

ME0157  
2016  
ej. 1

1323920

2

**LECTURA CRÍTICA: POSIBILIDAD DIDÁCTICA PARA LA TRANSFORMACIÓN  
DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN MEDIA**

**JUAN DAVID TORRES FERNÁNDEZ**

Trabajo de Investigación para optar el título de Magister En Educación

Director

Anuar Villalba Villadiego, PhD.

**UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**BARRANQUILLA**

**2016**

UNIVERSIDAD  
SIMÓN BOLÍVAR  
INSTITUTO DE EDUCACIÓN

**Nota de Aceptación**

---

---

---

---

---

---

---

---

**Jurado**

---

**Jurado**

Barranquilla, junio de 2016

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, quiero darle las gracias a Dios por ser él quien me guía y por ser el dueño de mi vida.

A Anuar Villalba Villadiego, mi director de tesis, por estar siempre dispuesto a guiar este proceso.

A mi familia por brindarme apoyo, cariño y comprensión en este nuevo reto profesional.

A mi novia por comprenderme y apoyarme incondicionalmente.

A la Universidad Simón Bolívar, quien me abrió sus puertas y me acogió para sacar este proyecto adelante.

A los profesores de la maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar quienes, con su conocimiento, y dirección, me ayudaran a la adquisición de nuevos conocimientos,

A todas las personas que de una u otra forman apoyaron a la realización de este proyecto.

**JUAN DAVID.**

---

## **DEDICATORIA**

A Dios porque es la fuente creadora de todas las cosas, mi guía y fortaleza, a mi madre y a mi padre por su infinito amor y sus sabios consejos, a mi hermana que siempre estuvo pendiente de mí. A mi novia por ser paciente y motivadora de mis proyectos, a mis profesores y amigos.

**JUAN DAVID.**

“Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos.

Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando.

Enseñar exige seguridad, capacidad profesional y generosidad.

Enseñar exige saber escuchar”.

**FREIRE**

---

## RESUMEN

El siguiente trabajo da cuenta de una investigación que se desarrolló sobre los niveles de lectura crítica y pensamiento crítico de los estudiantes de la educación media de un colegio privado en la ciudad de Barranquilla. El objetivo general consistió en Diseñar estrategias didácticas de lectura crítica para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de la educación media.

Para ello, se utilizó como referente teórico las teorías de Cassany (2006) Serafini (1991), Heidegger (2005), Salazar (1967), Alpinay Dufour (1968), Campos (2007), Paul (1993), Habermas (2003), Freire (1984) y Marciales (2003), entre otros. El marco metodológico corresponde a un paradigma socio-crítico, tipo cualitativo, basado en la investigación acción. La población estuvo conformada por ocho estudiantes que tenían las siguientes características; cuatro con nivel de lectura bajo y cuatro con nivel de lectura medio según el resultado de un simulacro practicado por Asesorías Los Tres Editores y un cuestionario diseñado por el investigador. También se aplicaron algunos instrumentos a profesores de esos jóvenes. Se encontró que más de la mitad de los chicos de la muestra no son lectores críticos. Una de las razones es porque no tienen una claridad de lo que debe hacer un lector crítico de frente al texto. Además, no reconocen cuando los argumentos y las evidencias son falacias argumentativas, entre otras. Se concluyó que era pertinente diseñar como estrategia una serie de lineamientos pedagógicos de lectura crítica para fortalecer el pensamiento crítico de los jóvenes.

**Palabras Clave:** lectura crítica, pensamiento crítico, didáctica, lineamientos pedagógicos, estudiantes.

---

## TABLA DE CONTENIDO

	<b>Pág.</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>11</b>
1.1 Planteamiento del problema	13
1.2 Justificación	16
1.3 Objetivos de la investigación	18
1.3.1 Objetivo general	18
1.3.2 Objetivos específicos	18
1.4 Delimitación de la investigación	21
<b>2. MARCO REFERENCIAL</b>	<b>23</b>
2.1 Antecedentes	23
2.2 Referentes teóricos-conceptuales	31
2.2.1 ¿Qué es lectura?	31
2.2.2 Comprensión Lectora	33
2.2.3 Lectura crítica	38
2.2.4 El lector crítico	41
2.2.5 Estándares de competencias de lectura crítica para los niveles de décimo y undécimo	45
2.2.6 Pensamiento crítico y pedagogía emergente	49
2.2.7 La enseñanza y el aprendizaje del pensamiento crítico	54
2.2.8 Didáctica	56
2.2.9 Etapas en la acción didáctica	60

<b>3. MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>61</b>
3.1 Paradigma	61
3.2 Tipo de investigación	63
3.3 Enfoque	64
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información	67
3.4.1 Entrevista	67
3.4.2 Grupo focal	68
3.4.3 Cuestionarios	69
3.5 Población, muestra y muestreo	71
<b>4. RESULTADOS</b>	<b>72</b>
4.1 Presentación de los resultados	72
<b>5. DISCUSIÓN</b>	<b>90</b>
<b>6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	<b>100</b>
6.1 Conclusiones	100
6.2 Recomendaciones	105
6.3 Conclusiones adicionales	105
<b>7. PROPUESTA</b>	<b>107</b>
7.1 Lineamientos de la lectura crítica	111

---

**REFERENCIAS**

**116**

**ANEXOS**

**122**

**ANEXOS**

	<b>Pág.</b>
<b>ANEXO A.</b> Entrevista a docentes	<b>123</b>
<b>ANEXO B.</b> Grupo focal	<b>124</b>
<b>ANEXO C.</b> Cuestionario a estudiantes	<b>125</b>
<b>ANEXO D.</b> Cuestionario a docentes	<b>129</b>
<b>ANEXO E.</b> Consolidado de los resultados del cuestionario a estudiantes	<b>132</b>
<b>ANEXO F.</b> Transcripción grupo focal a estudiantes	<b>136</b>
<b>ANEXO G.</b> Consolidado de resultados de entrevista a docentes	<b>145</b>
<b>ANEXO H.</b> Consolidado de resultados de cuestionario a docentes	<b>150</b>

## 1. INTRODUCCIÓN

La lectura crítica influye en el rendimiento de los estudiantes a cualquier nivel académico, máxime en el universitario, en donde la exigencia académica es más amplia y conduce a mayor análisis, interpretación y valoración de los textos por parte de quienes ingresan a los primeros semestres de cualquier alma mater. En ese sentido, en la educación media de los colegios oficiales y privados en Colombia, deberían los docentes, diseñar estrategias lectoras que fortalezcan los tres niveles de lectura, en especial el nivel crítico intertextual que es el insumo principal de un pensador crítico.

Bajo el anterior contexto, se reconoció en qué nivel de lectura y de pensamiento se encuentran los estudiantes de un colegio privado del norte de Barranquilla y las estrategias que utilizan sus docentes para desarrollar y fortalecer la lectura crítica.

Para llegar a dicho reconocimiento o identificación, se respondió al interrogante ¿De qué manera la lectura crítica debe ser implementada en la educación media para el desarrollo del pensamiento crítico? Para llegar a una respuesta idónea al interrogante anterior, fue necesario aplicar un cuestionario basado en algunos lineamientos de lectura crítica de Cassany (2003) y Paul (1993), pues permitieron reconocer si los estudiantes tienen estos criterios al leer un texto y si los docentes utilizan las estrategias acordes a tales lineamientos.

En cuanto al contenido, el estudio se estructuró en 3 objetivos: el primero, identificó el nivel de lectura predominante en los estudiantes de la educación media en los periodos del 2014-2 y 2015-2; el segundo objetivo, reconoció las

estrategias didácticas de lectura crítica que utilizan los docentes por cada área en la educación media; y con el tercero fueron diseñados unos lineamientos pedagógicos en lectura crítica para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes en los periodos del 2014-2 y 2015 de la educación media.

En consecuencia, la presente investigación, en forma específica, en primer lugar identifica el nivel de lectura de los estudiantes, reconoce las estrategias didácticas de lectura crítica que implementan los docentes y diseña un conjunto de lineamientos pedagógicos de lectura crítica para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes.

Así, el objetivo principal del trabajo de grado, consistió precisamente en diseñar estrategias didácticas de lectura crítica útiles para el docente en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la educación media.

Para ello es vital aplicar los lineamientos de Cassany (2003) y analizar las respuestas de manera integral. En este sentido, se presenta a lo largo de todo el trabajo una revisión teórica de lectura crítica y pensamiento crítico. En la justificación, el lector encontrará la explicación del por qué la lectura crítica es importante en el proceso de enseñanza en los estudiantes de la educación media.

Dentro del marco teórico, se describe abundante información respecto de lo que es la lectura crítica, sus lineamientos, la etimología de la palabra lectura, los niveles de lectura, comprensión de lectura, el lector crítico y sus características, basados en las teorías de Cassany (2003), Serafini (1991), Solé (2009) Heidegger (2005), Salazar (1967), Alpinay Dufour (1968), Campos (2007), Paul (1993), Habermas (2003), Freire (1984) y Marciales (2003), entre otros.

---

## 1.1 Planteamiento del problema

El problema de los estudiantes de la media y los universitarios sin distinguir estrato social es leer críticamente un texto. Estos sin distinguir el grado, son leídos de forma superficial o literal por un número significativo de estudiantes, y las evaluaciones externas ICFES y Pisa demuestran que hay bajos niveles de lectura crítica y de capacidad de razonamiento. Por lo tanto, es necesario diseñar estrategias para potenciar este nivel de lectura, debido a que permite formar y transformar el pensamiento de los estudiantes creando en ellos unas habilidades que permite establecer conjeturas, juicios valorativos, contrastaciones, análisis, predicciones y críticas sociales sobre la realidad del mundo.

En Colombia, país donde se desarrolla este proyecto se da una situación que merece ser atendida con urgencia. Recientemente en los resultados de las pruebas del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (Pisa) enfocada a medir la capacidad que tienen los jóvenes estudiantes para atender conflictos y solucionar problemas de manera creativa, no se obtuvieron buenos índices. De hecho, el país quedó en uno de los últimos lugares al ser comparado con otras naciones que participaron de dicha evaluación (El Tiempo, 2014, en línea).

Lo preocupante no es el lugar deshonroso en que nos ubica la comparación, sino que los resultados muestran claramente que nuestros estudiantes no tienen muy desarrollado su pensamiento crítico, o no lo utilizan de manera creativa para resolver problemas de su entorno. Esto tal vez se debe a la apatía y conformismo que ellos mismos reflejan en sus actos cotidianos.

Lo anterior implica desarrollar en los estudiantes de la media una lectura profunda, comprometida en mostrar la relación entre texto y contexto social, por lo

tanto, exige una actitud rebelde del *sujeto lector* frente al texto (Freire, 1985, citado en Remolina, 2013). Esto solo se consigue si se considera la relación entre *código representacional* y realidad, es decir, tan solo si el texto está relacionado con el contexto social del lector; quien estaría actuando como sujeto del proceso lector (Freire, 1978, citado en Remolina, 2013), siendo coproductor de la inteligencia del texto en la medida en que su lectura del mundo está siendo respetada. Son descriptores importantes por cuanto dibujan el perfil ontológico del *sujeto lector* y demarcan su rol protagónico.

Por otra parte, el gobierno de Colombia junto al Ministerio de Educación Nacional (MEN), han unidos esfuerzos para mejorar la calidad de la educación en el país. Estos han interpuesto cambios en la evaluación de los procesos de los contenidos curriculares, las evaluaciones y las practicas pedagógicas. Estos cambios se plasmaron en diferentes proyectos del MEN como son: ley general de la educación, sistema nacional de evaluación de la calidad (saber) resolución de indicadores de logros, lineamientos curriculares de la lengua castellana, rediseño del examen de estado, entre otros, sin embargo, pese a estos esfuerzos, el problema de las deficiencias en la lectura crítica persiste en nuestras instituciones.

Por lo anterior, se condensa la necesidad de fundamentar, diseñar e implementar didácticas emergentes para potenciar la lectura crítica en las instituciones del país. Con el fin de entregar a la sociedad un ciudadano integral; con habilidades cognitivas, cognoscitivas, críticas y lo más importante un ser humanizado con sentido de pertenencia por lo que rodea y quienes lo rodean.

Además, la educación al ser considerada en la constitución política de Colombia como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social

---

debe orientar los procesos pedagógicos de la lectura hacia un acto significativo, que se fundamenta en una concepción integral del ser humano, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”.

Esta perspectiva de proceso integral que incide en todas las esferas humanas, coincide con la visión de Freire (1997), citado en Remolina (2013), al afirmar que el ser humano debe ser preparado para ser capaz de tener criterio propio, mirar con sentido crítico la realidad que le rodea y tener una mínima capacidad de elección sobre si lo que le está ocurriendo es bueno o malo para su desarrollo integral.

Ambas miradas muestran la necesidad de una formación orientada a desarrollar en el ser humano la capacidad de realizar distintas lecturas de su realidad, así como de tomar conciencia de su proceso educativo como agentes activos que propician el cambio social.

Las deficiencias en las habilidades de lectura crítica, son fácilmente apreciables en un gran número de estudiantes universitarios, puesto que no saben expresarse oralmente, ni expresar ideas, no saben redactar, inferir, reflexionar, sintetizar un tema con criterio formado, etc. Estos síntomas se agudizan cada vez más, lo que preocupa a las autoridades educativas de este nivel de educación. “Según un estudio realizado por Colciencias, los estudiantes universitarios colombianos no leen bien, escriben mal y comprenden, por supuesto, escasamente lo que leen” (Robles, 2013).

Sin embargo, se debe empezar por cambiar los hábitos de lecturas de los jóvenes debido a un reciente estudio que demuestra que un bajo porcentaje lee un libro.

---

En este sentido, el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe divulgó un informe nada alentador: el 67 % de los colombianos no lee y dos de cada 10 compran 1.6 libros por año (Robles, 2013).

Ante este panorama descrito anteriormente surge el siguiente interrogante ¿De qué manera la lectura crítica debe ser implementada en la educación media para el desarrollo del pensamiento crítico?

Y de allí, para definir un poco más el asunto, surgen otras preguntas: ¿Cuál es el nivel actual de lectura crítica de los estudiantes en la educación media? ¿Cuáles son las estrategias didácticas de lectura que utilizan los docentes para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes en la educación media? ¿Qué lineamientos pedagógicos de lectura posibilitan el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la educación media? Todos estos interrogantes fueron los motivadores para desarrollar el estudio del cual se da cuenta en este informe de investigación.

## **1.2 Justificación**

La importancia de este proyecto radica en la necesidad de implementar nuevas estrategias metodológicas que fomenten el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de la media, basándose en nuevos tipos y estrategias de lecturas aplicados a la educación. Estas plantean nuevos espacios de interacción alternativa y metodológica para desarrollar los procesos formativos y académicos de los estudiantes. Así mismo, este trabajo de investigación se verifica con el impacto en la sociedad, ya que se necesita una transformación de quienes la integran y es las Instituciones educativas donde se deben crear metodologías

---

significativas que desarrollen la lectura crítica y la posterior potenciación del pensamiento.

Ahora bien, como punto de partida inicialmente hubo algunos procesos simples de exploración a través de la observación y análisis del contexto de los y las estudiantes de grado once de un colegio privado de la ciudad de Barranquilla, con una población de 165 estudiantes entre primaria, secundaria y la media. A pesar de estar en un estrato socioeconómico nivel 4 y 5, en ella se pudo establecer la problemática relacionada con la lectura crítica de los estudiantes, esta se observó en las pocas habilidades que poseen para interiorizar los conceptos e ideas que brinda una lectura, así como asociar las ideas de distintos textos y emitir juicios de valor sobre determinado contenido.

A este aspecto se suma, la metodología y los recursos utilizados para trabajar estos procesos, a pesar de que el colegio cuenta con el espacio y la disposición de tiempo para desarrollar actividades de lectura. En la dinámica utilizada por el docente, generalmente se forman equipos de tres o cuatro estudiantes, para leer un solo texto. En esta actividad el docente formula preguntas inferenciales que buscan establecer el grado de atención del estudiante; luego se lleva a cabo un pequeño debate de críticas sobre la forma en cómo leyó el compañero. Esto evidencia que el objetivo principal de las actividades de lectura es la información tal y como se presenta en el texto y la fluidez verbal de los educandos; dejando de lado la importancia de la crítica y la interiorización de conceptos y saberes en relación al mundo.

En el desarrollo del pensamiento crítico es necesario hacer uso de estrategias que motiven a los estudiantes y a la vez brinden la posibilidad de

investigar, analizar, criticar y reflexionar a partir de la lectura crítica. Por ende, el investigador propone la lectura crítica como posibilidad didáctica para la transformación del pensamiento. Ya que esta le permite analizar críticamente los elementos que componen una lectura y la posterior intertextualidad con el mundo, lo cual nos lleva a preguntarnos

### **1.3 Objetivos de la investigación**

#### **1.3.1 Objetivo general**

Diseñar estrategias didácticas de lectura para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de la educación media.

#### **1.3.2 Objetivos específicos**

De igual forma, se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Identificar el grado de lectura crítica de los estudiantes
- Reconocer qué estrategias didácticas implementan los docentes en el desarrollo de la lectura crítica para la transformación del pensamiento de los estudiantes.
- Diseñar lineamientos pedagógicos para desarrollar la lectura crítica de los estudiantes en la educación básica y en la media.

Este proyecto de investigación tiene como herramienta la Lectura Crítica y su aplicación en la educación básica, media y superior. Al adquirir esta habilidad lectora el estudiante desarrolla un proceso lector superior al deconstruir e

---

interpretar de manera crítica el texto, haciendo reflexiones sobre su contexto particular. De igual forma, este trabajo de investigación se justifica en que el impacto educativo trasciende hacia una transformación de la sociedad y del mundo, acciones que se pueden lograr con este tipo de lectura.

De igual forma se sustenta en los Lineamientos Curriculares, en ellos se concibe la lectura como:

...un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión.

Lo anterior, pone de manifiesto una visión amplia del proceso lector en el que la lectura trasciende lo textual para integrarse a la complejidad de la realidad social, tal y como lo afirmaba Arreola (1979) “¿Por qué nos hemos limitado a la educación libresca? ¿Por qué cuando enseñamos historia pecamos de historicistas? Mucha letra y poca conducta digna de seguir. Mucha filosofía, mucha poesía, bella literatura, hermosísimo arte, y sin embargo poco ejemplo cotidiano” (p.139).

Por lo tanto, la utilización de textos ajustados al contexto y a los imaginarios de los estudiantes, permite presentar una estrategia de lectura alternativa que rompe con los esquemas tradicionales de educación libresca.

En este sentido, existe una serie de argumentos legales que reafirman la necesidad de diseñar nuevas estrategias metodológicas, y de utilizar novedosas herramientas para fortalecer los procesos de aprendizaje. El primero de ellos, se

fundamenta en la Constitución Política de Colombia artículo 67 “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”.

De igual manera, se encuentra fundamentado en La Ley 115 (1994), en esta se establece en los artículos quinto y noveno de los fines de la educación, una serie de objetivos relacionados con los procesos de comprensión. En el artículo quinto se determina la adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber. En el artículo 9, se presenta la importancia que tiene la comprensión, puesto que se debe estimular el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el pensamiento crítico.

Otro argumento legal, corresponde a los objetivos Generales y Específicos de la Educación en el ciclo de la básica secundaria. El literal “b” plantea: *“desarrollar las habilidades comunicativas para leer, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente”*.

En los específicos, el literal “a” establece: *“el desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes completos orales y escritos en la Lengua Castellana, así como para entender los diferentes elementos constitutivos de la lengua”*

Por último, los Estándares Básicos de Calidad en el área de lengua, publicados por el MEN, manifiestan que en el grado sexto se trabaja en la

comprensión de textos de mayor complejidad y se accede a opciones interpretativas que enriquezcan la capacidad crítica de los estudiantes.

Sin embargo, en la actualidad son varias las instituciones educativas que viven la práctica de la lectura en forma mecánica. Los estudiantes no pasan de la información facilitada del texto y lo que es peor, el docente aun desarrolla actividades netamente literales, como por ejemplo la identificación de personajes, ideas principales y secundarias, vocabulario, acciones, características y otros detalles; elementos básicos de una lectura. Esta metodología no permite que el estudiante ponga en práctica todas las habilidades cognitivas que se desarrollan en el proceso de análisis crítico-social.

#### **1.4 Delimitación de la investigación**

Esta investigación está delimitada de la siguiente manera:

En cuanto a la delimitación espacial, la investigación se llevó a cabo específicamente en todas las asignaturas en donde se aplica la lectura en un colegio privado ubicado al norte de Barranquilla, Colombia, durante el primer trimestre y segundo trimestre académico del 2015.

En lo que respecta a la línea de investigación, este estudio se enmarcó en la línea Competencias Comunicativas y Pensamiento Crítico del grupo de investigación *Competencias Comunicativas* de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia.

Para fundamentar este estudio, se consideraron autores como Ennis (1985, 1992), Norris y Ennis (1989); Dewey (1989); Lipman (1991); Paul (2005); Paul y Elder (2003); y Santiuste (2001) en relación con el pensamiento crítico. Para la

---

categoría de estrategias andragógicas se basa en Knowles y otros (1995 y 2005), Adams (1987), Díaz, R. (2001); Pozo y Monereo (2010) y el Instituto Internacional de Andragogía [INSTIA] y en relación a la lectura las fuentes son: Goodman (1982 y 1988); Cassany, D. (2006) y Solé, I. (2009).

## 2. MARCO REFERENCIAL

### 2.1 Antecedentes

Para la elaboración de esta investigación se tuvieron en cuenta investigaciones realizadas a nivel internacional, nacional y local, las cuales, de una u otra forma, brindaron una serie de aportes en el campo teórico conceptual de la investigación. De tal manera, que todas esas investigaciones encontradas tuvieron como propósito la implementación de la lectura crítica, con el objetivo que el estudiante llegase a valorar y relacionar críticamente aspectos socioculturales del mundo y del ser humano en cada uno de los tipos de textos; informativos, expositivos, argumentativos y filosóficos, entre otros.

En primer lugar, en el campo internacional, encontramos la investigación titulada *“Cómo desarrollar la lectura crítica: una propuesta para el nivel medio superior”*, por Nora Medina (2003), de la Universidad Autónoma de Nuevo León (México). Este trabajo tuvo como objetivo diseñar estrategias de aprendizaje para que el alumno del nivel medio superior de la UANL desarrollara la actividad de la lectura crítica, como herramienta básica para su formación académica integral. Los resultados obtenidos son que en la práctica pedagógica el docente logró cambiar la actuación pasiva y dependiente caracterizada por la memorización de la información utilizando un programa de trabajo dinámico en donde el estudiante conoce y se le explica el desarrollo del proceso lector, recibe motivación para recibir tanto los progresos como los fracasos en que incurre para construir significados, el mismo mejora su habilidad lectora ya que se concientiza de su

---

capacidad para elaborar argumentos y extrapolar información, producto de la lectura crítica realizada.

En segundo lugar, como referente internacional encontramos la tesis desarrollada por Marciales (2003) de la Universidad Complutense de Madrid, "*Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*". Esta investigación se trazó el siguiente objetivo:

Explorar diferencias en cuanto a las dimensiones del Pensamiento Crítico: Sustantiva y Dialógica en estudiantes universitarios de licenciaturas monoparadigma y multiparadigma, cuando piensan críticamente a partir de la lectura de un texto. Ese objetivo buscaba un impacto en la transformación de los universitarios, quienes llegan a las universidades con unos imaginarios y creencias "limitadas" por no pensar de una manera crítica-reflexiva, por lo tanto, no se debe resumir ni relacionar solamente con el factor económico. En este sentido se trazan unas estrategias ligadas al crecimiento social, partiendo del análisis y de la lectura crítica de la realidad política, económica y social de los estudiantes.

Por otra parte, la estrategia para potenciar el pensamiento crítico es a través de textos que desarrollen la lectura crítica, entendida ésta como el proceso complejo y constructivo en el que se deben poner en práctica diferentes habilidades, tales como: descifrar el texto, contextualizar los conceptos o ubicarlos en sus ambientes correspondientes, relacionar información, extrapolarla o lograr orientarla hacia las diferentes situaciones contextuales pertinentes, de tal manera que el texto se pueda valorar con su real y total significado (Solé, 2009).

---

Posteriormente, en la investigación de Marciales (2003) se plantea una cosmovisión del pensamiento crítico en los estudiantes de educación superior sustentada en la aplicación de instrumentos que permiten medir el pensamiento crítico del grupo de estudio. El cuestionario de medición del Pensamiento Crítico estuvo constituido por 30 preguntas orientadas a abordar dos Dimensiones del Pensamiento Crítico: la dimensión Sustantiva y la dimensión Dialógica. Cada una de las dimensiones aborda una de las habilidades básicas del pensamiento (Lipman, 1998): lectura, escritura, expresar oralmente, las cuales son básicas para todo proceso educativo.

Otro referente internacional es Javier Montoya (2007) de la Universidad Católica del Norte con la tesis "*Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual*". El objetivo de esta investigación se enmarca en generar proyectos que posibiliten espacios y estrategias educativas en pro de la autonomía, el compromiso social, la participación y el sentido crítico no sólo en la media académica, sino en todo el proceso formativo. En este proyecto se incluyen el desarrollo de las competencias ciudadanas dentro del mundo contemporáneo las cuales se alcanzan partiendo del fortalecimiento del pensamiento hacia la criticidad y la formación integral del estudiante en la educación básica de Chile, en este sentido es pertinente el análisis e inclusión de los procesos de lectura y formación que se están llevando a cabo en la educación colombiana.

Las conclusiones más relevantes en esta investigación son: hay que llevar a los estudiantes a cuestionarse, en primera instancia, a partir de la pregunta y luego como hábito cotidiano sobre la claridad lógica de

---

sus conceptos y la coherencia con la que plantean sus ideas. Al mismo tiempo hay que incentivarlos para la lectura comprensiva de textos, llevarlos a fortalecer desde la filosofía los procesos de razonamiento rescatando el valor de la palabra, del discurso y del lenguaje como formas privilegiadas de expresión humana.

Por otro lado, tenemos a Baquerizo Matute (2013) de la Universidad de Guayaquil con la investigación titulada “Aplicación de lectura crítica en los procesos de enseñanza - aprendizaje para los estudiantes de segundo año Especialización Lengua y Literatura de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil”. El primer objetivo de esta investigación es evaluar las falencias en la aplicación de lectura crítica que tienen los estudiantes de la especialización de Lengua y Literatura de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil; y el segundo, apunta a diseñar una guía que mejore los procesos de aprendizajes mediante los cuales se fortalece el desarrollo de las habilidades en lectura crítica de los estudiantes.

Las conclusiones de este trabajo de investigación se basan en hacer reformas a los sistemas educativos, en donde los docentes deben dejar de ser el principal transmisor de información a los estudiantes y ejecutar otros roles: guía de los aprendizajes generales y personalizados, asesor, creador de recursos educativos y actividades de aprendizaje, motivador, aprendiz con los alumnos, orientador en el afianzamiento de los valores y en el acceso de los estudiantes a los canales informativos, guía para la selección y estructuración de la información relevante. Además de la tradicional comunicación directa, la relación comunicativa debe ser más bien la interacción profesor–estudiantes y se debe focalizar más en

---

las necesidades de cada alumno en el momento en que éste lo demanda. Desde esta nueva perspectiva, el papel del docente es planteado bajo otro enfoque, ya que pasa de ser el protagonista de la clase con su rol de transmisor, a otro distinto el de mediador de la enseñanza, por lo que debe promover a través de diferentes estrategias la participación de los estudiantes, la construcción de sus aprendizajes y la formación de ciudadanos en valores.

Por último, como referente internacional consultamos la tesis titulada “La lectura crítica en los libros de textos de educación secundaria”, realizada por Adolfo Pérez Zarate (2010). Esta investigación tuvo como objetivo analizar y comparar la concepción de la lectura crítica y su tratamiento metodológico en los libros de texto del Ministerio de Educación (MED) y de las editoriales privadas de educación secundaria en el Perú.

Las conclusiones a las que llegó el investigador apuntan a que en los tipos de textos utilizados por el MED y en las editoriales privadas, es escasa la presencia de textos paralelos y temas polémicos; no se incentiva a cuestionar la fiabilidad de los datos ni la veracidad del texto, ni al autor ni a su ideología; la problematización no se vincula a aspectos sociales, políticos, económicos ni de poder, no se propone comparar datos, teorías o visiones del mundo. Se consideran los textos como verdades únicas. La intertextualidad en los textos de lectura proviene de los libros, la web y la prensa, con mayor presencia en los manuales del MED que las editoriales privadas. Pero allí donde los textos son redactados por los autores, en Ciencias Sociales y Comunicación, no hay citas intertextuales; se presentan como textos originales y una fuente de verdad única. Leer críticamente significa opinar. En la mayor parte de las preguntas de nivel

---

crítico se solicita una opinión personal y opinar sobre la forma del texto. Este tipo de preguntas no requiere de procesos previos de comprensión. Otras formas de asumir lo crítico es cuando se solicita información sobre el autor, cuando se pide plantear una alternativa de solución, cuando se solicita contrastar con la vida o la realidad actual, cuando se solicita tomar una postura, cuando se solicita identificar la intención del autor o el propósito, cuando se solicitan explicaciones causa-efecto, cuando se solicita reflexión sobre su comprensión (metacognición) y cuando se solicita identificar las ideologías.

En cuanto a las investigaciones realizadas en Colombia, encontramos la tesis titulada “Promover la lectura crítica a partir de la macroestructura textual”, realizada por Luis Pinchao Benavides (2014). Esta investigación tiene un enfoque de investigación-acción de índole educativa que tiene dos objetivos, por una parte, mejorar la condición lectora de los estudiantes, activar el pensamiento crítico, analítico y propositivo en ellos; y, por otra, mejorar la práctica pedagógica, hacer más efectiva la enseñanza y validar ciertos materiales didácticos. En los dos casos se busca provocar el cambio conjuntamente con la comunidad, escenario de la acción investigativa.

Las conclusiones que se determinaron en esta investigación definen que la crítica, propiamente dicha, aparece únicamente cuando se ha entendido, analizado e interpretado suficientemente un texto. En términos concretos, se podría decir que una cosa es el estudio reflexivo y activo de las realidades (fácticas o ficticias, tangibles o intangibles, concretas o abstractas) y otra muy distinta, los juicios y posturas personales frente a dichas realidades, juicios que deben estar revestidos de honestidad intelectual, madurez cognoscitiva, sentido

---

ético y responsabilidad social. En tal perspectiva, pareciera que la lectura comprensiva anticipara a la lectura crítica y ésta, a su vez, al pensamiento crítico, como si se tratase de un prerrequisito, más en la práctica estas tres acciones intelectuales no sólo colindan, sino que se fusionan sinérgicamente y se benefician mutuamente. El pensamiento crítico no sólo depende de la lectura comprensiva y crítica, sino que hace las veces de agente catalizador y autorregulador del proceso lector, pues a la vez que promueve y fortalece la comprensión, la pone a prueba, la amplía y profundiza.

Por otro lado, en cuanto a los referentes locales encontramos la investigación titulada “Diseño de estrategias para el fomento del pensamiento crítico de estudiantes universitarios a partir de la lectura” realizada por Villalba (2014). El objetivo de la investigación se fundamenta en diseñar estrategias andragógicas que facilitan el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes universitarios a través de actividades mediadas por la lectura.

De este objetivo se llegó a las siguientes conclusiones: en primer lugar, era necesario ejecutar un plan de acción que incentivara a los jóvenes adultos que recién ingresan a la Universidad, a interesarse por mejorar sus prácticas de resolución de conflictos, y a que se hicieran pensadores críticos, lo que les ayudará a tener un óptimo desarrollo profesional. En cuanto a la lectura, se evidencia que los estudiantes presentan muchas falencias al analizar un texto de forma crítica, es decir en su proceso lector por un lado, identifican la información relevante de un texto, llegando en ocasiones a desechar la que no lo es; identifican la intención del autor, extraen conclusiones fundamentales sin dificultad; no aceptan una idea hasta que ésta sea ampliamente sustentada con

---

argumentos sólidos; e, identifican los argumentos que corroboran o refutan una tesis.

Sin embargo, plantea unas características de lectura en donde los jóvenes presentan dificultad para distinguir las opiniones encontradas en un escrito, no les interesa la vigencia de lo que dicen los textos ni la lógica interna de los mismos.

Para finalizar, dentro de los referentes locales encontramos la investigación titulada “Desarrollo de competencias lectoras a partir de un programa de acompañamiento en estudiantes de educación básica del municipio de Galapa-Atlántico”, realiza por los investigadores José Gregorio Durán, Emiluz Jaraba De Naissir y Liliana Garrido.

Los objetivos de la investigación fueron determinar el nivel de avance en la comprensión de lectura, en estudiantes de sexto grado en un colegio público del municipio de Galapa, que son sometidos a un programa de acompañamiento y el segundo objetivo fue diseñar e implementar estrategias metodológicas que promuevan la comprensión lectora en los estudiantes del grupo seleccionado para la investigación. De los resultados obtenidos del trabajo de investigación se obtuvo que se debe aprovechar el interés de los estudiantes por los relatos en general como (cuentos, historias, mitos, entre otros.) y por los textos informativos que sean de su alcance, y no evaluar de forma rígida ni de tildarlos de buenos o malos lectores, sino valorar el intento de ellos por acercarse y aproximarse a la lectura, motivándolos al reconocimiento global del mensaje, esto permite una profundización en los conocimientos metalingüísticos, un mejor aprovechamiento de los conocimientos previos, aterrizar el contexto de la lectura y aventurar en el significado de las palabras desconocidas.

## **2.2 Referentes teóricos-conceptuales**

En el siguiente apartado se trazarán las concepciones teóricas en las cuales se basó la investigación. Las principales categorías son: la lectura, la comprensión lectora, la lectura crítica y el pensamiento crítico, entre otros.

### **2.2.1 ¿Qué es la lectura?**

Durante muchos años la lectura viene siendo objeto de investigación por distintas disciplinas de las ciencias humanas; la filosofía, psicología cognitiva, sociología, lingüística, la antropología y en definitiva la pedagogía, hecho que genera diversas definiciones sobre este tema. Entre ellas, Fries (1963) se refiere a la lectura como un proceso de decodificación que se realiza de acuerdo al conocimiento que se tenga sobre el código lingüístico. Es decir, la reconstrucción y asociación que se produce entre la imagen acústica y la representación gráfica, lo cual requiere que el lector visualice la información del texto para luego almacenarla en un registro sensorial.

Sin embargo, algunos investigadores consideran que la lectura es el reconocimiento del texto como una unidad que aporta no solo letras y palabras individuales, sino información de manera implícita y explícita. Como lo plantea Hurtado (1998) al considerar la lectura un proceso de construcción de significados. Leer es un proceso comunicativo que requiere un proceso complejo de operaciones mentales como seleccionar, comparar, asociar, jerarquizar, analizar y

sintetizar. Las cuales conllevan a la construcción significativa de la información en el nivel semiótico, gramatical y semántico.

Así mismo, Goodman (1982) considera la lectura como una conducta inteligente en donde el cerebro es el centro de la actividad intelectual y del procesamiento de la información. En este proceso establece una serie de ciclos realizados por el lector. En el primero, el sujeto parte de un ciclo óptico que conlleva a un ciclo perceptual, donde el lector identifica la información que le es significativa y le da sentido.

El tercer ciclo es el gramatical o sintáctico, que se refiere a la capacidad del lector para utilizar y reconocer los elementos claves de las partes de oración, nexos sufijos gramaticales, puntuación, entre otros aspectos, con el fin de dar un correcto significado al texto. El último ciclo es de significado, característica primordial del proceso lector, ya que en él se materializan las pautas gramaticales para dar lugar a una verdadera comprensión.

Usando otras palabras, enseñar a leer exige relacionar al hombre con la transformación de su propia realidad (*operacionalidad ejecutoria*), proponiéndose como un acto creativo que hace de la lectura un acto capaz de reescribir el texto. Por tanto, leer y escribir es considerado como un aprendizaje de denominación de la realidad y son parte de un mismo proceso, separarlos tipificaría un error considerable (Remolina, 2013).

Por otro lado, los Lineamientos Curriculares para la lengua castellana establecen que el proceso lector está determinado por una serie de fases. La primera consiste en identificar las ideas y relacionar con el sentido global del discurso. El desarrollo de esta fase permitirá garantizar una apropiación de las

redes conceptuales presentes en los textos, además de superar el acercamiento superficial de los textos en el que los estudiantes se limitan a la idea general, retándole importancia a las características que la enriquecen. La segunda fase de creación, que depende específicamente de la comprensión y consiste en el aporte que el lector hace al texto. Todas estas consideraciones coinciden en que la interacción y el texto son la base fundamental que configura el proceso de comprensión.

### 2.2.2 Comprensión lectora

A través, de los años, se han abordado desde múltiples perspectivas la relación existente entre texto y lector. Muchos han sido los teóricos que han ahondado en este tema, razón por la cual se encuentran muchas referencias bibliográficas que presentan concepciones sólidamente argumentadas. Del gran cúmulo de teorías, los aportes, realizados por Umberto Eco, Estanislao Zuleta, Daniel Cassany y Jurado, Pérez y Bustamante, sirvieron como punto de partida en esta investigación.

Umberto Eco (1987), por ejemplo, en el tercer capítulo de su libro *“Lector in Fabula”* habla del *“Lector Modelo”*. Eco, plantea concepciones de lo que él considera que es generar un texto y presuponer un lector, según sus palabras:

...generar un texto es significar...aplicar una estrategia que incluye las precisiones de los movimientos del otro... es decir, crear un modelo de lector capaz de cooperar en la actualización textual de la manera prevista por el y moverse interpretativamente, igual que él se ha movido generativamente (p. 77).

---

De esta manera, Eco, señala, que una de las características de producción textual, es la construcción de un modelo de lector, puesto que, un "*lector modelo*" adoptará una iniciativa interpretativa del texto leído al integrar las estructuras preconcebidas por el autor con sus propios criterios de interpretación, ya que este, reconstruirá la significación del texto según su bagaje enciclopédico, cultural, social, entre otros, que le permitirá integrar sus conocimientos previos con los componentes particulares del proceso lector.

Un texto, precisamente, se produce para que alguien lo interprete, analice, critique y rompa con los marcos de referencia de éste; ese es el objetivo principal de todo texto, es decir, que esté dispuesto a las múltiples interpretaciones que pueden ser realizadas por ese "*Lector Ideal*", que en muchas ocasiones se irá construyendo gracias al texto mismo. Por tal motivo, consideramos que todo docente, debe tener como objetivo central formar "*Lectores Modelos*" de manera que estos sean capaces de realizar interpretaciones coherentes de cualquier texto, teniendo como referencia su contexto.

Ahora bien, el proceso lector, no solo se trata de que un estudiante, realice interpretaciones del texto leído, sino que este sea un investigador; que vea las posibles fuentes que contribuyen de una u otra forma, a que éste tome posturas de lo leído, logrando así ser lectores críticos, capaces de comparar, contrastar y compartir sus ideas con las de los demás. El acto de leer debe ser visto tal como lo plantea Solé (2009):

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no

---

quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado... Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos con que se enfrenta a aquel (pp. 17, 18).

Por otro lado, Zuleta (1982) plantea algo similar en su documento Sobre la Lectura. Para él leer es:

...interpretar, es trabajar; es someter el texto, un libro, párrafo por párrafo a una interpretación en el sentido fuerte y no propiamente examinar cual es la intención del autor, para acomodarnos a su ideología. Cuando enfrentamos un texto efectivamente tenemos un código, el del texto, pero no tenemos un código común. Al iniciar no podemos identificar un código propio del texto. Las palabras tienen, sin duda, un sentido, pero en un libro cada palabra se define por las relaciones con las demás, es decir, el contexto (p. 25).

Por esta razón, Zuleta (1982), citando a Nietzsche considera que los lectores, deben ser primero como "*camellos*", es decir, enfrentar al texto con una actitud de trabajo y de esfuerzo, luego como leones: con una actitud agresiva e irreverente hacia el texto y finalmente como niños, o sea, con capacidad creativa e innovadora no solo para la lectura sino para la producción textual. Solo de esta forma, podrán ser capaces de realizar lecturas significativas, que permitan establecer al lector un código común con el texto, Permitiendo a el lector desarrollar lecturas completas y sigilosas, teniendo como referencia el contexto en el cual es presentado la lectura, ya que es este quien permite al lector trasladarse

---

al evento, temática o aspecto que ha planteado, en relación con sus saberes previos y su competencia enciclopédica. Por lo tanto, leer, “es un acto comunicativo complejo, en donde el texto y el lector intercambian ideas, para lograr así, una construcción de saberes significativos que permitan interpretaciones coherentes del texto”. En este punto, es donde se verá el grado de competencia de un lector, cuando a partir de esa experiencia lectora, asocie, relacione, identifique, comprenda e intérprete un texto.

Un lector competente, no se limita a realizar lecturas literales, que solo no permiten el desarrollo íntegro del texto. Este siempre, tiene que ahondar más en él, debe recuperar lo implícito que plantea el texto, debe predecir y sobretodo comprender lo que hay detrás de esas líneas que está leyendo. Es, como señala Puente (1996, citado por Cerrillo y García, 2007): “...según las concepciones cognitivas es un proceso de pensamiento, de soluciones de problemas en el que están involucrados conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas y explícitas”.

De manera que todo lector, deberá ser capaz de tomar un punto de vista particular; una postura frente a todo lo leído, este, como menciona Zuleta (1982), no debe “*acomodarse a las ideologías del autor*”, sino por el contrario, ampliar el horizonte interpretativo. Observando las diversas posibilidades que ofrece el texto en relación con el contexto.

Por su parte, Cassany (2006), da aportes significativos, al desarrollo de este marco teórico-conceptual, en su documento, por ejemplo, encontramos que leer, puede estar encaminado a la realización de lecturas de *líneas*, es decir, lectura literales, en donde, solamente se decodifican signos y se limita a una lectura

---

superficial, siendo este el estadio donde muchas veces se quedan los estudiantes, provocando así problemas de comprensión de textos. También un lector, según Cassany (2006), puede *leer entre líneas*, que es donde hará recuperaciones virtuales del texto, ya que no se encuentran hay en las líneas, sino que deberá recuperar lo implícito de él y por último, aquellas que hay que *leer detrás de las líneas*. Estas se refieren, aquellos lectores que logran ir más allá de lo planteado por el creador del texto, aquellos lectores que logran comprender, que logran apropiarse del texto, y dar así juicios argumentados de este. Ya que solo así, podrán ser lectores capaces de construir discursos alternativos que defiendan sus posiciones personales.

Estos lectores, son aquellos que leen habitualmente y estratégicamente intentando interpretar el texto globalmente a partir de sus propios conocimientos y formulando continuamente hipótesis provisionales sobre el significado del texto. De manera, que es esta última lectura la que nos interesa alcanzar en los estudiantes, para que así sean personas críticas, capaces de comprender lecturas complejas, capaces, como dice Munby (1978), de “comprender el texto desde afuera”.

Precisamente la conceptualización de los niveles de lectura propuesta por el MEN (1998) a través de los trabajos de Jurado, Pérez y Bustamante, constituyen el referente por el cual encaminaremos nuestra investigación. Los autores mencionados han propuesto tres niveles de lectura, (que funcionan de la misma manera que las propuestas por Cassany en lectura de líneas, entre líneas y tras las líneas) definidos como lectura literal, la lectura inferencial y la lectura crítico-intertextual. Cada uno de estos niveles representa un tipo de competencia

---

lectora específica – sin ser del todo inflexible-. El primer nivel, por ejemplo, comprende una comprensión literal o superficial del contenido del texto, es decir que los lectores deben estar capacitados para recuperar la información planteada de forma directa y explícita. En este nivel, los estudiantes deberán ser capaces de reorganizar lo leído a través de clasificaciones, resúmenes y síntesis.

En el nivel inferencial, los lectores deberán ser capaces de realizar lecturas más amplias, aquí deberán ir relacionando sus saberes previos con la información del texto e ir al mismo tiempo formulando hipótesis y nuevas ideas logrando así elaborar conclusiones a partir de lo leído. Por último, Jurado y Bustamante (1998), plantean que el nivel de lectura crítica- intertextual, es el que permite que los lectores se apropien de lo leído, establezcan relaciones intertextuales y sobre todo opten una postura frente a lo planteado en el texto.

El nivel crítico se refiere a la posición documentada por el lector frente al contenido textual. En el nivel de lectura crítica el sujeto evalúa el contenido del texto con argumentos, tanto de análisis, como de conocimiento frente a lo planteado por el autor. Este nivel involucra los anteriores modos de lectura, exigiendo al sujeto lector el uso directo de sus conocimientos y, en particular, el empleo del lenguaje en el contexto de comunicación propuesto por el texto.

### **2.2.3 Lectura crítica**

La lectura crítica es una técnica que permite descubrir ideas e información dentro de un texto escrito (Kurland, 2003), su importancia debe ser vista desde la vivencia de cada uno desde su “arqueología” de su vivir, como es que desde allí precisamente, desde la comprensión que cada uno haga de su acto de leer puede

---

entender realmente estimular a otros a leer y escribir. Y es desde el acto de *la lectura del mundo* que se puede generar el escribir, crear, vivir, re-vivir, leer y re-leer, para transformar a través de esa lectura crítica, la realidad social generando movilización y lograr lo que se denominaría, la acción contrahegemónica hacia grupos en los cuales prima la injusticia (Freire, 1997, citado en Remolina, 2013).

Es así como toda lectura de la palabra siempre será precedida por una lectura del mundo. La lectura, para el pedagogo brasileño, circula por una revisión crítica del mundo destinada a su comprensión; el acto de leer se configura en una búsqueda por tratar de comprender el contexto social mediante la asociación de la experiencia escolar con la cotidianidad del alumno (Freire, 1997, citado en Remolina, 2013). Leer requiere relacionar directamente al hombre con su realidad, lo que a su vez implica poner en relación el hecho de pronunciar, de decir las palabras, con el acto de transformar la realidad.

En este sentido, la lectura crítica es el conjunto de habilidades superiores del pensamiento que busca la comprensión global del texto y de la realidad social, económica, política, religiosa, cultural y ambiental del hombre, para ello, el lector debe ser capaz de realizar una intertextualidad que genere como resultado una posición crítica-social fundamentada en argumentos con bases sólidas en la previa investigación e indagación de los mismos.

Leer un texto en este nivel significa transformar la realidad, crear nuevos conceptos y nuevas propuestas o alternativas que generen un impacto y un cambio en el mundo donde el lector está inmerso, creando en él, la necesidad de emanciparse y tener una lectura crítica del mundo. En consecuencia, debe ser

---

capaz de reconstruir un texto y de comprenderlo a través de una lectura y escritura crítica.

Por otro lado, el lector debe formular juicios de valor para validar o descartar los argumentos que plantea el autor de un texto. Por lo tanto, el lector debe recurrir a su sentido común, a su capacidad para establecer relaciones lógicas, a sus conocimientos sobre el texto o sobre el tema del que trata el texto, a su experiencia de vida o como lector a su escala de valores (personal y de la cultura a la cual pertenece), a sus criterios personales sobre el asunto del que trata el texto, a otras lecturas que ha realizado anteriormente.

El lector utiliza todos estos elementos para tomar una posición frente a lo que el autor dice o expresa en el texto y para hacer proyecciones sobre lo que podría implicar o podría suceder, según lo que el autor plantea en el texto.

### **Lectura crítica desde el ICFES**

Por otra parte, dentro de las diferentes definiciones planteadas de lectura crítica y de lector crítico se encuentra la presentada por el ICFES en su guía saber 11° 2014. El lector crítico es la persona que demuestra sus capacidades a partir de diferentes contenidos, donde tendrían lugar las tipologías textuales empleadas en el área de la filosofía y lenguaje respectivamente.

El lector debe enfrentarse a textos discursivos estructurados a partir de informaciones y temas literarios, argumentativos, publicitarios, expositivos, entre otros. Además de tener tipología textual visual: historietas, caricaturas, mensajes publicitarios e iconografías.

Lo anterior, tiene como finalidad principal la evaluación de capacidades interpretativas y de razonamientos lógicos a partir de un texto y evitar las de conocimientos declarativos. Así que el proceso de evaluación debe tener claros los siguientes criterios:

- Diferenciar las particularidades textuales de cada tipología.
- Identificar componentes lingüísticos propios de cada texto, tanto escrito como verbal o visual.
- Tener claridad en el dominio de temáticas imprescindibles en ambas asignaturas (lenguaje y filosofía).
- Poner en prácticas en las competencias lectoras adquiridas durante el proceso de esta formación en la vida escolar (interpretativa, argumentativa, propositiva).

#### **2.2.4 El lector crítico**

El lector crítico es aquel que sabe que hay varios significados, que están situados y son dinámicos. Dialoga con otros lectores y suma más puntos de vista, busca una interpretación social integradora. Lee de manera diferente en cada situación. Enfatiza la ideología; busca la intención, el punto de vista y el ejercicio del poder. Se fija en los implícitos, lo presupuesto y lo escondido, busca y contrasta fuentes diversas, Con formación en el discurso: citas, estadísticas, construcción del enunciador y de la audiencia, selección léxica y sintáctica. Sabe que comprender y creer o estar de acuerdo son cosas diferentes (Cassany, 2006)

Serafini (1991) dice al respecto que para desarrollar la capacidad propia de lectura crítica hay que determinar algunos aspectos como la comprensión de los objetivos del autor, la valoración de la finalidad de las fuentes del escrito, y la distinción entre hechos y opiniones. Seguidamente para evidenciar completamente este proceso, el estudiante debe desarrollar el ejercicio filosófico de mayor profundidad y cuyos resultados pueden llegar a ser significativos en el desarrollo de competencias básicas es la escritura. Si “pensar es lo por pensar” (Heidegger, 2005), es decir, lo que merece ser pensado, la producción escrita es la más apropiada para concretar esta tarea, pues implica reorganizar las ideas, establecer jerarquías en los argumentos, enunciar conclusiones sobre el tema tratado. A través de la escritura el lector elabora un texto organizado y estructurado según sus intereses, empleando unas normas de construcción textual según el género del texto. Sin duda este proceso es igual de complejo. Cassany (2006) expresa que leer críticamente o ser crítico al leer y escribir significa, en pocas palabras, ser capaz de gestionar la ideología de los escritos, tomando el término ideología en un sentido muy amplio y desprovisto de las connotaciones negativas que tiene este vocablo en la calle.

Por otra parte, un lector crítico también debe tener unas competencias lectoras superiores, capaz de leer un texto literario sencillo hasta un texto filosófico el cual implica un estudio minucioso, para encontrar su estructura, para pensar detenidamente sus tesis y sus argumentos, para contrastar las ideas con otros filósofos. La lectura filosófica, como toda buena lectura, es un excelente ejercicio para pensar. Al respecto, Salazar (1967) establece una estructura que exige una

---

serie de preguntas para despertar la atención del lector sobre aspectos relevantes del documento, que contienen los siguientes aspectos:

- a. ¿Qué dice el autor? Debe cerciorarse de que todas las palabras usadas por el autor sean comprendidas por el autor
  - b. ¿Cómo lo dice? El sentido de las oraciones que componen el párrafo un apartado no es de una sola clase (...) un autor puede interrogar, puede expresar deseos, exclamar o imprecisar, puede rogar, ordenar, alabar o valorar.
  - c. ¿Qué quiere decir? Es preciso ganar un contacto con el lenguaje peculiar del autor, es decir, con el repertorio de términos y giros que singularizan su estilo de pensar y de escribir (...) Determinar y entender lo que quiere decir el autor, es sin duda el centro del quehacer interpretativo.
  - d. ¿Qué es lo que no dice el filósofo? Se pueden presentar varias posibilidades de entenderle que, al ser incompatibles con las otras partes del mismo, conducen a la truncada intelección, como en una suerte de reducción al absurdo.
  - e. ¿Por qué y para qué lo dice? La comprensión filosófica exige la intelección de las razones que hay que afirmar o negar, sostener o rechazar realidades. Lo que el filósofo dice en un pasaje que no está dicho sin conexión con ciertas verdades aceptadas- que han sido explicadas o han quedado tácitas – y con otras verdades que tiene el propósito de formular.
  - f. ¿Dónde, en qué circunstancia lo dice? El contexto histórico – cultural y personal es, como lo hemos señalado, importante para la recta comprensión del texto. Se debe procurar reunir y transmitir la mayor
-

información posible sobre el ambiente cultural y los rasgos y evolución personales del autor (Salazar, 1967, pp. 142 – 145)

Por lo anterior, el propósito de la lectura es estimular el pensamiento filosófico, que implica tres objetivos principales: comprender lo que dice y piensa el autor en sí mismo, reviviendo su situación; adquirir la disciplina de la reflexión filosófica; aprender a reflexionar, aprendiendo a leer de manera reflexiva (Alpina y Dufour, 1968).

Por otra parte, Cassany (sf) presenta unas características del lector crítico:

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

- Identificar el propósito y situarlo en el entramado social de propósitos e intereses
- Reconocer el contenido incluido o excluido en el discurso. Cualquier escrito incorpora datos previos y excluye otros.
- Identificar las voces incorporadas o silenciadas de otros autores, citas, referencias.
- Caracterizar la voz del autor: el idiolecto, el registro, los usos lingüísticos particulares, etc. Detectar posicionamientos respecto a cualquier aspecto ideológico.

b. Reconocer y participar en la práctica discursiva:

---

- Saber interpretar el escrito según su género discursivo; darse cuenta del uso particular que hace de una tradición comunicativa un autor en un momento determinado.
- Reconocer las características socioculturales propias del género; conocer las prácticas lectoras y escritoras que se desarrollan con este género.

c. Calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad.

- Tomar conciencia de la propia situacionalidad del lector, de la individualidad de la propia interpretación.
- Calcular las interpretaciones de los otros, sobre todo de los miembros más próximos de nuestra comunidad (familiares, amigos, vecinos, colegas) o de las autoridades.
- Integrar estas interpretaciones en un valor o impacto global, que suma diferentes interpretaciones de un escrito.

### **2.2.5 Estándares de competencias de lectura crítica para los niveles de décimo y undécimo**

#### **Producción textual**

**Enunciado identificador:** Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos.

---

**Subprocesos:**

- Comprendo el valor del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento
- Desarrollo procesos de autocontrol y corrección lingüística en mi producción de textos orales y escritos
- Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en mi producción de textos orales y escritos.
- Evidencio en mis producciones textuales el conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hago de ellos en contextos comunicativos
- Produzco ensayos de carácter argumentativo en los que desarrollo mis ideas con rigor, atendiendo a características propias del género.

**Comprensión e interpretación textual**

**Enunciado identificador.** Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.

**Subprocesos:**

- Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo.
  - Relaciono el significado de los textos que leo con los textos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido.
  - Diseño un esquema de interpretación, teniendo en cuenta el tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa.
-

- Construyo reseñas críticas acerca de los textos que leo.
- Asumo una actitud crítica frente a los textos que leo y elaboro, y frente a otros tipos de textos: explicativos, descriptivos y narrativos.

## Literatura

**Enunciado *identificador*.** Analizo crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal.

### Subprocesos:

- Leo textos literarios de distintas índoles, género, temática y origen.
- Identifico en obras de la literatura universal el lenguaje, las características formales, las épocas y escuelas, estilos, tendencias, temáticas, géneros y autores, entre otros aspectos.
- Comprendo en los textos que leo las dimensiones éticas, estéticas, filosóficas, entre otras, que se evidencian en ellos.
- Comparo textos de diversos autores, temas, épocas y culturas, y utilizo recursos de la teoría literaria para enriquecer su interpretación.

## Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos

**Enunciado *identificador*.** Interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva.

**Subprocesos:**

- Comprendo el papel que cumplen los medios de comunicación masiva en el contexto social, cultural, económico y político de las sociedades contemporáneas.
- Infiero las implicaciones de los medios de comunicación masiva en la conformación de los contextos sociales culturales, políticos, etc. del país.
- Analizo los mecanismos ideológicos que subyacen a la estructura de los medios de información masiva.
- Asumo una posición crítica frente a los elementos ideológicos presentes en dichos medios, y analizo su incidencia en la sociedad actual.

**Enunciado *identificador*.** Retomo críticamente los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados.

**Subprocesos:**

- Doy cuenta del lenguaje verbal o no verbal en manifestaciones humanas como los grafitis, la publicidad, los símbolos patrios, las canciones los caligramas, entre otros.
  - Analizo las implicaciones culturales, sociales, e ideológicas de manifestaciones humanas como los grafitis, la publicidad, los símbolos patrios, las canciones los caligramas, entre otros.
  - Explico cómo los códigos verbales y no verbales se articulan para generar sentido en obras cinematográficas, canciones y caligramas, entre otras.
-

- Produzco textos, empleando lenguaje o no verbal, para exponer mis ideas o para recrear realidades, con sentido crítico.

### **Ética de la comunicación**

**Enunciado identificador.** Expreso respeto por la diversidad cultural y social del mundo contemporáneo, en las situaciones comunicativas en las que intervengo.

#### **Subprocesos:**

- Identifico, caracterizo y valoro diferentes grupos humanos teniendo en cuenta aspectos étnicos, lingüísticos, sociales, culturales, entre otros del mundo contemporáneo.
- Respeto la diversidad de criterios posiciones ideológicas que surgen en los grupos humanos.
- Utilizo el diálogo y la argumentación para superar enfrentamientos y posiciones antagónicas.
- Comprendo que en la relación intercultural con las comunidades indígenas y afrocolombianas deben primar el respeto y la igualdad, lo que propiciara el acercamiento socio cultural entre todos los colombianos.
- Argumento, en forma oral y escrita. Acerca de temas y problemática que pueden ser objeto de intolerancia, segregación, señalamientos, etc.

### **2.2.6 Pensamiento crítico y pedagogía emergente**

Durante décadas se mantuvo aislada la educación de la realidad social, política, económica y tecnológica del ser humano, es decir, se enfatizó en los

---

conceptos o teorías de un campo del saber específico sin la aplicabilidad significativa a su entorno. En este nuevo siglo, la educación debe tener a consideración el término de lo emergente sobre todo en los conceptos de los campos de la ciencia, conocimiento emergente y paradigma emergente, los cuales se vinculan en la forma de abordar los problemas científicos desde la perspectiva del pensamiento crítico dentro del aula. En este sentido, la inclusión y potenciación de este tipo de pensamiento superior depende a su vez de pedagogías emergentes y de aprendizajes emergentes que se desarrollen dentro del trinomio pedagógico: maestro, estudiante y el mundo de particularidades complejas.

*La pedagogía de lo emergente invita a lo imprevisto, a interrumpir y cambiar la dirección del trabajo en el aula* (Gallagher y Wessels, 2011). El docente debe tener la capacidad de identificar cuáles son los intereses sociales, económicos, políticos y tecnológicos del aula para armonizar y conjugar junto con los saberes específicos o académicos del área con la finalidad de generar una interdisciplinariedad que brinde posibilidades de transformación del pensamiento; teniendo como habilidades, el análisis, la duda, la formulación de preguntas, cuestionamientos, desarrollo de las competencias argumentativas y propositivas en los estudiantes.

Por otra parte, Kawka, Larkin y Danaher (2011) dicen: *“en el aprendizaje emergente el conocimiento es abierto, creado y distribuido por los estudiantes”*, para llegar a la creación de conocimientos significativos y de un pensamiento superior, el estudiante debe relacionar y contrastar lo comprendido en el proceso pedagógico con sus conocimientos y creencias sobre su realidad social económica y política en la cual se encuentra inmerso. En complemento, en el aula de manera

colectiva, dialógica y dialogante, tiene la posibilidad de conocer nuevos aspectos y características del conocimiento y de la realidad, reconociendo y analizando los diversos tipos de argumentos; por ejemplos, de analogía, de autoridad, de hechos y de causalidad, expresados espontáneamente por los demás actores dentro del proceso de aprendizaje.

El pensamiento crítico se le considera “como una combinación compleja de habilidades intelectuales que se usa con fines determinados, entre ellos, el de analizar cuidadosa y lógicamente información para determinar su validez, la veracidad de su argumentación o premisas y la solución de una problemática” (Campos, 2007) para ello debe plantearse un cambio en los currículos temáticos y pasar a un currículo emergente (Sheerer, Dettore y Cyphers, 1996) el cual moviliza experiencias y actividades que responden a los intereses y necesidades de estudiantes y profesores que interactúan en un contexto de aprendizaje determinado. Es decir, modificar El currículo como un conjunto de áreas disciplinares, desde las cuales se organizan las experiencias de aprendizaje en torno a temáticas específicas. Paul (1993) dice que el pensamiento crítico es “una manera sistemática de formar y moldear nuestro pensamiento. Funciona deliberada y exigentemente. Es un pensamiento disciplinado, comprensivo, bien razonado y está basado en estándares intelectuales”

Por lo anterior, el pensamiento crítico trata aquellos aspectos de la realidad no definidos por los discursos formales, pero que hacen parte de la realidad. Es por esto la importancia, cuando se analizan los contenidos políticos (leyes, modificaciones a las normas) relacionados con la Organización Escolar dictados por responsables de la planificación educativa. Se parte de que profesor-alumno

---

han de tener una visión crítica que les permita detectar las contradicciones. La finalidad no es conseguir unos fines económicos, sino que está orientado hacia un interés emancipador que permita al sujeto una vida libre. En definitiva, se trata de conseguir instrumentos capaces de explicar los fenómenos humanos y, a la vez, conseguir su transformación.

El estudiante es percibido como concreto y determinado por su contexto y se contrapone la concepción del individualismo burgués de sujeto: individuo que tiene poder para cambiar su vida según su propia iniciativa. Por lo tanto, el sujeto pasa a ser humanístico y social al proteger y, al no vulnerar los derechos de su entorno y de la sociedad.

Cuando se busca la transformación del pensamiento en el proceso pedagógico se debe implementar una acción educativa, Habermas (2003) expone la situación ideal de habla la cual no se debe interpretar como un hecho futuro:

- Todos los participantes potenciales en un discurso tienen la misma oportunidad de participar en los actos comunicativos.
  - Todos los participantes tienen la misma posibilidad de interpretar, afirmar, explicar, problematizar, razonar, refutar... las pretensiones de validez de los argumentos utilizados.
  - Todos los sujetos son agentes activos.
  - De nuevo se presenta la exigencia que toda acción comunicativa tiene: conseguir relaciones simétricas. Dadas las características actuales de nuestra realidad educativa esto requiere que las acciones sean, en principio, tendencialmente comunicativas hasta
-

conseguir aquellos requerimientos que estamos proponiendo. Lo más importante es la necesidad de explicitar los criterios que se utilizan en la actividad crítica, ya que la crítica carece en sí misma de contenido ontológico. No confundir la crítica como proceso y la crítica como producto o resultado de la misma.

- Los datos para el análisis se obtienen de:
    - ✓ Las acciones: su finalidad que vendrá dada por la expresión de los sujetos intervinientes.
    - ✓ Emisiones comunicativas: propias de la actividad didáctica, actos implícitos, emisiones más o menos ambiguas, secuencias conversacionales, actitudes de los intervinientes, argumentaciones.
    - ✓ Significados: el mundo de la vida de los sujetos, términos utilizados en la conversación, culturas de origen.
  - Las condiciones para acercarse al mundo de los fenómenos escolares se pueden resumir en:
    - ✓ Intención de llegar a la comprensión del fenómeno, utilización de los mismos instrumentos lingüísticos y comprensivos de los participantes siendo conscientes de los saberes pre-teóricos que se están utilizando.
    - ✓ Utilización de la intersubjetividad como recurso de conocimiento: aproximación al concepto de realidad social como construcción semántica elaborada ínter-subjetivamente
-

- ✓ Actitud colaborativa que permitirá la aplicación de un método crítico-ideológico, ya que el análisis de los elementos pragmático-universales de la comunicación permite desvelar las distorsiones comunicativas, basadas en actitudes de dominio, y someterlas a un proceso reflexivo y crítico.

Por otra parte, Freire (1984), citado en Remolina (2013), considera que el pensamiento crítico es pensamiento y acción, y que la realidad es punto de partida del acto de conocer. La emancipación como razón del hombre, la libertad de pensamiento y la ideología está marcada por el análisis, la crítica la reflexión sobre la realidad del contexto social. Es un planteamiento renovador donde lo inanimado de las letras y la dinámica del pensamiento se conjugan con la praxis social en búsqueda de la igualdad, equidad y oportunidades sociales que aseguren un desarrollo integral de las comunidades dirigidas por los gobiernos. En este sentido, la educación desde el planteamiento de Freire debe tener un sentido social y emancipador.

### **2.2.7 La enseñanza y el aprendizaje del pensamiento crítico**

La realidad de los docentes es compleja y a la vez determinante en el desarrollo personal, social, económico, político y cultural de la sociedad del siglo XXI. El menester de los docentes es fundamental en el presente y futuro de las nuevas generaciones, ya que en su labor está la formación de individuos críticos, asertivos, autónomos, liberados, emancipados.

En relación a esto, Nickerson, Perkins, & Smith (1985), citados por Marciales (2003), identifican cinco enfoques sobre la enseñanza de habilidades de pensamiento, aunque no las consideran mutuamente excluyentes:

1. Enfoques de las operaciones cognitivas, que intentan identificar, desde un punto de vista cognitivo, las habilidades componentes que contribuyen al pensamiento, y entrenar a la gente en el uso de tales habilidades.
2. Enfoque de orientación heurística, que subrayan los métodos generales de solución de problemas, descritos por solucionadores de problemas expertos, o por gente que intenta programar ordenadores para solucionar problemas.
3. Enfoques del pensamiento formal, que afirman que las personas necesitan entrenamiento en lo que Piaget llamó pensamiento operacional formal, que intentan enseñarlo principalmente como parte de los cursos de asignaturas convencionales.
4. Enfoques de facilidad simbólica, que se centran específicamente en las habilidades de manipulación de símbolos.
5. Enfoques de pensamiento sobre el pensamiento, que intentan mejorar el pensamiento haciendo que la gente piense sobre la naturaleza de éste (Marciales, 2003, pp. 205 - 206).

Lo anterior ofrece una amplia diversidad de posibilidades y acciones que estimulan la enseñanza del pensamiento crítico, en esta medida los docentes tienen suficientes insumos para, de manera creativa y organizada, desempeñar cualificada y críticamente su menester de formadores de ciudadanos. En ese orden de ideas, para el desarrollo del presente proyecto se tomó la lectura como

---

una de esas maneras, y tal vez una de las más efectivas, de acceder al pensamiento crítico.

### **2.2.8 Didáctica**

Esta investigación tiene como objetivo desarrollar estrategias didácticas, por lo tanto, es pertinente desarrollar este término. La didáctica es la encargada de constituir las normas por las cuales se orientan los métodos, estrategias y eficiencia del proceso de enseñanza (Cardona, 2006). Sin embargo, solo aquella enseñanza que tiene por fin el perfeccionamiento del sujeto a quien se enseña; perfeccionamiento cuya manifestación inmediata es el aprendizaje (García Hoz, 1996) se le puede considerar didáctica.

La Didáctica es una ciencia práctica, de intervención y transformadora de la realidad. Esto conlleva a distintos autores a definir el término como una ciencia o una tecnología y algunos, como un arte. Desde esta última, la Didáctica requiere de unas habilidades en sus agentes. Habilidades que se acrecientan con la experiencia más o menos rutinaria. Por medio de la tradición y de la intuición los didactas van resolviendo los problemas prácticos de cada día. Así, tienen su inspiración, por este lado, en los resultados obtenidos anteriormente, sin poder dar siempre razón de por qué sucede así.

La valoración de la dimensión práctica es indudablemente elevada y así ha de ser. Rousseau, y también Eisner (1982) y Stenhouse (1985, 44) han recurrido a la metáfora del educador como jardinero. Ahora bien, el espíritu crítico y reflexivo debe añadirse al artístico a fin de mejorar la propia práctica docente. Aclarar en qué proporción debe intervenir el arte, la tecnología, la ciencia en la Didáctica es

---

de crucial importancia para planificar adecuadamente la formación del profesorado. Eisner (1982) considera la enseñanza como:

Una forma de expresión artística donde hay una coordinación y sincronía armoniosa en el proceso de enseñanza y aprendizaje entre maestro y estudiante.

Por lo tanto, debe existir:

- a. Experiencia estética para profesor y alumno gracias a la habilidad del primero y al resultado armonioso del segundo.
- b. La actuación del artista en el curso de la acción, adecuándose al clima creado y combinando adecuadamente las intenciones previstas con los deseos del alumnado.
- c. La actividad didáctica no es rutinaria ni prescrita totalmente, sino sujeta a contingencias impredecibles.
- d. La actuación docente puede ser innovadora, apoyada en procesos reflexivos. Los fines que se persiguen son a menudo creados durante el proceso. Lo que hace imposible la aplicación rutinaria y mecánica de normas, obligando a modificar fórmulas de actuación y a investigar nuevas maneras de hacer.

### **Dimensión tecnológica**

La Didáctica no es, no puede ser y no debe ser una mera aplicación práctica de conocimientos, principios, teorías, normas... elaborados en el seno de otras disciplinas. Aunque utiliza datos procedentes de la Psicología y de la Sociología, entre otras ciencias, también en el seno de la intervención didáctica se va creando un corpus de teorías. Pero la actividad práctica de cada día en el aula no puede

---

desarrollarse según un patrón tecnológico, como si todo estuviese ya previsto. Un aula, como todo conjunto o medio en el que intervenga el ser humano, no puede estar sujeta a comportamientos preestablecidos de antemano. Ante situaciones no previstas, sólo cabe la respuesta reflexiva basada en teorías científicas pero llevada a cabo en el momento con predominio del elemento artístico.

### **Cientificidad**

La Didáctica cumple criterios de racionalidad científica con tal que se acepte la posibilidad de integrar elementos subjetivos en la explicación de los fenómenos. Por otra parte, posee suficiente número de conceptos, juicios y razonamientos estructurados susceptibles de generar nuevas ideas tanto inductiva como deductivamente. Es un cuerpo de conocimientos sistemáticos por el grado de estructuración, orden y coherencia interna de sus conocimientos. La Didáctica tiene un carácter explicativo. Como toda ciencia, la Didáctica explica los fenómenos que se relacionan con su objeto (el proceso de enseñanza aprendizaje) en términos de leyes y principios que se van superando sucesivamente. En efecto, describe los fenómenos: cómo son, en qué circunstancias se dan y explica su esencia O razón de ser.

### **Elementos componentes del acto didáctico**

Podemos analizar seis elementos fundamentales en el proceso enseñanza-aprendizaje: el alumno, el profesor, los objetivos, la materia, las técnicas de enseñanza y el entorno social, cultural y económico en el que se desarrolla.

---

**Los alumnos.** Elemento personal del proceso; en la realidad debe existir una adaptación recíproca, que se orienta hacia la integración, esto es, hacia la identificación entre el alumno y la escuela para ello, es imprescindible que la escuela esté en condiciones de recibir el alumno como él es, según su nivel de maduración cognitiva y emocional, edad, diferencias individuales, ritmo de aprendizaje, habilidades y destrezas entre otras.

**Los profesores.** Constituyen otro elemento personal del proceso, es el orientador de la enseñanza debe ser fuente de estímulo que lleva al alumno a reaccionar para que se cumpla el proceso de aprendizaje.

**Los objetivos.** Toda acción didáctica supone objetivos, sirven de guía en el proceso, y son formulados al inicio de la programación docente. La escuela no tendría razón de ser si no tuviese en cuenta la conducción del alumno hacia determinadas metas.

**La materia,** por su parte, constituye la sustancia, el conocimiento que es necesario transmitir de profesor a alumno, y que debe ser asimilada por éste. Es el contenido de la enseñanza a través de ella serán alcanzados los objetivos de la escuela, debe ser contextualizados a las necesidades de los estudiantes.

**Las técnicas de enseñanza.** Constituyen los medios y métodos a través de los cuales realizaremos la labor docente y deben estar lo más próximo que sea posible a la manera de aprender de los alumnos.

Por último, **el medio geográfico, económico, cultural y social.** Es indispensable para que la acción didáctica se lleve a cabo en forma ajustada y eficiente, tomar en consideración el medio, contexto donde funciona la escuela y

---

en el que se desarrolla el estudiante; su cultura, creencias, factores psico-sociales, y otros).

### **2.2.9 Etapas en la acción didáctica**

Se distinguen tres etapas en la acción didáctica:

- a. Planeamiento. En esta etapa se formulan los objetivos educativos y los planes de trabajo adaptados a los objetivos previstos. La formulación de un plan implica la toma de decisiones anticipada y la reflexión con anterioridad a la puesta en práctica.
- b. Ejecución. Posteriormente al planteamiento, el profesor pone en práctica los recursos
- c. Evaluación. Es la etapa en la que se verifican los resultados obtenidos con la ejecución, materializándose en el proceso de evaluación.

Por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla en varias etapas, y conlleva un proceso de comunicación entre el docente que enseña, que transmite unos conocimientos y a quien se enseña, el alumno o también denominado discente.

### 3. MARCO METODOLÓGICO

A continuación se presentan las bases metodológicas en las cuales se apoyó el desarrollo del proyecto, en términos del paradigma, el tipo de investigación, el enfoque y las técnicas e instrumentos de recolección de información.

#### 3.1 Paradigma

El paradigma de investigación es el socio-crítico, el cual según Arnal (1992) hace parte de la teoría crítica donde esta es una ciencia social que no es puramente empírica ni solo interpretativa; sus contribuciones se originan “de los estudios comunitarios y de la investigación participante” (p.98) por lo tanto tiene como objetivo la transformación de los grupos sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la intervención de sus miembros. El paradigma socio crítico se fundamenta en la crítica social la cual adhiere un carácter autorreflexivo y crítico, en la construcción de los conocimientos que nacen de los intereses de la comunidad. Dichos intereses se van desarrollando a través de la capacitación que hace el investigador en el contexto.

A continuación, algunos autores que exponen principios y características del paradigma socio-crítico, Popkewitz (1988) plantea que algunos de los principios del paradigma son: conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica integrando conocimiento, acción y valores; orientar el conocimiento hacia la emancipación y la liberación del ser humano; proponer la participación de todos los participantes, incluyendo el investigador, en procesos de

---

autorreflexión y de toma de decisión consensuada, las cuales se asumen de manera corresponsable.

Habermas (1996) por su parte plantea: el conocimiento nunca es producto de individuos o grupos humanos con preocupaciones alejadas de la cotidianidad; por el contrario, se constituye siempre con base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han sido configuradas por las condiciones históricas y sociales.

De acuerdo a lo presentado por los investigadores anteriormente, se determina que la funcionalidad del paradigma en esta investigación apunta a que el investigador se vincule al grupo y se integre al mismo de forma tal que a la vez que se transforma la actitud del grupo, él también sufre esa transformación. Como se trabaja en contextos específicos, partiendo de los problemas y necesidades identificadas por el grupo, no se pueden generalizar los resultados, aunque sí transferir experiencias.

Desde esta perspectiva crítica, los problemas parten de situaciones reales, es decir de la acción y son seleccionados por el propio grupo que desde el inicio está cuestionando la situación.

En conclusión, la pertinencia de este paradigma y su modo de investigar es idónea para esta investigación debido a que los objetivos específicos, buscan introducir en el contexto educativo la implementación de nuevas estrategias de lectura crítica concientizando y transformando el pensamiento y valores de los estudiantes y docentes, ejercicio que lleva al investigador a conocer la realidad y a interactuar con el grupo para conocer las raíces, las causas y los efectos del

---

fenómeno que se está presentando en el contexto, a través, de un proceso de análisis de las condiciones sociales e históricas presentes en el aula.

Por lo tanto, el impacto de la investigación es de naturaleza social, emancipadora y didáctica ya que busca generar cambios de patrones e ideales; sociales, políticos, religiosos, culturales, filosóficos y didácticos que estén basados en la autocrítica y la reflexión del individuo por medio de la implementación de estrategias de lectura crítica.

### **3.2 Tipo de investigación**

En este proyecto de investigación se utilizará el tipo de investigación cualitativa debido a que, en esta, se producen descubrimientos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Todo lo contrario, esta busca referimos, “no a la cuantificación de los datos cualitativos, sino al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizar los en un esquema explicativo teórico” (Stern, 1980, citado por Strauss y Corbin, 2002).

Por otra parte, Lucca y Berríos (2003) consideran que esta *“se trata del cuerpo de conocimientos que conforman los distintos diseños y estrategias de investigación que producen datos o información de naturaleza textual, visual o narrativa, los cuales son analizados, a su vez, mediante medios no matemáticos”*. Podemos decir que la presente investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, ya que éste nos permitió estudiar el problema utilizando estrategias metodológicas que nos facilitaran realizar un análisis interpretativo del estado de

---

competencias lectoras de los estudiantes en su contexto natural, sin alterarlo o controlarlo.

En este tipo de investigaciones, las personas, los escenarios, los grupos y los quehaceres humanos no son reducidos a variables que se controlan, sino que “a través del análisis e interpretación de sus actitudes, durante el proceso de investigación, se rescata y resalta las cualidades del fenómeno que se estudia” (Lucca y Berríos 2003). Es por esto, que los resultados de la investigación cualitativa se presentan mediante un narrativo textual, cuyo eje es la descripción detallada de las cualidades del hecho que se investiga. En este sentido, Taylor y Bogdan (1986) consideran la investigación cualitativa como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”.

Por lo tanto, el trabajo de investigación tiene una etapa de análisis de resultados en donde se analiza e interpreta los productos que han dejado los instrumentos y técnicas que han sido aplicadas y que están basados en los objetivos específicos y criterios generales que hacen de un lector crítico y de un pensador crítico en los distintos espacios y escenarios académicos y sociales. Cabe resaltar que no solo el estudiante está expuesto a la transformación sino el investigador que puede transformar su pensamiento crítico, conceptos y su capacidad reflexión y de análisis.

### **3.3 Enfoque**

El enfoque que se determinó en esta investigación fue considerado por las características y particularidades sociales, culturales y cognoscitivas del campo de

---

acción, lo cual implicó ejecutar unas acciones basadas en la teoría y características de la investigación-acción que plantea Elliot (2000), las cuales son:

La investigación acción en las escuelas analiza las situaciones humanas y sociales experimentadas por los profesores como: problemáticas susceptibles de cambio, que requieren una respuesta práctica. La investigación acción se relaciona con los problemas prácticos experimentados por los profesores en vez de con los problemas teóricos definidos por investigadores puros en el entorno de la disciplina del saber.

El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. La investigación-acción adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión. Al explicar "lo que sucede", la investigación-acción construye un "guion" sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes, o sea, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás. Este "guion" se denomina a veces "estudio de casos". La forma de explicación utilizada en los estudios de casos es naturalista en vez de formalista. Las relaciones se iluminan mediante la descripción concreta, en vez de a través de leyes causales y de correlaciones estadísticas.

La investigación-acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos profesores y director. Los hechos se interpretan como acciones y transacciones humanas en vez de como procesos naturales sujetos a leyes de la

---

ciencia natural. Lo que ocurre se hace inteligible al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes les adscriben.

Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará “lo que sucede” con el mismo lenguaje utilizado por ellos, o sea, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria.

Además, como la investigación-acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válido a través del diálogo libre de trabas con ellos. Los relatos de los diálogos con los participantes acerca de las interpretaciones y explicaciones que surgen de la investigación deben formar parte de cualquier informe de investigación-acción.

Como la investigación-acción incluye el diálogo libre de trabas entre el investigador (se trate de un extraño o de un profesor/investigador) y los participantes, debe haber un flujo de información libre entre ellos.

Por lo anterior, es idóneo la participación de este enfoque ya que busca la integración y praxis de los elementos claves de la transformación de espacios académicos y culturales, tales como los docentes, estudiantes, comunidad educativa en general, padres de familia y el investigador. Esto permite que haya una interacción entre los sujetos y el investigador de forma significativa la cual apunta a identificar, reflexionar, planear, autorreflexionar, ejecutar y analizar los resultados obtenidos de un problema que surge del contexto educativo.

Posteriormente, en esta etapa se determinó que, debido al enfoque de la investigación, se debía utilizar técnicas como cuestionarios, entrevistas

---

estructuradas y grupos focales. De igual forma se establecieron los instrumentos que se iban a utilizar para implementar cada una de estas técnicas, las cuales se describen más adelante.

### **3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información**

Al momento de determinar cuáles técnicas se iban a utilizar en la investigación, se tuvo en cuenta la flexibilidad que estas brindarían en la recolección de información teniendo presente las particularidades de la población. Por lo tanto, se utilizaron técnicas como:

#### **3.4.1 Entrevista**

El objetivo de la entrevista es encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, valores, entre otros.

Steinar define que el propósito de la entrevista en la investigación cualitativa es “obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos” (1996, p.6).

Inicialmente se realizó una entrevista para desarrollar el objetivo dos de la investigación, en esta se buscaba conocer qué conocimiento tenían los docentes sobre la lectura crítica y qué estrategias aplicaban de lectura crítica en el aula. Se realizaron seis preguntas a los docentes como ¿Para usted qué es leer críticamente? ¿Qué estrategias utiliza para implementar la lectura crítica? ¿Cree usted que sus estudiantes son lectores críticos? Si la respuesta es afirmativa, ¿Qué actitudes o acciones ve en ellos que se lo indican? Estas preguntas

---

permitieron conocer las estrategias que utilizan los docentes para desarrollar la lectura crítica y el pensamiento crítico en el aula y además conocer si sus estudiantes poseen ese tipo de habilidad lectora.

La información recopilada en cada una de estas entrevistas fue fundamental para el análisis de los resultados y se presentará en el capítulo siguiente (Ver Anexo A).

### **3.4.2 Grupo focal**

Los grupos focales son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador. Se han dado diferentes definiciones de grupo focal; sin embargo, son muchos los autores que convergen en que éste es un grupo de discusión, guiado por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular (Aigner, 2006; Beck, Bryman y Futing, 2004). El propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes; esto no sería fácil de lograr con otros métodos. Además, comparados con la entrevista individual, los grupos focales permiten obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo (Gibb, 1997). La diferencia entre un grupo focal y una entrevista grupal consiste en que, en esta última, se entrevista a un grupo de personas al mismo tiempo; además, la entrevista hace énfasis en las preguntas y respuestas entre el investigador y los participantes. Por otra parte, el grupo focal se centra en la interacción dentro del grupo, la cual gira alrededor del tema

---

propuesto por el investigador; además, los datos que se producen se basan en la interacción (Powell et al., 1996 citado por Gibb, 1997).

Por lo anterior, teniendo en cuenta las ventajas y características del grupo focal fue fundamental su aplicación en la investigación ya que se pudo corroborar cierta información suministrada por los docentes, los estudiantes desarrollaron de forma grupal ocho preguntas abiertas que apuntaban hacia las estrategias que utilizaban los docentes en las clases, esto con el objetivo de confrontar la información de las entrevistas realizadas al cuerpo docente. Algunas de las preguntas son: ¿se consideran lectores críticos?, ¿Qué beneficios les provee la lectura crítica en su vida académica y personal?, ¿El docente durante sus clases les permite expresar sus puntos de vista a favor o en contra sobre el texto leído?, ¿Cuándo realizan una lectura ¿su docente abre espacios de debates frente al tema?, durante la aplicación de esta técnica se escogió un grupo de 8 estudiantes, estos fueron seleccionados con los criterios de los desempeños, altos y bajos en lenguaje y comprensión lectora (Ver Anexo B).

### **3.4.3 Cuestionarios**

Es el conjunto de preguntas previamente diseñadas para hacer contestadas por la misma persona o por el aplicador, pero a partir de las respuestas otorgadas por la persona que responde.

Los cuestionarios contienen preguntas abiertas y cerradas. Las primeras permiten que cada persona que la responde externe ampliamente su respuesta. Mientras que las preguntas cerradas tienen opciones prediseñadas de respuesta.

---

Las preguntas del cuestionario se redactan a partir del problema de investigación. Como instrumento de medición el cuestionario debe cumplir con dos requisitos esenciales: confiabilidad y validez. La confiabilidad se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo produce resultados iguales. La validez se refiere al grado en que un instrumento mide la variable que pretende medir.

En la investigación se diseñaron y aplicaron dos cuestionarios: el primero dirigido a los estudiantes, con el objetivo de hacer un diagnóstico sobre el estado actual de desarrollo del pensamiento crítico y la lectura crítica, en el cual con la formulación de 26 afirmaciones, se buscaba conocer los gustos lectores en la vida académica, familiar y recreativa de los jóvenes y analizar las habilidades lectoras críticas (Ver Anexo C). Este cuestionario fue adaptación de uno diseñado y validado por Marciales (2003) en el desarrollo de su tesis doctoral. Antes de ser aplicada la nueva versión, fue piloteada con dos estudiantes, lo cual consolidó su confiabilidad.

Por otra parte, se aplicó el segundo cuestionario que tenía como objetivo conocer las estrategias de lectura crítica que utilizaban los docentes en sus asignaturas. Para lo cual, se diseñó un cuestionario que contiene 16 afirmaciones que apuntaban a identificar qué estrategias de lectura utilizaban y, además, si observaban en los estudiantes un pensamiento crítico en sus intervenciones académicas. Estas afirmaciones ayudaron a conocer las estrategias de lectura crítica que implementan los docentes. Las convenciones Nunca, casi nunca, A Veces, Casi siempre y Siempre, fueron las utilizadas para identificarlas (Ver Anexo D).

### **3.5 Población, muestra y muestreo**

La población estuvo conformada por los estudiantes y docentes de educación media de las instituciones privadas de la ciudad de Barranquilla. La muestra correspondió a los estudiantes y docentes de educación media del Colegio David Perkins de esta ciudad y ellos, a su vez, estuvieron representados por ocho (8) estudiantes y cuatro (4) docentes, quienes fueron seleccionados de manera intencional garantizando la presencia tanto de estudiantes con buen desempeño académico, como de aquellos que presentan dificultades en su rendimiento. De igual forma se garantizó la presencia de docentes tanto del área de Lengua Castellana como de otras áreas.

---

## 4. RESULTADOS

### 4.1 Presentación de los resultados

A continuación, se presentará de manera detallada los resultados obtenidos a través de las técnicas y los instrumentos empleados para recolectar información. Los datos se muestran teniendo en cuenta los objetivos de este estudio, y la forma de presentarlos será acorde con el carácter cualitativo del mismo.

#### Lectura crítica en los estudiantes

Una de las preguntas del cuestionario apuntaba hacia la influencia del contexto familiar. En ella los resultados son los siguientes:

Cuatro de los estudiantes a veces tienen espacios de diálogos y de intercambio de opiniones sobre una temática o lectura de tipo social, política o económica con sus padres, mientras que tres casi siempre tienen esta práctica con ellos y un solo estudiante casi nunca dialoga sobre estos temas (ítem 2).

Por otra parte, en cuanto a la lectura crítica y a sus concepciones y praxis, los estudiantes arrojaron los siguientes resultados.

Un solo estudiante siempre relaciona la temática de la lectura con un aspecto de su realidad y dos casi siempre, mientras que dos nunca lo hacen y tres a veces lo hacen (ítem 3).

Por otro lado, se consultó sobre si al leer los argumentos de un texto, los informantes indagan sobre la veracidad de estos y comparan con otras fuentes, los resultados son los siguientes: cuatro de los estudiantes a veces indagan y

comparan sobre la credibilidad de los argumentos y contrastan o comparan con otros textos, mientras que la mitad casi nunca lo hace (ítem 5).

La siguiente pregunta indaga sobre si los estudiantes interpretan y analizan imágenes, tablas y gráficas que se presentan en los textos. Los resultados fueron: cuatro de los informantes casi siempre saben interpretar y analizar textos discontinuos o gráficos y uno solo siempre lo hace, mientras que tres a veces lo hacen (ítem 6).

Por otra parte, se consultó a los informantes si compartían de inmediato el mismo punto de vista del autor que expresaba en la tesis, los resultados son los siguientes.

Seis de los informantes a veces están de acuerdo con el punto de vista del autor, mientras que dos casi nunca aceptan la tesis que presenta el autor (ítem 7).

Por otro lado, se indagó si los informantes cuestionan la tesis, los argumentos y la conclusión del autor. Sus respuestas fueron: tres de los informantes a veces realizan estos cuestionamientos de la información, intención y propósito del autor. Un número similar de informantes casi siempre lo hacen, mientras que uno siempre lo hace y el otro nunca lo hace (ítem 8).

Sobre si cuando leen un texto argumentativo, valoran los argumentos del autor se observó que cinco de los estudiantes casi siempre valoran los argumentos, y dos siempre lo hacen mientras que uno casi nunca lo hace (ítem 9).

En la situación específica que, si cuando leen o escuchan una noticia de tipo político, analizan el discurso de la fuente para tomar una posición sobre lo que plantea los informantes respondieron así: cuatro de los estudiantes a veces

analizan el discurso de la fuente, dos casi nunca lo hacen y solo dos siempre lo hacen (ítem 10).

Por otra parte, se consultó si cuando leen un texto llegan a conclusiones nuevas y propositivas. Los estudiantes dieron los siguientes datos: cuatro informantes a veces llegan a conclusiones nuevas y propositivas, tres casi nunca y el último nunca.

La siguiente pregunta indaga que si al leer un texto argumentativo identifican si los argumentos son una falacia argumentativa los informantes respondieron así: cuatro aseguran que a veces identifican las falacias en los textos, dos casi siempre son capaces de identificarlos y dos informantes casi nunca tienen esta habilidad (ítem 16).

Sobre si los estudiantes reconocen los tipos de argumentos de un texto utilizados por el autor para dar credibilidad y fiabilidad a su información, los informantes dieron los siguientes resultados: cinco de los jóvenes a veces son capaces de reconocer los tipos de argumentos, dos casi siempre lo hacen mientras que solo uno siempre los reconoce, por lo tanto, se hace necesario aclarar y ejemplificar los conceptos de argumento y su tipología (ítem 17).

La siguiente pregunta presentada a los informantes sobre si, al leer una hipótesis, analizaban su viabilidad hacia la resolución del problema, ellos respondieron lo siguiente: tres a veces analizan la viabilidad de las hipótesis, tres casi siempre los hacen mientras que dos siempre lo hace (ítem 18).

Sobre si saben diferenciar entre una premisa y una tesis los informantes respondieron de la siguiente forma: tres a veces lo hacen, uno nunca sabe

---

diferenciar una premisa y una tesis, tres casi siempre saben diferenciar mientras que uno siempre lo hace.

Se indagó sobre si al leer buscan textos que sean actualizados y de impacto en la sociedad. Tres estudiantes dijeron que casi siempre buscan textos de impacto social, uno a veces lo hace, tres siempre buscan textos que impactan socialmente y uno casi nunca lee textos importantes desde la parte social.

Por otra parte, el proceso de escritura depende del proceso lector que realiza el individuo. A través de la lectura se puede entrar al mundo de la creación literaria, en donde se conoce, adoptan y crean modelos estilísticos, a partir de los textos leídos. En efecto, un lector crítico tendrá la capacidad de organizar sus ideas y de plasmarla con coherencia y cohesión.

En este ítem se inició preguntándoles a los informantes sobre si al escribir organizan sus ideas previamente sobre un tema, ellos respondieron lo siguiente.

Cuatro estudiantes siempre organizan sus ideas al escribir un texto, uno casi siempre lo hace mientras que dos a veces lo hacen y uno casi nunca lo hace (ítem 19).

La siguiente pregunta del cuestionario se basó en indagar en los informantes sobre si al escribir ellos tienen claro sus objetivos y conclusión. Los resultados son los siguientes.

Cuatro casi siempre tienen claro la estructura de su texto, dos siempre lo tienen claro, mientras que dos a veces tienen claros sus objetivos y conclusión al escribir (ítem 20).

Otro ítem enfocado en la escritura reflexiva fue que si los informantes al elaborar un texto argumentativo plantean sus razones y los contraargumentos de otro autor sobre el tema. Los resultados son los siguientes.

Cuatro casi siempre plantean sus razones y contraargumentos de otro autor, dos siempre lo hacen, mientras que uno a veces plantea sus razones y el octavo informante casi nunca elabora un texto argumentativo planteando sus razones y contraargumentos (ítem 24).

Por último, se indagó en los informantes sobre si al escribir un argumento citaban de fuentes reconocidas para dar credibilidad a su punto de vista. Los resultados son los siguientes. Cuatro de ellos a veces citan de fuentes reconocidas, dos casi siempre lo hacen mientras que los otros casi nunca citan para dar credibilidad en sus textos (ítem 26).

Por otro lado, se averiguó entre los estudiantes sobre si en los debates, justifican adecuadamente por qué consideran aceptable o infundada, una opinión. Los resultados arrojaron lo siguiente.

Cuatro de los informantes casi siempre justifican en los debates si una opinión se puede aceptar por su fundamentación o argumentos o no. Dos a veces justifican mientras que los otros dos siempre dan una justificación adecuada (ítem 12).

Por otro lado, se consultó a los informantes que si al interactuar en un debate, escuchan, analizan, respetan y reflexionan sobre la opinión de los demás. Los resultados son los siguientes.

---

Cuatro de los estudiantes siempre analizan, respetan y reflexionan sobre la opinión de los demás, mientras que cuatro de ellos casi siempre lo hacen (ítem 14).

La siguiente pregunta realizada a los jóvenes sobre si al participar en un debate, con anticipación buscaba información en distintas fuentes reconocidas. Los resultados son los siguientes.

Cuatro de los informantes casi siempre buscan información previamente al debate, un solo joven siempre lo hace, mientras que dos a veces lo hacen y uno casi nunca busca anticipadamente información antes de un debate (ítem 15).

Para finalizar, se indagó a los estudiantes sobre si al expresar sus ideas tratan de que sean diferentes a la de los demás, los resultados develaron lo siguiente.

Cuatro de los informantes siempre dan una idea u opinión diferente a la de los demás, dos casi siempre, mientras que uno a veces da una diferente y el último casi nunca da una opinión distinta a la de los demás (ítem 21) (Ver Anexo E).

Otra técnica empleada para obtener datos fue el grupo focal a estudiantes. En ella, los resultados fueron:

La primera pregunta realizada a los informantes indagaba sobre si se consideran lectores críticos y el por qué. Los resultados demostraron que menos de la mitad de los estudiantes consideran que son lectores críticos porque buscan información sobre las premisas y los argumentos que exponen los autores con otras fuentes y son capaces de analizar y comprender. Por otro lado, la tendencia

---

devela que la mayoría de los estudiantes no son críticos porque leen de forma literal y pocas veces analizan o confrontan con otros textos (ítem 1).

La segunda pregunta formulada a los estudiantes indagaba sobre qué beneficios les provee la lectura crítica en su vida académica y personal. Los resultados son los siguientes: para la mayoría la lectura crítica los beneficia en mejorar la eficiencia del pensamiento, a analizar situaciones sociales, desarrollar problemas, los ayuda a analizar los párrafos de un texto y a tomar buenas decisiones además de pensar antes de actuar (ítem 2).

En la entrevista hecha a los docentes se indagó sobre la lectura crítica de sus estudiantes. La pregunta era sobre si los estudiantes con los que interactúan en las clases son lectores críticos y, qué actitudes o acciones ven ellos que se los indican. Ellos respondieron lo siguiente:

El primer docente afirma que no son lectores críticos, debido a los resultados de pruebas estandarizadas que demuestran un bajo desempeño en la mayoría de los estudiantes y solo un mínimo porcentaje muestran una buena lectura crítica.

El segundo consultado expresa que Algunos si lo son, ya que emiten y producen discursos orales y escritos en los que argumentan sus ideas de forma clara y, demuestran conocimientos sólidos.

El tercero afirma No, ya que no utilizan el método científico en la formulación de juicios.

El cuarto informante niega que sean lectores críticos ya que se evidencia el mínimo interés y apatía hacia la lectura en los espacios extracurriculares como

---

canchas, gradas, entre otros. Por lo tanto, esto afecta en la baja calidad de los debates.

En conclusión, para los docentes los estudiantes no son lectores críticos porque no utilizan el método científico en la formulación de juicios, no sienten interés por la lectura, no argumentan sobre una temática de ninguna de las dos formas discursivas.

Finalmente, a los docentes en el cuestionario que se les aplicó se les hizo una pregunta donde se quería conocer si los estudiantes al leer textos argumentativos reconocían la tesis del autor fácilmente. Los resultados demostraron que tres de los informantes expresan que a veces sus estudiantes reconocen la tesis del autor y uno de los docentes afirma que casi nunca lo hacen (ítem 5).

### **Estrategias didácticas implementadas por los docentes en el desarrollo de la lectura crítica para la transformación del pensamiento de los estudiantes.**

Una de las preguntas del cuestionario a los estudiantes se enfocó en conocer si las lecturas que realizaban en clase los motivan dar un punto de vista. Los resultados arrojaron lo siguiente: Cuatro estudiantes afirman que a veces las lecturas motivan a dar puntos de vista, mientras que dos dicen que siempre y los últimos dos informantes casi nunca (ítem 4).

En otra pregunta que indagaba sobre el desarrollo del pensamiento crítico se les preguntó a los estudiantes sobre si las lecturas que realizan en clase, generan espacios de debates y controversias entre sus compañeros y docentes.

Los resultados son los siguientes: Cuatro de los estudiantes aseguran que a veces las lecturas que se realizan en clases generan debates entre ellos y su docente. Tres respondieron que casi siempre y uno solo nunca (ítem 11).

Otra técnica empleada para obtener datos que dieran información sobre las estrategias empleadas por los docentes, fue el grupo focal a estudiantes. En ella, los resultados fueron:

La tercera pregunta en el grupo focal a estudiantes indagaba sobre si el docente durante sus clases les permite expresar sus puntos de vista a favor o en contra sobre el texto leído. Las respuestas de más de la mitad de los informantes es que algunos docentes generan espacios de debates y de ponencias de ideas u opiniones frente a un tema donde analizan las ventajas y desventajas, además, hacen una crítica constructiva. Sin embargo, existen docentes que son parciales y no consideran como válidas las opiniones de los estudiantes ya que se fundamentan en una doctrina religiosa (ítem 3).

La cuarta pregunta formulada a los pupilos apuntaba a conocer si los docentes cuándo realizan una lectura abren espacios de debates frente al tema. Se conoció que la mitad de los estudiantes consideran que hay docentes (la minoría) que si generan espacios de debates donde dejan exponer sus opiniones de manera formal, además dicen que les ayuda a perder el miedo ante el público y a aclarar dudas (ítem 4).

La quinta pregunta aplicada al grupo de estudiantes sobre si las lecturas que se realizan en clase, el docente les indica que deben relacionar el texto con su realidad o solo a analizar lo que está en el texto. Los resultados demostraron que menos de la mitad de los estudiantes afirman que los docentes los orientan a

realizar una “lectura de mundo” o intertextual al relacionar lo que ven con la realidad (ítem 5).

La sexta pregunta indagaba sobre si al leer un texto, el docente los orientaba a analizar y comprender lo leído desde la visión: social, económica, cultural, ambiental o política de su realidad. Los resultados arrojaron que la mitad de los estudiantes manifiestan que no los orientan a analizar el tema de la lectura realizada desde los distintos aspectos y que con el propósito que se realiza únicamente es para desarrollar un cuestionario de forma literal. Por otro lado, un grupo reducido de docentes, para la mitad de los estudiantes si analizan desde los diferentes ámbitos (ítem 6).

La séptima pregunta buscaba conocer qué estrategias implementan los docentes para desarrollar la lectura crítica. La respuesta de la mayoría de los informantes expresa que los docentes utilizan como estrategias de lectura crítica la realización de ensayos y debates de temas controversiales, mesas redondas, lecturas para argumentar, mapas conceptuales, buscar palabras claves y videos interactivos. Por otro lado, un docente asigna un texto correspondiente a la materia, una lectura grupal, análisis individual del texto, y la respuesta por medio de análisis grupal o una respuesta individual seguido por una socialización en clase (ítem 7).

La última pregunta del grupo focal aplicada a los estudiantes sobre las estrategias de lectura crítica y de pensamiento crítico que utilizan sus docentes, indaga sobre si al leer un texto, el docente les pide realizar escritos como resúmenes, textos argumentativos o ensayos personales sobre lo leído. Al respecto, la mayoría de los informantes afirman que los docentes les piden

---

ensayos, resúmenes de lo comprendido y en ocasiones textos argumentativos sobre el tema (ítem 8) (Ver Anexo F).

A los cuatro informantes docentes de la muestra también se les aplicó una entrevista semiestructurada con el fin de conocer sus percepciones y estrategias didácticas sobre el pensamiento crítico y la lectura crítica. Este instrumento estaba conformado por seis preguntas abiertas iniciales, y dependiendo de la respuesta que daban, podían surgir interrogantes nuevos como, de hecho, ocurrió. De este instrumento se desprenden los siguientes resultados:

Los informantes de la pregunta sobre qué es leer críticamente, respondieron lo siguiente:

Para el primer docente leer críticamente es Inferir ideas del autor y propias para producir juicios sobre la temática e intencionalidad del texto. El segundo afirma que es Interpretar y dar juicios con propiedad para poder realizar una intertextualidad con otros textos o la con la misma realidad. El tercer docente expresa que es cuando el lector emite juicios de valor con fundamentos. El cuarto informante dice que es analizar extrayendo ideas y conceptos. De lo anterior se concluye que para los docentes leer críticamente es realizar unos procesos del pensamiento como inferir, interpretar, analizar y emitir juicios de valor sobre el tema que plantea el autor en el texto y, por último, realizar una intertextualidad entre textos y la realidad.

La segunda pregunta formulada en la entrevista indaga sobre qué es pensar críticamente. Los docentes dieron respuestas divididas a este interrogante. El primero expuso que es reflexionar con criterios (juicios) sobre una idea para ejecutarla y que esta sea idónea. El segundo informante dice que es emitir juicios

---

basados en la investigación o experiencias. Para el tercer entrevistado pensar críticamente es un proceso en el que se analiza y evalúa la organización de los saberes y poder tener una visión amplia del mundo, donde cada individuo tiene una opinión subjetiva de la realidad. El último docente expresa que Es un “ejercicio” de creación de espacios mentales, donde el individuo toma una posición. En conclusión, para los docentes pensar críticamente, en resumen, es un proceso o ejercicio de investigación y experiencias en la cual se analizan y evalúan unas ideas y conocimientos propios y del mundo para tomar una posición sólida y fundamentada y por ende “asertiva”.

La tercera pregunta formulada a los docentes buscaba conocer que estrategias utilizan para implementar la lectura crítica, los resultados son los siguientes.

El primer informante utiliza preguntas problémicas, consulta del estado del arte y bibliografía, además invita a los estudiantes a leer datos experimentales y llevarlos a la gráfica. El informante dos utiliza ensayos interpretativos y reflexivos, y finaliza con debates argumentales. El tercer docente utiliza la implementación de motivación según el interés del estudiante, como estrategia de la lectura crítica. El cuarto informante utiliza como estrategia Invitar al análisis constante de los textos, leer y analizar en grupo y analizar e interpretar fotos.

En conclusión, los docentes utilizan diversas estrategias que desde sus áreas les permiten desarrollar una lectura crítica de los textos que emplean en las temáticas, como, por ejemplo; leer y analizar textos discontinuos, redactar ensayos, debates argumentativos, uso de la pregunta problema, la Indagación y

---

consulta bibliográfica y la lectura de datos experimentales para una posterior graficación.

La quinta pregunta de la entrevista practicada a los informantes indagó sobre qué estrategia utilizan para que el texto tenga relevancia en la vida personal y social el estudiante. Los resultados son los siguientes.

El primer informante usa como estrategia la utilización de los textos científicos que tienen una aplicación directa al medio. El segundo utiliza las comparaciones y las consecuencias que se pueden ocasionar en las vidas de los sujetos y se evidencia en los procesos históricos, sociales y económicos.

El tercero de los entrevistados utiliza lecturas que sean del interés de los estudiantes y que generen polémica y genere un debate. Sin embargo, el cuarto de los informantes no utiliza ninguna estrategia de lectura que cause relevancia en la vida de los estudiantes.

En conclusión, algunos docentes utilizan lecturas de interés y estrategias lectoras que permiten la intertextualidad y pensamiento crítico a partir de un tema tratado en el salón de clases.

Para finalizar, se realizó la sexta pregunta que indagaba sobre cuáles son las estrategias de lectura implementan para que sus estudiantes valoren y emitan juicios de valor sobre lo que plantea el autor dentro del texto. El primero de los informantes implementa el panel, exposiciones, debates y cuestionarios con preguntas abiertas. El segundo utiliza en sus clases el planteamiento de situaciones de reflexión y análisis que inviten a adoptar una posición propositiva y crítica frente a lo expuesto por el autor. El tercero expone que la secuencia que utiliza para que los pupilos emitan y valoren juicios de valor es: tomar la idea

---

central y, posteriormente, relacionarla con una situación cotidiana que genere el acto de argumentar. Mientras que el cuarto informante no utiliza ninguna estrategia.

En conclusión, las estrategias que utilizan los tres docentes de los cuatro entrevistados son las siguientes:

El panel, la exposición, los debates, cuestionarios de preguntas abiertas, planteamiento de situaciones hipotéticas relacionadas a la opinión del autor y, por último, identificar la idea principal del texto y relacionarla con una situación cotidiana (Ver anexo G).

Por otro lado, a los cuatro docentes de la muestra se les aplicó un cuestionario de 16 preguntas centradas en indagar dos aspectos: como docentes qué hacen para desarrollar la lectura crítica y el pensamiento crítico de sus estudiantes. Los resultados arrojados por el instrumento se presentan en las siguientes líneas.

La primera pregunta dirigida a los informantes sobre si utiliza lecturas vigentes y controversiales con sus estudiantes, se mostró dividida ya que dos de los docentes siempre usan lecturas controversiales mientras que uno casi siempre lo hace y el otro a veces (ítem 1).

En la segunda pregunta, sobre si facilitan la reflexión y la opinión en sus estudiantes a partir de la lectura de textos, los resultados fueron: dos docentes casi siempre lo hacen, uno casi nunca facilita la reflexión, mientras que solo uno de ellos siempre facilita la reflexión y la opinión a partir de las lecturas que lleva al aula (ítem 2).

Por otra parte, se indagó a los docentes si implementan estrategias de lectura que generen la criticidad en la clase. Los informantes brindaron los siguientes resultados: dos de los encuestados casi siempre implementan estrategias de lectura, uno a veces implementa, mientras que únicamente uno solo de los informantes siempre implementa estrategias que generan criticidad a partir de una lectura (ítem 4).

La siguiente pregunta relacionaba tanto la lectura crítica como el pensamiento crítico ya que se indaga sobre si a partir de las estrategias de lectura crítica que emplean, orientan a sus estudiantes hacia la planificación y ejecutoria de proyectos sociales, de salud, ambientales, entre otros. Los docentes respondieron de la siguiente manera: tres casi siempre orientan a ejecutar proyectos a partir de su asignatura, mientras que uno de los informantes a veces realiza proyectos que invitan a desarrollar la competencia propositiva, analítica y creativa en los estudiantes (ítem 6).

Por otro lado, se conoció con qué frecuencia o regularidad producen los estudiantes ensayos (personal, literario, científico) a partir de lecturas realizadas previamente. Los resultados develan que los docentes no tienen como hábito realizar actividades en donde los estudiantes realicen diversos tipos de textos. Esto queda evidenciado en los siguientes datos. Uno de los informantes casi nunca los incita a producir estos textos, el otro encuestada a veces los hace mientras que uno casi siempre lo hace y el último de los informantes siempre lo hace (ítem 7).

Al iniciar un tema usted realiza una lectura y posteriormente hay una socialización donde los estudiantes dan su punto de vista.

Dos de los informantes casi siempre realizan una lectura y luego socializan teniendo en cuenta los puntos de vista de los estudiantes. Uno de los docentes a veces lo realiza, mientras que solo uno de ellos siempre genera espacios de socialización de los puntos de vista (ítem 8).

La siguiente pregunta tuvo la finalidad de indagar sobre si utilizan textos de revistas y periódicos con credibilidad, imparcialidad y análisis objetivo de la realidad. Dos de los docentes a veces utilizan este tipo de textos para desarrollar sus clases, mientras que los otros dos docentes casi siempre utilizan revistas y periódicos de alta fidelidad para que sus pupilos critiquen a partir de la imparcialidad y el análisis discursivo de la información (ítem 10).

Con respecto a la pregunta sobre si los docentes ejemplifican con situaciones reales los conocimientos que imparte a sus estudiantes. Los resultados fueron: tres de los informantes siempre muestran ejemplos cotidianos para que los estudiantes comprendan un tema de su asignatura, mientras que uno de ellos casi siempre lo hace en las clases (ítem 12).

En la situación específica sobre si las estrategias de lectura que implementan los docentes promueven la formulación de hipótesis sobre un tema en particular, los resultados muestran que tres de los docentes casi siempre promueven la formulación de hipótesis, mientras que solo uno a veces lo hace (ítem 14).

Por otro lado, se indagó sobre si los docentes habían leído documentos relacionados con la lectura crítica y el pensamiento crítico. Al responder los docentes se obtuvieron estos resultados: solo un docente casi siempre tiene el

interés por estar leyendo sobre estos dos temas mientras que los otros tres informantes a veces lo hacen (ítem 15).

Sobre si utilizan estrategias de desarrollo del pensamiento crítico en las clases los docentes suministraron los siguientes resultados en el instrumento.

Con respecto si al realizar la comprobación de los conocimientos emplean preguntas por competencias que busquen afianzar la interpretación, la expresión oral y escrita, la contrastación, el juzgamiento y la crítica. Los resultados fueron los siguientes: tres de los informantes casi siempre emplean preguntas que llevan a los estudiantes a las habilidades del pensamiento superior como contrastar, juzgar y criticar. Mientras que uno siempre lo hace (ítem 3).

Por otro lado, se indagó sobre si las lecturas que desarrollan en clases generan espacios donde se puedan expresar las opiniones frente a un tema social, político y económico. Los informantes dieron a conocer las siguientes respuestas: tres docentes a veces generan estos ambientes de intertextualidad entre lecturas de textos y la realidad de los estudiantes, mientras que uno siempre lo hace (ítem 9).

Con respecto a si las lecturas que implementan los docentes generan debates e intercambio de ideas basadas en el respeto y la tolerancia. Los resultados fueron los siguientes. Dos informantes siempre lo hacen mientras que los otros dos casi siempre lo hacen (ítem 11).

Según las respuestas suministradas por los docentes sobre si preocupan por establecer un ambiente pedagógico de diálogo y de reflexión al terminar de leer un texto. Las respuestas están divididas de la siguiente forma. Tres de los

informantes siempre establecen espacios de dialogo y reflexión a partir de una lectura, mientras que uno casi siempre lo hace (ítem 13).

Para finalizar, se indagó a través de los informantes sobre si al proponer una lectura la enfocan desde dos o más contextos, y sean el social, ambiental, económico, religioso, ético, entre otros. Los resultados indicaron que tres de los docentes a veces enfocan la lectura desde varios puntos vista mientras que uno casi siempre lo hace (ítem 16) (Ver Anexo H).

---

## 5. DISCUSIÓN

Para discutir los resultados de esta investigación primero analizamos la información recibida a través de cada instrumento según tipo de informante, es decir, primero se observan las respuestas de los estudiantes, luego la de los docentes y finalmente se hace un cruce de estos datos con respecto al desarrollo de la lectura crítica y del pensamiento crítico de los primeros y la aplicación de las estrategias de lectura crítica en los segundos. Todo esto se hace al amparo de los sustentos teóricos que soportan el estudio, los cuales giran alrededor de dos ejes: lectura crítica y el pensamiento crítico.

En este estudio se buscaba caracterizar si los estudiantes son lectores críticos e inherentemente pensadores críticos en uno de sus niveles determinados. Al respecto los informantes consideran que poseen y desarrollan el pensamiento crítico en diferentes niveles o grados, desde el más básico o elemental. Es decir, presentan fortalezas y debilidades.

Las respuestas al cuestionario permiten ver que ellos, por un lado, identifican la información relevante de un texto, llegando en ocasiones a desechar la que no lo es; identifican la intención del autor, extraen conclusiones fundamentales sin dificultad; pero aceptan una idea sin estar seguros de que los argumentos sean sólidos o se trata de una falacia argumentativa del autor para sustentar su juicio de valor;

Las características anteriores son propias de un pensador crítico, como lo afirma Campos (2007), quien dice que al pensamiento crítico se le considera “como una combinación compleja de habilidades intelectuales que se usa con fines determinados, entre ellos, el de analizar cuidadosa y lógicamente

información para determinar su validez, la veracidad de su argumentación o premisas y la solución de una problemática” (p. 1).

De lo anterior se puede concluir que los estudiantes no son pensadores críticos en un nivel avanzado ya que no son capaces de identificar y reconocer si el autor del texto utiliza argumentos válidos y veraces.

Por otro lado, se describe y se analiza de la lectura de los informantes las siguientes características: presentan dificultad para distinguir las opiniones encontradas en un escrito, no les interesa la vigencia de lo que dicen los textos ni la lógica interna de los mismos. Además, cuando leen la interpretación de un hecho casi nunca se preguntan si hay otras interpretaciones alternativas, es decir se conforman con lo que encuentran. No buscan razones contrarias a las que aparecen en el texto; valoran la utilidad de varias posibles soluciones a un problema, pero no se preocupan por saber si son posibles de poner en práctica. No hacen una intertextualidad entre lo que están leyendo y su realidad. Cuando leen, casi nunca consideran que ellos puedan estar equivocados y que el autor tenga la razón, con lo que muestran que normalmente no están abiertos a considerar otras posibilidades diferentes a las que ellos mismos plantean; comparten de inmediato la tesis y la conclusión del autor sin cuestionarla; casi nunca indagan en otras fuentes sobre las premisas y argumentos. No analizan la viabilidad de una hipótesis presentada por el autor, en algunos casos no la reconocen; a veces adoptan una actitud e idea propositiva a partir de la tesis y conclusión del autor del texto.

En el proceso de escritura con respecto al pensamiento crítico y la lectura crítica, los estudiantes también manifiestan tener fortalezas y debilidades,

---

inclinándose la balanza hacia las carencias. Entre lo positivo está que, según ellos, siempre conocen la estructura de un texto y muestran las razones a favor y en contra del mismo tema para que los lectores tengan una idea completa del fenómeno y tomen sus propias decisiones; y que, casi siempre, además de la tesis, exponen opiniones alternativas de otros autores.

Sin embargo, entre las debilidades reconocen que cuando presentan las conclusiones al redactar un texto, no las justifican; solo a veces juzgan la validez de las fuentes; no son capaces de exponer las varias soluciones a un problema mostrando sus ventajas y desventajas, y no se preocupan por mencionar las fuentes de donde tomaron información.

Lo anterior nos permite observar que son más los puntos que hay que reforzar en la escritura crítica de los estudiantes, que los que ya están consolidados, lo que muestra un pensamiento crítico muy deficiente.

La escritura es un proceso que depende en gran medida de la lectura, ya que a través de esta se toman modelos o patrones que luego pueden ser reproducidos. De allí que, si alguien no escribe bien, podría pensarse que tampoco lee. Si se tienen dificultades para ser críticos en la escritura, es porque también las tienen en la lectura crítica. En conclusión, conocer la forma en que escribe alguien es conocer también la forma en que lee, lo que refuerza en este estudio que los estudiantes de la media tienen dificultades en su proceso lector.

Con respecto al pensamiento crítico y la oralidad, vistas desde la óptica crítica, los estudiantes de la media tienen una competencia para expresar con claridad su opinión en los debates y justifican por qué aceptan o no una opinión, pero no mencionan la fuente de donde toman las ideas que exponen ni son

---

capaces de mostrar oralmente las varias soluciones a un problema mostrando sus ventajas y desventajas. Además, casi siempre buscan ideas alternativas a las que ya han sido expuestas y, en los debates a veces se preguntan si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho. La tendencia se mantiene: poseen fortalezas y debilidades en su expresión oral relacionada con el pensamiento crítico.

Todo lo anterior confirma que los estudiantes de la media representados en la muestra seleccionada no poseen pensamiento crítico desarrollado. Se alejan mucho de la definición que nos brinda Paul (1993) quien nos dice que el pensamiento crítico es “una manera sistemática de formar y moldear nuestro pensamiento. Funciona deliberada y exigentemente. Es un pensamiento disciplinado, comprensivo, bien razonado y está basado en estándares intelectuales” (p. 20).

El grupo focal que se les aplicó a los ocho informantes permitió comprender algunas razones, desde sus creencias y percepciones, por las cuales se da un nivel tan inicial en su lectura crítica. Por ejemplo, ellos consideran que leer críticamente es leer y comprender el texto, en algunos casos buscar información sobre la misma noticia en otras fuentes. También dejan ver que tienen claro cuáles son los beneficios de realizar una lectura crítica. Para ellos leer críticamente los ayuda a mejorar su entendimiento, les brinda conocimientos para solucionar mejores situaciones, permite que el lector evite aceptar información sin analizarla, ayuda a analizar los párrafos y problemas y en cuanto a lo personal a decidir asertivamente esta última se acerca más a un pensamiento crítico. Sin embargo,

---

al leer un texto no llegan al deber ser de una la lectura crítica para alcanzar esos tópicos.

A la luz de la teoría, vemos que esa creencia es errada, porque Serafini (1991) dice al respecto que para desarrollar la capacidad propia de lectura crítica hay que determinar algunos aspectos como la comprensión de los objetivos del autor, la valoración de la finalidad de las fuentes del escrito, y la distinción entre hechos y opiniones.

Se hace necesario diferenciar en este tramo de la discusión los términos de lectura crítica y pensamiento crítico, es preciso resaltar que, aunque tienen una estrecha relación, no son sinónimos. Kurland (2003) hace una distinción entre estos dos conceptos, presentando las siguientes definiciones en las que establece el contraste: “La lectura crítica es una técnica que permite descubrir ideas e información dentro de un texto escrito, mientras que el pensamiento crítico es una técnica para evaluar la información y las ideas, para decidir que aceptar y creer” (p. 1).

Volviendo a la percepción de los estudiantes de la media, la mayoría de ellos considera que aún no son lectores críticos ya que les hace falta práctica. Eso puede ser cierto, ya que expresan que solo el mínimo de los docentes utiliza estrategias de lectura crítica para desarrollar los tipos de textos y que no tienen un orientador que les indique de forma detallada cuáles son los pasos para llegar a un proceso lector crítico. Por otro lado, se suma la carencia en donde los docentes estimulen el desarrollo del pensamiento crítico debido a que son pocos los que generan espacios de intercambio de ideas u opiniones por medio de debates o técnicas grupales a partir de las lecturas, en donde el estudiante exprese su juicio

---

de valor u opinión frente a un determinado tema y que les permitan hacer una intertextualidad que relacione la información del texto con la realidad política, social, ambiental y económica de su contexto.

Es pertinente agregar, en cuanto a la escritura que la mayoría de los estudiantes afirman que los docentes los invitan a escribir su opinión y punto de vista a través de ensayos y textos argumentativos, priorizando la construcción del conocimiento y del pensamiento de forma individual antes que colectivo. De esta forma el estudiante tiene una visión más hermética que holística de su realidad.

Sobre el rol de los docentes en el fomento de la lectura crítica, agregan los informantes que un grupo reducido de sus profesores implementan la lectura crítica y el pensamiento crítico, así que los demás no pueden ser ejemplo para los que están aún en formación. Además, no todos los docentes proponen actividades que desarrollen el pensamiento crítico de los estudiantes, información que como veremos más adelante, difiere de lo que respondieron los docentes de la muestra.

Conocer la información anterior nos ayuda a comprender por qué, en parte, los estudiantes están deficientes en sus procesos lectores superiores y su pensamiento crítico. Una forma de cambiar la situación sería generando mayor compromiso por parte de los docentes, quienes, seguramente ellos mismos necesitarán capacitación o intervención al respecto.

Finalmente, los estudiantes de la media del colegio donde se aplicaron los instrumentos perciben que sus compañeros de clase, en general, no desarrollan su pensamiento crítico. Esto puede ser peligroso en el sentido de que, si el mal es colectivo, puede darse una situación de conformismo y no hay un incentivo para

---

que los sujetos deseen mejorar, sino que simplemente se alinean al promedio del grupo.

El estudio también se enfocó en describir cuáles son las estrategias didácticas de los docentes en relación al desarrollo de la lectura crítica de sus estudiantes. Para obtener esta información, a los informantes docentes se les administró una entrevista y una encuesta. Los datos recogidos también fueron comparados con algunos que brindaron los informantes estudiantes.

En la entrevista, la totalidad de los informantes manifiestan que permanentemente llevan a la clase estrategias para desarrollar la lectura crítica y el pensamiento crítico, en las que se facilita la crítica y la argumentación reflexiva (Dewey, 1998), se invita a los participantes a emitir juicios de valor sobre lo que perciben y se les muestra que un mismo tema puede tener diferentes puntos de vista, frente a lo que deben ser tolerantes.

Sin embargo, esta información se comparte parcialmente de la que expresaron los informantes estudiantes, quienes en la entrevista dijeron que no todos sus docentes proponen estrategias para la lectura crítica y el pensamiento crítico. Esto es lamentable porque, como expresan Cuendes y González (2011), “El pensamiento crítico fomenta la autonomía para que el sujeto alcance el mayor grado de libertad posible” (p. 4). Un profesor que no enseñe a sus pupilos a leer críticamente mucho menos podrá crear un pensamiento crítico y les está cerrando un mundo de posibilidades de vivir libres, emancipados.

Entre las estrategias que los docentes utilizan para generar la lectura crítica y el pensamiento crítico está el uso de preguntas problemas, consulta del estado del arte y bibliografía, leer datos experimentales y llevarlos a la gráfica, también

Invitar al análisis constante de los textos, leer y analizar en grupo y analizar e interpretar fotos, tácticas que les han dado los resultados esperados.

Por otro lado, son conscientes de que sus colegas de otras disciplinas en el colegio donde laboran no hacen lo mismo, es decir, no siempre implementan estrategias de lectura que fortalezcan las destrezas cognitivas de los estudiantes. Esta apreciación sí coincide con la que manifestaron los estudiantes cuando les fue consultado al respecto.

Algo que preocupa a los docentes es creen que la minoría de sus pupilos son lectores críticos, ya que un grupo minoritario emiten y producen discursos orales y escritos en los que argumentan sus ideas de forma clara y, demuestran conocimientos sólidos, aunque reconocen que sí son capaces de expresar con sus propias palabras lo aprendido y que, además, evidencian destrezas metacognitivas.

La preocupación es válida, ya que como afirman Paul y Elder (2003), un pensador crítico “Aplica estas destrezas cuando lee, escribe, habla y escucha al estudiar historia, ciencia, matemática, filosofía y las artes, así como en su vida personal y profesional” (p. 2). Sin embargo, la preocupación crece ya que la mayoría de los informantes afirman que sus estudiantes no son lectores críticos, además de lo presentado anteriormente, los estudiantes no utilizan el método científico en la formulación de juicios; no sienten interés por la lectura; no argumentan sobre una temática de ninguna de las dos formas discursivas. No se evidencia el mínimo interés y empatía hacia la lectura en los espacios extracurriculares como canchas, gradas, entre otros. Por lo tanto, esto afecta en la baja calidad de los debates. En esta parte los docentes exponen sus razones de

---

la preocupación. Para la investigación es un tema neurálgico ya que se evidencia una falta de información sobre qué debe hacer un lector crítico.

El segundo instrumento aplicado se diseñó para conocer las estrategias de lectura utilizadas por los docentes y si sus pupilos son lectores críticos. Los resultados develan que los profesores si motivan a sus estudiantes a dar opiniones a partir de una lectura. Esta información se valida en los estudiantes manifestaron que sus docentes si generan espacios de opinión y debates.

Sin embargo, las intervenciones no son críticas ya que los jóvenes no realizan juicios de valor y no saben identificarlos. No llegan a conclusiones propias, a veces no reconocen las tesis y los argumentos del autor y además no respetan las opiniones de los demás. Por lo tanto, los docentes deben direccionar mejor sus estrategias lectoras para que los pupilos aprendan a buscar información, interpretar valorarla y emitir juicios propios que contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico.

En cuanto a la escritura reflexiva no todos incitan a los estudiantes a escribir textos en los que expongas sus puntos de vistas como ensayos o textos argumentativos. Un solo docente lo hace. Es preocupante esta realidad ya que a través de la escritura el joven previamente debe hacer un proceso de lectura y una de las formas de constatar este proceso lector es a través de la oralidad y la escritura reflexiva. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes manifiestan que saben producir textos argumentativos y que estructuran de forma adecuada sus ideas al expresar una premisa, un argumento y las conclusiones. Pero la realidad que plantean es diferente. La mayoría de los docentes no tienen como estrategia la producción de textos argumentativos a partir de una lectura, así que lo que

---

actualmente los estudiantes producen textualmente no se encuentra bien direccionado.

Por lo pronto, demos un vistazo a las conclusiones y recomendaciones que surgieron en el desarrollo de este estudio.

---

## 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 6.1 Conclusiones

Luego de identificar las fortalezas y debilidades que presentan los estudiantes de la media en el desarrollo de la lectura crítica, y relacionando ese dato con la actitud que asumen sus profesores desde su práctica pedagógica frente a este reto que demanda la sociedad actual, se hace necesario establecer un plan de acción que incentive a los jóvenes que están a puertas de iniciar su vida universitaria, a interesarse por mejorar sus prácticas académicas y personales creciendo como lectores críticos y pensadores críticos, lo que les ayudará a tener un óptimo desarrollo profesional. También es preciso involucrar a los educadores para que se vinculen al proyecto de manera activa, responsable y comprometida.

Como principales conclusiones de este estudio, a continuación, se presenta la correspondencia entre los objetivos específicos y los hallazgos.

#### **Objetivo específico 1. Identificar el grado de lectura crítica en los estudiantes.**

El grado de lectura crítica en los estudiantes se determinó reconociendo sus fortalezas y debilidades. En cuanto a la primera encontramos que identifican fácilmente el tema central del texto, también reconocen la tesis por la posición clara del autor frente al texto ya sea a favor o en contra del tema. Recuperan y ubican información explícita y en ocasiones implícitas donde hacen inferencias e interpretación básicas. Sin embargo, las debilidades se presentan para distinguir

las opiniones encontradas en un escrito, no les interesa la vigencia de lo que dicen los textos ni la lógica interna de los mismos. Además, cuando leen la interpretación de un hecho casi nunca se preguntan si hay otras interpretaciones alternativas, es decir se conforman con lo que encuentran. No buscan razones contrarias a las que aparecen en el texto; valoran la utilidad de varias posibles soluciones a un problema, pero no se preocupan por saber si son posibles de poner en práctica. Cuando leen, casi nunca consideran que ellos puedan estar equivocados y que el autor tenga la razón, con lo que muestran que normalmente no están abiertos a considerar otras posibilidades diferentes a las que ellos mismos plantean. No reconocen un juicio de valor expresado por el autor del texto. Al leer un texto argumentativo los estudiantes no reconocen el tipo de argumento. No diferencian los géneros textuales, no diferencian entre una premisa y una tesis.

Los estudiantes de la media tienden a dar una interpretación correcta al texto leído, pero esto no los hace lectores críticos. En ocasiones aportan al significado del texto desde su conocimiento previo e identifican la intención del autor, sin ninguna dificultad.

Sin embargo, estos mismos sujetos presentan dificultades en cuanto que muestran desinterés por hechos de la realidad nacional e internacional, de los que a veces ni siquiera llegan a enterarse por su falta de lectura o motivación. Además, presentan dificultades para parafrasear fragmentos leídos; en ocasiones poseen información errada de los hechos, y la utilizan; no se preocupan por inferir ni averiguar de otra forma el significado de las palabras desconocidas; muy pocas veces acercan el contenido del texto a sus propias realidades; pocas veces consideran opiniones diferentes a la del autor; pocas veces consideran dos

---

posibilidades opuestas de ver el mismo fenómeno; sus procesos metacognitivos no están muy desarrollados y no se preocupan por conocer datos sobre el autor del texto.

Sin embargo, entre las debilidades reconocen que cuando presentan las conclusiones al redactar un texto, no las justifican; no siempre distinguen entre hechos y opiniones, lo que representa un nivel de exigencia mayor a los lectores, quienes podrían terminar confundidos; casi nunca juzgan la validez de las fuentes; no son capaces de exponer las varias soluciones a un problema mostrando sus ventajas y desventajas, y no se preocupan por mencionar las fuentes de donde tomaron información.

Por ejemplo, ellos consideran que leer críticamente es leer, comprender dar un punto de vista y que para hacerlo simplemente se desglosa el contenido y se da la opinión en cada idea.

Los docentes, por su lado, consideran que sus estudiantes no son lectores críticos, aunque reconocen que sí son capaces de expresar con sus propias palabras lo aprendido y que, además, evidencian destrezas metacognitivas.

**Objetivo específico 2. Reconocer qué estrategias didácticas implementan los docentes en el desarrollo de la lectura crítica para la transformación del pensamiento de los estudiantes.**

Los docentes de la media implementan en el aula de clase estrategias de lectura crítica como: consultas bibliográficas, talleres de interpretación, lectura de artículos de periódicos, discusiones, debates, mesas redondas, foros, ensayos y preguntas socráticas. Estas son mediadas por la lectura, lo cual es ideal para que

---

el estudiante proponga soluciones y plantee opciones diferentes a las tradicionales.

Una estrategia empleada por casi todos es el trabajo basado en la solución de problemas, ya que consideran que propicia la discusión, la toma de postura y la búsqueda de consenso.

Podemos apreciar que estas actividades son variadas y que se pueden clasificar en dos grupos: las que se hacen de manera colectiva (como los debates, foros, discusiones y mesas redondas) y las que se trabajan de manera individual (como la redacción de ensayos, los talleres de interpretación, entre otras).

El elemento común en la mayoría de estas actividades es que parten de la interpretación de un hecho o fenómeno, luego el participante expresa su opinión y la sustenta con argumentos válidos. En el proceso confluyen aspectos externos como atender y considerar la opinión de los demás, lo que genera un diálogo de ideas en el que simplemente se confrontan tesis opuestas. Aquí es donde se cristaliza la dimensión dialógica del pensamiento crítico.

Durante el desarrollo de la clase, algunos docentes orientan, apoyan y monitorean las actividades que realizan los estudiantes. También resuelven sus inquietudes, animan a los estudiantes a participar e invitan a la búsqueda de información. Promueven el trabajo en equipo y suscitan la reflexión y la actitud crítica.

Es importante cerrar esta sección reconociendo que las estrategias aquí descritas no son utilizadas por todos los docentes en la institución educativa. Algunos profesores sí se preocupan por desarrollar la lectura crítica, mientras que otros no lo hacen. Por eso el llamado una vez más a involucrarlos en este tipo de

---

actividades que, bien planificadas, contribuyen en gran manera a formar ciudadanos dotados de mejores herramientas intelectuales a partir de la lectura.

**Objetivo específico 3. Diseñar estrategias metodológicas de lectura crítica que ayudan a desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de la básica y media.**

Tomando como insumo toda la información obtenida a lo largo de la ejecución del presente estudio, se diseñó una propuesta que presenta unos lineamientos pedagógicos para fomentar la lectura crítica y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la básica y media.

Las actividades son mediadas por la lectura crítica de textos, y están diseñadas para fortalecer en ellos sus destrezas de pensamiento, las cuales, como se ha dicho antes en varias ocasiones, la mayoría de los estudiantes las poseen, pero en niveles iniciales.

Estas estrategias serán presentadas y descritas en el siguiente capítulo.

**Conclusiones adicionales.** Definitivamente hay que fomentar el hábito de la lectura entre nuestros niños y jóvenes, ya que ellos tanto en la básica como en la media están sin saber lo que sucede a su alrededor, ni a nivel local, regional, nacional y mucho menos internacional. Se ven apáticos frente al conocimiento del mundo que le rodea, el que fácilmente pueden encontrar en cualquier tipo de textos.

---

## 6.2 Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos en la investigación, del análisis que se les hizo, y de las conclusiones a las que se llegó en este estudio, se confirmó la necesidad latente de contar con materiales de apoyo para los docentes de la básica y media de todas las áreas, que les ayuden a fomentar la lectura crítica y el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

La principal recomendación que surge es la utilización, por parte de los docentes en educación media y superior, de lineamientos y estrategias en general que les ayuden a formar lectores críticos. Algunas actividades se presentarán en el siguiente capítulo, denominado *La propuesta*, y que contiene, además de los objetivos y la justificación, los fundamentos teórico-prácticos para su ejecución en la que se presentan los lineamientos sugeridos a partir de la lectura.

## 6.3 Conclusiones adicionales

Otras recomendaciones que genera el estudio son las siguientes:

- Las instituciones educativas deben fomentar la capacitación de sus docentes, para que adquieran herramientas efectivas que ayuden a orientar mejor a sus estudiantes en los procesos, no solo de lectura crítica, sino en las demás competencias comunicativas.
  - Es una necesidad diseñar e implementar estrategias que fomenten el hábito de la lectura. Si leer es pensar, entonces con individuos lectores tendremos sujetos pensantes.
-

- Los docentes deben permanentemente utilizar las estrategias del diálogo y el debate para estimular en sus estudiantes la aplicación de estrategias cognitivas, en especial, desarrollar las tres habilidades más complejas del pensamiento crítico que son: la argumentación razonada, la toma de decisiones y la resolución de problemas.
-

## 7. PROPUESTA

### LINEAMIENTOS PEDAGÓGICOS PARA DESARROLLAR LECTURA CRÍTICA EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

#### Presentación de la propuesta

Uno de los fines de la educación es formar individuos que sean capaces de convivir consigo mismos, con los demás y en actitud sostenible con su entorno natural. Para lograr esto es necesario que ellos cuenten con las herramientas necesarias que le den trascendencia a su existencia, y que les permitan responder acertadamente ante cualquier exigencia.

Una de estas herramientas es la lectura crítica la cual es determinante en el desarrollo del pensamiento crítico. Al poseer un sujeto estas dos herramientas se constituyen en una persona autónoma, libre, emancipada, capaz de tomar sus propias decisiones y de proponer soluciones a los problemas de su entorno, contribuyendo en la formación de una mejor sociedad.

Las instituciones educativas de todos los niveles son las llamadas a generar y propiciar espacios para que, quienes asisten a ellas, se apropien de una idónea competencia lectora y por consecuencia un tipo de pensamiento, el cual puede ser aplicado en un sinnúmero de situaciones de la vida cotidiana, en todos los campos, el académico, el profesional, el personal y el social, entre otros.

La propuesta que se gesta, se enmarca en la educación de la básica y media, esta espera contribuir para que los docentes de las instituciones educativas

tengan una herramienta útil que les permita fomentar pensamiento y criticidad a partir de la lectura crítica de textos en sus estudiantes. La propuesta está elaborada en unos lineamientos pedagógicos de lectura crítica y en la interacción dinámica docente-estudiante, que pueden ser abordadas desde cualquier disciplina y campo del conocimiento, y que buscan precisamente ayudar a formar ciudadanos con destrezas de pensamiento suficientemente desarrolladas.

El feliz término en la aplicación de estos lineamientos depende en gran medida del compromiso y responsabilidad con que las ejecuten sus actores principales: los estudiantes y los docentes. Los primeros porque, su condición de beneficiarios directos les exige ser conscientes de cada paso que dan y la forma en que lo dan, por eso es una obligación estimularles el desarrollo de los procesos cognitivos y metacognitivos dentro y fuera del aula de clase.

Los docentes, porque en su rol de mediadores en el nivel de educación superior, pueden liderar y dirigir los procesos de manera efectiva para que se puedan lograr los resultados esperados. Para ello deben estar preparados: evidenciar un dominio del contenido epistemológico de su disciplina, tener bases sólidas sobre cómo desarrollar la lectura crítica y estar en un constante proceso de actualización que vaya acorde a las nuevas exigencias que la sociedad va imponiendo.

---

## **Justificación del uso de la lectura crítica para el desarrollo del pensamiento crítico**

El pensamiento crítico se puede manifestar en casi todas las actividades que realizan los seres humanos, pero una en donde es más evidente si se aplica o no, es en los procesos del lenguaje y la comunicación.

De las cuatro competencias comunicativas a través de las cuales las personas expresan sus ideas (escritura, expresión oral) o conocen las de otros (lectura, escucha), para el diseño de la presente propuesta se tomó la lectura crítica como insumo principal, o pretexto, ya que tiene una enorme importancia en los sistemas educativos actuales, donde se considera como una de las principales fuentes de conocimiento. Además, porque ofrece muchas ventajas a quienes la desarrollan con frecuencia, entre ellas, aumenta el conocimiento, desarrolla destrezas de pensamiento, incrementa el léxico, mejora las destrezas comunicativas (expresión oral, redacción, ortografía...) y, ante todo, los ayuda a ser autónomos, independientes y tomar sus propias decisiones.

Una de esas ventajas que llama poderosamente la atención, es que ayuda a desarrollar las destrezas de pensamiento o habilidades mentales. De hecho, se conoce que *leer es pensar*, es decir, que son dos actividades que están completamente relacionadas.

A través de la lectura se ejercitan todas las habilidades mentales, desde las llamadas simples o básicas como la observación, relación, clasificación y comparación, entre otras, hasta las complejas como inferencia, análisis, toma de decisiones y solución de problemas. Quien lee con frecuencia y lo hace de la manera correcta, es un pensador.

---

El problema es sin duda, como lo muestran varios estudios, que la mayoría de personas no adquirieron o no han adquirido el hábito lector, por lo menos en las sociedades latinoamericanas.

Con la utilización de la lectura como pretexto en las estrategias que aquí se presentan, estamos proponiendo una forma de invitar a los estudiantes de básica y media a que lean, a que se den cuenta que a través de esta herramienta no solo crecerán en la disciplina en la que se están formando, sino que adquirirán herramientas que les van a ayudar a tener éxito en su proyecto de vida en general.

La lectura también se relaciona con las otras habilidades comunicativas. A las personas que leen con frecuencia se les hace más fácil escribir porque están más familiarizados con patrones y estructuras de textos, con formas de redactar, de utilizar conectores, signos de puntuación... en fin, una serie de elementos que le garantizan coherencia y cohesión en su producto escritural. También se expresan con propiedad oralmente porque, además del conocimiento y el léxico que han adquirido a través de la lectura, están más preparados para coordinar sus ideas y darlas a conocer a sus interlocutores u oyentes.

### **Objetivo de la propuesta**

- Brindar a la comunidad académica en general unos lineamientos de lectura crítica para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico.
-

## **7.1 Lineamientos de lectura crítica**

Para desarrollar actividades tendientes al fomento del desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de la educación media, es necesario que el docente conozca y aplique los siguientes lineamientos, los cuales están descritos en términos de lo que el docente debe hacer y tener en cuenta cuando diseña sus actividades.

***Lineamiento 1. Seleccionar textos argumentativos como artículos de opinión, ensayos y textos académicos.***

Es fundamental la utilización de este tipo de textos debido a sus características y funcionalidad en los campos académicos y sociales. Los textos académicos recurren a otros textos para fundamentar o validar sus planteamientos o bien para refutar o reforzar las conclusiones de aquellos. Esto traduce que hay una intertextualidad donde el lector puede tener un conocimiento más amplio y sólido sobre el tema y un punto de vista cimentado en argumentos.

***Lineamiento 2. Desarrollar una actitud crítica frente a los argumentos de un autor.***

El docente debe enseñar a diferenciar los argumentos basados en una investigación y la comprobación entre los argumentos basados en los intereses y deseos personales del autor que buscan persuadir al lector.

---

**Lineamiento 3.** *Fomentar la intertextualidad de textos y relación entre el texto y la realidad del lector.*

El docente debe relacionar las temáticas de los textos con la realidad de los estudiantes según sus gustos y contexto sociocultural para captar la atención y llegar a un aprendizaje significativo.

**Lineamiento 4.** *Facilitar la reflexión y la opinión de lecturas académicas con impacto en la sociedad.*

Generar debates e intercambio de opiniones constantes sobre un tema curricular y el impacto de este en el plano ecológico, biológico, social, político, económico y en el de salud.

**Lineamiento 5.** *Enriquecer el léxico de los estudiantes para la comprensión e interpretación de textos.*

La búsqueda de los significados y la creación de glosarios haciendo las aclaraciones a los estudiantes que el contexto modifica su concepto.

**Lineamiento 6.** *Producir textos orales y escritos organizados donde se expresen premisas basados en argumentos verosímiles.*

Debe complementarse el proceso lector con el proceso de la escritura. El docente debe explicar la estructura y el propósito de cada texto que ordena a hacer. En este sentido si se motiva a crear un texto argumentativo el estudiante debe saber cuáles son las partes de dicho texto y que

---

información va explícita en los párrafos. La satisfacción del proceso depende del análisis previo que se ha hecho del texto de forma colectiva.

***Lineamiento 7. Cuestionar la validez de la información en otras fuentes acreditadas y reconocidas por su veracidad y responsabilidad.***

Al momento de leer un texto continuo o discontinuo el estudiante debe reconocer si la fuente es confiable. Esto lo logra a partir de la identificación de los argumentos de autoridad y de los datos basados en hechos irrefutables o en investigaciones realizadas por universidades, laboratorios científicos, firmas de encuestas, entre otros.

***Lineamiento 8. Reconocer un juicio de valor en los textos.***

El reconocimiento de un juicio de valor en la lectura nos permite generar una discusión con el autor, ya que este juicio se basa en la ideología e intereses personales del autor, por lo tanto, el estudiante debe ser capaz de reconocer esta estrategia discursiva para no ser persuadido por el autor y así el tomar una posición crítica.

***Lineamiento 9. Realizar lecturas enfocadas en los planos económicos, políticos, ecológicos y sociales.***

Los docentes deben utilizar periódicos reconocidos por su responsabilidad, imparcialidad y objetividad informativa, así como revistas especializadas en temas políticos, económicos, ambientales con la finalidad de que los estudiantes tengan una visión más clara y objetiva de la realidad y puedan

---

opinar o formular hipótesis para la transformación del tema tratado en dicho campo.

***Lineamiento 10. Indagar la biografía y el estilo literario del autor.***

La indagación es la acción que caracteriza a todo investigador. Por lo tanto, se debe incentivar este espíritu que permite desarrollar el pensamiento crítico. La búsqueda de la biografía y del estilo literario permite conocer a que movimiento literario pertenece el autor o a la época con sus características políticas y culturas que sin duda influye en la creación literaria de él. A través de esta estrategia el estudiante conoce a profundidad el estilo y el tipo de textos que escribe lo que le permite una relación estrecha entre estos.

***Lineamiento 11. Reconocer los tipos de argumentos de autoridad, de hecho, de causalidad, de analogía, de experiencia y de ejemplo que utiliza el autor.***

Es fundamental que el estudiante conozca e identifique los tipos de argumentos por lo tanto se debe hacer un trabajo de aprendizaje de los conceptos y ejemplos de cada tipo de argumento para que el estudiante al leer reconozca y decida si creer o no en la veracidad estos.

***Lineamiento 12. Leer interdisciplinariamente un tema para crear un punto de vista sólido en el estudiante y debates de calidad en la clase.***

La interdisciplinarietà permite integrar todos los conocimientos en un solo objetivo, desarrollar el pensamiento crítico, esto se logra partiendo de la lectura

---

crítica e interdisciplinar donde los docentes se apoyan entre sí, desarrollando un tema en particular y enfocándolo desde las distintas áreas del saber, por ejemplo, tratar un tema de interés en los jóvenes como las relaciones sexuales y este desarrollarlo a partir de textos de biología, sociales, matemáticas, filosofía y religión. Con el objetivo de que los estudiantes tengan un punto de vista interdisciplinar de relaciones sexuales y puedan tener una argumentación sólida que los lleve a pensar críticamente sobre el tema.

---

## REFERENCIAS

- Adam, F. (1987). *Andragogía ciencia de la educación de adultos*. Caracas: Fondo Editorial de la Federación Interamericana de Educación de Adultos.
- Baquerizo, C. (2013). Aplicación de lectura crítica en los procesos de enseñanza - aprendizaje para los estudiantes de segundo año especialización lengua y literatura Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil. Propuesta guía de métodos andragógicos. Tesis para optar título de Magister en Docencia y Gerencia en Educación Superior. Recuperado el 18 de noviembre de 2015 desde <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/1023/1/TESIS%20CARMEN%20BAQUERIZO.pdf>
- Blanco, I. (2008). Las bibliotecas municipales de A Coruña: un proyecto de promoción de la lectura. *CEE Participación educativa*, 8, 109 – 121.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico: técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Magisterio.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (sf). Literacidad crítica: leer y escribir ideología. Recuperado el 15 de julio de 2015 desde [http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,\\_D..pdf](http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,_D..pdf)
- Cerrillo, P. & García, P. (2007). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. La Mancha: Universidad de Castilla.
-

- Cuendes, J. y González, F. (2011). La evaluación en las clases de filosofía. Recuperado el 25 de septiembre de 2013 desde [http://www.dfpd.edu.uy/ipa/materiales/mat\\_varios/abero/eval\\_pensamiento\\_critico\\_fil.pdf](http://www.dfpd.edu.uy/ipa/materiales/mat_varios/abero/eval_pensamiento_critico_fil.pdf)
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Durán, J., Jaraba, E. & Garrido, L. (2007). Desarrollo de competencias lectoras a partir de un programa de acompañamiento en estudiantes de educación básica del Municipio de Galapa, Atlántico. Tesis para optar el título de Magister en Educación. Recuperado el 16 de octubre de 2015 desde [http://www.academia.edu/4453186/DESARROLLO\\_DE\\_COMPETENCIAS\\_LECTORAS\\_A\\_PARTIR\\_DE\\_UN](http://www.academia.edu/4453186/DESARROLLO_DE_COMPETENCIAS_LECTORAS_A_PARTIR_DE_UN)
- Eco, U. (1987). *Lector in fábula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fries, C. (1963). *Linguistics and reading*. New York, N. Y.: Holt, Rinehart & Winston.
- Gibb, A. (1997). Focus group. *Social Research Update*, 5 (2), 1-8. Tomado el 10 de marzo del 2016, de [sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html](http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html) - 23k
- Goodman K. (1982). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo*. En: Ferreiro y Gómez (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
-

- Goodman, K. (1988). *The Reading Process*. En Carrell, P.; Devine, J. y Eskey, D. (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 11-21.
- Habermas, J. (1996). *Conocimientos e interés en ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (2003). *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. España: Paidós.
- Hurtado, R. (1998). *Escritura y metacognición*. Recuperado el 10 de agosto de 2014 desde [www.academia.edu/.../Escritura\\_y\\_metacognición\\_Rubén\\_Darío\\_Hurtado\\_Vergara\\_](http://www.academia.edu/.../Escritura_y_metacognición_Rubén_Darío_Hurtado_Vergara_)
- Jurado, F. & Bustamente, G. (1998). *Juguemos a interpretar*. Bogotá: Plaza y Janes.
- Kurland, D. (2003). *Lectura crítica Versus Pensamiento crítico*. Recuperado el 12 de marzo de 2014 desde <http://www.eduteka.org/LecturaCriticaPensamiento2.php>
- Lipman, M. (1991). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lucca, N., & Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa en investigación y ciencias sociales*. San Juan, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Marciales, G. (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. Tesis doctoral. Recuperado el 25 de julio de 2013 desde <http://pendientedemigracion.ucm.es/BUCEM/tesis/edu/ucm-t26704.pdf>
-

- Medina, N. (2003). *Cómo desarrollar la lectura crítica: una propuesta para el nivel medio superior de la UANL*. Tesis para optar el título de Magister en Enseñanza Superior. Recuperado el 22 de septiembre de 2015 desde <http://eprints.uanl.mx/5382/1/1020149252.PDF>
- MEN. (2009). *Guía No. 35. Guía operativa para la prestación del servicio de Atención Integral a la Primera Infancia*. Recuperado el 15 de enero de 2014 desde [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-184841\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-184841_archivo_pdf.pdf)
- Montoya, J. (2007). *Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual*. Recuperado el 7 de julio de 2013 desde [http://www.iebem.edu.mx/files/T2-L1-MONTOYA%20JAVIER.%20Investigacion\\_pensamiento\\_critico.pdf](http://www.iebem.edu.mx/files/T2-L1-MONTOYA%20JAVIER.%20Investigacion_pensamiento_critico.pdf)
- Munby. (1978). *Lectura y vida*. Recuperado el 3 de agosto del 2015 desde revista latinoamericana de lectura - Página 66. <https://books.google.com.co/books?id=6xkRAAAAYAAJ>
- Paul, R. (1993). *Criticalthinking*. Dillon Beach, California: Fundación para el pensamiento crítico.
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Dillon Beach, California: Fundación para el pensamiento crítico.
- Pérez, A. (2010). *La Lectura crítica en los libros de educación secundaria: concepción y tratamiento metodológico*. Recuperado el 15 de septiembre de 2015 desde

<http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/6322/TREBALL%20COMPLET.pdf?sequence=1>

Pinchao, L. (2014). Promover la lectura crítica a partir de la macroestructura textual. *Unimar* 32(1), 83-94. Recuperado el 20 de noviembre de 2015 desde [file:///C:/Users/ANVILLA/Downloads/584-1665-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ANVILLA/Downloads/584-1665-1-SM%20(1).pdf)

Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.

Remolina, J. F. (2013). La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Educação*, 36 (2), 223-231.

República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Artículo No. 67. Recuperado el 12 de marzo de 2014 desde <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf>

República de Colombia. (1994). Ley 115, por medio de la cual se expide la Ley General de Educación. Recuperado el 14 de marzo desde [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Robles, J. (2013). ¿Por qué los colombianos leen tan poco? Recuperado el 12 de enero de 2014 desde <http://www.semana.com/opinion/articulo/los-colombianos-leen-poco-opinion-joaquin-robles/360609-3>

Serafini, M. T. (1991). *Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Steinar, K. (1996). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

---

- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Villalba, A. (2014). Estrategias andragógicas para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios. Tesis no publicada. Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín de Maracaibo, Venezuela.
- Zuleta, E. (1982). *Sobre la lectura*. Medellín: Universidad de Antioquia.
-

**ANEXOS**

---

**ANEXO A. Entrevista a docentes**

1. ¿Para usted qué es leer críticamente?
2. ¿Para usted qué es pensar críticamente?
3. ¿Qué estrategias utiliza para implementar la lectura crítica?
4. ¿Cree usted que sus estudiantes son lectores críticos? Si la respuesta es afirmativa, ¿qué actitudes o acciones ve en ellos que se lo indican?
5. Cuando implementa una lectura, ¿Qué estrategia utiliza para que el texto tenga relevancia en la vida personal y social del estudiante?
6. ¿Qué estrategia de lectura implementa para que sus estudiantes valoren y emitan juicios de valor sobre lo que plantea el autor dentro del texto?

**ANEXO B. Grupo focal**

Estudiantes.

1. ¿Ustedes se consideran lectores críticos? ¿Por qué?
2. ¿Qué beneficios les provee la lectura crítica en su vida académica y personal?
3. ¿El docente durante sus clases les permite expresar sus puntos de vista a favor o en contra sobre el texto leído?
4. Cuando realizan una lectura ¿su docente abre espacios de debates frente al tema?
5. Durante las lecturas que se realiza en clase ¿su docente les indica que deben relacionar el texto con su realidad o solo a analizar lo que está en el texto?
6. Al leer un texto ¿su docente los orienta en analizar y comprender lo leído desde la visión: social, económica, cultural, ambiental o política de su realidad?  
Argumenten.
7. ¿Qué estrategias implementa su docente para desarrollar la lectura crítica?
8. Al leer un texto ¿su docente les pide realizar escritos como resúmenes, textos argumentativos o ensayos personales sobre lo leído?

### ANEXO C. Cuestionario a estudiantes

Estimado (a) estudiante:

Este cuestionario tiene como objetivo hacer un diagnóstico sobre el estado actual de desarrollo de la lectura crítica y el pensamiento crítico. Es importante que relaciones, de manera sincera, cada una de las afirmaciones que lo conforman, con una de las casillas dispuestas para determinar la frecuencia con que realizas cada acción. Para desarrollar este test, sigue las siguientes convenciones:

1= Nunca

2= Casi nunca

3= A Veces

4= Casi siempre

5= Siempre

Número	AFIRMACIÓN	1	2	3	4	5
1	Leo revistas o periódicos especializados					
2	Con mi padres frecuento tener diálogos e intercambios de opiniones con relación a temas sociales, políticos, sociales y económicos del país					
3	Cuando leo un texto, relaciono la temática de este con un aspecto de mi realidad social, cultural, política o económica					

4	El tipo de lecturas que leo durante las clases te motivan a dar un punto de vista						
5	Cuando leo los argumentos de un texto, indago sobre la veracidad de estos y comparo con otras fuentes						
6	interpreto y analizo imágenes, tablas y gráficas que se presentan en los textos						
7	Cuando leo una tesis, comparto el mismo punto de vista del autor						
8	Cuando tomo una posición frente al texto, cuestiono la tesis, los argumentos y la conclusión del autor						
9	Cuando leo un texto argumentativo, valoro los argumentos del autor						
10	Cuando leo o escucho una noticia de tipo político, analizo el discurso de la fuente para tomar una posición sobre lo que plantea o propone						
11	Las lecturas que realizo en clase, generan espacios de debates y controversias entre mis compañeros y docente						

12	En los debates, sé justificar adecuadamente por qué considero aceptable o infundada, una opinión.					
13	Cuando leo un texto llego a conclusiones nuevas y propositivas					
14	Cuando interactúo en un debate, escucho, analizo, respeto y reflexiono la opinión de los demás					
15	Cuando participo en un debate, con anticipación busco información en distintas fuentes reconocidas					
16	Al leer un texto argumentativo identifico si los argumentos son una falacia argumentativa					
17	Reconozco que tipo de argumento utiliza el autor en un texto					
18	Al leer una hipótesis, analizo su viabilidad hacia la resolución del problema					
19	Al escribir organizo mis ideas previamente sobre un tema					
20	Escribo teniendo claro mis objetivos y conclusión					
21	Al expresar mis ideas trato de que sean diferentes a la de los demás					
22	Se diferenciar entre una premisa y una tesis					

23	Al leer busco textos que sean actualizados y de impacto en la sociedad					
24	Cuando elaboro un texto argumentativo planteo mis razones y los contraargumentos de otro autor sobre el tema					
25	Al expresarme oralmente brindo un mensaje claro y estructurado de mi punto de vista					
26	Al escribir un argumento cito la fuente reconocida para dar credibilidad a mi punto de vista					

### ANEXO D. Cuestionario a docentes

Estimado Docente:

Este cuestionario tiene como objetivo hacer diagnóstico sobre la aplicación de estrategias lectoras dirigidas al desarrollo del pensamiento crítico. Es importante que relaciones, de manera sincera, cada una de las afirmaciones que lo conforman, con una de las casillas dispuestas para determinar la frecuencia con que realizas cada acción. Para desarrollar este test, sigue las siguientes convenciones:

1. =SIEMPRE
2. =CASI SIEMPRE
3. =A VECES
4. =CASI NUNCA
5. =NUNCA

No.	AFIRMACIÓN	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
1	Usted utiliza lecturas vigentes y controversiales con sus estudiantes.					
2	Usted facilita la reflexión y la opinión en sus estudiantes a partir de la lectura de textos.					
3	Al realizar la comprobación de los conocimientos de sus estudiantes emplea preguntas por competencias que busquen afianzar la interpretación, la expresión oral y escrita, la contrastación, el juzgamiento y la crítica					

4	Usted implementa estrategias de lectura que generen la criticidad en la clase					
5	Cuando sus estudiantes leen textos argumentativos reconocen la tesis del autor fácilmente.					
6	Usted a partir de las estrategias de lectura crítica que emplea, orienta a sus estudiantes hacia la planificación y ejecutoria de proyectos sociales, de salud, ambientales, entre otros					
7	Usted en la clase incita a producir ensayos (personal, literario, científico) a partir de lecturas realizadas previamente.					
8	Al iniciar un tema usted realiza una lectura y posteriormente hay una socialización donde los estudiantes dan su punto vista.					
9	Las lecturas que desarrolla en clases generan espacios donde se puedan expresar las opiniones frente a un tema social, político y económico.					
10	Utiliza textos de revistas y periódicos con credibilidad, imparcialidad y análisis objetivo de la realidad.					
11	Las lecturas que implementa generan debates e intercambio de ideas basadas en el respeto y la tolerancia.					

12	Ejemplifica con situaciones reales los conocimientos que imparte a sus estudiantes.					
13	Se preocupa por establecer un ambiente pedagógico de diálogo y de reflexión al terminar de leer un texto					
14	Las estrategias de lectura que implementa promueven la formulación de hipótesis sobre un tema en particular.					
15	Lee documentos relacionados con la lectura crítica y el pensamiento crítico					
16	Cuando usted propone una lectura ¿La enfoca desde dos o más contextos: el social, ambiental, económico, religioso, ético, entre otros?					

## ANEXO E. Consolidado resultados cuestionario a estudiantes

### Cuestionario a estudiantes

Este cuestionario tiene como objetivo hacer un diagnóstico sobre el estado actual de desarrollo de la lectura crítica y el pensamiento crítico. Es importante que relaciones, de manera sincera, cada una de las afirmaciones que lo conforman, con una de las casillas dispuestas para determinar la frecuencia con que realizas cada acción. Para desarrollar este test, sigue las siguientes convenciones:

Estimado (a) estudiante:

1= Nunca

2= Casi nunca

3= A Veces

4= Casi siempre

5= Siempre

Número	AFIRMACIÓN	1	2	3	4	5
1	Leo revistas o periódicos especializados		3	2	3	
2	Con mi padres frecuento tener diálogos e intercambios de opiniones con relación a temas sociales, políticos, sociales y económicos del país		1	4	3	

3	Cuando leo un texto, relaciono la temática de este con un aspecto de mi realidad social, cultural, política o económica	2		3	2	1
4	El tipo de lecturas que leo durante las clases te motivan a dar un punto de vista		2	4		2
5	Cuando leo los argumentos de un texto, indago sobre la veracidad de estos y comparo con otras fuentes		4	4		
6	interpreto y analizo imágenes, tablas y gráficas que se presentan en los textos			3	4	1
7	Cuando leo una tesis, comparto el mismo punto de vista del autor		2	6		
8	Cuando tomo una posición frente al texto, cuestiono la tesis, los argumentos y la conclusión del autor		1	3	3	1
9	Cuando leo un texto argumentativo, valoro los argumentos del autor		1		5	2
10	Cuando leo o escucho una noticia de tipo político, analizo el discurso de la fuente para tomar una posición sobre lo que plantea o propone		2	4		2
11	Las lecturas que realizo en clase, generan espacios de debates y controversias entre mis compañeros y docente		1	4	3	
12	En los debates, sé justificar adecuadamente por qué considero aceptable o infundada, una			2	4	2

	opinión.					
13	Cuando leo un texto llego a conclusiones nuevas y propositivas			4	3	1
14	Cuando interactúo en un debate, escucho, analizo, respeto y reflexiono la opinión de los demás				4	4
15	Cuando participo en un debate, con anticipación busco información en distintas fuentes reconocidas		1	2	4	1
16	Al leer un texto argumentativo identifico si los argumentos son una falacia argumentativa		2	4	2	
17	Reconozco que tipo de argumento utiliza el autor en un texto			5	2	1
18	Al leer una hipótesis, analizo su viabilidad hacia la resolución del problema			3	3	2
19	Al escribir organizo mis ideas previamente sobre un tema		1	2	1	4
20	Escribo teniendo claro mis objetivos y conclusión			2	4	2
21	Al expresar mis ideas trato de que sean diferentes a la de los demás		1	1	2	4
22	Se diferenciar entre una premisa y una tesis	1		3	3	1

23	Al leer busco textos que sean actualizados y de impacto en la sociedad		1	1	3	3
24	Cuando elaboro un texto argumentativo planteo mis razones y los contraargumentos de otro autor sobre el tema		1	1	4	2
25	Al expresarme oralmente brindo un mensaje claro y estructurado de mi punto de vista		2	1	4	1
26	Al escribir un argumento cito la fuente reconocida para dar credibilidad a mi punto de vista		2	4	2	

### ANEXO F. Transcripción grupo focal semiestructurada a estudiantes

P1. ¿Ustedes se consideran lectores críticos? ¿Por qué?	
RESPUESTAS RECIBIDAS	VERSIÓN RESUMIDA
<b>S1.</b> <i>Cuando realmente estoy interesada en la lectura puedo ser crítica, pero generalmente no lo soy</i>	<i>Leer críticamente es leer con interés</i>
<b>S2.</b> <i>Sí, porque somos capaces de leer, analizar, y comprender un texto.</i>	<i>Analizar y comprender un texto</i>
<b>S3.</b> <i>Si me considero lectora crítica ya que soy de esas personas que no se quedan con la duda de alguna noticia, siempre quiero tomar idea de diferentes sitios, no solo con lo que muestran de primer, dependiendo de la "confianza" que se tenga...</i>	<i>No se queda con la duda y busca ideas en otros sitios</i>
<b>S4.</b> <i>Sí, porque al leer un texto, más allá de retener información, la analizo y la trato de comprender, y en caso tal que tengo una duda de algo, trato de buscar la respuesta de ello</i>	<i>Analiza y comprende y cuando duda de lo que dice el autor busca respuestas</i>
<b>S5.</b> <i>no ya que tengo dislexia, la cual siempre me ha causado gran dificultad al leer y analizar textos de cualquier índole.</i>	<i>No lo es</i>
<b>S.6</b> <i>no se</i>	<i>No sabe</i>
<b>S.7</b> <i>Si, porque yo considero que leer sin que te obliguen, o sea por placer ayuda a despertar al análisis y la comprensión al leer en cualquier texto</i>	<i>Lee por placer</i>
<b>S.8</b> <i>No me considero una lectora crítica, ya que lo que leo lo tomo de forma literal y no lo analizo ni lo interpreto como debe ser.</i>	<i>No lo es porque lee de forma literal y no interpreta ni analiza</i>
<b>Conclusión:</b> La mitad de los estudiantes consideran que son lectores críticos porque leen por placer, analizan y comprenden la información del texto; no se quedan con dudas y buscan en otras fuentes. Por otro lado, la otra mitad aseguran que no son críticos porque no saben que es ser un lector crítico.	

P2. ¿Qué beneficios les provee la lectura crítica en su vida académica y personal?	
RESPUESTAS RECIBIDAS	VERSIÓN RESUMIDA
S1. La lectura crítica ayuda a mejorar la eficacia del pensamiento y provee un mayor entendimiento de la situación en cualquier ámbito.	Mejora la eficacia del pensamiento y provee un mayor entendimiento,
S2. El mejor análisis de situaciones, añade conocimiento a nuestras mentes, nos mantiene conscientes de un tema de análisis.	Añade conocimiento a las mentes y se puede analizar mejor las situaciones.
S3. Pues sería tener un amplio conocimiento acerca de las situaciones cotidianas, esta nos sirve para culturizarnos y también mejorar nuestra manera de expresarnos. Crecer y ser un buen lector crítico influye en todos los ámbitos tanto académico como personal.	<i>Sirve para culturizarnos</i>
S4. Los beneficios de la lectura crítica más que todo te permiten evitar que “te metan los dedos en la boca” y que te enreden al momento de leer o al tomar decisiones basadas en un documento formal.	Permite evitar que el lector acepte la información sin analizarla
S5. En el tema académico trae a mí un gran aporte ya que la mayoría de las asignaturas usan la habilidad lectora y su forma de analizar textos. En el tema personal colabora al igual de lo académico, ayuda a analizar textos y colaborar en el entendimiento de ellos.	Analizar textos
S.6 Entender mejor los problemas y encontrar el significado subjetivo.	Entender mejor los problemas
S.7 En mi vida académica me ayuda, porque en todas las materias se necesita la lectura crítica porque eso ayuda a analizar los párrafos o problemas asignados. En mi vida personal me ayuda en todo, porque se necesita la lectura crítica en todo. A veces para analizar centrados o cualquier tipo de texto que pueden ser necesarios o importantes para la vida.	Ayuda a analizar los párrafos o problemas.

S.8 El beneficio que me brinda a mí la lectura crítica en lo académico es en el poder analizar y comprender mejor los textos; En lo personal sería tomar buenas decisiones y pensar antes de actuar.	En lo personal a tomar mejores decisiones y a pensar antes de actuar
Conclusión: para la mayoría la lectura crítica los beneficia en mejorar la eficiencia del pensamiento, a analizar situaciones sociales, desarrollar problemas, los ayuda a analizar los párrafos de un texto y a tomar buenas decisiones además de pensar antes de actuar.	

P3. ¿El docente durante sus clases les permite expresar sus puntos de vista a favor o en contra sobre el texto leído?	
RESPUESTAS RECIBIDAS	VERSIÓN RESUMIDA
S1. Si. Nos permite refutar o apoyar.	Permite refutar y apoyar.
S2. Si. Organiza debates para escuchar ambos puntos de vista y se mantiene imparcial mientras ocurre, pero normalmente tiene un punto de vista distinto al nuestro.	Realiza debates para escuchar los puntos de vista, además es imparcial durante la actividad. Sin embargo, tiene un punto de vista distinto al de ellos.
S3. Nos permite expresarnos de las dos maneras, y está bien, ya que no todos piensan igual y tenemos diferentes opiniones, por otro lado, también lo hace a manera de debate para saber cómo, por decirlo así, las ventajas o desventajas que detienen de un tema que se está tratando.	Permite que se expresen libremente los pensamientos e ideas de los estudiantes tomando una posición neutra.
S4. Si. Todo en el marco del respeto.	
S.5. En la materia de filosofía, el profesor deja expresar nuestros puntos de vista, aunque él se muestre muy radical a su punto de vista cristiano.	Deja expresar sus puntos de vista.
S.6 Si	
S.7 en filosofía el docente si nos deja decir nuestro punto de vista sobre el tema o el texto leído, pero igualmente no considera nuestra opinión, sino que es lo que el docente dice y punto,	No considera la opinión de los jóvenes.

en la filosofía siempre van a haber opiniones diferentes y es importante considerar todas.	
S.8 En economía nos dejan expresarnos nuestro punto de vista, respetando nuestras opiniones y nos corrige con crítica constructiva.	Respeto sus puntos de vista y opiniones y corrige constructivamente.
<p>Conclusión: algunos docentes generan espacios de debates y de ponencias de ideas u opiniones frente a un tema donde analizan las ventajas y desventajas, además, hacen una crítica constructiva. Sin embargo, existen docentes que son parciales y no consideran como válidas las opiniones de los estudiantes ya que se fundamentan en una doctrina religiosa.</p>	

P4. ¿Cuándo realizan una lectura ¿su docente abre espacios de debates frente al tema?	
RESPUESTAS RECIBIDAS	VERSIÓN RESUMIDA
S1. Si. Hacemos debates de situaciones actuales para comprender los puntos.	Hacen debates
S2. Si. Organiza estos espacios para aclarar dudas acerca de ambos puntos de vista y explicar el tema a dar de una manera distinta.	Aclara dudas en cuanto a los puntos de vista de los estudiantes
S3. Si. Ya que él nos da nuestro espacio para compartir y que los demás compañeros se enteren de la manera en como nosotros analizamos un tema; esto puede ser de ayuda para ellos para que aprendan también a explicarse o hasta perder la pena que tienen de hablar en público.	Permite que socialicen sus ideas
S4. A veces.	
S5. No. Casi nunca hacemos debates y menos sobre una lectura dada.	No hacen debates con frecuencia

S.6 No	
S.7 En economía si nos deja hacer debates sobre el tema o el párrafo elegido, lo cual está bien porque así nos dejan expresar nuestra opinión a todos.	Deja expresar la opinión de los chicos
S.8 Si, porque nos deja expresarnos educadamente y nos enseña a través de eso.	Deja que se expresen
Conclusión: la mitad de los estudiantes expresan que hay docentes (la minoría) que si generan espacios de debates donde dejan exponer sus opiniones de manera formal, además dicen que les ayuda a perder el miedo ante el público y a aclarar dudas.	

P5. ¿Durante las lecturas que se realiza en clase ¿su docente les indica que deben relacionar el texto con su realidad o solo a analizar lo que está en el texto?	
RESPUESTAS RECIBIDAS	VERSIÓN RESUMIDA
S.1. En ocasiones relacionamos la situación con la actualidad.	En ocasiones lo hacen
S.2. El docente indica que usemos nuestro punto de vista y lo apliquemos a la realidad con respecto al tema de tratar en clase.	Su punto de vista aplicado a la realidad.
S.3. Esto depende del tema que se está tratando, pero la mayoría de veces si para que sea mucho más fácil de entender la idea que se no está diciendo.	La mayoría de las veces lo hace
S.4. A veces, depende del tipo de texto se analiza y se relaciona con la realidad o solo se analiza.	Depende del tipo de texto se hace la relación con la realidad
S.5. Siempre analizamos buscando una cosa específica en la lectura.	Siempre analizan una lectura
S.6 Solo analizamos lo que está en el texto.	Solo analizan lo que está en el texto

S.7 Solo analizar lo que está en el texto.	
S.8 Solo analizar lo que está en el texto para argumentarlo.	
Menos de la mitad de los estudiantes afirman que los docentes los orientan a realizar una “lectura de mundo” o intertextual al relacionar lo que ven con la realidad.	

P6. Al leer un texto ¿su docente los orienta en analizar y comprender lo leído desde la visión: social, económica, cultural, ambiental o política de su realidad? Argumenten.	
RESPUESTAS RECIBIDAS	VERSIÓN RESUMIDA
S1. Si. Analizamos el tema en todos los ámbitos.	Si lo hacen
S2. Normalmente nos pide analizar la parte social debido al tópico de la materia.	Depende el tópico o tema que dan lo analizan
S3. Si. Ya que él tiene todo el deber de hacernos ampliar nuestros conocimientos en todos los ámbitos posibles para que así podamos en cualquier situación no quedarnos en blanco.	Si lo hace
S4. No siempre. A veces el texto que se lee tiene como propósito resolver un cuestionario y de ahí no pasa.	A veces lo hace
S5. Siempre nos orienta a entenderlo de un punto de vista creyente y buscando el ejemplo de Jesús.	Siempre lo hace relacionando la fe cristiana
S.6 No. Según él lo que dice la biblia así es.	Lo verdadero y absoluto es la biblia

S.7 Si. Porque nos orienta más en el ámbito social y político para comprender, analizar y saber sobre el progreso de nuestro país.	Si lo hace
S.8 Nos orienta en el ámbito social y económico ya que nos actualiza de cómo está el país y su progreso.	Si lo hace
La mitad de los estudiantes manifiestan que no los orientan a analizar el tema de la lectura realizada desde los distintos aspectos y que con el propósito que se realiza únicamente es para desarrollar un cuestionario de forma literal. Por otro lado, un grupo reducido de docentes, para la mitad de los estudiantes si analizan desde los diferentes ámbitos.	

P7. ¿Qué estrategias implementa su docente para desarrollar la lectura crítica?	
RESPUESTAS RECIBIDAS	VERSIÓN RESUMIDA
S1. Temas controversiales para despertar el interés, ensayos, debates.	Temas de interés para producir debates y ensayos
S2. Nos asigna un texto correspondiente a la materia, una lectura grupal, análisis individual del texto, y la respuesta por medio de análisis grupal o una respuesta individual seguido por una socialización en clase.	Proceso secuencial
S3. Poniéndonos varios textos y luego con diferentes métodos, pueden ser ensayos, mapas conceptuales, etc.	proceso secuencial
S4. Debates, mesas redondas, socialización, foros.	Varias estrategias
S5. Buscar palabras claves que conecte lo que buscas con lo que lees.	Búsqueda de palabras claves
S.6 Responder preguntas de acuerdo al texto.	Resolver preguntas

S.7 Métodos didácticos, como mesas redondas, debates, para hablar sobre las opiniones de cada estudiante.	Utiliza debates y mesas redondas
S.8 Métodos didácticos como debates, videos interactivos y lecturas para argumentar.	Debates, videos interactivos y lecturas de interés.
<p>Conclusión: los docentes utilizan como estrategias de lectura crítica la realización de ensayos y debates de temas controversiales, mesas redondas, lecturas para argumentar, mapas conceptuales, buscar palabras claves y videos interactivos. Por otro lado, un docente asigna un texto correspondiente a la materia, una lectura grupal, análisis individual del texto, y la respuesta por medio de análisis grupal o una respuesta individual seguido por una socialización en clase.</p>	

P8. Al leer un texto ¿su docente les pide realizar escritos como resúmenes, textos argumentativos o ensayos personales sobre lo leído?	
RESPUESTAS RECIBIDAS	VERSIÓN RESUMIDA
S1. Si. Generalmente lo hacemos con cada tema.	Si lo hacen
S2. Si. Nos pide realizar ensayos donde expongamos nuestro punto de vista al final de este, dependiendo del tema se realizan ensayos personales con el final de darse cuenta si manejamos el tipo de ensayo a realizar.	Realizan ensayos personales
S.3. Si.	
S.4. Si. Para ver nuestro punto de vista frente al texto y que tanto retuvimos y comprendimos acerca de él.	Para ver sus puntos de vista
S.5. Realizamos un escrito de nuestro punto de vista y que opinamos acerca de dicha lectura.	Realizan escritos dando su punto de vista

S.6 Si. Porque de esa manera nos ayuda a sustentar o expresar lo que entendimos o analizamos y nuestra opinión sobre ese texto.	Dan su opinión organizada de forma escrita.
S.7 No.	
S.8 Si. Nos pide ensayos sobre lo analizado y resúmenes de lo comprendido.	Realizan ensayos y resúmenes
La mayoría afirma que los docentes les piden ensayos, resúmenes de lo comprendido y en ocasiones textos argumentativos sobre el tema.	

## ANEXO G. Consolidado de resultados entrevista docente

p.1 ¿Para usted qué es leer críticamente?	
RESPUESTAS RECIBIDAS	VERSIÓN RESUMIDA
<b>D1.</b> Es comprender 100% un texto interpretativo e inferir ideas del autor y propias formando juicios acerca de la intencionalidad y alcances del texto.	Inferir ideas del autor y propias para producir juicios sobre la temática e intencionalidad del texto.
<b>D2.</b> Es la capacidad de leer, interpretar y dar un juicio con propiedad acerca de lo leído, además de tener la capacidad de relacionar lo leído con otros aspectos.	Interpretar y dar juicios con propiedad para poder realizar una intertextualidad con otros textos o la con la misma realidad.
<b>D3.</b> Es cuando de una lectura realizada el lector es capaz de emitir juicios sobre lo leído, en el cual comparte uno la información, pero con fundamentos.	<i>El lector emite juicios de valor con fundamentos.</i>
<b>D4.</b> Es la capacidad que tiene alguien de analizar un texto extrayendo ideas y conceptos.	Es analizar extrayendo ideas y conceptos
<b>Conclusión:</b>	Para los docentes leer críticamente es realizar unos procesos del pensamiento como inferir, interpretar, analizar y emitir juicios de valor sobre el tema que plantea el autor en el texto y, por último, realizar una intertextualidad entre textos y la realidad.

p.2 ¿Para usted qué es pensar críticamente?	
RESPUESTAS RECIBIDAS	VERSIÓN RESUMIDA
D1. Es producir ideas mediante juicios reflexivos que evidencien un profundo razonamiento del ente pensado.	Es reflexionar con criterios (juicios) sobre una idea para ejecutarla y que esta sea idónea
D2. Es la capacidad de emitir un juicio con criterio basado en investigación o experiencias anteriores.	Es emitir juicios basados en la investigación o experiencias.
D3. Se puede definir como un proceso en el cual se trata de analizar, evaluar cómo se organizan los conocimientos y así poder representar el mundo, donde las opiniones o afirmaciones puedan ser interpretadas como verdaderos o no.	<i>Es un proceso en el que se analiza y evalúa la organización de los saberes y poder tener una visión amplia del mundo, donde cada individuo tiene una opinión subjetiva de la realidad.</i>
D4. Es el ejercicio que puede realizar una persona para crear escenarios mentales, colocando una posición frente a lo analizado.	Es un "ejercicio" de creación de espacios mentales, donde el individuo toma una posición
<b>Conclusión:</b>	Para los docentes pensar críticamente se resume en un proceso o ejercicio de investigación y experiencias en la cual se analizan y evalúan unas ideas y conocimientos propios y del mundo para tomar una posición sólida y fundamentada y por ende "asertiva".

p.3 ¿Qué estrategias utiliza para implementar la lectura crítica?	
RESPUESTAS RECIBIDAS	VERSIÓN RESUMIDA
D1. Planteo a mis estudiantes preguntas problemáticas que busquen una inquietud investigativa	-preguntas problemáticas -consulta del estado del arte y bibliografía

partiendo de la historia del arte con consultas bibliográficas y en la web para que saquen conclusiones intertextuales, luego leer datos experimentales y graficándolos les permiten mejorar procesos mentales.	- leer datos experimentales y llevarlos a la gráfica
<b>D2.</b> Escritos o ensayos interpretativos y reflexivos, debates argumentales, lecturas comparativas que obligan a emitir algún juicio.	-Ensayos interpretativos y reflexivos - debates argumentales - Lecturas comparativas
<b>D3.</b> Creando en el estudiante el interés por la lectura, motivado según por sus intereses, gustos y afirmaciones.	<i>Motivación según el interés del estudiante.</i>
<b>D4.</b> Análisis constantes de textos contextuales al estudiante. En una primera instancia, poco a poco se incrementa la complejidad de la lectura. Análisis en grupo, fotos, etc.	-Invitar al análisis constante de los textos. -Leer y analizar en grupo -Analizar e interpretar fotos.
<b>Conclusión:</b>	Los docentes utilizan diversas estrategias que desde sus áreas les permiten desarrollar una lectura crítica de los textos que emplean en las temáticas, como, por ejemplo; leer y analizar textos discontinuos, redactar ensayos, debates argumentativos, uso de la pregunta problema, la Indagación y consulta bibliográfica y la lectura de datos experimentales para una posterior graficación.

p.4 ¿cree usted que sus estudiantes son lectores críticos? Si la respuesta es afirmativa, ¿Qué actitudes o acciones ve en ellos que se lo indican?

<b>RESPUESTAS RECIBIDAS</b>	<b>VERSIÓN RESUMIDA</b>
<b>D1.</b> No. Aunque hay un porcentaje mínimo de ellos que han alcanzado niveles altos evidenciados en pruebas estandarizadas y respuestas	No son lectores críticos debido a los resultados de pruebas estandarizadas que demuestran un bajo desempeño en la mayoría de los

acertadas en evaluaciones de preguntas abiertas.	estudiantes y solo un mínimo porcentaje muestran una buena lectura crítica.
<b>D2.</b> No todos, pero algunos en la propiedad con que emiten su discurso y argumentan sus ideas demuestran que sí, otros por medio de la escritura clara y con argumentos o por la calidad de conocimientos que demuestran poseer.	Algunos si lo son, ya que emiten y producen discursos orales y escritos en los que argumentan sus ideas de forma clara y, demuestran conocimientos sólidos.
<b>D3.</b> No, pues se les olvida aplicar métodos como el científico en la formulación de juicios.	<i>No, ya que no utilizan el método científico en la formulación de juicios.</i>
<b>D4.</b> Pienso que no, pues no observo en la mayoría hábitos extraescolares o en espacios de descanso dentro del colegio que no demuestran una pasión por la lectura. No veo a estudiantes formulando debates profundos de peso.	No, ya que se evidencia el mínimo interés y apatía hacia la lectura en los espacios extracurriculares como canchas, gradas, entre otros. Por lo tanto, esto afecta en la baja calidad de los debates.
<b>Conclusión:</b>	Los estudiantes no son lectores críticos porque no utilizan el método científico en la formulación de juicios, no sienten interés por la lectura, no argumentan sobre una temática de ninguna de las dos formas discursivas.

P.5 cuando implementa una lectura, ¿Qué estrategia utiliza para que el texto tenga relevancia en la vida personal y social el estudiante?

<b>RESPUESTAS RECIBIDAS</b>	<b>VERSIÓN RESUMIDA</b>
<b>D1.</b> Normalmente los textos científicos gozan de una motivación especial y sus aplicaciones son evidentes.	Se utilizan los textos científicos que tienen una aplicación directa al medio.
<b>D2.</b> -Paralelos o comparaciones en la vida actual. – Consecuencias en sus propias vidas. – Evidencias, la	Se utilizan las comparaciones y las consecuencias que se pueden ocasionar en las vidas de los sujetos

participación del estudiante en los procesos históricos, sociales y económicos.	y se evidencia en los procesos históricos, sociales y económicos.
<b>D3.</b> Que sean de su gusto, interés y que sobre todo la temática se preste para la polémica y cause o conlleve el debate.	<i>Que las lecturas sean del interés de los estudiantes y que generen polémica y genere un debate.</i>
<b>D4.</b> Ninguna.	Ninguna.
<b>Conclusión:</b>	Utilizan lecturas de interés que lleven al diálogo.

p.6 ¿Qué estrategia de lectura implementa para que sus estudiantes valoren y emitan juicios de valor sobre lo que plantea el autor dentro del texto?

<b>RESPUESTAS RECIBIDAS</b>	<b>VERSIÓN RESUMIDA</b>
<b>D1.</b> Panel, exposiciones, debates y cuestionarios con preguntas abiertas	Panel, exposiciones, debates y cuestionarios con preguntas abiertas
<b>D2.</b> Plantearles situaciones hipotéticas en las que se apliquen directamente la opinión del autor.	Planteamiento de situaciones de reflexión y análisis que inviten a adoptar una posición propositiva y crítica frente a lo expuesto por el autor.
<b>D3.</b> Una estrategia es tomar la idea central de texto y relacionarlo a manera de ejemplo con una situación cotidiana para que puedan argumentar o crear argumentos relacionados.	<i>Tomar la idea central y relacionarla con una situación cotidiana que genere el acto de argumentar.</i>
<b>D4.</b> Ninguna.	Ninguna.
<b>Conclusión:</b>	Las estrategias que utilizan los docentes son las siguientes: El panel, la exposición, los debates, cuestionarios de preguntas abiertas, planteamiento de situaciones hipotéticas relacionadas a la opinión del autor y, por último, identificar la idea principal del texto y relacionarla con una situación cotidiana.

## ANEXO H. Consolidado resultados cuestionario a docentes

Estimado Docente:

Este cuestionario tiene como objetivo hacer diagnóstico sobre la aplicación de estrategias lectoras dirigidas al desarrollo del pensamiento crítico. Es importante que relaciones, de manera sincera, cada una de las afirmaciones que lo conforman, con una de las casillas dispuestas para determinar la frecuencia con que realizas cada acción. Para desarrollar este test, sigue las siguientes convenciones:

1. SIEMPRE
2. CASI SIEMPRE
3. A VECES
4. CASI NUNCA
5. NUNCA

Estrategias que implementan los docentes

No.	AFIRMACIÓN	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
1	Usted utiliza lecturas vigentes y controversiales con sus estudiantes.	2	1	1		
2	Usted facilita la reflexión y la opinión en sus estudiantes a partir de la lectura de textos.	1	2	1		
3	Al realizar la comprobación de los conocimientos de sus estudiantes emplea preguntas por competencias que busquen afianzar la interpretación, la expresión oral y escrita, la contrastación, el juzgamiento y la crítica	1	3			
4	Usted implementa estrategias de lectura que	1	2	1		

	generen la criticidad en la clase					
5	Cuando sus estudiantes leen textos argumentativos reconocen la tesis del autor fácilmente.			3	1	
6	Usted a partir de las estrategias de lectura crítica que emplea, orienta a sus estudiantes hacia la planificación y ejecutoria de proyectos sociales, de salud, ambientales, entre otros		3	1		
7	Usted en la clase incita a producir ensayos (personal, literario, científico) a partir de lecturas realizadas previamente.	1	1	1	1	
8	Al iniciar un tema usted realiza una lectura y posteriormente hay una socialización donde los estudiantes dan su punto vista.	1	2	1		
9	Las lecturas que desarrolla en clases generan espacios donde se puedan expresar las opiniones frente a un tema social, político y económico.	1		3		
10	Utiliza textos de revistas y periódicos con credibilidad, imparcialidad y análisis objetivo de la realidad.		2	2		
11	Las lecturas que implementa generan debates e intercambio de ideas basadas en el respeto y la tolerancia.	2	2			
12	Ejemplifica con situaciones reales los conocimientos que imparte a sus estudiantes.	3	1			
13	Se preocupa por establecer un ambiente pedagógico de diálogo y de reflexión al terminar	3	1			

	de leer un texto					
14	Las estrategias de lectura que implementa promueven la formulación de hipótesis sobre un tema en particular.		3	1		
15	Lee documentos relacionados con la lectura crítica y el pensamiento crítico	1		3		
16	Cuando usted propone una lectura ¿La enfoca desde dos o más contextos: ¿el social, ambiental, económico, religioso, ético, entre otros?		1	3		