

CONCEPCIONES SOBRE LECTURA CRÍTICA DE LOS DOCENTES EN
EJERCICIO DE LENGUA CASTELLANA EN LA CIUDAD DE BUCARAMANGA Y
SU ÁREA METROPOLITANA

KAREM DAIAN HERNÁNDEZ SALAZAR
YURANY STEFANY PÁEZ CELY



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 DOCENTES EN
EJERCICIO DE LENGUA CASTELLANA EN LA CIUDAD DE BUCARAMANGA Y
SU ÁREA METROPOLITANA

KAREM DAIAN HERNÁNDEZ SALAZAR

YURANY STEFANY PÁEZ CELY

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

Asesora

Mg. Martha Eugenia Moya Díaz

Magíster en Pedagogía



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA
CASTELLANA

BUCARAMANGA

2015

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a nuestra familia por ser nuestro sustento y apoyo constante en cada uno de nuestros proyectos.

También, queremos reconocer el apoyo académico y significativo por parte de las docentes Martha Eugenia Moya Díaz y Sonia Gómez Benítez por asesorar y orientar esta investigación.

Finalmente, expresamos nuestra gratitud a todas aquellas personas que con su disposición y participación han contribuido al desarrollo del presente trabajo investigativo.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	14
1. EL PROBLEMA	
1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	15
1.2. OBJETIVOS.....	29
1.2.1 Objetivo general.....	29
1.2.2 Objetivos específicos.....	29
1.3 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	30
2. MARCO TEÓRICO	
2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS.....	33
2.1.1 Antecedente internacional.....	33
2.1.2 Antecedente nacional.....	34
2.1.3 Antecedente local.....	35
2.2 MARCO CONCEPTUAL.....	35
2.2.1 Leer.....	35
2.2.2 Literalidad.....	36
2.2.3 Pensamiento crítico.....	36
2.2.4 Lectura crítica.....	36
2.3 REFERENTES TEÓRICOS.....	37
2.3.1 Lectura.....	35
2.3.1.1 Los tres momentos para la comprensión de lectura.....	41
2.3.2 Didáctica de la lectura.....	52

	Pág.
2.3.3 Pensamiento crítico.....	69
2.4 MARCO LEGAL.....	98
2.4.1 Decreto 1278 de Junio 19 de 2002.....	98
3. METODOLOGÍA	
3.1 ENFOQUE INVESTIGATIVO.....	100
3.2 DISEÑO METODOLÓGICO.....	100
3.3 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y LOS PARTICIPANTES.....	101
3.4 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	102
3.5 PROCESO DE ANÁLISIS.....	108
3.5.1 Categoría I: Concepto de lectura crítica.....	108
3.5.1.1 Análisis de la categoría I: Concepto de lectura crítica.....	120
3.5.2 Categoría II: Didáctica de la lectura crítica	126
3.5.2.1 Análisis de la categoría II: Didáctica de la lectura crítica.....	147
3.5.3 Categoría III: Espacios de formación.....	153
3.5.3.1 Análisis categoría III: Espacios de formación.....	158
4. HALLAZGOS	
4.1 CATEGORÍA I.....	160
4.2 CATEGORÍA II.....	168
4.3 CATEGORÍA III.....	175
5. CONCLUSIONES	179
6. RECOMENDACIONES	182
BIBLIOGRAFÍA	183
ANEXOS	188

LISTA DE CUADROS

	pág.
Cuadro1. Momentos de la lectura según Frida Díaz y David Cooper.....	45
Cuadro 2. Tipos de texto según David Cooper.....	49
Cuadro 3. Población y muestra.....	102
Cuadro 4. Análisis categoría “Concepto de lectura crítica”.....	108
Cuadro 5. Análisis categoría “Didáctica de la lectura crítica”.....	126
Cuadro 6. Análisis categoría “Espacios de formación”.....	185

LISTA DE FIGURAS

	pág.
Figura 1. Tipología textual según Frida Díaz.....	51
Figura 2. Dimensiones y desempeños para evaluar lectura crítica. ICFES.....	62
Figura 3. Veintidós técnicas para fomentar la comprensión crítica. Cassany.....	67
Figura 4. Pasos del desarrollo del pensamiento crítico. Richard Paul y Linda Elder.....	69
Figura 5. Estándares intelectuales universales. Richard Paul y Linda Elder.....	71
Figura 6. Elementos que conforman el pensamiento crítico. Richard Paul y Linda Elder.....	75
Figura 7. Serie de procesos autónomos. Richard Paul y Linda Elder.....	78
Figura 8. La ejecución de pensamiento crítico depende de dos componentes: habilidades y disposiciones. Saiz y Nieto.....	79
Figura 9. Las competencias ciudadanas Enrique Chaux y Juanita.....	85

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo A. Guía de entrevista	186

RESUMEN

TÍTULO: Concepciones Sobre Lectura Crítica de los Docentes en Ejercicio de Lengua Castellana en la Ciudad de Bucaramanga y su Área Metropolitana*

AUTORAS: Karem Daian Hernández Salazar

Yurany Stefany Páez Cely**

PALABRAS CLAVES: Lectura crítica, pensamiento crítico, didáctica de la lectura crítica.

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo principal determinar las concepciones sobre la lectura crítica de los docentes en ejercicio de Lengua Castellana de Bucaramanga y su área metropolitana. Es un estudio realizado por estudiantes de último semestre de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana, se desarrolló por medio de una investigación con enfoque cualitativo, su diseño es etnográfico. También, se tomó como muestra a cuarenta maestros que ejercen actualmente en instituciones, del sector público y privado, quienes brindaron la información que se recolectó por medio de una entrevista, esta se desarrolló a través de un formato con guía de preguntas. Asimismo, se estudiaron fundamentos teóricos, conceptuales y legales, que fueron pertinentes para poder precisar nociones de los maestros, ya que con estos se hizo el análisis de las respuestas dadas por los educadores sobre cómo definen la lectura crítica, cuál es la relación que encuentran entre este concepto y el de pensamiento crítico, y finalmente cómo la desarrollan en el aula. Para finalizar se muestran los hallazgos que se encontraron a través de los objetivos específicos y por último se presentan conclusiones y recomendaciones, que pueden servir para futuras investigaciones. Es así como se logró determinar las concepciones de los docentes que ejercen actualmente en este sector del país.

*Proyecto de Grado

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

ABSTRACT

TITLE: Conceptions About Critical Reading Exercise Teachers in Spanish Language in the city of Bucaramanga and its metropolitan area *

AUTHORS: KaremDaian Hernandez Salazar

YuranyStefanyPáezCely **

KEY WORDS: critical reading, critical thinking, teaching of a critical reading.

This research focuses on the main objective to determine the conceptions of critical reading of practicing teachers of Spanish Language from Bucaramanga and its metropolitan area. The focus of this research qualitative is ethnographic. This study was conducted with forty teachers who are currently working in public and private institutions, they provided the information that was collected through an interview, was developed in the form of a question guide.

The interview was semi-structured because it allowed to the teachers could give open answers. The investigators had to go to different schools and request permission and adequate space to have a meeting with teachers.

This study has bases theoretical, conceptual and legal foundations that were studied, these were relevant to define notions of teachers, since these were analyzed the responses by educators about what is critical reading what is, what is the relationship found between this and critical thinking, and how they develop in the classroom. Finally, this study allowed to conclusions that determine teachers' conceptions regarding the critical reading and teaching.

* Graduation project.

** Faculty of Humanities. School of Education. Director: Martha Eugenia Moya Diaz

INTRODUCCIÓN

La lectura no solo es una práctica cognitiva, sino una herramienta para la construcción del pensamiento crítico. Es por esto, que las entidades encargadas de evaluar, a los estudiantes del mundo actual, reconocen la importancia de que las instituciones educativas incluyan en su currículo el desarrollo de la lectura crítica en las diferentes asignaturas.

La presente investigación se realizó desde la asignatura de Lengua Castellana, porque esta es la encargada de fortalecer en los estudiantes el desarrollo de habilidades comunicativas que comprende la lectura crítica, tales como: interpretar los diferentes tipos de texto, reflexionar, evaluar la información y asumir una postura crítico textual.

También, es una herramienta que ayuda a los estudiantes a formarse como pensadores críticos frente a los diferentes discursos, una necesidad de la educación y del mundo actual. Es por esto, que el presente trabajo investigativo tuvo como propósito indagar las concepciones sobre lectura crítica de los docentes en ejercicio de Lengua Castellana de Bucaramanga y su área metropolitana.

La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo, el diseño metodológico fue etnográfico. Se utilizó la entrevista como técnica de recolección de información y como instrumento se aplicó un cuestionario de preguntas a los participantes.

Por último, este estudio comprende teorías que pueden aportar al beneficio académico, mejoramiento vocacional de los maestros y motivación de las instituciones educativas, para que reflexionen en torno a su currículo.

1. EL PROBLEMA

1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Ante la necesidad de interpretar y comprender los diversos discursos (políticos, sociales, económicos, culturales, científicos, académicos, etc.) tanto orales como escritos que en el mundo actual se producen, la educación se enfoca en formar personas críticas. Es por ello, que en el campo educativo la lectura ha adquirido importancia al concebirse como generadora del conocimiento y el desarrollo del pensamiento.

Una postura crítica frente a las prácticas lectoras favorece la interacción de los sujetos con los contenidos conceptuales de los textos, además de incrementar el conocimiento sobre de las distintas disciplinas del saber. La didáctica de la lectura para la comprensión crítica es una herramienta que permite hacer múltiples interpretaciones y discernir sobre la información que brindan los textos.

De otro lado, Marín (2006), piensa que “la lectura realizada con una visión crítica, sin duda, permitirá a los estudiantes no sólo acceder a la diversidad de obras escritas y hablar acerca de ellas, sino familiarizarse con las secuencias conceptuales en los textos y acrecentar el conocimiento especializado de las disciplinas, así como desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo” citado por Juan Rendón Méndez en su trabajo investigativo “Guía metodológica para una enseñanza crítica en ambientes virtuales de aprendizaje: teoría, ejemplos y consideraciones.”¹

Desde esta mirada, la lectura crítica en el medio educativo es de vital importancia, no solo por generar un pensamiento crítico y reflexivo, sino también por desarrollar la capacidad de comprender los discursos como instrumentos significativos, que cumplen un propósito ya sea individual o colectivo y que están inmersos en un ámbito sociocultural. Es así, como la lectura crítica aporta no solo a la formación cognitiva, sino a su vez al ámbito social de los individuos.

Daniel Cassany distingue la lectura crítica de la literacidad crítica, la primera es entendida como “un procedimiento para acceder al conocimiento empírico del mundo. El objetivo de aprender a leer críticamente es adquirir las destrezas

¹ MÉNDEZ RENDÓN. JUAN. Guía metodológica para una enseñanza crítica en ambientes virtuales de aprendizaje: teoría, ejemplos y consideraciones. p.17 Revista Virtual Universidad Católica del Norte No. 36 [En línea]. [3 diciembre de 2014] Disponible en: http://www.scielo.org/ve/scielo.php?pid=S1316-49102008000300011&script=sci_arttext

cognitivas que permiten detectar las intenciones del autor, extraer el contenido que aporta un texto y verificar si es correcto o no”², es decir, que la lectura crítica se obtiene de un conocimiento racional, por el cual el lector desarrolla habilidades que le permiten reconocer los propósitos del autor e identificar información para reconocerla como cierta o falsa.

La segunda, la literacidad crítica, es para el autor una concepción contemporánea, y afirma que “Leer no es sólo una transmisión de datos, sino también una práctica que reproduce la organización de poder (...). El discurso constituye las representaciones establecidas sobre la realidad.”³ Con lo anterior, se puede decir que la literacidad crítica no se basa únicamente en el conocimiento natural del lector o en las intenciones del autor, sino que además aborda la realidad en la el texto. La literacidad crítica según Cassanyse basa en el conocimiento de las reglas discursivas, reglas propias de una comunidad, lo que hace que sea ideológico.

Cuando Cassany se refiere al ámbito ideológico lo hace desde una manera amplia y profunda. El objetivo de leer críticamente, bajo esta mirada, consiste en desarrollar e identificar la ideología de un texto. El lector crítico reconoce esta ideología cuando identifica que el discurso proviene de un autor que está inmerso en una cultura, una época y que en la enunciación del texto expone tan solo una realidad subjetiva, la cual el lector confronta con sus pensamientos y valores.

Ahora bien, definir la literacidad crítica como el proceso de comprender e identificar el significado y la ideología de la diversidad de discursos sociales conduce a reflexionar sobre cuáles son las competencias que los lectores necesitan desarrollar para leer críticamente.

De acuerdo con lo anterior, Serrano de Moreno y Madrid de Forero en el documento “Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica” establecen que “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.”⁴ Además, por razones socio-lingüísticas y pedagógicas, agrupan las competencias, en cuatro campos:

Competencias Cognitivas: posibilitan la construcción de significados al elaborar representaciones sobre el contenido del texto, esta competencia alude a la capacidad que tiene el lector de identificar el tema, relacionar los conocimientos previos con la nueva información, realizar interpretaciones sobre los distintos

²CASSANY, Daniel. Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea, Barcelona: Anagraa, 2006.p.82

³Ibid., p.83.

⁴SERRANO DE MORENO Y MADRID DE FORERO, Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. En Acción Pedagógica. Enero-Diciembre, 2007, no 16.p 58-68.

puntos de vista que reconozca, evaluar la validez de los argumentos, localizar los elementos ideológicos, interrogar el texto e identificar los punto de vista del autor.⁵

Competencias lingüísticas y discursivas: atienden a la capacidad que tiene el lector de identificar el género discursivo que caracteriza y propone el texto.⁶ Es decir, que logra reconocer la estructura y el formato que compone el texto, los recursos lingüísticos (características gramaticales, discursivas y socioculturales), establecer comparaciones entre las estructuras de otros tipos de texto y comparar las versiones en las que este se publique.

Competencias pragmáticas y culturales: son aquellas que capacitan al lector para tomar conciencia de los efectos que provoca el discurso en diferentes contextos socioculturales.⁷ Desarrollar la capacidad de identificar lo que el texto dice, es base para poder tomar fuerza en la postura personal frente a este. Además de examinar el texto en su parte social, problematizar la información textual, la visión que promueven, identificar los referentes del autor, su nivel cultural e ideología.

Competencias valorativas y afectivas: Estas competencias permiten también reconocer las emociones del autor, al mismo tiempo que el lector descubre y es consciente de sus propias emociones, suscitadas por la lectura y sus reacciones frente a las ideas y planteamientos.⁸ Esto reúne la capacidad de reflexionar, compartir, confrontar ideas y percepciones, lo cual implica tomar una actitud respetuosa y tolerante frente a las ideas del otro. Para esto, es necesario valorar las aportaciones de los demás y asumir una actitud crítica tanto para comprender, como para reconocer lo que hay de positivo en la información que se brinda y cuestionar las apreciaciones con las cuales no se está de acuerdo.

Si la lectura crítica desarrolla las anteriores competencias, entonces, contribuye al desarrollo de pensamiento crítico, este concepto entendido según los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico:

El pensamiento crítico es el proceso de análisis y evaluación sobre el pensamiento y el propósito de mejorarlo. Este, presupone el conocimiento de las estructuras más básicas (los elementos del pensamiento) y los estándares intelectuales universales. La clave para desencadenar el lado creativo del pensamiento crítico (la verdadera mejora del

⁵Ibid.,p 64

⁶Ibid., p 64

⁷Ibid., p 65

⁸Ibid.,p 55

pensamiento) está en la estructuración del mismo, como resultado de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva.⁹

De acuerdo a esta concepción, el pensamiento crítico es un conjunto de habilidades cognitivas y aptitudes que permiten el razonamiento lógico y la aplicación de conocimientos en una situación determinada. Es la capacidad de analizar de manera creativa la información y evaluarla para establecer conclusiones argumentadas.

De esta manera la lectura crítica es el primer momento para el desarrollo del pensamiento crítico, el lector crítico primero hace un análisis de los distintos discursos, tanto orales como escritos, para después evaluarlos y asumir una posición frente a ellos.

Aunque estos dos conceptos guardan una estrecha relación, Daniel J. Kurland establece una distinción entre los mismos entendiendo por lectura crítica “una técnica que permite descubrir ideas e información dentro de un texto escrito.” Y pensamiento crítico como “una técnica para *evaluar* la información y las ideas, para decidir qué aceptar y creer.”¹⁰, desde esta mirada la lectura crítica antecede al pensamiento crítico puesto que inicialmente se realiza una lectura analítica, reflexiva y activa. Después se reflexiona y se evalúa la información a la luz del conocimiento previo que se ha adquirido en la interacción con la sociedad y el mundo.

Según las apreciaciones anteriores la relación entre estos dos conceptos es interdependiente porque un lector crítico realiza un proceso de comprensión en el cual cuestiona y pone a prueba la validez de la información (pensamiento crítico), y de la misma manera un sujeto con pensamiento crítico es aquel que analiza y reflexiona en torno a la información (lectura crítica).

Con el fin de mejorar la calidad del proceso educativo, programas de evaluación internacional como PISA y nacional como SABER PRO diseñan instrumentos que permiten evaluar las competencias cognitivas de los estudiantes. Estas apuntan al desarrollo de la lectura crítica y del pensamiento crítico.

⁹RICHARD PAUL, LINDA ELDER. Pensamiento Crítico Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico. Fundación para un repaso general del concepto de pensamiento crítico. 2005. P7.

¹⁰ KURLAND, Daniel J. traducción de "Critical Reading Vs Critical thinking". [en línea] En: EDUTEKA. Julio, 2003. Disponible en internet: <http://www.eduteka.org/LecturaCriticaPensamiento2.php>

La prueba escolar PISA (Programa Internacional para Evaluación de Estudiantes) tiene como objetivo principal obtener evidencias, que les permita estudiar y comparar el desempeño de las estudiantes a nivel internacional, en las asignaturas de lectura, matemáticas y ciencias; también permite dar cuenta de la evolución de la educación en los diferentes países a través del tiempo.

En estas pruebas se evalúa a jóvenes de 15 años de edad, que han adquirido habilidades y conocimientos necesarios para su participación en la sociedad; por esto, PISA también busca identificar las capacidades, habilidades y aptitudes que usan los estudiantes para resolver problemas y situaciones de la vida. En este sentido PISA evalúa teniendo en cuenta tres competencias: La lectora, la científica y la matemática, la cual define como:

La capacidad del individuo para formular, emplear e interpretar las matemáticas en distintos contextos. Incluye el razonamiento matemático y la utilización de conceptos, procedimientos, datos y herramientas matemáticas para describir, explicar y predecir fenómenos. Ayuda a los individuos a reconocer el papel que las matemáticas desempeñan en el mundo y a emitir los juicios y las decisiones bien fundadas que los ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos necesitan.¹¹

Por otro lado, la competencia lectora fue la principal área de conocimiento evaluada por PISA desde 2002, luego en el 2012 se propuso como competencia secundaria y fue modificada. En esta prueba se incluyó la lectura de textos digitales. Es por lo anterior, que se precisa que esta competencia es clave no solo para el mundo de los textos impresos, sino también de los digitales, los cuales se están convirtiendo en fuentes de lectura de los estudiantes de mundo actual. En el documento “Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012” se referencia que:

Aunque muchas de las destrezas necesarias para la lectura impresa y digital son similares, la segunda requiere que los lectores incorporen a su repertorio nuevas prioridades y estrategias. La obtención de información en Internet exige una lectura rápida de gran cantidad de material, que permita encontrar y extraer información específica, así como una valoración inmediata de su veracidad. El pensamiento crítico ha cobrado, por tanto, mayor importancia que nunca dentro de la competencia lectora

¹¹MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE, GOBIERNO DE ESPAÑA. Marcos y Pruebas de evaluación PISA 2012, Madrid, 2013.p.9.[revisado 29 de Julio 2014].Disponible en internet: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/marcopisa2012.pdf?documentId=0901e72b8177328d>

(Halpern, 1989; Shetzer y Warschauer, 2000; Warschauer, 1999). Warschauer llega a la conclusión que la reducción de la «brecha digital» no es solo cuestión de lograr el acceso a Internet, sino también de ampliar las capacidades de las personas para integrar, evaluar y comunicar información.¹²

De acuerdo con lo anterior, PISA evalúa la competencia lectora de los estudiantes centrándose en las destrezas de lectura que incluyen la localización, selección, interpretación y valoración de información. Este proceso se hace a partir de textos asociados a situaciones del aula y otros que van más allá de esta.

Por otro lado, en la competencia científica PISA evalúa los aspectos cognitivos y afectivos, los estudiantes tienen que recurrir al conocimiento que poseen y hacer uso de este, llevar a cabo procesos cognitivos propios de las ciencias y de las investigaciones científicas que tengan relevancia para ellos y la sociedad. El interés principal de PISA es que por medio de aquellas evaluaciones que cuestionan el conocimiento científico, se pueda aportar a que los estudiantes ahora y en el futuro se vean involucrados en los procesos de toma de decisiones.

PISA 2009 evaluó las competencias mencionadas anteriormente en 65 países entre ellos Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, México, Panamá, Perú, Trinidad y Tobago, y Uruguay. El énfasis de PISA en aquel año fue la lectura digital.

Esta prueba se empleó en 19 países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) como Australia, Austria, Irlanda, Bélgica, Chile, Dinamarca, Francia, Hungría, Islandia, Japón, Corea, Nueva Zelanda, Noruega, Polonia, España, Suecia y 3 países no miembros (Colombia, Hong Kong-China y Macao) en los resultados de esta prueba Colombia ocupó el puesto 58.

En el año 2012 los educandos colombianos presentaron nuevamente la prueba de lectura, ellos fueron evaluados junto con otros 510 mil estudiantes que

¹² MINISTERIO DE EDUCACIÓN, UNIDAD DE CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN, SIMCE. PISA Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI, Santiago, 2011. p.55. [en línea] [revisado 29 de Julio 2014]. Disponible en internet: http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/files_mf/pisa_evaluacion_de_las_competencias_lectoras_para_el_siglo_xxi_final.pdf

representan cerca de 65 países. Los resultados para Colombia exponen que en el 2009 el país ocupó el puesto 58, apenas a 7 lugares del último puesto de la tabla, luego en el 2012 el país ocupó el puesto 62 (con 376 puntos), la segunda puntuación más baja de Latinoamérica.

A partir de estos resultados se puede inferir que los estudiantes colombianos no están preparados para afrontar la evaluación Pisa de lectura, puesto que no logran superar los siguientes niveles de desempeño:

El primer nivel de desempeño valora el dominio de conocimientos, en el que los estudiantes tienen que reconocer los diferentes formatos de textos tales como: continuos, no continuos, múltiples y mixtos.

El segundo nivel de desempeño evalúa las competencias involucradas, en este se requiere que los estudiantes hagan tareas o acciones y vean su capacidad de acceder y recuperar información para que así la integren, interpreten y evalúen.

El tercer y último nivel de desempeño corresponde a la capacidad que tienen los estudiantes para reconocer contextos y situaciones, también para identificar las finalidades de los textos que leen.

Es decir, que la prueba de lectura planteada por PISA exige al estudiante que haga inferencias múltiples, comparaciones y contrastaciones que sean detalladas y precisas. Esta evalúa que los educandos puedan demostrar una comprensión completa y detallada de uno o más textos y que integren información de otros. Requiere además, que el lector trabaje con ideas que no son familiares para él y que genere categorías abstractas de interpretación, reflexión y evaluación; para así elaborar hipótesis teniendo en cuenta diversos criterios y puntos de vista.

Según los resultados de la evaluación de lectura, en el año 2009, se registró que los estudiantes colombianos no están preparados para la competitividad internacional, ni están en capacidad de resolver problemas de manera creativa en contextos con los que no están familiarizados. Colombia ocupó el puesto 55, por encima de Jordán, Malasia, Indonesia, Argentina, Albania, Kazajistán, Qatar

y Perú. Y en el 2012 los estudiantes pasaron de obtener 413 puntos a 403. Esta situación encendió las alarmas en el magisterio y analistas afirmaron que:

La mala calidad del profesorado en Colombia es, de acuerdo con reconocidos expertos en educación, uno de los factores que explican los bajos resultados obtenidos por los estudiantes del país en las últimas pruebas del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA). La exministra de Educación, María Fernanda Campo, aceptó que los resultados son un “llamado de atención que debemos tomar en serio, para revisar en qué aspectos estamos fallando y mejorar”¹³

Según la declaración anterior, se puede interpretar que el MEN necesita ajustar los estándares y lineamientos de formación, puesto que la unificación de conceptos, que se mencionó con anterioridad, no están dando los resultados esperados para desarrollar pensamiento crítico desde las diversas áreas del conocimiento. Se percibe que además deben re direccionar las competencias y logros que los estudiantes deben alcanzar en cada nivel de escolarización.

Un artículo publicado en el periódico El Espectador se encontró que: “de acuerdo con la exministra María Fernanda Campo y la directora del ICFES Margarita Peña, los estudiantes que se preparan para maestros puntuaron por debajo de la media nacional en áreas como inglés, escritura, lectura crítica y razonamiento cuantitativo. La exministra Campo recordó además que en la última evaluación de escalafón docente tan sólo el 18% de los docentes que se presentaron lograron un nivel satisfactorio. El Ministerio de Educación Nacional afirmó que el 40% de los estudiantes tuvo niveles “aceptables” de escritura. Otro 23% “no pudo elaborar un escrito organizado y comprensible” y un 37% estuvo en un término medio, pese a que presentaba deficiencias en argumentación.”¹⁴

Estas afirmaciones surgen de los resultados de las pruebas SABER PRO del año 2013, prueba externa establecida por el estado que mide la calidad del sistema educativo en el nivel de educación superior, a partir de la evaluación de todos los estudiantes de los programas técnicos, tecnológicos y universitarios que lleven más del 75% de los créditos académicos. Esta prueba se establece como requisito de grado y como ejercicio de inspección y vigilancia del estado hacia los programas e instituciones de la educación superior.

¹³ REDACCIÓN VIDA DE HOY. Mala nota a educación del país prende alarma sobre maestros. En: El Tiempo Bogotá [4, Diciembre, 2013].

¹⁴ REDACCIÓN VIVIR. Futuros maestros los peores en pruebas Saber Pro. En: EL ESPECTADOR-[15 Marzo, 2012].

Estas afirmaciones surgen de los resultados de las pruebas SABER PRO del año 2013, prueba externa establecida por el estado que mide la calidad del sistema educativo en el nivel de educación superior, a partir de la evaluación de todos los estudiantes de los programas técnicos, tecnológicos y universitarios que lleven más del 75% de los créditos académicos, esta prueba establece como requisito de grado y como ejercicio de inspección y vigilancia del estado hacia los programas e instituciones de la educación superior.

Esta prueba de estado en el año 2009 realiza modificaciones en el diseño de las pruebas y en los parámetros evaluativos en virtud de la nueva reglamentación establecida en el Decreto 3963 de 2009, en este se expone que es objeto de evaluación de los exámenes SABER PRO dos tipos de competencias. Las competencias genéricas y las competencias específicas. Las primeras son definidas por el ICFES como “aquellas que deben desarrollar todas las personas, independiente de su formación, y que son indispensables para el desempeño académico y laboral”.¹⁵ Son competencias genéricas: Escritura, Razonamiento Cuantitativo, Lectura Crítica, Competencias Ciudadanas e inglés.

Las competencias específicas son planteadas por el MEN, en compañía de la comunidad académica, profesional y del sector productivo. Estas competencias se evalúan a través de módulos comunes a grupos de programas, ya sean de la misma o de distintas áreas de formación. Cada programa cuenta con la posibilidad de seleccionar los módulos que responderán sus estudiantes.

Sin embargo, los módulos que conforman la prueba guardan una estructura estándar, es decir, que están diseñados con preguntas de selección múltiple y respuesta única. Y hace parte de los módulos de competencias genéricas, una prueba en la que el estudiante debe comunicar sus ideas a través de un escrito.

Los resultados que arrojó la prueba realizada en los dos semestres académicos del año 2013 ubicaron al grupo de referencia de Educación entre los puntajes más bajos en todas las competencias genéricas. Al respecto el ICFES encuentra que cómo:

¹⁵ ICFES, Glosario. [en línea] Disponible en internet: <http://www.icfes.gov.co/ciudadano/glosario?pid=55&sid=63:Competencias-genericasSabe>

En el primer semestre académico de 2013, los resultados fueron los siguientes: Escritura: 9.90, Lectura Crítica: 9.76, Razonamiento Cuantitativo: 9.45, Inglés: 9.84, y Competencias Ciudadanas: 9.52. En el segundo semestre académico del mismo año, los resultados fueron: Escritura: 10.10, Lectura Crítica: 9.63, Razonamiento Cuantitativo: 9.46, Inglés: 9.90, y Competencias Ciudadanas: 9.59. En Razonamiento Cuantitativo, Lectura Crítica y Competencias Ciudadanas el balance es más desfavorable, ya que en las aplicaciones el grupo de referencia de Educación obtuvo, generalmente, la calificación más baja entre los otros 18 grupos de referencia establecidos.¹⁶

Esto permite interpretar que los estudiantes de Educación, quienes se forman para ser los futuros maestros del país, presentan dificultad especialmente en: Lectura Crítica, Razonamiento Cuantitativo y Competencias Ciudadanas.

En cuanto a la Lectura Crítica, SABER PRO evalúa “la competencia relacionada con 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 y de las condiciones discursivas (ideológicas, textuales, sociales) en las que se emite.”¹⁷ Esta competencia es evaluada bajo cinco dimensiones: 1) Dimensión textual evidente. 2) Dimensión relacional intertextual, 3) Dimensión enunciativa, 4) Dimensión valorativa y 5) Dimensión sociocultural.

Estas dimensiones hacen referencia a los desempeños asociados a lectura, pensamiento crítico e interpretación personal, esto implica que el estudiante que tiene la habilidad de leer de forma analítica y reflexiva puede comprender e interpretar los planteamientos expuestos en un texto e identificar sus perspectivas, recuperar información, construir un sentido global, establecer relaciones entre enunciados y reconocer la intencionalidad del discurso.

Desde esta perspectiva, los estudiantes que se están formando para ser maestros presentan dificultades para leer críticamente los textos, es decir, no han desarrollado completamente la capacidad de construir un sentido global y profundo del texto, no evidencian el reconocimiento de un contexto y las condiciones discursivas del mismo.

¹⁶ ICFES, Saber Pro. Resultados agregados [en línea]. 2013. [revisado 29 de julio 2014]. Disponible en internet: <http://www.icfes.gov.co/resultados/saber-pro-resultados-individuales/resultados-agregados-2013>.

¹⁷ ICFES. Módulo de Lectura Crítica Saber Pro. [en línea] 2013. [revisado 29 de julio 2014]. Disponible en internet: <http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-pro/informacion-general/estructura-general-del-examen>

En Razonamiento Cuantitativo la prueba “evalúa competencias relacionadas con las habilidades en la comprensión de conceptos básicos de las matemáticas para analizar, modelar y resolver problemas aplicando métodos y procedimientos cuantitativos”¹⁸ son evaluados específicamente tres procesos: Interpretación, Diseño y ejecución y Argumentación. Estos procesos aluden a la comprensión y aplicación de conceptos básicos de las matemáticas, la interpretación de datos, la formulación de problemas, la ejecución, evaluación, validación de procedimientos y estrategias. Según los resultados de la prueba, los futuros docentes de Colombia presentan falencias en la aplicación de los conceptos y procesos básicos de matemáticas.

En Competencias Ciudadanas “se evalúa la capacidad del estudiante de participar como ciudadano de manera activa y constructiva en la sociedad”¹⁹, para lo cual, es necesario que conozca la organización del estado y la Constitución Política de Colombia, con el fin de hacer valer sus derechos y conocer sus deberes. La prueba tiene cuatro componentes básicos: Conocimientos, Argumentación, Multiperspectivismo y Pensamiento sistémico.

Estos componentes hacen referencia al conocimiento de la organización del estado y la constitución que rige el país. También a la capacidad del estudiante para analizar y evaluar la pertinencia y solidez de un discurso; reconocer, establecer diferencias y valorar distintas perspectivas, y finalmente, comprender los fenómenos sociales y sus soluciones, y la relación entre los mismos.

Desde esta mirada, los estudiantes pertenecientes al grupo de referencia, de Educación, evidencian poca participación ciudadana, es decir, les falta conocimientos sobre la Constitución Política que rige el país y por tanto se les dificulta argumentar y analizar los fenómenos sociales.

A partir de las consideraciones anteriores, es visible que los educandos colombianos del nivel básico y superior presentan dificultades en la mayoría de

¹⁸ ICFES, Módulo de Razonamiento cuantitativo Saber Pro. [en línea] 2013. [29 de julio 2014]. Disponible en :<http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-pro/informacion-general/estructura-general-del-examen>

¹⁹ ICFES, Módulo de Competencias Ciudadanas Saber Pro 2013. [en línea]. [29 de julio 2014]. Disponible en :<http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-pro/informacion-general/estructura-general-del-examen>

competencias y habilidades de lectura crítica; por ende, no evidencian en las pruebas de calidad un pensamiento crítico.

Ante esta problemática el MEN ha establecido proyectos estratégicos, en pro de mejorar la política de calidad educativa, estos se han reestructurado y consolidado conforme a las necesidades y los cambios sociales ocurridos durante los últimos años. Dentro de estos proyectos se encuentra el Programa Nacional de Formación de Educadores, quienes con la participación del estado presentan el documento Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política en este, se asevera que Colombia históricamente ha planteado la formación de educadores como un asunto de suma importancia social y política; sin embargo, el sistema presenta fallas y fracturas debido a la poca perduración de los cambios e implementaciones, a causa de la ruta fragmentada y discontinua de las decisiones frente a la formación de maestros.²⁰

Esto quiere decir que los expertos del ministerio son conscientes de la baja calidad educativa y atribuyen esta dificultad a la fragmentación constante de los estándares y proyectos educativos, como también, a la poca perduración de los mismos. Además, reconocen que el problema también radica en la formación de los docentes, es decir, en la formación de estudiantes en los niveles de educación superior, específicamente, en los Programas de licenciatura. Y esta puede ser la causa del bajo desempeño de los estudiantes de los niveles de educación preescolar, básica y media.

Por otra parte, la Fundación Compartir, en el año 2012 diseñó una política de mejoramiento debido a los resultados obtenidos en las pruebas que evalúan la calidad educativa del país, PISA y SABER PRO. Esta propuesta es para las escuelas públicas de preescolar, primaria, básica secundaria y media en Colombia, y fue diseñada por un grupo de investigadores del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, RAND Corporation (Research And Development) y la Universidad de los Andes. Esta propuesta de política se centró en tres pilares: a) La revisión de prácticas en manejo docente en los sistemas educativos de mejor desempeño estudiantil en pruebas comparativas internacionales y la construcción de un marco de referencia para Colombia a partir de estos casos, b) La mejor evidencia empírica causal disponible a nivel internacional sobre el impacto de recientes innovaciones y proyectos a pequeña escala para mejorar el desempeño docente y de estudiantes, y c) Un diagnóstico integral de la situación actual de los docentes en Colombia.

²⁰MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. Sistema Colombiano de Formación De Educadores y Lineamientos De Política. [en línea] Bogotá2013. Disponible en internet:http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-345485_anexo1.pdf

Cada uno de los anteriores pilares enfatiza en aspectos que corresponden a la selección, preparación, retención, promoción, evaluación, rendición de cuentas, desarrollo profesional y remuneración docente.²¹

Para el 2013 la Fundación presentó el informe final “Tras la excelencia docente”, en el cual se establecen propuestas para mejorar la educación de los colombianos. En este informe se llega a la conclusión que “Colombia está lista para fortalecer las políticas que hacen énfasis en la calidad educativa. El progreso en materia de cantidad educativa es innegable”²², es decir que el país está en condiciones de reestructurar las políticas educativas con el propósito de mejorar la calidad educativa y por ende la calidad de la formación de los docentes.

Si se mide la calidad docente por su valor agregado al aprendizaje —por ejemplo en términos de su contribución a mejorar el desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas— existen diferencias importantes dentro de una misma escuela con respecto al valor agregado de profesores más y menos efectivos (Fundación William y Melinda Gates, 2013). Para dar una idea de la magnitud de estas diferencias, si se lograra que un maestro poco efectivo mejorara su desempeño de tal forma que ahora enseñara como un maestro del quintil superior de efectividad, sus estudiantes tendrían un logro académico entre un tercio y un medio mayor por grado escolar (Rivkin, Hanushek y Kain, 2005).²³

Lo anterior indica, que apostarle a mejorar la calidad docente ayudaría a mejorar los resultados de las pruebas de evaluación de la calidad educativa, porque si un docente aumenta su nivel de desempeño profesional, su rol en el aula también mejoraría, ya que trae consigo un avance mayor en sus estudiantes.

Lo expuesto con anterioridad deja en manifiesto la importancia de la lectura crítica como uno de los pilares a partir de los cuales es posible evaluar la calidad de la educación. Es fundamental conocer las concepciones que tienen los docentes sobre la misma, pues estos son los profesionales mayormente responsables de generar prácticas lectoras en las aulas, asimismo es conveniente atender las políticas públicas del MEN en cuanto a los lineamientos de calidad que se encargan de orientar la formación de maestros críticos, para que a su vez favorezcan en sus estudiantes esta competencia. Esta investigación se plantea la siguiente pregunta:

²¹ FUNDACIÓN COMPARTIR. “Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos”. [En línea] [Revisado 18 de Agosto de 2014]. Disponible en internet: http://fundacioncompartir.org/front/media/Tras_la_excelencia_docente_Resumen_Ejecutivo_Final.pdf

²² *Ibid.*, p.3

²³ *Ibid.*, p.13

¿Cuáles son las concepciones sobre la lectura crítica de los docentes en ejercicio de Lengua Castellana de Bucaramanga y su área metropolitana?

Las preguntas directrices que orientarán la investigación son las siguientes:

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

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo general. Determinar las concepciones sobre la lectura crítica de los docentes en ejercicio de Lengua Castellana de Bucaramanga y su área metropolitana.

1.2.2 Objetivos específicos:

- Indagar las definiciones sobre lectura crítica de los docentes en ejercicio de Lengua Castellana.
- Establecer la relación que encuentran los docentes entre lectura crítica y pensamiento crítico.
- Reconocer las estrategias didácticas que implementan en su práctica los docentes para desarrollar la lectura crítica en las clases de Lengua Castellana.
- Identificar los espacios académicos de formación que permiten desarrollar la lectura crítica.

1.3 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

Enseguida se exponen las razones por las que se realizó el presente trabajo de investigación.

El presente estudio investigativo se realiza ante la necesidad de indagar las concepciones que tienen los maestros en el área de lengua castellana sobre lectura crítica y conocer cómo desarrollan esta habilidad en los estudiantes de Bucaramanga y su área metropolitana.

Investigar sobre las concepciones que tienen los maestros sobre lectura crítica es importante en el ámbito educativo porque los docentes son los encargados de desarrollar estas habilidades en el aula. Indagar sobre cómo se implementa el pensamiento crítico beneficia a los estudiantes porque este es una herramienta que les permite la construcción de una verdadera autonomía intelectual.

Para internalizar y exteriorizar el conocimiento en relación con el mundo, los educandos necesitan desarrollar habilidades de pensamiento crítico, entre estas, la lectura crítica y así poder enfrentar la nueva era de la información, demostrar ser competentes y capaces de desarrollar autonomía en el uso y adquisición de conocimientos, y poder tener las bases necesarias para ser comparados o evaluados con otros países.

Desde las diferentes áreas del conocimiento se pueden fortalecer las habilidades para el pensamiento crítico, es por eso que esta investigación se interesa por saber las concepciones y metodologías con las que se implementa en el aula, específicamente tomando como muestra a los maestros de lengua castellana. Pero no se descarta la posibilidad de que los resultados de este trabajo sirvan como aporte para que esta investigación cualitativa trascienda y se implemente con maestros de otras áreas del conocimiento, aquí o en otros lugares que también se interesen por investigar sobre esta temática.

Se espera con este estudio, poder aportar análisis y teorías que sirvan como base para el conocimiento académico y mejoramiento vocacional de maestros en Lengua Castellana, además de motivar a las instituciones educativas y demás maestros a reflexionar sobre su currículo. Teniendo en cuenta que desde la ley 115 del 94 se define currículo como: “el conjunto de criterios, planes de

estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.”²⁴Por lo anterior, esta investigación puede que impacte y motive a los maestros, a las instituciones a reformular sus planes de estudio, metodologías, procesos y a utilizar todos sus recursos en pro del mejoramiento educativo.

Los establecimientos educativos actualmente, tienen la autonomía de reflexionar sobre su plan de estudios y sus metodologías de enseñanza. Esto requiere de una gestión académica en la que enfoquen sus acciones para que los estudiantes aprendan y desarrollen competencias necesarias para su desempeño, personal, profesional y social.

Los componentes y procesos que se podrían impactar en esta gestión académica según la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional, son el ‘diseño pedagógico’ para poder analizar la manera en que establece qué es lo que van a aprender los estudiantes en cada área o asignatura, los recursos que emplearán y la forma de evaluar a sus estudiantes organizando su plan de estudios y estableciendo un enfoque metodológico.

Que las instituciones y maestros reflexionen sobre qué se debe enseñar y cómo se debe enseñar es importante para reestructurar el currículo e ir haciendo un mejoramiento a sus ‘prácticas pedagógicas’ segundo componente de gestión académica que tiene que ver con buscar y crear opciones didácticas para las diferentes áreas, asignaturas y proyectos transversales en el que se articulen tanto los tiempos de aprendizaje como los recursos que utilizan.

Esta investigación tomará registros que le permitirán conocer la ‘gestión del aula’ en instituciones educativas de Bucaramanga, identificar qué estilos de enseñanza se implementan y cuál es la forma de planear y evaluar las clases en el área de Lengua castellana.

Sería significativo para la enseñanza y aprendizaje del pensamiento crítico que se empiece por analizar sobre cuáles son las concepciones que tienen los

²⁴ COLOMBIA, LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Currículo y Plan de Estudios, Capítulo II, artículo 76.

maestros para poder ajustar sus procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas, gestión de clases y seguimiento académico. Además, se espera que esta investigación motive a maestros en el área de lengua castellana u otras áreas del conocimiento a generar proyectos de lectura crítica para fortalecer pensamiento crítico en los estudiantes.

El beneficio académico de esta investigación tendrá su proyección a partir, de la cualificación que se puede hacer de los procesos de preparación para las pruebas de evaluación externa ya que se encuentra relación entre el concepto de lectura que establecen las pruebas SABER PRO y PISA.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

A continuación se presentan los siguientes antecedentes investigativos que se relacionan con el objeto de estudio del presente trabajo.

2.1.1 Antecedente internacional. La primera base investigativa a tener en cuenta es la realizada por la reconocida profesora e investigadora Frida Díaz Barriga, de la Facultad de Psicología de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México). Esta investigación titulada “Habilidades de Pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato”²⁵ tiene dos propósitos, el primero evaluar las habilidades de pensamiento crítico en los alumnos antes y después de la enseñanza de una unidad didáctica sobre el imperialismo, el segundo, conducir a una programa constructivista de formación docente para ver si este permitía promover pensamiento crítico en sus estudiantes. En el estudio investigativo, se basaron en dos modelos explicativos de las habilidades de pensamiento crítico (evaluación de argumentos y alfabetización crítica), se condujo un estudio con tres docentes y seis grupos (190 alumnos) de historia universal del bachillerato CCH de la UNAM.

En su marco referencial aparecen los estudios investigativos realizados anteriormente por la misma Frida Díaz que expone: “Realmente resulta difícil conceptualizar el término de pensamiento crítico, a pesar de que se encuentra presente en las metas o intenciones educativas de muchos proyectos curriculares. Sobre todo en relación con los aprendizajes vinculados con la historia, el civismo o en los recientes programas de educación en moral o valores, suele encontrarse la afirmación que lo que se busca con su estudio es la formación de alumnos críticos, lo cual suele equipararse a que tomen conciencia o cuestionen su realidad social e histórica y participen activamente en su papel de actores sociales.”²⁶

Tanto docentes como alumnos suelen entender por pensamiento crítico la capacidad de opinar o manifestar un punto de vista personal, sea o no fundamentado, o bien una actitud contestataria y de oposición sistemática (Monroy, 1998; Díaz Barriga, 1998). Por otro lado, la autora tiene en cuenta a McMillan (1987) “El pensamiento crítico involucra el reconocimiento y

²⁵DÍAZ BARRIGA, Frida. Habilidades De Pensamiento Crítico Sobre Contenidos Históricos En Alumnos De Bachillerato. México, 2001, 24p. Trabajo de investigación (magister Psicología Educativa). Universidad Autónoma de México. Facultad de Psicología.

²⁶ Ibíd., p.2

comprensión de los supuestos subyacentes a lo que alguien afirma, la evaluación de sus argumentos y de las evidencias que ofrece, la realización de inferencias y la posibilidad de alterar los juicios realizados cuando sea justificado.”²⁷

En la metodología se realizaron dos tomas de datos, la primera fue previa a la impartición del programa de formación docente y la segunda, posterior al mismo. Por medio de análisis cualitativos y cuantitativos, muestran que en la primera etapa los alumnos de los tres grupos adquieren conocimientos significativos sobre el tema, pero no avanzan en pensamiento crítico. Por otro lado en la segunda toma, mientras que sus profesoras participaron en la formación docente, en los tres grupos adquieren dichos conocimientos en un nivel mayor que en la primera, pero sólo en un grupo hay diferencias significativas en habilidades de pensamiento crítico.

Los análisis de este estudio arrojaron que el desempeño de los estudiantes puede predecirse partiendo de estos componentes: dominio de conocimientos declarativos sobre el tema, de las habilidades de pensamiento crítico del profesor y de los alumnos que conforman el grupo.

2.1.2 Antecedente nacional. Rosmeri Riátiga Romero y con los investigadores Martiniano Acosta Acosta, Yasmín Calabria Malamut, Zuany Paba Argote y Alberto Prado Morales, realizaron una investigación titulada “La Lectura Como Generadora De Pensamiento Crítico”²⁸ este trabajo de investigación tenía por objetivo diagnosticar los procesos de lectura realizados por los estudiantes de primer semestre de la universidad del Magdalena para establecer las habilidades de pensamiento aplicadas en la interacción con el texto escrito.

La investigación de enfoque cualitativo de tipo descriptivo, la propuesta tiene fundamento en el taller educativo, en el cual se toma como punto de apoyo el texto escrito y a partir de este se da la orientación del trabajo con las habilidades relacionadas con el pensamiento crítico. En los talleres propuestos en esta estrategia de trabajo educativo se identifican cinco momentos a saber: la pre lectura, la lectura, la acción de post lectura, la interacción con los compañeros y la socialización.

Los resultados reflejan que más de la mitad de estudiantes comprenden los conceptos y generalizaciones presentes en el texto, mientras que los demás no logran entender el sentido de las nociones relevantes en el texto. Por último se encontró que el 36% son capaces de llevar a la práctica diaria los conceptos y

²⁷ *Ibíd.*, p.3

²⁸ RIÁTIGA ROMERO, Rosmeri, *et al.* La Lectura Como Generadora De Pensamiento Crítico. Colombia, 2009.83.p.Trabajo de investigación (Magister en educación).Universidad del Magdalena.

generalizaciones aprendidos, el resto de estudiantes no visionan la aplicabilidad de ellos en su vida cotidiana.

2.1.3 Antecedente local. Este trabajo de investigación acción en el aula, realizado por Luis Alfredo Mantilla Forero de la Maestría en Pedagogía de la UIS se titula “Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico.”²⁹ esta investigación nace de la reflexión pedagógica del autor, quien tuvo como propósito observar las practicas discursivas de sus alumnos de grado noveno, teniendo en cuenta el salón de clases desde una perspectiva cultural y social. El autor comprende que el fin del aula no es pensar el mundo a futuro, si no analizar el mundo escolar y cambiar la forma de dar las clases.

Esta investigación se inicia desde un proceso diagnostico mediante un cuestionario y la observación participante del estudiante que elabora la propuesta. Tiene en cuenta teoría de los autores Van Dijk y Boisvert que considera como pilares pedagógicos del pensamiento crítico, la población con la que se investiga corresponde a estudiantes en los últimos grados de escolaridad de una reconocida institución del área metropolitana de Bucaramanga. En este trabajo se explica una secuencia didáctica en la que los resultados arrojan que los estudiantes ponen en práctica lo que es pensar críticamente, comprenden textos e interpretan discursos. Esta propuesta pedagógica impactó a los estudiantes y a la institución al ver los resultados y experimentar lo que para ellos era una clase distinta, en la que los estudiantes fueron los protagonistas de su propio aprendizaje.

2.2 MARCO CONCEPTUAL

En este apartado se definen tres conceptos básicos para el desarrollo de la investigación con su respectiva fundamentación teórica.

2.2.1 Leer es comprender. Para comprender se requiere del desarrollo de procesos cognitivos tales como: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc. Este conjunto de destrezas permiten comprender el significado de un texto, capacidad que Cassany denomina alfabetización funcional. Y reconoce como alfabeto funcional a la capacidad de oralización de la prosa, en voz alta, sin comprenderla.³⁰

²⁹ MANTILLA FORERO, Luis Alfredo. Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico. Bucaramanga, 2009,158.p. Trabajo de investigación. (Estudiante de maestría en pedagogía). Universidad Industrial de Santander.

³⁰CASSANY. op.cit, p.21.

2.2.2 Literacidad proviene del vocablo inglés *Literacy* y tiene un sentido muy amplio. Este término es el más apropiado para referirse de manera generalizada a los procesos y prácticas de comprensión de los textos escritos. Sin embargo, la literacidad no se limita únicamente a lo escrito; En la actualidad se accede a diversos discursos a través de la oralidad que han sido planeados y producidos previamente con la escritura, entre ellos está la radio y la televisión. “La literacidad abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura”³¹ Este concepto incluye: el código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, las formas de pensamiento; la identidad y los estatus como individuo, colectivo y comunidad; los valores y representaciones culturales.

2.2.3 Pensamiento crítico es definido como “Ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales”³², por tanto un pensador crítico tiene la capacidad de formular preguntas vitales y apropiadas, retiene información relevante para evaluarla y usa ideas abstractas para interpretar de manera efectiva dicha información, establece conclusiones y las argumenta con criterios válidos.

Un pensamiento crítico implica comunicación efectiva, habilidades y destrezas para solución de problemas y un comportamiento que posibilite la aceptación de las generalidades del pensamiento humano.

2.2.4 Lectura crítica “Leer no es solo la transmisión de datos sino también prácticas que reproducen la organización del poder del discurso. Este constituye las representaciones establecidas sobre la realidad (concepciones, imaginarios, opiniones).”³³ Es decir que el texto no posee un contenido en sí, este se construye en la medida en que entra en contacto con los significados sociales a través del lector, no existe una realidad absoluta, por tanto el conocimiento es siempre cultural e ideológico; de ahí que el autor es un elemento más del texto junto con el contexto y el acto de lectura, mas no una fuente básica de significado.

Leer críticamente es la capacidad de comprender el discurso dentro del contexto en el cual se produce, de identificar la ideología del texto y del autor, que

³¹ *Ibíd.*, p.37, 38.

³² RICHAR. Paul, ELDER Linda. La mini guía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas. Fundación para el pensamiento crítico. 2013 [En línea], [revisado Agosto 15 de 2014]. Disponible en internet: <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

³³ CASSANY. Op.cit. p.2.

considere al segundo como parte de una comunidad, una época y una cultura. Lo anterior, en el ejercicio de la función enunciativa de las prácticas discursivas.

2.3 REFERENTES TEÓRICOS

En este apartado se encuentran los aportes teóricos de reconocidos autores sobre lectura, didáctica de la lectura crítica y pensamiento crítico.

2.3.1 Lectura. La lectura como proceso significativo del lenguaje. La lectura, al igual que el lenguaje, debe cumplir con el objetivo de ser funcional, afirman Ken Goodman³⁴ y Frank Smith³⁵. Es decir, los autores se refieren al lenguaje como un proceso que tiene una función específica, en este caso, transmitir información que es importante para el emisor, pues vale la pena compartirla. El proceso de lectura se evidencia de la misma forma, pues se hace funcional cuando el lector tiene un objetivo claro, ya sea por gusto o adquirir conocimiento.

Frank Smith³⁶ 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 Goodman³⁷. 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.

³⁴ GOODMAN, Ken. Sobre la lectura: una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y a la ciencia de la lectura. Maestros y enseñanzas Paidós. 2006. México. Cap. 2.p.33

³⁵ SMITH, Frank. Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. Trillas. 1983.p. 23

³⁶ *Ibid.*, p. 81

³⁷ GOODMAN, Ken. Op. cit., p.21

Dentro del proceso de interacción mencionado los autores Kintsch y Van Dijk³⁸ ofrecen un modelo secuencial mediante ciclos de la construcción de una red de conocimientos, a esta la llaman macroestructura, para poder conformarla el lector realiza el ejercicio mental de relacionar los saberes previos con los que el escrito le ofrece y luego, debe agregar la información que desconoce y necesita buscar por otros medios.

Mientras tanto, David Cooper³⁹ hace mención del lenguaje especificando su parte oral como la base para los cimientos en donde se va edificando el vocabulario del lector y esto facilita su comprensión de la lectura. Por tal razón, el autor señala que tanto el proceso de lectura como el lenguaje son complementarios.

Ahora bien, todos los autores antes mencionados hablan de comprensión, significación o sentido de la lectura como el propósito de la misma. Por ejemplo David Cooper⁴⁰, 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 Goodman⁴¹ y Umberto Eco⁴² denomina la comprensión como el proceso de construcción de significado. Sin embargo, añade que el texto al que el lector le da un sentido no es ese mismo, sino que construye su propio texto, paralelo al publicado. Es decir, la lectura que se hace por sí sola no da como resultado la comprensión, sino que la interacción entre el texto y los conocimientos del lector son los que generan significado.

Así mismo, la comprensión del texto depende de los conocimientos que el lector logra aportarle, ya que éstos actúan en distintos niveles de comprensión reduciendo la complejidad de este proceso⁴³.

³⁸ 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

³⁹ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Aprendizaje visor.p.31

⁴⁰ *Ibíd.*, p. 23.

⁴¹ GOODMAN, Ken. *Op. cit.*, p. 152.

⁴² ECO, Umberto. El lector modelo. Lector in fabula. Barcelona, Lumen, 1987.p.3

⁴³ 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

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

De igual manera, Ken Goodman expone que la lectura consiste en dar sentido a lo que está impreso⁴⁴. Asimismo, señala que cada lector construye su propio significado de lo que lee y a medida que lo hace utiliza sus propios valores, conocimientos y experiencias.

Por otro lado, Frank Smith⁴⁵ menciona que la lectura no es sólo una actividad visual, tampoco una simple cuestión de decodificar el sonido, sino que para leer son esenciales dos fuentes de información, la visual y la no visual. Es decir, la información visual es lo que llama Goodman⁴⁶ lo que está impreso, o en otras palabras lo que con los ojos se puede leer; y la información no visual se refiere a lo que todos los autores ya mencionados llaman conocimientos previos.

Para la construcción de significado es necesario tener en cuenta una serie de herramientas cognitivas las cuales son propuestas por los mismos autores; una de ellas son los conocimientos previos. Los autores nombrados concluyen que los conocimientos previos o enciclopedia, como lo llama Umberto Eco⁴⁷, son la reunión de las experiencias, creencias y conocimientos que ya se tienen del mundo. Su función es complementar la información para dar sentido a otra que está adquiriendo. Por tal razón, la comprensión que un lector realice de un texto determinado nunca va a ser la misma con relación a otros lectores.

Otra herramienta cognitiva son los esquemas, en este caso Rumelhart⁴⁸, el creador de la teoría de los esquemas, afirma que son estructuras de datos para la representación de conceptos almacenados en la memoria. Dichos esquemas están organizados jerárquicamente y representan conocimientos de diferentes

⁴⁴ GOODMAN, Ken. Op .cit., p. 26.

⁴⁵ SMITH, Frank. Op. cit., p.16.

⁴⁶ GOODMAN, Ken. Op. cit., p. 26.

⁴⁷ ECO, Umberto. Op. cit., p. 1.

⁴⁸ RUMELHART, De. << Notes onshemaforstories>> en D. G. Borrow y A. Collins (comps), *Representing and undertanding: studies in cognitivescience*, Nueva York, AcademicPress, 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

tipos, pero 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, Rumelhart⁴⁹ afirma que la comprensión de textos es un proceso de comprobación de hipótesis. De acuerdo con la teoría expuesta, se puede llegar 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 Schank⁵⁰, los cuales son otro tipo de estructura de conocimiento que están asociados a las intenciones y metas que tiene la conducta de la gente y que especifican las maneras de conseguirlas. Son estructuras de conocimiento semejantes a esquemas, menos rígidos y más flexibles, que están ligados a la consecución de objetivos generales y que son utilizados para la comprensión de situaciones concretas. Es decir, tales esquemas son formados por experiencias que el ser humano adquiere cuando se hace partícipe del contexto en el que se encuentra; por esta razón, son menos rígidos que los esquemas que son formados por información que se adquiere de la lectura de diferentes textos.

La última herramienta cognitiva que se debe tener en cuenta para la comprensión de la lectura son las inferencias. Por tanto, Umberto Eco⁵¹ expone que el texto es un mecanismo económico que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él; es decir, el lector es el encargado de llenar los espacios en blanco que Este presente, y así poderlo actualizar.

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

⁴⁹ *Ibíd.*, p.19

⁵⁰ SCHANK, R.C. (1982), *DynamicMemorie*, Nueva York, Cambridge UniversityPress, citados 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

⁵¹ ECO, Umberto. *Op. cit.*, .p.3.

Para concluir, Frank Smith⁵² afirma que la lectura no es instantánea; el cerebro no puede procesar toda la información de una página impresa, por eso es necesario activar la herramientas cognitivas para lograr una comprensión del textos más cercano a la intención del escritor.

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

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

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

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

Las fases aportadas son las que la autora retoma como los momentos importantes para la comprensión de la lectura y los denomina de la siguiente

⁵² SMITH, Frank. Op. cit., p. 54.

forma: 1) fase inicial de aprendizaje, 2) fase intermedia de aprendizaje y 3) fase terminal del aprendizaje.

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

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

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

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

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

El vocabulario o la información a enseñar antes de que los alumnos lean los textos deben estar únicamente relacionadas de manera directa con los

conceptos clave del texto afirman los autores. Pues los saberes previos son la espina dorsal del proceso sobre el cual se trabaja la comprensión de lectura.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Autores	Definición de proceso lector.	Antes- Estrategias	Durante- Estrategias	Después- Estrategias
David Cooper "Cómo mejorar la comprensión lectora"	La comprensión, tal y como se le concibe actualmente es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto.	<p>Desarrollo de la información y preparación previa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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>Etapa 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.

Cuadro1. (Continuación)

<p>Frida Díaz "Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo"</p>	<p>La comprensión de textos es una actividad constructivista compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado.</p> <p>Se realiza un proceso de interacción con el texto cuando el lector elabora esquemas donde relaciona la información brindada por el mismo y los conocimientos que adquiere a partir de las inferencias e interpretaciones.</p>	<p>Es posible el empleo de estrategias elaborativas u organizativas tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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.
--	---	---	---	---

Fuente: Adaptación hecha por Wendy Alejandra Blanco y María Paz Sandoval.

Por otra parte la tipología textual que fortalece la comprensión según Bernardez, E. en su texto "Introducción", en lingüística del texto, citado por Marta Marín⁵³ en Lingüística y enseñanza de la lengua señala:

Para conocer de forma operativa la propia lengua (y obviamente también para un conocimiento teórico) es preciso dominar no sólo las estructuras fonológicas, morfológicas, sintácticas y léxicas en el sentido tradicional, sino también las estructuras textuales, esto es, los procesos o mecanismos que determinan la configuración de un texto⁵⁴.

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

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

La clasificación de los textos para el fortalecimiento de la lectura crítica puede variar dependiendo del tema que se quiere contextualizar. Marta Marín⁵⁵ compara el proceso de lectura con el acto de comunicación al decir que, el emisor necesita de un canal que ayude a transmitir la información al receptor. De igual manera sucede en la lectura. El maestro tiene como propósito transmitir un conocimiento a partir de la lectura de un texto, para lograr tal objetivo necesita una forma adecuada de llegar al estudiante.

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

⁵³MARÍN, Marta. Lingüística y enseñanza de la lengua. Aique. 2004

⁵⁴BERNARDEZ, E. "Introducción", en lingüística del texto. Arco/Libros. Madrid. 1987

⁵⁵MARÍN, Marta. Op. cit., p.6.

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

Con lo expresado anteriormente, autores como Cooper⁵⁶ añaden a su definición de comprensión la idea en la cual el proceso de lectura es una secuencia en donde interactúa el lector con el texto a partir de unas estrategias para elaborar un significado, para lo cual, señala que existe un valor importante en que el lector reconozca la estructura del texto que está leyendo, cuando afirma esto se refiere a la forma en la cual el texto organiza sus ideas. Desde lo expuesto por Cooper⁵⁷ hay dos tipos de texto: narrativos y expositivos.

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

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

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

⁵⁶ COOPER, David.Op. cit., p.21.

⁵⁷ *Ibíd.* Cap. 6

Cuadro 2. Tipos de texto según David Cooper.

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

Fuente: Adaptación hecha por: Wendy Alejandra Blanco y María Paz Sandoval

Por su parte Frida Díaz⁵⁸ afirma que todo texto posee una estructuración retórica que proporciona, organización, direccionalidad y sentido. A todo lo anterior se le denomina “*estructura, patrón o superestructura textual*”. Es decir, toda la tipología textual está dividida por una estructura distinta que diferencia los contenidos que tiene cada texto dependiendo de la finalidad que tenga cada uno de ellos.

El proceso que realiza un lector al aproximarse a un texto atiende a los significados proporcionados por este 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 Cooper⁵⁹ para identificar el tipo de texto que está leyendo.

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

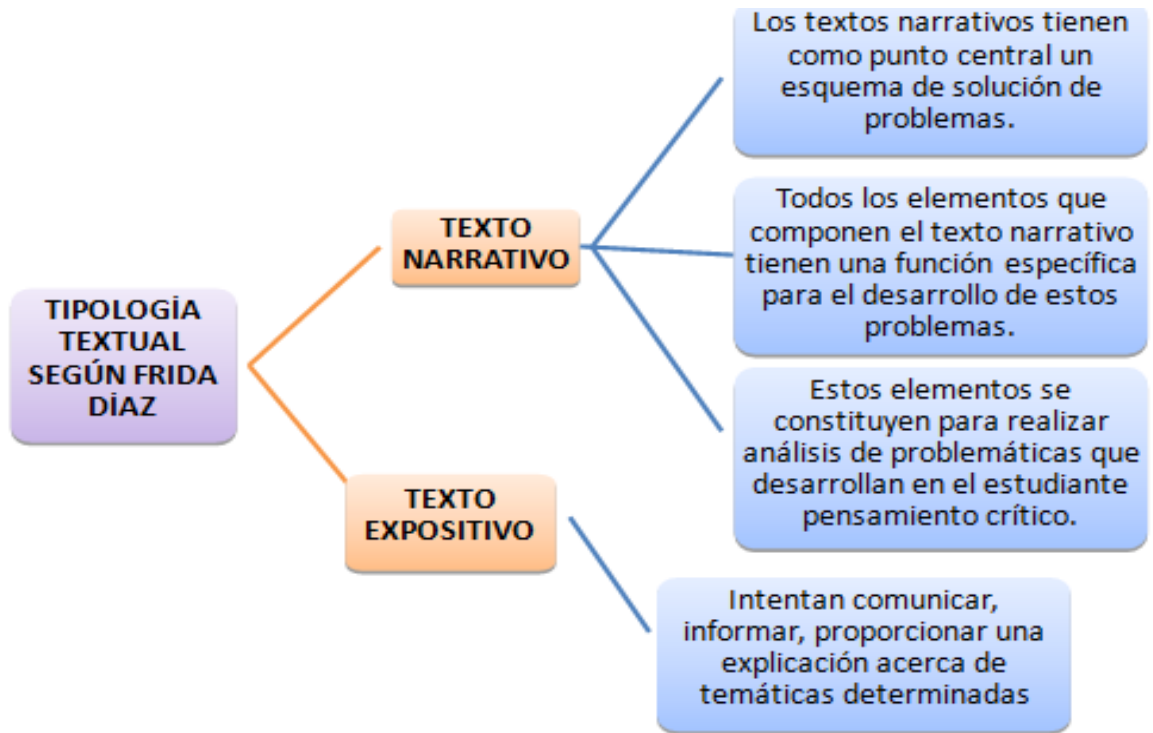
No obstante, define la funcionalidad y contenido de los dos primeros para identificarlos como los de mayor relevancia para el proceso lector por su estructura semántica y las posibilidades que les brinda a los estudiantes para realizar esquemas de información que contextualicen el contenido del texto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

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

⁵⁸DÍAZ, Frida. Op. cit., p.101.

⁵⁹ COOPER, David. Op. cit.,Capítulo 6.

Figura 1. Tipología Textual según Frida Díaz.



Fuente: Adaptación hecha por Wendy Alejandra Blanco y María Paz Sandoval.

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

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

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

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

Uno de ellos es Henry Giroux, fundador de la pedagogía crítica en EE.UU. Es reconocido por su intención de que en la enseñanza se construyan seres capaces de tomar una posición crítica frente a la sociedad. En su libro *Teoría y Resistencia en Educación*, expone que “En términos más específicos la Escuela de Frankfurt, subrayó la importancia del pensamiento crítico al plantear que es una característica constitutiva de la lucha por la propia emancipación y el cambio social”⁶⁰

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

Giroux cita en su libro a Marcuse, con el fin de resaltar que la teoría crítica en su función social intenta rescatar al ser de la dominación capitalista. En palabras de Marcuse “el carácter preparatorio de la educación es la que le da a esta su significado histórico para desarrollar, en los explotados, la conciencia (y la inconsciencia) que aflojaría la carga de las necesidades esclavizantes de su existencia”⁶¹

⁶⁰GIROUX. Henry. *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: siglo XXI editores, s.a de c v. 27p.

⁶¹ *Ibid.*, p.24

De igual forma a lo anterior se suma, desde Países Bajos, Teun Van Dijk quien reconoce el aporte de la Escuela de Frankfurt sobre lectura crítica y le otorga otra denominación “ACD” (Análisis crítico del discurso). El autor señala que “Ciertos principios de este discurso pueden rastrearse de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt que la conformaron un grupo de investigadores que se adherían a las teorías de Heguel, Marx y Freud, cuyo enfoque era la investigación social. Este centro generó la *teoría crítica* como la discusión crítico ideológico de las condiciones sociales e históricas.”⁶²

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”⁶³

Giroux y Van Dijk respaldan el pensamiento de la Escuela de Frankfurt con la lectura crítica o ACD, por tanto los autores reconocen el análisis crítico del discurso en la educación como instrumento de liberación de los hombres y mujeres, quienes son capaces de comprender a través de la lectura crítica los discursos dominantes. Sujetos que identifiquen en los textos, su propio contexto y simultáneamente generen un pensamiento transformador de su realidad, “el análisis crítico del discurso, con tan peculiar investigación, toma explícitamente partido, y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social.”⁶⁴

⁶² RODRÍGUEZ PÉREZ. María. Representación de las mujeres políticas en la prensa. Bilbao: Universidad de Deusto, 128p. [En línea]. [Citado 3 diciembre de 2014]. Disponible en: http://www.emakunde.euskadi.net/contenidos/informacion/pub_publicaciones/es_def/adjuntos/mujeres_politicas_dig.pdf.

⁶³ VAN DIJK. Teun. El análisis crítico del discurso. Barcelona: Anthropos, 3p. [En línea]. [3 Citado diciembre de 2014]. Disponible en:

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

⁶⁴VAN DIJK. Teun. Op. cit.

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.

Desde la misma línea de pensamiento, otro autor que hace importantes aportes a la Teoría Crítica es el Brasileño Paulo Freire, quien ha sido base para Daniel Cassany en su artículo “Los significados de la comprensión Crítica”. Cassany describe desde la visión de Freire que “Siguiendo la Teoría Crítica, rechaza la educación que busca el dominio técnico y la eficacia, que desvincula el acto de leer de la realidad sociopolítica del sujeto. Leer no es una destreza cognitiva independiente de personas y contextos, sino una herramienta para actuar en la sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida del aprendiz. No leemos textos ni comprendemos significados neutros; leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos que nos permiten interactuar y modificar nuestra vida. Leer un discurso es también leer el mundo en que vivimos.”⁶⁵

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

⁶⁵CASSANY, Daniel. Los significados de la comprensión Crítica. [En línea]. [Citado 3 diciembre de 2014]. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf

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 esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél.”⁶⁶

Con el enunciado que hace Freire, se puede comprender que no solo se aprende a leer la letra, sino el mundo. Si no se lee el contexto, no se está leyendo. Es decir, solo hay lectura crítica cuando los textos no son ajenos a la realidad de los sujetos, quienes están insertos en un mundo que conocen y los afecta. En palabras de Freire “Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de las relaciones entre el texto y el contexto.”⁶⁷

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

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

1. Radicalidad: “La realidad es la práctica social, inmersa en una totalidad histórica. La radicalidad es una categoría dialéctica que parte de lo que es

⁶⁶ FREIRE. Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación: Paulo Freire. México: siglo XXI editores, s.a de c.v. 8p. [En línea]. [Citado 3 diciembre de 2014]. Disponible en:

(http://books.google.es/books?id=BRYWMgvHIBYC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

⁶⁷ Ibid., p.8

visible y genera la criticidad, la creatividad y posibilita la acción transformadora de los hombres en cuanto clase social”⁶⁸

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

4. Metodología: A partir de la práctica social como base del conocimiento y de la radicalidad se edifica la metodología, unidad dialéctica que puede transformar la práctica. El contexto de lucha hace que los hombres empiecen a construir su sociedad.

⁶⁸ Ibid., p.10

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

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

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

José Martí, escritor y revolucionario cubano, también aporta al campo educativo sus pensamientos sobre la pedagogía y la lectura crítica, sus aportes se pueden apreciar en la “Revista Electrónica de Investigación Educativa”, en la que citan: “¡De memoria! Así rapan los intelectos, como las cabezas. Así sofocan la persona del niño, en vez de facilitar el movimiento y expresión de la originalidad que cada criatura trae en sí; así producen una uniformidad repugnante y estéril, y una especie de librea de las inteligencias.”⁶⁹

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

⁶⁹ ALVARADO ARIAS. MIGUEL. José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica.P.9 En: Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 9, No. 1, 2007. [En línea]. [Citado 3 diciembre de 2014]. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/157/27>

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”⁷⁰

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

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.”⁷¹

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

⁷⁰ *Ibid.*, p.8

⁷¹ CASSANY, Daniel. *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, 2006. p.82. [En línea]. [Citado 20 noviembre de 2014]. Disponible en: <https://docs.google.com/file/d/0BzDoSGd2lwxsSzhKS2xtRHhSVGVBNjIRQnBOMXRkZw/edit?pli=1>.

Mientras que el terminoliteracidad critica desde una mirada contemporánea advierte que “El conocimiento no es natural, este no solo adquiere de la experiencia de la cotidianidad, se basa en las reglas discursivas propias de una comunidad y por ende es un pensamiento ideológico, cultural y local.”⁷²

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

Desde la perspectiva expresada “El lector crítico no considera realidades absolutas u objetivas, tampoco toma como referencia única de significado, los propósitos del autor, por el contrario asume que este es un elemento más del texto, además es consciente de la realidad en la que es construido el discurso”.⁷³

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

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

⁷² Ibid., p.82

⁷³Ibid., p.82

oportunidad de conocer las realidades del discurso para tomar una posición crítica frente a este.

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

Para el ICFES, la lectura crítica es “la capacidad que tiene el lector – a partir del análisis profundo de un texto – para dar cuenta de las relaciones entre los discursos y las prácticas socioculturales que las involucran y condicionan, lo cual significa que el lector debe reconstruir el sentido de un texto en el marco del reconocimiento del contexto en el que se produce y de las condiciones discursivas (ideológicas, textuales, sociales) en las que se emite. Las dimensiones que configuran la competencia en lectura crítica son: 1) dimensión textual evidente; 2) dimensión intertextual; 3) dimensión enunciativa; 4) dimensión valorativa; y, 5) dimensión sociocultural.”⁷⁴

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

La “dimensión racional intertextual” alude a la relación al interior del texto y a la relación con otros discursos desde el nivel semántico y sintáctico. En el primero, lo que se espera del lector es que identifique las relaciones entre las ideas que subyacen del texto como las que se pueden hallar en otros textos. En el nivel

⁷⁴INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Modulo Lectura crítica. Bogotá. ICFES, 2013. [En línea]. [Revisado 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)

sintáctico el sujeto reconoce las relaciones internas del texto que constituyen el sentido global. Lo anterior implica reconocer la manera en que se relacionan los párrafos y la función de las marcas textuales que proporcionan la cohesión del discurso.

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

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

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

Figura2. Dimensiones y desempeños para evaluar lectura crítica. ICFES⁷⁵

Dimensión textual evidente	<ul style="list-style-type: none"> Ubica información sobre eventos, actores, circunstancias, escenarios, momentos o fuentes de información. Articula piezas de información que están en distintas partes del texto o en distintos textos.
Dimensión racional intertextual	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce cómo se relacionan las partes que conforman un texto. Reconoce la relación de un texto con otros textos de la cultura.
Dimensión enunciativa	<ul style="list-style-type: none"> Deduce información sobre el enunciador y el posible enunciatario de un texto a partir del uso específico del lenguaje. 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. 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	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce contenidos valorativos o ideológicos en los enunciados de un texto o situación de comunicación. Reconoce perspectivas y puntos de vista que circulan en un texto o situación de comunicación.
Dimensión sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce cómo las estrategias discursivas se orientan a incidir sobre la audiencia. Reconoce cómo los discursos configuran prácticas socioculturales.

Fuente: Adaptación hecha por Karem Hernández y Yurany Páez,

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

Asimismo, 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 comunidad⁷⁶; esenciales para que un lector crítico se enfrente al texto:

⁷⁵ Ibid., p.1-6

⁷⁶ CASSANY, Daniel. Proyecto de investigación Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. Universitat Pompeu Fabra. [En línea]. 2006 [revisado 22 Noviembre de 2014] disponible en internet: http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,_D.pdf.

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 debe 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.

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”⁷⁷

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

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

⁷⁷ CASSANY, Op. cit, p.48

refieren a qué tiene que saber hacer el lector crítico, cómo lo tiene que hacer y por qué se le reconoce como lector crítico.”⁷⁸

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 el cual está inmerso el autor y en este contexto fue producido. Por parte el sujeto

⁷⁸ SERRANO DEMORENO, MADRID DE FORERO. Op cit, p.63

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. Cassany⁷⁹



Fuente: Adaptado por Karem Hernández y Stefany Páez

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

En el proceso de lectura el sujeto tiene que reconocer que el texto al que se enfrenta tiene una intención comunicativa por parte del autor, probablemente tendrá que recurrir a investigar sobre el autor si no lo conoce, de dónde es, qué

⁷⁹ 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>.

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.

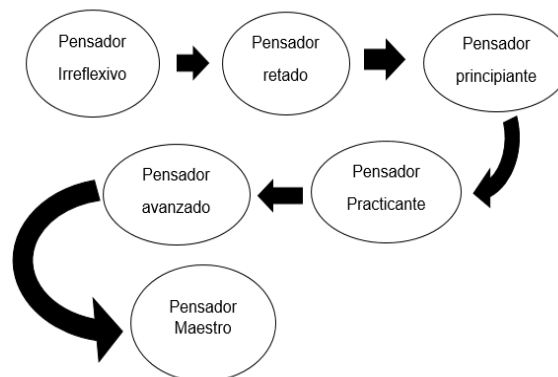
El lector debe tener en cuenta todas las herramientas para comprender textos y sus finalidades, debe leer entre líneas y asociar todos los datos que posibilitan cuestionar el punto de vista que está expuesto en un texto, incluso las palabras, sus posibles significados, su orden de jerarquizar ideas y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

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

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

Según Richard Paul y Linda Elder, quienes nombran en “La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas”,⁸⁰ el pensamiento crítico es un modo de pensar que se construye acerca de un tema, contenido o problema, en el cual el sujeto mejora la calidad del pensamiento. Sin embargo, para llegar al estado avanzado, primero debe pasar por una serie de etapas, la figura 4 muestra dichas fases.

Figura 4. Pasos del desarrollo del pensamiento crítico. Richard Paul y Linda Elder⁸¹



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”⁸² adaptación de Jennifer Paola Rodríguez.

- Pensador irreflexivo, es el estado inicial del pensamiento en el cual el individuo no es consciente del problema que existe con su manera de pensar; es decir, no se interroga ni reflexiona sobre sus afirmaciones.

⁸⁰PAUL, Richard; ELDER, Linda. Op. cit. p.10.

⁸¹Ibíd., p.23.

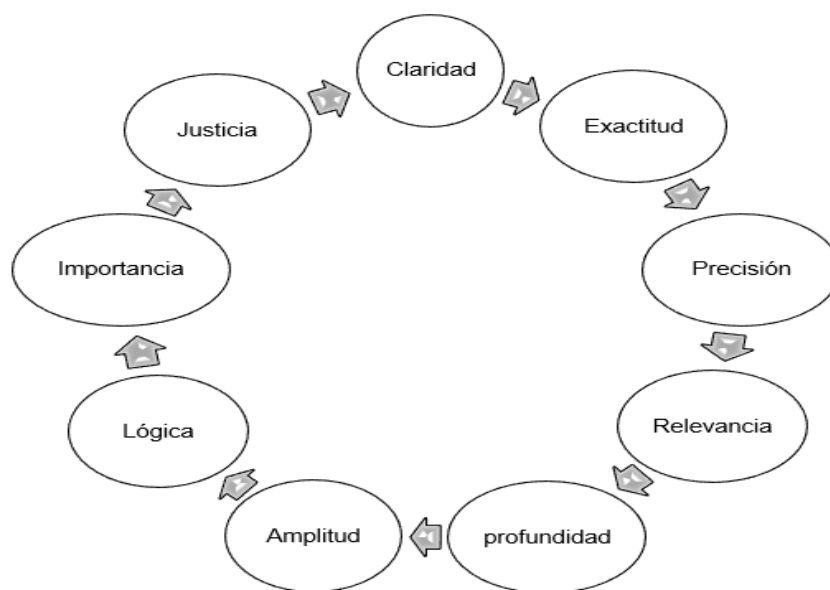
⁸² Ibíd., p. 23.

- Por su parte, el pensador retado enfrenta y es consciente de los problemas que existen en sus pensamientos, pero aún no actúa para mejorarlos.
- En el pensamiento principiante, el individuo trata de reformar sus pensamientos, pero todavía no tiene una práctica regular que le ayude a su mejoramiento.
- El pensador practicante, por su parte, reconoce que debe mejorar sus pensamientos y le da mayor importancia a una práctica regular para conseguirlo.
- Por otro lado, el pensador avanzado privilegia la práctica constante para llegar al nivel más alto de pensamiento.
- El pensamiento de nivel superior expuesto por Richard Paul y Linda Elder, recibe el nombre de pensador maestro o pensador crítico. En el cual los hábitos de un buen razonamiento se adentran y se adjuntan a la vida diaria del individuo. Con el anterior planteamiento están de acuerdo los autores Ana María Nieto y Carlos Saiz, ya que ellos en su capítulo “Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico”⁸³, 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,⁸⁴ 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.

⁸³NIETO, 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>

⁸⁴ PAUL, Richard; ELDER, Linda. Op. cit., p. 10.



Fuente: los estándares intelectuales universales expuestos por Richard Paul y Linda Elder en "La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas"⁸⁵ 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; este 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 con el fin de ser concreto en los pensamientos y evitar confusiones que invaliden los planteamientos creados. Para ayudar al estudiante a encaminar sus razonamientos el profesor puede plantear los siguientes interrogantes: ¿Es eso cierto?, ¿Cómo se puede verificar lo que está afirmando? etc.

⁸⁵PAUL, Richard, ELDER, Linda. Op. cit., p. 10.

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

John McPeck, citado por Frank Smith en "De cómo la educación apostó al caballo equivocado"⁸⁶ 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

⁸⁶MCPECK, 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.

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”.⁸⁷ En cambio, se puede pensar críticamente sobre ilimitadas cosas, lo que implica que se puede utilizar el pensamiento crítico de innumerables formas, por lo que se considera que el pensamiento crítico engloba esta habilidad.

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

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

Otra manera de evaluar el nivel de pensamiento, es el test “HCTAES- test para la evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas”, creado por Halpern⁸⁸ en el año 2006, el cual evalúa principalmente cinco habilidades: Comprobación de hipótesis, razonamiento verbal, análisis de argumentos, probabilidad e incertidumbre y toma de decisiones, y resolución de problemas.

⁸⁷ Ibid., p.49.

⁸⁸ HALPERN, D. Halpern. *CriticalthinkingAssessmentUsingEverydaySituations*, 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>.

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”⁸⁹

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”⁹⁰, 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. Richard Paul y Linda Elder⁹¹

⁸⁹ HALPERN, D. Halpern. *CriticalthinkingAssessmentUsingEverydaySituations*, citado por NIETO, A.M. y SAIZ, C. Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico. En Motivación y emoción: Contribuciones actuales. Vol. II: Motivación. Astigarraga (Guipuzcua): A.G. Michelena, 2008. p. 258. Disponible en: <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/disposicionesyct.pdf>.

⁹⁰ PAUL, Richard, ELDER, Linda. Op. cit., p. 5.

⁹¹ 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”⁹² adaptación de Jennifer Rodríguez.

⁹²PAUL, Richard, ELDER, Linda. Op. cit., p. 5.

Pensamientos irreflexivos. Richard Paul y Linda Elder⁹³ indican que las características esenciales de un pensador crítico son:

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

⁹³ PAUL, Richard, ELDER, Linda. Op. cit., p.15.

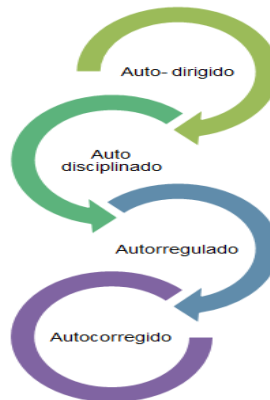
irracional de los demás. De igual manera, se enfrenta por mucho más tiempo a la confusión y situaciones que le frustren para lograr un entendimiento y comprensión más profunda, sacando de la reflexión una enseñanza o un aprendizaje.

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

En relación con las características esenciales mencionadas anteriormente, Richard Paul y Linda Elder en “La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas”⁹⁴ 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.

⁹⁴ PAUL, Richard, ELDER, Linda. Op. cit., p. 4.

Figura 7. Serie de procesos autónomos Richard Paul y Linda Elder⁹⁵



Fuente: procesos autónomos expuestos por Richard Paul y Linda Elder en “La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas”⁹⁶ adaptación de Edna Mabel Mora.

Ahora bien, las habilidades del pensamiento crítico establecidas por Saiz y Nieto⁹⁷ surgen de la intención de establecer que la ejecución de pensamiento en cuestión depende de dos componentes: habilidades y disposiciones (Ver figura 8). Es así como se especifica que los elementos indicados son necesarios, ya que una persona que cuente con las habilidades específicas para determinadas situaciones, pero no tiene la motivación para utilizarlas no realizará un proceso o lo hará de manera indiferente, por lo que no se constituirá específicamente en pensador crítico.

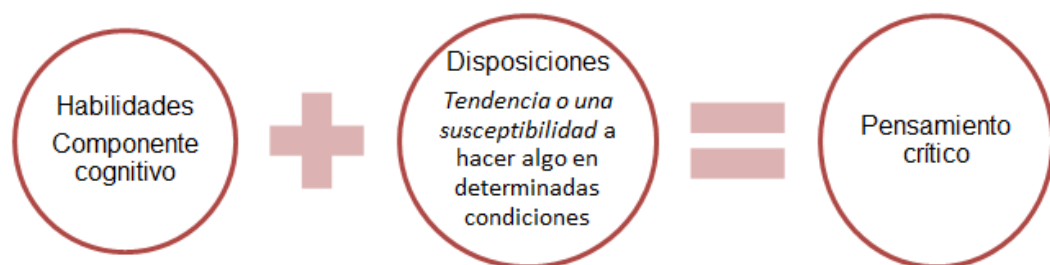
Por consiguiente, la ejecución del pensamiento crítico depende tanto de unas habilidades, las cuales constituyen el componente cognitivo y son abordadas por otros autores en categorías, como de unas disposiciones, las cuales están relacionadas con la motivación⁹⁸

⁹⁵ PAUL, Richard, ELDER, Linda. Op. cit., p.4.

⁹⁶ PAUL, Richard, ELDER, Linda. Op. cit., p. 4.

⁹⁷ 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>

⁹⁸ Ibíd., p. 255.



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”⁹⁹ 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 Saiz¹⁰⁰ plantean categorías mucho más generales como lo son el pensamiento creativo, la toma de decisiones, la resolución de problemas cotidianos, y la resolución de problemas matemáticos.

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

⁹⁹ *Ibíd.*, p. 255.

¹⁰⁰ SWARTZ, J. R. y PERKINS, D.N. TeachingThinking: 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>.

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, sino que se infiere, se investiga el porqué de las cosas y las posibles consecuencias con el objetivo de determinar qué decisión tomar. Implica realizar procesos más profundos puesto que no se está desarrollando un ejercicio particular en un cuaderno sino por el contrario se trata de una realidad, la realidad de un individuo.

La resolución de problemas matemáticos: es una estrategia empleada para indagar cómo determinada persona puede resolver una dificultad real, relacionada con la matemática, y está estrechamente ligada a la habilidad del pensamiento creativo puesto que se espera que el individuo se ingenie infinidad de modos de solucionar los problemas que se le presenten utilizando su comprensión de los conocimientos básicos del área y los procesos mentales que se necesitan. Además, la resolución de problemas necesita de la toma de decisión sobre qué método utilizar para llegar a un desenlace de la situación, no sobra decir que el pensador debe contextualizar dicha situación para poder elegir ese modelo de solución.

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

Ennis y Norris, citados por Nieto y Saiz,¹⁰¹ 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.

¹⁰¹ ENNIS y NORRIS, citados por NIETO, A.M. y SAIZ, C. Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico. En *Motivación y emoción: Contribuciones actuales*. Vol. II: Motivación. Astigarraga (Guipuzcua): A.G. Michelena, 2008. p. 256. Disponible en: <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/disposicionesyct.pdf>.

Por su parte el profesor de investigación de la enseñanza David Perkins, Jay E y la profesora ShariTishman, citados por Nieto y Saiz¹⁰², 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”¹⁰³.

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

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

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

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

¹⁰² PERKINS, D; JAY, E y TISHMAN, S. Beyondabilities: A dispositionaltheory 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>.

¹⁰³Ibíd.,p. 256.

McPeck, citado por Smith¹⁰⁴, 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)¹⁰⁵.

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

Por otra parte, Frank Smith menciona elementos que tienen que ver con la disposición de actuar de determinada manera en situaciones que lo ameriten y en las que el individuo ya tiene una comprensión. Asimismo, Smith¹⁰⁶ 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 Smith¹⁰⁷ 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.

¹⁰⁴MCPECK, 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.

¹⁰⁵ SMITH, Frank. De cómo la educación apostó al caballo equivocado. Primera edición. Argentina: Aique grupo editor S.A, 1994. p 51.

¹⁰⁶ Ibíd., p. 51.

¹⁰⁷ Ibíd., p. 51.

- 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.

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

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

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

Enrique Chaux profesor asociado en el departamento de Psicología de la Universidad de los Andes en su libro “Educación, convivencia y agresión escolar” establece una serie de estrategias pedagógicas relacionadas con las competencias ciudadanas como alternativas para eliminar las dificultades de convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Por tanto, es importante definir los campos de acción o puesta en práctica de las competencias ciudadanas que definió Ruiz Silva para el MEN en el año 2004 citado por Enrique Chaux¹⁰⁸.

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

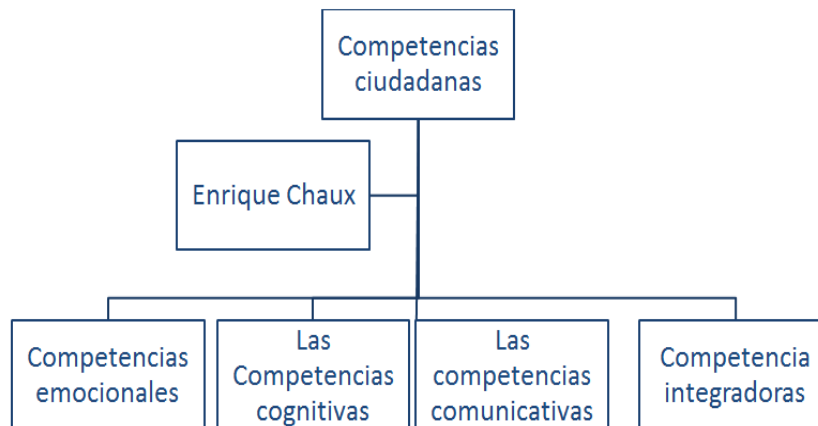
En cuanto a la participación y responsabilidad democrática, se incluye la construcción colectiva de acuerdos, la participación en decisiones grupales, el análisis crítico de las normas y las iniciativas para la transformación del contexto social por medio de mecanismos democráticos. Es decir, participar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

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

¹⁰⁸ 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.

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 Chaux¹⁰⁹ (Ver figura 9).

Figura 9. Las competencias ciudadanas Enrique Chaux y Juanita¹¹⁰



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”¹¹¹ 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 Saiz¹¹² plantean categorías mucho más generales como lo son el pensamiento creativo, la toma de decisiones, la resolución de problemas cotidianos, y la resolución de problemas matemáticos.

- El pensamiento creativo trata de la habilidad de formar nuevas combinaciones de ideas y conceptos para llenar una necesidad. Por lo cual,

¹⁰⁹ *Ibíd.*, 67p.

¹¹⁰ *Ibíd.*, p. 69.

¹¹¹ *Ibíd.*, p. 255.

¹¹² SWARTZ, J. R. y PERKINS, D.N. TeachingThinking: 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 resultado del pensamiento creativo debe ser original y realizado por medio de una acción interna (como llegar a una conclusión, formular una hipótesis o tomar cierta decisión) o de una acción externa (como escribir un libro, pintar un cuadro o componer una canción)

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

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

Ennis y Norris, citados por Nieto y Saiz,¹¹³ 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 ShariTishman, citados por Nieto y Saiz¹¹⁴, 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”¹¹⁵.

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

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

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

¹¹³ 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>.

¹¹⁴ PERKINS, D; JAY, E y TISHMAN, S. Beyondabilities: A dispositionaltheory 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>.

¹¹⁵Ibíd., p. 256.

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 Smith¹¹⁶, 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)¹¹⁷.

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, Smith¹¹⁸ establece como aspectos del pensamiento crítico: el razonamiento, la inferencia, la resolución de problemas, la clasificación, la categorización y la formación de conceptos.

¹¹⁶MCPECK, 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.

¹¹⁷ SMITH, Frank. De cómo la educación apostó al caballo equivocado. Primera edición. Argentina: Aique grupo editor S.A, 1994. p 51.

¹¹⁸ *Ibíd.*, p. 51.

- Para Frank Smith¹¹⁹ 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.

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.

¹¹⁹ *Ibíd.*, p. 51.

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

Enrique Chaux profesor asociado en el departamento de Psicología de la Universidad de los Andes en su libro “Educación, convivencia y agresión escolar” establece una serie de estrategias pedagógicas relacionadas con las competencias ciudadanas como alternativas para eliminar las dificultades de convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Por tanto, es importante definir los campos de acción o puesta en práctica de las competencias ciudadanas que definió Ruiz Silva para el MEN en el año 2004 citado por Enrique Chaux¹²⁰.

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.

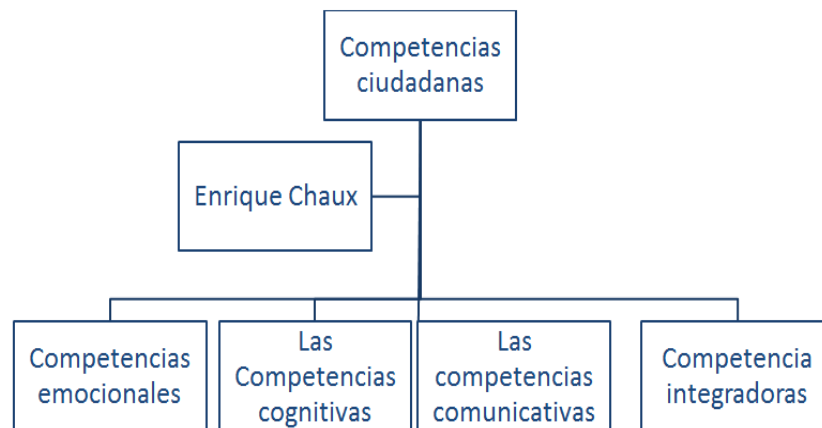
El ultimo campo de acción, pero no menos importante, es la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias referidas a las actuaciones propias en una

¹²⁰ 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.

sociedad diversa, pluriétnica y multicultural. Dicho de otra manera, que los estudiantes valoren y respeten las identidades de los demás haciendo caso omiso a los estereotipos, prejuicios y discriminación que aquejan a la comunidad, todo el proceso derivado de la conciencia y reflexión de la necesidad de aceptarse y aceptar al otro para mejorar la convivencia.

Ahora bien, las competencias ciudadanas que se espera pongan en práctica en los anteriores campos de acción fueron establecidas por Chaux y su equipo de trabajo del MEN: Lleras, Velásquez, Ruiz Silva en los años 2004 y 2005, citado por Chaux¹²¹ (Ver figura 9).

Figura 9. Las competencias ciudadanas



Fuente: las competencias ciudadanas expuestas por Enrique Chaux y Juanita Lleras en "Competencias Ciudadanas: de los estándares del aula"¹²² adaptación de Edna Mabel Mora

1. Para Chaux¹²³, 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.

¹²¹Ibíd., 67p.

¹²²Ibíd., p. 69.

¹²³ Ibíd., p. 69.

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

La empatía según Hoffman, citado por Chaux¹²⁴, se refiere a la capacidad de sentir lo que otros sienten o por lo menos, experimentar algo compatible con lo que puedan estar atravesando los demás. Además, en esta 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”¹²⁵. Es en aquí donde se hace énfasis, pues se incluye el pensamiento crítico como competencia cognitiva. Además se categorizan la toma de percepciones, generación creativa de opciones y consideración de consecuencias.

Según Robert Ennis “el pensamiento crítico es un pensamiento reflexivo, basado en razones, qué está enfocado en decidir qué creer y hacer”¹²⁶. 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.

¹²⁴ 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.

¹²⁵ CHAUX, Enrique. Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá, D.C: Editora Aguilar. 2012. p. 69.

¹²⁶ 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.

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

La toma de perspectiva como competencia cognitiva se refiere a esa capacidad para comprender una situación particular desde diferentes puntos de vista, tanto el personal como el de los demás, intentando entender al otro y su postura frente a determinada situación. Además una persona que toma varias perspectivas, puntos 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”¹²⁷ 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.

¹²⁷CHAUX, 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 que se le da a la competencia radica en la posibilidad que tiene el ciudadano para no afectar de manera negativa a sus congéneres y a sí mismo.
 - Metacognición: hace referencia a la capacidad de hacer un proceso autónomo en el que se 'mire' y reflexione sobre sus actos, sobre la relación entre lo que dice y lo que hace. Con la metacognición se realiza un proceso autónomo, autodisciplinado, autorregulado y autocorregido en la palabras de Linda Elder y Richard Paul¹²⁸
3. Las competencias comunicativas son las habilidades que permiten entablar conversaciones constructivas con los demás, expresar y comunicar los puntos de vista, ideas e intereses y comprender las ideas que los demás quieran expresar. A esta competencia pertenece la escucha activa y la asertividad.

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

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

¹²⁸ PAUL, Richard; ELDER, Linda. Op. cit., p. 10.

Para Lange, Jakubowski citados por Chaux¹²⁹ 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”¹³⁰ 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 se puede, prevenir, tratar y solucionar la agresión, la violencia, la intolerancia, el irrespeto, etc., como alternativas que deben enseñarse indiscutiblemente en las aulas de clase. Es decir, el uso continuo del pensamiento crítico como pensamiento de orden superior, en el que juega un papel importante la relación entre las habilidades y disposición del mismo y pensamiento crítico como una competencia cognitiva para formar ciudadanos se pueden prevenir, tratar y contrarrestar los problemas de convivencia que aquejan a niños y adultos en su diario vivir.

En relación con las competencias que se espera pongan en práctica en sus respectivos campos de acción establecidos por Chaux, mencionados anteriormente. Richard Paul y Linda Elder postulan en su libro “La mini-guía del pensamiento crítico”¹³¹ los pasos que sirven de pauta a un buen pensador para poder razonar:

¹²⁹ CHAUX, Enrique. Op. cit., p. 77.

¹³⁰ LANGE, A y JAKUBOWSKI, P. Responsible assertive behavior: cognitive, behavioral procedures for trainers, citados por CHAUX, Enrique. Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá, D.C: Editora Aguilar. 2012. p. 77.

¹³¹ PAUL, Richard, ELDER, Linda. Op. cit., p. 6-7.

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

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

Teniendo clara la definición y lo que implica ser un pensador crítico, se puede ahora relacionar el pensamiento crítico con la lectura crítica, ya que según

Daniel J. Kurland¹³² 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.

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”¹³³, con lo

¹³²KURLAND, Daniel. J. Op. cit.

¹³³ 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>

anterior se reafirma que la lectura crítica y el pensamiento crítico trabajan en conjunto para que el lector pueda emitir juicios de valor con respecto a la lectura.

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

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

2.4 MARCO LEGAL

Esta investigación tiene en cuenta el decreto de ley que establece cuál es la función docente, esto para poder precisar la concepción que se tiene sobre el docente y que incidencia tiene en el proceso de enseñanza.

El presente decreto define la profesión docente y establece que son los encargados de planificar, evaluar procesos y resultados de actividades académicas institucionales.

Decreto 1278 de Junio 19 de 2002
CAPÍTULO I Objeto, aplicación y alcance.

ARTÍCULO 4.¹³⁴ Función docente. La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras

¹³⁴ COLOMBIA, DECRETO 1278. Objeto, aplicación y alcance. capítulo I, artículo N° 4. Junio, 2004.

actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos.

La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo.

Las personas que ejercen la función docente se denominan genéricamente educadores, y son docentes y directivos docentes.

ARTÍCULO 5.¹³⁵ Docentes. Las personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso enseñanza aprendizaje se denominan docentes.

Estos también son responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias de la función docente de aula, entendidas como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos, reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a los padres de familia y acudientes, servicio de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación.

¹³⁵Ibíd., artículo N° 5

3. METODOLOGÍA

Con la intención de determinar las concepciones sobre lectura crítica de los maestros en ejercicio de Lengua Castellana en la ciudad de Bucaramanga y su área metropolitana, se eligió la investigación cualitativa con diseño metodológico de carácter etnográfico.

3.1 ENFOQUE INVESTIGATIVO

La investigación cualitativa, contraria a la cuantitativa tiene por objetivo analizar la causa y el comportamiento de los fenómenos dentro de una población. Los resultados se presentan de manera descriptiva y “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación”¹³⁶

Este enfoque permite al investigador, durante el proceso, rotar por las diferentes etapas del estudio, es decir, que la dinámica se da de manera circular en la medida en que se analizan y se interpretan los hechos y datos. Por ello es posible la modificación de las preguntas, hipótesis y planteamientos iniciales.

Además, “el investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos, como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, e interacción e introspección con grupos o comunidades”¹³⁷

Se entiende la investigación cualitativa como el método de análisis de los fenómenos sociales y la descripción detallada de estos, la educación se inclina por este enfoque porque ofrece la posibilidad de indagar sobre el comportamiento ideológico y cultural de grupos de poblaciones. Por esta razón la presente investigación se estructuró con un enfoque cualitativo.

Por una parte, porque la investigación tenía como objetivo indagar acerca de las concepciones que tiene un grupo de docentes de la población educativa de Bucaramanga y su área metropolitana. Y por otro lado, porque para conocer

¹³⁶Ibíd.p. 7

¹³⁷Ibíd., p.9

estas concepciones es necesaria la interacción con cada sujeto del grupo, es así como se opta por la recolección de datos a través de una “entrevista”, instrumento que pertenece a la recolección de datos cualitativos.

3.2 DISEÑO METODOLÓGICO

Desde una mirada investigativa, la etnografía alude a una modalidad de la investigación de las ciencias sociales que se origina de la antropología cultural y la sicología cualitativa, por tanto, esta pertenece a la rama de la metodología cualitativa. La etnografía es un enfoque que intenta describir y analizar el modo de vida, la estructura social y la cultura de un grupo investigativo a partir de la observación e interacción.¹³⁸

La etnografía como enfoque cualitativo aplicable a cualquier tipo de población que constituya una entidad con características, rasgos y costumbres comunes, cuando se aplica en el campo educativo se denomina etnografía educativa. La cual tiene como propósito recolectar y aportar una serie de datos descriptivos de los participantes del grupo.

De tal manera que el diseño metodológico que guió la investigación es el etnográfico educativo. Este enfoque permitió el uso de instrumentos de recolección de datos (Entrevista por medio de cuestionario) que pudieron mostrar y describir las diferentes concepciones del grupo social que se investigó, con el propósito de recopilar esta información y ponerla al servicio de la sociedad.

La selección del diseño: Tener un plan de acción flexible que permita acercarse a la comunidad que se estudiará, debe ser abierto para atender a cualquier tipo de información necesaria.

3.3 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y PARTICIPANTES

El presente estudio investigativo tomó como muestra a educadores de diferentes instituciones de Bucaramanga y su área metropolitana en el departamento de

¹³⁸HERNADEZ SAMPIERI, Roberto, FERNADEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la investigación.

Santander, esta población brindó la información necesaria, que sirvió como material de sustento para los planteamientos de esta investigación.

Se visitaron diferentes instituciones educativas pertenecientes al municipio de Bucaramanga, Floridablanca y Piedecuesta, en las cuales se buscó a los directivos de las instituciones y se les solicitó el permiso de acceder a los establecimientos por medio de una carta de petición. Luego, los directivos correspondientes de cada plantel educativo, del sector oficial, ayudaron a hacer el contacto directo con los maestros de Lengua Castellana, quienes a pesar de sus ocupadas horas de trabajo de manera muy generosa apoyaron esta investigación al disponer no solo su tiempo, sino además, dar respuesta a los interrogantes con los que contaba el instrumento de recolección de información.

Por otro lado, se ubicó a docentes de Lengua Castellana pertenecientes a otros planteles educativos de los sectores privados y oficiales, algunos de ellos atendieron inmediatamente la invitación y permitieron abrir un espacio para realizar la entrevista.

Los educadores entrevistados ejercen en los diferentes grados de la educación básica secundaria (sexto, séptimo, octavo, noveno, décimo, once) y parte de ellos también ejercen en instituciones de educación superior.

Cuadro 3. Población y muestra.

MUESTRA	
POBLACIÓN ENTREVISTADA	CANTIDAD
Docentes de Lengua Castellana de Bucaramanga y su área metropolitana.	40

3.4 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Ya establecido un marco teórico como sustento de esta investigación, se han de determinar algunas técnicas que permitan recolectar los datos, que apunten a esa construcción realizada y que se relacionen para poder lograr el objetivo de esta investigación , las técnicas seleccionadas han sido estudiadas y adecuadas para lograr este propósito.

La entrevista es una técnica de recolección de datos, en la cual se debe establecer un lugar y tiempo para el en

cuentro entre ambas partes, por un lado el entrevistador quien tiene la intención de recibir la información y por otro el entrevistado que representa la población de estudio y hace aportes significativos por medio de esta técnica.

“En el desarrollo de la entrevista hay que considerar aspectos relativos a la relación entrevistador- entrevistado, la formulación de preguntas, la recogida y el registro de las respuestas o la finalización del contacto entrevistador-entrevistado.”¹³⁹

Los investigadores pueden elegir dentro de diferentes tipos de entrevistas la que más se adecue a la línea de investigación. Existen las denominadas entrevistas estructuradas, no estructuradas, terapéuticas, en profundidad y semiestructuradas.

Teniendo en cuenta el enfoque y propósito de esta investigación se seleccionó la entrevista semiestructurada, ya que era la indicada para hacer una combinación entre la entrevista estructurada y no estructurada. Además, este tipo de entrevista dio facilidad para el aprovechamiento del tiempo en el que se desarrolló.

En el libro de María Luisa Tárres titulado “Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social” reconoce los aportes del Bernard quien expone la utilidad de este tipo de entrevista teniendo en cuenta que hay: “situaciones en las que no existen buenas oportunidades para entrevistar a las personas. Las entrevistas semiestructuradas funcionan adecuadamente en aquellas investigaciones que se interesan por interrogar a administradores, burócratas o miembros de elite de alguna comunidad, personas que tienen poco tiempo o que están acostumbradas a usar eficientemente su tiempo.”¹⁴⁰

¹³⁹Gregorio Rodríguez Gómez, Javier Gil Flores, Eduardo García Jiménez, Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe, 1996. Capitulo IX P.167

¹⁴⁰ María Luisa Tárres titulado “Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social” México: 2001. P.76

En este caso la población que se necesitó entrevistar corresponde a los docentes de Lengua Castellana, quienes, sabemos, cuentan con poco tiempo debido a sus actividades laborales; es por ello, que se quiso aprovechar al máximo el espacio que ellos concedieron para desarrollar la entrevista. Por otro lado, fue fundamental para la investigación que ellos dieran respuestas precisas a las preguntas previamente planteadas desde un marco teórico establecido.

“Aplicar este tipo de entrevista además ayuda al entrevistador, porque al contar con temas o preguntas preestablecidas demuestra al entrevistado que está frente a una persona preparada y competente con pleno control sobre lo que quiere y le interesa de la entrevista, sin que con ello se llegue a ejercer un dominio total sobre el informante.” (Bernard, 1988: 204-207).¹⁴¹

En este sentido se optó por una técnica lo suficientemente estructurada para precisar las concepciones de los maestros, pero también flexible para que permitiera que los maestros se sintieran en la libertad de responder cómodamente las preguntas planteadas y brindaran información extra, que fue valiosa para el análisis investigativo.

Es por lo anterior, que esta investigación ha elegido la entrevista semiestructurada como la técnica adecuada para recolectar la información, porque esta contiene las características que más se ajustan a este trabajo. Las preguntas que se realizaron debían ser abiertas para que el docente entrevistado tuviera la oportunidad de dar más aportes, además esta permitió entrelazar los temas y dejar que el entrevistado expresara lo que consideraba importante.

1. Determinación de las técnicas: El etnógrafo desde su óptica recolecta datos, establece las técnicas y diseña los instrumentos para poder recolectar los datos necesarios.
2. El acceso al ámbito de investigación o escenario: Se determina el escenario pertinente para llevar a cabo el objetivo de la investigación, luego se accede a este lugar por medio del contacto con algún miembro de este grupo social.

¹⁴¹Ibíd., p.77

3. La Selección de los informantes: En primer lugar hay que establecer relaciones abiertas con las personas que servirán de informantes, después seleccionar a quienes se desea entrevistar.
4. Recolección de datos y duración de la estancia en el escenario: El etnógrafo hace revisión continua a los datos mientras está en el proceso de recolección de información.
5. El procesamiento de la información: Se analizan los datos a medida que avanza el estudio, se generan hipótesis, análisis y se reinterpreta la información recolectada.
6. Elaboración de un informe: El investigador debe tener clara una fundamentación teórica y empírica en la que se base para interpretar los resultados obtenidos, posteriormente realizar un informe teniendo en cuenta la población a la que se dirige.

La información se recolectó a través de un listado de nueve preguntas que tenían como propósito indagar sobre los conocimientos, las experiencias y la formación académica de los docentes en ejercicio de lengua Castellana, de algunas instituciones educativas de Bucaramanga y su área metropolitana, acerca de la lectura crítica y el pensamiento crítico.

A continuación se presentará cada pregunta con una breve explicación del por qué fue seleccionada para el instrumento.

1. ¿Cómo definiría la lectura crítica?

Este interrogante fue planteado para conocer la definición propia, que cada docente tiene y ha construido durante su trayectoria como maestro de lengua castellana acerca de la lectura crítica.

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

Estas dos concepciones hacen parte del marco teórico de la investigación y con base en los aportes de los autores allí consultados se ha establecido una relación bilateral entre estas, por tal razón, se quiso identificar a la luz de la experiencia de los maestros en ejercicio sobre cuáles son los criterios de relación entre pensamiento crítico y lectura crítica.

3. ¿Cómo reconoce usted un lector crítico en el aula?

La lectura crítica implica acciones y competencias por parte del lector, por tanto, esta pregunta tiene por objetivo indagar si los docentes en sus aulas reconocen estas competencias en los procesos de lectura de sus estudiantes.

4. ¿Qué preguntas o qué tipo de preguntas hace usted para interrogar un texto?

Según la perspectiva de Daniel Cassany la lectura crítica se puede desarrollar a través de 22 técnicas, que abordan la interrogación del texto desde sus diversos campos, gramatical, semántico, cultural e ideológico. Lo que se deseaba saber es si los maestros están interrogando los textos desde estos campos, que según Cassany permiten el desarrollo de una lectura crítica.

5. ¿Qué actividades habitualmente emplea usted para los tres momentos de lectura: antes, durante y después?

La lectura bajo la mirada de David Cooper tiene tres momentos y para cada uno de ellos propone una serie de actividades elementales que permiten abordar el texto de manera profunda y comprensible para el estudiante. Esta pregunta se formuló para denominar si las actividades que ellos realizan en cada uno de los momentos aportan y orientan a la comprensión textual.

6. ¿Qué tipos de textos utiliza usted para desarrollar la lectura crítica?

La lectura crítica es uno de los criterios de evaluación de la entidad encargada de evaluar la calidad de la educación en Colombia, esta emplea todo tipo de

textos a la hora de evaluar. Así que, esta pregunta tenía por objetivo verificar si los docentes conectan los tipos de texto que se les evalúan a los estudiantes del país con los que tipos de textos que se trabajan a diario en las aulas de clase.

7. Dentro del plan de estudio de su carrera profesional ¿qué teóricos le aportaron las bases necesarias para la enseñanza de la lectura crítica?

La base teórica de la investigación está conformada por algunos teóricos seleccionados por sus reconocidos aportes a la construcción de la concepción de la lectura crítica, era conveniente para la calidad de la investigación alimentar la teoría con nuevas perspectivas como también para el proceso de análisis de los resultados.

8. Durante su formación como docente ¿qué oportunidades curriculares y extracurriculares le permitieron fortalecer su habilidad como lector crítico?

Este interrogante se formuló ante la necesidad de averiguar por las posibilidades que tuvieron los docentes para desarrollar las competencias necesarias para leer críticamente.

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

Esta pregunta fue planteada con el fin resaltar las razones por las cuales muchos docentes no desarrollan en sus estudiantes la lectura crítica. Además aportó ideas fundantes para la construcción de las conclusiones de la investigación.

3.5 PROCESO DE ANÁLISIS

3.5.1 Categoría I: Concepto de lectura crítica.

Cuadro 4. Análisis categoría “Concepto de lectura crítica”

CATEGORÍA: I. CONCEPTO DE LECTURA CRÍTICA.		
Pregunta 1: ¿Cómo definiría la lectura crítica?		
	Subcategoría	Descriptor
a) Definición de lectura crítica.	<ul style="list-style-type: none"> Proceso que permite confrontar saberes con información nueva y asumir una postura. 	<p>P1D24: “Es el ejercicio de reflexión, sobre cualquier texto, en el que la persona relaciona con su realidad, su entorno y conocimientos previos, y se pregunta sobre el contenido del mismo, para intentar comprender de qué manera el texto lo transforma.”</p> <p>P1D14: “Investigación más a fondo de la lectura, dando su punto de vista de un texto determinado, proponer nuevas ideas.”</p> <p>P1D16: “ Como el proceso mediante el cual el individuo se hace consciente de las ideas, los puntos de vista y aseveraciones que encuentra en un texto, las confronta con sus saberes, las pone en contexto y adopta una posición o postura crítica frente a ellas, cuando un individuo cuestiona lo que lee inicia un proceso de lectura crítica”</p> <p>P1D19: “Como aquella lectura que lleva a asumir una posición ante el texto y ante lo que en él se emite.”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Generar hipótesis que puedan sustentarse rastreando elementos intratekstuales e intertextuales. 	<p>P1D21: “Es una competencia que se desarrolla a través de la práctica. La lectura crítica permite detenerse a pensar, a recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee, se plantea preguntas decide que es lo importante y que es secundario.”</p> <p>P1D29: “Es un proceso en el cual el lector debe identificar los tipos de estructura una superficial y otra profunda, es necesario establecer la relación entre estas dos estructuras, hecho que redundará en que la toma de decisiones es coherente, congruente y cercana al objetivo”</p>

Cuadro 4. (Continuación)

	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica, proceso, habilidad, capacidad para llegar al sentido del texto, descubrir las ideas, intenciones comunicativas, el problema principal. 	<p>P1D35: “La lectura crítica es un proceso que implica cuestionar los textos, de esta manera, el lector puede llegar a la profundidad del texto y construir sentido.”</p> <p>P1D39: “Como una habilidad para descubrir los propósitos e ideas que el autor quiere transmitir.”</p> <p>P1D31: “Técnica que permite la construcción del sentido de un discurso ya sea oral o escrito.”</p> <p>P1D32: “Como un proceso que permite al sujeto identificar la ideas, propósitos, puntos de vista y posturas que ofrece un texto.”</p> <p>P1D37: “Leer cuestionando las intenciones comunicativas de los textos.”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para inferir, analizar, comprende, contextualizar, cuestionar, reflexionar y opinar. 	<p>P1D22: “La lectura crítica es el tipo de lectura que motiva los niveles de pensamiento reflexivo desde la perspectiva de las relaciones del texto con la realidad, facilita los argumentos ante posturas objetivas y permite desde la individualidad la expresión de ideas conceptos, con un enfoque realista, concreto, profundo de la postura del sujeto que maneja argumentos sólidos. “</p> <p>P1D40: “La lectura crítica es un proceso en el que se leen y comprenden los textos a partir del texto, luego se relaciona con la realidad.”</p> <p>P1D34: “La lectura crítica es un proceso de comprensión de los diversos textos que ofrece el mundo. Es el proceso por el cual el sujeto construye el sentido global del texto”</p> <p>P1D23: “Es la postura que asume el lector frente a un texto o un contexto para desarrollar su pensamiento crítico</p>

Cuadro 4. (Continuación)

		<p>PD17: “Es la capacidad que tiene el ser humano, de frente a todo tipo de texto dar respuestas que muestren argumentos y pensamiento crítico.</p> <p>P1D27:” El intento de establecer una fusión de horizontes entre el texto y el lector, lo cual pasa por la capacitación de la intención del autor del texto, para decidir en qué acierta o en qué falla el discurso escrito. Es también tomar distancia ante el posible encanto del texto. Es un filtro analítico y lúdico.</p> <p>P1D38: “Capacidad que tiene un lector para analizar a profundidad un texto, construir un sentido global y tomar una posición frente al mismo.”</p> <p>P1D36: “Capacidad para interrogar los textos y dar puntos de vista.”</p> <p>P1D13: “Como la técnica o proceso que el lector hace para descubrir en el texto las ideas o la información total que nos brinda para tratar de llegar al sentido profundo de los textos; dar razonamientos y frente a ello asumir una (actitud) posición frente a las ideas planteadas por el autor”</p> <p>P1D15: “Es la habilidad que tiene el lector para descubrir en un texto lo que el autor quiere transmitir”</p> <p>P1D10: “ Como un proceso que permite descubrir ideas, información y problemáticas que subyacen en el texto</p> <p>P1D4: “Proceso mental a través del cual el lector elabora su propio significado una vez ha interactuado con el autor y el texto.”</p> <p>P1D12: “Lo defino una lectura que trata para cuestionar, proponer los conocimientos de una lectura.</p> <p>De acuerdo al nivel que se cuestiona la lectura permite concretar ciertas críticas.”</p> <p>P1D8: “Proceso mediante el cual el sujeto puede interpretar, analizar, comprender y reflexionar sobre lo leído.”</p>
--	--	--

Cuadro 4. (Continuación)

		<p>P1D9: “La lectura crítica se refiere a la comprensión de un texto desde un nivel inferencial y crítico intertextual”</p> <p>P1DP3: “Considero que la lectura crítica es un proceso de construcción de sentido que se da por parte de un sujeto frente a un texto (cualquiera que sea su forma de representación). En este proceso el sujeto constructor de sentido alcanza niveles profundos del sentido del texto pues supera estadios, episódicos y figurativos; además logra hacer intertextualidades con otros documentos, ámbitos y épocas, ampliando su espectro de comprensión. Esto no se queda ahí pues en el proceso de lectura crítica el sujeto logra cuestionar o generar hipótesis que pueda sustentar o rastrear con elementos inter o extra textuales.</p> <p>P1D11: “Ser competente para entender, reflexionar y opinar sobre un referente plasmado en un texto. Es entender y tener o adoptar una postura frente a los mensajes vehiculados en un texto.”</p> <p>P1D5:”La lectura crítica es aquella que permite descubrir la problemática especial que plantea el texto y analizar las posturas o puntos de vista del autor y a la vez expresar sus propias opiniones sobre el tema leído.”</p> <p>P1D6: “Capacidad para cuestionar la información que presenta determinado texto y dar un punto de vista con respecto a la misma”</p> <p>P1D18: “Es el tipo de lectura que profundiza en los procesos de pensamiento de los chicos con el fin de ayudarlos en habilidades como: inferir, analizar, comprender y sobre todo contextualizar”</p> <p>P1D2: “Es la lectura que posibilita el despliegue de habilidades de comprensión que sobre pasa lo literal para develar la postura del lector frente a lo que está leyendo. En ese sentido es la lectura que posibilita la relación que hace el estudiante en representaciones previas con las nuevas (se están formando)</p>
--	--	---

Cuadro 4. (Continuación)

		<p>P1D1: "Proceso de comprensión de los textos en variedad de contextos, a partir, de los cuales se expresan argumentos teniendo en cuenta teorías y conocimientos de la experiencia acumulada."</p> <p>P1D25: "La lectura crítica es un proceso complejo en el que el sujeto se dispone a leer, comprender, interpretar, reflexionar y proponer argumentativamente sobre determinado tema de interés."</p> <p>P1D30: "Comentar un texto mediante un análisis profundo relacionándolo con el contexto al cual pertenece, emitiendo juicios que identifiquen y construyan."</p> <p>P1D33: "Permite al estudiante juzgar los textos y aplicarlos a la realidad."</p>
<p>Pregunta 2: ¿Cuál sería la relación entre lectura crítica y pensamiento crítico?</p>		
<p>b) Relación de lectura crítica y pensamiento crítico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura crítica produce pensamiento crítico. 	<p>P2D2: "La relación se da en la medida que a través de este tipo de lectura se posibilita el proceso de argumentar y asumir una postura frente a lo leído, cuando es capaz de cuestionar el texto y poner en manifiesto sus creencias (sustentadas) a la luz de dicha temática"</p> <p>P2D23: "La lectura crítica promueve el desarrollo del pensamiento crítico."</p> <p>P2D35: "Los pensadores críticos han llegado a este nivel de pensamiento, gracias a la lectura crítica."</p> <p>P2D37: "Para que haya pensamiento crítico se necesita ser un buen lector crítico."</p> <p>P2D38: "Es una relación de prelación, la lectura crítica de los discursos desarrolla un pensamiento crítico."</p> <p>P2D13: "La lectura crítica es el paso para desarrollar un pensamiento crítico."</p>

Cuadro 4. (Continuación)

	<ul style="list-style-type: none"> Desarrolla pensamiento o crítico, quien puede hacer lectura crítica. 	<p>P2D14: “Tienen mucha relación puesto que van muy ligados al mismo significado, la persona que realiza una lectura crítica debe tener pensamiento crítico, para opinar y dar nuevos criterios de lectura.”</p> <p>P2D8: “La relación existente es que son dos procesos que van de la mano pues la lectura implica pensar para lograr procesos de interpretación y demás. De igual forma, la lectura forma mentes críticas”</p> <p>P2D6: “La lectura crítica requiere del desarrollo de procesos de pensamiento, para tener la capacidad de analizar, cuestionar y proponer”</p> <p>P2D5: “Creo que el pensamiento crítico es la máxima expresión de razonamiento y si tengo esta habilidad podré hacer una lectura crítica”</p> <p>P2D1: “Dependiendo de los niveles de pensamiento que se tenga se hace la lectura crítica”</p> <p>P2D19: “Directa porque quien desarrolla pensamiento crítico puede hacer lectura crítica y viceversa.”</p> <p>P2D22: “El pensamiento crítico orienta, estructura, marca la ruta de una reflexión que se origina de un texto, la lectura crítica necesariamente depende de un tipo de pensamiento estructurado para la reflexión”.</p> <p>P2D26: “El pensamiento crítico es la capacidad que tiene el humano para justificar los hechos o acciones. Es una cualidad innata que se desarrolla a través del aprendizaje de la lectura crítica, que es el proceso por el cual se ejercita, así se quiere adquiere, la capacidad de tomar posición sobre un tema , de una manera más ágil y segura”</p> <p>P2D27: “El ejercicio del pensamiento crítico de dirige también al arte, como la literatura y a todo lo que amerite un desciframiento del mensaje, a todo producción intelectual. Pensamiento y lectura crítica implican un compromiso vital.”</p>
--	--	--

Cuadro 4. (Continuación)

		<p>P2D28: “Quien tiene un pensamiento crítico, puede hacer lectura crítica, porque tiene de la capacidad de ver de manera profunda y trascendental asumiendo posiciones frente a lo que lee.”</p> <p>P2D29: “para la implementación de la lectura crítica, se debe utilizar el pensamiento complejo y operaciones de pensamiento que permitan identificar, clasificar, inferir en fin interrelacionar las operaciones mentales.”</p> <p>P2D30: “La lectura crítica es apropiarse de un contexto en función de su pensamiento crítico.”</p> <p>P2D33: “La relación entre pensamiento crítico y lectura crítica es que es una condiciona a la otra, solo si soy pensador crítico puedo leer críticamente.</p> <p>P2D40: “El pensamiento crítico es una habilidad mental para tomar decisiones y este se logra a través de la lectura crítica que permite comprender el mundo.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Depende de los niveles del pensamiento. 	<p>P2D17:” Dependiendo del pensamiento que el ser humano tenga da respuestas críticas. Para llegar a un pensamiento crítico se necesita haber desarrollado una serie de operaciones mentales para que frente a cualquier tipo de texto de una respuesta o haga una lectura crítica”</p> <p>P2D1: “Dependiendo de los niveles de pensamiento que se tenga se hace la lectura crítica”.</p> <p>P2D25:” La lectura crítica, entendida como un proceso complejo requiere, entre otras herramientas cognitivas y meta cognitivas, del pensamiento reflexivo, crítico y argumentativo para poder comprender un discurso específico y, a partir de él, poder aportar propositivamente desde la crítica.”</p> <p>P2D39: “La lectura crítica solo se logra si se tiene el nivel más alto de pensamiento, es decir, un lector crítico es aquel que tiene un pensamiento crítico.”</p>

Cuadro 4. (Continuación)

	<ul style="list-style-type: none"> • Requieren del desarrollo de habilidades y capacidades. 	<p>P2D6: “La lectura crítica requiere del desarrollo de procesos de pensamiento, para tener la capacidad, de analizar, cuestionar y proponer.</p> <p>P2D11: “Relación directamente proporcional ya que una lectura crítica se adquiere cuando se han desarrollado procesos cognitivos superiores que llevan al tener el pensamiento crítico.”</p> <p>P2D2: “ La relación se da en la medida en que a través de este tipo de lectura q’ se posibilita en el proceso de argumentar y asumir una postura frente a lo leído, cuando es capaz de cuestionar el texto y poner de manifiesto sus creencias (sustentadas) a la luz de dicha temática.”</p> <p>P2D5: “Por su capacidad de hacerle preguntas al texto y su habilidad para dar respuestas.”</p> <p>P2D16: “La relación entre pensamiento y lectura crítica está dada precisamente en la criticidad, en la capacidad que como seres humanos poseemos; un raciocinio que me permite formarme una idea propia de la realidad, cuando yo pienso con un criterio propio y fundamentado puedo hacer lecturas distintas de lo que me rodea</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Son procesos interdependientes 	<p>P2D20: “Es una relación íntimamente relacionada pues como no se les obliga a pensar ellos no producen nada”</p> <p>P1D4: “Creo que está íntimamente relacionado pues tanto el uno como la otra necesitan de procesos.”</p> <p>P2D31: “Se relacionan mucho porque son dos procesos que se necesitan del desarrollo de habilidades y capacidades para poder alcanzar este nivel del pensamiento</p>

Cuadro 4. (Continuación)

		<p>P2D3: “Pienso que los dos son procesos interdependientes, claro está. La relación estaría en los procesos cognitivos que se involucran, pues lectura y pensamiento están anclados al lenguaje y los procesos que se derivan de este: inferencias, ordenaciones, supe ordenaciones, causalidades, elisiones, etc. Quien mejora sus competencias de razonamiento mejora su profundidad en la lectura y esto es posible o solo se da en la medida que conocemos más la forma de conocer e interpretar el mundo en la relación lenguaje, hombre y mundo.P2D24: “El ejercicio de la lectura crítica alimenta el pensamiento crítico y viceversa. Podríamos decir que la relación es de retroalimentación.”</p> <p>P2D32: Son procesos cognitivos que además, de requerir del desarrollo de habilidades, se necesitan mutuamente, por ello quien tiene un pensamiento crítico es porque ha alcanzado el nivel de lectura crítica.”</p> <p>P2D34: “Son dos procesos que guardan una relación de interdependencia.”</p> <p>P2D36: “Ambas se complementan, ya que ambos procesos exigen la criticidad</p>
<p>Pregunta 3: ¿Cómo reconoce usted a un lector crítico?</p>		
<p>c) Características que identifican un lector crítico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestiona lo que lee 	<p>P3D5: “Por su capacidad de hacerle preguntas al texto y su habilidad para dar respuestas”</p> <p>P3D12:”Comprender, cuestionar, realizar un taller de lectura.”</p> <p>P3D6:”Un lector crítico va más allá de la resolución de preguntas de tipo literal e inferencial, es capaz de interrogar el texto y debatir.”</p> <p>P3D15: “Puede reconocerse porque su forma de expresar su pensamiento, su idea en relación a la lectura, es decir si el lector es un lector crítico es porque su pensamiento también lo es.</p> <p>El lector crítico cuestiona, acepta, indaga, y respeta los puntos de vista del autor.”</p>

Cuadro 4. (Continuación)

		<p>P3D16: “Un lector crítico en el aula se conoce por su inconformismo, es decir, porque no se conforma con lo que hay en la linealidad de un textos, sino que va más allá, buscando su verdadero sentido; un lector crítico es aquel que pregunta, que cuestiona lo que lee, se conoce por su interés frente a lo que lee y porque aprende algo nuevo en este proceso.”</p> <p>P13D19: “Porque es el que cuestiona, el que pregunta, el que participa.”</p> <p>P3D23: “Aquel estudiante inquieto por el conocimiento, quien da aportes para la construcción del conocimiento.”</p> <p>P3D25: “Un sujeto que se caracteriza por realizar lecturas críticas es una persona que generalmente a partir del texto se plantea interrogantes, trata de resolverlos y busca, mediante otras fuentes, otros contextos y puntos de vista a triangular.”</p> <p>P3D26:” Un lector crítico en el aula es capaz de cuestionar las premisas o tesis que se desarrollan en cada lectura, (con cuestionar no me refiero a ir en contra del texto, sino a formular preguntas que permitan una verdadera interacción con el texto.)E l estudiante que a través de la indagación al texto, establece una verdadera comunicación, tiene la capacidad para tomar posición con respecto a lo que lee.</p> <p>P3D31: “Porque interroga el texto, consulta información extra, enlaza con la información y con su realidad adoptando una postura.”</p> <p>P3D33: “Porque cuestiona las temáticas que abundan los textos, sitúa en otros contextos y opina acerca de este.”</p> <p>P3D34: “Por su actitud crítica frente a los textos tanto orales como escritos, es decir, interroga los textos, identifica los contenidos textuales y formula hipótesis.”</p>
--	--	--

Cuadro 4. (Continuación)

	<ul style="list-style-type: none"> • Defiende su postura con argumentos 	<p>D17: Cuando es capaz de mostrar o evidenciar respuestas que muestren procesos de pensamiento como observación, clasificación, generalizar... y a partir de estas puede dar respuestas con argumentos.”</p> <p>P3D18: “Cuando es un estudiante que aporta significativamente a la dinámica de la clase y demuestra con argumentos de autoridad la razón de ser de los juicios emitidos”</p> <p>P3D35:” El lector crítico: Es inquieto ante el conocimiento, pregunta sobre lo que lee, lee una y otra vez para poder interpretar lo que este está tratando de transmitir.”</p> <p>P3D39: “Por la manera en la que interroga el texto”</p> <p>P3D7: “El que aporta ideas significativas relacionadas con lo que se está preguntando, el buen lector se conoce porque los argumento que aporta son”</p> <p>P3D8:”Por los argumentos y replicas hacia la lectura o actividad. (Resaltar que deben dar argumentosfundamentados).”</p> <p>P3D9: “Cuando es capaz de establecer relaciones intertextuales, argumentar sus ideas desde lo que sabe y comprende. Además, en el momento de plantear inferencias dese la lectura que se hace”</p> <p>P3D13:”Porque asume posiciones, criterios para asumir y defender su punto de vista.</p> <p>-Defiende sus propias tesis</p> <p>-Maneja debate.”</p> <p>P3D2:”Aquel que es capaz de asumir una postura frente a lo leído, y argumentarla, aquel que establece una relación de lo leído con otros textos u autores. El estudiante que es capaz de hacer lectura inferencial y sobrepasa lo literal”</p>
--	--	---

Cuadro 4. (Continuación)

		<p>P3D4: “Considero lector crítico aquel que asume posturas, argumenta con solidez, relaciona lo que se lee con otros textos y contextos, en síntesis tiene su propio discurso con bases firmes”</p> <p>P3D11: “Porque puede tomar una postura frente a lo lee. Sustenta esta postura mediante argumentos válidos.”</p> <p>P3D22: “Se reconoce por su capacidad de argumentación, disciplina en la lectura, habilidad para establecer relaciones entre el texto y la realidad.”</p> <p>P3D27: “Quien reconoce los aportes o déficits argumentos del texto. Quien toma posición crítica ante las ideas. Cuestiona, rebate, polemiza con buenos argumentos sobre los temas propuestos.”</p> <p>P3D28: “Por sus argumentos, sus aportes, sus posiciones, por el que y como lo dice.”</p> <p>P3D4: “Considero lector crítico aquel que asume posturas, argumenta con solidez, relaciona lo que se lee con otros textos y contextos, en síntesis tiene su propio discurso con bases firmes”</p> <p>P3D11: “Porque puede tomar una postura frente a lo lee. Sustenta esta postura mediante argumentos válidos.”</p> <p>P3D22: “Se reconoce por su capacidad de argumentación, disciplina en la lectura, habilidad para establecer relaciones entre el texto y la realidad.”</p> <p>P3D27: “Quien reconoce los aportes o déficits argumentos del texto. Quien toma posición crítica ante las ideas. Cuestiona, rebate, polemiza con buenos argumentos sobre los temas propuestos.”</p> <p>P3D28: “Por sus argumentos, sus aportes, sus posiciones, por el que y como lo dice.”</p>
--	--	---

Cuadro 4. (Continuación)

	<ul style="list-style-type: none"> Relaciona con otros contextos. 	<p>P3D10: “El lector crítico da cuenta del texto y lo acerca a la vida misma”</p> <p>P3D30: “Aquel que es activo en el momento de leer; el que se apropia de la lectura y construye con ella saberes partiendo de pre saberes.”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Busca otras fuentes de información y puntos de vista sobre el tema. 	<p>P324: “Porque busca más información sobre la temática trabajada desde diversos puntos de vista, y se pregunta a sí mismo y a los demás incluyendo al profesor , sobre los aspecto pocos claros o que pueden comprenderse de otras formas”</p> <p>P3D37: “Busca más información a parte del texto, se hace preguntas y expresa una opinión”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Hace analogías, proposiciones, hipótesis y emite juicios e identifica marcas textuales. 	<p>P3D32: “Porque elabora preguntas, hipótesis, predicciones, indaga y amplía la información, analiza y toma una postura frente al texto.”</p> <p>P3D40: “Se reconoce porque siempre busca dentro del texto esos rasgos que le ayuden a construir conocimiento”</p>

3.5.1.1 Análisis de la categoría I: concepto de lectura crítica. Definición de Lectura Crítica: Los docentes, en su mayoría, definen la lectura crítica como el proceso, la técnica, o la capacidad, que les permite a los sujetos utilizar diversas habilidades como: inferir, analizar, comprender, contextualizar o reflexionar y a partir de estas llegar al sentido profundo de un texto. Además, les permite encontrar la intención comunicativa del autor, y cuestionar la información que encuentra, para poder generar hipótesis que puede sustentar a partir del rastreo de elementos intra e intertextuales.

Estas definiciones que dan los maestros, sobre lectura crítica, se asemeja a la que da del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) quienes la plantean como:

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.¹⁴²

Es decir, los maestros reconocen que la lectura crítica implica una serie de relaciones entre el sujeto y el texto, en diferentes dimensiones que son evaluativas en la actualidad.

Sin embargo, no se ve reflejado en el ICFES ni en las respuestas de los docentes, la función social que para algunos autores como Van Dijk, Henry Giroux, Paulo Freire, Daniel Cassany, José Martí, entre otros, los cuales han reflexionado sobre la teoría y la pedagogía crítica y definen la importancia que tiene la lectura crítica en la vida del hombre.

Si se retoma a los aportes de Van Dijk, sobre la definición de lectura crítica, la cual el autor renombra como ACD (Análisis crítico del discurso) dice que esta:

“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”¹⁴³

Cassany por ejemplo, apoyado en Freire dice: “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

¹⁴²ICFES,Op. cit.,

¹⁴³ VAN DIJK. Op. cit.,p.3

interactuar y modificar nuestra vida. Leer un discurso es también leer el mundo en que vivimos.”¹⁴⁴

De acuerdo a lo anterior, es evidente que los docentes que hicieron parte de esta investigación se acercan a la definición de lectura crítica, reconocen características por las cuales el sujeto llega a obtenerla, pero no todos tienen en cuenta, que no solo representa una habilidad para analizar y comprender textos, sino también es una herramienta para que el lector pueda actuar en el mundo que lo afecta. La lectura crítica transforma al hombre y al mundo.

Relación de pensamiento crítico con lectura crítica: Ante la pregunta de ¿cuál sería la relación de pensamiento crítico con lectura crítica? Los maestros dieron diferentes respuestas, unos dijeron que la lectura crítica ayuda a producir pensamiento crítico, otros dijeron que el pensamiento crítico hace la lectura crítica, algunos afirmaron que son procesos interdependientes que se relacionan en los sistemas del lenguaje y los niveles de pensamiento, varios respondieron que la relación se encontraba en la criticidad y en cómo el individuo se forma una idea propia de la realidad.

Los docentes no están lejanos de la relación que hay entre estos dos conceptos (pensamiento crítico y lectura crítica). Existen quienes señalaron que la lectura crítica produce pensamiento crítico, otros dijeron que la lectura crítica se logra de acuerdo al nivel de pensamiento del sujeto, es decir, quien llega a ser un pensador crítico puede hacer lectura crítica, y por último algunos afirmaron que son dos procesos interdependientes.

Las respuestas han tenido proximidad a la relación que pueda existir entre lectura crítica y pensamiento crítico. Si se tiene en cuenta que en primer lugar, el pensamiento crítico es un proceso mental, esto se puede deducir desde “La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas” se define el concepto de pensamiento crítico como: “ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales”¹⁴⁵

¹⁴⁴CASSANY.Op. cit.,

¹⁴⁵ PAUL, ELDER.Op. cit.,p.4

De acuerdo al enunciado anterior, está claro que el pensador crítico es el que mejora la calidad de su pensamiento, por esto emprende un proceso autónomo y autodidacta. Según los autores Richard Paul y Linda Elder para que un sujeto llegue a convertirse en un pensador reflexivo tiene que pasar por varias etapas (véase Figura 4).

Empieza siendo un “pensador irreflexivo” que no reflexiona, no interroga, no se fundamenta para expresar su pensamiento. Después es un “pensador principiante” el cuál trata de transformar su pensamiento, pero no tiene una práctica regular que lo ayude a lograrlo. Luego está el “pensador practicante” donde reconoce que debe mejorar sus pensamientos y realiza una práctica regular para alcanzarlo y por último está el “pensador avanzado” quien ha conseguido el más alto nivel de pensamiento.

Es por lo anterior, que se puede decir que muchos docentes sí llegan a decir que hay entre estos dos conceptos, puesto que ven que la lectura crítica está cuando el pensador crítico ha llegado al último nivel de pensamiento.

Otros maestros aseveraron que la relación de pensamiento crítico con lectura crítica está en que el primero es una habilidad, que permite hacer la lectura crítica. Ellos también se arriman a la relación existente entre ambos conceptos.

Es decir, que los educadores sí tienen una idea entre la relación del pensamiento crítico con la lectura crítica, ellos dicen que es un proceso autónomo, que es la máxima expresión de razonamiento, que requiere de unas competencias y que de él se derivan “procesos” como inferencias, reflexiones, argumentaciones, entre otros.

Aunque se encuentran diferencias en la forma en que los docentes denominan los dos conceptos, pensamiento crítico y el de lectura docente crítica. Hay docentes que señalan que el pensamiento crítico es una habilidad, otros dicen que ambos (lectura crítica y pensamiento crítico) son procesos. No hay una alineación o uniformidad para definir los conceptos.

Desde Nieto y Saiz se puede precisar que la lectura crítica es una habilidad, estos autores establecen desde David Perkins, JayEShariTishman 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”¹⁴⁶. Allí definen habilidad como la capacidad que debe tener un sujeto para ejecutar correctamente el pensamiento crítico.

Ante esta situación, de acuerdo a los estudios realizados en la presente investigación, se puede afirmar que el pensamiento crítico es un proceso mental y que la lectura crítica es una habilidad o capacidad (desde el ICFES) que permite desarrollar pensamiento crítico.

Como punto siguiente, para establecer la relación entre lectura crítica y pensamiento crítico se recurre al aporte que da Daniel J. Kurland en su artículo *Critical Reading Vs Critical Thinking* (2000) “En la práctica, la lectura crítica y el pensamiento crítico van de la mano”¹⁴⁷. Muchos docentes han reconocido esta relación, esto se manifiesta en sus respuestas.

El autor señala que: “después de todo una persona puede pensar críticamente sobre un texto (pensamiento crítico) únicamente si lo ha entendido (lectura crítica). Se puede elegir el aceptar o rechazar una presentación, pero se debe saber por qué. Se tiene una responsabilidad no solo consigo mismo sino con los demás de identificar las cuestiones o problemas en los que se está o no de acuerdo. Solamente así se podrán entender y respetar los puntos de vista de otras personas. Para poder reconocer y entender esos puntos de vista se debe estar en capacidad de leer críticamente”¹⁴⁸

Es decir, para que una persona logre pensar críticamente primero debe adquirir la habilidad o la capacidad de leer críticamente, sólo así podrá desarrollar su pensamiento al nivel más alto de reflexión. Por medio de la lectura crítica puede conocer diferentes puntos de vista, hacer inferencias, cuestionar discursos, reconocer ideologías, contextualizar, evaluar informaciones, detectar intenciones comunicativas, entre otros, que pueden afectar su forma de pensar y actuar sobre el mundo. Cuando el sujeto obtenga esta habilidad transformará su lectura, podrá reconstruir su pensamiento y con él sus actos.

¹⁴⁶ NIETO, A.M. y SAIZ. Op. cit., p.255

¹⁴⁷ KURLAND, Daniel. J. Op. cit.

¹⁴⁸ KURLAND, Daniel. J, Op. cit.

Según Daniel J. Kurland ¹⁴⁹ lectura crítica y pensamiento crítico son dos operaciones distintas que están interrelacionadas. Se puede declarar que la lectura crítica es una habilidad o capacidad que permite: describir ideas e información dentro de un texto escrito, mientras que el pensamiento crítico permite evaluar la información y las ideas para decidir que se pueden creer y aceptar de lo que se percibe.

Sería imposible llegar a ser un pensador crítico frente al discurso, si no se hace una lectura crítica o hacer una lectura crítica y no pretender transformar la manera de pensar y de actuar del individuo. 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. Lo anterior, se logra en un proceso cuidadoso, activo, reflexivo y analítico, es decir, por medio de una lectura crítica.

Ante la pregunta que finaliza esta categoría: ¿Cómo reconoce usted a un lector crítico? las respuestas de los maestros se pueden relacionar con las dimensiones que evalúa el ICFES, se pueden encontrar y subcategorizar algunos desempeños que un lector crítico sería capaz de hacer. Como por ejemplo:

Cuestionar lo que lee, hacer analogías, proposiciones, hipótesis, buscar otras fuentes de información o diversos puntos de vista sobre el tema, emitir juicios, asumir posturas, relacionar lo que lee con otros contextos y dar argumentos.

Al recurrir a la información expuesta en el marco teórico sobre las dimensiones con las que el ICFES evalúa lectura crítica, también desde Cassany se halla un elemento que el ICFES no aborda pero que también calificarían a un lector crítico.

Asimismo, al observar las respuestas que han dado los maestros se puede ver que ellos, en su totalidad, demuestran conocer algunos desempeños que un lector crítico sería capaz de hacer, desde el ICFES, pero curiosamente una cantidad significativa de maestros han descrito a los lectores críticos como aquellos capaces de formular hipótesis, cuestionar y analizar el discurso desde su propia realidad. En esto consiste el elemento que Cassany desde la literacidad crítica expone y sustenta.

¹⁴⁹KURLAND, Daniel. J. Op. cit.

3.5.2 Categoría II: Didáctica de la lectura crítica

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

II. CATEGORÍA: DIDÁCTICA DE LA LECTURA CRÍTICA.		
Pregunta 4: ¿Qué preguntas o qué tipo de preguntas hace usted para interrogar un texto?		
	Subcategoría	Descriptorios
a) Tipos de preguntas	<ul style="list-style-type: none"> Preguntas de tipo literal, inferencial, crítico textual. 	<p>P4D8: “Nivel literal- inferencial- crítico. (argumentativos-propositivos-interpretativos)</p> <p>P4D22: “Preguntas de tipo inferencial crítico textual que problematizan el texto en su contenido o intención.”</p> <p>P4D23: “Literales, intertextuales, críticas, inferenciales.”</p> <p>P4D17: “De tipo literal- inferencial e intertextual”</p> <p>P4D11: “Literales, de tipo inferencial y de nivel propositivo. Que tengan que ver con el texto y el contexto.”</p> <p>P4D9: “En el desarrollo de actividades donde se establecen preguntas están presentes las de tipo predictivo, literales, inferenciales y crítico textuales.</p> <p>P4D6: “ Un texto se interroga teniendo en cuenta los niveles de lectura”</p> <p>P4D2: “Dependiendo del documentos planteo preguntas de tipo inferencial, literal y crítico-intertextual, solicito comprensión de lo leído y que se plantee la postura frente al mismo.”</p> <p>P4D31: “Preguntas según los niveles de lectura y preguntas que relacionen el texto con la realidad y contextos socio culturales.”</p> <p>P4D31: “Preguntas según los niveles de lectura y preguntas que relacionen el texto con la realidad y contextos socio culturales.</p>

Cuadro 5 (Continuación)

		<p>P4D32: "- Preguntas sobre el autor y su intención. - Preguntas de elementos textuales. - preguntas crítico textuales.</p> <p>P4D34: "Preguntas de acuerdo a los niveles de lectura."</p> <p>P4D39: "Preguntas literales, inferenciales y crítico textuales"</p> <p>P4D40: "Según el tipo de texto que se lea, pero de tipo literal, inferencial y crítico textual."</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas abiertas, cerradas, de selección múltiple. 	<p>P4D5: "Se hacen preguntas abiertas que permiten expresar sus puntos de vista"</p> <p>P4D20: "Preguntas de selección múltiple para mirar el quién- pregunta abierta con justificación- preguntas del propio texto y fuera del mismo"</p> <p>P4D13: "-Preguntas sobre el autor y su contexto. -Intencionalidad del texto. -Sobre el contenido-tesis-planteamientos propuestas - entre otros."</p> <p>P4D10: "Preguntas abiertas ¿De qué habla el texto? ¿Que siento y que opino del texto?"</p> <p>P4D28: "Preguntas abiertas, preguntas que busquen el sentido, la intención del autor."</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Quién enuncia, por qué, para qué, cuál es el tema central, intención comunicativa, género discursivo y época. 	<p>P4D14: "Yo utilizo el qué, cómo, donde, quién, cuándo, por qué dependiendo del texto o situación."</p> <p>P4D26: "¿Cuál es la idea central del texto? ¿Cuáles son los argumentos que sustentan la idea central? ¿Bajo qué tesis se desarrolla el texto?"</p>

Cuadro 5 (Continuación)

		<p>¿Qué otros textos conoce usted en los que se desarrolla la misma idea o se aborda la misma temática?</p> <p>¿Para qué tipo de enunciatarios se desarrolla el texto?</p> <p>¿Con qué tipo de aseveraciones está de acuerdo o en desacuerdo y por qué?”</p> <p>P4D24: “Preguntas varias según sea el texto o mi necesidad al leerlo. Lo importante es que las preguntas sirvan para ampliar el interés en el tema y motive a buscar más información y que ninguna de ellas se limite a arrojar juicios de valor sino a comprender más ampliamente el texto.”</p> <p>P4D25: “¿Cuál es la idea central del texto? ¿Cuáles son los argumentos que sustentan la idea central? ¿Bajo qué tesis se desarrolla el texto? ¿Qué otros textos conoce usted en los que se desarrolle la misma temática? ¿Para qué tipo de enunciatarios se desarrolla el texto? ¿Con qué tipo de aseveraciones está de acuerdo o desacuerdo y porque?”</p> <p>P4D26:Depende del tipo de texto. Si se trata de ficción no formulo ninguna pregunta, solo me dejo llevar por los sucesos; ya la verosimilitud del texto y las artimañas del autor hacen el resto. Los textos a quienes les hago preguntas son los ensayísticos, periodísticos e históricos. Las preguntas giran en torno al “por qué”, en cada idea... si las premisas no responden a mis “por qué”, es que hay carencia de argumentos. Si un texto es demasiado descriptivo con datos y estadísticas concretas sobre un fenómeno, le pregunto al texto “¿por qué es así y no de otra manera”. Si el texto nos habla del trabajo infantil en Colombia, por ejemplo, la pregunta es “¿qué lleva a los actores principales del conflicto a enviar a sus hijos a trabajar? O, ¿qué ha fallado para que piensen que estudiar no vale la pena y sí trabajar?”.</p> <p>P4D27: “¿Qué me quiere decir el autor entre líneas. En que exagera? ¿Qué le falta? ¿Cuándo se sale de la composición.”</p>
--	--	---

Cuadro 5 (Continuación)

		<p>P4D30: - ¿Qué otro tipo le asignaría?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ideas principales y secundarias - ¿Por qué es o no interesante el texto? - ¿Cómo completaría el texto? - ¿Qué le quitarías? ¿Por qué? <p>P4D33: “¿Cuál es la idea principal? ¿Qué tipo de texto es? ¿Cuál es el problema que se plantea? ¿A quiénes afecta esta situación?”</p> <p>P4D35: ¿Quién enuncia? ¿Sobre qué temáticas ha escrito anteriormente? ¿Cuál es su ideología? ¿Cómo usa las palabras? ¿A quién se dirige?”</p> <p>P4D36:” ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Por qué?”</p> <p>P4D37:” ¿Qué intención comunicativa tiene el autor? ¿En qué época se escribió? ¿Cuál es la tesis? ¿Qué argumentos emplea el escritor?”</p> <p>P4D38: “Preguntas que respondan a ¿Quién? ¿Por qué? ¿Cómo?, En dado caso que..., qué pasaría si...”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas en las que interpreten, propongan y argumenten. 	<p>P4D3: “Qué tema central se propone y otros que subyacen, qué género textual es y si sus estructuras son coherentes y cohesivas con las temáticas; cómo se configura el enunciador o enunciadores y cuáles son sus valoraciones; A partir de lo dicho trato de ver oposiciones con lo no dicho y qué relaciones hay. Además, trato de ubicar temporalmente, la enunciación y producción del documento, así como de revisar marcas homomásticas que sirvan de entrada a sentidos y valoraciones El título, su pertenencia temática u oposición (complementariedad).</p> <p>P4D16: “Preguntas como: ¿Cómo está escrito el texto? ¿Qué tipo de texto es y cuál cree que es su intención? ¿Está usted de acuerdo con la postura de x escritor, por qué?...explique. Otras como ¿Qué fue lo que más llamó la atención en la lectura? ¿Fue fácil de leer el texto? ¿Entendió lo que leyó?</p> <p>P4D4: “Las preguntas se hacen desde antes de leer el texto, recomendando del léxico en contexto. Cómo lo dice y por qué lo dice”</p>

Cuadro 5 (Continuación)

		<p>P4D21: “Tabla de anticipación ¿Qué se yo del texto? ¿Qué clase de texto estoy leyendo, Para qué? y por qué? ¿Qué hipótesis puedo construir a través de la lectura? Me gusta o no me gusta el texto ¿Por qué?”</p> <p>P4D29: “preguntas que vinculen procesos deductivos, inductivos y que implementen niveles de competencia: argumentativo, interpretativo y propositivo, utilizando los signos de la superficie para llegar a los signos de la mano estructura.”</p>
<p>Pregunta 5: ¿Qué actividades habitualmente emplea usted para los tres momentos de la lectura: antes, durante y después?</p>		
<p>b) Momentos de la lectura.</p>	<p>Antes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indagar de pre saberes. Sensibilizar, motivar, identificar intereses 	<p>P5D9: “Identificación de necesidades e intereses. Indagación de presaberes”</p> <p>P5D10: “Momento de ambientación.”</p> <p>P5D16: “Apelo a los pre saberes del lector sobre el tema que tratará el texto, converso y doy claves a tener en cuenta cuando se haga la lectura para facilitar su análisis, trato de transmitir mi gusto por la lectura.”</p> <p>P5D3: “Hago preguntas que funcionen como preámbulo para ubicarnos en ciertos géneros discursivos. Hago que traten de participar y de dar opiniones sobre temas y los registro en el tablero para confrontarlos luego de la lectura con futuros y opiniones.”</p> <p>P5D1: “Sensibilización hacia la lectura”</p> <p>P5D7: “Realizar pre saberes, explicación, socialización de respuestas y hacer conversatorio”</p> <p>P5D4: “Explorar conocimientos previos. Términos relacionado con la lectura a realizar”</p> <p>P5D5: “Actividades para despertar el interés sobre el tema a tratar y también para activar pre saberes generalmente son de tipo lúdico o conversatorios dirigidos.”</p> <p>P5D19: “Motivación del tema”</p> <p>P5D13: “- Presaberes del estudiante sobre eltema.”</p>

Cuadro 5 (Continuación)

		<p>P5D15: "Actividades que favorezcan la activación de conocimientos como: lluvia de ideas, recordar temas que tengan relación con la lectura que se va a realizar."</p> <p>P5d17: Se exploran los presaberes mediante diferentes actividades ya sea orales o escritas"</p> <p>P5D11: "Actividades de contextualización y evocación de pre saberes"</p> <p>P5D25: "Se realiza una sensibilización o motivación controversial a partir de las necesidades de los estudiantes dependiendo del problema y tipo de texto que se aborde."</p> <p>P5D26: "En el aula intento desarrollar primero una actividad de concentración y después de referencia al texto que nos dispondremos leer. Según lo que quiero lograr y la competencia que pretendo desarrollar, revelo o no la historia principal del texto. Como he trabajado en grados superiores (cuando el tiempo no es suficiente) develo la historia para que los estudiantes se centren en el argumento."</p> <p>P5D27: "Vencer los prejuicios ante la lectura."</p> <p>P5D28: " Presaberes"</p> <p>P5D30: "Disposición para leer, crear un ambiente deseable, lectura modelo por el profesor o un alumno."</p> <p>P5D31: Indagación de presaberes, Motivación por la temática."</p> <p>P5D32: "Contextualización del texto, predicciones, indagación de pre saberes"</p> <p>P5D35: "Es necesario contextualizar"</p> <p>P5D38: Actividades que despierten el interés de los estudiantes hacia el tema del texto."</p> <p>P5D39: "Indagación de pre saberes."</p> <p>P5D40: "Indagar pre saberes y contextualizar el texto."</p>
--	--	---

Cuadro 5 (Continuación)

	<ul style="list-style-type: none"> • Información del título, tema, autor, léxico básico, predicciones y contexto. 	<p>P5D8: “Qué información nos da el título. Se interroga sobre el posible contenido a partir del título. Diálogo sobre el tema de la lectura, etc.”</p> <p>P5D22: “Contextualizo el texto, el autor y el glosario básico para la comprensión general o global del a esencia del texto”</p> <p>P5D2: “Ubicar en el contexto, preguntas de predicción, elaboración de conjeturas y valoración de representaciones mentales previas”</p> <p>P5D23” A partir del título, se realiza un conversatorio para conocer los pre saberes de los estudiantes y sus expectativas frente a la lectura”</p> <p>P5D6: “Pre-interrogantes, predicciones.”</p> <p>P5D22: “Preguntas de comprensión para inferir , deducir, relacionar”</p> <p>P5D18: “</p> <ul style="list-style-type: none"> • El por qué de cierta expresión o término. • Explicar el significado de las palabras o expresiones. • Ejemplos contextualizados donde ubiquen o hayan escuchado ese vocabulario.” <p>P5D20: “Exploración- Lluvia de ideas- adicionar tena según el título”</p> <p>P5D17: “Se interroga al texto de tal manera que sea el estudiante quien construye o va dando respuesta a la lectura. Durante la lectura se anticipa –se predice-se infiere...”</p> <p>P5D1: “Actividades trabajo en parejas y plenarios”</p> <p>P5D21: “Análisis individual de un editorial escogido por el estudiante y socialización del mismo”.</p> <p>P5D24: “información general sobre el texto, sobre el autor y reconocer en los estudiantes sus expectativas sobre el mismo”</p>
--	--	--

Cuadro 5 (Continuación)

		<p>P5D29: “Un reconocimiento de la información inferencial.”</p> <p>P5D33: “Vocabulario desconocido, motivación.”</p> <p>P5D34: “Contextualizar el texto, formular predicciones con relación al título, trabajar el vocabulario.”</p> <p>P5D37: “Inducción a la lectura buscando ejemplos de las temáticas que aborda el texto.”</p>
	<p>Durante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas de comprensión, comparación y actividades. 	<p>P5D2: “Planteamiento de preguntas literales, inferenciales y crítico intertextuales.”</p> <p>P5D5: “Se hacen preguntas de anticipación, inferencia, hipótesis, aspectos semánticos”</p> <p>P5D7: “Saber desarrollar el pensamiento crítico, sólo al comprender el texto hay que desentramar el mensaje implícito del contenido más allá de lo literal.</p> <p>P5D11: “Actividades de interpretación, reconocimiento, comparación del objeto en conocimiento.</p> <p>P5D7: “Saber desarrollar el pensamiento crítico, sólo al comprender el texto hay que desentramar el mensaje implícito del contenido más allá de lo literal.”</p> <p>P5D9:” Lectura del texto, relación con otros textos, experiencias, preguntas inferenciales y crítico textuales”</p> <p>P5D22: “ Contextualizó el texto, el autor y el glosario básico para la comprensión en torno al texto o fragmentos, relacionándolo con producción verbal de textos”</p> <p>P5D23: “Realizo preguntas literales, intertextuales”</p> <p>P5D27: “Interpretación, descifrar el código del texto; ir elaborando un código común, revisar la unión de mis presaberes y los saberes que propone el texto.”</p> <p>P5D30: “Escrutar y analizar el tema. Intercambiar entre grupos ejercicios para textuales.”</p>

Cuadro 5 (Continuación)

		<p>P5D31: Formulación de preguntas de comprensión.</p> <p>P5D32: “Formulación de preguntas de comprensión, lectura guiada y lectura individual.”</p> <p>P5D37: “A medida que se va leyendo se hacen comentarios.”</p> <p>P5D38: “Análisis estructural a través de preguntas, realización de esquemas, ponencias, etc.”</p> <p>P5D40: “Se interroga el texto a medida que este se va leyendo.”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Disfrute individual de la lectura. 	<p>P5D25: “Se realiza una lectura guiada o individual donde cada estudiante se concentra en la comprensión y reflexión del texto.”</p> <p>P5D26: “Previo al ejercicio de lectura hablo a los estudiantes de la importancia de la concentración y los sumerjo en mundos reales, como decirles que hagan de cuenta que es el día del ICFES donde no pueden hablar o desconcentrarse. La prioridad es la lectura, ninguna otra actividad. Por lo general la lectura grupal no funciona, no todos tienen el mismo ritmo de lectura.”</p> <p>P5D16: “Prefiero que cada persona haga una lectura individual del texto, trato de que esta se lleve a cabo en un ambiente saludable para la concentración y resuelvo preguntas que puedan surgir.”</p> <p>P5D10: “Momento para leer y releer el texto (disfrute).”</p> <p>P5D3: “Trato de no interrumpirles pero sí de acompañarlos en el proceso, atendiendo a preguntas o inquietudes y compartiendo a todos aquellas que sean recurrentes para aclararle a todo el curso.”</p> <p>P5D29: “Lectura denotativa con proceso de decodificación dos o tres veces.”</p> <p>P5D33: “Leer en forma individual.”</p>

Cuadro 5 (Continuación)

		<p>P5D35: “Los estudiantes leen individualmente, luego vuelven a leer e identifican ideas principales de cada párrafo.”</p> <p>P5D39: “Desarrollo de la lectura de manera individual”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta. 	<p>P5D15: En el transcurso de la lectura se realizan pausas de acuerdo a los signos de puntuación y se hacen preguntas para verificar que el estudiante está concentrado con el texto y lo está comprendiendo.”</p> <p>P5D13: “Buena lectura- concentración- puntuación. Situaciones comunicativas- diálogos. “</p> <p>P5D14: “Lectura individual para que el estudiante participe activamente después de haber adquirido confianza en la lectura.”</p> <p>P5D15: “En el transcurso de la lectura, se realizan pausas de acuerdo a los signos de puntuación y se hacen preguntas para verificar que el estudiante está conectado con el texto y está comprendiendo.”</p> <p>P5D18: “*Realizar la lectura con la participación de los chicos.</p> <p>*Pausar la lectura para confirmar que se está entendiendo el contenido de la misma”</p> <p>P5D28: “Lectura en voz alta lectura mental, lectura con los compañeros.”</p> <p>P5D34: “Resaltar vocabulario, lectura en voz alta y colectiva.”</p> <p>P5D36: “Leer con un compañero.”</p>

Cuadro 5 (Continuación)

	<p>Después:</p> <ul style="list-style-type: none"> Análisis textual 	<p>P5D2: “Preguntas inferenciales, y literales dependiendo de la tipología textual. Construcción de texto a partir de la lectura de otro. Comentario, texto argumentativo.”</p> <p>P5D21: “Se hace la lectura analizando el título para iniciar la lectura rápida, después la específica, lectura en detalle y lectura abierta.”</p> <p>P5D3: “Confronto las ideas iniciales con las que se generan luego de la lectura, señalo marcas o pistas que permitieron llegar a esas apreciaciones, hablo de la estructura del texto y su progresión temática y de otras posibles inferencias.</p> <p>P5D4: “Enfatizar sobre algunas ideas clave que le permitan hacer inferencia y llegar a tener argumentos válidos.”</p> <p>P5D7: “Comprensión cabal de la información cuando se logra el grado de comprensión el lector puede aceptar o rechazar la idea del autor”</p> <p>P5D18: “Dar opiniones respecto a lo leído. Enfatizar en algunas citas textuales para dar mayor profundidad a la intención del texto.”</p> <p>P5D16: “Discutir lo que se ha leído en forma grupal para que cada persona aporte su perspectiva del texto, hago de nuevo la lectura de forma colectiva haciendo pausas y cuestionando lo allí leído”</p> <p>P5D8: “Retroalimentar la lectura, recordar qué sucedió, por qué sucedió y se manejan los tipos de pregunta descritos en la pregunta 4 de la entrevista. Mapas conceptuales y resúmenes.”</p> <p>P5D13: “Preguntas como: -De qué trata el texto-La intencionalidad del autor-Relación con otros textos-Lenguaje estilo- Situaciones comunicativas- Contextos ideología-Autor entre otros”</p> <p>P5D14: “Socialización grupal, aportes individuales, preguntas relacionadas con el texto, imágenes y al final exponer su contenido de forma creativa.”</p>
--	---	--

Cuadro 5 (Continuación)

		<p>P5D15:” Al finalizar la lectura se busca que el estudiante de su propia opinión frente a lo que se leyó, se hacen preguntas para orientar este proceso, encaminando así el fin de la actividad.</p> <p>P5D23: “Finalizando se realiza la plenaria con preguntas críticas que conlleven a la reflexión y a la construcción de posturas frente a lo leído.”</p> <p>P5D24: “Actividades que abordan una o más temáticas, pero que se alejan del texto. Ejemplo: Si en el cuento hay un ladrón, podríamos poner a los chicos a hacer una mini obra de teatro en el que actuaran una reacción hacia un ladrón.”</p> <p>P5D26: “Cualquier actividad que involucre a todos los estudiantes, por ejemplo un debate.”</p> <p>P5D28: “Preguntas de indagación del texto, socialización de preguntas.”</p> <p>P5D29: “Retroalimentación identificando elementos implícitos y explícitos.”</p> <p>P5D31: “Análisis del discurso a nivel literal, inferencial y crítico textual.”</p> <p>P5D32: “Plenarias, conversatorios, debates que conduzcan al estudiante a una reflexión tanto oral como escrita.”</p> <p>P5D34: “Formulación de preguntas que orienten la comprensión y producción textual a partir de lo leído.”</p> <p>P5D35: “Doy orientaciones y resolvemos una guía para evaluar si la lectura fue realmente crítica.”</p> <p>P5D38: “Análisis estructural a través de preguntas, realización de esquemas, ponencias etc.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Producción textual. 	<p>P5D6: “Elaboración de textos relacionados con la lectura trabajada”</p> <p>P5D1: “Construcción de textos”</p> <p>P5D2: “Parfraseo, relación con otros textos.”</p>

Cuadro 5 (Continuación)

		<p>P5D9: “Escritura diferentes de géneros textuales (relatorías, ensayos...) Exposiciones... Preguntas literales, inferenciales y crítico intertextuales.</p> <p>P5D10:” Momento para interpretar el texto</p> <p>Momento para argumentar y hacer análisis crítico.</p> <p>Momento para producir</p> <p>Momento “PALABRERO” MOMENTO PARA consultar.”</p> <p>P5D11:”Actividades de práctica, síntesis, reflexión, reelaboración, reescritura sobre el objeto de conocimiento.</p> <p>P5D22: “Conclusiones, mapas mentales, textos escritos.”</p> <p>P5D25: “A partir de unas preguntas guía generar una discusión en torno a la interpretación y posible crítica que suscita el texto. Seguidamente, debe acompañarse la actividad de lectura con algún tipo de producción verbal ya sea escrita u oral donde los estudiantes expresen un punto de vista y retroalimentar lo aprendido.”</p> <p>P5D33: “Hacer análisis textual, producir un texto.”</p> <p>P5D36: “Escribir un punto de vista a favor o en contra.”</p> <p>P5D37: “Los estudiantes escriben una opinión.”</p> <p>P5D40: “Escribir un texto argumentativo para que puedan dar una opinión.”</p>
<p>Pregunta 6: ¿Qué tipos de textos utiliza para desarrollar la lectura crítica?</p>		
<p>c) Tipos de textos para desarrollar la lectura crítica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Todo tipo de textos 	<p>P6D24 “cualquier tipo de texto de texto es posible de usar. Desde los literarios hasta los científicos. Lo importante es que la persona aprenda a preguntarse a sí mismo cómo reacciona y por qué reacciona (entre muchas otras) de tal manera frente a los textos leídos”</p> <p>P6D5 “Pienso que cualquier lectura se puede realizar de manera crítica”</p>

Cuadro 5 (Continuación)

		<p>P6D15: “Textos argumentativos, Textos informativos, Infografías, Mapas Mentales, Textos de carácter filosófico de acuerdo al nivel.”</p> <p>P6D1 “Variedad de textos, todo tipo de textos”.</p> <p>P6D18 “De todo tipo de textos: narrativos, líricos, de opinión, ensayos, caricatura, historietas...”</p> <p>P6D22 “Textos de tipo argumentativo, explicativo, que se invite a realizar relaciones, ensayos, comentarios, reseñas.</p> <p>P6D7 “Ensayos, crónicas, reportajes, artículos de opinión, textos narrativos, informativos, argumentativos entre otros.”</p> <p>P6D10: “Lecturas de textos diversos (tipologías), que se acerquen a la vida. (Argumentativos, narrativos, científicos, literarios...)</p> <p>P6D20: “Textos argumentativos y periodísticos, algunos textos literarios.”</p> <p>P6D19: “Obras literarias, ensayos, lecturas de periódico y revistas.”</p> <p>P6D3: “Preferiblemente textos tipo ensayo, descriptivos e informativos. Además dependiendo del curso y sus necesidades recorro a algunos géneros literarios como el cuento, la poesía; canciones y reseñas también las utilizo, así como textos audiovisuales (documental y crónica). Apelo también a situaciones de la cotidianidad para ejemplificar lecturas, inferencias y crítica.</p> <p>P6D8: “Noticias, textos argumentativos, textos expositivos, literario, etc.”</p> <p>P6D13 : “Artículos de opinión-ensayos-Reseñas – Editoriales entre otros – (Sobre lenguaje estilo y contextos – Sobre situaciones comunicativas ideológicas)”</p> <p>P6D16: “Textos tipo “Ensayo”, textos de opinión, textos icónicos, novelas.”</p>
--	--	---

Cuadro 5 (Continuación)

		<p>P6D17: “Tanto continuos como discontinuos. El mundo en general es un texto. Pintura – Escultura –Danza - ... Textos informativos – argumentativos, Expositivos.”</p> <p>P6D4: “Expositivos, argumentativos caricaturas, publicidad, vídeos, opinión.”</p> <p>P6D11: “Argumentativos: Ensayos, publicidad, comentarios. Informativos: Noticia, reportaje, editorial. Expositivos. “</p> <p>P6D6: “Textos de opinión. Argumentativos. Discontinuos (caricaturas).”</p> <p>P6D21: “Artículos de opinión: Editoriales y columnas de periódicos y revistas. Textos argumentativos: ensayos, comentarios, ponencias entre otros.”</p> <p>P6D 23: “Varían en ocasiones se emplean textos literarios, informativos jurídicos, periodísticos y en ocasiones en el contexto.”</p> <p>P6D 25: “Artículos científicos que revelan información sobre alguna investigación, artículos de opinión, revistas y periódicos reconocidos en el país. Talleres y guías creadas por la docente para proponer lectura crítica.”</p> <p>P6D 26: “Textos periodísticos y ensayos, que despierten interés, mis temas favoritos son la religión, la política, la economía, los sociales e históricos. Pero no solo basta con la lectura, hay que complementar con la escritura, con redacción de textos argumentativos.”</p> <p>P6D27: “Ensayos, artículos, cuentos, novelas.”</p> <p>P6D 28: “Ensayos, textos de opinión, noticias.”</p> <p>P6D29: “Científico, coloquial, literario, académico.”</p> <p>P6D31: “Artículos de opinión, narrativos, científicos, informativos, entrevistas, literarios, etc.”</p> <p>P6D32: “Toda clase de textos y tipos de escritos.”</p> <p>P6D33: “Todos (narrativos, argumentativos, expositivo, etc.)”</p>
--	--	---

Cuadro 5 (Continuación)

		<p>P6D34: “Diversos textos, narrativos, científicos, argumentativos, informativos.”</p> <p>P6D38: “Todo tipo de textos (narrativos, explicativos, argumentativos y científicos).”</p> <p>P6D39: “Toda clase de textos.”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Otros 	<p>P6D12: “Para los sordos considero lectura cortas, preciso por hacer un buen manejo de señas para la significación de palabras.”</p> <p>P6D2: “Realmente documentos que están ligados a la formulación de políticas públicas.”</p> <p>P6D14: “Dependiendo del grado y la asignatura en la que se desarrolle la actividad: cuentos, mitos, fábulas, cómicas, novelas, etc.)</p> <p>P6D9: “En la formación de maestros se hace lectura de documentos de política pública, lineamientos curriculares, estándares, entre otros.”</p> <p>P6D30: “Editoriales. Libros socio-políticos de la nación. Libros de actualidad.”</p> <p>P6D35: “Argumentativo, explicativo.”</p> <p>P6D36: “Textos que hablan sobre las problemáticas del mundo actual.”</p> <p>P6D37: “Argumentativos principalmente.”</p> <p>P6D40: “Los textos que dejan reflexión también páginas de periódicos entre otros.”</p>
<p>Pregunta 9: ¿Cuáles considera usted que son las dificultades que impiden la promoción y enseñanza de la lectura crítica?</p>		
<p>d) Dificultades para desarrollar la lectura crítica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Apatía por la lectura. 	<p>P9D30: “La pasividad y la apatía de muchas personas, la competencia del internet y el costo de libros de buena calidad y buena presentación”</p> <p>P9D27: “La poca lectura entre los estudiantes baja disposición crítica de los estudiantes</p>

Cuadro 5 (Continuación)

		<p>P9D13: “El hábito de la lectura no es asumido por el estudiante.</p> <p>-Todos los elementos distractores como el internet, redes sociales entre otras.</p> <p>-La falta de concentración del estudiante.”</p> <p>P9D8: “El interés de los estudiantes por leer y formar hábitos de estudio. El apoyo de los padres y hábitos del hogar.”</p> <p>P9D7: “Los jóvenes de hoy en día no les gusta leer; hacen otras cosas”</p> <p>P9D4: “Falta de gusto por la lectura.</p> <p>Falta de compromiso tanto del docente como estudiantes.</p> <p>Reconocimiento del léxico en contexto.”</p> <p>P9D28: “La falta de educación como lector, somos una sociedad que no lee.”</p> <p>P9D31: “El poco acercamiento de los estudiantes a la lectura.”</p> <p>P9D34: “La apatía de los estudiantes hacía la lectura y la pereza.”</p> <p>P9D39: “La pereza de los estudiantes para leer los textos.”</p> <p>P9D40: “El problema es que de tantos estudiantes en un salón de clase solo una pequeña cantidad se interesa por la lectura mientras que los otros solo les interesa leer de manera superficial.”</p>
--	--	---

Cuadro 5 (Continuación)

	<ul style="list-style-type: none"> Falta de conexión curricular, estrategias, material, espacios y proyectos didácticos que fomenten la lectura crítica 	<p>P9D26: “La mayoría de los estudiantes que llegan a los grados superiores no saben siquiera decodificar textos, muchos de ellos están aún en niveles de lectura literal y no son capaces de sustraer los temas e ideas principales de los textos. Este problema en gran medida se debe al material que los profesores llevan al aula; no considero que los chicos desde séptimo sean confrontados a novelas de Márquez o a la literatura del Siglo de Oro Español, como si fuese lo único que existiese. En sexto y séptimo uno quiere leer sobre magos, brujas, extraterrestres, genios de lámparas mágicas, libros de ciencia ficción; uno quiere perseguir asesinos o ladrones a través de pistas intrincadas, volar por el mundo, soñar, para eso hay ediciones especializadas de la literatura universal, libros ilustrados de las “Mil y una noches”, de las tragedias griegas, historias nórdicas con seres mitológicos, historias De Dickens de Verne, Kipling, de Jack London de Víctor Hugo, cuentos de Maupassant, de Agatha Christie, Virginia Wolf de Allan Poe, de Horacio Quiroga o Leopoldo Lugones. En octavo y noveno el maestro puede confrontar a sus estudiantes a la poesía con autores franceses como Velaine, Baudelaire, o latinoamericanos como Alfonsina Storni o Gonzalo Arango en Colombia. Y en los últimos grados saborear a grandes como Hemingway, Balzac, Flaubert, Tolstoy, Solzhenitsyn, o latinoamericanos como Vallejo, Ribeyro, Vargas Llosa, Martí, Carpentier, Cabrera Infante, Asturias, Rulfo y por supuesto Gabo, sin olvidar que su único libro no es Cien años de Soledad.</p> <p>Para arribar a la lectura crítica, hace falta un recorrido por la literatura universal, crear primero en los estudiantes el gusto por la interpretación de textos, y después si aflojarles textos de Saramago, José Carlos Mariátegui, Voltaire, o Nietzsche...”</p> <p>P9D29: “No se ofrecen espacios, no se prepara al docente para implementar este tipo de lectura; no se adquiere material didáctico que permita desarrollar un proceso de esta magnitud.”</p>
--	--	---

Cuadro 5 (Continuación)

		<p>P9D25: “La falta de diseños y propuestas didácticas para abordar la lectura crítica y la reflexión de los textos. El bajo nivel educativo en los modos textuales de la argumentación, la falta de compromiso social con las temáticas que nos afectan como seres humanos pertenecientes a una sociedad que afronta día a día una constante lucha desde diferentes enfoques.”</p> <p>P9D9: “Las practicas inadecuadas de los docentes”</p> <p>P9D5: “La metodología”</p> <p>P9D23: “Considero que aún somos tradicionalistas y no concebimos como educadores que nuestra labor cambió, aún creemos que el estudiante debe aprender mi conocimiento y por eso limitamos los espacios que promueven el desarrollo de aprendizaje donde el estudiante es el actor principal y gestor del conocimiento.”</p> <p>P9D18: “ –La falta del habito lector desde el hogar -La falta de compromiso de los docentes de otras áreas. -Dejar total “libertad” para leer , para evitar el compromiso de monitorear y orientar la lectura”</p> <p>P9D15: “* Falta de compromiso por algunos docentes, dejando está responsabilidad solo para los docentes del área de lengua castellana.”</p> <p>P9D19: “El costo de algunos textos, pero hay mucha facilidad con él manejo de TICS”</p> <p>P9D3: “En primer lugar los mitos sesgados de la noción de lectura y escritura, además del (falta de conocimientos) de la importancia del desarrollo de nuestras capacidades en todas las áreas del conocimiento.”</p> <p>P9D17: “El bajo nivel de lectura de un gran número de docentes”</p> <p>P9D14: “ Yo pienso que la timidez y el mido de opinar y proponer algo nuevo”</p>
--	--	--

Cuadro 5 (Continuación)

		<p>P9D16: “Creo que lo que impide la promoción y enseñanza de la lectura crítica es la fragmentación de los textos, hacer malas elecciones de los mismos y no llevarlos a contextos, pero principalmente que los maestros asignados para hacerlo no lean y no les guste leer.”</p> <p>P9D11:1. Falta de material bueno para ello.</p> <p>2. Falta de competencia por parte de los docentes.</p> <p>3. Falta de compromiso por parte de los estudiantes y padres de familia.”</p> <p>P9D12: “Creo que no toda lectura puede llegar a comprender debido a ciertos conocimientos en palabras significativa. Es lo mejor palabras concisas, clara y comprensibles.”</p> <p>P9D9: “Las prácticas inadecuadas de los docentes.”</p> <p>P9D35: “Falta unificar conceptos con los demás colegas desde el área, puesto que este debe ser un proceso afrontado por cada maestro en cada grado.”</p> <p>P9D36: “Faltan libros de lengua castellana que ayuden a hacer actividades, no nos capacitan, los maestros no tenemos oportunidad de fortalecer nuestro conocimiento desde el sitio de trabajo.”</p> <p>P9D33: “A veces los maestros no tienen en cuenta los intereses de los estudiantes.”</p> <p>P9D 24: “Que enseñamos la lectura crítica como una obligación y no dejamos que nazca naturalmente, es similar a nuestro sistema de comidas o nuestra lengua materna. Si motivamos al niño a que se pregunte porque sí, a sí mismos ya existirá lectura crítica en él.”</p> <p>P9D38: “La falta de conexión curricular, pues solo el área de lengua castellana se preocupa por los procesos de lectura crítica cuando es un asunto de todas las áreas del saber.”</p>
--	--	---

Cuadro 5 (Continuación)

	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para interrogar los textos. 	<p>P9D22: “El mal manejo de las preguntas problematizadoras y crítico textuales que inviten a pensar, a entrar en un conflicto o desequilibrio cognitivo.”</p> <p>P9D21: “El esfuerzo de convergencia entre la voluntad y el deseo personal de presentar lecturas donde se puedan resolver problemas porque es el primer proceso de conocimiento del mensaje, interpretación de la situación cuestionada para llevarlo a la pregunta de hipótesis que se quiere llegar.”</p> <p>P9D10: “Que estamos amaestrados para leer sin preguntar y sin meditar.”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Distractores como aparatos tecnológicos 	<p>P9D20: “La informática, la tecnología y la ausencia del hábito lector”</p> <p>P9D3: “Todos los elementos distractores como la internet, redes sociales, entre otros.”</p> <p>P9D1: “Carencia de ambientes de la lectura del hogar, el presupuesto por el factor económico, poca actualización de las bibliotecas y la tramitología “apego a las tics”, ley del menor esfuerzo, falta de ejemplo por parte de los docentes.”</p> <p>P9D37: “A veces los muchachos no les gusta leer, las nuevas tecnologías nos están robando tiempo.”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • No hay dificultad para implementar la lectura crítica. 	<p>P9D6: “No existen dificultades para comenzar a implementar la lectura crítica. Este proceso se puede realizar desde las diferentes asignaturas.”</p> <p>P9D32: “No hay dificultades, la lectura crítica es un proceso que se puede realizar en el aula de clase con estrategias didácticas.”</p>

3.5.2.1 Análisis de la categoría II. Didáctica de la lectura crítica. Para esta categoría se formularon cuatro preguntas que permitieron indagar sobre las estrategias didácticas que usan los docentes, de Lengua Castellana en ejercicio para desarrollar la lectura crítica en sus prácticas pedagógicas.

Los docentes de Lengua Castellana, como mediadores de la formación de lectores, desarrollan, construyen y adoptan estrategias didácticas para sus prácticas. Esto se logra después de una formación académica, como educador, la experiencia laboral y la actualización de medios educativos. Es así como cada maestro conforma su propio bagaje de estrategias que facilitan el desarrollo del proceso lector de sus estudiantes.

Estas estrategias convergen en ciertos puntos, uno de ellos es la manera en la que se interrogan los textos. Para indagar sobre estas, se formuló el interrogante número cuatro: ¿Qué preguntas o qué tipo de preguntas hace usted para interrogar un texto? como respuesta, algunos docentes afirmaron que las preguntas literales, inferenciales y crítico textuales son las empleadas para interrogar los textos leídos. Lo que indica que para ellos una de las formas de interrogar los textos es con la formulación de preguntas que apunten a los tres niveles de lectura.

Unos pocos participantes expresaron que para cuestionar el texto se formulan preguntas de selección múltiple, cerradas y abiertas que requieran de justificación. Es decir que estos docentes con sus respuestas se aproximaron más a la estructura de la pregunta, que al tipo de interrogante.

Otros aseveraron que utilizan preguntas que responden al quién enuncia, por qué, para qué, cuál es el tema central, el género textual, época del texto e intención comunicativa, esto evidencia que ellos se centran en la intención comunicativa del texto a la hora de cuestionarlo y además tienen en cuenta el contexto de este.

Finalmente, otros actores, afirmaron que interrogantes que requieran de interpretación, composición y argumentación, decir preguntas que conduzcan al estudiante a reflexionar en torno a las ideas que ofrece el texto, como también en las hipótesis e inferencias planteadas antes de leer el texto. Además, estas cuestiones le permiten al estudiante tomar una postura frente al discurso, por

ello algunos maestros acompañan estas preguntas con tablas y gráficos que ayuden a organizar la información y puedan argumentar dicha postura.

En términos generales los educadores suelen utilizar preguntas a partir de los niveles de lectura, la intención comunicativa, el contexto, y posibles las interpretaciones que se puedan realizar a partir del texto, además de utilizan y tienen en cuenta las diferentes formas estructurales para la formulación de los interrogantes.

Según las afirmaciones anteriores, hechas por actores, estas guardan relación con algunos planteamientos que hace Cassany en su teoría sobre las 22 Técnicas para realizar una lectura crítica.

Estas 22 técnicas Cassany las divide en tres categorías: El mundo del autor, El género discursivo y Las interpretaciones. Con respecto a estas, los educadores asemejan en cuanto al análisis del género discursivo y las interpretaciones, pero de manera superficial. Es decir que desarrollan algunos aspectos de estas dos categorías pero no en su totalidad.

En cuanto a la categoría del género discursivo, los docentes suelen cuestionar sobre las marcas textuales, el género discursivo, las voces incorporadas y las intencionalidades del texto.

En esta categoría Cassany, como se ha mencionado en el marco teórico de la presente investigación, propone que se identifique el género y se describa, se enumeren los contrincantes, realice el listado, analice las voces incorporadas, lea los nombres propios, verifique la solidez, halle las palabras disfrazadas y analice la jerarquía informativa.

Según lo anterior, es evidente la estrecha relación que existe entre la forma de interrogar los textos por parte de los docentes, de Lengua Castellana de Bucaramanga y su área metropolitana, y la categoría del género discursivo propuesta por Daniel Cassany.

Ahora bien, los docentes en cuanto a la categoría de las interpretaciones demuestran un acercamiento a los aportes de Cassany, quien propone, que en esta se definan los propósitos propios, se analice la sombra del autor, se establezca acuerdos y desacuerdos, imagine y asuma la posición que otros

tomarían, identifique aspectos relevantes, controversias y medite su reacción frente al texto.

Es clara la relación que guardan las dos categorías (El género discursivo y Las interpretaciones.), postuladas por Cassany, con las preguntas que usualmente emplean los docentes entrevistados, en los procesos de lectura de sus estudiantes. Así mismo se hace evidente la ausencia de una de las tres categorías y es El mundo del autor, esta no es mencionada por los educadores en las respuestas dadas, pues entre las preguntas que usualmente formulan, lo concerniente al autor no se analiza a profundidad. Lo que quiere decir que se hace poco énfasis en las intenciones, subjetividades, posicionamientos y el entorno sociocultural del autor del texto.

Otro punto de convergencia son las actividades que se realizan en los tres momentos de la lectura y para su análisis se planeó el quinto interrogante: ¿Qué actividades habitualmente emplea usted para los tres momentos de la lectura: antes, durante y después?

A partir de estas respuestas se puede concluir que los educadores como actividades previas a la lectura recurren a la activación de pre saberes, a sensibilizar, motivar, identificar intereses, a conversar sobre: el título, tema, autor, léxico básico; en otras palabras contextualizan el texto.

En el segundo momento de la lectura, algunos de los docentes manifiestan que formulan preguntas que faciliten el proceso de comprensión, es decir, que a medida que se está leyendo el texto se van planteando cuestiones que orienten la lectura. Otros actores aseveran que realizan la lectura en voz alta y uno tantos emplean la lectura individual.

Los registros que se obtuvieron en cuanto a la cuestión planteada sobre los momentos de la lectura muestran, en general, que los maestros durante la lectura hacen preguntas de comprensión y comparación, dan espacio para el disfrute individual de esta y también utilizan la lectura en voz alta.

Y para el momento del después, los actores, de manera proporcional, manifestaron que acuden al análisis y a la producción textual.

Los docentes una vez llevan a cabo la lectura del texto proceden a analizar el texto por medio de preguntas y actividades orientadas a interpretar las ideas del discurso y a construir su significado, en la misma medida

A la luz de la teoría expuesta en el marco teórico, sobre los momentos de la lectura, según Cooper y Frida Díaz Barriga, es posible afirmar que existe correlación entre las aseveraciones de estos dos autores y el desarrollo del proceso de comprensión, que llevan a cabo los docentes de lengua castellana, que pertenecen a la población de estudio de esta investigación.

Frida Díaz, al igual que Cooper, 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 aprender¹⁵⁰. En sentido es visible la correlación planteada porque así como los docentes consideran que en el momento del antes es importante indagar pre saberes, trabajar vocabulario y contextualizar el texto, así mismo lo consideran los autores mencionados.

Otro aspecto que le da validez a la correlación existente es que para Cooper y Frida Díaz el momento conocido como “el durante” de la lectura es muy fácil de identificar, porque 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 comprensión¹⁵¹.

Es decir que los maestros en su práctica muestran a sus estudiantes por medio del desarrollo de actividades como usar ciertas habilidades y procesos para así comprender los textos. Esto mismo es lo que realizan los docentes, entrevistados, en su rol como orientadores del conocimiento y los registros expuestos, de las respuestas dadas, son evidencias de ello.

Y el último aspecto de valor es que los docentes como actividades posteriores a la lectura (el después) recurren tanto al análisis como a la producción textual y así mismo considera conveniente Cooper al ratificar que “enseñar a los alumnos a escribir contribuye a mejorar la comprensión lectora haciéndoles más

¹⁵⁰ DÍAZ. Op. cit p.25

¹⁵¹ COOPER. Op. cit p 44

conscientes de la forma en la que los autores organizan sus ideas.”¹⁵² .Para llevar a cabo un proceso de composición se es necesaria la comprensión y un proceso de análisis de textos a fin de activar información y generar nuevas ideas para escribir.

El siguiente interrogante planteado para esta categoría es el número seis: ¿Qué tipos de textos utiliza para desarrollar la lectura crítica?, esta cuestión fue planteada con el objetivo de reconocer que tipos de textos usan los docentes en la aplicación de estrategias didácticas para desarrollar la lectura crítica.

Algunos docentes, con claridad, aseguraron que utilizan todo tipo de textos, mientras que otros, desglosaron los tipos de textos y escritos que generalmente emplean. Sin embargo a nivel global es probable que los docentes en sus prácticas utilicen toda clase de textos y por ende los distintos tipos de escritos.

Ahora bien, si se hace una comparación entre la teoría plasmada en el marco teórico y la concepción que tienen los educadores acerca de qué tipos de textos permiten el desarrollo de la lectura crítica, es evidente que hay una relación de similitud porque, ninguno de los autores consultados para la base conceptual de esta investigación asegura o propone algún tipo de texto específico para el desarrollo de esta lectura, por el contrario sus teorías se orientan a la perspectiva que la lectura crítica es habilidad para analizar a profundidad un texto.

Es así como Cassany en la postulación de las 22 técnicas para desarrollar una lectura crítica¹⁵³ no hace énfasis en algún tipo de texto específico sino que expone un amplio bagaje de preguntas que permiten interrogar todo tipo de textos.

El último y no menos importante interrogante que se formuló para esta categoría de análisis de la información es el número nueve: ¿Cuáles considera usted que son las dificultades que impiden la promoción y enseñanza de la lectura crítica?.

¹⁵²COOPER. Op. cit p.375

¹⁵³CASSANY.Op. cit p 82

Según las respuestas los educadores expresaron cuatro dificultades grandes dificultades que obstaculizan o impiden el desarrollo de la lectura crítica en el aula: Pasividad y apatía a la lectura por parte de los estudiantes; falta de conexión curricular, estrategias, material, espacios y proyectos didácticos que fomenten la lectura crítica; dificultad para interrogar los textos y distractores como aparatos tecnológicos.

Cabe aclarar que estas dificultades, nombradas por los maestros, subyacen de las realidades en las que están inmersos cada uno de los ellos al ser facilitadores del conocimiento, sin embargo, se hizo una reflexión con base en estas y teniendo cuenta la teoría que sostiene esta investigación.

Se llegó a la conclusión que para fomentar la lectura crítica no existen dificultades pues sí, bien es cierto, las teorías que alimentan el marco teórico no están sujetas a un material didáctico, en específico; ni tampoco a tipos de textos, ni libros seleccionados. Por el contrario ofrece una serie de conceptos que facilitan los procesos de comprensión, para el caso, los momentos de la lectura.

También expone unas técnicas a modo de preguntas y esquemas mentales que promueven el desarrollo de esta lectura y así mismo plantea unas competencias necesarias para formar lectores críticos. La solución a estas dificultades mencionadas por los docentes, probablemente sea el acercamiento a estas teorías y otras más que el mundo actual y teóricos destacados, en el campo, disponen y comparten. Como muestra de esto, es que los maestros afirman que “No existen dificultades para comenzar a implementar la lectura crítica.

3.5.3 Categoría III: Espacios de formación

Cuadro 6. Análisis categoría “Espacios de formación”.

III. CATEGORÍA: ESPACIOS DE FORMACIÓN		
Pregunta 7: Dentro del plan de estudios de su carrera profesional ¿qué teóricos le aportaron las bases necesarias para la enseñanza de la lectura crítica?		
	Subcategoría	Descriptorios
a) Bases teóricas	<ul style="list-style-type: none"> Daniel Cassany, Van Dijk, Miguel y Julian de ZubiríaSa mper, Josete Jolibert, Estanislao Zuleta, Noam Chomsky, Habermas, Humberto Eco, Sassur e, David Cooper, Michael focault, Paulo Freire 	<p>P7D4: “-Van (DIJICK) Dijk</p> <ul style="list-style-type: none"> - Subiría - Alonso Cárdenas Carlos Loma - J.D. Cooper. “ <p>P7D8: “Cassany, Emilia Ferreiro, Van Dijk, otros.”</p> <p>P7D18: “Van Dijk</p> <p>Oñativa</p> <p>Zubiria</p> <p>Carlos lomas”</p> <p>P7D15: “Daniel Cassany</p> <p>Van Dijk”</p>

Cuadro 6. (Continuación)

	<p>Teresa Serafini, Greimas</p>	<p>P7D21: "Daniel Cassany: La cocina de la escritura: Taller de los textos</p> <p>Alicia Romero: El tratamiento escolar en las funciones sociales</p> <p>Salvador Días Mirón; El parnaso mejicano</p> <p>José Quintanal Díaz= La comprensión lectora"</p> <p>P7D22: "Paulo Freire (Desde el punto de vista de los pedagogos)</p> <p>Los Zubiría desde la postura pedagógica y sociológica GionnyRodari (Desde la postura literaria) "</p> <p>P7D25: "Daniel Cassany Van Dijk"</p> <p>P7D26: "Daniel Cassany, Van Dijk"</p> <p>P7D27: "Hans George Gadarmer TheodoroAdorno JurgenHabermas. Michel Foucault. FeredicoNietzche."</p> <p>P7D28: "Abraham Chomsky, Estanislao Zuleta"</p> <p>P7D29: "Noam Chomsky, Sassure, Van Dijk, Cristeva, Pierce entre otros."</p> <p>P7D30: "Filósofos como platón – Aristóteles- San Agustín. Pedagógicos como Pestalozzi – Miguel de Zubería Pensadores como Rousseau De la actualidad William Ospina."</p> <p>P7D31: "Van Dijk, los hermanos Zubiría, Carlos Lomas y Cassany"."</p>
--	-------------------------------------	--

Cuadro 6. (Continuación)

		<p>P7D32: “Carlos Lomas, Van Dijk, María Teresa Serafini”</p> <p>P7D33: “Sassure, Noam Chomsky”</p> <p>P7D34: “Paulo Freire, Van Dijk, Cooper”</p> <p>P7D35: María T. Serafini, Estaislao Zuleta, Nietzche, Paulo Freire”</p> <p>P7D36: “Los hermanos Zubiría”</p> <p>P7D37: Carlos Lomas, J Cooper, Emilia de Ferreiro.”</p> <p>P7D38: “Daniel Cassany, los hermano Zubiría, Paulo Freire.”</p> <p>P7D40: “Greimas, Zubiría, Zuleta, Freire.”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> No recuerda, no responde. 	<p>P7D23: “No recuerdo alguno, porque en ese momento no se hablaba o concebía la lectura crítica.”</p> <p>P7D24: “Realmente se empleaban críticos. Es decir, leíamos un texto y leíamos lo que los críticos decían del mismo. Como tal hacíamos análisis temáticos y poca crítica. Sin embargo, en ese mismo ejercicio aprendimos a preguntarnos críticamente sobre los textos.”</p> <p>P7D39.</p>
<p>Pregunta 8: Durante su formación como docente ¿qué oportunidades curriculares y extracurriculares le permitieron fortalecer su habilidad como lector crítico?</p>		
<p>b) Espacios curriculares y extracurriculares</p>	<ul style="list-style-type: none"> Capacitaciones, conferencias, seminarios, ponencias, simposios, actualizaciones en grupos pedagógicos 	<p>P8D5: “Algunas capacitaciones”</p> <p>P8D4: “Diplomado en comprensión lectora. Seminarios- Lectura de teóricos sobre el aprendizaje.”</p> <p>P8D9: “La formación curricular que fortaleció estos procesos fue la clase de Lengua Castellana; asistencia a simposios, talleres en la parte extracurricular.”</p>

Cuadro 6. (Continuación)

		<p>P8D18: -“Seminarios. Talleres y todo tipo de eventos que promuevan la lectura como herramienta de enseñanza y/o evaluación”</p> <p>P8D21: “Talleres en grupo realizado por entidades privadas y oficiales.</p> <p>Participación en exposiciones y conferencias. Club de lectora con colegas de otras instituciones. ”</p> <p>P8D27: “Cursos de capacitación, talleres, lectura de textos de los estudiantes”</p> <p>P8D3: “Ser autodidacta-</p> <p>-Investigar, leer, consultar”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Hábito lector 	<p>P8D6: “La lectura de diferentes tipos de textos.”</p> <p>P8D11: “- Lectura individual- lectura de documentos técnicos y teóricos- consolidación de una teoría en el aula”</p> <p>P8D19: “El hábito lector que siempre he tenido. La lectura del periódico.”</p> <p>P825: “Realmente me ejercité autónomamente y ahora lo hago desde el compromiso docente y el compromiso social.”</p> <p>P8D29: “Realmente es un ejercicio más del orden personal como estudiante.”</p> <p>P8D31: “Habito lector y la búsqueda de estrategias didácticas para desarrollar e implementar en el aula”</p> <p>P8D33: “Debates en las clases, lectura individual.”</p> <p>P8D37: ”La lectura de diversos textos”</p> <p>P8D39: “Ha sido un proceso personal a través de la consulta de teóricos y lectura de técnicas de enseñanza.”</p> <p>P8D40: “Curriculares: todas las asignaturas generaban espacios”</p> <p>Extracurriculares: Leer por mi cuenta.”</p>

Cuadro 6. (Continuación)

	<ul style="list-style-type: none"> • La escritura y redacción de, ensayos, reseñas críticas sobre un texto. 	<p>P8D26: “Para mí la actividad más importante en un inicio fue confrontarme a los diversos pensamientos de mis compañeros en puestas en común sobre el mismo tema. Después vino la escritura y la redacción de ensayos.”</p> <p>P828: “La obra de literatura ensayos- análisis”</p> <p>P8D23”considero que la escritura de ensayos, fortalece el pensamiento del lector, porque me permita dar mi punto de vista de vista o inferir información valiosa para consolidar mi aprendizaje.”</p> <p>P8D22: “En mi caso el ejercicio de producir textos desde la experiencia didáctica implica una exigencia de lectura y escritura crítica para establecer relaciones variadas con la realidad.”</p> <p>P8D15: “Oportunidades curriculares como ensayos, reseñas críticas sobre algún texto leído, ponencia e intercambios de experiencias con compañeros frente a una actividad de conocimiento y bien común.”</p> <p>P8D32: “En el ámbito curricular, análisis estructural, producción textual.</p> <p>Extracurricular: participación en grupos de trabajo pedagógico y asistencia a foros”</p> <p>P8D34: “El análisis de discursos tanto orales como escritos, la producción de los mismos (Ensayos, textos argumentativos, etc.). Participación en debates pedagógicos.”</p> <p>P8D36: “Nos tocaba leer y exponer lo que interpretábamos del texto.”</p> <p>P8D38: “Seminarios capacitaciones, simposios y la participación en grupos pedagógicos.”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de preguntas y estrategias para cuestionar textos 	<p>P8D20: “La elaboración de preguntas estilo ICFES con argumentación y justificación”</p> <p>P8D14: “Los proyectos de aula que he manejado en el grado donde he desarrollado estas actividades y en los libros leídos con mis estudiantes”</p>

Cuadro 6. (Continuación)

		P8D7: "A mí me encanta la lectura llevo 19 años asesorando Español y Filosofía de 10 y 11 y la verdad cada día aprendo más y me encanta la investigación."
	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en mesas de trabajo, definición de políticas públicas y reconocimiento de la realidad nacional. 	<p>P8D30: "El contacto con la lectura, la preparatoria en la universidad, el conocimiento de la realidad nacional."</p> <p>P8D24: "Un buen ejercicio es comentar los textos, sin ningún tipo de reglas, con los compañeros. También reconocer que los textos leídos pertenecen de alguna manera a la realidad, y saber que, tarde o temprano, nos preguntaremos por su relación."</p> <p>P8D2: "En curricular clase de Lengua con las docentes 10 y 11"</p> <p>Extracurricular: Participación en mesas de trabajo en la definición de políticas públicas."</p> <p>P8D35: "Participación en las mesas de trabajo investigación"</p>

3.5.3.1 Análisis categoría III. En esta categoría se formularon dos interrogantes con el fin de identificar los espacios de formación que permitieron a los docentes, de Lengua Castellana en ejercicio, aprender a leer críticamente y formar bases para desarrollar la lectura crítica en sus estudiantes.

El primer interrogante corresponde a la pregunta número siete, en esta, se les preguntó a los docentes: Dentro del plan de estudios de su carrera profesional ¿qué teóricos le aportaron las bases necesarias para la enseñanza de la lectura crítica?

Los registros muestran que casi todos los maestros reconocieron uno o más teóricos, que actualmente se han planteado en el marco teórico de esta investigación, como lo son Daniel Cassany, Van Dijk, Habermas, desde la escuela de Frankfurt, Humberto Eco, David Cooper, Paulo Freire. Pero además han señalado otros teóricos que trabajan la lectura crítica y el pensamiento crítico como lo son: Miguel y Julián de Zubiría Samper, Josette Joliber, Noam Chomsky, María Teresa Serafini, Ferdinand Saussure, Michel Foucault, Estanislao Zuleta, Emilia Ferreiro, Piaget y Vygotsky.

Sin embargo, una minoría advierte que no recuerdan ningún teórico pese a que en el tiempo de su formación no se hablaba de lectura crítica.

Otros manifestaron que obtuvieron las bases para la enseñanza de la lectura por medio de la práctica al leer diferentes tipos de textos.

El segundo interrogante atañe a la pregunta número ocho: Durante su formación como docente ¿qué oportunidades curriculares y extracurriculares le permitieron fortalecer su habilidad como lector crítico?

Las respuestas dadas permiten afirmar que algunos participantes, han adquirido los conocimientos, para la enseñanza de la lectura crítica, por medio de capacitaciones, talleres y eventos pedagógicos orientados a la formación y actualización de medios y estrategias educativas.

Otros maestros manifiestan que la formación como lector crítico ha sido un proceso de índole personal, ellos expresan que la lectura de diferentes tipos de textos, la búsqueda de estrategias, lectura de documentos teóricos y técnicos, así como también el compromiso docente.

Unos pocos señalan que la participación en mesas de trabajo, la definición de políticas públicas y reconocimiento de la realidad nacional han generado habilidades para leer críticamente.

Según los registros mencionados y las afirmaciones realizadas por los actores, los espacios de formación, en su gran mayoría, que han propiciado el desarrollo de capacidades para leer críticamente y por tanto enseñar la lectura crítica han sido los extracurriculares.

Por otra parte, algunos maestros expresaron que ha sido la producción textual la formadora de su comprensión crítica, pues ellos por medio de la escritura y la elaboración de diferentes textos han potenciado su capacidad crítica para leer.

4. HALLAZGOS

Este apartado presentan los hallazgos obtenidos después de realizar un análisis profundo a las entrevistas realizadas a la población docente. Estos hallazgos guardan relación a cada uno de los cuatro objetivos específicos planteados al inicio de la investigación.

4.1 CATEGORÍA I. La Lectura Crítica, Más Allá Del Aula

Ante el planteamiento de preguntas que intentan determinar las concepciones de los docentes sobre lectura crítica, se reciben diferentes respuestas que apuntan no solo a la definición de este concepto, sino también a la descripción de una serie de actividades que este requiere.

En su mayoría los docentes son conscientes que para ser un lector crítico hay que saber desarrollar esta competencia, que implica indagar en el texto los elementos necesarios para su comprensión.

Los educadores definen lectura crítica: P1D32: “Como un proceso que permite al sujeto identificar la ideas, propósitos, puntos de vista y posturas que ofrece un texto.” P1D13: “Como la técnica o proceso que el lector hace para descubrir en el texto las ideas o la información total que nos brinda para tratar de llegar al sentido profundo de los textos; dar razonamientos y frente a ello asumir una (actitud) posición frente a las ideas planteadas por el autor” P1D15: “Es la habilidad que tiene el lector para descubrir en un texto lo que el autor quiere transmitir”

La anterior, es una muestra de que los docentes de Bucaramanga y su área metropolitana sí saben qué elementos deben indagar en los textos para hacer lectura crítica, además sus concepciones están alineadas con la definición del ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior):

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.¹⁵⁴

Entonces, los docentes entrevistados reconocen la lectura crítica en cuanto a la relación sujeto-texto, es decir, el lector debe ser hábil y competente para enfrentarse a él con una serie de dimensiones que lo cualifican como buen lector. Estas dimensiones apuntan al manejo de la información que este hace con el texto, para poder identificar en el discurso la intención comunicativa, la ideología del autor, el contexto en el que se enuncia y además de ello evaluar la información, relacionarla con otros contextos y a partir de allí asumir una postura crítica.

Con lo anterior, se puede aseverar que los maestros que han dado respuesta a la entrevista, y ejercen en el sector público y privado de Bucaramanga y su área metropolitana, a pesar de que son profesionales que se han formado en distintas generaciones, con diferentes ideologías, currículos, bases teóricas, entre otros, pueden reconocer la competencia de lectura crítica que evalúa el ICFES y también las dimensiones que permiten obtenerla.

Para la mayoría de ellos leer es comprender. Se creería que todos los maestros pueden coincidir en esta proposición. Pero el acto de leer realmente no solo se enfoca en si el individuo comprende o no el texto, sino que el lector antes de enfrentarse a un texto tenga claro cuál es su objetivo de lectura y sea consciente de que este puede afectarlo.

La lectura, al igual que el lenguaje, debe cumplir con el objetivo de ser funcional, afirman Ken Goodman¹⁵⁵ y Frank Smith¹⁵⁶. Es decir, que para los autores este es un proceso que tiene la función de transmitir información que un emisor considera valiosa. Pero, además, puede ser funcional en la medida en que el lector tenga un objetivo claro, ya sea leer por gusto o por adquirir conocimiento.

Si el individuo sabe que se enfrenta a un texto cargado de ideologías, necesita asumir una postura crítica, para no ser un receptor pasivo frente al discurso que tiene la intención de persuadirlo. “La comprensión del texto al ser alcanzada por

¹⁵⁴ICFES. Op. cit.,

¹⁵⁵ GOODMAN. Op. cit.,p.33

¹⁵⁶SMITH.Op. cit., p.23

su lectura crítica implica la percepción de las relaciones entre el texto y el contexto.”¹⁵⁷

De acuerdo con lo anterior, leer debe ser un acto crítico, es decir, que los lectores requieren bases para poder hacer una lectura crítica frente a cualquier tipo de texto. No solo los estudiantes, todas las personas en el mundo requieren asumir posición crítica frente a los textos o discursos, que están presentes en todas partes.

Daniel Cassany, como discípulo de autores mencionados en el marco teórico de la presente investigación, propone una teoría en la cual hace una importante distinción entre la lectura crítica y lo que él llama “literacidad crítica”. Se 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.”¹⁵⁸

Desde varios teóricos se puede tener una noción de lo que es lectura crítica, para Van Dijk “ACD” (Análisis crítico del discurso), Cassany crea lo que él llama “Literacidad crítica” que es un concepto que le suma a la lectura crítica la capacidad que tiene el sujeto de relacionar un texto con otros contextos.

“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.”¹⁵⁹

La lectura crítica ayuda a las personas a construir significado, le da la oportunidad de conocer las realidades intrínsecas en los diferentes para tomar una postura crítica frente a ellas. Esta concepción de lectura crítica es la que se

¹⁵⁷FREIRE.Op. cit.

¹⁵⁸CASSANY. Op. cit.,p.82

¹⁵⁹CASSANY.Op. cit.,p.82

puede extraer de las respuestas que han dado los docentes, es decir que ellos están muy cercanos a los objetivos de la lectura crítica, saben cómo desarrollar esta habilidad que ayuda a los estudiantes a ser además de lectores críticos, pensadores críticos.

Pero con esto, se ha descubierto que por un lado, los docentes sí pueden definir la lectura crítica como aquella que le permite al sujeto, hacer inferencias, analizar, comprender, contextualizar o reflexionar y a partir de estas características, y otras, llegar al sentido profundo de un texto. Por otro lado, muy pocos resaltan el valor social que tiene la lectura crítica en la vida de los educandos.

Si bien la mayoría se centra en las dimensiones de competencia, también algunos docentes le han dado el valor social que merece el concepto. Por ejemplo los maestros expresan que:

P1D24: “Es el ejercicio de reflexión, sobre cualquier texto, en el que la persona relaciona con su realidad, su entorno y conocimientos previos, y se pregunta sobre el contenido del mismo, para intentar comprender de qué manera el texto lo transforma.” P1D14: “Investigación más a fondo de la lectura, dando su punto de vista de un texto determinado, proponer nuevas ideas.” P1D16: “ Como el proceso mediante el cual el individuo se hace consciente de las ideas, los puntos de vista y aseveraciones que encuentra en un texto, las confronta con sus saberes, las pone en contexto y adopta una posición o postura crítica frente a ellas, cuando un individuo cuestiona lo que lee inicia un proceso de lectura crítica”

Esto abre el espacio para hablar de la lectura crítica como la habilidad que le sirve al sujeto no solo a comprender y cuestionar textos en el aula, sino además a hacer uso de esta, para enfrentarse a los diferentes discursos que ofrece el mundo. Es por lo anterior, que se deduce que el sentido de la lectura crítica en el sujeto se encuentra allí, cuando puede emplear esta competencia en su realidad.

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 prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél.”¹⁶⁰

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”.

Por esto, la lectura crítica es una actividad que no pertenece solamente al aula y las exigencias académicas, sino que es una herramienta útil para la vida del estudiante, para que adquiera la capacidad de analizar el mundo como un conjunto de textos. La lectura crítica va más allá del aula.

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 esta su significado histórico para desarrollar, en los explotados, la conciencia (y la inconsciencia) que aflojaría la carga de las necesidades exclavizantes de su existencia”¹⁶¹

Al tener en cuenta la teoría crítica desde Giroux y la escuela de Frankfurt, hasta la Pedagogía Crítica de Paulo Freire, autores que han sido fundantes del concepto, y que por ende, se debe reconocer que detrás de lo que hoy llamamos lectura crítica existe una teoría cuyo propósito principal es que desde la educación se formen hombres libres, que sepan analizar los discursos y así transformar su pensamiento. Esta noción es la que omiten gran parte de los maestros entrevistados, que no resaltaron el valor social y significativo para la vida del estudiante al definir este concepto.

¹⁶⁰FREIRE.Op. cit., p. 8.

¹⁶¹Ibíd., p.24

La Lectura Crítica, Una Habilidad, Para Llegar A Ser Un Pensante Crítico.

En el presente estudio investigativo se intentó establecer la relación que encuentran los docentes, de lengua castellana, entre la lectura crítica y el pensamiento crítico. Se obtuvieron diferentes respuestas, unos dijeron que la lectura crítica ayuda a producir pensamiento crítico, otros que el pensamiento crítico trae inmerso a la lectura crítica, algunos afirmaron que son procesos interdependientes que se relacionan en los sistemas del lenguaje y los niveles de pensamiento, varios respondieron que la relación se encontraba en la criticidad y en cómo el individuo se forma una idea propia de la realidad.

Como en el caso del docente 5 quien manifiesta:” Creo que el pensamiento crítico es la máxima expresión de razonamiento y si tengo esta habilidad podré hacer una lectura crítica “Por otro lado, el docente 1 dice: “Dependiendo de los niveles de pensamiento que se tenga se hace la lectura crítica”

Los docentes no están lejanos de la relación que hay entre estos dos conceptos (pensamiento crítico y lectura crítica). Pero partiendo de lo anterior se descubre que es necesario precisar qué es pensamiento crítico y en qué se relaciona con la lectura crítica.

En primer lugar, el pensamiento crítico es un proceso mental, desde “La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas” se define el concepto de pensamiento crítico como: “ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales”¹⁶²

Pero algunos maestros aseveraron que la relación de pensamiento crítico con lectura crítica está en que el primero es una habilidad, que permite hacer la lectura crítica, como lo asevera el maestro P2D5: “Creo que el pensamiento crítico es la máxima expresión de razonamiento y si tengo esta habilidad podré hacer una lectura crítica”

Daniel J. Kurland en su artículo *Critical Reading Vs CriticalThinking* (2000) “En la práctica, la lectura crítica y el pensamiento crítico van de la mano”¹⁶³ El autor señala:

Después de todo una persona puede pensar críticamente sobre un texto (pensamiento crítico) únicamente si lo ha entendido (lectura crítica). Se puede elegir el aceptar o rechazar una presentación, pero se debe saber por qué. Se tiene una responsabilidad no solo consigo mismo sino con los demás de identificar las cuestiones o problemas en los que se está o no de acuerdo. Solamente así se podrán entender y respetar los

¹⁶²PAUL, ELDER. Op. cit., p.4

¹⁶³ KURLAND, Op. cit.,

puntos de vista de otras personas. Para poder reconocer y entender esos puntos de vista se debe estar en capacidad de leer críticamente¹⁶⁴

Entonces, los docentes que se asemejan a esta concepción también tienen una idea muy cercana a la que plantean los teóricos referenciados. Por otro lado, el docente P2D3 expresa: “Pienso que los dos son procesos interdependientes, claro está. La relación estaría en los procesos cognitivos que se involucran, pues lectura y pensamiento están anclados al lenguaje y los procesos que se derivan de este: inferencias, ordenaciones, supe ordenaciones, causalidades, elisiones, etc. Quien mejora sus competencias de razonamiento mejora su profundidad en la lectura y esto es posible o solo se da en la medida que conocemos más la forma de conocer e interpretar el mundo en la relación lenguaje, hombre y mundo.”

El descriptor P2D25 dice: “La lectura crítica, entendida como un proceso complejo requiere, entre otras herramientas cognitivas y meta cognitivas, del pensamiento reflexivo, crítico y argumentativo para poder comprender un discurso específico, y a partir de él, poder aportar propositivamente desde la crítica.”

Según Daniel J. Kurland¹⁶⁵ lectura crítica y pensamiento crítico son dos operaciones distintas que se interrelacionan. La lectura permite: describir ideas e información dentro de un texto escrito, mientras que el pensamiento crítico permite evaluarlas.

Con lo anterior, se deduce que los educadores tienen diferentes concepciones igualmente acertadas en cuánto al vínculo de lectura crítica y pensamiento crítico. Pero se encuentra que todos los docentes denominan de distinta manera el concepto algunos señalan que es un proceso, otros que una habilidad o capacidad.

Desde Nieto y Saiz se puede plantear nombrar la lectura crítica como una habilidad, estos autores establecen desde David Perkins, Jay E ShariTishman tres elementos: “la sensibilidad, como la percepción de una conducta concreta siendo necesaria o apropiada; la inclinación, la motivación hacia la conducta, y la

¹⁶⁴KURLAND, Op. cit.

¹⁶⁵KURLAND, Op. cit.

habilidad como la capacidad para ejecutar dicha conducta”¹⁶⁶. Allí definen habilidad como la capacidad que debe tener un sujeto para ejecutar correctamente el pensamiento crítico.

Es por esta razón, que se requiere esclarecer con precisión por qué y en qué la lectura crítica y el pensamiento crítico están relacionados. Daniel J. Kurland en su artículo *Critical Reading Vs Critical Thinking* (2000) afirma que: “En la práctica, la lectura crítica y el pensamiento crítico van de la mano”¹⁶⁷.

El autor señala que: “después de todo una persona puede pensar críticamente sobre un texto (pensamiento crítico) únicamente si lo ha entendido (lectura crítica). Se puede elegir el aceptar o rechazar una presentación, pero se debe saber por qué. Se tiene una responsabilidad no solo consigo mismo sino con los demás de identificar las cuestiones o problemas en los que se está o no de acuerdo. Solamente así se podrán entender y respetar los puntos de vista de otras personas. Para poder reconocer y entender esos puntos de vista se debe estar en capacidad de leer críticamente”¹⁶⁸

El docente expone que. P2D32: Son procesos cognitivos que además, de requerir del desarrollo de habilidades, se necesitan mutuamente, por ello quien tiene un pensamiento crítico es porque ha alcanzado el nivel de lectura crítica.”

En desde este autor que se precisa que la lectura crítica y pensamiento crítico se conectan en la medida que el lector adquiere esta habilidad y la usa para formarse con pensador crítico, es decir, transforma su pensamiento a partir de la comprensión de los distintos textos y la articulación a la realidad de lo que lee.

Si no hay lectura crítica, no habrá pensamiento crítico. Puesto que esta es la que permite al sujeto utilizar técnicas que le permitan hacer análisis de los discursos a profundidad, reconocer la intención comunicativa, las ideologías del autor, buscar diversos puntos de vistas, relacionar con la realidad y transformar su pensamiento al máximo nivel de pensamiento, y a fundamentar sus actos.

¹⁶⁶ NIETO. y SAIZ, Op. cit., p.255

¹⁶⁷ KURLAND, Op. cit.

¹⁶⁸ KURLAND, Op. cit.,

4.2 CATEGORÍA II.

¿CÓMO FORMAR LECTORES CRÍTICOS EN EL AULA?

Los docentes en su rol como orientadores en la construcción del conocimiento de los sujetos, con el paso de los años, han sido rotulados, socialmente, como “responsables del desarrollo intelectual de los individuos”. Esta rotulación se hace evidente con el solo hecho de que la sociedad, ante un error, equivocación o acción reprochable de un profesional, suele cuestionar y poner en tela de juicio, primeramente, la formación académica de esta persona, antes que cualquier otro aspecto.

Ante esta realidad los docentes, en general, están en la necesidad y la búsqueda constante de explorar y crear estrategias didácticas que les facilite y les sirva de apoyo en su labor de orientar los procesos de construcción del conocimiento de sus estudiantes.

La estrategia didáctica según Marina Velasco y Fidel Mosquera “es la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje para la cual el docente elige las técnicas y actividades que puede utilizar a fin de alcanzar los objetivos propuestos y las decisiones que debe tomar de manera consciente y reflexiva.”¹⁶⁹, es decir que los maestros recurren a crear o a adoptar estrategias didácticas con el fin de planear todo un proceso de enseñanza aprendizaje que conduzca a los estudiantes a alcanzar logros propuestos, ofreciéndoles técnicas y recursos que previamente ha seleccionado.

Pues bien, esta investigación reconoce el valor y la importancia de las estrategias didácticas en las prácticas pedagógicas de los educadores, por tanto se indagó acerca de cuáles son las empleadas, por ellos, para desarrollar la lectura crítica en sus clases de lengua Castellana.

Como respuesta se encontró que casi todos los docentes para desarrollar la lectura crítica tienen en cuenta los tres momentos de la lectura: antes, durante y después. Y para cada uno realizan unas actividades. Para el antes, de manera proporcional, ellos suelen activar los conocimientos previos y contextualizar el texto con actividades que permitan hacer predicciones en torno al tema, indagar

¹⁶⁹MARINA VELASCO Y FIDEL MOSQUERA.Estrategias didácticas para el Aprendizaje Colaborativo. p.3.En: www.unipamplona.edu.co. [en línea] [revisado 6 de abril 2015]. Disponible en: http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias_didacticas_aprendizaje_colaborativo.pdf

sobre el autor e identificar vocabulario desconocido. Así lo afirman los participantes:

P5D9: "Identificación de necesidades e intereses. Indagación de presaberes", P5D16: "Apelo a los pre saberes del lector sobre el tema que tratará el texto, converso y doy claves a tener en cuenta cuando se haga la lectura para facilitar su análisis, trato de transmitir mi gusto por la lectura.", P5D15:"Actividades que favorezcan la activación de conocimientos como: lluvia de ideas, recordar temas que tengan relación con la lectura que se va a realizar.", P5D17: Se exploran los presaberes mediante diferentes actividades ya sea orales o escritas", P5D11: "Actividades de contextualización y evocación de pre saberes", P5D8: "Qué información nos da el título. Se interroga sobre el posible contenido a partir del título. Diálogo sobre el tema de la lectura, etc.", P5D22: "Contextualizo el texto, el autor y el glosario básico para la comprensión general o global del a esencia del texto", P5D34: "Contextualizar el texto, formular predicciones con relación al título, trabajar el vocabulario."

Para el momento del durante, algunos maestros manifestaron que llevan a cabo actividades tales como, formulación de preguntas que faciliten la comprensión, otros aseveraron que disponen el medio para lectura en voz alta y varios afirmaron que hacen una lectura individual del texto. Como evidencia se presentan las siguientes respuestas:

P5D5: "Se hacen preguntas de anticipación, inferencia, hipótesis, aspectos semánticos", P5D11: "Actividades de interpretación, reconocimiento, comparación del objeto en conocimiento.", P5D32: "Formulación de preguntas de comprensión, lectura guiada y lectura individual.", P5D40: "Se interroga el texto a medida que este se va leyendo.", P5D25: "Se realiza una lectura guiada o individual donde cada estudiante se concentra en la comprensión y reflexión del texto, P5D15: En el transcurso de la lectura se realizan pausas de acuerdo a los dignos de puntuación y se hacen preguntas para verificar que el estudiantes está concentrado con el texto y lo está comprendiendo.", P5D34: "Resaltar vocabulario, lectura en voz alta y colectiva."

Y para el momento del después, una cantidad considerable de los sujetos entrevistados proponen actividades en torno al análisis textual, a través de preguntas y actividades que inviten a la reflexión y a la construcción del sentido del texto. Así lo expresaron:

P5D13: “Preguntas como: -De qué trata el texto-La intencionalidad del autor-Relación con otros textos- Lenguaje estilo- Situaciones comunicativas-Contextos ideología-Autor entre otros”, P5D23: “Finalizando se realiza la plenaria con preguntas críticas que conlleven a la reflexión y a la construcción de posturas frente a lo leído.”, P5D15:” Al finalizar la lectura se busca que el estudiante de su propia opinión frente a lo que se leyó, se hacen preguntas para orientar este proceso, encaminando así el fin de la actividad.”,

Mientras que otros actores expresaron que la producción textual es la actividad que complementa el proceso de comprensión, por tanto, además de analizar el discurso generan actividades que faciliten y orienten la composición de textos, .en los cuales los estudiantes pueden exponer la postura que asumen frente a lo leído. Como argumento a la idea anterior se exponen estas aseveraciones:

P5D6: “Elaboración de textos relacionados con la lectura trabajada”, P5D1:“Construcción de textos”, P5D11:”Actividades de práctica, síntesis, reflexión, reelaboración, reescritura sobre el objeto de conocimiento”, P5D33: “Hacer análisis textual, producir un texto.”, P5D40: “Escribir un texto argumentativo para que puedan dar una opinión.”

Esta estrategia didáctica de planear actividades para cada momento de la lectura evidencia la correlación de las prácticas de los educadores con la aseveración que hace David Cooper acerca de que estos tres momentos son elementos del programa de instrucción en la comprensión lectora¹⁷⁰ en los cuales, afirma, la importancia de planear un proceso para que el estudiante pueda llegar a la comprensión. Este lo divide en tres pasos: 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.

Es claro, entonces, el acercamiento que tienen los docentes, de lengua castellana, con la teoría postulada por Cooper, pues ellos con actividades que plantean para los diferentes momentos de la lectura están desarrollando el programa, de instrucción en la comprensión, propuesto por David Cooper.

¹⁷⁰COOPER. Op cit.,p.40

Por otra parte, las afirmaciones hechas por los actores demuestran la pertinencia de la estrategia didáctica que utilizan para interrogar los textos. En primer lugar, porque se asemejan a dos de las tres categorías que propone Cassany en su teoría de las 22 técnicas para desarrollar la lectura crítica¹⁷¹.

Cassany agrupa estas técnicas en tres grandes categorías: El mundo del autor, el género discursivo y las interpretaciones. Según lo postulado en cada una de ellas, los maestros se aproximan solo en las dos últimas categorías, es decir, que se refleja un aislamiento de la categoría el mundo del autor, a la hora de formular las preguntas.

Esta categoría al igual que las otras, cobra importancia y contiene elementos esenciales para el análisis profundo de un texto porque, permite al lector identificar el propósito del autor, descubrir las conexiones, retratar al autor, describir su idiolecto, reconocer la subjetividad, descubrir lo oculto, identificar posicionamientos y realizar el “mapa sociocultural” del autor del texto leído. Por lo anterior, es posible afirmar que en la formulación de preguntas, que hacen los docentes, para analizar los textos hace falta establecer aquellas que permitan descubrir el mundo del autor del texto.

Los docentes, entonces, están interrogando los textos a través de preguntas que le permiten al lector atender a aspectos del género discursivo, en este, lo que se hace es identificar el género y describirlo, enumerar los contrincantes, realizar el listado, analizar las voces incorporadas, leer los nombres propios, verificar la solidez, hallar las palabras disfrazadas y analizar la jerarquía informativa. Y también algunos aspectos de las interpretaciones que se hacen en relación al texto, esto es definir los propósitos propios, establecer acuerdos y desacuerdos, imaginar y asumir la posición que otros tomarían, identificar aspectos relevantes, controversias y meditar su reacción frente al texto.

¹⁷¹CASSANY.Op cit.,p.82

Según lo anterior, se puede decir que los docentes en relación con la teoría de Cassany formulan algunas preguntas que permiten y posibilitan el análisis profundo del texto, sin embargo, es importante aclarar que se evidencia la ausencia de una de las categorías y esto puede afectar la comprensión porque se deja de analizar un elemento que hace parte del texto y es el autor.

En segundo lugar, porque están interrogando los textos con preguntas que responden a los criterios de desempeño, que definen cada una de las dimensiones, que configuran la competencia en lectura crítica, evaluada por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).¹⁷² Lo que quiere decir que los docentes intentan ciertos formular interrogantes que apunten al desarrollo de la competencia en lectura crítica, en los estudiantes. En este sentido se puede afirmar que los maestros intentan responder a los criterios nacionales de evaluación de la calidad de la educación.

Un aspecto importante por resaltar es que casi todos los docentes afirmaron que en las estrategias didácticas que emplean en sus prácticas, para desarrollar la lectura crítica, utilizan todo tipo de textos, así lo señala:

P6D24 “cualquier tipo de texto de texto es posible de usar. Desde los literarios hasta los científicos. Lo importante es que la persona aprenda a preguntarse a sí mismo cómo reacciona y por qué reacciona (entre muchas otras) de tal manera frente a los textos leídos,” P6D5 “Pienso que cualquier lectura se puede realizar de manera crítica”, P6D22 “Textos de tipo argumentativo, explicativo, que se invite a realizar relaciones, ensayos, comentarios, reseñas., P6D7 “Ensayos, crónicas, reportajes, artículos de opinión, textos narrativos, informativos, argumentativos entre otros.”, P6D32: “Toda clase de textos y tipos de escritos.”, P6D33: “Todos (narrativos, argumentativos, expositivo, etc.)”

Desde esta perspectiva se asevera que los participantes guardan coherencia entre el concepto que tienen sobre lectura crítica y la manera en la esta puede enseñarse. En otras palabras, los educadores definieron la lectura crítica como como el proceso, la técnica, o la capacidad para inferir, analizar, comprender, contextualizar, reflexionar y cuestionar un texto con el fin de llegar al sentido

¹⁷²INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Op cit.

profundo del mismo, conforme a esta concepción ellos manifiestan que cualquier texto puede leerse críticamente y por tanto, no hay un tipo de texto específico para desarrollar la lectura crítica.

Así como se indagó acerca de las estrategias didácticas que usualmente emplean los docentes de lengua Castellana para la enseñanza de la lectura crítica, también se quiso identificar las posibles dificultades que ellos encuentran a la hora de formar lectores críticos y como respuesta, una cantidad considerable de maestros, afirmó que la pasividad y apatía a la lectura por parte de los estudiantes es una de las dificultades que obstaculizan la enseñanza y promoción de esta.

Los actores manifestaron que: P9D30: “La pasividad y la apatía de muchas personas, la competencia del internet y el costo de libros de buena calidad y buena presentación”, P9D28: “La falta de educación como lector, somos una sociedad que no lee.”, P9D31: “El poco acercamiento de los estudiantes a la lectura.”, P9D34: “La apatía de los estudiantes hacia la lectura y la pereza.”, P9D39: “La pereza de los estudiantes para leer los textos.”

Por el contrario, algunos maestros afirmaron que la dificultad está en los procesos de enseñanza, más no en los sujetos, pues aseguran que es la inadecuada interrogación de los textos, la falta de recursos y el compromiso docente por la conexión curricular y la formación de lectores críticos en el aula:

P9D25: “La falta de diseños y propuestas didácticas para abordar la lectura crítica y la reflexión de los textos. El bajo nivel educativo en los modos textuales de la argumentación, la falta de compromiso social con las temáticas que nos afectan como seres humanos pertenecientes a una sociedad que afronta día a día una constante lucha desde diferentes enfoques.”, P9D9: “Las practicas inadecuadas de los docentes”, P9D15: Falta de compromiso por algunos docentes, dejando está responsabilidad solo para los docentes del área de lengua castellana.”, P9D38: “La falta de conexión curricular, pues solo el área de lengua castellana se preocupa por los procesos de lectura crítica cuando es un asunto de todas las áreas del saber.”

Las apreciaciones expuestas permiten resaltar la acción auto reflexiva que tuvieron los maestros al cuestionar sus procesos de enseñanza, pero sobre todo

el reconocer que como educadores tienen la responsabilidad de promover el desarrollo de la lectura crítica.

Por otra parte, una minoría de los docentes expresaron que el manejo de las TICS afecta la enseñanza de la lectura crítica, así lo afirmaron P9D37: “A veces los muchachos no les gusta leer, las nuevas tecnologías nos están robando tiempo.”, P9D20: “La informática, la tecnología y la ausencia del hábito lector”, P9D3: “Todos los elementos distractores como la internet, redes sociales, entre otros.”

Mientras tanto una minoría aseveró que no hay dificultades para el desarrollo de la lectura crítica y que además, este proceso se puede implementar en todas las aéreas del conocimiento: P9D32: “No hay dificultades, la lectura crítica es un proceso que se puede realizar en el aula de clase con estrategias didácticas.”

En conclusión, los docentes de lengua castellana en sus prácticas pedagógicas emplean ciertas estrategias didácticas que facilitan la comprensión de textos a través del análisis profundo de estos. Tales estrategias son: planear actividades para los tres momentos de la lectura e interrogar el texto desde todos los aspectos que lo conforman.

Si se establece una comparación entre la teoría planteada, en el marco teórico, y las respuestas dadas por los educadores es pertinente afirmar que las estrategias empleadas por los docentes intentan desarrollar la lectura crítica, en tanto que Cooper y Frida Díaz consideran importantes los tres momentos de la lectura para la comprensión de textos y Cassany asevera con las 22 técnicas para la lectura crítica que interrogar el texto, teniendo en cuenta todos los elementos que los componen, permite que se analice este a profundidad.

4.3 CATEGORÍA III.

Los espacios extracurriculares han permitido a los docentes de lengua castellana formarse como lectores críticos.

La Escuela de Frankfurt y sus teóricos realizaron grandes aportes a la teoría crítica, de la cual se deriva la lectura crítica. Henry Giroux, uno de los fundadores de la pedagogía crítica es reconocido por su pensamiento de construir, seres con la capacidad de asumir una posición crítica frente a la sociedad y el dominio que han acarreado las pedagogías tradicionales, a través de la enseñanza.

A esta perspectiva se une Teun Van Dijk quien reconoce el aporte de la Escuela de Frankfurt sobre lectura crítica y le asigna otra denominación “ACD” (Análisis crítico del discurso), él afirma que “Ciertos principios de este discurso pueden rastrearse de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt que la conformaron un grupo de investigadores que se adherían a las teorías de Heguel, Marx y Freud, cuyo enfoque era la investigación social. Este centro generó la *teoría crítica* como la discusión crítico ideológico de las condiciones sociales e históricas.”¹⁷³

Es decir que Giroux y Van Dijk apoyan el enfoque de la Escuela de Frankfurt con la lectura crítica o ACD, estos autores asemejan en reconocer el análisis crítico del discurso, en la educación, como herramienta para la liberación de los hombres y mujeres, quienes a través de la lectura crítica están en la capacidad de comprender los discursos dominantes. En otras palabras sujetos capaces de identificar en los textos, su propio contexto y así mismo desarrollen un pensamiento transformador de su realidad.

En esta misma corriente de pensamiento, el autor Paulo Freire, del cual es discípulo Daniel Cassany, realiza aportes de tal valor que Cassany en su artículo “Los significados de la comprensión Crítica” expresa desde la mirada 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

¹⁷³RODRÍGUEZ.Op cit.,p.128

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.”¹⁷⁴

Según lo anterior, se puede afirmar que la lectura crítica subyace de la necesidad de aprender a leer el contexto y la realidad dominante con una posición crítica y así formar hombres y mujeres con un pensamiento libre, y capaces de transformar su realidad. La lectura crítica, entonces, a través de la historia ha ido adquiriendo fuerza en el campo educativo y en los procesos de enseñanza, de tal manera que en los últimos años las entidades encargadas de evaluar la calidad de la educación en Colombia, dentro de sus criterios de evaluación, incluyeron la lectura crítica.

Desde esta línea histórica de la evolución de la concepción de la lectura crítica y en contraste con las respuestas que los docentes de lengua castellana dieron ante el interrogante sobre qué oportunidades curriculares y extracurriculares le permitieron fortalecer su habilidad como lector crítico, es posible aseverar que aunque hace varios años atrás se viene hablando de lectura crítica, algunos educadores expresaron de manera oral, en el transcurso de la entrevista y de manera escrita que: P7D23: “No recuerdo alguno, porque en ese momento no se hablaba o concebía la lectura crítica.”

La aseveración mencionada y los comentarios orales como: “la lectura crítica es algo nuevo en la educación, por tanto voy a mencionar como hice para formarme en la actual concepción de lectura” da cuenta de que algunos docentes de lengua castellana expresan no haber tenido manejo del concepto de lectura crítica durante su formación académica profesional y que han sido los espacios extracurriculares de su labor, los que han permitido la formación como lector crítico.

Cuando los actores hacen mención a espacios extracurriculares de su labor, se refieren a las oportunidades y posibilidades que han tenido de asistir a capacitaciones, actualizaciones educativas, seminarios, ponencias y simposios, así lo manifestaron: P8D5: “Algunas capacitaciones”, P8D18: -“Seminarios. Talleres y todo tipo de eventos que promuevan la lectura como herramienta de

¹⁷⁴ CASSANY. Los significados de la comprensión Crítica. Op. cit

enseñanza y/o evaluación”, P8D21: “Talleres en grupo realizado por entidades privadas y oficiales. Participación en exposiciones y conferencias. Club de lectora con colegas de otras instituciones. ”

Otros educadores, manifestaron que su hábito lector y la lectura de documentos técnicos y teóricos fueron los que permitieron el desarrollo de competencias para leer críticamente. Estas son algunas de las aseveraciones: P8D11: “- Lectura individual- lectura de documentos técnicos y teóricos- consolidación de una teoría en el aula”, P8D19: “El hábito lector que siempre he tenido. La lectura del periódico.”, P825: “Realmente me ejercité autónomamente y ahora lo hago desde el compromiso docente y el compromiso social.”, P8D39: “Ha sido un proceso personal a través de la consulta de teóricos y lectura de técnicas de enseñanza.”

Pocos maestros identificaron como espacio de formación extracurricular la formulación de preguntas para interrogar textos y analizarlos: P8D20: “La elaboración de preguntas estilo ICFES con argumentación y justificación”, P8D14: “Los proyectos de aula que he manejado en el grado donde he desarrollado estas actividades y en los libros leídos con mis estudiantes”. Y unos cuantos dijeron que la relacionar los discursos con la realidad ha facilitado el desarrollo de habilidades para leer críticamente: P8D30: “El contacto con la lectura, la preparatoria en la universidad, el conocimiento de la realidad nacional.”, P8D24: “Un buen ejercicio es comentar los textos, sin ningún tipo de reglas, con los compañeros. También reconocer que los textos leídos pertenecen de alguna manera a la realidad, y saber que, tarde o temprano, nos preguntaremos por su relación.”

Por otra parte algunos de los maestros afirmaron que la escritura y redacción de, ensayos, reseñas y críticas, sobre un texto, permitieron la formación como lector crítico. Es pertinente resaltar que estos participantes en sus respuestas identifican como espacios curriculares, de su formación docente, la producción textual a partir de textos leídos. Como muestro de ello afirmó: P8D15: “Oportunidades curriculares como ensayos, reseñas críticas sobre algún texto leído, ponencia e intercambios de experiencias con compañeros frente a una actividad de conocimiento y bien común; “P8D32: “En el ámbito curricular, análisis estructural, producción textual, P8D26: “Para mí la actividad más importante en un inicio fue confrontarme a los diversos pensamientos de mis compañeros en puestas en común sobre el mismo tema. Después vino la escritura y la redacción de ensayos. ”, P8D34: “El análisis de discursos tanto

orales como escritos, la producción de los mismos (Ensayos, textos argumentativos, etc.). Participación en debates pedagógicos.”

Finalmente, las afirmaciones hechas por los actores sobre los espacios de formación curricular y extracurricular que les permitió formarse como lectores críticos permiten entre ver dos aspectos. El primero es la amplia posibilidad que los espacios extracurriculares, en el campo de desempeño, le ofrece a los docentes para actualizar sus conocimientos pedagógicos y desarrollar capacidades que los forma como lectores críticos.

Como segundo aspecto, está el conocimiento que los participantes tienen acerca de las teorías y los expertos reconocidos en la teoría de la criticidad y la comprensión crítica, pues en las repuestas dadas ante la pregunta ¿qué teóricos le aportaron las bases necesarias para la enseñanza de la lectura crítica?, una cantidad considerable de ellos reconoció uno o más teóricos que desarrollan ideas en torno a lectura crítica y el pensamiento crítico tales como : Miguel y Julián de Zubiría Samper, Josette Joliber, Noam Chomsky, María Teresa Serafini, Ferdinand Saussure, Michel Foucault, Estanislao Zuleta, Emilia Ferreiro, Piaget y Vygotsky., Daniel Cassany, Van Dijk, Habermas, desde la escuela de Frankfurt, Humberto Eco, David Cooper y Paulo Freire.

Es pertinente expresar que autores como: Daniel Cassany, Van Dijk, Habermas, desde la escuela de Frankfurt, Humberto Eco, David Cooper y Paulo Freire hacen parte del marco teórico que orienta esta investigación. Por tanto hay un acercamiento entre las bases teóricas de los docentes de lengua castellana y las bases teóricas de esta investigación.

5. CONCLUSIONES

La presente investigación permitió identificar algunas de las concepciones sobre la lectura crítica que tienen los docentes en ejercicio de lengua castellana de Bucaramanga y su área metropolitana. Las respuestas dadas en las entrevistas aplicadas permiten establecer que los actores coinciden en cuanto que, para ellos, la lectura crítica, es una competencia que les permite a los sujetos utilizar diversas habilidades como: inferir, analizar, comprender, contextualizar o reflexionar y a partir de estas llegar al sentido profundo de los textos encontrando en ellos, una ideología, intención comunicativa del autor, y cuestionan la información que encuentran, para poder generar hipótesis que puede sustentar a partir del rastreo de elementos intra e intertextuales.

Al indagar sobre las concepciones se halló que los docentes, en su mayoría, al definir la lectura crítica omiten el fundamento social de la misma, es decir, la implicación que tiene la comprensión crítica frente a los aspectos socioculturales y políticos, de la sociedad, pues a la luz de la teoría de la criticidad los hombres se hacen libres al leer críticamente su realidad.

Por otra parte, se identificaron tres aspectos en la relación que existe entre la lectura crítica y el pensamiento crítico, según las aseveraciones de los educadores. Ellos afirman en primer lugar que la lectura crítica ayuda a producir pensamiento crítico, como segundo que de acuerdo al nivel de pensamiento que se tenga se puede hacer lectura crítica y tercero que estos dos procesos son interdependientes.

En la misma medida investigativa, los resultados obtenidos permitieron identificar algunas de las estrategias didácticas que emplean los docentes de lengua castellana para fomentar la lectura crítica en sus estudiantes y se halló que estas están orientadas por actividades pertinentes para cada momento de la lectura, (antes, durante y después). La mayoría de educadores converge en que en el momento del antes, las actividades están dirigidas a activar los pre saberes que tiene el estudiante, contextualizar el texto y hacer predicciones sobre el mismo.

Para el momento del durante casi todos los actores entrevistados señalaron que acuden a lectura individual, otros tantos asemejan en la idea de acompañar el proceso de descodificación y/o lectura en voz alta del texto, con la formulación de preguntas para facilitar la comprensión. Estos interrogantes apuntan a la identificación de elementos literales, inferenciales y crítico textuales del texto.

Para el después, una cantidad considerable de maestros expresó que para llevar a cabo un análisis del texto, este debe interrogarse, así como también realizar actividades que inviten a la reflexión y le faciliten al estudiante asumir una postura frente al mismo y comunicarla a través de plenarios, conversatorios, debates, entre otros. Y otra cantidad de maestros proporcional a la anterior suele acompañar el proceso de comprensión con cualquier tipo de producción textual a partir de lo leído.

Así como se permitió reconocer algunas estrategias, la investigación también arrojó como resultado que los docentes a nivel general utilizan todo tipo de textos: narrativos, informativos, argumentativos, científicos, etc. Por tanto aprovechan todo tipo de escritos para desarrollar la lectura crítica.

Un aspecto relevante que se encontró en el análisis de la información, en cuanto a las estrategias didácticas, es que todos los docentes para analizar y construir el sentido del texto apelan a cuestionar los mismos. Por tanto, se puede afirmar que esta es la estrategia principal de los maestros de lengua castellana para desarrollar la lectura crítica.

Con relación a la interrogación de textos, se pueden identificar los tipos de preguntas que formulan los maestros para cuestionar los discursos y analizarlos. Las afirmaciones hechas dan cuenta de preguntas según los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico textual), interrogantes que requieren del análisis sobre las intencionalidades, marcas textuales y el género discursivo del texto. Asimismo, cuestiones que impliquen asumir una postura y argumentarla.

Esta investigación también posibilitó determinar algunas de las dificultades que encuentran los docentes a la hora de desarrollar la lectura crítica en el aula. Se concluye, según las expresiones de algunos de los participantes, que la mayor dificultad es la apatía hacia la lectura por parte de los estudiantes, pero de manera contraria otros docentes aseguran que la dificultad no radica en los educandos sino en la desacertada manera de cuestionar los textos, la falta de conexión curricular y estrategias didácticas. Sin embargo, una minoría de los maestros señalan que el uso de las TCS por parte de los estudiantes afecta la enseñanza de la comprensión crítica.

Por último, se halló en el desarrollo de este estudio, que muchos educadores en su formación académica profesional tuvieron pocos espacios curriculares para desarrollar lectura crítica y denota que han sido los espacios extra curriculares los que han permitido el desarrollo de las competencias para leer críticamente.

Dichos espacios son reconocidos por ellos, como la participación y asistencias a capacitaciones y conferencias; pero también reconocen, en su gran mayoría que el hábito lector y la lectura de documentos teóricos y técnicos han desarrollado sus habilidades como lectores críticos. Aunque algunos maestros señalan que la lectura crítica es una concepción nueva en el ámbito educativo y que en su formación no se hablaba del concepto de lectura crítica, ellos afirmaron conocer teorías de autores destacados en la criticidad y la lectura crítica tales como Daniel Cassany, Van Dijk, Miguel y Julian de Zubiría Samper, Josette Jolibert, Estanislao Zuleta, Noam Chomsky, Habermas, Humberto Eco, Ferdinand de Saussure, David Cooper, Michael Foucault y Paulo Freire

6. RECOMENDACIONES

Teniendo en cuenta los resultados arrojados en la investigación se sugiere continuar con la línea de investigación sobre las concepciones de lectura crítica, pero con una muestra más amplia, es decir, con la participación de los docentes de las distintas áreas del saber ya que los actores manifestaron que una de las dificultades en la enseñanza de la lectura crítica es la falta de conexión curricular, por tanto, sería conveniente explorar sobre las definiciones a fin identificar elementos similares entre dichas concepciones.

Así mismo se propone a las instituciones educativas de Bucaramanga y su área metropolitana tener en cuenta en la reconstrucción del currículo el fomento de la lectura crítica desde las distintas áreas del saber.

Se recomienda la continuidad de esta investigación proponiendo estrategias, especialmente, para desarrollar lectura crítica en la escuela, ya que los docentes manifiestan que hacen falta propuestas didácticas, específicamente, en el análisis profundo de textos.

Se aconseja que futuros trabajos investigativos consideren la importancia de las TICs en la lectura de textos del mundo actual, para precisar si son una dificultad que pueden ser aprovechadas por los maestros para desarrollar lectura crítica.

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>

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. Arco/Libros. Madrid. 1987

CASSANY, Daniel. Proyecto de investigación Literacidad crítica: leer y escribir la ideología.UniversitatPompeu 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 las líneas, sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.P82. [En línea]. [20 Noviembre de 2014] disponible en: https://docs.google.com/file/d/0BzDoSGd2lwxsSzhKS2xtRHhSVGVBnJlRQnBO_MXRkZw/edit?pli=1.

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

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

COLOMBIA, LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Currículo y Plan de Estudios, Capítulo II, artículo 76.

COLOMBIA, DECRETO 1278. Objeto, aplicación y alcance. Capítulo I, artículo N° 4. Junio, 2004

COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Aprendizaje visor. Capítulo 6

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

DÍAZ BARRIGA, Frida. Habilidades De Pensamiento Crítico Sobre Contenidos Históricos En Alumnos De Bachillerato. México, 2001, 24p. Trabajo de investigación (magister Psicología Educativa). Universidad Autónoma de México. Facultad de Psicología.

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

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>

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=BRYWMqvHIBYC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

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

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

Gregorio Rodríguez Gómez, Javier Gil Flores, Eduardo García Jiménez, Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe, 1996. Capitulo IX

HALPERN, D. Halpern. CriticalthinkingAssessmentUsingEverydaySituations, 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>

HERNADEZ SAMPIERI, Roberto, FERNADEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la investigación, quinta edición. En www.freeLibros.com [en línea]. [Febrero 20 de 2015]. Disponible en: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Metodologia de la investigacion 5ta Edicion - Sampieri.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Metodologia%20de%20la%20investigacion%205ta%20Edicion%20-%20Sampieri.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.

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%20C3%8DTICA%202012 2 %20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/LECTURA%20CR%20C3%8DTICA%202012%202%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.

MANTILLA FORERO, Luis Alfredo. Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico. Bucaramanga, 2009,158.p. Trabajo de investigación. (Estudiante de maestría en pedagogía). Universidad Industrial de Santander

María Luisa Tárres titulado "Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social" México: 2001. ¹Ibíd.77

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.

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>

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>

PERKINS, D; JAY, E y TISHMAN, S. Beyondabilities: A dispositionaltheory 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>.

RIÁTIGA ROMERO, Rosmeri,*etal*.La Lectura Como Generadora De Pensamiento Crítico. Colombia, 2009.83.p.Trabajo de investigación (Magister en educación).Universidad del Magdalena.

RICHAR, Paul, ELDER Linda. La mini guía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas. Fundación para el pensamiento crítico. 2013.[En línea],[Agosto 15 de 2014]. Disponible en: <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

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_diq.pdf

RUMELHART, De. (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.

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.

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.

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.

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

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

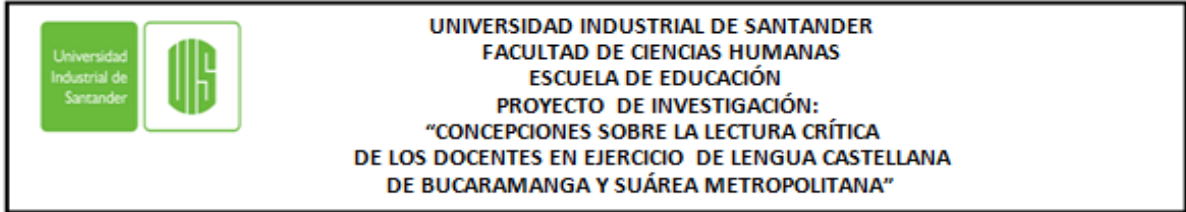
SWARTZ, J. R. y PERKINS, D.N. Teaching Thinking: Issues and approaches, citados por NIETO, A.M. y SAIZ, C. Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico. En Motivación y emoción: Contribuciones actuales. Vol. II: Motivación. Astigarraga (Guipuzcua): A.G. Michelena, 2008.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

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

¹ 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>).

ANEXOS

Anexo A. Guía de entrevista



Respetado maestro(a):

La siguiente entrevista tiene como objetivo determinar las concepciones sobre la lectura crítica de los docentes en ejercicio de Lengua Castellana de Bucaramanga y su área metropolitana. Este trabajo investigativo es realizado por estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander. Por precepto ético, su nombre e identidad serán protegidos y sus respuestas tendrán un carácter confidencial.

Sus aportes pedagógicos como profesor son muy importantes para el desarrollo del proyecto, en este sentido, con base en sus conocimientos, su formación docente y sus vivencias como maestro(a) de Lengua Castellana, le agradecemos dar respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo definiría la lectura crítica?

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

3. ¿Cómo reconoce usted un lector crítico en el aula?

4. ¿Qué preguntas o qué tipo de preguntas hace usted para interrogar un texto?

5. ¿Qué actividades habitualmente emplea usted para los tres momentos de lectura: antes, durante y después?

Antes:

Durante:

Después:

6. ¿Qué tipos de textos utiliza usted para desarrollar la lectura crítica?

7. Dentro del plan de estudio de su carrera profesional ¿qué teóricos le aportaron las bases necesarias para la enseñanza de la lectura crítica?

8. Durante su formación como docente ¿qué oportunidades curriculares y extracurriculares le permitieron fortalecer su habilidad como lector crítico?

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

Gracias por su disposición y amable colaboración.

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Bucaramanga 24 de Abril del 2015