionar la vida cotidiana y la lectura" P2 E 11: "Es cuestionar lo que pasa"
	4. No establece la relación	P2 E1: "Pensamiento crítico me ayuda a expresar o que creo. Lectura crítica es pensar y definir lo que creo"

2. ¿Cuál sería la relación entre pensamiento crítico y lectura crítica?

P2 E16: "Pensamiento crítico interroga. Lectura crítica comprende"
P2 E18: "Pensamiento crítico se crea de acuerdo a lo que sabe. Lectura crítica ayuda a sustentar lo que se lee"
P2 E8: "Un lector crítico comprende y se apodera de o que ha leído, un pensador crítico es quien va más allá de lo evidente"
P2 E11: "El pensamiento crítico ayuda a interpretar un texto, la lectura crítica es cuestionar lo que se va a leer"
P1 E21: "El pensamiento crítico es la manera como yo analizo la información obtenida en la lectura, y la lectura crítica es el valor que le doy a la información"

ANÁLISIS PREGUNTA #2

La segunda pregunta de análisis se refería a la relación existente entre el concepto de lectura crítica y pensamiento crítico. Antes de reflexionar en torno a ella, es necesario recordar que los maestros en formación no construyeron un concepto claro de lectura crítica.

En este sentido, la relación que ellos hacen en esta segunda pregunta, primero no cuenta con un concepto de lectura crítica como tal, y no se tiene un saber previo claro sobre lo que es el pensamiento crítico.

La primera categoría de análisis se resume en la siguiente relación: *la lectura crítica y el pensamiento crítico necesitan de análisis y práctica*. Sin embargo, dentro de las respuestas a la primera interrogante no se evidenció la lectura como un proceso de análisis ni de práctica, en este caso, es posible que los estudiantes hayan realizado una mejor interpretación del contexto de los dos términos y hayan visto de manera distinta la aplicación de los mismos.

Es decir, se podría suponer que al poner de manifiesto la relación de estos dos conceptos los maestros en formación pudieron realizar una contextualización de los términos de una forma más general, de tal forma que al

2. ¿Cuál sería la relación entre pensamiento crítico y lectura crítica?

relacionarlos cada uno de ellos adquirió un concepto más general.

Por su parte, desde el análisis teórico realizado en esta investigación se definen que el pensamiento crítico es un unidad de pensamiento superior que se conforma de unas habilidades específicas que lo complementan; una de ellas es la lectura crítica. Por esta razón, se afirma que el que es lector crítico tiene mayores posibilidades de ser un pensador crítico pues está en proceso de cumplir con las habilidades que conforman a un pensador crítico.

En la segunda categoría se resume la relación en una palabra que ya fue usada por los maestros en formación para definir la lectura crítica y es que tanto el pensamiento crítico como la lectura crítica se encargan de *ir más allá*. La expresión para estos dos casos, concluimos, se refiere a lo mismo que en la pregunta anterior, lo que Umberto Eco¹⁶² denomina realización de inferencias o llenar espacios en blanco, y tienen razón, tanto la lectura crítica como el pensamiento crítico requieren de una constante interrogación de lo que es nuevo y a esto se le suma la capacidad de contextualizar dicha información y convertirla en una unidad de conocimiento.

Sin embargo, el termino *ir más allá*, como se decía anteriormente, puede ser interpretado de muchas maneras y puede no relacionar tan directamente los dos conceptos. De ahí, se resalta, nuevamente, la falta de una terminología educativa y pedagógica que permita interpretar de manera más clara la opinión de los maestros en formación, pues la forma de poner en contexto dicha expresión no siempre relaciona los términos, sino que habla de forma muy general y no permite una interpretación que se adecue al contenido y lo que se está pidiendo.

Por otro lado, la mayoría de los encuestados no lograron especificar una relación existente entre los dos términos. Las razones pueden variar, dependiendo, en gran parte de lo estudiando en esta investigación. Los maestros en formación no poseen los suficientes conocimientos sobre la lectura crítica y, por esta razón, no logran relacionarla con el pensamiento crítico.

Además, existen varias formas de realizar preguntas, y en algunos casos, estas pueden generalizar lo que quiere

¹⁶² ECO, Op. Cit.

2. ¿Cuál sería la relación entre pensamiento crítico y lectura crítica?

decirse y no especificar aquello que se está preguntado. Sin embargo, la pregunta era muy clara sobre lo que se quería saber, la relación entre los dos conceptos, aun así, los maestros en formación dieron sus definiciones de los dos conceptos por aparte, sin realizar una relación entre los dos.

Tabla 5. Categoría Análisis pregunta 3.

3. ¿Cómo reconocería usted a un lector crítico?		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
I. Concepto de Lectura crítica c. Características de un lector crítico	1. Tiene habilidades de interpretar, argumentar y reflexionar un texto, cuestiona y analiza el texto	P3 E1: "Por el análisis que hace a la lectura" P3 E2: "Lo reconocería porque realiza cuestionamientos y analiza" P3 E12: "Cuestiona el mundo, la realidad que hace parte del lenguaje" P3 E13: "Como aquel se cuestiona, quien hace análisis" P3 E15: "lo reconocería porque analiza a fondo un texto" P3 E23: "Un estudiante es un lector crítico cuando indaga" P3 E25: "Porque tiene características de una persona analítica" P3 E28: "Cuando hace preguntas, cuestiona lo que dice" P3 E29: "Aquella persona que se cuestiona si lo que está leyendo es verdad o no" P3 E31: "Cuando se hace preguntas de analizar" P3 E17: "Es aquel que demuestra la habilidad de interpretar, argumentar y contrastar lo que quiere decir el escrito" P3 E18: "Que sepa leer e interpretar de una manera clara y precisa lo que lee" P3 E27: "Un lector crítico se reconoce al momento de dar

3. ¿Cómo reconocería usted a un lector crítico?

	<p>2. Buena expresión oral. Vocabulario fluido.</p> <p>3. Propone y explica su punto de vista de forma clara y objetiva.</p>	<p>cuenta lo que leyó, su interpretación y argumentación del texto”</p> <p>P3 E45: “Argumenta lo que dice, reflexiona sobre su realidad”</p> <p>P3 E3: “Cuando tienen las capacidad de una buena expresión frente a la clase”</p> <p>P3 E4: “Por su vocabulario y la manera en que expresa sus ideas”</p> <p>P3 E8: “Siendo coherente en su expresión, aplicando su conocimiento a la vida”</p> <p>P3 E14: “Mediante sus expresiones”</p> <p>P3 E19: “Es leer con un trasfondo con la capacidad de apoderarnos del texto”</p> <p>P3 E6: “Una persona participativa y que da a conocer sus puntos de vista, donde la explicación que dé sea interesante y objetiva”</p> <p>P3 E7: “Porque un lector crítico aporta argumentos e ideas centradas”</p> <p>P3 E9: “Sería el que da su punto de vista del libro”</p> <p>P3 E10: “Lo reconocería por sus ideas argumentando adecuadamente su posición”</p> <p>P3 E20: “Persona la cual luego de leer quiera establecer su punto de vista frente a la lectura”</p> <p>P3 E21: “Es el que siempre da a conocer su pensamiento”</p>
--	--	--

3. ¿Cómo reconocería usted a un lector crítico?

P3 E 22: “Cuando no se come entero lo que leyó sino es capaz de decir lo que piensa”

P3 E24: “Por sus aportes y argumentos a partir de la lectura”

ANÁLISIS PREGUNTA #3

Según Serrano De Moreno y Madrid de Forero¹⁶³ la lectura crítica desarrolla una serie de competencias que están categorizadas de la siguientes manera: competencias en cognitivas, lingüísticas y discursivas, pragmáticas y culturales y valorativas y afectivas, esta agrupación se hace teniendo en cuenta el funcionamiento del pensamiento, además estas categorías son interdependientes, se enlazan una con la otra.

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

Las segundas son las Competencias pragmáticas y culturales, son aquellas que evidencian la capacidad del lector para identificar los propósitos y las intencionalidades del discurso, sus usos y funciones, sus orígenes, de acuerdo con el contexto sociocultural e ideológico en que fue creado.

Por parte el sujeto debe calcular las distintas interpretaciones que puede llegar a tener el texto en los diversos contextos sociales, también conviene analizar cómo influyen las temáticas sociales en la composición de este, los grupos o sujetos de la comunidad que podrían afectar o no la información. Se trata entonces de identificar la ideología del texto y el contexto en el que este se produce.

¹⁶³ SERRANO DE MORENO, Stella y MADRID DE FORERO, Alix. Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. En: Acción Pedagógica.Vol.;16.(Ene-Dic 2010). P.63. .{En línea}.{21 Noviembre de 2014} disponible en: http://padula.detodoproducciones.com.ve/LyE_9_Competicencias%20de%20lectura%20critica.pdf.

3. ¿Cómo reconocería usted a un lector crítico?

Por último, las Competencias valorativas y afectivas son las que permiten reconocer y establecer el valor al discurso a partir de los significados que subyacen de la ideología implícita para el hombre, la comunidad y los aspectos social y cultural.

Además permite reconocer las emociones que se generaron en el autor y en la misma medida las emociones subjetivas que suscitan en el proceso de la lectura y las actitudes frente a las ideas planteadas. Para ello el lector requiere asumir una actitud crítica pero respetuosa. Es decir, evaluar la información guardando respeto y tolerancia por las ideas del otro, elegir planteamientos con los cuales este o no de acuerdo y argumentar las razones de la posición que se asume, permitirse aprovechar las ideas del otro para reelaborar las ya determinadas y darle valor y compartir las interpretaciones propias como ajenas.

Al analizar las respuestas que dieron los maestros en formación del Programa de Formación Complementaria de las Escuelas Normales de Bucaramanga y su área metropolitana a la pregunta ¿Cómo reconocería usted un lector crítico en el aula?, se evidenció que la gran mayoría respondían algunas características del lector crítico, pero siempre resaltando que estas se dan al finalizar la lectura.

Una prueba de lo anterior es la primera categoría de análisis en la cual, según algunas respuestas, el lector crítico es la persona que tiene la habilidad de interpretar, reflexionar, cuestionar y analizar el texto. En este caso, todas las habilidades mencionada anteriormente son muy difíciles de evaluar, es decir, no realizan acciones que se pueda percibir por lo tanto no existen desempeños claros para saber si el estudiante realmente es un lector crítico en el aula. Además, esta respuesta estaría limitando las competencias que debería desarrollar un lector crítico para llegar a convertirse en un pensador crítico, ya que de acuerdo a la teoría ya enmarcada anteriormente, si decimos que un lector crítico es aquel que cuestiona y analiza un texto (cuando se habla de cuestionar se deduce que el lector está evaluando el texto y cuando se habla de analizar se infiere que éste quiere analizar el contexto del texto) estaríamos hablando de una competencia pragmática y cultura, y una competencias valorativas y afectivas; pero ¿en dónde

3. ¿Cómo reconocería usted a un lector crítico?

quedan las competencias discursivas?

Según Serrano De Moreno y Madrid de Forero¹⁶⁴ ésta última es importante ya que las competencias de lectura crítica no solo aluden a la interpretación y comprensión de los discursos sino también son necesarias para construir discurso, esto quiere decir que el lector al desarrollar las competencias necesarias para realizar una lectura crítica, en la misma medida esta adquiere la capacidad y los conocimientos necesarios para producir y ser autor también del discurso.

De acuerdo con lo dicho por Cassany en su libro “Tras las líneas” existen 22 técnicas para saber si el estudiante es un lector crítico; estas se dividen en tres categorías: la primera es el mundo del autor, la segunda el género discursivo y la tercera las interpretaciones. Unas de esas técnicas es que el estudiante identifica el propósito del texto, descubre las conexiones, retrata el autor, describe su idiolecto etc... En este sentido, ninguna de las respuestas apuntaron a las técnicas que propone dicho autor, es decir, no las conocen; por ende, no tienen claridad sobre las características que se deben desarrollar en los estudiantes al momento de realizar una lectura.

La segunda categoría que se analizó, fueron aquellas respuesta que apuntaban a que un lector crítico es aquel que es capaz de expresarse de forma oral y con un vocabulario fluido. Este aspecto no se encuentra ubicado en ninguna de las competencias que los autores Serrano De Moreno y Madrid de Forero proponen para la lectura crítica. En este sentido, los estudiantes no tienen en cuenta las competencias de un lector crítico, por ende tienen dificultades para central sus ideas y lo que quieren dar a conocer.

La tercera y última categoría, son aquellas respuestas que tienen la idea de que un lector crítico es aquel que propone y explica su punto de vista de forma clara y objetiva. En este sentido, de acuerdo con lo expuesto en la teoría, solo se enfatiza en las competencias valorativas y afectivas, y dejan de un lado las otras dos que son esenciales para caracterizar a un lector crítico.

¹⁶⁴ibid .

3. ¿Cómo reconocería usted a un lector crítico?

En conclusión, ningún maestro en formación dio la respuesta completa de acuerdo a lo que los autores Serrano De Moreno y Madrid de Forero exponen; pero si dieron algunas habilidades que se desarrollan en las tres competencias de la lectura crítica. Es decir, aún no tienen claro que competencias se deben desarrollar en los estudiantes cuando se lee críticamente, por lo tanto, los maestros en formación tampoco tienen estas competencias desarrolladas.

Tabla 6. Categoría Análisis pregunta 4.

4. ¿Qué preguntas o qué tipo de preguntas haría usted a los estudiantes para interrogar un texto?		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
II. Didáctica de la lectura 1. Preguntas para interrogar un texto.	2. Preguntas comunes (¿Por qué, para qué?)	P4 E1: “¿Por qué? ¿Para qué? P4 E12: “¿Por qué cree que es importante la lectura? P4 E16: “¿Qué dice? ¿Qué significa?
	3. Estrategias para el desarrollo de las habilidades	P4 E2: “Preguntaría palabras desconocidas” P4 E3: “¿Qué enseñanza le dejo? P4 E5: “¿Qué quiso decir el autor con este texto? ¿Cuál es la intención del texto? P4 E6:” ¿Qué reflexión nos deja? P4 E7:” ¿Cómo puede interpretar con sus palabras lo leído? P4 E9: “¿Qué entendió del texto? ¿Cuál es la idea principal del texto? P4 E10: “A qué se refiere el autor con tales y tales frases? P4 E17: “Según el texto el autor qué quiso decir, De acuerdo con lo anterior podemos inferir...

4. ¿Qué preguntas o qué tipo de preguntas haría usted a los estudiantes para interrogar un texto?

	<p>4. Preguntas de opinión y gusto</p> <p>5. Aplicación de lo leído a la realidad</p> <p>6. Preguntas literales.</p>	<p>P4 E3: “¿Cuál es su parte favorita?” P4 E5: “¿Qué opina del texto anterior?” P4 E6: “¿Cómo le pareció la lectura y qué no le gusto de esta? ¿Por qué? ¿Cuál fue el momento que más le impacto?” P4 E9: “¿Qué piensa usted acerca del texto?” P4 E15: “¿Les gusto el texto? ¿Qué fue lo que más le llamo la atención del texto?”</p> <p>P4 E6:” ¿Cómo lo ve en la realidad, es diferente o semejante?” P4 E8: “¿De qué forma compararía lo leído con la vida cotidiana?” P4 E10: “¿En qué se relaciona con su contexto social?” P4 E16: “¿Cómo lo podemos desarrollar en nuestra vida?” P4 E17: “¿Qué implicaciones trae para la sociedad?”</p> <p>P4 E 14: “¿Cuáles fueron los personajes?” P4 E19: “¿Cuáles son los personajes principales del texto?” P4 E28: “¿Cuál es el título? ¿Cuáles son los personajes?”</p>
--	---	--

ANÁLISIS PREGUNTA #4

En la cuarta pregunta se pretendía que los maestros en formación de las Escuelas Normales Superior de Piedecuesta y Bucaramanga escribieran preguntas que les permitiera interrogar el texto de manera que los estudiantes lograran poner en juego las características de un lector crítico en el aula. Como ya mencionado anteriormente, Daniel Cassany¹⁶⁵ propone 22 técnicas que están expuestas en forma de pregunta para realizarles a

¹⁶⁵CASSANY, Daniel. Tras la líneas. Sobre la lectura contemporánea. Anagrama, Barcelona, 2006. p. 115

4. ¿Qué preguntas o qué tipo de preguntas haría usted a los estudiantes para interrogar un texto?

los alumnos mientras hacen la lectura de un texto y de esta forma logren desarrollar una comprensión crítica de lo leído.

La primera categoría que subyace en esta pregunta es que una parte de los maestros en formación optan por realizar las preguntas comunes en el aula de clase, el por qué y el para qué. Teniendo en cuenta la teoría expuesta por Cassany todas las preguntas que se realizan para interrogar un texto deben desarrollarse en un contexto, es decir, si se usa el ¿Por qué? O el ¿Para qué? debe hacerse teniendo en cuenta un aspecto significativo de la lectura y siempre esperando una respuesta clara y contundente de manera que no todo lo que respondan los estudiantes es cierto y valedero.

Una segunda categoría la conforman aquellos maestros en formación que apuntaron a preguntas que desarrollan estrategias para el desarrollo de las habilidades que expone Daniel Cassany en su libro “Tras las líneas”. En este sentido, preguntas como ¿Qué quiso decir el autor? está reflejada en el primer grupo de técnicas que tiene que ver con el mundo del autor, por ende, cuando se realiza dicha pregunta se espera que el estudiante identifique el propósito del texto y realice inferencias de acuerdo con la información dada. En esta categoría subyacen preguntas que pueden ser vistas como estrategias para el desarrollo de habilidades de comprensión ya que permite que el estudiante rastree la subjetividad, descubra lo oculto, halle las palabras disfrazadas y descubra conexiones que el autor hace en el texto con pre saberes que ya ha adquirido de acuerdo con su experiencia.

La tercera categoría la conforman aquellas preguntas que se enfocan en la opinión y el gusto que pueda tener el estudiante con respecto al texto. Este tipo de preguntas, por lo general, no tienen precisión ya que es muy difícil tener una respuesta preparada con anterioridad. En este sentido, el maestro debe valor cada respuesta que los estudiantes den y esto puede ocasionar que la clase pierda su hilaridad. Cassany recomienda que cada pregunta que se haga debe llevar a un objetivo claro, es decir, el docente debe prever toda la respuesta que pueda lanzar el estudiante, para que de esta forma se pueda corregir.

5. ¿Qué actividades emplearía usted para los momentos de antes, durante y después de la lectura?

	<p>c. Realizar Preguntas Inferenciales</p>	<p>P5 E18: "Contarles la actividades y enseñarles imágenes referentes al cuento" P5 E31: "Video relacionado con el tema" P5 E11: "Mostrar a los niños un dibujo para que sepan de qué se va a tratar el cuento" P5 E38: "Motivar a los estudiantes con afiches publicitarios que vayan de acuerdo con el tema" P5 E10: "Metodología en la que pueda utilizar vocabulario nuevo" P5 E17: "Buscar palabras o léxico confuso" P5 E20: "Mostrar al estudiantes vocabulario de la lectura" P5 E23: "Indagar acerca de los saberes del niño frente al tema a tratar" P5 E29: "Hacer conexiones de los pre saberes de los estudiantes con el texto"</p> <p>P5 E42: "Habría sobre algo relacionado con el tema y así activar pre saberes de los estudiantes"</p> <p>P5 E3: "Preguntar ¿De qué creen que se trata el cuento? ¿Cuántos personajes creen que hay?" P5 E4: "Mirara el título y preguntarles cosas como</p>
--	---	---

5. ¿Qué actividades emplearía usted para los momentos de antes, durante y después de la lectura?

	<p>2. Durante</p> <p>a. Uso de material visual</p> <p>b. Buscar palabras desconocidas</p>	<p>¿De qué creen que trata la historia? “</p> <p>P5 E9: “Primero le diría a los estudiantes el título y ellos que piensa que va a pasar.”</p> <p>P5 E13: “Preguntas: ¿de qué se tratará la lectura? ¿Qué tipo de texto es?”</p> <p>P5 E15: “Haría una socialización con los alumnos sobre qué creen que va a tratar el texto a partir del título”</p> <p>P5 E16: “Para qué servirá el texto que voy a leer”</p> <p>P5 E19: “Mostrarles el título y preguntarles de qué creen que se tratará el texto”</p> <p>P5 E 21: “Preguntas inferenciales”</p> <p>P5 E22: “Se empieza con una introducción preguntando sobre el texto que se va a leer”</p> <p>P5 E23: “Preguntas pre”</p> <p>P5 E1: “Mostrar material real”</p> <p>P5 E35: “Hacer conexiones de los pre saberes de los estudiantes con el texto”</p> <p>P5 E2: “Estar pendiente de las palabras desconocidas”</p> <p>P5 E12: “Investigar términos”</p>
--	--	--

5. ¿Qué actividades emplearía usted para los momentos de antes, durante y después de la lectura?

	<p>3. Después</p> <p>a. Actividades de puesta en común.</p> <p>b. Hacer evaluación</p> <p>c. Formular preguntas</p>	<p>P5 E34: "Lectura continua sin interrupciones"</p> <p>P5 E10:"Fomentar espacios en donde se planteen diversas perspectivas de lo leído"</p> <p>P5 E11: "Se harán ejercicios sobre lo que trató la lectura"</p> <p>P5 E26: "Exponer o plantear los puntos de vista"</p> <p>P5 E29: "Conversatorio sobre las ideas del texto"</p> <p>P5 E38: "</p> <p>P5 E2: "Hacer una actividad evaluativa para ver si entendieron el texto"</p> <p>P5 E20: "Hacer retroalimentación con evaluaciones"</p> <p>P5 E30: "Evaluación sobre el conocimiento"</p> <p>P5 E3: "Recopilación del cuento haciendo preguntas sobre este"</p> <p>P5 E4: "Hacer preguntas como: ¿Cómo le pareció el texto?"</p> <p>P5 E5: "Hacer que se realicen cuestionamientos continuos"</p> <p>P5 E9: "Le haría preguntas"</p> <p>P5 E13: "Preguntas sobre la lectura"</p> <p>P5 E19: "Hacer preguntas sobre el texto"</p>
--	---	---

5. ¿Qué actividades emplearía usted para los momentos de antes, durante y después de la lectura?

P5 E34: “Preguntar: ¿Qué entendió? ¿Qué le gustó?”

ANÁLISIS PREGUNTA #5

Durante el planteamiento de esta propuesta de investigación se ha hecho un especial énfasis en las estrategias a utilizar para dar manejo a la lectura crítica desde las aulas y desde las experiencias de los estudiantes. Por esta razón, se mencionaron dos autores Frida Díaz¹⁶⁶ y David Cooper¹⁶⁷, que proponen tres momentos para el desarrollo de una clase donde la necesidad sea la comprensión de lectura.

Antes:

El primero de ellos, y bastante mencionado desde la investigación es David Cooper, quien llama a este primer momento como el desarrollo de la información previa. Dentro del marco teórico de esta investigación se habló sobre estrategias para potenciar el desarrollo cognitivo, y entre ellas, también estaba, el desarrollo de los conocimientos previos.

Cooper¹⁶⁸ señala que este es el momento en el que el educador indaga, pregunta, conoce lo que sus estudiantes saben sobre el tema del cual se va a hablar. Para esto, utiliza actividades como desarrollo de vocabularios, preguntas, contextualización de conceptos, entre otras.

Ahora bien, los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores demuestran, según sus respuestas agrupadas en una categoría llamada “Actividades Lúdicas”, que consideran como primera medida para la enseñanza, una motivación previa a la clase. Estas las proponen como dinámicas que lleven a desarrollar la

¹⁶⁶ DÍAZ, Op. Cit.

¹⁶⁷ COOPER, Op. Cit.

¹⁶⁸ Ibíd., p.40

5. ¿Qué actividades emplearía usted para los momentos de antes, durante y después de la lectura?

imaginación, juegos para que el estudiante no se aburra o canciones referentes al tema.

Con esto, es posible afirmar que gran parte de su formación como docentes ha ido encaminada a ese aspecto denominado “Motivar al estudiante” en este sentido, podría decirse que esto, genera un ambiente más amable, dinámico y tranquilo para que el estudiante entre en contacto con el aprendizaje.

Sin embargo, no incluye ninguna herramienta que aporte una visión previa al tema del cual se va a trabajar, o, por lo menos, no señalada por los maestros en sus respuestas. En este sentido, estas actividades del antes de la lectura no son las más apropiadas, pues no llevan a despertar un interés por el tema que se trabajará o a indagar unos conocimientos previos en los estudiantes.

Por otro lado, otros maestros hablan de unas “actividades de contextualización” que se acercan mucho más a lo planteado por Cooper pues en ellas plantean estrategias como presentación de videos, sopas de letras, imágenes o juegos de palabras referentes al tema del cual se va a trabajar. De alguna manera estas actividades sirven para el despertar de los conocimientos previos y para la socialización e ideas sobre el tema.

Un último grupo de maestros habla sobre la realización de “preguntas inferenciales”, en las respuestas dadas por ellos, se evidencia, otra vez, su fortaleza para trabajar solo con textos de tipo narrativos, pues refieren estas preguntas a: ¿de qué trató el cuento?, ¿cuáles eran los personajes? entre otras. Sin embargo, esas no son preguntas inferenciales, como ellos lo afirman, este tipo de preguntas es conocido como de tipo literal, es decir, que la respuesta se encuentra explícita dentro del texto.

Por otra parte, dentro de este mismo grupo de maestros, algunos mencionan la importancia de relacionar el título del texto, o la introducción para socializar sobre el contenido global del mismo. Sin embargo, desde el modelo de enseñanza de Cooper¹⁶⁹ se ve reflejado que las actividades para el comienzo de la lectura no deben tratar

¹⁶⁹ Ibid.

5. ¿Qué actividades emplearía usted para los momentos de antes, durante y después de la lectura?

directamente con el texto. Es decir, es preferible que el educador utilice este momento para contextualizar al estudiante en el texto sin mostrárselo aún, de esta forma, el estudiante no se predispone con el tema y es capaz de realizar un mejor razonamiento antes de iniciar con la lectura.

Durante:

Para el momento intermedio de la lectura se hablará de lo propuesto por Frida Díaz Barriga¹⁷⁰ ella, al igual que Cooper, afirma que este es el momento indicado para abordar el texto y dar inicio a otros procesos¹⁷¹ que se comienzan a desarrollar mediante la lectura y comprensión del mismo.

Estos procesos se centran en la habilidad que debe adquirir el estudiante para relacionar y encontrar similitudes con la información adquirida en la primera fase y lo que ahora encuentra dentro del texto para que, de esta forma, configure esquemas y mapas cognitivos teniendo un mayor dominio de la información que va teniendo.

Para esto, señala que las estrategias más adecuadas son el desarrollo de esquemas de tipo comparativo o de jerarquización de la información, dependiendo de su importancia y de la relevancia que tenga para ayudar a comprender el texto.

Con lo anterior, se categorizaron las respuestas de los maestros en formación, atendiendo a las actividades para el durante la lectura de la siguiente forma: Uso de material visual, buscar palabras desconocidas, realización de conversatorios durante la lectura y realizar lectura del texto en voz alta.

Antes de realizar un análisis de cada una de ellas, es posible decir a manera general que ninguna de estas respuestas apunta directamente al abordaje del texto como tal ni a las estrategias adecuadas para realizarlo. Por consiguiente, no concuerda con lo propuesto por Frida Díaz en el desarrollo de habilidades propias para hacer

¹⁷⁰ DÍAZ, Frida. Op. Cit.

¹⁷¹ *Ibíd.*, p.26

5. ¿Qué actividades emplearía usted para los momentos de antes, durante y después de la lectura?

procesos de comprensión de lectura.

Sin embargo, en este caso, algunas de las respuestas apuntan al trabajo de la información previa y la contextualización de los términos desconocidos, pero no están ubicados en el momento adecuado, que según los autores es el anterior.

Por otro lado, hablan sobre especificaciones claras que se deben tener para la lectura o la forma en que se lee, estas las llaman lectura en voz alta, y las definen con el tono de la voz, las pausas adecuadas para la diferenciación de los signos de puntuación, las preguntas dentro de la lectura para mantener la atención del estudiante y para la retroalimentación del contenido del texto.

No obstante, ninguna de las respuestas presentes en estas cuatro categorías mencionan como tal actividades o herramientas cognitivas que consigan el resultado de comprensión que es lo que se espera de la realización de estos momentos, tampoco mencionan el fortalecimiento de las habilidades señaladas por Frida Díaz, ni se habla de una conexión entre los primeros dos momentos de la lectura. Es decir, la relación que tiene la información previa con el contenido del texto.

En suma, los maestros en formación no logran hacer una unión de los momentos de la lectura, se acercan a actividades interesantes que, bien orientadas, pueden lograr una contextualización interesante del texto y del proceso que se está realizando, pero sin una relación clara entre ellas y sin unas actividades precisas que demuestren la comprensión del texto para este segundo momento.

Después:

Para este último momento del proceso lector los dos autores Frida Díaz y David Cooper señalan que, aquí, el estudiante debe realizar una relación entre la lectura y la escritura. En este sentido, todos los esquemas lógicos y

5. ¿Qué actividades emplearía usted para los momentos de antes, durante y después de la lectura?

mentales, la relación entre conocimientos y la contextualización de la información se harán en este momento de forma más autónoma.

Es decir, el estudiante adquiere la habilidad para contextualizar su conocimiento con lo aprendido desde el texto y de igual manera este proceso requiere del desarrollo de otras habilidades como la resolución de problemas¹⁷² y las diferentes formas de cuestionamiento desde un modelo argumentativo para obtener como resultado la comprensión significativa del texto.

Con lo anterior, los maestros en formación dieron sus respuestas, que fueron resumidas en las siguientes categorías: Actividades de puesta en común, evaluación del proceso, realización de preguntas.

Para la primera categoría los educadores promueven actividades de socialización de la lectura a manera de plenarios, debates, conversatorios, entre otros; que permiten la participación de todos los estudiantes y que favorecen, según nuestro punto de vista, las formas de expresión y el desarrollo de habilidades argumentativas y de lenguaje oral. Sin embargo, dentro del planteamiento de estas actividades los maestros no promueven un propósito para este tipo de herramienta que lleve directamente a analizar los puntos de vista de los estudiantes sobre la lectura.

En la segunda categoría, los maestros en formación proponen el método de evaluación de lo aprendido desde la lectura. Sin embargo, no especifican que tipo de evaluación, pues podría ser oral o escrita. En cualquiera de los dos casos, esta herramienta debe tener, también, un objetivo específico.

Si, por ejemplo, es una evaluación escrita, el maestro debe tener presente la importancia del tipo de preguntas que realice. Dentro de todas las respuestas expuestas en el cuestionario los maestros mencionaron la realización de preguntas para favorecer la comprensión de lectura, pero no se hizo mención sobre los tipos de preguntas, para

¹⁷² DÍAZ, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México. McGraw-Hill. 1998.p. 26

5. ¿Qué actividades emplearía usted para los momentos de antes, durante y después de la lectura?

favorecer los procesos de aprendizaje, ellas están divididas por niveles; literal, inferencial y el crítico intertextual.

Cada uno de los anteriores apunta al reconocimiento de algo específico dentro del texto. En este sentido, una pregunta de nivel literal siempre tendrá su respuesta explícita en el texto, por esta razón, no permite al estudiante realizar un razonamiento en un nivel superior. Mientras que las preguntas de nivel inferencial y crítico intertextual requieren de un proceso superior de pensamiento, pues para responderlas el estudiante debe saber realizar inferencias, comparar el contenido del texto con otros y razonar críticamente tomando una posición frente al mismo dependiendo de la contextualización que realice de sus propios conocimientos.

La claridad sobre lo anterior debe ser una prioridad de conocimiento para los maestros en formación, pues evaluar no consiste solo en valorar los conocimientos que tiene el estudiante por medio de una nota cuantitativa, sino que la evaluación debe ser un proceso que le permita al educador reconocer qué niveles de pensamiento y razonamiento tiene su estudiante, además de percibir si el proceso de lectura favoreció o perjudicó su aprendizaje y, por último, debe ser la visión del resultado del proceso de comprensión que se inició.

En este sentido, las respuestas dadas por los maestros, si bien mencionan el último momento como un paso específico para evaluar el proceso, no se vislumbra la claridad sobre la importancia de favorecer con este la relación de las habilidades que, de cierta manera, se han ido realizando en pro de la comprensión de textos y el desarrollo de lectura crítica en los estudiantes.

Para la última categoría, los maestros en formación vuelven a mencionar el planteamiento de preguntas para finalizar el proceso, pero en este caso, no las toman como evaluación, sino para conocer las expectativas de los estudiantes frente a la lectura que realizaron. En este caso, las preguntas no tienen un horizonte que lleve al estudiante a razonar y a comprender el texto.

Con lo anterior se refieren preguntas como ¿qué les pareció el texto?, ¿qué entendió?, ¿qué le gustó? Este tipo de

5. ¿Qué actividades emplearía usted para los momentos de antes, durante y después de la lectura?

preguntas no son favorables para realizarse en este momento, ni en ninguno de los anteriores, no porque no importe la posición que tenga el estudiante sobre la lectura, sino porque no los lleva a razonar directamente sobre ella.

Un estudiante puede no haber entendido nada del texto que leyó, pero entre líneas encuentra algo que sirve para responder al qué le gustó del texto, y con eso tiene para solucionar el interrogante de su profesor. Sin embargo, no realizó ningún tipo de pensamiento ni razonamiento que lo llevará a asumir una posición crítica frente al texto.

Para que un estudiante responda este tipo de preguntas en un nivel superior, es necesario, antes, realizar otro tipo de estrategias que finalicen el proceso de lectura y de esta manera generar en el aprendiz otros tipos de cuestionamientos y de comprensión sobre lo que leyó.

Para resumir los tres momentos de lectura, es necesario que el maestro que se está formando, tenga, siempre en cuenta la importancia de planear el abordaje de una lectura desde la visión de un modelo de comprensión. Para esto, debe llevar un proceso, unos momentos. Cada uno de estos tiene un propósito especial que favorece el aprendizaje del estudiante siempre y cuando se realice adecuadamente.

Es relevante que el maestro reconozca la importancia que tiene una buena planeación de los momentos para la lectura, pues así contribuye a facilitar en el estudiante sus procesos de comprensión y, además, estimula su creatividad, razonamiento y el ingenio. No se debe olvidar que la lectura es un hábito que se adquiere, en gran parte por la influencia que tiene el maestro sobre el estudiante en sus primeros años de vida.

Es decir, de la forma en la cual el educador aborde con sus estudiantes una lectura depende para que ellos reconozcan la importancia del hábito, lo hagan de forma crítica y permanente, no solo como una actividad de la clase.

Tabla 8. Categoría Análisis de la pregunta 6.

6. ¿Qué tipo de texto utilizaría usted con sus estudiantes para desarrollar la lectura crítica?		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
II. Didáctica de la lectura crítica c. Tipología Textual para el desarrollo de la lectura crítica.	4. Textos argumentativos, expositivos, narrativos informativos y descriptivos	P6 E1: "Utilizaría textos argumentativos y expositivos" P6 E4: "Empezaría llevándoles textos informativos y descriptivo" P6 E5: "Expositivos, explicativos" P6 E6: "Texto informativo y argumentativo" P6 E13: "Argumentativos y narrativos" P6 E31: "Argumentativo y descriptivo" P6 E47: "Texto argumentativo"
	5. Tipo de escrito	P6 E2: "Noticias, caricaturas, etc.." P6 E3: "Los cuentos, las fábulas" P6 E11: "Fábulas, cuentos" P6 E18: "Cuentos, entrevistas, novelas" P6 E27: "Cuentos fábulas, mitos, leyendas" P6 E30: "Cuento para primaria y novela para secundaria" P6 E32: "Cuentos, novelas, relatos" P6 E34: "Literatura infantil" P6 E 37: "Cuentos muy clásicos y llamativos" P6 E43: "Con niños pequeños utilizaría fábulas y cuentos"
	6. Documentos resúmenes	P6 E18: "Lectura de documentos" P6 E25: "Resúmenes, escritos"

6. ¿Qué tipo de texto utilizaría usted con sus estudiantes para desarrollar la lectura crítica?

ANÁLISIS PREGUNTA #6

Dentro del marco teórico de esta investigación se resaltó la importancia del conocimiento de la estructura de los diferentes tipos de textos. Se argumentó desde la evidencia de teóricos como Martha Marín¹⁷³ y David Cooper¹⁷⁴ que la lectura crítica tiene mayor validez y resultado cuando la comprensión se complementa con el conocimiento sobre el tipo de texto que se está leyendo.

En este sentido, hace parte de la formación como educador conocer los diferentes tipos de texto que existen, sus estructuras, características y funcionamientos; además de cuáles son los indicados para cada momento de la enseñanza y el aprendizaje.

Con lo anterior, Cooper¹⁷⁵ señala que son dos los tipos de textos fundamentales para el proceso de comprensión de lectura; el texto narrativo y el texto expositivo. Con esto, se infiere la necesidad de un educador en formación, de los conocimientos y el manejo que le dé a estos dos. Es necesario recordar, que los textos expositivos son de diversas clases, e incluso uno relaciona la descripción que hace parte importante del análisis de textos, por su parte el texto narrativo contiene una serie de elementos que permiten comprender desde diferentes formas el texto que se está leyendo.

Con todo, las respuestas de los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores de Bucaramanga se categorizaron de la siguiente forma: Los maestros que hablan de textos argumentativos, expositivos, narrativos, informativos y descriptivos. Según la tipología textual mencionada por Martha Marín¹⁷⁶ son tipos de texto, dentro de

¹⁷³ MARÍN, Marta. Lingüística y enseñanza de la lengua. Aique. 2004

¹⁷⁴ COOPER, Op. Cit.

¹⁷⁵ Ibid

¹⁷⁶ MARÍN, Op. Cit.

6. ¿Qué tipo de texto utilizaría usted con sus estudiantes para desarrollar la lectura crítica?

esta selección, el argumentativo, el expositivo y el narrativo, mientras que el texto descriptivo y el informativo hacen parte de la derivación de los textos expositivos según afirma Cooper¹⁷⁷, pues todo texto expositivo pretende informar o dar conocimiento sobre alguna información, en este sentido, puede utilizar la descripción como medio para esto.

Los maestros en formación acertaron en nombrar en su mayoría al texto narrativo y el texto expositivo como fundamento de la comprensión. Sin embargo, en la mayoría de las respuestas, e incluso a otras de las preguntas, se evidencia que el texto que más utilizan en su práctica pedagógica es el narrativo, pues en los momentos de aprendizaje siempre afirman la lectura de cuentos o historias.

Con esto, es posible inferir que si bien, nombran otro tipo de tipología textual, pueden no tener todo el conocimiento de las características de estos tipos de textos, sino que su fortalece se enfatiza en el uso del texto narrativo como eje central de la comprensión de lectura.

En otra de las categorías, se encuentra la constante falla sobre la diferencia que hay entre tipos de texto y tipos de escrito. Con esto, es necesario aclarar que cada tipo de texto posee unos tipos de escrito que lo complementan. Por ejemplo, el texto narrativo se deriva en: cuentos, historias, fábulas, relatos, entre otros; los anteriores son todos tipos de escritos que pertenecen al texto narrativo.

Para la siguiente categoría se evidencia la confusión entre la diferencia que existe entre tipo de texto y tipo de escrito. Por esta razón, los educadores hablaron de tipos de escritos como: las noticias, caricaturas, cuentos, fábulas, entrevistas novelas, entre otros. Sin embargo, siempre se ve el énfasis por el uso de texto narrativo y todas sus derivaciones para la enseñanza de la lectura.

En una última categoría se ubican los estudiantes que no logran realizar la diferenciación entre la tipología textual y los tipos de escritos. Aquí algunos de ellos mencionan la lectura de escritos, documentos y textos, que, en forma

¹⁷⁷ COOPER, Op. Cit.. p.330

6. ¿Qué tipo de texto utilizaría usted con sus estudiantes para desarrollar la lectura crítica?

muy general engloban todo lo que se ha dicho anteriormente.

En conclusión, es notable que la gran mayoría de los docentes en formación posean un conocimiento claro sobre la tipología textual, y al nombrar algunas de ellas, se vislumbra que, para sus prácticas o su quehacer docente, utilizan los dos tipos de textos fundamentales vistos desde la teoría de esta investigación.

Sin embargo, dentro de este cuestionamiento no es posible evidenciar la forma en la cual se está realizando el proceso de enseñanza y seguimiento de la lectura en el uso de estos textos, por esta razón, no es posible concluir que los estudiantes conozcan a totalidad las características de cada uno de ellos, y la forma más adecuada para su uso

Tabla 9. Categoría Análisis de la pregunta 7.

7. Dentro del plan de estudios de su carrera profesional ¿Qué teóricos le aportan las bases necesarias para la enseñanza de la lectura crítica?		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
II. Didáctica de la lectura crítica	1. Cooper	P7 E4 P7 E6
	2. Jean Peaget	P7 E7 P7 E11 P7 E13 P7 E17 P7 E18 P7 E25 P7 E31 P7 E34
Teóricos que hablan de lectura crítica		

7. Dentro del plan de estudios de su carrera profesional ¿Qué teóricos le aportan las bases necesarias para la enseñanza de la lectura crítica?

		P7 E36
d.	3. Paulo Freire	P7 E7 P7 E11 P7 E18 P7 E26 P7 E27 P7 E29 P7 E34 P7 E35 P7 E37 P7 E38
	4. Gabriel García Márquez	P7 E9 P7 E10 P7 E13 P7 E14 P7 E17
	5. María Montessori	P7 E11 P7 E25 P7 E31 P7 E32 P7 E34 P7 E35 P7 E38

7. Dentro del plan de estudios de su carrera profesional ¿Qué teóricos le aportan las bases necesarias para la enseñanza de la lectura crítica?

6. Lev Vigotsky

P7 E16
P7 E18
P7 E29
P7 E31
P7 E36

ANÁLISIS PREGUNTA #7

De acuerdo con la pregunta número siete del cuestionario presentado a los maestros en formación se esperaba conseguir de los estudiantes respuestas donde señalaran el conocimiento de alguno de los autores que conforman el marco teórico de esta investigación y, que, además hacen parte de los más representativos en el desarrollo de la lectura crítica.

En este sentido, alguno de los estudiantes mencionó a uno de los autores más trabajados desde el marco teórico de la investigación, por sus grandes aportes a la teoría sobre la comprensión de lectura y por la descripción que realiza de los procesos para aplicar la enseñanza de la misma. David Cooper¹⁷⁸ este autor engloba en su texto “Cómo mejorar la comprensión de lectura” la gran mayoría de las bases que sustentan esta investigación. Desde su análisis para la comprensión de la lectura, los momentos que deben llevarse para realizar este proceso, y la tipología textual conveniente para el fortalecimiento del mismo.

Por otra parte, otros de los estudiantes mencionan a Jean Piaget, Paulo Freire o María Montessori como autores que fortalecen la lectura crítica. Sin embargo ninguno de estos apunta, como tal, al desarrollo de esta habilidad. Jean Piaget, por ejemplo, habla de la teoría del desarrollo cognitivo, en ella se enfatizó en hablar de la naturaleza y el desarrollo de la inteligencia humana. Por otro lado, Paulo Freire se preocupó por trabajar con las personas que el denominaba “no letrados” Para Freire el conocimiento no se transmite, se “está construyendo” y por último para

¹⁷⁸ COOPER, Op. Cit..

7. Dentro del plan de estudios de su carrera profesional ¿Qué teóricos le aportan las bases necesarias para la enseñanza de la lectura crítica?

María Montessori el aprendizaje es a partir de las experiencias, de la práctica y de la interacción de la realidad. Con lo anterior, se observa que ninguno de los autores antes mencionados se ocupa del trabajo del desarrollo de la lectura crítica. Sin embargo, todos ellos hablan de la educación como un motor para el razonamiento y este se convierte en pensamiento crítico.

Con esto, es posible concluir dentro del modelo curricular de las normales superiores aún no se encuentra establecido un listado de autores que enfatizan en el desarrollo de la lectura crítica. Por esta razón, los estudiantes no conocen ninguno de ellos, pero si tienen conocimientos sobre los autores que se mencionaron que apuntan al desarrollo de las habilidades para el pensamiento crítico, y a su vez, de la lectura crítica.

Por otro lado, algunos de los estudiantes mencionaban a Vigotsky y el desarrollo de la teoría del aprendizaje sociocultural. En realidad, si se realiza un paralelo entre los autores mencionados por los estudiantes, es posible observar que todos tienen algo en común, y es el aprendizaje por medio de la experimentación. Este último elemento hace parte importante de las posibilidades para adquirir la habilidad de ser pensador crítico, pues en su interacción debe razonar, tomar decisiones, aceptar diferentes puntos de vista, entre otros.

Por último, están los estudiantes que aún no conocen la diferencia entre un teórico y un escritor de literatura. Esta confusión permite mostrar la poca lectura realizada por los maestros en formación con respecto a la teoría sobre los procesos de lectura y escritura lo que es preocupante, pues un maestro en formación debe tener conocimiento sobre algunos de los autores más conocidos en los diferentes procesos de aprendizaje, no solo la lectura y la escritura.

Hablar de Gabriel García Márquez como un teórico de la lectura parece no tener mucho sentido, pues no es un autor teórico, sino un escritor, premio nobel de literatura. Sus textos, son para poner a prueba los procesos de lectura de cada uno de sus lectores, es decir, hace parte de otro aspecto de la comprensión de la misma, que

7. Dentro del plan de estudios de su carrera profesional ¿Qué teóricos le aportan las bases necesarias para la enseñanza de la lectura crítica?

requiere de otras sensaciones como el gusto, la imaginación y la creatividad.

Con todo lo anterior, es posible resumir en el hecho, en el cual, aún es necesario realizar un énfasis especial en las teorías sobre la lectura por parte de los maestros en formación. Sin embargo, es necesario replantear cuál es la forma en la cual se está adquiriendo este tipo de información y cómo se está realizando su comprensión.

Tabla 10. Categoría Análisis de la pregunta 8.

8. Durante su formación como docente ¿Qué oportunidades curriculares y extracurriculares le han permitido fortalecer su habilidad como lector crítico?		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
III. Espacios de Formación.	7. Conversatorios	P8 E2: “Los conversatorios en las clases porque eso me permite dar mi punto de vista” P8 E26: “Preparación para debates, exposiciones, consultas” P8 E31: “Los conversatorios”
	8. Lectura de libros y documentos	P8 E3: “La lectura de un libro, guías, diapositivas” P8 E4: “En las curriculares lecturas” P8 E7: “En el área de filosofía de la educación y español porque la profesora nos deja lecturas” P8 E9: “Los profesores traen algunas lecturas críticas” P8 E10: “La lectura de libros donde planteen esencialmente problemas sociales” P8 E16: “Comprender y analizar lecturas” P8 E17: “Temas y lecturas de filosofía” P8 E18: “Los textos” P8 E20: “Lecturas de textos”
a. Espacios de formación en lectura crítica.		

8. Durante su formación como docente ¿Qué oportunidades curriculares y extracurriculares le han permitido fortalecer su habilidad como lector crítico?

lector crítico. Como se especificó anteriormente, el conversatorio es una estrategia para que los estudiantes logren dar sus opiniones con respecto a un tema específico y documentarse para poder defenderlo. Sin embargo, un lector crítico no se forma con solo conversatorios y menos si son muy escasos.

La segunda categoría es la lectura de libros y documentos. Los maestros en formación necesitan de más espacios para desarrollar habilidades de un lector crítico, no solo la lectura de documentos va a lograr que éste sea competente para salir a un aula a enseñar a niños de 8 años a leer críticamente. Es importante que las instituciones faciliten los recursos y el tiempo para que los docentes se enfoquen en desarrollar las 22 técnicas de Cassany en los maestros en formación ya que son los futuros docentes que enseñaran a leer y a escribir.

La tercera categoría son los talleres. De igual manera, no basta con realizar talleres de comprensión de lectura si no se hacen de la forma correcta, es decir, si no se enseña a criticar y a interrogar el texto. No basta con solo dar uno que otro taller, se necesita mucho más tiempo para que el estudiante y/o maestro en formación desarrolle todas las habilidades que un lector crítico debe tener para llegar a ser un pensador crítico en una sociedad que necesita cambios positivos.

La cuarta y última categoría son las prácticas pedagógicas. Los maestros en formación solo se documentan y leen cuando deben enseñar un concepto o una serie de ejercicios y no están debidamente preparados para hacerlo. No solo se lee para dar respuesta a alguien, se lee para la vida, para educar el pensamiento. Es preocupante ver respuestas como esas, ya que se necesitan de docentes cultos y críticos que traten de inculcar a los niños de nuevas generaciones el placer de leer y criticar positivamente todos los textos.

Tabla 11. Categoría Análisis de la pregunta 9.

9. ¿Cuáles considera usted que son las dificultades que impedirían la promoción y enseñanza de la lectura crítica?		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
II. Didáctica de la lectura crítica	f. Los medios de comunicación	P9 E1: “Creo que algunas dificultades que impiden la lectura crítica son los medios de comunicación” P9 E3: “La tecnología que hoy en día tenemos en nuestro entorno” P9 E6: “A los jóvenes no les interesa la lectura, prefieren los medios de comunicación” P9 E24: “Medios tecnológicos” P9 E27: “Distracciones diarias (tv, internet, celular)” P9 E47: “Mal uso de la tecnología”
	g. La metodología tradicional de algunos docentes.	P9 E2:”Las metodologías que toman algunos profesores” P9 E13: “La falta de motivación” P9 E24: “Poca estimulación en clase” P9 E27: “Poca orientación de parte de los docentes frente a la lectura” P9 E29: “Considero que la tendencia tradicionalista y el no querer cambiar la concepción de trasmisión de conocimiento” P9 E32: “La falta de promover una metodología adecuada para estimular al estudiante” P9 E33: “Falta de métodos y estrategias que activen los sentidos” P9 E34: “El currículo mal estipulado” P9 E38: “Cambiar la metodología para que la lectura se haga
e. Dificultades que impiden la enseñanza y la promoción de la lectura crítica		

9. ¿Cuáles considera usted que son las dificultades que impedirían la promoción y enseñanza de la lectura crítica?

	<p>h. La falta de fomentar desde niños la lectura y poco interés por ella.</p>	<p>indispensable” P9 E42: “La enseñanza monótona” P9 E45: “La falta de motivación” P9 E48: “Obligar a los estudiantes a que lean algo que no les gusta” P9 E7: “Que en muchos colegios no se ha fomentado la lectura no le dan la importancia” P9 E8: “El poco interés por la lectura” P9 E9: “Que al estudiante no le gusta leer” P9 E10: “La falta de interés por la lectura en los estudiantes” P9 E11: “No amar la lectura” P9 E14: “La pereza y la falta de interés por la lectura” P9 E15: “Yo creo que la falta de interés influye mucho porque los alumnos ven la lectura como algo aburrido” P9 E17: “No incentivar al leer” P9 E18: “La falta de interés” P9 E19: “El poco interés por la lectura” P9 E20: “Que no le damos cierta importancia a la lectura” P9 E22: “El no enseñar desde niño a que lea” P9 E23: “Falta de gusto por la lectura” P9 E26: “La falta del hábito de lectura” P9 E28: “Las pocas ganas de leer” P9 E34: “La pereza de leer tanto del maestro como el estudiante”</p>
--	---	--

9. ¿Cuáles considera usted que son las dificultades que impedirían la promoción y enseñanza de la lectura crítica?

- P9 E37: “La falta del hábito de leer”
- P9 E38: “Inculcar la lectura en nuestro diario vivir”
- P9 E41: “la falta de amor por la lectura”
- P9 E43: “La falta de interés”
- P9 E47: “Apatía”

ANÁLISIS PREGUNTA #9

Con esta pregunta se esperaba que los maestros en formación realizaran un listado de dificultades que ellos han evidenciado en sus prácticas para enseñar y promover la lectura crítica en sus estudiantes.

Una de las dificultades que los maestros en formación dieron en sus respuestas fue el mal uso de los medios de comunicación. El siglo XXI ha traído consigo una oleada de cambios gracias a los distintos avances tecnológicos tales como: celulares de alta gama, juegos tecnológicos, dispositivos inteligentes etc... Pero los cambios no solo son en la tecnología sino también en las formas de vivir y ver las cosas que tienen las nuevas generaciones de chicos. Desafortunadamente los “avances” tecnológicos han hecho que la humanidad “retroceda” en distintos aspectos. Uno de ellos es la abrupta forma en la que se ha ido desplazando los libros físicos por un dispositivo inteligente. Es decir, lo que anteriormente se veía como una forma de distracción, ahora se ve como una obligación estipulada únicamente en los colegios. Pero no todo puede ser negativo, la pregunta que debe realizarse cada maestro es ¿Cómo utilizar todas las herramientas tecnológicas que hoy invaden a la sociedad en general como aliada para incentivar la lectura crítica en las aulas? Si el estudiante encuentra significación en lo que lee, no importa que sea un artículo en su Tablet o una historieta en su portátil, va a querer seguir leyendo ya que despertará interés en ese tipo de lecturas que hablan de cosas o experiencias que él ya ha vivido y por ende se siente identificado. Frank Smith¹⁷⁹ expone que la forma más fácil para que un niño aprenda a leer es demostrarle que todo lo que está impreso es significativo. Para captar el sentido de cualquier aspecto del lenguaje los niños deben extraer el significado, lo cual

¹⁷⁹ SMITH, Op. Cit. p. 195

9. ¿Cuáles considera usted que son las dificultades que impedirían la promoción y enseñanza de la lectura crítica?

significa que deben percibir el propósito de éste. Todo lo que el estudiante lea debe ser significativo para él, la lectura no es obligada, este hábito se va adquiriendo con el tiempo. Es importante entender que en cualquier contexto y con cualquier herramienta se puede realizar lectura crítica, solo es necesario ser recursivos y usar de la mejor manera todos los instrumentos, que están al alcance de los estudiantes, a favor del aprendizaje.

La segunda dificultad que los maestros en formación dieron en sus respuestas fue la metodología tradicional que algunos profesores siguen ejerciendo en donde los estudiantes siguen siendo entes pasivos en el aula de clase y el docente un “sabio” dictador. Ante esta dificultad Frank Smith¹⁸⁰ expone que los maestros deben desempeñar una función crítica en ayudar a los niños a aprender a leer, y que debe haber más confianza en ellos para que logren tener una buena experiencia con la lectura. El maestro no es un promotor de habilidades escolares ni un dispensador de rutinas instruccionales, sino un facilitador y guía en el proceso de aprendizaje de los niños. Smith¹⁸¹ enfatiza en que únicamente los maestros pueden desarrollar la intuición, comprensión y conocimiento que se requiere para ayudar a los niños a que aprendan a leer. Además de ser un puente entre el conocimiento y el estudiante, también debe ser un ejemplo de lector crítico ya que lo niños tienden a imitar a los adultos.

Por otro lado, algunos maestros en formación respondieron que la falta de motivación es una de las dificultades más grandes para enseñar a leer críticamente. En este sentido, la motivación no es que juegue un papel primordial a la hora de enseñar al niño a leer, pero tampoco se puede pasar por alto. La única motivación que debe tener el estudiante para realizar una lectura crítica es la de aprender; ya que el niño nunca pondrá límites a todo lo que le llame la atención y marque sentido en su vida. Es decir, si la lectura logra atrapar al estudiante no es necesaria motivación alguna. Todo está en mostrarle al niño la importancia de hallarle sentido a lo que lee sin intimidarlo con una nota.

¹⁸⁰ Ibíd. p. 199

¹⁸¹ Ibid p. 199

9. ¿Cuáles considera usted que son las dificultades que impedirían la promoción y enseñanza de la lectura crítica?

La tercera y última categoría es que no se fomenta el hábito de lectura desde una etapa inicial y los niños muestra apatía a esta. Ahora bien, para ser un lector crítico se debe tener un hábito de lectura, es decir, si no se tiene un hábito no puede llegar a desarrollar las habilidades del lector crítico como realizar inferencias, cuestionar al texto, acudir a más textos para comprobar lo leído en el primero, extraer sentido de las relaciones letra sonido, adquirir velocidad y fluidez al leer, en fin. Según Frank Smith¹⁸² los niños aprenden fácilmente lo que se refiere al lenguaje hablado cuando están involucrados en su uso, cuando el lenguaje tiene posibilidad de tener sentido para ellos. Y de la misma manera los tratarán de comprender la manera de leer estando involucrados en su uso, en situaciones donde tiene sentido para ellos y donde pueden generar y someter a prueba sus hipótesis.

La importancia de inculcar a los niños la lectura en sus primeras etapas de desarrollo es relevante, ya que los niños necesitan a los adultos como modelos. Todo lo que ellos hagan en su presencia, estos lo imitan y reproducen siempre y cuando esto les produzca satisfacción. La única forma de aprender a leer y haciéndolo, mientras más se lee más habilidades se adquieren para llegar a ser crítico.

¹⁸² Ibíd. p. 191

4.2 HALLAZGOS

LA LECTURA CRÍTICA COMO UN CAMINO PARA SER PENSADORES CRÍTICOS

La educación colombiana como todos sus educadores debería apostarle a la lectura crítica como una estrategia eficaz para potenciar pensadores críticos que conformen una mejor sociedad. Para este fin, las Escuelas Normales Superiores de todo el país, por ser las primeras entidades formadores de educadores, en especial las de Bucaramanga y Piedecuesta, necesitan socializar más sobre este tema con los maestros que están siendo formados.

LEER, INICIO Y FIN DE UN PROCESO ARDUO

La lectura como se ha mencionado durante todo el desarrollo de esta investigación es el pilar fundamental para una buena educación. Leer implica muchas habilidades que solo son desarrolladas si se tiene un buen proceso de aprendizaje. En Colombia, la lectura se ha convertido en un módulo para la evaluación de las competencias adquiridas por los estudiantes en las aulas de clase. A este se le conoce como Lectura Crítica.

No obstante, el término como tal es nuevo para la educación colombiana. Siempre se ha hablado de procesos de lectura y escritura, pero nunca se han planteado estrategias para que, además, la lectura se evidencie desde un acto más crítico. Quizás sea por esto, que los maestros en formación todavía no conocen los procesos para la enseñanza de la misma.

Sin embargo, durante el transcurso de esta investigación, nosotras como, también maestras en formación, hemos reconocido que la lectura crítica tiene unos niveles mayores de complejidad y pensamiento y por lo tanto su enseñanza requiere de

un desarrollo de habilidades previas en los maestros para luego orientar este proceso en los educandos.

De esta forma, lo primero que debe tener claro un maestro en formación es el concepto de lectura, y aquí cabe resaltar que este conocimiento no solo deben manejarlo muy bien los maestros de lengua castellana, sino todos los maestros de las distintas áreas, pues como hemos venido evidenciando la lectura es una competencia que se desarrolla en todos los aspectos de la vida, no solo en la lectura de textos y, si así lo fuera, el escrito que debe leer un estudiante requiere de una comprensión y un análisis para que el conocimiento sea de verdad adquirido.

Todos los autores que hemos mencionad en esta investigación con respecto al desarrollo de comprensión de lectura como Frank Smith¹⁸³, Ken Goodman¹⁸⁴, Umberto Eco¹⁸⁵, David Cooper¹⁸⁶, Frida Díaz¹⁸⁷ entre otros. Se relacionan en la noción, en la cual, leer debe ser un acto de comprensión, de análisis y de desarrollo de competencias que conviertan al ser humano en un ser más autónomo y de pensamiento superior.

Con lo anterior, queremos resaltar la importancia de la lectura crítica para el desarrollo de habilidades que son necesarias para la vida. Con esto, nos referimos a la solución de problemas, a la toma de decisiones, al discernimiento emocional, profesional o personal que debe tener cualquier persona para llevar una vida equilibrada y, aunque parezca mentira, el saber leer críticamente nos permite desarrollar todo lo anterior, pues la lectura, como ya se había dicho, no es solo

¹⁸³ Ibid

¹⁸⁴ GOODMAN, Op. Cit.

¹⁸⁵ ECO, Op. Cit.

¹⁸⁶ COOPER, Op. Cit.

¹⁸⁷ DÍAZ, Op. Cit.

tomar un texto y leer sus líneas, leemos situaciones, emociones, acontecimientos, problemas.

De ahí la importancia de que el maestro sepa desarrollar estas habilidades en sus estudiantes, pues en el futuro podrán tener un nivel superior de pensamiento y sus decisiones tendrán más trascendencia positiva, además de crear jóvenes pensadores y que promuevan cambios en la sociedad.

Así pues, encontramos con gran preocupación, que los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores de Bucaramanga y Piedecuesta no tienen una definición clara de lectura crítica. Por lo tanto, podemos deducir, por una primera parte, que aún no conocen la alineación del ICFES¹⁸⁸ donde queda abolido el módulo de lenguaje y este se convierte en lectura crítica. Termino que se ha venido implementado en la educación colombiana desde el año 2014 y con el cual se han realizado mejoramientos en los procesos de enseñanza de la educación.

Por otro lado, desde el acercamiento con ellos, pudimos notar el poco interés que tienen por evaluar sus conocimientos en el tema y hacerse un llamado de atención en la educación que están próximos a impartir. Esto se afirma por algunas de sus respuestas, en las cuales, se evidencia dicha situación además de ver que no existe una claridad sobre el concepto de lectura como tal.

Asimismo, pudimos identificar, después de realizar un proceso crítico, que las falencias dentro de esta primera categoría son muchas más que el solo hecho de no saber qué es la lectura. Entre ellas está el poco bagaje lingüístico o la poca terminología pedagógica o educativa que tienen para exponer con claridad sus ideas. Incluso, podríamos decir que los estudiantes pudieron definir de mejor forma la lectura, pero a falta de esta terminología no organizaron con claridad sus

¹⁸⁸ ICFES. Módulo de lectura crítica. Saber Pro 2013-2

ideas lo que nos hizo imposible obtener una mejor interpretación de las respuestas.

Por otro lado, nos cuestionamos sobre los procesos de lectura que están realizando ellos mismos como estudiantes en formación. Deducimos que aquel que está en un proceso de aprendizaje para ser educador debe tener unos conocimientos básicos que le permitan orientar procesos de aprendizaje y aplicar estos mismos en su quehacer como estudiante. El poco conocimiento de términos, como habilidad o competencia, impide a estos maestros en formación comprender cuál es la finalidad de la lectura y que es lo que están o estarán orientando en sus estudiantes cuando inicien su labor docente.

Por otro lado, el no reconocer a la lectura como un aspecto fundamental en la enseñanza, como se puede inferir de sus respuestas, hace que la orientación de la misma sea mediocre y no genere ningún resultado real. Es necesario que los maestros, en este caso en formación, comiencen a ver la lectura como una habilidad o una competencia para la vida. De esta forma, su enseñanza debe estar totalmente continua con las experiencias de los estudiantes, su relación con el contexto y su capacidad para contextualizar toda la información y convertirla en un conocimiento.

En suma, podemos decir que los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores de Bucaramanga y Piedecuesta aún carecen de la habilidad para leer, y de esta forma necesitan adquirirla para poder orientarla en un futuro como docentes. Además, necesitan aclarar lo que hemos venido diciendo sobre que la lectura no es solo leer líneas, creemos que en el momento, en el cual, todos los educadores colombianos comprendan esto, la orientación de la misma tendrá mejores resultados tanto en ellos como en sus estudiantes.

EL CAMINO PARA ENCONTRAR LAS ESTRATEGIAS QUE FORTALEZCAN LA LETURA CRÍTICA

En la segunda categoría de análisis se realizaron preguntas en torno a las estrategias didácticas que poseen los maestros en formación para la enseñanza de la lectura crítica.

Antes de realizar estas preguntas como cuestionario, como investigadoras nos tomamos la tarea de indagar sobre las mejores formas para orientar los procesos de lectura en los estudiantes, y en esta búsqueda, encontramos que las posibilidades son infinitas en relación con otras áreas del conocimiento.

Encontramos que un pilar fundamental para la enseñanza de la lectura es mantener un proceso equilibrado, en el cual, cada aspecto tenga un objetivo claro. Por esta razón, trabajamos nuestro marco teórico con David Cooper¹⁸⁹ y Frida Díaz¹⁹⁰ como exponentes fundamentales para la didáctica de la lectura como tal. También inclinamos nuestro interés hacia ellos, pues son autores reconocidos y trabajados en el proceso de lectura. De esta manera, al tener conocimiento de la importancia que tiene para las Normales Superiores en sus procesos de Formación Complementaria el fortalecimiento de las didácticas, consideramos que estos dos eran parte fundamental del aprendizaje teórico de estos maestros.

Antes de hablar sobre las respuestas de los maestros en formación, quisiéramos recordar por qué es tan importante manejar los fundamentos teóricos de estos dos autores para la orientación de la lectura. Tanto Cooper como Frida Díaz establecen que la comprensión de lectura es un proceso que debe manejarse en términos del primero con unos momentos y en concepto de ella, por fases de

¹⁸⁹ COOPER, Op. Cit.

¹⁹⁰ DÍAZ, Op. Cit..

aprendizaje. Los dos los nombran de formas diferentes, pero se refieren a lo mismo.

Nosotras, desde los conocimientos que hemos venido adquiriendo a lo largo de nuestra carrera y más a profundidad de esta investigación, consideramos que la mejor forma para entenderlo y llamarlo son momentos. Por esta razón, así fue preguntado en el cuestionario realizado a los maestros en formación.

Estos tres momentos de la lectura, realizados de forma coherente, comprensible y evaluada, generan los resultados de comprensión que se esperan para la lectura. De esta forma, cada uno de ellos tiene unas estrategias claras que fortalecen las capacidades del educando dependiendo de la fase en la que va, además de esto, cada uno de ellos debe tener un objetivo claro de aprendizaje para el estudiante.

El antes de la lectura es un reconocimiento que realizan los estudiantes sobre sus conocimientos previos al tema, este debe estar encaminado por estrategias de esquematización que produzcan en el estudiante el desarrollo de contextualización de la información. El durante la lectura debe estar estrechamente relacionado con los conocimientos previos del estudiante, pues es aquí donde debe enlazar los conocimientos que ha ido adquiriendo y aplicarlos al análisis de los nuevos, para el último momento de la lectura el estudiante ya debe haber reconocido los fundamentos básicos de aquello que está leyendo y puede vincularlos entre sí para obtener una comprensión global.

Como se puede ver, la función de cada uno de estos momentos desarrollando distintas destrezas en los estudiantes que luego desencadenan en una mejor comprensión. A lo largo del marco teórico de esta investigación se puede observar con mayor profundidad las características, el funcionamiento y las estrategias para el manejo de estos tres momentos.

Ahora bien, al analizar las respuestas de los maestros en formación, encontramos, primero, su poco conocimiento en la teoría de estos dos autores y aunque en el cuestionario se preguntó de forma directa por las estrategias para cada momento muy pocos lograron mencionar algunas de las cuales correspondían a cada uno de ellos.

Para los maestros en formación, quizás por los conocimientos que les han sido impartidos a lo largo de su proceso, es más importante generar espacios de motivación en sus estudiantes que carecen de un objetivo que se relacione con el desarrollo de lectura. Decimos esto, pues consideramos que realizar dinámicas, cantar o utilizar técnicas de relajación para el antes de la lectura, sin tener un objetivo que las relacione con la misma, no tiene ningún sentido. Estas son solo actividades de relleno que no favorecen en nada el proceso de comprensión. No obstante, si los maestros lograrán relacionar estas estrategias con el objetivo de lectura, consideramos, podría favorecer el proceso de enseñanza.

Por otra parte, al dar este tipo de respuestas, es posible inferir que los maestros no poseen el conocimiento en los dos autores señalados y que el no hacerlo genera en ellos, de una vez, dificultades para trabajar la lectura con sus estudiantes, pues en general las estrategias que están utilizando no se relacionan entre sí y esto hace que no se lleve un proceso para conseguir comprensión.

Es de mucho cuidado tener presente que siempre la lectura se realiza con un propósito. Por tanto, los educadores deben dar a conocer éste a sus estudiantes y ellos comprenderán para qué leen. Con el solo hecho de realizar esto ellos procesan mejor el porqué de su lectura y lo relacionan con lo que serán las experiencias para la vida.

Además de los momentos de la lectura, dentro del cuestionario, también nos interesaba saber el tipo de textos que utilizan los maestros en formación para

fortalecer la lectura crítica. En este sentido, encontramos que la gran mayoría hablan de textos narrativos. Este texto, según los mismos autores es parte fundamental de la enseñanza, sobre todo en la primera y segunda infancia.

Es por esto que, ellos al mencionarlo deben conocer a profundidad su estructura, con el propósito de utilizarlo de la forma más adecuada. Los textos narrativos posibilitan el trabajo de experiencias reales y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, pues su contenido utiliza la solución de problemas desde los acontecimientos que viven sus personajes.

Creemos que este tipo de texto es fundamental si el propósito es enseñar a nuestros estudiantes a leer críticamente, pues permite tomar posturas y elegir por alguno de los personajes de acuerdo a lo que creemos que es correcto. De esta manera, el estudiante ya estará realizando procesos de pensamiento más críticos, estará relacionando el contexto de la historia con el suyo propio y esto le permite ir más allá de lo que el autor de la historia, muy probablemente quería.

Sin embargo, el maestro debe estar capacitado para que este proceso se lleve de la forma más adecuada. Debe saber la historia, debe haber realizado su propio cuestionamiento para poder retroalimentar a sus estudiantes. Como se ve no es un proceso fácil, en él interfieren muchas capacidades que debemos desarrollar todos los maestros en aras de obtener los resultados esperados, pero no siempre es fácil realizarlo, incluso para nosotros que, supuestamente ya debemos tener un proceso de comprensión superior. Por esta razón, es que debe tenerse tanto cuidado cuando escogemos un texto, pues debemos conocer su estructura, su contenido y analizar las posibles formas de enseñanza con él.

En conclusión, consideramos que los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores de Bucaramanga y Piedecuesta tienen algunas estrategias que pueden servir para desarrollar las habilidades de lectura crítica. Sin embargo,

carecen de la capacidad para relacionar todas ellas y conseguir que sea, realmente, un proceso y no un continuo de actividades que no se relacionan entre sí.

Consideramos que tener conocimiento de esto, les permite a los maestros en formación cuestionarse sobre las mismas y mejorar la relación de las actividades que utilizan para desarrollar lectura crítica.

ESPACIOS QUE DAN ORIGEN A LA LECTURA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Los espacios que permiten a los maestros en formación poner en práctica sus habilidades para cuestionar y opinar son de gran importancia, pues a partir de ellos se genera lectura crítica y de esta forma se desarrollan habilidades de pensamiento crítico.

En este espacio, consideramos que es importante hablar un poco más a fondo de la relación que existe entre pensamiento y lectura crítica y por qué era importante conocer las concepciones de los maestros en este sentido. El pensamiento crítico corresponde al desarrollo de muchas habilidades que permiten al ser humano ser competente en los diferentes aspectos de su vida. Cuando decimos que alguien es pensador crítico es porque posee todas las habilidades que le permiten tener un nivel de pensamiento superior al de los demás.

La lectura crítica es solo una de esas habilidades que lleva a alguien a ser pensador crítico, sin embargo, con todo lo que se ha venido analizando desde esta relación podemos decir que ésta es quizá la habilidad más relevante que debe fortalecer aquel que quiere lograr esto. Por esta razón, afirmamos que todo el proceso para conseguir lo anterior comienza desde la escuela y la forma como nuestros educadores nos orienten la lectura de la vida.

Con esto, las respuestas dadas por los maestros en formación generaban ciertos cuestionamientos sobre estos espacios curriculares y extracurriculares para el fortalecimiento de pensamiento crítico. Es evidente su llamado de atención, al afirmar que su institución no se preocupa por generar estos momentos de pensamiento.

Si bien es cierto, en este punto también es cuestionable la forma de participación de los mismos en este tipo de espacios, pues carecen de una buena interpretación y comprensión lo que puede, hasta cierto punto, intervenir de forma positiva en este tipo de actividades.

Consideramos que los mejores espacios para desarrollar lectura crítica y pensamiento crítico, en ellos como maestros en formación, son precisamente lo que generen un cuestionamiento sobre su proceso de aprendizaje, sus conocimientos y las capacidades que tiene cada uno de ellos para desempeñarse como un educador.

Quizás de esta forma, se genera una problemática aún más compleja sobre cómo están siendo orientados para ser educadores, cuáles son sus falencias y qué les hace falta desarrollar para conseguir como mínimo realizar un buen proceso de enseñanza con sus estudiantes a partir de la lectura de un texto.

¿SE RELACIONAN LECTURA Y PENSAMIENTO CRÍTICO?

Para finalizar, después de toda nuestra investigación, y de lo mucho que comprendimos sobre estos dos términos, consideramos que la lectura crítica lleva a pensamiento crítico y esto genera mejores niveles de educación en el país.

Hemos hablado, durante toda la documentación de esta investigación, sobre la importancia de enseñar a leer para la vida, de utilizar las estrategias adecuadas

para fortalecer estos procesos y de esta forma motivar a los estudiantes a ver un lado más amable y gratificante de saber leer adecuadamente y no como una obligación de las aulas.

Desarrollar pensamiento crítico es posible desde la lectura crítica, solo falta tener un mayor conocimiento de las estrategias, de las uniones del proceso lector, de las características y de los elementos que se pueden utilizar para desarrollar las habilidades y competencias lectoras.

De igual manera, consideramos que nuestra tercera categoría de análisis es fundamental para lograr lo anterior. Cada institución educativa, en especial aquellas que forman maestros, debe generar espacios de aprendizaje, de socialización de experiencias que generen solución de problemas, de identificación de dificultades de enseñanza- aprendizaje y un sinfín de cuestionamientos que aquejan la educación en el país y que promueven pensamiento crítico.

5. CONCLUSIONES

- Para encaminar a los estudiantes a ser lectores críticos, los maestros necesitan saber, en primera instancia, qué es lectura crítica.
- Es importante crear, desde las aulas, un hábito de lectura para llegar a desarrollar las diferentes habilidades que conforman a un lector crítico, y de esta manera, llegar a ser pensadores críticos que aporten soluciones a la sociedad.
- Así como los estudiantes cambian, la educación también requiere de cambios para atender las distintas problemáticas que se están presentando en el país en los aspectos de razonamiento y cuestionamiento. Por esta razón, hay que salir de la metodología tradicional ya que ésta está despertando en los estudiantes la apatía a aprender, y aún más, la apatía a leer.
- Los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores de Bucaramanga y Piedecuesta no poseen unas bases claras teóricas sobre lectura, ni pensamiento crítico; por ende, no establecen una relación entre un lector crítico y un pensador crítico.
- La lectura debe adquirir de nuevo la importancia que tenía décadas atrás. Las aulas necesitan de maestros con habilidades lectoras y con la capacidad de despertar un interés por la lectura y, fortalecer, de igual forma, este proceso. No es posible que se sigan graduando educadores que no tienen la claridad de concepto, ni de sus formas de enseñanza, pues esto solo tiene como resultado estudiantes incapaces de aportar lecturas a partir de sus experiencias cotidianas.

- Los colegios necesitan agregar a su currículo espacios que propicien el fortalecimiento de la lectura crítica y el pensamiento crítico en lo estudiantes a partir de experiencias reales que aporten a sus vidas.
- La lectura de diferentes textos ayuda al estudiante a conocer distintas formas de presentar ideas, tomar posiciones y dar opiniones. Es necesario deshacer la idea en la cual en básica primaria solo se deben presentar textos narrativos, ya que esto limita al estudiante a la hora de buscar otra tipología textual que le pueda interesar.
- Los maestros en formación de último nivel de las Escuelas Normales Superiores de Bucaramanga y Piedecuesta no tienen claridad sobre las actividades que llevan a un desarrollo significativo del proceso lector. En este sentido, solo centran su atención en aspectos como no aburrir al estudiante y dejan a un lado el trabajo que se debe realizar de acuerdo a la planeación de unos momentos específicos para fortalecer la comprensión de lectura.
- Los maestros en formación ven la lectura crítica como el desarrollo de desempeños en el aula. Es decir, leer críticamente es tener la capacidad para responder algo a alguien o en sus términos dar algo a alguien.
- Los maestros en formación no encuentran una relación entre lectura crítica y pensamiento crítico, esto se debe a que no tienen la claridad sobre la definición precisa de estos conceptos.

BIBLIOGRAFÍA

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

APARICIO, Aurora. PALACIOS, Wilson. MARTINEZ, Ana. ANGEL, Isabel. VERDUZCO. Cecilia. RETONA, Elisa. El cuestionario. Métodos de investigación avanzada. p.4. Disponible en: El El el https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Cuestionario_%28trab%29.pdf

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

BERNARDEZ, E. “Introducción”, en lingüística del texto. Madrid Arco/Libros.. 1987

CAMPO SAAVEDRA María Fernanda. Ingeniera Industrial y Política colombiana. Se desempeñó como Ministra de Educación durante el primer mandato del presidente Juan Manuel Santos desde el año 2010 hasta el 2014.

CASSANY, Daniel. Proyecto de investigación Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. Universitat Pompeu Fabra.2006.{En línea}.{22 Noviembre de 2014}

disponible en:
http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,_D..pdf.

CASSANY, Daniel. Tras la líneas. Sobre la lectura contemporánea. Anagrama, Barcelona, 2006. p. 115

CASSANY, Daniel. Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.P82. {En línea}. {20 Noviembre de 2014} disponible en: <https://docs.google.com/file/d/0BzDoSGd2lwxsSzhKS2xtRHhSVGVBnjIRQnBOMXRkZw/edit?pli=1>.

CASSANY. Daniel. Los significados de la comprensión Crítica. . {En línea}. {3 diciembre de 2014}. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf

CELIS, Sebastián. J. Desarrollo personal. [En línea]. [Citado 5 de noviembre de 2014]. Disponible en <http://www.sebascelis.com/autodisciplina/>

CHAUX, Enrique. Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá, D.C: Editora Aguilar. 2012. p. 69.

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

Colombia en PISA 2012. Principales resultados. Bogotá. 2013

COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Aprendizaje visor.p.31

DENZIN, N. y LINCOLN, Y. 1994. «Preface», «Introduction. Entering the field of qualitative research», en N. Denzin e Y. Lincoln (comps.), Handbook of Qualitative Research. Londres, Sage. Citado por: VASILACHIS. Irene. Estrategias de investigación cualitativa. Editorial Gedisa S.A. Barcelona, 2006. p. 24 Disponible en: http://www.pueg.unam.mx/images/seminarios2015_1/investigacion_genero/u_3/vas_ire.pdf

DENZIN, N.K, y LINCOLN, Y.S. The Sage Handbook of Qualitative Research. Londón, Inglaterra. Sage. 2005. p.643. Citado por: VARGAS. Ileana. La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y Retos. Universidad Nacional, Hereida, Costa rica. Mayo 2012. p. 121

DÍAZ, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México. McGraw-Hill. 1998.

ECO, Umberto. El lector modelo. Lector in fabula. Barcelona, Lumen, 1987

EDUTEKA. Nota Sobre Lectura Crítica y Pensamiento Crítico. 2003

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

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

FREIRE. Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación: Paulo Freire. México: siglo XXI editores, s.a de c.v. 8p. {En línea}. {3 diciembre de 2014} disponible en: (http://books.google.es/books?id=BRYWMgvHIBYC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

FUNDACIÓN COMPARTIR. Tras la excelencia docente, cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. Bogotá, 2014.

GARCÍA, Fernando. El cuestionario. Recomendaciones metodológicas para el diseño se cuestionario. Editorial Limusa. Primera edición para uso didáctico. 2002. p,7.

GARCÍA, J.A., CORDERO, M., LUQUE, J.L., SANTAMARÍA, C. Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. Siglo XXI. Madrid, España. 1995.

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

GOODMAN, Ken. Sobre la lectura: una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y a la ciencia de la lectura. Maestros y enseñanzas México. Paidós. 2006. Cap. 2

HALPERN, D. Halpern. Critical thinking Assessment Using Everyday Situations, citado por NIETO, A.M. y SAIZ, C. Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico. En Motivación y emoción: Contribuciones actuales. Vol. II: Motivación. Astigarraga (Guipuzcua): A.G. Michelena, 2008. p. 257. Disponible en: <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/disposicionesyct.pdf>.

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

ICFES. Colombia en PISA 2012. Informe Nacional de Resultados. Resumen Ejecutivo. Bogotá 13 de diciembre de 2013

ICFES. Módulo de lectura crítica. Saber Pro 2013-2

ICFES. Saber Pro-2011. Santa Marta. 15 de Marzo de 2012. p.26

ICFES. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del Examen Saber 11. Bogotá. Diciembre de 2013.

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Modulo Lectura crítica. Bogotá. ICFES,2013.{En línea}.{27 Noviembre de 2014} disponible en: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/LECTURA%20CR%C3%8DTICA%202012_2%20(2).pdf

KURLAND, Daniel. J. Critical Reading Vs Critical Thinking. Traducción realizada por EDUTEKA [En línea]. [20 de julio de 2014]. Disponible en: <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

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

LATIN. SYSTEMS. Programa de Formación Complementaria. Escuela Normal Superior de Bucaramanga. Publicado en: Dependencia. Disponible en:

http://www.latinsystems.com.co/Colnormal/index.php?option=com_content&view=article&id=18&Itemid=121#ZVIM7_2

LUCCA. N, y BERRÍOS, R. Investigación cualitativa, fundamento, diseños y estrategias. Ediciones S.M. Colombia. p.320. Citado por: VARGAS. Ileana. La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y Retos. Universidad Nacional, Hereida, Costa rica. Mayo 2012. p. 123

MARÍN, Marta. Lingüística y enseñanza de la lengua. Aique. 2004

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

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía para el Mejoramiento Institucional: de la Autoevaluación al Plan de Mejoramiento. Bogotá 2008.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía para el Mejoramiento Institucional: de la Autoevaluación al Plan de Mejoramiento. Bogotá 2008. Cuadro N° 4 Pasos para el Mejoramiento. p.33

Ministerio de Educación Nacional. Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Bogotá diciembre de 2013

MURILLO, Javier. MARTINEZ, Chyntia. Investigación Etnográfica, Métodos de investigación educativa en Ed. Especial. 3° edición. Cristina Barbolla, Nuria Benavente, Tamara López, Cristian Marín de Almagro, Lucía Perlado, Carmen Serrano. 2010

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

OCDE. El Programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. Editorial Santillana. 2006

PAUL, Richard. y ELDER, Linda. Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. En Fundación para el Pensamiento Crítico. 2005

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

PELAÉZ, Alicia. RODRIGUEZ, Jorge. RAMIREZ, Samantha. PÉREZ, Laura. VÁSQUEZ, Ana. GONZALES, Laura. La entrevista. Disponible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Entrevista_trabajo.pdf

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

PISA. La Lectura en PISA 2009. Marcos y Pruebas de la Evaluación. España 2009

Redacción Vida de Hoy. “Es un Campanazo de Alerta”, dice la Ministra de Educación. Bogotá. El Tiempo. 8 de Diciembre de 2013

RODRÍGUEZ PÉREZ. María. Representación de las mujeres políticas en la prensa. Bilbao: Universidad de Deusto, 128p. {En línea}. {3 diciembre de 2014} disponible en: http://www.emakunde.euskadi.net/contenidos/informacion/pub_publicaciones/es_def/adjuntos/mujeres_politicas_dig.pdf.

RUMELHART, D.e. (1975), << Notes on shema for stories>> en D. G. Bobrow y A. Collins (comps), Representing and undertanding: studies in cognitive science, Nueva York, Academic Press, 1975. Citado por GARCÍA, J.A., CORDERO, M., LUQUE, J.L., SANTAMARÍA, C. Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. Siglo XXI. Madrid, España. 1995.p. 14

SAIZ, C y NIETO, A. M. Pensamiento Crítico: Capacidades de Desarrollo. En. Saiz: Pensamiento Crítico: Conceptos Básicos y Actividades Prácticas. Madrid Pirámide. 2002

SCHANK, R.C. (1982), Dynamic Memorie, Nueva York, Cambridge University Press. Citado por: GARCÍA, J.A., CORDERO, M., LUQUE, J.L., SANTAMARÍA, C. Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. Siglo XXI. Madrid, España. 1995.p.19

SERRANO DE MORENO, Stella y MADRID DE FORER, Alix. Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. En: Acción Pedagógica.Vol.;16.(Ene-Dic 2010). P.63. {En línea}. {21 Noviembre de 2014} disponible en: http://padula.detodoproducciones.com.ve/LyE_9_Competicencias%20de%20lectura%20critica.pdf.

SHUELL, T. "The Role of the Student in Learning from Instruction." Contemporary Educational Psychology. 1988. Citado por: DÍAZ, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México. McGraw-Hill. 1998. p. 25.

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

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

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER Autoevaluación Institucional. 2013. Anexo B: Convenios de Mayor Relevancia en el Ámbito Nacional e Internacional. Bucaramanga 2013. p. 29

VALENZUELA, Jaime. R. Aprendizaje auto-dirigido, autónomo y auto-regulado. Taller. Tecnológico de Monterrey: Escuela de graduados en Educación. p.6. [En línea]. [Citado 5 de noviembre de 2014]. Disponible en: http://www.cca.org.mx/profesores/portal/files/congreso2011/Taller3/Taller3_presentacion.pdf

VALENZUELA, Jorge. Habilidades de Pensamiento y Aprendizaje Profundo. Universidad Católica de Louvain. Bélgica.

VAN DIJK. Teun. El análisis crítico del discurso. {En línea}. {3 diciembre de 2014} disponible en:

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

VAN DIJK. Teun. El análisis crítico del discurso. Barcelona: Anthropos, 3p. [En línea]. [3 diciembre de 2014] disponible en: <http://www.discursos.org/oldarticles/EI%20an%20E1lisis%20cr%20EDtico%20del%20discurso.pdf>

VILCHES, Luis Miguel. RODRÍGUEZ, Antonio Federico. Sobre el definir: Recomendaciones para la redacción de definiciones. p.6. [En línea]. [3 diciembre de 2014] disponible en: http://oa.upm.es/5132/2/DEFINIR_v3.pdf

ANEXOS

Anexo A. Cuestionario realizado a los maestros en formación de las normales superiores de Bucaramanga y Piedecuesta



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACUTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN

INVESTIGACIÓN: CONCEPCIONES SOBRE LECTURA CRÍTICA DE LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DE ESCUELAS NORMALES SUPERIORES DE BUCARAMANGA Y SU ÁREA METROPOLITANA

Las estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander, solicitamos su colaboración para dar respuesta al siguiente cuestionario. Aseguramos que sus respuestas serán para uso privado del proyecto.

Con base en sus conocimientos, su formación docente y en sus vivencias como maestro(a) en formación de lengua castellana:

1. ¿Cómo definiría la lectura crítica?

2. ¿Cuál sería la relación entre pensamiento crítico y lectura crítica?

3. ¿Cómo reconocería usted a un lector crítico en el aula?

4. ¿Qué preguntas o qué tipo de preguntas haría usted a los estudiantes para interrogar un texto?

5. ¿Qué actividades emplearía usted para los momentos de antes, durante y después de la lectura?

Antes:

Durante:

Después:

6. ¿Qué tipos de textos utilizaría usted con sus estudiantes para desarrollar la lectura crítica?

7. Dentro del plan de estudios de su carrera profesional ¿Qué teóricos le aportaron las bases necesarias para la enseñanza de la lectura crítica?

8. Durante su formación como docente ¿Qué oportunidades curriculares y extracurriculares le han permitido fortalecer su habilidad como lector crítico?

9. ¿Cuáles considera usted que son las dificultades que impedirían la promoción y enseñanza de la lectura Crítica?

Agradecemos su disposición y amable colaboración