

PROCESOS DE LECTURA CRÍTICA, MEDIACIÓN PEDAGÓGICA PARA PROPICIAR
DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS

ALEXANDRA HERRERA UCRÓS
ANDREA VILLALBA MERCADO



SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES
DEL CARIBE COLOMBIANO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE SUCRE
SINCELEJO - 2012

PROCESOS DE LECTURA CRÍTICA, MEDIACIÓN PEDAGÓGICA PARA PROPICIAR
DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS

ALEXANDRA HERRERA UCRÓS
ANDREA VILLALBA MERCADO

Director:

Mgs. JOSÉ ANTONIO CORTINA GUERRERO

LINEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN Y COGNICIÓN



SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES
DEL CARIBE COLOMBIANO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE SUCRE
SINCELEJO - 2012



NOTA DE ACEPTACIÓN

PRESIDENTE JURADO

JURADO

JURADO



AGRADECIMIENTOS

A Dios nuestro Creador, por ser fuente de luz, vida y sabiduría.

A nuestros padres, hermanos, esposos, amigos y compañeros, por ser apoyo, aliento y fuerza en los momentos decisivos para culminar exitosamente esta etapa.

A nuestro director de tesis, Mgs. José Antonio Cortina Guerrero, por su valioso aporte, paciencia y dedicación en la construcción de todo el andamiaje epistemológico del proyecto investigativo.

Al profesor Mgs. Adolfo Arrieta, por sus orientaciones pertinentes y oportunas que permitieron materializar cada una de las etapas del proyecto

Equipo Investigativo



DEDICATORIA

A la memoria de mi padre, Enrique Manuel, porque siempre creyó en mí, impulsando mis iniciativas de formación. Gracias porque un poquito de ti, se quedó en mí.

A mi mami Soco, por su amor, apoyo, dedicación e impulso que me llenó de fuerza para ver la luz en medio de las dificultades.

A mi esposo, Jesús Aníbal, por su apoyo incondicional; y a mis hijos Jesús Manuel y Carlos Daniel; amores que llenan mi vida de felicidad, razón de ser de mi existencia que me impulsaron el deseo de seguir adelante, progresando sin desfallecer en la consecución de esta importante meta.

Alexandra Herrera Ucrós



DEDICATORIA

A mis padres Ricardo y Denis, por su apoyo e impulso constante para continuar en la senda del saber, porque creyeron en mi; dándome fortaleza y coraje para vencer con valentía cada obstáculo enfrentado.

A mis hermanos Rocío, Ricardo, Franky, Alberto y Juan, por su ánimo, apoyo y constancia, contribuyeron a convertir mis sueños y objetivos en realidad.

A mi hija Andrea Carolina, motor y motivo de mi existencia, por el tiempo no compartido, que en vigilia, agotada y vencida por el sueño, a su mami siempre esperó.

Andrea María Villalba



TABLA DE CONTENIDO

	P.
INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO I EL PROBLEMA	17
1. PRESENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN	18
1.1 EL PROBLEMA, DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN	18
1.2 JUSTIFICACIÓN	23
1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	27
1.3.1 Objetivos general	27
1.3.2 Objetivos específicos	27
CAPITULO II REFERENCIA TEÓRICA	29
2. MARCO DE REFERENCIA	30
2.1 ANTECEDENTES	30
2.2. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	39
2.2.1 Del pensamiento crítico. breve recorrido histórico	40
2.2.2 El pensamiento crítico	43
2.2.3 Característica del pensamiento crítico	55
2.2.4 Componentes del pensamiento crítico	60
2.2.5 Formación del pensamiento critico	67
2.2.6 Enseñanza del pensamiento crítico en la educación superior	70
2.3 APROXIMACIÓN A LOS PROCESOS DE LECTURA CRÍTICA	75
2.3.1 Sentido crítico de la lectura	85
2.3.2 Enseñanza de la lectura crítica	88
2.3.3 Lectura crítica en la universidad	91
2.3.4 Lectores críticos competentes en la universidad	94
2.4 ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS PARA UNA LECTURA CRÍTICA	103



2.5 ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA GENERAR PENSAMIENTO CRÍTICO	105
2.5.1 Metacognición	105
2.5.2 Procesos metacognitivos en la actividad lectora	109
CAPITULO III METODOLOGÍA	112
3. DISEÑO METODOLÓGICO	113
3.1 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	113
3.2 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	114
3.3 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	117
3.3.1 Procedimiento general	118
3.3.1.1 Etapa inicial	119
3.3.1.2 Etapa de intervención	120
3.3.1.3 Etapa de finalización	122
3.4 FASES	122
3.5 POBLACIÓN Y MUESTRA	123
3.5.1 Participantes	124
3.6 SISTEMA DE VARIABLES	125
3.6.1 Variable independiente	125
3.6.2 Variable dependiente	131
3.7 OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE DEPENDIENTE	133
3.8 INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	135
3.9 EQUIVALENCIA INICIAL DE GRUPOS. Control de variables	139
3.10 SISTEMA DE HIPÓTESIS	144
3.10.1 Hipótesis general	144
3.10.2 Hipótesis estadísticas	145
3.11 RESUMEN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	146
3.12 MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	148
3.13 PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS	148
CAPITULO IV. INTERVENCIÓN	149



4. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	150
4.1 PROGRAMA DE FORMACIÓN: LECTORES CRÍTICOS COMPETENTES EN LA UNIVERSIDAD	150
4.1.1 Presentación	150
4.1.2 Perfil del lector crítico	150
4.1.3 Objetivos	151
4.2 CONTENIDOS	152
4.3 METODOLOGÍA	153
4.4 FORMACIÓN DE LECTURA CRÍTICA A NIVEL SUPERIOR	155
4.4.1 Evaluación de la fuente	155
4.4.2 Presentación y tipos de lenguaje	162
4.4.3 Intención y objetivo del autor	173
4.4.4 El tema, la hipótesis, la tesis e hipótesis secundarias	181
CAPÍTULO V RESULTADOS	211
5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	212
5.1 INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS ESTADÍSTICOS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	212
5.1.1 Prueba intragrupo	213
5.1.2 Prueba intergrupo para el posttest	215
5.1.3 Rangos y estadísticos de contraste por componentes de la prueba	218
5.1.4 Prueba intragrupo	223
CAPÍTULO VI CIERRE	227
6. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	228
6.1 DISCUSIÓN	228
6.2 CONCLUSIONES	232
6.3 RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS	234
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	238



ÍNDICE DE TABLAS

	P.
Tabla N° 1. Diferencia entre pensamiento ordinario y pensamiento crítico	58
Tabla N° 2. Diferencias entre el buen pensador crítico y el pensador no crítico	60
Tabla N° 3. La universidad como epicentro del saber.	73
Tabla N° 4. Dimensiones de la literacidad (Adaptado de Cassany 2006) Tras las líneas. Páginas 83 y 84	90
Tabla N° 5. Ocho maneras de leer sin criticidad. Girón, at al. 2007	95
Tabla N° 6. Diferencias entre el lector crítico y el acrítico. (Cassany, 2006)	96
Tabla N° 7. Comparación entre pensamiento crítico y lectura crítica, según Daniel Kurland (2005)	98
Tabla N° 8. Diseño cuasiexperimental	115
Tabla N° 9. Información de docentes	124
Tabla N° 10. Datos demográficos de estudiantes	125
Tabla N° 11. Componentes y subcomponentes de la competencia lectora	127
Tabla N° 12. Estándares de lengua castellana. Grados 10° y 11°	128
Tabla N° 13. Operacionalización de la variable dependiente	133
Tabla N° 14. Criterios para la construcción del instrumento de evaluación	137
Tabla N° 15. Equivalencia de grupos según la edad	140
Tabla N° 16. Equivalencia de grupo, según el sexo	142
Tabla N° 17. Resumen del programa de intervención	146
Tabla N° 18. Comparación de los resultados del pretest grupo A control y B experimental	212



Tabla N° 19. Prueba de signos para el grupo experimental	214
Tabla N° 20 Estadísticas de contraste, postest. Grupo A experimental y Grupo B control	216
Tabla N° 21 Estadísticos de contraste. Prueba de Signos, para el grupo experimental en el componente semántico	218
Tabla N° 22. Estadísticos de contraste. Prueba de Signos, para el grupo experimental en el componente pragmático	220
Tabla N° 23. Estadísticos de contraste. Prueba de Signos, para el grupo experimental en el componente sintáctico	221
Tabla N° 24. Estadísticos de contraste por componentes de la prueba. Postest, grupo experimental	222
Tabla N° 25 Estadísticos descriptivos por componentes de la prueba. Comparación pretest y postest. Grupo experimental	222
Tabla N° 26. Estadísticos de contraste por componentes de la prueba para el grupo control	223
Tabla N° 27. Estadísticos descriptivos por componentes de la prueba para el grupo control	224
Tabla N° 28: Estadísticos de contraste y rangos. Componente semántico. Grupo control y experimental, postest	225
Tabla 29: Estadísticos de contraste y rangos. Componente pragmático. Grupo control y experimental, postest	225
Tabla 30: Estadísticos de contraste y rangos. Componente sintáctico. Grupo control y experimental, postest	226



ÍNDICE DE GRÁFICOS

	P.
Gráfico N° 1. Resultado ICFES en el área de lenguaje. Consolidado de los años 2009-2011	22
Gráfico N° 2. Diagrama de frecuencias, edad de los estudiantes	141
Gráfico N° 3. Diagrama de frecuencias de sexo de los estudiantes. Grupo experimental.	142
Gráfico N° 4. Diagrama de frecuencias de sexo de los estudiantes. Grupo Control	143
Gráfico N° 5. Comparación entre el pretest y posttest	215
Gráfico N° 6. Comparación de los grupos A experimental y B control. Puntajes del pretest y posttest	216
Gráfico N° 7. Diagrama de cajas. Comparación entre grupos A y B	217



ÍNDICE DE FIGURAS

	P.
Figura N° 1. El pensador crítico. Adaptado de Robert Ennis	47
Figura N° 2. El pensamiento crítico. Adaptado de Mcpeck	49
Figura N° 3. Criterios o estándares del pensamiento crítico, según Peter A. Facione	51
Figura N° 4. Elementos del pensamiento crítico, según Richard Paul y Linda Elder	85
Figura 5: Estructura del texto	183



ÍNDICE DE ANEXO

	P.
Anexo N° 1. Primer test, antes del pilotaje	244
Anexo N° 2. Test de lectura crítica. Pretest	249
Anexo N° 3. Test de lectura crítica. Postest	258
Anexo N° 4. Test autodiagnóstico de nivel de lectura crítica	265
Anexo N° 5. Mediana de los resultados de pruebas pre y postest	267
Anexo N° 6. Coeficiente de alfa de Cronbach	270
Anexo N° 7. Ejercitación, estrategia N° 5. La lectura crítica	272
Anexo N° 8. Valoración pretest. Grupo A y B	274

INTRODUCCIÓN

La exigencia del mundo actual en torno a la educación está encaminada a desarrollar en los educandos habilidades superiores de pensamiento, construir un sistema axiológico bien cimentado, reconstruir y comprender el sentido cultural para que pueda participar en la construcción y el fomento de una conciencia de desarrollo humano y social.

En esta pretensión el lenguaje juega un papel fundamental, especialmente la lectura y escritura, ya que con éstas se busca favorecer la promoción de un estudiante capaz de interpretar la realidad, comprender y reflexionar frente al conocimiento. Una herramienta mediadora para dinamizar el conocimiento es la lectura, la cual permite abrir nuevos horizontes hacia nuevas formas de concebir el mundo.

En este sentido, la misión de la universidad contemporánea es preparar estudiantes para afrontar con éxito las demandas que el mundo moderno depara. Un mundo lleno de complejidades requiere un pensamiento crítico y lectura comprensiva crítica; su enseñanza y aprendizaje deben ser la savia que encauce el conocimiento a nivel superior.

La lectura debe ser entendida, desde la comprensión, no sólo como decodificar letras o símbolos, sino interpretarlos y darle significado a los textos para que el estudiante logre formar un juicio que permita fijar criterios frente a la concepción de su pensamiento. Por lo anterior es menester mejorar de manera recurrente la anhelada competencia comunicativa, es decir, el uso apropiado de los actos de comunicación particulares, concretos, social e históricamente situados (Dell Hymes, 1972, citado por Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, MEN, 1998)

La base curricular de los estudios de educación superior tiene su asiento en la lectura, pero esta habilidad parece olvidada. Según Argudín y Luna (2001) en el Libro del Profesor, desarrollo del pensamiento crítico, “...los profesores que trabajamos como docentes en la educación media-superior y superior, nos preguntamos, ¿por qué no leen los estudiantes? ¿Por qué no saben leer? Con frecuencia no entienden el significado ni el sentido de lo que leen, por ello no captan las ideas y sentimientos que el autor expresa”

Se tiende a generalizar, en muchos de los casos, que los alumnos en nivel superior debieron haber desarrollado procesos de lectura crítica; sin embargo, cuando se detecta lo

contrario, la universidad debe implementar estrategias que permitan superar gradualmente las deficiencias.

La anterior situación llevó a proponer una investigación en la cual se pretende conocer, en primera instancia los niveles de lectura crítica en los estudiantes de primer semestre de ingeniería agrícola y de ingeniería agroindustrial (ver anexo 4); además se indagó en ellos la disposición para el pensamiento crítico, y a partir de allí, se aplicaron estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitieron a los estudiantes del primer semestre de ingeniería agroindustrial desarrollar la capacidad de comprender textos para lograr darle significado a lo leído a través de la reflexión, la crítica, el análisis, y así propiciar sus habilidades de pensamiento crítico, que con tiempo y constancia pueden convertirse en hábito académico. Al potenciar mediaciones pedagógicas en la ejecución del proyecto se busca que puedan internalizar conscientemente su aplicación para todas las situaciones ligadas a su vida.

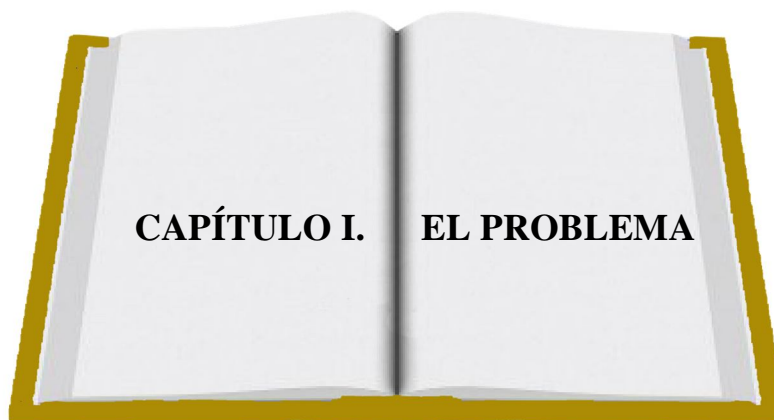
En este sentido Cassany (2004); Fainholc (2005) y Luke (1997), coinciden en que la lectura crítica es una dimensión de la alfabetización crítica, concebida ésta como un proceso de formación del hombre con capacidad para utilizar el lenguaje oral y escrito en diferentes manifestaciones para desempeñar funciones individuales y sociales en su entorno.

En este mismo sentido la UNESCO (1988) reafirma que en la alfabetización crítica entra el desarrollo de todas las capacidades básicas que le permiten al hombre insertarse en el mundo laboral, así como en su progreso personal, espiritual, económico y social.

Esta investigación tiene como punto focal la lectura crítica en el desarrollo del pensamiento crítico; que como lector crítico el futuro profesional esté preparado para enfrentar con éxito los retos y devenires de la sociedad posmoderna, donde la deconstrucción y la reinención cultural e ideológica del pensamiento superior prefiguren para el ejercicio competente de la ciudadanía.

En esta investigación se desarrolló una prueba diagnóstica que permitió conocer de manera puntual las dificultades que tienen los estudiantes, frente al proceso lector e identificar la forma como lo hacen, analizando si aplican pensamiento crítico.

Esta investigación pretendió mejorar nuestro quehacer pedagógico para propiciar la formación de estudiantes con un alto grado de participación; reflexivos y críticos de su realidad sociocultural, donde la lectura se utilice como herramienta mediadora para potencializar la dinamización de sus estructuras mentales.



1. PRESENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 EL PROBLEMA, DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN.

“Muy pocos estudiantes reflexionan sobre lo que perciben del texto y por consecuencia, no generan ideas nuevas, carecen de creatividad y no son constructores de su propio conocimiento”

Paulo Freire

En la actualidad gozamos de muchos avances tecnológicos que permiten hacer la vida más fácil. La premura del tiempo trae la agilidad y destreza para el desarrollo de diversas actividades como las académicas, entre las cuales el hecho de leer comprensivamente queda supeditado a una lectura superficial o somera dejando de lado la capacidad crítica que puede desarrollar el estudiante frente a la temática abordada.

Los y las estudiantes la Universidad de Sucre no están alejados de esta realidad. Según los resultados de las pruebas ICFES del 2011, los estudiantes de la educación media tienen deficiencias en el área del lenguaje, especialmente en lo que tiene que ver con los procesos de lectura, ya que en su gran mayoría los estudiantes hacen lecturas literales de los textos, no identifican el mensaje implícito en éstos, poseen dificultad para reelaborarlo desde su posición, y son muy pocos los que logran hacer análisis crítico de un documento; se les dificulta algunas veces ir más allá de lo textual, como interpretar y valorar lo leído.

Dado que la Universidad de Sucre, tiene como criterio de selección y admisión la ponderación de los resultados de las Pruebas de Estado, se infiere que los admitidos forman parte de la población que presenta las dificultades que motivan esta investigación. (Ver gráfica número 1).

Se ha notado que día a día los estudiantes presentan dificultad para lograr separarse del texto y así formar su propio criterio pues están inmersos en un tipo de lectura literal que logra dar respuesta solo a elementos puntuales “simples” de la lectura; dejando de lado la oportunidad de formar su propio criterio frente a los mensajes que trae consigo un determinado texto. “Cuando los alumnos llegan a la universidad, se muestran incapacitados para leer como lo exige la educación superior: tomar una posición frente a los diferentes textos, extraer información, valorarla y utilizarla como guía en los procesos de razonamiento”. (Argudín, Luna; 2001, p. 21).



Para nadie es un secreto, en especial para los docentes universitarios, que nuestros jóvenes cada día leen menos; tienen apatía por la lectura y dificultades para acceder a las formas de pensamiento superior. Es común escuchar en docentes de los primeros semestres de educación superior que los estudiantes presentan dificultad para formarse su propio criterio al leer textos pues, pareciera ser que estuvieran inmersos en un tipo de lectura literal.

En el caso concreto de los estudiantes de la Universidad de Sucre, específicamente los estudiantes de Ingeniería Agroindustrial y los de Ingeniería Agrícola, al aplicarle el diagnóstico reflejaron que la mayoría presentan dificultades al leer un texto en aspectos como: interrogar al texto, formular preguntas al texto antes de empezar a leer, distinguir la fundamentación con que el autor apoya lo que quiere demostrar, descubrir los sentimientos del autor con respecto al tema, distinguir contradicciones, identificar connotaciones del lenguaje y lo que significa, identificar ambigüedades y elementos tendenciosos en el textos entre otras (Ver anexo 1. Pretest)

En este sentido la mayoría de los alumnos, “llegan a la universidad mostrándose incapacitados para leer desde el pensamiento crítico lo que conduce a la incompetencia para ejercer la evaluación del texto y por lo tanto que la persona no pueda tomar decisiones importantes a partir de la lectura, a que sus interés sean coartados, a que dependan irreflexivamente de textos doctrinales y a que sus horizontes culturales sean escasos y pobres”. (Argudín, Luna; 2001, p. 21).

Es preocupación compartida a nivel de los docentes universitarios de Europa, Estados Unidos y de Latinoamérica (nos atreveríamos a afirmar que a nivel mundial) que existen dificultades en los procesos de lectura, muestra de ello es el resultado de las investigaciones, artículos, ensayos, libros que reafirman las carencias de los estudiantes al ingresar a nivel superior frecuentemente no manejan su competencia comunicativa. Es así como organismos internacionales como la Unesco y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) manifiestan como prioridad para todos los países el desarrollo de la lectura como indicador importante para el desarrollo humano de sus habitantes.

“Los libros y el acto de leer constituyen los pilares de la educación y la difusión del conocimiento, la democratización de la lectura y la superación individual y colectiva de los seres humanos. Los libros y la lectura son y seguirán siendo instrumentos indispensables para

conservar y transmitir el tesoro cultural de la humanidad. Leer y escribir constituyen una capacidad necesaria en sí misma y es la base de otras aptitudes vitales...” (UNESCO, 2000)

En lo relacionado con la lectura crítica, según Castro, Jiménez y Lizcano (2007), la lectura crítica no es algo dado, connatural a las personas y a las sociedades. “La criticidad, que es una actitud frente a la vida y al mundo y a la vez una manera de pensar, y la lectura que es la experiencia formativa por excelencia, son construcciones culturales. Ambas necesitan de educación, cultivo, trabajo” (Castro, et al, 2007, p. 3)

Desde esta perspectiva, los resultados de la comisión de educación de Estados Unidos llevada a cabo en 1982 por Barón y Stembery mostraron que “pocos son los estudiantes que podían dar más de una respuesta superficial en las tareas académicas y las mejores respuestas mostraban una pequeña evidencia del desarrollo de estrategias de pensamiento crítico en resolución de problemas”. Lo anterior evidencia que mínimamente los estudiantes trabajan lectura y pensamiento crítico, teniendo dificultad para solucionar problemas, realizar análisis y reflexión profunda en la lectura.

Del mismo modo en su investigación Agudín y Luna (2001), encuentran que los estudiantes universitarios, en su gran mayoría, “frecuentemente no entienden el significado de las palabras, no entienden el sentido de lo que leen y no captan las ideas y sentimientos que el autor expresa. En el mejor de los casos, únicamente son capaces de descifrar los signos gráficos y fónicos, pero son pasivos y no les es posible ejercer la crítica y menos aún interpretar textos”. (Argudín, Luna; 2001, p. 20)

La anterior dificultad, se quiera o no, disminuye las posibilidades del profesional frente a su accionar personal, laboral y social, así como limita sus capacidades humanas y sociales, mermando su calidad académica. En este sentido, Paulo Freire (2006), afirma que muy pocos estudiantes reflexionan sobre lo que perciben del texto, no generan ideas nuevas, carecen de creatividad y no son constructores de su propio conocimiento.

De ahí la importancia de propiciar en la universidad la formación del conocimiento fundamentado en la lectura y desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, para poder generar avances que conduzcan a un bienestar individual, social.

En el Departamento de Sucre el desarrollo de competencias en el área de lenguaje es limitado, presentando porcentajes, en la mayoría de los estudiantes evaluados, en nivel bajo,



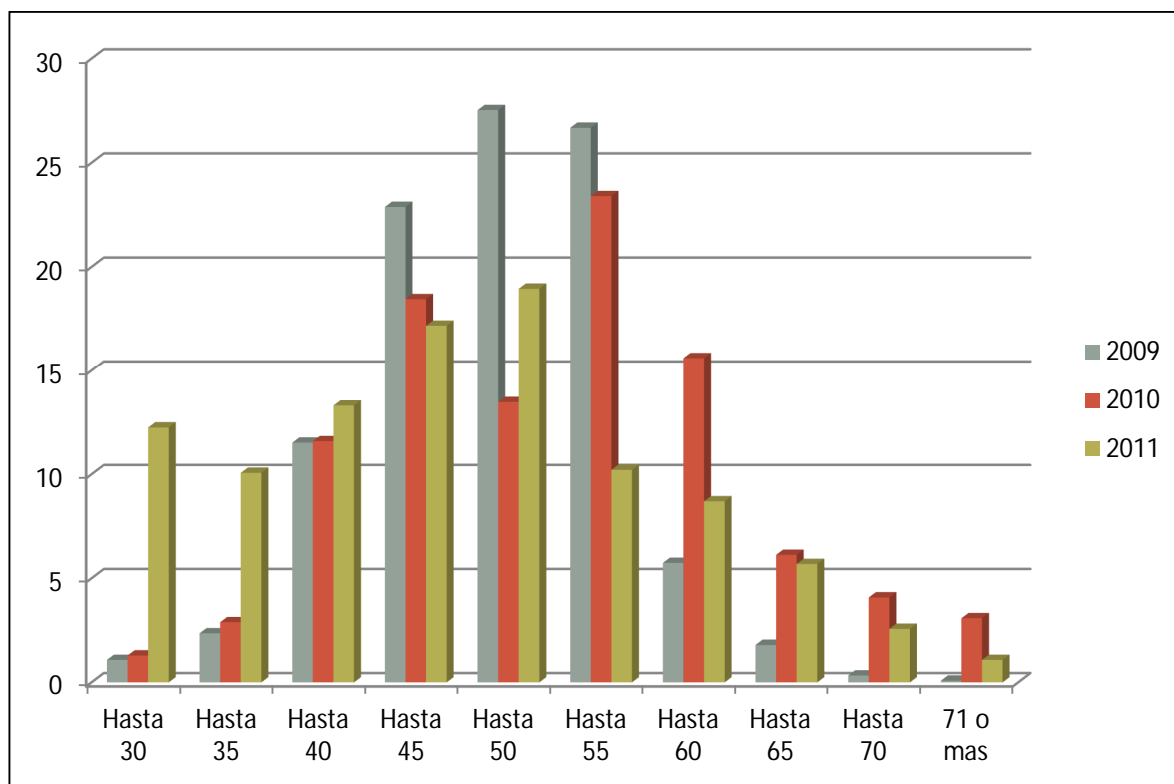
que no logran alcanzar la media académica nacional propuesta por el Ministerio de Educación.

En el examen de estado de 2011 en el Departamento de Sucre muestra que en el núcleo común, específicamente en el área de lenguaje el 42.58% de los estudiantes se encuentran en el nivel básico de desempeño; el 48.15% se ubica en el nivel bajo, solo el 9.1% de los estudiantes se encuentran en el nivel medio, solamente el 0.17% se encuentran en el nivel alto. El anterior resultado logra constatar que la mayoría de los estudiantes se ubica en el nivel bajo de desempeño, evidenciando la dificultad que tienen los estudiantes en los procesos de lectura e interpretación textual.

Por otro lado, los resultados de los diversos niveles de competencia evaluados por el ICFES, fundamentados en los lineamientos y estándares del área de lenguaje, que miden los niveles en las competencias interpretativa, propositiva y argumentativa, se muestra que en el ámbito de la interpretativa sólo el 0.54% de los estudiantes se logran ubicar en el nivel alto; en la competencia argumentativa el 0.92%, y en la competencia propositiva el 1.15%. A partir de lo anterior logramos encontrar grandes debilidades en el componente comunicativo. (Fuente: www.icfes.gov.co)

Otra interpretación que se da de los resultados obtenidos, es que los estudiantes de once grado del Departamento de Sucre no logran superar el 50% promedio de la prueba, es decir que la mayoría, no alcanzan niveles aceptables en cuanto a las competencias lingüísticas y entre ellas la lectura crítica.

Este resultado contrasta con los obtenidos por los estudiantes sucreños en el examen de Estado (ICFES), los últimos tres años, como lo evidencia la gráfica.



Gráfica No.1. Resultado ICFES en el área de Lenguaje. Consolidado de los años 2009-2011.

Con estos resultados se presentan los estudiantes sucreños a la Universidad de Sucre, sus puntajes oscilan entre 40 y 55 en promedio teniendo mayor exigencia los puntajes en matemática (30%), física (25%), biología(15%) y química (20%) para el caso de los estudiantes que se presentan en ingeniería agrícola e ingeniería agroindustrial, en tanto que los puntajes en el área del lenguaje tienen menos peso (10% ponderado de total de la prueba); así se puede corroborar al hacer un estudio de los resultados de la prueba ICFES de los estudiantes que ingresaron al segundo semestre de 2011 en el programa de ingeniería agrícola, tienen dificultades en el área de lenguaje. Se evidencia que los estudiantes reflejaron falencias en la competencia lingüística especialmente relacionada con la comprensión e interpretación de textos.

En charlas sostenidas con docentes de algunas facultades, se aprecia en todos inquietud por la actitud pasiva de un significativo número de estudiantes para generar su propio conocimiento a partir de una posición crítica, pues se limitan a escuchar sin aportar elementos

de juicio para valorar u opinar sobre la realidad de su entorno; esta situación dificulta, en gran medida, la posibilidad de que la universidad cumpla con el compromiso de formar estudiantes críticos y creativos, tal como lo propone su misión:

“La Universidad de Sucre tiene como misión institucional la formación de profesionales idóneos, críticos, creativos, íntegros y capaces de articular el conocimiento científico y tecnológico al desarrollo sostenible de su entorno, para contribuir al fortalecimiento del tejido social regional y al bienestar de la comunidad con un cuerpo de docentes de alto nivel de cualificación, dotados de las mejores tecnologías educativas que propician un modelo de aprendizaje de calidad para el servicio de la región y del país”.

Por lo anterior, se estructura un programa de lectura crítica competente en la universidad que coadyuve a reorientar el proceso de enseñanza de la lectura, presentando unas nuevas estrategias que se pueden implementar en el aula de clases y permitan generar cambio en la forma de abordar el aprendizaje en la lectura. De ahí que se plantea formular la siguiente pregunta: ¿Qué influencia tiene, en estudiantes universitarios de primer semestre de la Universidad de Sucre, la implementación de un programa de lectura crítica que utiliza estrategias didácticas cognitivas y metacognitivas en el desarrollo de la competencia de la lectura crítica para potenciar el pensamiento crítico?

1.2 JUSTIFICACIÓN

Durante años la preocupación de la educación superior ha sido desarrollar en sus estudiantes la capacidad investigativa como generadora de conocimientos científicos que propicie la transformación y mejoramiento del contexto. Sin embargo para que puedan generar esa capacidad investigativa, los estudiantes deben tener desarrollado la autonomía, la criticidad y el análisis, esto les permitirá trasladar todo el saber adquirido a la resolución de los problemas de su medio.

Los problemas del entorno del estudiante deben ser resueltos por ellos a través del ejercicio de la capacidad resolutoria que se convierte en el objetivo principal del pensamiento crítico. Según Bayer (1988); Brandt (1984) y Costa (1985) citados por Boisvert, Jaques (2004); la formación del pensamiento crítico debe estar dividido en tres partes: enseñar a pensar, enseñar qué es el pensamiento y enseñar a reflexionar acerca del pensamiento.

“Enseñar a pensar implica que los administradores y profesores creen las condiciones propicias para la reflexión. Este objetivo supone que las estrategias de enseñanza estimulen a los alumnos a pensar; como la discusión, la resolución de problemas, la experimentación y la redacción.

Enseñar qué es el pensamiento significa explicar de forma directa a los alumnos como los procesos de pensamiento, como las habilidades necesarias para aprender un tema y trasladarlo a otros espacios

Enseñar a reflexionar sobre el pensamiento este hace referencia por lo menos a elementos: el funcionamiento cerebral (similitudes y diferencias entre los hemisferios y sus funciones intelectual) el estudio de los procesos de pensamientos. Y la metacognición cuya importancia es crucial para desarrollar transferencias de conocimientos.” Boisvert (2004. p. 73)

De acuerdo a lo anterior es toda una estructura que se levanta en la formación del pensamiento crítico que tiene directa referencia aplicativa en el contexto del estudiante.

Hoy nos encontramos en una sociedad permeada por la tecnología, el facilismo, bombardeo constante de los medios de comunicación que nos siguen atando a una sociedad consumista dejando coartada la capacidad de decisión del individuo. Es por ello que la universidad debe ser epicentro de formación del pensamiento crítico, articulando en todos sus procesos de enseñanza y aprendizaje la construcción de un pensamiento capaz de cuestionar, reflexionar, crear y proponer nuevos mecanismos de asumir la realidad.

Un estudiante con pensamiento crítico es capaz de actuar correctamente, según Glantthorn y Baron (1985), para actuar de acuerdo a ese criterio:

- *“Actúa en situaciones problemáticas y tolera la ambigüedad.*
- *Recorre a la autocrítica, considera las diferentes posibilidades que se le presentan y busca las evidencias que comprueban los aspectos antagónicos de una situación.*
- *Reflexiona delibera y efectúa una búsqueda expedita cuando es necesaria.*
- *Otorga valor a la racionalidad y tiene fe en la eficacia de este pensamiento.*



- *Define sus objetivos de manera profunda, exenta de revisión si es necesario.*
- *Aporta las pruebas que ponen en duda la decisiones que tomó la mayoría de los individuos.”*

Desde este punto de vista, la formación del pensamiento crítico genera una ganancia para nuestra sociedad actual porque los futuros miembros activos de nuestra sociedad estarán guiados por una actitud interdependiente orientada hacia la valoración de las ideas y las acciones.

Para el desarrollo del pensamiento crítico es necesario valorar la incursión de varios enfoques que contribuyen gradualmente a la formación del pensamiento crítico como son el enfoque cognitivo y metacognitivo. Cada uno de ellos fundamenta las acciones del pensador crítico.

El enfoque cognitivo examina la asimilación de los conocimientos y la toma de decisiones. Tardif (1992) menciona cinco principios que deben orientar la descripción del aprendizaje desde una perspectiva cognitiva, las cuales hacen referencia, en un primer momento, a que el aprendizaje es un proceso activo y constructivo, es decir, hay una movilidad de las informaciones pues el estudiante las selecciona e integra; en un segundo momento, el aprendizaje se relaciona con nuevas informaciones y los conocimientos anteriores; en un tercer momento, el aprendizaje requiere de una organización constante de los conocimientos para establecer relación, darle significado y reutilizarla funcionalmente; en un cuarto momento, el aprendizaje descansa en las estrategias cognitivas y metacognitivas cobrando conciencia del conocimiento y su utilidad; en un quinto momento, el aprendizaje tiene como objeto de conocimiento de tipo declarativo, procedimental y condicional.

Estos enunciados reflejan una manera de ver la enseñanza del pensamiento crítico y la transcendencia que tienen éstos en el momento de articularlo a su vida contextual.

La puerta de entrada de los conocimientos se aborda desde la lectura como medio de codificación de los mensajes subjetivos, los cuales adquieren significados en la medida que el estudiante comprende y transfiere esos conocimientos a la resolución de problemas de manera oportuna, eficaz y eficiente.

El desarrollo de la lectura crítica debe partir desde la comprensión, el análisis, interpretación y reflexión de lo leído, logrando ir más allá de las fronteras de lo literario para elaborar un juicio y tomar postura de lo leído.

Desde siempre la lectura se ha convertido en una herramienta de acceso al mundo moderno, por lo cual nos abre nuestra subjetividad hacia el descubrimiento de nuevos mundos en la medida en que sean comprensivos y significativos para el que lee.

Girón Sonia, et al., (2007), sostiene que “la lectura tiene un lugar fundamental en la institución universitaria porque es una actividad a través de la cual se ha gestado buena parte del pensamiento letrado sobre el hombre y el mundo porque ha sido un medio fundamental para la construcción del conocimiento y la tecnología ¿es imaginable una universidad en la que los investigadores, docentes y estudiantes no lean?”.

Sin lugar a dudas la lectura desde nuestra perspectiva logra fundamentar el desarrollo del pensamiento crítico para convertirse finalmente en un estudiante transformador, innovador y modificador de nuestro mundo actual, que cada día necesita mayor conciencia de los individuos para mejorar la toma de sus decisiones y por ende sus acciones que conducen ineludiblemente a una mejor calidad de vida.

Por ello el gran reto es que tanto estudiantes como docentes y comunidad educativa en general trabajen de la mano para mejorar las competencias de los estudiantes, en especial, la relacionada con la comprensión lectora que ofrece las bases para leer críticamente. La comprensión, es el cimiento que le da significación a los mensajes decodificados, aspecto crucial y relevante para propender por un estudiante crítico, capaz de pensar sobre lo leído, no tragar entero, juzgar con-sentido, innovar, transformar, no para cercenar la voz del autor original del texto, sino para enriquecer su percepción de la subjetividad en contraste con la subjetividad del autor.

De ahí la importancia de comprender el tipo de lectura que hacen los estudiantes en la universidad, que son los sujetos de estudio de esta investigación. Con la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas se busca mejorar los niveles de lectura crítica, en consecuencia desarrollar la habilidad del pensamiento crítico que le permitirán pensar, re-pensar lo que lee y aprende.

Por otro lado, a las investigadoras les resultará beneficioso, pues les brinda más y mejores posibilidades para reorientar su quehacer, aportando así un elemento positivo para el



mejoramiento de la calidad de la educación. De igual forma es valioso a nivel social, cultural y educativo ya que es trascendente en el sentido de estar intencionado en el mejoramiento de la práctica pedagógica, por medio de herramientas de comunicación o lingüísticas innovadoras, que obliga al estudiante a familiarizarse, en primera instancia con el saber, manipularlo en diversas formas y así poder generar juicios valorativos sobre él, que conlleven a despertar el sentido crítico.

Se quiere participar activamente en la formación de los educandos, ya no como aquel estudiante vacío que repite lo que lee y “decanta” sobre líneas el mensaje evidente en los textos, sino aquel alumno que se “enreda” en la lectura, apasionándose tanto, que la introduce en su vida porque lo nutre. Este tipo de alumno no se deja permear por todo lo evidente y empírico, sino que razonan y cuestionan el mundo que los rodea y las diferentes lecturas que hace de él.

Este estudio permitió crear conciencia en los estudiantes sobre el fundamento de comprender el mundo que lo rodea, decodificarlo, a través de un juicio propio y de este modo centrar su posición frente a él. Todo lo anterior se logra cuando abrazamos el saber por medio de la lectura lo cual nos permite acceder al conocimiento y así crear uno propio a partir de las condiciones inherentes a nuestra existencia.

1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

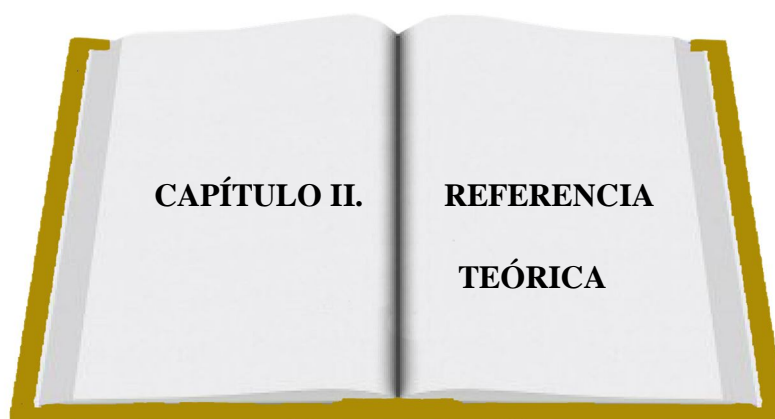
1.3.1 Objetivo General: Determinar la influencia del programa de intervención centrado en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del primer semestre de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad de Sucre a través de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura crítica.

1.3.2 Objetivos Específicos:

- Establecer las bases teóricas y conceptuales tendientes a la elaboración de una propuesta didáctica en la formación de lectura crítica y desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios.



- Diseñar un programa de intervención con estrategias cognitivas y metacognitivos en relación con las bases teóricas seleccionadas.
- Evaluar la efectividad del desarrollo del programa de intervención en estudiantes de primer semestre de ingeniería Agroindustrial de la Universidad de Sucre.
- Comparar los procesos y resultados de estudiantes que son intervenidos con estudiantes que reciben el programa tradicional de la asignatura Técnicas de la Comunicación con relación al desarrollo de lectura crítica y pensamiento crítico
- Establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativa en el desarrollo de la competencia de lectura crítica y pensamiento crítico en los grupos de estudio.



2. MARCO DE REFERENCIA

2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Las investigaciones que se tomaron como antecedentes, fueron realizadas a nivel internacional, nacional y regional, procurando al máximo seleccionar los que tuvieran mayor pertinencia, teniendo en cuenta las necesidades académicas presentadas en cada contexto donde fueran ejecutadas dichas investigaciones. También fueron significativos los aportes tomados de revistas pedagógicas que circularon entre los años 2002 y 2009.

En primer lugar, en el **ámbito internacional** encontramos la investigación de tesis doctoral, desarrollada por Virginia Rodríguez en la universidad Complutense de Madrid que lleva por título “Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos mediante la elaboración de una Escala de Conciencia Lectora (Escola)”. Esta investigación tiene como propósito inicial analizar el acto educativo, fundamentalmente uno de los procesos que lo constituye como es la lectura y los procesos inherentes a ella. Para ello, trazó como objetivo fundamental la construcción de un instrumento válido y fiable que mida las habilidades en materia de lectura y determine si el alumno es o no un lector estratégico desde el punto de vista de la metacognición, teniendo presente la influencia que ejerce la lectura en la adquisición de conocimientos de todas las materias del currículo escolar.

Esta investigación se desarrolló con preadolescentes entre 11-12 años en dos centros educativos distintos uno de carácter público situado en Torrejón de Ardoz y otro privado situado en Leganés (Madrid España) la muestra estuvo conformada por trescientos cuarenta y siete estudiantes seleccionados de forma aleatoria estratificada, distribuidos en centros públicos concertados y privados. Se aplica una escala de metacompreensión lectora conformada por 56 ítems que comprenden áreas estratégicas de la cognición y metacognición, esta prueba permite situar a los estudiantes en una escala según su nivel de metacompreensión lectora conociendo en qué factores el estudiante se desataca y en qué falla. De acuerdo a la investigación se debe tener presente que la subjetividad intrínseca de los procesos metacognitivos hace que su evaluación externa sea una tarea ardua y estéril, es por ello que muchos de los instrumentos contruidos para tal fin no han logrado su cometido. Los investigadores logran concluir que la Escola es un instrumento que puede ayudar al docente a detectar posibles alteraciones en comprensión lectora y al estudiante a incrementar su

consciencia, de tal manera que le permita ser consciente de la estrategia, y del beneficio que obtienen mientras lee. La investigación trabaja la bibliografía que trata sobre el tema y la realidad investigada, pero según los autores no debe considerarse único instrumento para evaluar la metacompreensión.

Esta investigación fue significativa y trabaja la temática abordada en esta investigación, sus avances conceptuales enriquecieron el propósito de este estudio, al determinar las estrategias que coadyuvaban a hacer más efectiva la comprensión lectora.

A nivel internacional, también sobresale el trabajo desarrollado como tesis doctoral, el año 2003 en la Universidad Complutense de Madrid, dirigido por Víctor Santiuste Bermejo y elaborado por Gloria Patricia Marciales Vivas denominada: “Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos”.

El objetivo del estudio fue explorar la diferencias en cuanto a las dimensiones del pensamiento crítico: sustantiva y dialógica en estudiantes universitarios de licenciaturas monoparadigmática y multiparadigmática, cuando piensa críticamente a partir de la lectura de un texto. Es un estudio de tipo exploratorio descriptivo, contó con una población de 130 estudiantes de primero y último semestre que oscilan entre 16 y 27 años de edad, de licenciaturas diferentes como psicología, filosofía, ingeniería electrónica, informática y matemática. En un primer momento emplean un cuestionario de 30 preguntas el cual integran las destrezas del pensamiento fundamentados a través de investigaciones desarrolladas desde la secundaria hasta la universidad. Seguidamente la investigadora emplea una entrevista semiestructurada orientada a identificar las creencias sobre el conocimiento y el proceso de conocer, así como las estrategias e inferencias generadas a partir de la lectura crítica de un texto; durante la entrevista se contó con una guía dada por los criterios definidos por la investigadora para abordar cada aspecto. De esta manera se pudo abordar los mismos temas con los sujetos participantes, así como la recolección de la misma información. En un tercer momento se interrogó insistentemente a los estudiantes sobre el porqué de cada una de las acciones realizadas, para evidenciar sus creencias en relación con el conocimiento y los procesos para llegar a este. Seguidamente la investigadora categorizó las inferencias, creencias y las estrategias identificadas a partir de la lectura de un texto y la entrevista semiestructurada. En los resultados de la investigación llegan a concluir que aunque los estudiantes cuentan con

las mismas competencias en las habilidades básicas de lectura, escritura y expresión oral, la generación de un pensamiento crítico implica patrones de respuesta independiente de tales habilidades pues en la medida que los estudiantes dominen una de las dos dimensiones, sustantiva y dialógica, puede alcanzar niveles más complejos en el pensamiento porque el dominio de una habilidad significa que logra irradiar a las demás. Por otra parte en lo relacionado con las creencias en los procesos en la adquisición del conocimiento se logran establecer diferencias notorias entre los estudiantes de primer y los de último semestre. Finalmente la investigación propone organizar currículos que partiendo del andamiaje de habilidades del pensamiento crítico tengan en cuenta desde los primeros años de formación las habilidades de razonamiento que es importante cultivar en los educandos de manera que las complejas puedan consolidarse sobre las ya asimiladas.

En este mismo plano encontramos también el trabajo realizado por Carlos Saiz, et al, durante el año 2002 cuyo título es: “Enseñar o aprender a pensar”, realizado en la Universidad de Salamanca. El trabajo tuvo como objetivo demostrar la necesidad actual de la enseñanza de pensamiento. Es una iniciativa de intervención en habilidades intelectuales que desarrolla el aprendizaje de las destrezas intertextuales. Estos Programas que son eficaces tanto en aspectos enseñables como la forma de ponerlos en práctica. Además de desarrollar enseñanzas sobre el pensamiento hacen alusión a programas del pensamiento como son: enriquecimiento instrumental, pensamiento Cort, proyectos de inteligencias y pensamiento crítico.

Se demostró con esta investigación que la intervención pedagógica es altamente eficiente, en el incremento de habilidades de razonamiento. Además que los programas de pensamiento crítico se consideran efectivos al aplicar actividades prácticas con enseñanza de manera directa para desarrollar destrezas. Los resultados fueron positivos, reflejaron algunas destrezas adquiridas después de varios años de aplicación del programa.

De allí que para hacer lecturas críticas se necesite la fundamentación y el conocimiento que debe poseer el estudiante y el docente en la apropiación del desarrollo de lecturas críticas y reflexivas en donde debe sobresalir la participación, la comunicación, la humanización, la transformación, la contextualización.

En lo relacionado con esta temática, en **Latinoamérica**, Encontramos entre otras las siguientes:

El estudio fue realizado por Gregorio Gómez Hernández y María Luisa Gómez Hernández (México-2009). Esta pone de manifiesto el reto de la educación superior en la construcción de currículos que respondan a las necesidades de la sociedad, sustentada en la investigación y la lectura crítica, el análisis y la discusión del conocimiento. Es un estudio transversal, efectuado a 52 estudiantes del tercer semestre en los cursos Metodología de la investigación y Estadística de la Escuela Superior de Medicina del Instituto Politécnico Nacional. Aplicaron la lectura crítica de artículos médicos para que el alumno hiciera análisis y correlación con el contexto académico y social, registro de observaciones, comentarios o propuestas.

Al inicio de la intervención la generación del pensamiento crítico no fue satisfactoria ya que los estudiantes no estaban acostumbrados a trabajar en grupo, ni a expresar ideas y/o conocimiento; al final, según los investigadores la nueva metodología de estudio permitió abordar mayores fuentes de conocimiento, las cuales se manifestaron principalmente en los aportes espontáneos de los alumnos. Se logró la concientización, es decir, los estudiantes se percataron de su papel como sujeto de transformación. Como conclusión proponen la puesta en marcha de programas académicos que lleven a los alumnos a ser capaces de generar y transmitir conocimiento fuera del contexto académico, es decir, permitir que el pensamiento se expanda y se desarrolle en estructuras externas a las instituciones de educación superior.

En este mismo escenario encontramos otra investigación, denominada “La comprensión lectora y la redacción académica”, realizada en La Universidad de Zulia (Venezuela) en el año 2006, por Beatriz Arrieta de Meza, Judit Batista Ojeda, Rafael Meza Cepeda y Daniel Meza Corona, docentes del equipo de Investigación subvencionado por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de dicha universidad. El estudio, desarrolla las bases teórico-metodológicas para el diseño de un Instituto Universitario de Comprensión Lectora y Redacción Académica, en La Universidad del Zulia. La investigación tuvo como finalidad demostrar la necesidad de darle a la lectura y a la redacción la importancia dentro de las exigencias del currículo de los estudios universitarios. Se analiza la lectura desde una perspectiva práctica, centrada en el currículo. Los investigadores convienen que al centrar los estudios de lectura en el currículo correspondiente, es posible ayudar directamente al estudiante y al profesor. La creación del instituto pretendió formar un especialista en lectura el cual ofrecería a los demás docentes de su sistema, talleres obligatorios y estrategias de lectura

para una mejor comprensión del texto. La investigación muestra sólo su fase inicial, es decir, el diseño de la estructura del Instituto, sin evidenciarse los resultados de la misma.

Otra investigación a nivel latinoamericano ha sido la desarrollada por el gobierno de Perú como política educativa articulada en el currículo de las escuelas que tiene como objetivo desarrollar una guía para el pensamiento crítico a través de la investigación como eje dinamizador del desarrollo de las capacidades del pensamiento teniendo presente el diseño de modelo de enseñanza del pensamiento basado en los diferentes ciclos de aprendizaje del estudiante y en las áreas del conocimiento que aborde. De acuerdo a lo desarrollado, el grupo de expertos, entre los que podemos destacar a Teresa Tovar, Edmundo Murrugarra Florián, et al, concluyen que: se requiere un entrenamiento adecuado de los maestros que imparten la enseñanza haciéndoles un monitoreo constante del proceso, el programa pretende desarrollar habilidades simples donde tanto estudiantes como maestros logren tener claridad y precisión para avanzar gradualmente a habilidades más complejas, finalmente argumenta que es un compromiso colectivo de todos los actores que intervienen en el proceso de formación. (2004)

A **nivel nacional** sobresale, el trabajo realizado por Sonia Jannett Girón Castro, Camilo Enrique Jiménez Camargo, Constanza Lizcano Rivera, *Cómo hacer lectura crítica* (2005), desarrollado en la Universidad Sergio Arboleda, como resultado de la investigación, el estudio lo publicaron como libro. En las conclusiones se conjugan las exigencias de la práctica educativa y la indagación teórica. También fue el resultado de un proceso de creación didáctica a partir de las necesidades y experiencias del aula; en él se define la criticidad como una actitud de cambio en relación con las diversas prácticas de lectura que se dan en la vida cotidiana. Allí también, se proponen reflexiones y conversatorios en torno a los usos de los diversos tipos de texto que hacen parte de la experiencia del ciudadano contemporáneo. Se conceptualiza la lectura crítica, vinculándola con las exigencias propias del mundo universitario en la globalización, en el que se ha reconocido un contexto de crisis de la formación humanística. Al reconocer que no basta leer para sobrevivir a para tener, pues el acto de leer perdería su horizonte de sentido, se asume que la formación para la lectura crítica desborda un enfoque de formación y evaluación por competencias, aunque no lo excluye totalmente.

Otra investigación hallada a nivel nacional, fue la encontrada en la Universidad del valle, realizada durante el año 2005; denominada, interactividad y enseñanza de la

comprensión de textos escritos académicos en curso presenciales y no presenciales en el ámbito universitario desarrollada por Gloria Rincón B, et all. Esta investigación logra evidenciar la dificultad que tienen los estudiantes al ingresar a la universidad en el desarrollo de competencias lectoras como la comprensión, la crítica, la validez de argumentos y la intertextualidad a la hora de enfrentar textos académicos relacionados con sus áreas específicas. Conscientes de las dificultades, se toma como punto de partida un curso que consistió en dar entrenamiento en habilidades globales en la comprensión y producción. En un segundo curso el afianzamiento de prácticas lectoras y escriturales afines con la exigencia que el profesional debe tener en su disciplina específica. La metodología empleada acude a un modelo de investigación observacional participativa en interpretativa que utiliza una combinación de diversas fuentes en la recolección de datos para lograr mayor aproximación. Las fuentes utilizadas son la observación, registro de video y audio de las clases atendiendo a una secuencia didáctica (en la educación presencial) y audioconferencias e intercambios telefónicos (en la educación no presencial) transcripción de estos registros; encuestas escritas y dos entrevistas (al inicio y al final del registro de la secuencia didáctica) a los profesores; análisis de los documentos escritos como programas del curso, los lineamientos institucionales, los textos de apoyo que utilizaron (módulos en la educación no presencial) y llevados por el docente en la educación presencial.

Para el análisis de la interactividad en el aula tomaron dos perspectivas la conceptual y la metodológica provenientes de los estudiantes sobre los mecanismos de influencia educativa, partiendo de un macro nivel y uno micro que se centran en las practicas discursivas verbal y no verbal (micro), la producción, construcción de significados compartidos intercambios orales y textos escritos que circulan entre el maestro y estudiante (macro).

Los resultados obtenidos muestran diferencias significativas en el orden y presentación de los contenidos, soportes didácticos en ambos cursos. Para el curso presencial los contenidos temáticos se iban presentando de acuerdo a los avances dados en el desarrollo de las actividades y los requerimientos de texto, mientras que para el grupo de la educación no presencial los contenidos estaban predeterminados en el modulo guía, además este era el único soporte para guiar el aprendizaje. También se encontró, que la de producción de textos escritos el grupo de educación presencial tenía mayor articulación con lo enseñado y evaluado a diferencia del grupo de educación no presencial que presentó dificultades en ello.

De ahí los investigadores concluyen que la interacción entre el docente y el estudiante es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje porque permite aclarar, propiciar espacios que validen la construcción de un aprendizaje consensuado de acuerdo a los logros obtenidos, recurso que no tenía el grupo de la educación no presencial, la responsabilidad y cumplimiento de las actividades se convirtió para ellos en el desarrollo de un modelo lingüístico basado en un estudio analítico y se centra en una estructura formal de la lengua que no proporciona suficientes elementos para que los aprendices construyan los textos que se requieren en el ámbito universitario.

En este mismo ámbito, a nivel nacional, se referencia la investigación desarrollada en la Universidad de Medellín por Lina María Maya Rico, et al, en el año 2009, denominada: La lectura crítica en la Universidad de Medellín. En la investigación logran identificar las dificultades que presentan los estudiantes al ingresar a la universidad, en aspectos como leer y escribir en actividades como resúmenes, trabajos con textos completos, lectura de textos insulsos, entre otras. Esta investigación está enmarcada en una metodología de tipo comparativo entre la Lingüística Textual y el Análisis Crítico del Discurso (ACD), para lo cual aplicaron 22 técnicas en el análisis de los textos enfatizando con mayor vehemencia en el resumen, la textualidad y la lectura crítica.

Se analizan los procesos de lectura crítica y escritura de los alumnos que ingresan a la universidad orientados desde la Lingüística textual y el ACD, en comparación con los resultados obtenidos bajo las teorías tradicionales, presentando mayores resultados positivos los alumnos participantes del primer grupo.

A **nivel regional**, se destaca el trabajo de investigación denominado “La lectura crítica como generadora de pensamiento crítico”, realizado en la Universidad del Magdalena por Rosmeri Riátaga Romero, et all., (2008). Este trabajo, es un estudio descriptivo bajo el paradigma cualitativo. Tiene como objetivo conocer los procesos de lectura que tiene los estudiantes de primer semestre de la Universidad del Magdalena inicialmente toma como referencia el resultado de la prueba de estado y el obtenido por los estudiantes en la prueba de admisión que realizan al ingresar a la Universidad, en donde se evidencia la deficiencia que posee en el manejo lector, y las competencias lectoras.

A partir de la deficiencias identificadas los investigadores desarrollan una propuesta de acompañamiento a través de la aplicación de talleres de tal manera que el estudiante pueda

reflexionar y hacerse consciente de su manera de pensar y de cómo puede alcanzar niveles óptimos a partir de las actividades lectoras por medio de la interacción con los textos escritos y socialización con docentes.

Esta investigación tiene como finalidad analizar el papel que cumple hoy y el que debe cumplir la universidad contemporánea con sus estudiantes, una educación que potencialice la capacidad de análisis, inferencias, interpretación, explicación y evolución sustentados por la autorregulación y la actitud investigativa.

Finalmente los resultados obtenidos en la elaboración y aplicación del instrumento de evaluación de las habilidades vinculadas con el pensamiento crítico permiten concluir que los estudiantes de la Universidad del Magdalena se encuentran en bajos niveles de desempeño en aspectos como evaluar y formular hipótesis, inconvenientes para apoyar sus conclusiones y posiciones con argumentos valederos, dificultad para contextualizar y desarrollar los conceptos comprendido, entre otras.

Esta investigación aporta a nuestro trabajo porque logra mostrar el enlace e importancia que tiene la lectura para propiciar pensamiento crítico evidenciando además como a partir de los talleres de lectura desarrollamos procesos de pensamiento.

Continuando con las investigaciones desarrolladas en la región, se encuentra “La competencia lectora de los estudiantes universitarios: un estudio para diseñar estrategias dirigidas a su perfeccionamiento” realizada en la Universidad Simón Bolívar por Antonio Sivera et al., (2004) este estudio se llevó a cabalidad en los programas de trabajo social, psicología, derecho, contaduría, ingeniería Industrial, ingeniería de sistemas, ingeniería de mercados, enfermería, fisioterapia, y licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana, tales sumaron una población de 413 estudiantes a los cuales aplicaron inicialmente una prueba de lectura que estuvo sustentada en la teoría de la recepción de Umberto Eco y de manera específica en sus conceptos de lector modelo, lectura semántica o semiótica y lectura crítica. Estableciendo diferencias claras entre un lector empírico y lector modelo el cual para llevar a cabo el lector modelo plantean tres niveles de lectura literal, inferencial e intertextual.

La prueba estuvo basada en un esquema de test constituido en forma de preguntas de selección múltiple con única respuesta trabajando varios tipos de textos: informativo, literario, narrativo, argumentativo e icónico.

Los resultados que obtuvieron fue (50.3%) aprobó la prueba, el 50% de estos estudiantes no haya aprobado ninguno de los niveles de lectura. el otro 50%, lo logro de un modo mínimo. Como conclusión la investigación determina que se debe implementar una política clara para mejorar la competencia lectora de los estudiantes bolivarianos en cada uno de sus aspectos pues existe una problemática clara en las dificultades que presentan, de este modo los investigadores trazan lineamientos que permitan superar las deficiencias a partir de los resultados obtenidos.

Los trabajos descritos utilizan estrategias cognitivas y metacognitivas en la lectura crítica como la secuencia de actividades intencionales y deliberadas que el docente reorganiza y reestructura para favorecer el desarrollo de pensamiento crítico, lo que posibilita el mejoramiento en la construcción lectoral y escritural del alumnado.

El aporte de estas investigaciones radica en establecer escalas para saber cuándo el estudiante posee un nivel de comprensión lectora adecuado o inadecuado y la implementación de unas estrategias que orienten conceptual, pedagógica y didácticamente la formación y enseñanza de la lectura crítica.

Como la educación es una actividad social que responde a la transformación del ser humano Lucio (2000), cuando hay transformación humana se manifiesta a través de la maduración del pensamiento, así como la apropiación de habilidades cognitivas superiores, las cuales se evidencian a través de la interpretación, comprensión, análisis, reflexión, juicios críticos entre otras.

Con la apropiación de un pensamiento crítico, la persona desarrolla habilidades para analizar y valorar las “lecturas” desde el texto y el contexto; ofrece juicios críticos y valorativos que le permiten cuestionar su realidad, para poder transformarla sobre la base de un mejoramiento continuo.

Es allí donde las instituciones educativas universitarias, a través de los diferentes áreas del saber, sirven a la sociedad no solamente para vincularlos al mundo laboral, sino también para brindarles formación integral que le permita potencializar el desarrollo de sus dimensiones basados en las exigencias de una sociedad del conocimiento, sin omitir el ámbito ético, social y cultural.

Se evidencia la importancia de estas investigaciones dentro del marco de la investigación nuestra, especialmente frente a la concepción de pensamiento crítico que se

aborda en el contexto académico, se asume a partir de un tipo de educación transformadora y liberadora, donde las prácticas pedagógicas se tornan flexibles y propiciadora de espacios de reflexión e interacción social (realimentación) donde toma como fundamento el desarrollo de la pedagogía crítica como base para la implementación de lectura crítica.

A partir de las investigaciones anteriores, se puede concluir que a pesar de las diversas investigaciones relacionadas con el trabajo de investigación aun no hemos encontrado en Colombia investigaciones desarrolladas en el contexto universitario local, pues la mayoría de las halladas se encuentran inscritas en el nivel de educación básico, además no existe una relación directa entre el desarrollo de pensamiento crítico y lectura crítica, ambas son trabajadas desde la naturaleza de cada una de ellas apuntando a la comprensión de textos y programas para el mejoramiento de la lectura que estimule el hábito lector.

Todas estas investigaciones ofrecen profundidad en el dominio conceptual de las diferentes categorías abordadas puesto que permiten orientar la investigación hacia elementos puntuales para favorecer los procesos de ejecución de la investigación, contribuyendo al mejoramiento de las condiciones de lectura, de los procesos de pensamiento que propician la formación con sentido de la lectura, que hacen que el ser humano sea reflexivo, analítico, autónomo, crítico frente al devenir de su existencia.

Los estudios anteriores corroboran que la lectura con criticidad y su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico es un tema ampliamente debatido con presencia en el sistema universitario, en aras de una profesionalización con competencias laborales y resolutivas; que egresen con un bagaje disciplinar autoregulado, praxiológico, crítico, entre otros; que le permita como profesional asumir las exigencias presentes en este nuevo escenario del mundo actual.

Al hacer un recorrido bibliográfico sobre el tema de estudio pudimos evidenciar que son muchas las investigaciones que se han realizado en educación superior sobre este tópico, Sin embargo son experimentos aislados, poco conocidos o divulgados, y mucho menos compartidos ya que no existen criterios integrales.

2.2. MARCO TEÓRICO - CONCEPTUAL

Dada la manera vertiginosa como se obtiene la información en la actualidad, la forma como se procesa, juega un papel importante en la característica del hombre de hoy, quien está

provisto de múltiples y variadas fuentes de conocimiento, de herramientas técnicas y electrónicas que le ofrecen infinidad de posibilidades para apropiarse con facilidad del saber disciplinar.

Con el auge de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación el estudiante universitario debe saber afrontar efectivamente el reto de entender estos nuevos paradigmas que están a su alrededor para asumirlos de manera reflexiva y crítica, comprendiendo el sentido de cada uno de estos.

Es pretensión de la educación superior de hoy, formar estudiantes críticos, reflexivos que utilicen procesos de pensamiento superior ajustados a todas las exigencias del entorno. Vemos como constantemente nos enfrentamos a un mar de información asumiéndola sin el debido proceso del análisis, pues nos quedamos en la superficialidad de su contenido. De allí la importancia de dominar y analizar a través del pensamiento toda la información que posteriormente evaluaremos para aplicarla y transferirla a la solución de nuevos problemas propios de éste momento.

Según el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO), el reto de la Educación Superior es de potenciar el sentido crítico. La conferencia mundial de 1998, organizada en París concluyó que: “Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados, provistos de sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales”

De allí que la formación del pensamiento crítico, ha constituido un requisito para cualquier acción educativa, convirtiéndose en una meta pedagógica favorecer el desarrollo de las facultades intelectuales de la persona. ¿Por qué enseñar pensamiento crítico en la universidad? Según Jacques Boisvert “el pensamiento crítico comprende las capacidades y actitudes que desempeña un papel principal en el proyecto de analizar y dominar las innumerables informaciones que caracterizan el contexto social actual”. Boisvert (2004. p. 25)

2.2.1 Del Pensamiento Crítico. Breve recorrido histórico: El desarrollo del pensamiento crítico ha tenido su origen desde tiempos antiguos, ha sido en Grecia la cuna del saber, donde los filósofos como Sócrates, Platón y Aristóteles son los referentes fundamentales de la estructuración del pensamiento crítico.

A Sócrates se le considera como el pionero del uso del pensamiento crítico por dos motivos: Primero, desafió las ideas y el pensamiento de los hombres de su época; segundo, creó un método de raciocinio y análisis (plantear preguntas que requieran de una respuesta racional, que a medida que se indaga se propone hallar la solución a un problema que sería indagar sobre la verdad). El ser crítico le había permitido evolucionar hacia nuevas ideas; Sócrates se atrevió a despertar en los ciudadanos el interés por el conocimiento y la verdad. Sócrates era un pensador público que enfatizaba la necesidad del pensar clara, lógica y consistentemente, según él es importante buscar evidencias, examinar con cuidado el razonamiento de las premisas, analizar los conceptos básicos y desagregar las implicaciones de lo que se dice y hace (Copleston, 1994).

Según Campos Arena el método socrático ha devenido en sinónimo de manera de favorecer el pensamiento crítico, porque a través del planteamiento de las preguntas socráticas, cuestionaba a la sociedad y a sus contemporáneos. De ahí que esto le genera problemas con las autoridades.

Platón desarrolla su filosofía a partir de los intereses socráticos y fue el primer pensador que comenzó a indagar en torno al tema: ¿cómo es posible el conocimiento? Para él nuestro mundo físico estaba en constante devenir, puesto que la verdad se encontraba en el reino del ser, el conocimiento de la misma no podría lograrse a través de los sentidos. El camino hacia la verdad se encuentra en la ruta de la lógica y no en las apariencias (Copleston, 1994).

Aristóteles asume una posición práctica manteniendo los pies asentados en el suelo, recurrió al mundo para explicar y definir lo real. Según Aristóteles acceder al conocimiento es un proceso que comienza con la percepción de los objetos particulares y culmina con el conocimiento general de los universales de las formas. En su libro *Órganon* establece los principios básicos del pensamiento lógico, coherente constituyéndose así un dogma central del pensamiento crítico.

En el periodo medieval dos pensadores tuvieron gran influencia: John Duns Scotus (1270-1308) y Willian de Ockham (1280- 1349). Ockham desarrolla una máxima como expresión del pensamiento crítico que dice: “la solución más simple es comúnmente la mejor solución.” Y Duns Scotus expresa la profundidad que tiene el hombre en su pensamiento al analizar la existencia y sus implicaciones con el mundo.

Santo Tomás (1225-1274) desarrolló sus ideas acerca de su teoría del pensamiento en la “Suma teológica”. La técnica más usada consistía en enunciar considerar y responder sistemáticamente todas las críticas a sus propias ideas antes de empezar a escribir. De esta forma se anticipaba a las inquietudes del lector y le daba respuesta. Este enfoque del pensamiento crítico representó un avance importante según Campos Arenas (2007).

En el renacimiento se destaca Francis Bacon (1561-1626), quien se interesó en la manera como la gente empleaba inadecuadamente sus mentes al profundizar el conocimiento y los riesgos que correría si se dejaban a su libre albedrío, pues tendían a desarrollar malos hábitos de pensamiento (los que llamó ídolos) que lo llevan a creer en lo que es falso o engañoso. Bacon sienta las bases de la ciencia moderna con énfasis en el enfoque empírico de las ciencias; ciencia basada en observaciones cuidadosas en lugar de modelos propuestos no validados. (Campos Arena, 2007)

En la modernidad Descartes (1596- 1650) escribió lo que podría llamarse un texto para el pensamiento crítico, “reglas para la dirección de la mente” desarrolló un método de pensamiento crítico basado en el principio de la duda metódica, el objetivo fundamental fue el logro de la verdad filosófica a través de la razón. Cada parte del pensar, debería ser cuestionada puesta en duda y verificada. El uso de la lógica permite dirigir nuestra razón del mejor modo para descubrir aquellas verdades que ignoramos. (Copleston, 1994)

En la edad contemporánea se destaca John Dewey (1858-1952) quien sentó las bases pragmáticas del pensamiento humano, fundamentado en los propósitos, metas y objetivos humanos. Enfatiza las consecuencias del pensar humano y considera que el pensamiento crítico es el enfocar los problemas del mundo real. Según Capossela, John Dewey es quien introduce el término de pensamiento crítico como sinónimo de solución de problemas, indagación y reflexión.

Campos Arenas por su parte es quien considera que el término de pensamiento reflexivo y Dewey lo define como una consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de las bases que la sustenta y las conclusiones que implica.

Continuando con la indagación sobre los precursores del desarrollo del pensamiento crítico en nuestra contemporaneidad encontramos múltiples autores dentro de los cuales

podemos destacar Robert Ennis, Richard Paul, Matthew Lipman, entre otros los cuales han aportado el fundamento teórico de lo que hoy conocemos de pensamiento crítico.

2.2.2 El Pensamiento Crítico: Al tratar de definir que es el pensamiento crítico, hallamos que, en el recorrido teórico se logra encontrar un sinnúmero de definiciones en las cuales los autores difieren de acuerdo a su formación disciplinar, intereses y necesidades contextuales. Sin embargo, existen autores que han debido de diversas fuentes, creando y ajustando conceptos integrales logrando dar una definición válida para nuestro propósito.

Partamos de la definición etimológica de pensamiento crítico para ahondar en las raíces de su esencia. La palabra crítico viene del griego *Kritikos*, que significa “preguntar”, “cuestionar” o también analizar o dar sentido. El pensamiento crítico se concreta a través de preguntas, de darle sentido a las cosas, de analizar lo que examina nuestro pensamiento y el de los demás. Esas actividades nos ayudan a alcanzar la mejor posible conclusión y decisión. (Ballesteros, 2005)

Según Marciales Vivas (2003) cuarenta y seis expertos en educación y filosofía lograron definir el pensamiento crítico como juicio autorregulado útil que redunde en una interpretación, análisis evaluación e inferencias, así como la explicación de lo evidencial, conceptual, metodológico, caracterológico o contextual, de aquellas consideraciones sobre las cuales el juicio está basado.

El pensamiento crítico según Campos Arenas es el pensar claro y racional que favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo e independiente que permite a toda persona realizar juicios confiables sobre la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de una determinada acción. Es un proceso mental disciplinado que hace uso de estrategias y formas de razonamiento para evaluar argumentos o proposiciones, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos.

Campos Arenas (2007) afirma que el uso del pensamiento crítico se impone en una forma o modo de pensamiento basado en ciertos estándares que son inherentes a la estructura del propio pensamiento. Estos estándares se van enriqueciendo conforme se usan, se hacen más complejos y completos. Los estándares se aplican para evaluar opciones teóricas o prácticas con el propósito de llegar a conclusiones y tomar decisiones.

John Dewey quien es citado por Campos Arenas (2007), es considerado como uno de los pioneros sobre el tema. Establece que el pensamiento crítico es “una consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma supuesta del conocimiento a la luz de los fundamentos que lo sustentan y a las conclusiones a las que se dirige” (Campos, 2007, p. 18). El pensamiento según Dewey inicia en una situación que podría denominarse ambigua que presenta un dilema, que propone alternativas. La exigencia de solución de un estado de perplejidad es un factor orientador y estabilizador en todo el proceso de reflexión. La naturaleza del problema determina la finalidad del pensamiento y la finalidad controla el proceso del pensar.

Santiuste et al, (2001) señalan como cierto que el pensamiento crítico, es pensamiento reflexivo, un pensamiento que se piensa a sí mismo, es decir metacognitivo, lo que hace posible que se autoevalúe y optimice a sí mismo el proceso. A partir de lo metacognitivo el pensamiento contribuye a la persona para que pueda llegar a conocer su propio sistema cognitivo (conocimiento, estrategias motivaciones y sentimientos), para que pueda llegar a intervenir y mejorar dicho sistema, mediante la planificación, supervisión y evaluación de su actividad.

Daniel J. Kurland (2005), nos ofrece una acepción de pensamiento crítico: *“Centrado en la razón, honestidad intelectual y mente abierta, y opuesto al emocionalismo, pereza intelectual, a mente cerrada. De este modo nos indica seguir todas las evidencias, considerar todas las posibilidades, confiar en la razón antes que en la emoción, ser preciso, considerar una variedad de posibles puntos de vista y explicaciones, sopesar los efectos de las causas y sesgos; estar preocupado más con hallar la verdad que con ser correcto; no rechazar puntos de vista impopulares; ser consciente de sus propios prejuicios y sesgos y no permitirles influenciar su juicio”*. (p. 20).

Las definiciones antes presentadas nos muestran una visión amplia y otras más puntuales acerca del pensamiento crítico. Unas enfatizan la lógica del pensamiento y otras en las habilidades inmersas en el pensamiento crítico. Sin embargo, encontramos un elemento común a ellas con lo cual lo relacionan y la asocian y es la racionalidad. No se puede desconocer el impacto que tienen en su desarrollo y uso la satisfacción de las necesidades emocionales (seguridad, aceptación, pertenencia, reconocimiento, amor entre otros), valores y principios que el individuo materializa a través de la acción.

Ejercer el pensamiento crítico significa poner en práctica las habilidades necesarias y manifestar las actitudes adecuadas. El pensamiento crítico tiene un carácter evaluativo, sostiene que el pensamiento crítico implica “análisis objetivo de cualquier afirmación, fuente o creencia para evaluar su precisión, validez o valor”. Beyer (1991. p. 265)

En esta investigación se ha tenido en cuenta la concepción del pensamiento crítico abordada desde el fundamento teórico desarrollado por “el grupo de los cinco” integrado por Ennis, Lipman, Mcpeck, Paul y Siegel. Es denominado así por con el propósito de articular los términos principios y argumentos entorno a pensamiento crítico.

Desde la antigüedad se había hablado del pensamiento en su esencia, pero en estos momentos cuando el auge del conocimiento y la información nos invaden y bombardean nuestro pensamiento, el pensamiento crítico surge como una habilidad para que de manera autónoma, racional, creativa y reflexiva el estudiante pueda solucionar de forma eficaz las situaciones cotidianas de su entorno.

Robert Ennis (1993), define el pensamiento crítico como un pensamiento razonado y reflexivo orientado a una decisión de creer o hacer. Porque es el sujeto el que debe emprender alternativas de acciones frente a la situación presentada. Lo que implica que el pensamiento crítico incluye la resolución de problemas como la toma de decisiones y acción frente a ella. Cuando Ennis hace referencia al pensamiento razonado se basa en razones aceptables para llegar a conclusiones lógicas en las creencias o las acciones; reflexivo analiza los resultados, situaciones, del propio sujeto o del otro. Desde esta perspectiva se puede analizar que nos encontramos frente a la toma de consciencia del individuo al enfrentar sus acciones emitiendo un racionamiento analítico de sus decisiones y acciones.

El autor tiene presente las capacidades y las actitudes que evocamos en el desarrollo del pensamiento crítico “creer o hacer”, las cuales son importantes para tener un pensamiento con calidad, autonomía y eficacia. La lista se puede resumir en 12 elementos que según el autor son útiles para la enseñanza y caracterización del pensamiento crítico. Las habilidades capacidades y actitudes propias del pensamiento crítico son:

1. Concentración en un asunto.
2. Análisis de los argumentos
3. Formulación y resolución de proposiciones de aclaración o réplica.
4. Evaluación de la credibilidad de una fuente.



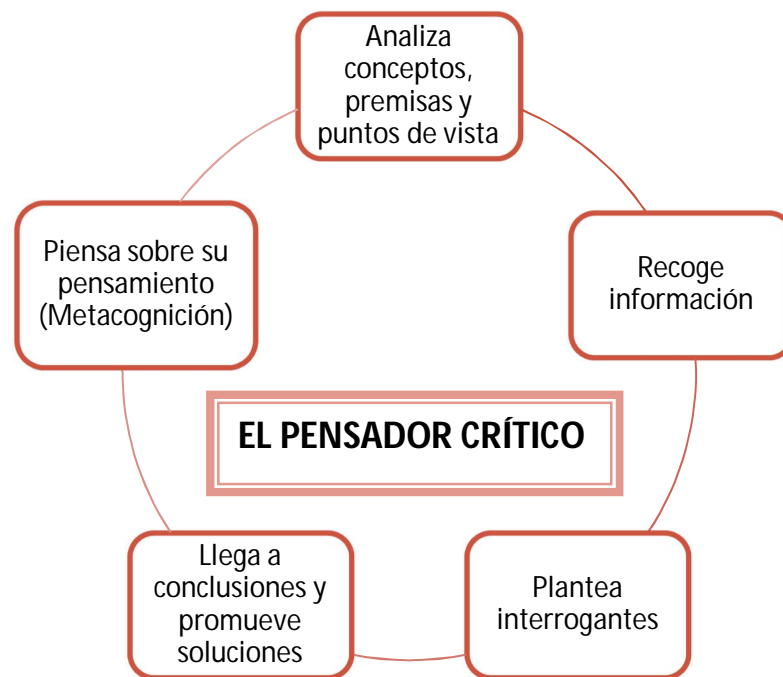
5. Observación y valoración de informes de observación.
6. Elaboración y valoración de deducciones.
7. Elaboración y valoración de inducciones.
8. Formulación y valoraciones de juicios de valor.
9. Definiciones de términos y evaluaciones de definiciones.
10. Reconocimiento de suposiciones.
11. Cumplimientos de las etapas del proceso de decisiones.
12. Interacción con los demás (presentar argumentos a otras personas en forma oral o escrita.)

Desarrollar las anteriores capacidades y habilidades se hace necesario porque refleja en gran medida las fortalezas de un pensamiento crítico. A nivel universitario, como fuente originaria del saber debe tenderse al desarrollo y articulación de estas habilidades con la formación de los estudiantes, en aras de mejorar sus actuaciones y resolución de problemas con creatividad y eficacia.

Por otra parte, Ennis plantea las actitudes características del pensamiento crítico que van de la mano con las capacidades para fundamentar “el creer con la acción”. Las actitudes son:

13. Procurar una enunciación clara del problema o de la postura.
14. Tender a buscar las razones de los fenómenos.
15. Mostrar un esfuerzo constante por estar bien informado.
16. Considerar la situación en su conjunto.
17. Mantener la atención en el tema principal.
18. Emplear fuentes verosímiles y mencionarlas.
19. Procurar conservar el ánimo inicial.
20. Examinar las diversas perspectivas disponibles.
21. Manifestar una mente abierta.
22. Mostrar una tendencia a adoptar una postura (y a modificarla) cuando los hechos lo justifiquen o existan razones suficientes para hacerlo.
23. Buscar precisiones en la medida en que el tema lo permita.

- En conclusión el buen pensador crítico debe reunir todas estas características, ya que hacen la distinción en el uso de razonamiento de tal manera que le permite identificar falacias y otras argumentaciones engañosas, el razonamiento repetitivo o circular y la falta de evidencias.



Dentro del grupo de los cinco hallamos otro teórico de gran importancia y fundamento para nuestro trabajo de investigación como Matthew Lipman (1995), quien logra definir el pasamiento crítico estableciendo una estructura para comprender los procesos internos y externos que ejerce el pensamiento para llegar a pensar críticamente el cual debe conducir a la

excelencia de las decisiones y acciones que emprende el estudiante universitario en su cotidianidad.

Lipman define el pensamiento crítico como: Un pensamiento que facilita el juicio, confiar en el criterio, es autocorrectivo y es sensible al contexto.” Matthew Lipman (1991. p. 273).

Analiza también en qué consiste cada uno de estos aspectos:

1.) *“Los juicios son el resultado del pensamiento crítico. Todos los juicios tienen por origen un razonamiento y todos los razonamientos dan por fruto un juicio.*

2) *El pensamiento crítico se apoya en criterios. Los criterios son razones que tienen por función establecer la objetividad de los juicios. Los criterios (normas, leyes, requisitos, convenciones, principios, ideales, reglas) tienen una naturaleza heterogénea. Los criterios figuran entre los instrumentos más válidos de los procedimientos racionales.*

3) *El pensamiento crítico es autocorrectivo. Ser capaz de corregir la forma de pensar, al detectar las debilidades y rectificarlas, constituye una de las características más del pensamiento crítico.*

4) *El pensamiento crítico es sensible al contexto. Tiene en cuenta las circunstancias particulares en el momento de la aplicación de las reglas a casos concretos o en el pasar de la teoría a la práctica”.*

Las cuatro habilidades cognitivas desarrolladas por Lipman nos dejan analizar sobre la importancia que debe desempeñar la universidad a través de sus procesos de formación. El ejercicio de formar, desarrollar y aplicar, en los estudiantes las cuatro habilidades cognitivas requiere que estos sean capaces de ejercer y dominar el abanico de habilidades que se relacionan con los procesos de razonamiento, organización y transmisión de la información. Estaríamos tomando como ejemplo que nosotros para saber qué hacer, hay que razonar, y razonar implica que debemos movilizar nuestras estructuras mentales para acomodar de acuerdo a las circunstancias. La realización de una acción se encuentra guiada por la información que manejamos.

Destacamos el aporte del Lipman en cuanto a la capacidad autocorrección que es una de las características más humanas, reflexionar sobre la forma de pensar para rectificar o

reparar los métodos y procedimientos que fueron débiles en una acción o decisión es lo que nos permite llegar a la calidad de nuestra vida.

Otro teórico que encontramos en el grupo de los cinco es Mcpeck que aunque considera que la enseñanza del pensamiento crítico es infructuosa e ilógica, resalta la importancia del conocimiento propio de una disciplina para que el pensamiento crítico se ejerza mejor en la medida que un estudiante tiene conocimientos sólidos en un área particular.

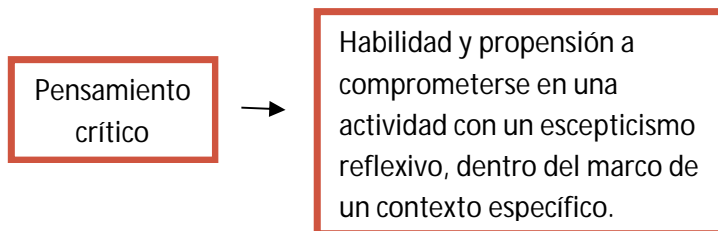


Figura 2. El pensamiento crítico. Adaptado de Mcpeck

Por su parte, Richard Paul (2003), señala que el pensamiento crítico es disciplinado y autodirigido; y ejemplifica las perfecciones del pensar adecuado a un modo o área particular de mentalidad; el autor destaca tres dimensiones importantes del pensamiento crítico su perfección; sus elementos; sus áreas.

- 1) “La perfección del pensamiento. Los criterios de un pensamiento perfecto son claridad, precisión, conveniencia, lógica, profundidad y pertinencia de los objetivos. Estos criterios tienen lugar siempre sin importar la disciplina o área del pensamiento que los genere.
- 2) Los elementos del pensamiento:
 - a) El problema o la pregunta de que se trate;
 - b) La función o el objetivo del pensamiento;
 - c) El marco de referencia o los puntos de vista pertinentes;
 - d) Los supuestos formularlos;
 - e) Las ideas y los conceptos centrales pertinentes;
 - f) Las teorías y los principios utilizados;
 - g) Las pruebas, datos, o razones expuestos;
 - h) Las interpretaciones y las afirmaciones expresada;
 - i) Las inferencias, el razonamiento y las líneas de pensamiento formuladas;

- j) Las implicaciones y las consecuencias que se derivan de ello.
- 3) Las áreas del pensamiento. Se debe tener en cuenta la capacidad de aplicar lo anterior a un campo disciplinario o a un área del pensamiento, por ejemplo, designar los conceptos fundamentales, las teorías básicas, así como las corrientes del pensamiento en el seno de una disciplina particular”. Paul, R. y Elder, L. (2003)

Cada uno de las divisiones o estructuras que logra plantear Paul (2003), nos permiten comprender y ahondar sobre el pensamiento crítico visto desde una naturaleza de habilidades, actitudes y estrategias del pensamiento que constituyen el andamiaje del pensamiento crítico; bajo esta percepción de cada uno de los autores se establecen elementos claros que forman parte del ejercicio de pensar críticamente.

Por su parte, el grupo de expertos académicos de Estados Unidos y Canadá publican El Informe Delphi (1988-1989), donde afirman que el pensamiento crítico, “Es el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno. Si bien no es sinónimo de buen pensamiento, el pensamiento crítico es un fenómeno humano penetrante que permite autorectificar” (Tomado de: ¿Por qué pensamiento crítico? Publicación de Eduteka. 2006)

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

Peter A. Facione (2007), en su ensayo sobre ¿qué es exactamente pensamiento crítico? y ¿por qué se considera tan indispensable?, analiza la manera cómo en los últimos hallazgos de la ciencia cognitiva respecto a cómo se dan los procesos de pensamiento y cómo influyen en nuestro sistema de razonamiento tanto intuitivo (disponibilidad, emoción, asociación,

simulación y similitud), como reflexivo (satisfacción, aversión al riesgo o pérdida, anclaje con ajustes e ilusión de control).

Facione indica que se debe enseñar a los alumnos a tomar decisiones acertadas para afrontar con éxito la vida, contribuir a la sociedad y no ser una carga para ella. “Ser educado y hacer juicios acertados no garantiza, en absoluto, una vida feliz, virtuosa, o exitosa en términos económicos, pero ciertamente ofrece mayor posibilidad de que esto se logre. Y es definitivamente mejor que afrontar las consecuencias de tomar malas decisiones y mejor que agobiar a amigos, familia, y al resto de nosotros con las consecuencias indeseables y evitables”.

Según los expertos, el pensamiento crítico es un instrumento de investigación que le brinda fuerza liberadora en la educación y recurso poderoso en la vida personal de cada uno.

Facione señala las condiciones necesarias para que exista pensamiento crítico teniendo en cuenta los estándares universales de pensamiento, el cual resume en la siguiente figura:

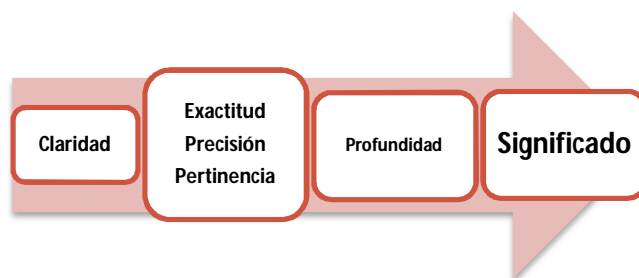


Figura 3. Criterios o estándares del pensamiento crítico, según Peter A. Facione.

Según el consenso explicitado en el Informe Delphi, trabajado bajo la dirección de Peter Facione, pensar críticamente consiste en un proceso intelectual que, en forma decidida, regulada y autorregulada, busca llegar a un juicio razonable. Este se caracteriza por: 1) ser el producto de un esfuerzo de interpretación, análisis, evaluación e inferencia de las evidencias; y 2) puede ser explicado o justificado, por consideraciones evidenciables, conceptuales, contextuales y de criterios, en las que se fundamenta

En este sentido, se evidencia entonces que el pensamiento crítico es una forma de pensar sobre algo, pero el que piensa de este modo, puede mejorar su calidad de pensamiento, adueñándose y apropiándose de estructuras significativas que pueden someterse a estándares intelectuales.

Bajo esta perspectiva, el pensamiento crítico logra constituirse como un anhelo a alcanzar en los nuevos paradigmas de la educación, puesto que ofrece las herramientas necesarias del hombre contemporáneo, asuma los retos de forma holística, aportando, desde su mirada elementos que contribuyan a fundamentar la razón de la solución de los problemas locales, nacionales y mundiales.

La educación en la actualidad está fundamentada bajo los parámetros de la formación competente y es imprescindible para esto el correcto manejo idiomático que los alumnos hagan de su propia lengua; ir más allá de los textos, valorarlos e inferir sobre la forma de razonar tanto intuitiva como reflexivamente.

Las instituciones educativas universitarias inmersas en esta gran realidad se debaten la construcción de currículos que vayan a la par de estas nuevas influencias para que la formación del educando sea consecuente con esta práctica, proponiendo estrategias pedagógicas encaminadas a desarrollar pensamiento crítico.

La construcción de planes de estudio busca favorecer la enseñanza habilidades superiores de pensamiento, que configuren un estado cognitivo capaz de responder con acierto a las demandas que ofrece el mundo moderno.

Igualmente, en esta misma vía, se hace ineludible fundamentarnos en los planteamientos de Paulo Freire (1997), quien en sus principios pedagógicos resalta el pensamiento crítico y la pedagogía de la pregunta, teniendo en cuenta que la educación es una forma de liberación del ser humano y la literacidad como una herramienta esencial para vivir porque le otorga empoderamiento al aprendiz para modificar su entorno. El hombre en su interacción, utilizan el lenguaje y su pensamiento para mediar con el mundo y así poderlo dominar a partir de tres elementos los cuales propone Freire como son: El diálogo, la praxis y la concienciación o conciencia crítica considerándose herramientas fundamentales de la liberación necesarias para que pueda mejorar su vida.

La educación debe tender hacia una educación liberadora la cual debe incitar hacia una lectura crítica del mundo, pues según Daniel Cassany (2006), quien cita a Freire considera que leer no es una destreza cognitiva independiente de personas y contextos, sino una herramienta para actuar en sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida, desde ahí podemos interpretar que leer un discurso es también leer el mundo en que vivimos, interpretando sus significados.

Freire asegura que la interacción entre educar y aprender requiere entre otro del el respeto por el conocimiento del estudiante, ejercita el pensamiento crítico; respeta la ética y estética asumiendo una identidad cultural que permite tanto al educador como el educando asumir una actitud liberadora de los esquemas tradicionales que castran la posibilidad de transformar un nuevo horizonte emergente.

Otro gran exponente del pensamiento crítico es Hervey Siegel (1988) quien logra establecer relación entre el pensamiento crítico y la racionalidad. Para este autor la racionalidad debe atender a los principios de coherencia y razón. Estos son considerados como necesarios desde el autor para establecer la pertinencia y la fuerza de las razones.

Siegel aborda seguidamente la dimensión evaluativa de las razones para explicar la concepción del pensador crítico quien lo define como: “una persona que piensa de forma crítica es quien puede actuar, evaluar afirmaciones y plantear juicios con base en razones y que comprende y se ajusta a principios que guían la evaluación de las fuerzas de estas razones”, de este modo se logra comprender la naturaleza de las razones, su justificación y su fundamentación.

El espíritu crítico o la actitud crítica representan el segundo elemento del pensamiento crítico. Siegel afirma que para que un estudiante piense de forma crítica debe manifestar cierta cantidad actitudes, disposiciones, hábitos de pensamientos y rasgos de carácter que puedan reagruparse bajo la denominación de “actitud crítica” o “espíritu crítico”. De lo anterior podemos analizar que son muchos los elementos presentes en el pensamiento pero ante todo debe estar presente la disposición, para establecer juicio y buscar razones que fundamenten sus acciones.

Beyer (1995) en su libro del pensamiento crítico señala lo que considera como aspectos fundamentales del pensamiento:

- *Disposiciones:* los pensadores críticos son escépticos, de mente abierta, de mente justa, respetan la evidencia y el razonamiento, respetan la claridad y precisión, miran diferentes puntos de vista y cambian de posición cuando la razón los conduce a eso.
- *Criterios:* los pensadores críticos aplican criterios para juzgar algo como creíble. Una afirmación debe estar basada en hechos relevantes y ciertos, en

fuentes confiables, precisas, sin sesgos, libre de falacias, lógicamente consistente y razonable.

- *Argumento:* es un enunciado o proposición con evidencia de soporte. Pensamiento crítico implica identificar, evaluar y construir argumentos.
- *Razonamiento:* es la habilidad de derivar una conclusión de una o más premisas. Para ello se requiere examinar la relación lógica entre enunciados o datos.
- *Punto de vista:* es la forma en que uno ve el mundo y que modela la construcción que se hace de significados. En la búsqueda de comprensión el pensamiento crítico es ver los fenómenos de diferentes puntos de vista.
- *Procedimientos para aplicar criterios:* pensamiento crítico es hacer uso de muchos procedimientos. Estos procedimientos incluyen: hacer preguntas, hacer juicios, e identificar premisas.
- Igualmente considera el pensamiento crítico como un proceso que se caracteriza por:
- *Activo:* el sujeto está cargo del proceso de su pensamiento controlando su aplicación al asunto respectivo (aporte de Dewey)
- *Intencional:* es un proceso deliberado, orientado a obtener conclusiones(aporte de Diestler, Moore & Parker, Paul, Ennis)
- *Basado en Principios:* es un proceso sistemático, “razonable”, “cuidadoso” conducido de acuerdo a estándares reconocidos y que aplica principios a las premisas, argumentos, creencias y “pensamientos previos”, cursos de acción entre otros.
- *Evaluativo:* es un proceso que se valora lo bueno o lo malo, correcto e incorrecto, relevante o irrelevante, adecuado o inadecuado, etc., de un argumento para generar una conclusión.

Para finalizar este abordaje teórico en el cual se sustenta el pensamiento crítico es de gran relevancia para el progreso de nuestro trabajo de investigación pues nos aporta las bases conceptuales sobre la que debe levantarse todo el andamiaje de las estrategias pedagógicas para el fomento de la lectura crítica.

2.2.3 Características del pensamiento crítico: El pensamiento crítico reúne una serie de características que lo distinguen de un pensamiento ordinario, pues sus propósitos están bien definidos y trabaja constantemente sobre ellos. Plantearse interrogantes sobre el asunto de interés, recopilar información, analizar conceptos, premisas, puntos de vista, comprender las implicaciones, consecuencias y llegar a formular conclusiones y soluciones son características evidentes de la persona que hace buen uso del pensamiento crítico. Sin embargo para que un pensador evidencie a través de acciones las anteriores características es necesario generar en su interior una de procesos, destrezas, habilidades, actitudes, disposiciones entre otras.

En la literatura del pensamiento crítico las características forman parte de todo esa construcción conceptual desarrollada, que hoy se constituye como principal preocupación de las diferentes estructuras de la educación, hallando abundante información al respecto. Dentro de las múltiples características del pensamiento crítico solo se toman algunas las cuales resultan ser relevantes para la investigación.

Según Steven D. Schafersman (1991) considera que una persona que usa correctamente el pensamiento crítico se caracteriza por:

- Formula preguntas pertinentes, problemas sustantivos, expresándolo de forma clara y precisa.
- Recoge y evalúa información relevante haciendo uso de ideas abstractas para evaluar enunciados.
- Usa hábil e imparcialmente evidencias.
- Organiza pensamientos: los articula y resumen coherentemente.
- Distingue inferencias lógicas validas de las no válidas.
- Evita juicios ante la ausencia de evidencia que apoye una decisión.
- Comprende la diferencia entre razonamiento y racionalización.
- Intenta anticipar las probables consecuencias de acciones alternativas.
- Comprende la idea de grados de certeza.
- Encuentra similitudes y analogías que no son visibles.
- Aplica técnicas de solución de problemas en otras áreas, diferentes a aquellas en las cuales aprendió.



- Cuestiona habitualmente sus propios puntos de vista e intenta comprender tanto las premisas que son críticas a su punto de vista como las implicaciones de las mismas.
- Llega a conclusiones y soluciones bien razonadas comparándola con criterios y estándares relevantes.
- Emite juicios basados en evidencias y está dispuesto a cambiarlas a la luz de nuevos hechos.
- Según Silverman y Smith (2003) consideran también, que esta persona es capaz de:
 - Analizar asuntos complejos y tomar decisiones con sustento.
 - Sintetizar información para llegar a conclusiones razonables.
 - Evaluar la lógica, validez y relevancia de los datos.
 - Resolver problemas desafiantes.
 - Usar el conocimiento y la comprensión para generar y explorar nuevos interrogantes.
 - Cuestionar las premisas: aquellas que gozan de autoridad y sabiduría convencional.
 - Distinguir entre observación e inferencia.
 - Identificar los axiomas, premisas en cualquier argumento y juzgar su validez.
 - Identificar la naturaleza del razonamiento que se está utilizando. Sabe cuándo requiere el razonamiento inductivo o deductivo.

En la misma dirección, Robert Ennis (2002) menciona once cualidades que tiene la persona con pensamiento crítico:

1. Tiene la mente abierta y valora alternativas.
2. Trata de estar bien informado.
3. Juzga la credibilidad de las fuentes.
4. Identifica conclusiones y premisas.
5. Juzga bien la calidad de un argumento (razones, premisas y evidencia)
6. Puede desarrollar y defender bien una posición razonable.



7. Formula apropiadas preguntas de clarificación.
8. Formula plausibles hipótesis, planifica bien experimentos.
9. Define términos en una manera apropiada para el contexto.
10. Deriva conclusiones justificadas, pero con precaución.
11. Integra los 10 ítems anteriores cuando decide que creer o hacer.

A partir de esas características que logra evidenciar el hombre en el desarrollo del pensamiento crítico Ennis considera además que las personas asumen disposiciones y están dispuestas a:

1. Cuidar que sus creencias sean verdaderas y sus decisiones justificadas; es decir, cuidar de “estar en lo correcto” en la medida de lo posible, que en otros términos es:
 - a. Buscan hipótesis, explicaciones, conclusiones, planes, fuentes, alternativas y están abiertos a ellos.
 - b. Toman una posición basada en la información disponible.
 - c. Están bien informados.
 - d. Consideran seriamente otros puntos de vista.
2. Cuidar de presentar una posición honesta y clara. Esto incluye:
 - a. Ser claros acerca del significado de lo que dicen, escriben o comunican buscando la mayor precisión posible.
 - b. Determinar y mantener el foco de la pregunta o conclusión.
 - c. Buscar y ofrecer razones.
 - d. Tomar en cuenta la situación total.
 - e. Ser reflexivo y consciente de sus propias creencias.
3. Cuidar la dignidad y el valor de las personas.
 - a. Descubrir y escuchar otros puntos de vista y razones.
 - b. Evitar intimidar o confundir a otros en su proceso de pensamiento crítico tomando en cuenta sus sentimientos.
 - c. Preocuparse por el bienestar de los otros.

La University Regent a través de diversas indagaciones acerca del pensamiento crítico presenta una serie de características que resultan ser relevantes en este punto de la

investigación. Dado que el pensamiento crítico es considerado como el buen juicio porque descansa sobre criterios, autocorrectivos y sensitivo al contexto los criterios pueden ser: estándares, leyes, premisas, reglas, regulaciones, preceptos, requerimientos, especificaciones, convenciones, normas, principios, supuestos, definiciones, ideales, metas, objetivos, hallazgo experimentales, métodos, procedimientos, políticas.

Las diferencias entre el pensamiento ordinario- común se muestran en la siguiente tabla:

Pensamiento Ordinario	Pensamiento crítico
1. Adivinar.	1. Estimar.
2. Referir.	2. Evaluar.
3. Agrupar.	3. Clasificar.
4. Creer.	4. Asumir.
5. Inferir.	5. Inferir lógicamente.
6. Asociar conceptos.	6. Obtener principios.
7. Notar Relaciones.	7. Notar relaciones en otras relaciones.
8. Suponer.	8. Hipotetizar.
9. Ofrecer opiniones sin razones.	9. Ofrecer opiniones con razones.
10. Hacer juicios sin criterios.	10. Hacer juicios con criterios.

Tabla 1. Diferencia entre pensamiento ordinario y crítico, según la University Regent

Continuando con las características establecidas por los diversos teóricos del pensamiento crítico tomamos a Richard Paul (1992), quien define una serie de características propias del hombre que ejerce el pensamiento crítico las cuales las agrupa en nueve, estas son:

1. Independencia Intelectual: posee disposiciones y compromisos para pensar autónomamente, para pensar por sí mismo.
2. Curiosidad Intelectual: tiene la disposición para entender el mundo.
3. Coraje Intelectual: tiene conciencia de la necesidad de enfrentar, ideas, creencias, punto de vista.



4. Humildad Intelectual: Conoce los límites de su propio conocimiento.
5. Empatía Intelectual: tiene conciencia de la necesidad de imaginar, de ponerse en el lugar de otros para entenderlos.
6. Integridad Intelectual: reconoce la necesidad de la verdad en las normas morales e intelectuales implícitas en sus juicios de conducta o en los puntos de vista de otros.
7. Perseverancia Intelectual: tiene una buena disposición y conciencia de la necesidad de la verdad y de un propósito intelectual a pesar de las dificultades, obstáculos, y frustraciones.
8. Fe en la razón: llega a conclusiones obtenidas a través de facultades racionales, la descripción razonable de conclusiones, pensar coherente y lógicamente, persuadir a otros mediante razones y convertirse en personas razonables.
9. Actúa justamente: tiene buena predisposición y conciencia de la necesidad para tratar todos los puntos de vista poco probables. Implica la adherencia a normas intelectuales sin inferencia a su propio avance o al avance del grupo.

Desde la concepción de Richard Paul el pensamiento crítico está basado en habilidades intelectuales que trascienden a las diversas disciplinas, contenidos. Estas habilidades se usan para generar y procesar información, creencias que poco a poco se van enriqueciendo en la medida que son usadas con frecuencias.

Linda Elder y Richard Paul (2001) desarrolla una serie de comparaciones entre los rasgos intelectuales que caracteriza a la persona con buen pensamiento crítico y una persona que no posee esos rasgos.

Buen pesador crítico	Pensador no crítico
<ul style="list-style-type: none"> • Independencia Intelectual • Curiosidad Intelectual. • Coraje Intelectual. • Humildad Intelectual • Empatía Intelectual • Integridad Intelectual • Perseverancia Intelectual • Confianza en la razón. • Mente justa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conformidad Intelectual • Indiferencia Intelectual • Cobardía Intelectual • Arrogancia Intelectual • Mente Intelectualmente cerrada • Hipocresía Intelectual • Pereza intelectual • Desconfianza de la razón y de las evidencias. • Injusticia intelectual.

Tabla 2. Diferencias entre el buen pensador crítico y el pensador no crítico, según Linda Elder y Richard Paul

La mayoría de las características del pensamiento crítico apuntan a comprender lo como el juicio deliberado y autorregulado que es producto del análisis, la evaluación, inferencias, argumentación y explicaciones conceptuales, metodológicas, contextuales, de evidencias y criterio sobre las cuales se basa el juicio emitido. El pensamiento crítico se convierte en un instrumento poderoso en la vida personal y herramienta liberadora de la educación.

2.2.4 Componentes del pensamiento crítico: La estructura del pensamiento ha sido definida por diversos teóricos, atribuyéndole dimensiones, actitudes, habilidades entre otras. Siguiendo la ruta teórica hallamos a John Dewey quien afirma que existen dos dimensiones fundamentales que configuran el pensamiento crítico: cognitiva y afectiva las cuales se expresan holísticamente en cada una de las dimensiones del pensamiento crítico.

Así mismo Capossela menciona a Edward M. Glaser afirmando que el pensamiento crítico incluye tres elementos principales:

- Una actitud de estar dispuesto a considerar, con mentalidad abierta, los problemas y temas que afectan la experiencia personal.

- Conocimiento de métodos de inventario lógico y de razonamiento, así como de escrutinio de argumentos.
- Habilidad para aplicar estos métodos.

Jacques Piette, considera que el pensamiento crítico es una de las grandes categorías del pensamiento, junto con el creativo, la resolución de problemas y la toma de decisiones. El pensamiento crítico se distingue por su carácter reflexivo y por el hecho que es fundamentalmente un pensamiento razonable, centrado en la evaluación.

Según Piette, las habilidades o componentes que caracterizan el pensamiento crítico las agrupa en tres categorías:

1. Capacidad de clarificar la información, formular preguntas, concebir y juzgar definiciones, distinguir los diferentes elementos de una argumentación, de un problema, de una situación, o de una tarea, identificar y aclarar los problemas importantes.
2. Capacidad para elaborar juicios sobre la fiabilidad de la información, juzgar la fiabilidad, de una fuente de información, identificar los supuestos implícitos, juzgar la validez lógica de una argumentación.
3. Capacidad para evaluar la información, obtener conclusiones adecuadas, hacer generalizaciones, inferir, formular hipótesis, generar y reformular de manera individual una argumentación, un problema, una situación o una tarea.

Continuando en la vía de la indagación teórica hallamos otro gran exponente de los componentes del pensamiento crítico, Facione (1998), citado por Agustín Campos Arenas (2007), plantea que las habilidades intelectuales que configuran el pensamiento crítico son:

- *“Interpretación*, que implica comprender y expresar el significado de una variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios. Está constituida por las siguientes subhabilidades: (1) decodificación, (2) categorización de significados y de clarificación de significados.
- *Análisis*, que implica identificar las relaciones inferenciales propuestas y las actuales en los enunciados, preguntas, conceptos, descripciones, u otras formas de representación dirigidas a expresar creencias, juicios, experiencias, razones,

información u opinión. Está constituida por las subhabilidades siguientes: (1) examen de ideas, (2) detectar argumentos, (3) analizar argumentos.

- *Evaluación*, que implica valorar la credibilidad de un enunciado o cualquier otra representación que presenta o describe la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona. De esta forma valorar la fortaleza de las relaciones inferenciales actuales o previstas entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación. Requiere como subhabilidades: (1) el reconocer, (2) el juzgar.
- *Inferencia*, que implica identificar y asegurar elementos necesarios para derivar razonables conclusiones, para considerar información relevante y deducir las consecuencias que influyen de forma representativa en los datos, enunciados, principios, evidencias, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otra forma de representación. Las subhabilidades que incluyen son: (1) poner en duda la evidencia, (2) elaborar juicios probables sobre alternativas, (3) derivar conclusiones.
- *Explicación*, que implica enunciar los resultados como consecuencias del razonamiento personal, justificarlo en términos de consideraciones conceptuales, metodológicas, contextuales, de criterio y de evidencias. A sí mismo, presentar el propio razonamiento en forma de argumentos convincentes. Como subhabilidades se consideran: (1) presentar resultados, (2) justificar procedimientos, (3) presentar argumentos.

Autorregulación, es considerada por algunos teóricos como metacognición, que implica el monitoreo consciente de las propias actividades cognitivas, los elementos usados en dichas actividades y los resultados derivados como consecuencias de la aplicación de habilidades en el análisis y evaluación de los juicios inferenciales en vista de cuestionar, confirmar, validar o corregir tanto el razonamiento como sus resultados. Como subhabilidades se consideran: (1) autoevaluación, (2) autocorrección”. Campos Arenas (2007).

Robert Ennis (2002) considera las siguientes habilidades, como componentes del pensamiento crítico los cuales se divide en subcomponentes a su vez logrando mostrar el



proceso del pensamiento de manera ascendente, el cual parte de la pregunta, hasta llegar a un pensamiento suposicional. La clasificación establecida es la siguiente:

1. Centrarse en la pregunta.
 - a. Identifica o formula una pregunta.
 - b. Identifica o formula criterios para juzgar posibles respuestas.
 - c. Mantiene la situación en la mente.
2. Analizar argumentos.
 - a. Identifica conclusiones.
 - b. Identifica razones enunciadas.
 - c. Identifica razones explícitas.
 - d. Identifica y maneja lo no relevante.
 - e. Identifica la estructura de un argumento.
 - f. Resumen.
3. Preguntar y responder preguntas de clasificación o desafío, tales como:
 - a. ¿Por qué?
 - b. ¿Cuál es el punto principal?
 - c. ¿Qué quiere decir...?
 - d. ¿Cuál sería un ejemplo?
 - e. ¿Cuál sería un contraejemplo?
 - f. ¿Cómo se aplica eso en este caso?
 - g. ¿Qué diferencia hace?
 - h. ¿Cuáles son los hechos?
 - i. ¿Es esto lo que usted está diciendo?
 - j. ¿Puede decir algo más acerca de ello?

Las tres primeras son consideradas por Ennis como las básicas en el desarrollo del pensamiento crítico.

4. Juzgar la credibilidad de una fuente. El criterio mayor, considerándola como condiciones no necesarias en su totalidad.

- a. Pericia, competencia.



- b. No conflicto de intereses.
- c. Acuerdo entre fuentes.
- d. Reputación.
- e. Uso de procedimientos establecidos.
- f. Riesgo conocido para la representación.
- g. Habilidad para dar razones.
- h. Hábitos cuidadosos.

5. Observar y juzgar informes de observaciones (pero no son condiciones necesarias, excepto por la primera)

- a. Mínimo de inferencias realizadas.
- b. Tiempo corto entre la observación y el reporte.
- c. Reporte del observador, en lugar de cualquier otro (es decir el reporte viene de primera mano.)
- d. Inclusión de datos.
- e. Corroboración.
- f. Posibilidad de corroboración.
- g. Buen acceso.
- h. El uso competente de la tecnología, si la tecnología es útil.
- i. Satisfacción del observador, según el criterio de credibilidad señalado en la habilidad 4 antes mencionada.

Las dos habilidades anteriores fundamentan la base para la decisión:

6. Deducir y juzgar deducción.

- a. Lógica clásica.
- b. Lógica condicional.
- c. Interpretación de la terminología lógica en enunciados.

7. Inducir y juzgar la inducción.

a. Generalizaciones, amplias consideraciones:

- Especificidad de los datos, incluyendo muestreo cuando sea necesario.
- Amplitud de cobertura.
- Accesibilidad de la evidencia.



- b. Conclusiones explicativas (hipótesis)
 - 1. Hipótesis y conclusiones principales
 - Enunciados causales.
 - Enunciados acerca de creencias y actitudes de la gente.
 - Interpretación de lo que intenta expresar el autor.
 - Enunciados históricos de ciertas cosas que han ocurrido.
 - Definiciones presentadas.
 - Enunciados acerca de una proposición sin razón explícita que es actualmente usada.
 - 2. Actividades características de la investigación.
 - Diseños de experimentos, incluyendo planteamientos y control de variables.
 - Búsqueda de evidencias y contra evidencias.
 - Búsqueda de otras posibles explicaciones.
 - 3. Criterios, los cinco primeros esenciales, el sexto deseable.
 - La conclusión propuesta explicarían la evidencia.
 - La conclusión propuesta es consistente con todos los hechos conocidos.
 - Explicaciones alternativas son inconsistentes con los hechos.
 - La evidencia que soporta la hipótesis es aceptable.
 - Esfuerzo realizado para descubrir contraevidencia.
 - La conclusión propuesta parece posible.
- 8. Realizar y juzgar juicios de valor: factores importantes.
 - a. Antecedentes.
 - b. Consecuencias de aceptar o rechazar el juicio.
 - c. Aplicación de aceptables principios modernos.
 - d. Alternativas.
 - e. Balancear, sobrepesar, decidir.

Las habilidades anteriores hacen referencia a los procesos de inferencias que aborda el desarrollo de pensamiento crítico.



9. Define términos y juzga definiciones. Tres dimensiones son forma, estrategia y contenido.

- a. Forma. Algunas formas útiles son:
 - 1. Sinónimos
 - 2. Clasificación.
 - 3. Rango.
 - 4. Expresión equivalente.
 - 5. Operacional.
 - 6. Ejemplo y contraejemplo.
- b. Estrategia de definición.
 - 1. Actos.
 - 1.1 incluye el significado.
 - 1.2 Estipula el significado.
 - 1.3 Expresa una posición en el asunto.
 - 2. Identifica y maneja la equivocación.
- c. Contenido de la definición.

10. Atribuye premisas no enunciadas (una habilidad que pertenece tanto a la clasificación y en cierta medida a la inferencia).

11. Considerar y razonar a partir de premisas, razones, posiciones y otras proposiciones con las cuales están en desacuerdo o dudan que infieren con su pensamiento (pensamiento suposicional).

12. Integrar otras habilidades y disposiciones para tomar y defender una decisión.

Las anteriores habilidades son fundamentales como componentes del pensamiento crítico. Las siguientes son consideradas como auxiliares para el pensamiento crítico.

13. Proceder de una manera ordenada y apropiada para la situación:

- a. Seguir los pasos del proceso de solución de problemas.
- b. Monitorear su propio pensamiento (metacognición).
- c. Emplear una lista de cotejo razonable sobre pensamiento crítico.

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

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

2.2.5 Formación del pensamiento crítico: Reconocer y descubrir que el Pensamiento crítico es considerado desde la óptica de los estudiosos como: “el pensamiento crítico asegura el desarrollo socioeconómico global, en particular cuando se trata favorecer una producción más racional que tenga más en cuenta las necesidades humanas y la protección del medio ambiente.”. Boisvert (2004, p. 25)

Desde este fundamento consideramos que la formación del pensamiento crítico es una labor que debe ser asumida desde los centros de formación universitaria para formar estudiantes que sean capaces de jalonar el progreso de la región sucreña atendiendo a las necesidades propias de nuestro entorno, estudiantes que ejercen acciones claras, decisiones objetivas y eficaces, que adoptan una calidad de vida en beneficio individual y colectivo, eso es considerado ejercicio del pensamiento crítico.

Existen principios fundamentales que sean dados en varias fases de la enseñanza del pensamiento crítico, estos aportes los han desarrollado estudiosos que han reflexionado sobre la enseñanza de una mentalidad que se capaz de transferir y contextualizar el aprendizaje. Los elementos fundamentales que se deben tener presente en la formación del pensamiento crítico son: el modelo multidimensional que se encuentra especificado en las capacidades, actitudes y disposiciones fundamentadas en Robert Ennis.

Ennis (1989) fundamentó la formación del pensamiento crítico y definió cuatro enfoques principales: enfoque general, de infusión, de inmersión y por ultimo mixto. Fundamentemos como a través de estos enfoques llegamos a formar pensamiento crítico.

- El enfoque general propuesto por Ennis, consiste desde en enseñar solo las capacidades y disposiciones del pensamiento crítico, sin relacionarlas con una materia escolar determinada.
- El enfoque de infusión consiste en la enseñanza profunda de un tema en el que se motive a los alumnos a pensar de forma crítica y en el que se hagan explícitos los principios generales en los cuales se basan las actitudes y capacidades propias del pensamiento crítico.

- El enfoque de inmersión según Boisverts semejante al de infusión con la diferencia de que en este no se expone las reglas en el curso del pensamiento crítico.
- El enfoque mixto combina el enfoque general con el de infusión o con el de inmersión.

Boisvert afirma que el enfoque de infusión es el que asegura las condiciones de transferencia del aprendizaje concluyendo:

“El enfoque de infusión, en el que los principios del pensamiento crítico se hacen explícitos con objetos de aplicar los a un tema determinado parece adecuado en el contexto de un curso disciplinario en torno a la formación del pensamiento crítico y que este enfoque favorece la transferencia de los aprendizajes.” Boisvert (2004. p. 68)

Con el planteamiento de estos enfoques se va aclarando el horizonte que se tiene que visualizar para formar estudiantes universitarios con la capacidad de pensar autónomamente, resolver problemas a partir de la transferencia de conocimientos.

Para que un estudiante transfiera sus conocimientos se hace necesario el desarrollo de procesos metacognitivos, la cual es muy importante puesto que el pensamiento crítico se dirige hacia un objetivo que debe pasar por la motivación, y la exigencia de un compromiso para cumplir dichas metas.

Noel (1997) sostiene: “en particular la educación, la metacognición parece un factor favorable para el aprendizaje y la transferencia”. Desde esta perspectiva no podemos desconocer la importancia de los procesos metacognitivos en la formación del pensamiento crítico pues este saca partido de la múltiples formas de metacognición.

Entre las ventajas que le proporcionan los procesos metacognitivos a la formación del pensamiento crítico tenemos la edificación y transferencia del pensamiento, como uno de los objetivos primarios, que desembocan en la dimensión tan importante que representan la resolución de problemas, para aumentar la autonomía del pensamiento, motivando al estudiante a formar su pensamiento crítico.

El desarrollo de la metacognición en el aula representa que el docente facilite instrumentos de pensamiento y se convierta en mediador en la construcción de un pensamiento crítico, según Boisvert el docente necesita:

- *“Comentar con los alumnos lo que pasa por la cabeza cuando comienza a pensar;*
- *Comparar los diferentes caminos que toman los alumnos cuando resuelven un problema y toman decisiones;*
- *Precisar lo que se conoce, lo que se tiene que generar, y de qué forma se puede producirse este conocimiento;*
- *Dejar que los alumnos piensen con libertad, verbalizando sus pensamientos, mientras están en vía de resolver un problema;*
- *Animar a los alumnos a que pongan atención a sus propios procesos mentales, así como cobrar conciencia y probar estrategias cuando elijan sus enfoques para los problemas”.* Boisvert (2004. p. 25)

Cada uno de estos aspectos le permite al docente alcanzar los objetivos en la formación del pensamiento crítico los cuales deben tender desde la metacognición a: enseñar a pensar, enseñar que es el pensamiento, y enseñar a reflexionar sobre el pensamiento.

Desde la perspectiva teórica de Grangeat y Meirieu (1997) emprender una actividad de búsqueda compleja y establecer una relación de mediación estimulan la metacognición pues el estudiante transforma sus conocimientos anteriores en un objetivo explícito y repartido. Grangeat sostiene en su conclusión general: “el profesor tiene todas las ventajas para multiplicar las situaciones de búsqueda abierta, la superación de obstáculos poco definidos, la resolución de problemas complejos, en el curso de los cuales el sujeto se ve en una situación de elegir entre varias opciones y de anticipar las consecuencias de sus elecciones.”

El docente el artifice de fortalecer el andamiaje del pensamiento crítico por medio de procesos metacognitivos, donde las habilidades críticas, creativas, motivaciones, actitudes y hábitos se propicien desde el centro de formación universitaria y sean estas utilizadas cuando las necesiten aplicando la transferencia de los fundamentos adquiridos.

El fortalecimiento de la metacognición se efectúa según tres niveles desde el fundamento teórico de Swartz y Perkins:

- **Uso consciente:** saber qué tipo de pensamiento se ejerce y cuando se emplea.
- Medio:** reconocer lo que está en vías de hacerse.

- **Uso estratégico:** utilizar estrategias conscientes particulares para aumentar la eficacia del pensamiento.

Medio: seguir las etapas de un plan articulado en función de un tipo determinado de pensamiento.

- **Uso Reflexivo:** examinar el funcionamiento de su pensamiento, antes, después o durante el desarrollo del proceso, interrogándose sobre cómo realizar una tarea intelectual y como mejorar su ejecución.

Medios: describir como se piensa (descriptivo); reflexionar sobre las formas más eficaces del pensar (normativo.)

Lo anterior implica el desarrollo de un proceso metacognitivo guiado desde una ruta que plantea llegar a puerto utilizando sus propias herramientas metacognitivas, que cambian y se transforman asegurando en el estudiante una mejor calidad de vida que es uno de los objetivos prioritarios de la formación del pensamiento crítico.

2.2.6 Enseñanza del pensamiento crítico en la educación superior: El siglo XXI tiene muchos avances para nuestra sociedad actual en ciencia y tecnología, sin embargo es fundamental pensar sobre los procesos que se deben direccionar desde la educación para la formación del hombre de hoy de acuerdo a las exigencias del entorno. La universidad, como parte inherente de la estructura social, debe ajustarse a nuevos paradigmas sociales que preside actualmente la vida comunitaria de todas las sociedades avanzadas y que se conoce como “sociedad de conocimiento”. Este nuevo orden social implica un proceso de actualización constante para lo cual se exige a cada sujeto una capacitación personal crítica que favorezca la interpretación de la información circulante y la generación del conocimiento propio que le permita aprender de forma continua.

La conferencia mundial sobre educación superior en el siglo XXI visión y acción (1998), señala la importancia de reformular los planes de estudio, no conformarse con el mero dominio cognoscitivo de las disciplinas e incluir la adquisición de competencias “para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipos en contextos multiculturales”; señalado con mayor importancia en su inciso 9 la articulación en la educación superior de “métodos innovadores de educación: pensamiento crítico y creatividad” desde ahí los lineamientos para la formación de los estudiantes son:

“Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales.”

Desde esta perspectiva la responsabilidad de la educación superior debe transformar toda la estructura pedagógica desde el currículo, métodos, planes de estudio entre otros; con el fin que logren responder a la formación de individuos que resuelvan problemas, desarrollando habilidades para el logro de los fines propuestos para este siglo. De acuerdo con Wener – Nixon (1991), el éxito en la vida depende de la claridad de pensamiento, cuando los estudiantes analizan asuntos controversiales para los cuales no hay respuesta clara deben utilizar su capacidad de análisis, para comprender y ejecutar acciones que conduzcan a la solución de la dificultad.

Según Campos, Agustín (2007), hoy se requiere que los alumnos hagan uso del conocimiento adquirido para comprenderlo mejor, cuestionen su propio conocimiento y tengan conciencia de su proceso de aprendizaje.

Por su parte, Halpern (1997), señala al respecto de la enseñanza del pensamiento crítico en la universidad, que los estudiantes pueden ser enseñados a pensar críticamente cuando reciben instrucción que es específicamente diseñada para esto. Según el autor un factor fundamental del pensamiento crítico es desarrollar la actitud y disposición del pensador, los buenos pensadores están motivados y ejercen un esfuerzo consciente para trabajar de una manera total, monitorear la exactitud, reunir la información y persistir cuando la solución no es obvia o requiere de varios pasos.

Halpern (1997), señala que existe una distinción importante entre lo que las personas pueden hacer y lo que hacen. Esta es la denominada ejecución y competencia. Desarrollar una actitud crítica es tan valioso como desarrollar habilidades de pensamiento. Un buen pensador crítico exhibirá las siguientes disposiciones:

- Buena voluntad para planear: primer paso del pensamiento crítico.
- Flexibilidad: disposición para suspender el juicio ante nuevas ideas, pensar las cosas de forma nueva, reconsiderar los viejos problemas, reunir más información e intentar clasificar los asuntos difíciles.

- Persistencia
- Buena Voluntad: para la autocorrección en lugar de ser defensivo frente a los errores. Los buenos pensadores lo agradecen y aprenden de esto. Utilizan la retroalimentación, tratan de resolver los errores y de reconocer los factores que lo condujeron al error. Reconocen las estrategias inefectivas y las abandonan, para mejorar el proceso de pensamiento.
- Estar atentos: monitoreo metacognitivo. La tendencia a monitorear la propia comprensión y progreso hacia una meta. Los pensadores críticos desarrollan el hábito de la autoconciencia y evaluación del proceso de pensamiento.
- Buscar consenso: los buscadores de consenso poseen un alto grado de habilidades de comunicación, pero también necesitan encontrar formas para comprometerse y lograr el acuerdo. Sin esta disposición los mejores pensadores encontrarán que no logran convertir sus pensamientos en acciones.

De acuerdo a investigaciones logran establecer que la enseñanza del pensamiento crítico en la universidad es un proceso complejo puesto que necesita del compromiso y la transformación de las prácticas pedagógicas.

La universidad debe propender por la formación y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes, hoy la excesiva competencia en la sociedad de conocimiento y mundo laboral requiere de ciudadanos provistos de un sentido crítico y capaz de solucionar problemas es por ello que los principales agentes en el proceso de formación (docentes, directivos) se requieren que dinamicen la enseñanza de los contenidos a través de innovadoras, eficaces y eficientes prácticas metodológicas. Por eso en los diferentes foros académicos han mostrado preocupación y se les reclama con insistencia a las instituciones universitarias que orienten sus enseñanzas a formación de competencias para lograr trascendencia del conocimiento en la vida profesional, personal y laboral del hombre de hoy.

De acuerdo con José, González (2006), la universidad como epicentro de saber y creatividad ha direccionando toda su intención hacia el desarrollo de lo académico administrativo y financiero al servicio de convertir la universidad de ser, un sitio de instrucción a un centro de estudio lo cual ha implicado un tránsito en:

<i>Un sitio profesionalizante</i>	<i>a uno de</i>	<i>desarrollo intelectual y social</i>
<i>Un sitio de instrucción</i>	<i>a uno de</i>	<i>estudio y aprendizaje</i>
<i>Un sitio que entrega contenido</i>	<i>a uno en que</i>	<i>Cada individuo construye su propio conocimiento.</i>
<i>Un estudiante pasivo</i>	<i>a un estudiante</i>	<i>activo comprometido con su propio aprendizaje</i>
<i>Un profesor que cree que enseña</i>	<i>a un</i>	<i>profesor que diseña y administra experiencias de aprendizaje que motivan y guían al estudiante para que construya su propio conocimiento</i>
<i>Un estudiante que es instruido en un vacío sociocultural</i>	<i>a un</i>	<i>Estudiante que sopesa y hace juicios basados en su apropiación y construcción de conocimientos filosóficos e históricos.</i>

Tabla 3. La universidad como epicentro del saber. José Hipólito González (2006)

Desde esta perspectiva una de las intenciones de la universidad es la formación del estudiante autónomo capaz de generar su propio conocimiento con responsabilidad basado en un aprendizaje activo, que lleve implícito los valores para lograr trascender hacia otros espacios donde este enfrente y soluciones los desafíos del mundo de hoy.

González, José (2006), a través de investigaciones desarrollada en la educación superior afirma que la formación del pensamiento crítico debe tener presente tres procesos fundamentales como son: El primer proceso que se debe tener presente en la formación del pensamiento crítico en la universidad es que los estudiantes posean un conjunto de valores y capacidades. Los valores que la universidad debe propender por su consolidación y formación son diez a saber: honestidad, justicia, tolerancia, solidaridad, responsabilidad, autoestima, perseverancia, autonomía, curiosidad intelectual y respeto por la naturaleza. Las capacidades que González destaca son la capacidad de comunicación, capacidad intelectual, capacidad de trabajo personal efectivo y capacidad de trabajo efectivo con otros.

“La capacidad de comunicación consiste en la habilidad y disposición para relacionarse con los otros en la expresión de ideas y sentimientos y en la transmisión y recepción de información. La capacidad intelectual incluye a su vez las capacidades de análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, investigación, pensamiento crítico y solución de problemas. La capacidad de trabajo personal efectivo comprende las habilidades y disposiciones para la planificación, la actuación efectiva, el reconocimiento del cambio, la innovación, la autocrítica y el aprendizaje individual permanente. Por último, la capacidad de trabajo efectiva con otros incluye las capacidades de liderazgo, trabajo en equipos, relaciones interpersonales, trabajo bajo presión y negociación”. González (2006. p. 62)

El segundo proceso es la transformación de los planes de estudio los cuales deben apuntar hacia una educación liberadora más que una educación profesionalizante que solo se preocupa por la producción de profesionales técnicos formados bajo la instrucción y en el hacer que responden al consumo inmediato de la sociedad productiva pero que no logran desarrollar pensamiento crítico. La educación liberadora es la que enciende en sus mentes ideas nuevas, poderosas y trascendentes las cuales les darán fuerzas para enfrentar los nuevos desafíos con coraje moral requerido para resistir la incertidumbre, la frustración y el sufrimiento. Pues cuando el hombre conoce es capaz de transformar y mejorar su entorno. Una educación tendiente a liberar hace referencia a aprender a aprender, a pensar autónomamente a aprender por uno mismo y en colaboración con otros, a pensar críticamente, a la formación de una disposición para buscar siempre su libertad y la libertad de otros.

El tercer proceso es el aprendizaje activo donde el estudiante es el responsable de la adquisición de su propio conocimiento, puesto que, el conocer se basa en un proceso continuo de construcción y no de recibir, recepcionar información por el contrario es él quien debe ir a la búsqueda del conocimiento a través de las fuentes externas como textos, informes, entre otros que son el soporte para que el estudiante sea capaz de generar cuestionamientos sobre un tema, interpretaciones, defender su posición y compararla con otros puntos de vista y así plantear preguntas, respondiendo desde el análisis realizado desde sus elaboraciones individual que sería el resultado de todo un proceso activo.

Según González Hipólito (2006) el aprendizaje activo encierra varios elementos que son fundamentales lograr el proceso de aprender autónomamente para finalmente desembocar

en un estudiante que desarrolle habilidades de inferencia, análisis, elaboración de argumentos, poder de proposición, toma acertada de decisiones, manejo de la información, solución de problemas, pensamiento sistémico entre otras. Es necesario que el rol del docente asuma otra posición en donde su labor no se centre en la enseñanza sino en propiciar el aprendizaje a través de metodologías activas. Desde esta perspectiva es responsabilidad de los docentes, la creación en la sala de clases, de las condiciones apropiadas para que se produzca una interacción productiva, fundamental para que el estudiante construya su propio conocimiento, que constituye una disposición general del pensamiento crítico.

Son tres los elementos que se deben tener presente para lograr el aprendizaje activo: lograr el compromiso de los estudiantes; reconocer que diferentes estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje; y por último se considera las preguntas como la herramienta más importante con que cuenta el docente para promover en sus estudiantes el aprendizaje activo con lo cual en el intercambio de preguntas y respuestas permiten determinar la calidad del pensamiento de unos y otros de acuerdo con los estándares intelectuales de: claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud y lógica planteadas por Paul y Elder (1996).

Finalmente, la formación del pensamiento crítico en la universidad es la que permite que el egresado actúe reflexiva, crítica y responsablemente en su vida cotidiana fortaleciendo continuamente la construcción de su propio aprendizaje apoyado en los valores, capacidades y habilidades propiciados en la universidad; la cual se siente comprometida a dar respuestas a las exigencias del mundo a través de la formación integral de sus estudiantes especialmente en el desarrollo del pensamiento crítico.

2.3. APROXIMACIÓN A LOS PROCESOS DE LECTURA CRÍTICA

La lectura como elemento relevante en la vida humana, es una actividad compleja que se utiliza en gran proporción para que el hombre pueda desarrollarse plenamente en todo sentido, se utiliza como fundamento para la adquisición de conocimiento.

La lectura como una herramienta de aprendizaje constituye una dimensión de la alfabetización crítica, entendiéndose por alfabetización crítica un proceso sociocultural que está presente en todas las fases de dominio del hombre

En este sentido, la lectura ha sido desde siempre un tema de interés para la educación. Es una preocupación de los docentes, especialmente los de lenguaje, el favorecer su práctica constante y consciente por parte del educando ya que de su aprendizaje y aprehensión adecuada depende en gran parte el éxito académico.

Según UNESCO (1988), la alfabetización crítica entraña el desarrollo de todas las capacidades básicas de comunicación que le permitan al hombre insertarse en el mundo del trabajo y en su cultura, como formas de realización personal y espiritual, de progreso social y desarrollo económico. La lectura crítica, consiste en la capacidad del individuo para la reconstrucción del significado, intencionalidades e ideologías implícitas en los discursos, acceder a la diversidad de textos producidos por otros y también para producir otros nuevos, de modo que, como ciudadano, pueda encontrar un espacio de participación con plena autonomía en la sociedad del conocimiento.

En el contexto universitario específicamente la lectura crítica es el peldaño más alto que debe tener el estudiante al ingresar a la institución, ya que se convierte en un referente de “calidad”. La prueba de Estado (ICFES) en el área de lenguaje la propone como el nivel más complejo, el más alto en el logro del evaluado.

Según el ICFES y el Ministerio de Educación Nacional MEN (2002), los estudiantes deben no sólo extraer el sentido literal de los textos sino “incluir una gama de procesos de comprensión, hacer inferencias, interpretar ideas, evaluar contenidos de textos y realizar lectura crítica”.

Se plantea entonces, evaluar las competencias lectoras de los alumnos y alumnas en tres sentidos: lectura o modo literal, lectura o modo inferencial y lectura o modo crítico.

Con fines metodológicos los autores han estructurado la lectura en niveles, pero en todo caso la lectura crítica demanda más exigencia y rigurosidad, es el peldaño más alto e involucra la lectura literal o lineal y la inferencial.

Los niveles varían de un autor a otro, Eco reconoce dos: la lectura semántica y la interpretación crítica. De Zubiría propone seis; Barthes, establece cinco. En este trabajo seguimos el modelo de Bustamante y Jurado (seguido por el MEN y el ICFES) que establece tres niveles:



Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto, por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento puede ser: de detalle: identifica nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato; de ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato; de secuencias: identifica el orden de las acciones; por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos; de causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Se realiza entonces una lectura elemental: seguimos paso a paso el texto, lo situamos en determinada época, lugar, identificamos (en el caso de un cuento o una novela) personajes principales y secundarios; nos detenemos en el vocabulario, las expresiones metafóricas.

La palabra “Literal” viene de letra, y desde la perspectiva asumida significa la acción de “retener la letra”. Es el nivel que se constituye en primera llave para entrar en el texto, si se considera que los procesos de lectura dependen del uso de una serie de llaves necesarias para pasar de un nivel a otro, estando simultáneamente en ellos. Esto significa que el proceso de lectura se hace a nivel mínimo, asumiendo una lectura denotativa, sencilla que no indaga más allá del significado real de las palabras, limitándose el lector al reconocimiento gráfico de éstas.

“En este nivel hay dos variantes: la literalidad transcriptiva y la literalidad en el modo de la paráfrasis. En la literalidad transcriptiva, el lector simplemente reconoce palabras y frases, con sus correspondientes significados de “diccionario” y las asociaciones automáticas con su uso. Hacer preguntas de acuerdo con esta variante tiene como propósito identificar el índice de niños de tercero y cuarto grados que ya reconocen y discriminan grafías y palabras, considerando (acorde con la promoción automática) que no necesariamente es en el primer grado en el que ha de alcanzarse de manera plena este dominio. En la literalidad, en el modo de la paráfrasis, el sujeto desborda la mera transcripción grafemática y frásica, para hacer una traducción semántica en donde palabras semejantes a las del texto leído ayudan a retener el sentido”. (Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, MEN., 1998, p. 74).

Este nivel, permite el primer reconocimiento del significado del mensaje, evidenciándose manejo por parte del lector, cuando parafrasea, resume y explica con sus propias palabras lo que lee. Es el nivel mínimo de comprensión del texto consistente en generalizar, identificar, seleccionar, omitir e integrar la información fundamental de la lectura.

En conclusión, este nivel básico o literal, sea en el modo de transcripción o en el modo de paráfrasis señala una lectura superficial del texto, que se basa en el significado denotativo dado por el diccionario; es un significado “real” o “estable”, que conforma la estructura básica, superficial o somera de los textos.

Las acciones del proceso lector que se ubican en este nivel son: “Identificar en el texto el significado local de una palabra, una frase, un párrafo, un gesto o signo (en el caso del lenguaje de la imagen). Elaborar paráfrasis entendidas como la traducción o reelaboración del significado de una palabra o frase empleando sinónimos o frases distintas sin que se altere el significado. Identificar relaciones semánticas explícitas en el texto, entre los componentes de una oración o de un párrafo”. (Lenguaje para el Icfes, 2008, p.28)

Este nivel está relacionado con la categoría inferencia. Inferir es el proceso cognitivo mediante el cual se extrae información implícita en los textos o discursos; esta capacidad permite deducir y concluir acerca de aquellos componentes del texto que no aparecen directamente. Las deducciones o lo que se deriva de una afirmación o de una idea se convierten en inferencias si el autor del texto no afirma tales cosas explícitamente. Este nivel de lectura pretende que el lector pueda encontrar qué es lo que quiere decir el texto y que lo que no dice; es decir, que es lo que el texto calla.

En otras palabras, pretende reconocer que un texto comprende tanto lo dicho (lo explícito) como lo no dicho (lo implícito). También involucra los presupuestos e intenciones ideológicas y pragmáticas; según afirma Umberto Eco (2005), todo texto tiene una intención y es al lector a quien le corresponde descubrirla, es decir, toda expresión de ideas encierra una información semioculta o escondida que le corresponde a quien lee o escucha inferir para complementar el mensaje del emisor.

El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a que este dinamice el pensamiento, lo que le permite construir relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto.

Según los lineamientos curriculares (1998), el acto de leer implica inferencia cuando se busca sentido del texto, que conduce a la elaboración de deducciones y presuposiciones a completaciones de los intersticios textuales (cooperación textual, lo llama Eco). Desde esta perspectiva se considera la inferencia como un aspecto básico y fundamental para iniciarse en

la posibilidad de la lectura crítica, como una dimensión básica y fundamental para avizorar las posibilidades de la lectura crítica. Se puede afirmar que si en las lecturas de carácter literal predominan los mecanismos de asociaciones automáticas y detección de lugares comunes (o hipercodificación), en la inferencia se hallan los procedimientos propios de la presuposición (o hipocodificación). Y, desde la perspectiva del enfoque semántico comunicativo

Este proceso de lectura, requiere que el lector elabore preguntas que promuevan inferencias para ayudar a utilizar los conocimientos para profundizar en el texto a partir de deducir implícitos, comprender relaciones entre ideas, intuir las intenciones del autor, relacionar conocimientos, interpretar de manera personal, entre muchas otras habilidades cognitivas. Debe producirse un diálogo entre texto y lector que facilite la elaboración de un nuevo saber.

La lectura inferencial exige leer el texto con atención, identificar y definir el problema o lo que se requiere explicar a partir de la lectura, descartar la información irrelevante, las falsas pistas que no proporciona los datos necesarios para cumplir con el propósito de análisis establecido, identificar y rastrear los indicios para construir supuestos, elaborar hipótesis y conclusiones, confrontar los supuestos hechos en cada caso, para verificar la coherencia interna sobre las hipótesis y conclusiones planteadas.

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

- Inferir detalles adicionales, que según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente;
- Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente;
- Inferir secuencias, sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera;
- Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones;
- Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no;
- Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

En este nivel, el lector busca relaciones que va más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores; relaciona lo leído con los saberes previos, formula hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado, ya que requiere un considerable grado de abstracción por parte del lector. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.

Dentro de las acciones del proceso lector que se ubican en este nivel, se encuentran: “Identificar el significado y la temática global del texto (macroestructura, coherencia global, progresión temática), inferir el tipo de texto, su estructura, tipo de información y modo como se presenta. Reconocer, analizar y explicar los mecanismos de textualización que garantizan la coherencia y cohesión del texto. Inferir información y tener acceso a conclusiones que no están dichas de modo directo en el texto, con base en el análisis de la información dada. Utilizar los saberes enciclopédicos para deducir y ampliar información. Reconocer el tipo de auditorio o interlocutor al que se dirige el texto” (Lenguaje para el Icfes, 2008, p.29).

Lectura o nivel crítico: La lectura crítica es una lectura activa que implica más que comprender lo que el lector dice, dudar y evaluar lo que lee, formando sus propias opiniones. Es una disposición de la persona para tratar de llegar a la profundidad del texto, “a las ideas que subyacen, a los razonamientos y a las ideologías implícitas para considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado” (Cassany, 2006).

Significa entonces, no aceptar a la ligera las ideas del autor, sin antes pensarlo o analizarlo reflexivamente, prestando atención a las connotaciones de las palabras o expresiones de cualquier afirmación, principio o teoría; pugnar y cuestionar imprecisiones u opiniones contradictorias; identificar los puntos de vista, intenciones, distinguir posiciones y contrarrestarlo con otras alternativas.

En el nivel de lectura crítico, se explota la fuerza de la conjetura, determinada en gran parte ya no por el sentido literal o superficial, lo que en palabras de Eco (1995), lectura desde el “Diccionario” sino por la lectura desde la “Enciclopedia”. A este tipo de saberes enciclopédicos o múltiples, es lo que se conoce como la intertextualidad.

La lectura crítica se basa en la lectura intertextual, es decir, se basa en “interpretar e integrar ideas e información para hallar conexiones entre conocimientos del mundo,

experiencias previas, ideas externas e información contenida en el texto; reflexionar sobre el contenido de un texto, conectar información hallada en el texto con conocimiento de otras fuentes, evaluar informaciones comparándolas con el propio conocimiento; posibilidad de poner en relación el contenido de un texto con el de otro u otros, la posibilidad de reconocer características del contexto implícitas o relacionadas con el contenido del mismo” . (Lenguaje para el Icfes, 2008, p.20)

Para que se pueda llevar a cabo la lectura crítica más que manejar la intertextualidad, se necesita que el lector se posicione críticamente de lo que lee, entendiendo por ello la emisión de juicios. Esta movilidad del pensamiento conduce a identificar intenciones ideológicas de los textos y de los autores y, en consecuencia, a actualizar las representaciones ideológicas de quien lee.

“En la lectura crítico-intertextual el lector pone en juego la capacidad para controlar la consistencia en las interpretaciones diversas y posibles que el texto puede soportar, en un proceso de semiosis que converge finalmente en el reconocimiento valorativo del mismo texto en relación con los otros textos de la cultura, y que se pueden manifestar, a manera de citación, de alusión o de imitación”. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, MEN., 1998, p. 75).

El lector crítico emite juicios sobre el texto leído, lo aceptándolo o rechazándolo, pero con fundamentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. Los juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser:

1. De realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas; es decir la capacidad que tiene el lector para relacionar los conceptos concretos o abstractos basados en una realidad textual que le permite elaborar conceptos trascendentes, analíticos, reflexivos o aquellos sentados bajo su experiencia.
2. De adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información; es la habilidad que logra desarrollar el lector adaptando de manera significativa textos con otros textos, estableciendo relaciones coyunturales que le permiten mantener una línea de encuentro; otorgándole a

esa relación la cohesión y punto de convergencia entre los textos, es decir los puntos de vista en común.

3. De apropiación: requiere evaluación relativa en las diferentes partes, para asimilarlo; es cuando el lector a partir de su formación tiene la habilidad de evaluar de manera reflexiva el texto, para construir desde su comprensión el significado que logra tener la lectura y de este modo se apropia de su contenido, asimilándolo de forma estructural y general.
4. De rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector. *“Aquí se esperan lecturas que referencien valoraciones y juicios y, en consecuencia puedan movilizar otros textos que entran en la red con el texto leído. En este nivel de lectura se explota la competencia conjetural del sujeto lector, que no es otra cosa que poner en actividad la actividad enciclopedia o la competencia intelectual.”* Jurado y Bustamante (1998. p. 94)

El autor hace referencia a las múltiples posibilidades de la lectura para definir no niveles de lectura o movimientos interpretativos de los lectores al enfrentarse a un texto, sino de procesos: literal, inferencial y crítico.

En tal sentido, la actividad lectora, requiere que los alumnos manejen la competencia de lectura a nivel de criticidad, en los siguientes aspectos: Examinar y evaluar contenido, lenguaje y elementos textuales, mediante una consideración crítica del texto, reflexionar sobre su contenido, evaluarlo desde su estructura, lenguaje, recursos, perspectiva del autor, entre otros: distanciarse del texto y considerarlo objetivamente, comprender el género y registro del texto; posibilidad de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición documentada y sustentada al respecto, la elaboración de un punto de vista, analizar la pertinencia del estilo, léxico, estructura, propósito comunicativo, entre otros recursos textuales.

Tomar posición, por parte del lector, quiere decir, que el lector necesita definir un punto de vista sobre el contenido total o parcial del texto, de manera documentada. Además, se requiere dentro de su acción, que el lector ubicado en el nivel crítico debe analizar en los textos la pertinencia de elementos como el estilo, el tipo de léxico, los recursos gráficos, la estructura; identificar el universo de intereses y elementos políticos, simbólicos e ideológicos

que circulan en los textos; analizar la pertinencia del tipo de texto respecto a la situación de comunicación o enunciación

Según Yolanda Argudín y María Luna (2001) leer críticamente es razonar bien dentro de los más elevados procesos mentales que incluye diferentes formas de pensamiento: la evaluación crítica, la formulación de juicios, la imaginación y la resolución de problemas. “Un lector crítico y eficiente sabe seleccionar la información importante de la irrelevante. La habilidad implica: reconocer los asuntos centrales o ideas clave (puntos principales) además de saber identificar los enunciados de apoyo; distinguir como está organizado un texto e identificar las contradicciones internas del texto, así como las argumentaciones ambiguas o tendenciosas” (Argudín y Luna. Aprender a Pensar leyendo bien. 1995, p.27)

Según los planteamientos de las autoras para llevar a cabo un buen proceso de lectura crítica es necesario saber identificar las contradicciones internas de un texto, que el autor demuestre su hipótesis central en las conclusiones.

Por otra parte Harris y Hodges (1981) definen la lectura crítica como “un proceso de hacer juicios en la lectura: evaluar la relevancia y exactitud de lo que se lee... un acto de lectura en el cual se usa una actitud de cuestionamiento, análisis lógico e inferencia para juzgar lo que se lee de acuerdo con un estándar establecido... entre las habilidades identificadas de la lectura crítica se encuentran la de determinar el propósito del autor, con exactitud y lógica, confiabilidad y autenticidad del texto con las formas literarias, componentes y estratagemas identificadas a través del análisis literario”.

Por lo anterior no cabe duda que el lector crítico debe dedicar tiempo a la reflexión y evaluación de la información, a ser cuestionador, una persona con criterio y sentido de la lógica, que no traga entero, que se cuestiona constantemente y busca sus puntos de vista frente a un tema, es capaz de identificar los elementos discordantes en una lectura y está siempre en disposición de duda y de sospecha. Además, el lector crítico puede encontrar que la argumentación del autor puede ser ambigua o tendenciosa cuando presenta: Estereotipos y sobre generalizaciones, falacias, un solo lado de la moneda, una relación que no sea auténtica entre causa y efecto entre los puntos principales o los enunciados de apoyo o bien cuando las causas o efectos sean unívocos.

Por otro lado, según Richard Paul y Linda Elder (2003) el lector crítico debe interactuar con el pensamiento del autor y reconstruir su pensamiento, lo hace mediante un



proceso de diálogo interno con las frases del texto, valorando qué tan comprensible es cada frase e interrogándose de manera disciplinada sobre los siguientes puntos:

- ¿Puedo resumir con mis propias palabras el significado de este texto?
- ¿Puedo dar ejemplos desde mi propia experiencia de lo que el texto está diciendo?
- ¿Puedo generar metáforas y diagramas para ilustrar lo que dice el texto?
- ¿Qué me quedó claro y qué debo aclarar?
- ¿Puedo conectar las ideas principales que contiene el texto con otras ideas principales que ya comprendo?

Para estos autores la actividad de leer es un trabajo intelectual por lo tanto se requiere de su ejercicio y práctica constante. Explican que es fundamental que reconozca el propósito de su lectura y pueda interiorizar de manera consciente los significados implícitos en el texto.

Admiten que el lector cuidadoso debe esmerarse en seguir los siguientes niveles:

1. Parafrasear el texto oración por oración, de tal manera que el lector enuncie con tus propias palabras el significado de cada oración conforme la lee.

2. Explicar la tesis de un párrafo, el lector enuncia, en una o dos oraciones, el punto principal del párrafo, da ejemplos del significado asociándolos a situaciones concretas del mundo real; genera metáforas, analogías, ilustraciones o diagramas de la tesis o supuesto básico, para conectarla con otros significados que ya comprende.

3. Analizar la lógica de lo que lee. Esto se puede llevar a cabo mediante las siguientes preguntas que usted puede formular en el orden que desee:



Figura 4. Elementos del pensamiento crítico, según Richard Paul y Linda Elder

4. Evaluar la lógica de lo que se está leyendo:” La calidad de lo que se lee, se evalúa aplicándole estándares intelectuales tales como: claridad, precisión, certeza, relevancia, significado, profundidad, amplitud, lógica y equidad.

5. Hablar en la voz del autor. Responder preguntas obliga a pensar dentro de la lógica del autor. La práctica de hablar en la voz autor es una buena manera de tener una experiencia personal de si en realidad se han comprendido los significados esenciales de un texto.

2.3.1 Sentido crítico de la lectura:

“La comprensión que se alcanza a través de la lectura crítica implica percibir la relación que existe entre el texto y su contexto”

Paulo Freire, 1987

A través de la historia, se ha reconocido a la lectura utilidad valiosa no sólo para mejorar el aprendizaje estudiantil sino como herramienta indispensable para mantener y difundir la cultura.

También es conocido que la práctica y el fomento de esta actividad han variado con la época histórica, dependiendo del contexto o de la corriente ideológica o sistemas de pensamiento de las distintas culturas, es decir, del paradigma epistemológico imperante.

En el presente estudio se trabaja la lectura desde el enfoque cognitivo y más específicamente las estrategias de lectura como procedimientos de orden superior que implican lo cognitivo y lo metacognitivo (Solé, 1993).

Se revisa la concepción cognitiva de la lectura ya que ésta nos ayuda a proponer conceptualmente la temática en todo el recorrido del marco teórico que nos permite clarificar el uso de estrategias cognitivas de lectura crítica que promuevan el pensamiento crítico en la universidad.

Leer es una actividad que demanda además de conocimiento idiomático, capacidades intelectuales propias del hombre, éste al hacer la interpretación y el análisis de los textos, podrá reestructurarlo, construirlo y reconstruirlo hasta llegar a valorarlo, juzgando críticamente el mensaje implícito en ellos.

El lector como sujeto activo debe cuestionarse sobre sus procesos de comprensión, integrándolos a los que conoce y conociendo de antemano el propósito por el cual lee. Así trazará un plan acción que convierte en estrategia cognitiva para desarrollar lectura crítica.

- *“Reconocer los intereses que mueven al autor a construir su discurso, con el contenido, la forma y el tono que le ha dado.*
- *Identificar la modalidad (actitud, punto de vista) que adopta el autor respecto a lo que dice. Detecta la ironía y el sarcasmo, los dobles sentidos, la ambigüedad premeditada, la parodia o escarnio.*
- *Reconocer el género discursivo utilizado: la función que realiza en su disciplina, la estructura y el estilo, la fraseología y las secuencias discursivas habituales, las formas de cortesía tradicionales, etc.*
- *Recuperar las connotaciones que concurren en las expresiones del discurso. Las palabras se asocian con el imaginario y la cultura propia de cada comunidad. El lector toma conciencia de estos conocimientos sugeridos y los confronta con otras perspectivas.*
- *Distinguir la diversidad de voces convocadas o silenciadas. Cada discurso aprovecha sus precedentes y todas las palabras son prestadas. El lector debe identificar las expresiones reutilizadas, repetidas, recicladas o replicadas: citas*

directas, indirectas, ecos, parodias, etc. Valora el efecto que causan y los matices que aporta el autor en el nuevo discurso.

- *Evalúa la solidez, la fiabilidad y la validez de los argumentos, los ejemplos o los datos. Detecta incoherencias, imprecisiones, errores o contradicciones”. Cassany (2006. p. 87).*

Para poder hacer lectura crítica se debió haber comprendido el texto, aquí prima la de-construcción de significado a través de procedimientos generales que son transferidos a situaciones de lectura. “Las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y metacognitivo, no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar soluciones” (Solé, Isabel, 1993, p. 70)

La lectura crítica es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda (Smith, 1994; Cassany, 2004; 2006).

Se sobreentiende entonces que el lector crítico no acepta a priori las ideas y razonamientos del autor, sin antes discutirlos reflexivamente; debe prestar atención cuidadosa a las diversas connotaciones de las palabras o de los enunciados, discrepar de cualquier afirmación, principio o teoría, combatir y cuestionar imprecisiones u opiniones contrarias; identificar puntos de vista, intenciones, distinguir posiciones y contrastarlos con otras alternativas.

Con la lectura crítica el estudiante de cualquier nivel estará capacitado para desarrollar sus propias ideas y opiniones a través del razonamiento y la reflexión; el lector crítico tendrá la costumbre de pensar y re-pensar sobre lo que lee y escribe.

El estudiante estará abierto y esta actitud de apertura lo llevará a tener una visión real y crítica de los fenómenos que ocurren a su alrededor. Frente a este mundo globalizado tener una mera visión simplista no es suficiente ya que la complejidad del mundo, sus hechos, fenómenos, circunstancias en este contexto histórico requiere sujetos megaactitudinales dotados con megahabilidades con las cuales pueda enfrentarse con éxito al mundo.

El lector crítico goza de una habilidad de agudeza intelectual y perceptiva única como la observación activa, la relectura, la reflexión, la creatividad, ajustando a sus conocimientos realidades de sus mundos posibles. Por eso se requiere adquirir el sentido crítico de la lectura mediante métodos o metodologías que indiquen de manera sencilla estrategias que posibilitan esta habilidad.

Quiere decir que la tarea de la lectura crítica abarca entre otras cosas un conjunto de habilidades y estrategias que abarca la competencia o el dominio de ésta en los siguientes aspectos, donde el lector crítico debe, según Cassany (2006):

2.3.2 Enseñanza de la lectura crítica: Leer y aprender a leer críticamente en la universidad es un proceso complejo que requiere práctica y estímulo, el hacer lectura crítica le permite a la persona comprender la realidad en la que está inmersa y proceder en ella con sentido de la perspicacia, el juicio sosegado que escudriña los rincones recónditos de la situación. Los lectores críticos son idóneos y hacen buen uso del lenguaje en diversos contextos, lo que significa la posibilidad de leer el mundo y hallar un lugar en él, desentrañar el poder del discurso y el poder del conocimiento.

La enseñanza de la lectura crítica va encaminada a que el lector debe asegurarse, a medida que lee responderse preguntas: La Universidad de Cambera ofrece los siguientes aspectos a tener en cuenta al momento de realizar lectura crítica:

- ¿Cuáles son los puntos principales del texto?
- ¿Puedo expresar lo leído en mis propios términos?
- ¿Qué tipos de ejemplos se usan, son útiles, pueden haber otros?
- ¿Qué factores (ideas, personas, cosas) han sido incluidos, algo se omitió?
- ¿Existe algún sesgo, se puede ubicar al autor dentro de una doctrina, escuela de pensamiento?
- ¿Pueden identificarse los falsos del argumento presentado, siguen un patrón lógico?
- ¿Pueden derivarse conclusiones diferentes a las presentadas?
- ¿Existen evidencias confiables que apoyen a las ideas principales?
- ¿Está de acuerdo o en desacuerdo con el autor, porque?
- ¿Qué conexiones encuentra entre éste y otros textos?

- ¿Dónde está la diferencia entre éste y otros textos que tratan el mismo tema?
- ¿Cuáles son las implicancias generales, para usted o para su disciplina?

Las estrategias de aprendizaje de lectura crítica son procesos cognitivos, sociocognitivos y metacognitivos; habilidades conductuales dirigidos a alcanzar ciertos objetivos de manera efectiva y eficiente, además buscan darle sentido a los textos a través de la interpretación y valoración del mismo.

En este proceso prima la significación del texto, dándose a partir de procesos complejos que no permiten exclusivamente el significado textual del texto, sino que “se ubica en la mente del lector, se elabora a partir del conocimiento previo que este aporta y precisamente por este motivo varía según los individuos y las circunstancias. No existe previamente ni es un objeto errado” (Cassany, *Tras las líneas*, 2006, p.32)

Este ámbito va mas allá de la concepción lingüística y aporta lo psicolingüístico, pues no es solo conocer la gramática de un idioma y sus reglas; se requiere además de esto, habilidades cognitivas, metacognitivas, sociales y culturales que aportan en el acto de comprender. Para Cassany (2006), el significado de las palabras en el lector tiene su origen en lo social, puesto que el hombre viene al mundo con la mente en blanco, con la capacidad innata de adquirir el lenguaje, pero sólo se puede desarrollar al interactuar con una comunidad de habla determinada. Desde esta perspectiva, leer es una práctica cultural, insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer las particularidades propias de cada comunidad donde interactúan el autor, el discurso, el lector y el contexto; formando así todo un entramado cultural que se moviliza en la medida en que comprendemos la visión del mundo del autor y su discurso.

Por otro lado, Cassany (2006) diferencia de la alfabetización funcional de la literal, en el sentido que la primera, puede aprovechar funcionalmente lo que se entiende de un escrito. El autor distingue la concepción de la literacidad crítica, sobre la lectura crítica. Esta teoría contemporánea sostiene que la percepción que tenga el lector de la realidad y el papel que desempeña el discurso en la comunicación es fundamental para la significación de los textos; esto se evidencia según el contexto, la comunidad y el entorno en que se desenvuelve el lector,

donde el autor no es la fuente básica del conocimiento, ni su propósito fuente básica del significado, ya que éste es un elemento más junto con el contexto, la comunidad o el acto lector.

Para mayor aproximación a esta diferencia presentamos una distinción que va encaminada a que el lector (aprendiz de literacidad), desarrolle la conciencia crítica.

<i>Dimensiones</i>	<i>Aprendizaje</i>	<i>Preguntas orientadoras</i>
Recursos del código	El aprendiz asume el rol de procesador o desmontador del código con la competencia gramatical. Se pone énfasis en la decodificación y codificación del sistema escrito: el alfabeto, los símbolos, las convenciones, de la escritura. Incluye reconocer las palabras, la ortografía, la puntuación, el formato de los diferentes discursos, etc.	¿Cómo rompo o desmonto el texto? ¿Cómo funciona? ¿Con que estructuras, unidades componentes (alfabeto, palabras, estructuras, convencionales, etc.)?, ¿Cómo se usa cada recurso?
Recursos del significado	El aprendiz asume el rol de constructor de significados, con la competencia semántica. Se pone énfasis en la comprensión y producción de significados. Incluye la activación del conocimiento previo, la construcción literal e inferencial de conceptos y procesos, la comparación del texto con otros ejemplos de discurso, etc.	¿Qué significado tiene para mí?, ¿Cómo se construye el significado de un texto?, ¿Cuántos significados hay?, ¿Cómo conectan las ideas entre sí?, ¿Qué dice explícitamente el texto y que sugiere cada contexto particular?
Recursos pragmáticos	El aprendiz asume el rol de usuario comunicativo del texto, con la competencia pragmática. Se pone énfasis en la comprensión de los propósitos del discurso y en la capacidad de usar los textos con diferentes funciones en	¿Qué hago con el texto?, ¿Cómo se utiliza el texto aquí y ahora?, ¿Qué relaciones hay entre su uso y su construcción?, ¿Cómo se refleja mi imagen y la

	variados entornos culturales y sociales. Incluye el uso de cada género textual apropiado a cada propósito y contexto, el reconocimiento de sus diferencias, etc.	del lector en el texto, con que recursos?
Recursos críticos	El aprendiz asume el rol de crítico o analista del texto, con la competencia crítica. Se pone énfasis en el hecho de que el texto representa un punto de vista parcial, no es neutro e influye en el lector. Incluye la identificación de valores, actitudes, opiniones e ideologías y la construcción de alternativas.	¿Cómo me influye el texto?, ¿Quién lo escribe y quien lo lee?, ¿Qué pretende que yo haga?, ¿Qué voces y estereotipos usa?, ¿Cuál es mi opinión al respecto?, ¿Cómo se relaciona mi texto con escritos previos, opuestos, afines, etc.?

Tabla 4: Dimensiones de la literacidad (Adaptado de Cassany 2006) Tras las líneas. Páginas 83 y 84

La lectura como proceso cognitivo complejo demanda destrezas intelectuales para que el lector pueda acceder al conocimiento por medio de la información. Sin lugar a dudas la lectura es una herramienta de aprendizajes.

La lectura crítica es un proceso que requiere enseñanza, es decir, que se debe orientar a las personas a ser críticos, leyendo críticamente, usando una decodificación compuesta, completa y compleja para que en el proceso pueda asumir posiciones y actitudes frente a lo que lee, así influirá en su manera de pensar.

La lectura crítica es una técnica que requiere formación, cultivo, educación, esfuerzo y trabajo para dominarla y llevarla a ser un hábito en el educando y en cualquier persona.

2.3.3 Lectura crítica en la universidad: El ingreso a la Universidad ofrece a los estudiantes nuevos retos que debe afrontar a partir del abordaje del nuevo saber disciplinar. Es fundamental en su formación el desarrollo del pensamiento crítico ya que ofrece aportes a nivel social en la formación de ciudadanos conscientes y responsables. Además a nivel

pedagógico, la UNESCO formula principios donde el pensamiento crítico ocupa un papel fundamental.

A nivel universitario el estudiante debe ser más inquisitivo, cuestionarse y valorar la información que le llega, además de leer comprensivamente, necesita poder ofrecer sus puntos de vista frente al conocimiento, analizar y tomar decisiones frente a lo que puede o no ser realidad.

Hoy en día los jóvenes nacidos digitales necesitan ser buenos lectores y aprovechando las posibilidades de las nuevas tecnologías. Es así como el influjo de los nuevos soportes digitales y altamente tecnológicos le brinda una revisión de habilidades lectoras superiores y críticas que implican el dominio en el lenguaje, siendo más partícipes de los problemas económicos, sociales y culturales de su contexto.

Harris y Hodges en su diccionario de lectura crítica la definen como “el proceso de hacer juicios a la lectura, reevaluar la relevancia e idoneidad de lo que se lee”. Para este autor el lector crítico debe usar una actitud interrogadora, además del análisis lógico y la inferencia para poder juzgar el valor de lo que lee.

Sumado a lo anterior el estudiante debe tener habilidades para reconocer la intención comunicativa del texto, su exactitud, lógica, autenticidad y estructura. La lectura crítica, entonces, está supeditada primeramente al acto de interpretar y comprender un texto, para luego analizar el punto de vista del autor y emitir juicios al respecto. No es aislada, sino interconectada con la lectura comprensiva.

Umberto Eco, en su Teoría de la Recepción (2005) señala que existen dos tipos de lectores: el lector empírico y el modelo. El primero hace una lectura simplista, semántica o “semiósica”, mientras el lector modelo hace una lectura semiótica (lectura crítica).

Según Eco mientras el lector empírico interpreta el texto el lector modelo, “está obligado a comprender no una, sino la pluralidad de códigos del texto. La interpretación crítica o semiótica es aquella que intenta explicar por qué razones estructurales el texto puede producir esas (u otras alternativas o interpretaciones semánticas).

A nivel universitario, el acto de leer, se toma desde un punto de vista significativo y semiótico, entendido como un proceso de interacción entre el sujeto, portador de saberes culturales, intereses, gustos, afectos, deseos, etc., y un texto como portador de significados, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particular. Además existe el contexto



sociocultural como un componente importante en la situación de la comunicación, en la que juegan intereses, intencionalidades, el poder, la ideología y valoración cultural de un grupo social determinado.

Según Yolanda Argudín y María Luna (2001), a nivel universitario el estudiante debe desarrollar en cuatro niveles de lectura: superior, alto, medio y bajo; los distingue en niveles respectivos: A, B, C, y D.

En el Nivel A, el estudiante universitario debe:

- Evaluar la confiabilidad del texto.
- Descubrir el tema del texto.
- Identificar y formular hipótesis
- Descubrir y relacionar el desarrollo de la argumentación y la fundamentación de la hipótesis central.
- Identificar y clasificar los diversos patrones en que se organiza un texto,
- Descubrir relaciones, contradicciones internas, ambigüedades, falacias.
- Explicar las habilidades de razonamiento que utiliza para realizar este análisis.

En el nivel B, el estudiante de la universidad es capaz de: Descubrir el tema del texto e Identificar y formular hipótesis. Sin embargo no es capaz de:

- Distinguir la relación de las ideas clave con el tema, la hipótesis y la argumentación del texto ambigüedades, falacias.
- Explicar las habilidades de razonamiento que utiliza para realizar este análisis.

En el nivel C, el estudiante es capaz de: Identificar algunos puntos principales o ideas claves del texto; Sin embargo no es capaz de:

- Distinguir la relación de las ideas claves con el tema, la hipótesis y la argumentación del texto

Por último en el nivel D, el estudiante puede Identificar conceptos algunos relevantes, otros no; pero, la lectura del texto lo deja confuso.

2.3.4 Lectores críticos competentes en la universidad

Los lectores críticos competentes no hacen a tuestas una lectura, sino que saben qué quieren de ella. Se trazan un propósito, son estrategias que una vez empiezan a leer, consiguen su cometido porque son capaces de pensar sobre lo que leen, cuestionarse continuamente, comprender a cabalidad y traducir significativamente lo que leen.

Según Richard Paul y Linda Elder (2004) interpretar con precisión el significado intencionado involucra un conjunto de actos analíticos, evaluativos y creativos.

Un lector que desarrolle habilidades de lectura crítica, es competente y se convierte en un agente activo que realiza un trabajo productivo con el texto, puede hacer reelaboraciones de éste, puede variar su sentido, desviar el texto, reusar los conceptos, en fin, ofrecer variantes conceptuales que le permitan reconstruirlo a partir de su propia mirada.

La lectura crítica como proceso activo lleva a la acción, es una estrategia de pensamiento. Este tipo de pensamiento requiere de dos características complementarias: actitud del individuo y capacidades de razonamiento y de investigación.

La lectura crítica es un proceso bidireccional, se aproxima a una constante interacción entre autor y lector, se hace a partir de un proceso simple donde primero el lector identifica ideas directrices, tesis, argumentos y luego enjuicia esos aspectos.

El estudiante universitario requiere abrir su mente hacia el mundo insospechado de la nueva disciplina científica, con una actitud de apertura consciente podrá estar alerta a la exigencia mundial, apuntando a la importancia de la educación basada en competencias.

La lectura crítica es una habilidad sinónima de “saber hacer”, es una capacidad intelectual que facilita el aprendizaje, la ejecución y retención de una tarea, sin demeritar la asimilación de conocimiento ya que trabajan bidireccionalmente. Aparta al individuo del sometimiento, de la esclavitud, ya que el estudiante se forma idóneo o libre mentalmente, lo que repercutirá en el fomento de una conciencia de desarrollo humano y social.

Se trata de reconstruir y comprender el sentido cultural y contextual, para que el estudiante pueda participar de lo público; adquiera liderazgo, aprovechando sus cualidades innatas para construir pensamiento abstracto, crítico y reflexivo que requiere el hombre y la mujer moderna.

Según Yolanda Argudín y Luna María (1995) la efectividad de la lectura consiste en leer críticamente. Las habilidades de lectura lo convierten en un lector efectivo “Hojea y ojea

y examina el texto para reconocer el propósito del autor y las preguntas que requiere que el texto te responda”.

Las mencionadas autoras plantean que el lector crítico se debe realizar las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cuál es la fuente? ¿Es veraz? ¿Está actualizada?
- 2) ¿Cómo presenta el autor la información? (hechos, inferencias u opiniones)
- 3) ¿Cuál es el propósito y objetivo del autor?
- 4) ¿Qué tono utiliza el autor?
- 5) ¿Qué lenguaje utiliza el autor?
- 6) ¿Cuál es la hipótesis o tesis que el autor propone?
- 7) ¿Es coherente y sólida la argumentación del autor?
- 8) ¿Cambié mi opinión el texto? ¿Me hizo reflexionar?

Por otro lado, después de hacer una reflexión en torno a la lectura y criticidad en el contexto universitario, y de su relevancia en el mundo contemporáneo; es necesario ir más allá de lo literal, conociendo las habilidades que debe tener un lector crítico y la carencia de ellas; es decir la manera que se lee sin usar la criticidad. A continuación se señalan algunos hábitos que impiden la comprensión crítica de los textos, es importante conocerlos para evitar incurrir en estos errores.

Ocho manera de leer sin criticidad	
Desconoce los géneros discursivos	No diferencia tipos de texto ni estilos
Lectura fragmentada	Lectura desorganizada; divide el texto, lo que da lugar a ambigüedades.
Lectura técnica	Dirigida a descifrar y decodificar, se torna pobre y limitada.
Lectura descontextualizada	Ignora condiciones socioculturales y en general de contexto en las que se produce la información.
Lectura mecánica	Es una lectura automática desinteresada y plana.
Lectura obligada	No es libre ni espontanea.
Lectura sin presaberes	Desconoce información necesaria para entender un tema.
Lectura pasiva	El lector espera que el texto aporte todo y en algunos casos cree ciegamente lo que le ofrece.

Tabla 5. Ocho maneras de leer sin criticidad. Girón, at al. 2007

Desde lo anterior y bajo el influjo inminente de la tecnología, la información llega al instante y en gran cantidad. Las ideas se difunden, pero el lector crítico debe aprender a valorar los datos que se ofrecen para ver si es verdad, mentira, erróneo, completo, impreciso lo que se dice. La habilidad de leer entre líneas, saber rastrear al autor, identificar el género discursivo, comprobar la conexión con otros textos y valorar la credibilidad del mismo son requisitos imprescindibles para que la información pueda transformarse en conocimiento. (Cassany, 2006).

Para este autor, la característica principal del lector contemporáneo, es la construcción de un conocimiento a partir de lo que lee, es decir que sea un lector crítico, consciente de sus habilidades, que sea capaz de valorar los datos y expresar la ideología o el punto de vista del autor. Para ello, a continuación expone algunos rasgos de ese lector crítico y su antagónico.

El lector acrítico	El lector crítico
Busca EL significado, que cree único y constante.	Sabe que hay VARIOS significados y que son dinámicos
Queda satisfecho con su interpretación individual, de tipo PERSONAL.	Busca el diálogo con otros lectores, para construir interpretaciones SOCIALES.
Trata IGUAL a todos los textos, porque cree que se utilizan del mismo modo.	Busca el diálogo con otros lectores, para construir interpretaciones SOCIALES.
Pone énfasis en el CONTENIDO proposicional. Busca las ideas principales. Presta atención a lo EXPLÍCITO y a la denotación de las palabras.	Pone énfasis en la IDEOLOGÍA. Busca la intención del autor. Sabe que a menudo lo más importante es lo IMPLÍCITO y las connotaciones de las palabras.
Queda satisfecho con UNA sola fuente. Toma las citas como reproducciones FIELES del original.	Sabe que las citas son INTERESADAS, porque la recontextualización de unas palabras modifica su significado

Tabla 6. Diferencias entre el lector crítico y el acrítico. (Cassany, 2006)

2.3.5 Lectura y pensamiento crítico: puntos de convergencia.

Los estudiosos dedicados a investigar procesos de pensamiento coinciden en que el estudiante universitario cuyas edades van entre 16 y 21 años deben desarrollar pensamiento de

orden superior como la síntesis, la comparación, la abstracción y la crítica, donde se requiere de unas bases cognitivas para que efectivamente lo potencialice en su diario vivir.

La relación del pensamiento con la lectura crítica es en doble vía, ambas se “engarzan” en una relación de codependencia univoca, el pensamiento abre el caudal del río y la lectura aumenta los niveles del agua. Al respecto Argudín y Luna (2010) aseguran que “la lectura crítica permite descubrir las ideas y la información dentro de un texto; a su vez, el pensamiento crítico permite evaluar la información y las ideas para decidir qué aceptamos y creemos del texto. Así, a través de la lectura crítica, se desarrolla, consolida y aplica el pensamiento crítico. Éste, nos faculta a decidir sobre el significado elegido y aceptar o rechazar la propuesta de un autor”

Esta metáfora simple explica la bidireccionalidad y covalencia entre el pensamiento y la lectura crítica. El hecho de faltar una entorpecería vitalmente el proceso. La una sin la otra deja de existir plenamente.

En este sentido la razón o el pensamiento es una habilidad prevaleciente, fundamental para el desarrollo de las que se han denominado megahabilidades. Sin las habilidades de comparación, de inferencia, de juicio, de deducción o inducción, de clasificación, de descripción, de definición, entre otras, quedaría impedida la habilidad de lectura o de cualquier forma de comunicación.

Leer críticamente representa la adquisición de “destrezas cognitivas que permiten detectar la intención del autor, extraer el contenido que aporta un texto y verificar si es correcto o no” (Cassany, 2006). De allí que al leer críticamente un texto el autor podrá valorar críticamente los contenidos de un texto, éste es posible de acuerdo con el conocimiento y las capacidades personales del lector. También es importante apoyar la lectura con la de otros autores, es decir, no quedarse con la primera lectura, así se produce un pensamiento crítico que no sólo lo limita al entendimiento de la lectura, sino que permite además de identificar ideas de los textos, información, hechos, opiniones y argumentos para justificar la aceptación o negación de los mismos.

Según Agustín Campos Arena (2007) La lectura crítica es un elemento crucial del pensamiento crítico. “Al hacer juicios en la lectura se evalúan la relevancia y exactitud de lo que se lee, se usa un actitud de cuestionamiento, análisis lógico e inferencia para juzgar lo que se lee de acuerdo con un estándar establecido. Leer aplicando la lectura crítica implica la

habilidad de determinar el propósito del autor, la exactitud, lógica, confiabilidad y autenticidad del texto; Identificar las formas literarias, componentes y estrategias identificadas a través del análisis literario”

De allí que los lectores críticos deben ser inquisitivos, dedicar tiempo a analizar, reflexionar sobre lo que leen y evaluar la información, buscando huellas que vislumbren el conocimiento para aproximarse a la verdad, a través de la lógica y el raciocinio se buscan alternativas de soluciones, expresa libremente sus puntos de vista, es capaz de contradecir, inferir, deducir, hacer comparaciones, entre otros.

El mencionado autor, para efectos de distinción hace un paralelo de los dos aspectos, los cuales cita de Daniel Kurland (2005):

Lectura crítica	Pensamiento crítico
Es una técnica que permite descubrir ideas e información dentro de un texto escrito.	Es una técnica para evaluar la información y las ideas, para decidir qué aceptar y qué creer.
Hace referencia a una lectura cuidadosa, activa, reflexiva y analítica.	Implica reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído a la luz del conocimiento y la comprensión del mundo que previamente se tiene.
En un texto determinado, la lectura crítica está interesada en dilucidar cómo, dentro del contexto del texto considerado como un todo, los elementos tienen correspondencia entre sí y si el texto tiene significado.	Tendría la función de decidir si el significado implícito es verdadero o aceptable
En toda lectura debe tenerse en cuenta lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> - Precisión del tema - Definición de los términos 	Se lee con un propósito de evaluar la veracidad de los argumentos y la utilidad de la información

<ul style="list-style-type: none"> - Precisión del conocimiento común - Explicación de las excepciones 	
Demostración de cómo las conclusiones siguen una secuencia lógica y se derivan de las evidencias y argumentos	Se valora evidencias, con base en la información válida y confiable
Seguridad de que él es consistente y coherente.	Se hace uso de criterios, estándares o conocimientos para evaluar los argumentos

Tabla 7. Comparación entre pensamiento crítico y lectura crítica, según Daniel Kurland (2005)

El pensamiento crítico se basa en las habilidades de razonamiento o pensamiento y éstas a su vez, se consideran operaciones lógicas, ordenadas, graduales que realiza la mente al manejar una información. Son procedimientos críticos, acertados y objetivos del pensamiento sobre la información nueva. Este procedimiento va ligado estrechamente a la metacognición (pensar sobre el pensamiento de manera consiente).

El pensamiento crítico sintetiza el conjunto de capacidades intelectuales de orden superior que es necesario que los estudiantes, principalmente los que inician sus estudios superiores, promuevan. Por eso, un estudiante universitario, debe ser analítico, reflexivo, creativo, capaz de hacer conceptualización, debe manejar información, poseer pensamiento sistémico, ser audaz con la mente, perspicaz frente al conocimiento, inquisitivo, cuestionador, etc.

Por lo anterior, se puede concluir que el pensamiento crítico es quien brinda las condiciones intelectuales para que la lectura crítica se desarrolle completamente de manera efectiva. Para que un lector pueda evaluar con exactitud la evidencia de los textos y juicios que presenta el autor en el escritor necesita él. Los procesos se desarrollan en paralelos. Al leer críticamente el lector analizará usando el raciocinio para examinar minuciosamente el texto, comprenderlo, desglosarlo para poder emitir juicios ajustados a las ideas del autor.

Gracias a la lectura crítica el pensamiento crítico se va desarrollando ya que permite que el lector no sea manipulado o persuadido arbitrariamente por un autor, que pueda

comprobar si las afirmaciones del texto son certeras o confiables. De allí que la lectura crítica faculta al estudiante a realizar una lectura activa, atenta, reflexiva y analítica.

“La lectura crítica es el proceso de hacer juicios; se apoya en el manejo de la información, permite analizar, sintetizar, conceptualizar, evaluar la veracidad y la relevancia de lo que se lee. Favorece la correcta resolución de problemas. Es la lectura reflexiva, que se basa en el análisis lógico y en la inferencia para juzgar el valor de lo que se lee. Si el estudiante no lee en forma crítica, no tendrá la posibilidad de competir eficaz y eficientemente en ningún campo laboral del mundo globalizado”. Argudín y Luna (2010. p. 10).

La lectura crítica va encausando el pensamiento crítico puesto que una vez se haya entendido un texto, el autor puede evaluar críticamente lo que lee, aportar sus puntos de vista y criterios. Hay que tener en cuenta que la información se encuentra en diversos contextos y en diversos medios tanto orales (radio), impresos (periódico, folletos, revistas, libros, etc.) como audiovisuales (internet, cine, televisión). Además estos textos presentan una gran variedad temática y de estructura textual y tipología textual (lineal, no lineal como gráficas, tablas, diagramas, mapas, formatos, fotografías, etc.)

Según la Universidad de Camberra, cuando se lee críticamente se hace uso de preguntas como se señalan:

1. ¿Cuáles son los puntos de vista del texto?
2. ¿Se puede expresar lo leído con las propias palabras del lector?
3. ¿El documento presenta diversos tipos de ejemplos que sean útiles y suficientes?
4. ¿Qué no se dio, qué información se omitió?
5. ¿La información se presenta de manera sesgada, qué doctrina, escuela de pensamiento o punto de vista utiliza?
6. ¿Se identifican claramente los pasos de la argumentación presentada, sigue un patrón lógico?
7. ¿Se pueden derivar conclusiones diferentes de las presentadas?
8. ¿Existen evidencias confiables que apoyen a las ideas principales?
9. ¿Está de acuerdo o en desacuerdo con el autor? ¿Por qué?
10. ¿Qué conexiones encuentra entre éste y otros textos?

Mediante la lectura crítica se aprenden a evaluar las evidencias, a derivar inferencias y a llegar a conclusiones basadas en evidencias Zints y Maggart (1984). Se señala que lo

primero es enseñar y proporcionar los espacios y momentos apropiados que inicien al cuestionamiento, el formularse preguntas constantes por todo y en todo momento, en especial cuando se tiene una información extraída de una lectura. En este sentido la variedad temática ofrece una amalgama de posibilidades en la presentación de ideas, valores y contenido.

Yolanda Argudín y María Luna (2010), aseguran que el pensamiento crítico nos faculta a decidir sobre el significado elegido y aceptar o rechazar la propuesta de un autor, que para aceptar o rechazar la propuesta del autor, es necesario aplicar estrategias para comprender lo que las fuentes expresan y optar por una posición o decisión sobre lo que se puede aceptar. “La lectura crítica permite descubrir las ideas y la información dentro de un texto; a su vez, el pensamiento crítico permite evaluar la información y las ideas para decidir qué aceptamos y creemos del texto. Así a través de la lectura crítica se desarrolla, consolida y aplica el pensamiento crítico”.

La lectura crítica se convierte en la herramienta valiosa para mejorar el aprendizaje en los estudiantes y se apoya del pensamiento crítico que es el sostén o andamiaje para que el alumno se atreva a pensar por sí mismo, para que reflexivamente piense sobre lo que lee y los juicios que va a emitir; así podrá ser autónomo y autodirigir su propio aprendizaje, meditará y reflexionará, es pausado y pensante sobre la información de los textos y sabe emitir juicios, identificar información contradictoria, razonable y falaz que lo pudieran desvirtuar o desorientar.

Se usa la lectura para desarrollar el pensamiento crítico para ser capaces de analizar y evaluar objetivamente lo que se lee, analizando sobre los razonamientos, las opiniones y afirmaciones. Se trata de ir más allá de no quedarse con una simple mirada sencilla, superflua poco pensada e irreflexiva, se trata de entender a cabalidad los argumentos dentro de un contexto determinado, evaluando las opiniones de los demás.

Para Argudín (2010), “El pensamiento crítico es un proceso mediante el cual se usa el conocimiento y la inteligencia para llegar, de forma efectiva, a una posición que te apoye con razonamiento sólidos a ahondar en el tema que leas o estudies, a que aprendas a aprender y puedas resolver problemas: así también a identificar los obstáculos a los que sujetan los prejuicios y ambigüedades”.

No cabe duda entonces que para pensar críticamente se requiere desarrollar las habilidades de pensamiento, estas destrezas básicas son las de razonar, buscar solucionar

problemas y la toma de decisiones. Estas actividades se pueden proactivar gracias a la lectura crítica usando como destrezas el razonamiento, la comprobación de hipótesis y la resolución de problemas para aprender a decidir. El pensamiento crítico es quien le brinda las bases al lector para que piense sobre lo que lee y particularmente analizar lo que dicen, yendo más allá de las meras suposiciones, impresiones u opiniones de otros. Es exclusividad del pensamiento crítico preparar al estudiante a entender y evaluar los argumentos contextuales y dotar de herramientas intelectuales que sirve para llegar a conclusiones y diferenciar lo razonable de lo no razonable, lo verdadero de lo falso. Así lo expresa Yolanda Argudín y María Luna:

“El pensamiento crítico es un proceso mediante el cual se usa el conocimiento y la inteligencia para llegar, de forma efectiva, a una posición que te apoye con razonamientos sólidos a ahondar en el tema que leas o estudies, a que aprendas a aprender y puedas resolver problemas: así también lograrás identificar y superar los numerosos obstáculos a los que diariamente te quieren sujetar los prejuicios y las ambigüedades.

El razonamiento crítico es mucho más que pensar lógica o analíticamente. Se trata de que aprendas a pensar en forma más racional y objetiva. Te permite explicar los efectos de los demás sobre tu propio pensamiento. En el pensador crítico reside la habilidad de reconocer, construir y evaluar argumentos. Argumentar no significa polemizar, enfrentarse o discutir. El pensador crítico utiliza argumentos para presentar una razón con soporte, que respalde o apoye lo que afirma, y para que pueda aceptar o rechazar las afirmaciones de los otros”. Argudín y Luna (2010. p. 17).

Se puede concluir en este sentido, que la mejor forma para desarrollar pensamiento crítico es a través de la lectura crítica, pero se requiere ser constante, practicar de forma perseverante y apropiarse de la habilidad y convertirla de manera consciente en hábito intelectual. Para lograr este cometido, se requiere inicialmente, como se ha repetido en varias oportunidades ejercitarse en la comprensión de las ideas generales o globales que tiene el texto que se va a leer. Es necesario saber identificar las argumentaciones y el hilo conductor que sigue el autor así como la validez de sus proposiciones, sus objetivos, el marco de creencias, ideologías, valores, entre otros.

2.4. ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS PARA UNA LECTURA CRÍTICA

La presente investigación se sustenta en los lineamientos teóricos de Isabel Solé 1994, quien conceptualiza la “estrategia como un proceso interno (intrapsicológico) y hasta cierto punto inconsciente”. Cuando se desarrollan estos mecanismos a nivel de habilidades mentales, podemos estar manifestando que los estudiantes están desarrollando sus propias estrategias, de la misma forma el maestro podrá administrar estrategias adecuadas; para que ellos a su vez vayan construyendo ideas sobre el contenido de texto, extrayendo de él lo que les interesa realmente.

De igual manera Solé Isabel, define leer como 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”. Solé. (1993. p. 18)

Es obvia la importancia de la lectura, se considera que es una necesidad en el hombre del mundo actual y si se analizan sus beneficios, (Niño Rojas Víctor 2003) tales como: Se lee para recrear, enseñar y divertirse. Por consiguiente es tarea del docente guiar, ayudar o facilitar en el estudiante el descubrimiento del maravilloso mundo que se encuentra en el texto y lograr nuevos aprendizajes en el educando.

Según la fundación del pensamiento crítico *Critical Thinking*, los autores Moore and Parker, enuncian las estrategias que deben distinguir la lectura crítica:

Pregúntese usted mismo lo siguiente:

¿Cuál es el problema?"

¿A qué conclusión llega el autor sobre el problema?"

¿Cuáles son las razones para que el autor piense así?"

Esté alerta a un mal razonamiento que pueden engañarlo.

¿Usó el autor hechos u opiniones?

Los hechos pueden ser probados.

Las opiniones no pueden ser probadas y puede que sean o no sean basadas en un buen razonamiento.

¿Usó el autor palabras neutras o emocionales?

Los lectores críticos miran más allá del lenguaje para ver si las razones son claras

Entonces queda claro que para hacer lectura crítica el lector debe identificar las ideas directrices del texto, las tesis y los argumentos del autor. Luego, deberá saber enjuiciar esos componentes haciendo la distinción entre lo superfluo y lo profundo, de tal manera que pueda revelarse frente al nuevo conocimiento y al final generar nuevas proposiciones.

La lectura crítica sienta las bases para una lectura activa, interactiva, donde exista interacción. Es la Institución universitaria la encargada que el estudiante además de desarrollar las habilidades y procesos de pensamiento superior aplicarlas en su diario vivir, es transferir las habilidades e internalizarlas para siempre.

El docente queda supeditado a tener injerencia en los procesos de formación de habilidades para la lectura crítica por medio de estrategias cognitivas y metacognitivas adecuadas, ajustarlas a las habilidades de razonamiento que sea sujeto activo en su aprendizaje.

Como el pensamiento crítico está basado en habilidades de razonamiento, por ser una operación mental, lógica y ordenada que la mente realiza al manejar una información. Además está supeditado por procedimientos críticos, objetivos y acertados sobre la información que se quiere procesar, de allí que se apoya fundamentalmente en la metacognición (pensar sobre lo pensado). Como procedimiento intelectual de orden superior el pensamiento crítico sintetiza un conjunto de habilidades que deben promoverse en el aula como el análisis, la reflexión, la síntesis, la formulación de hipótesis, la conceptualización, manejo de la información, la resolución de problemas.

La lectura crítica ofrece las bases para que el pensamiento crítico se desarrolle ya que le da al lector todas las herramientas para no dejarse manipular o vincular afectivamente, pues haciendo un buen proceso lector se podrán validar las proposiciones y facultar para hacer una lectura activa, pensante y cuestionadora.

Gracias a la lectura crítica el lector podrá emitir juicios, puede analizar y evaluar la veracidad de lo que lee. Para ello utiliza el análisis lógico y la inferencia para juzgar el valor de lo que lee, evaluando los textos escritos y tomando una posición frente a los mismos desarrollando habilidades complejas de razonamiento y apliquen el pensamiento crítico.

Se consideran las capacidades cognitivas como parte fundamental de todo proceso que lleve implicado las destrezas propias del pensamiento especialmente las habilidades de razonamiento, aprender a pensar y solucionar problemas.

El razonamiento es considerado por los expertos como la capacidad para hacer inferencias y juicios, es el núcleo o esencia de lo que es pensamiento crítico. El razonamiento es la destreza principal que desarrolla el pensamiento, éstas permiten analizar y resolver con coherencia y concordancia diferentes experiencias.

Las habilidades de razonamiento implícitas en el pensamiento lógico o crítico son: abstraer, analizar, aplicar, argumentar, caracterizar, clasificar, comparar, criticar, definir, demostrar, describir, determinar, explicar, generalizar, identificar, ilustrar, interpretar, observar, ordenar, razonar, relacionar, relatar, sintetizar y valorar.

Gracias al pensamiento crítico el hombre puede transformarse y transformar su realidad.

2.5 ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA GENERAR PENSAMIENTO CRÍTICO

2.5.1 Metacognición

La definición etimológica del término metacognición proviene de “meta” que significa más allá y “cognoscere” que significa conocer del verbo latino; es decir ir más allá del conocimiento. Desde esta perspectiva se comprende la metacognición como la conciencia que tiene el individuo de sus procesos de conocimiento. Citando a Burón (1993) quien es citado por Virginia Jiménez Rodríguez define la metacognición como el conocimiento de las distintas operaciones mentales y saber cómo, cuándo y para qué se debe usar. Posteriormente logra profundizar el concepto y lo define como el conocimiento y la regulación de las propias cogniciones y de los propios procesos mentales: la percepción, atención, memorización, lectura, escritura, comprensión, comunicación: qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, que factores ayudan o interfieren su operatividad. Así el conocimiento autorreflexivo se refiere al conocimiento de la propia mente adquirido por autoobservación.

La definición del término metacognición ha tenido un proceso en el cual se ha ido estructurando y tomando raíces con más fuerzas con el pasar las investigaciones las cuales han permitido profundizar y ampliar aún más sus contenidos. Flavell ha sido uno de los

indagadores que desarrollado importantes aportes a la metacognición evolucionando sus concepciones y dando madurez a sus procesos investigativos en esta disciplina.

Flavell afirma claramente diversos procesos del conocimiento metacognitivos en el individuo producto de su saber adquirido a través del tiempo como son: (Flavell 2000).

- No hay una buena razón para pensar que el conocimiento metacognitivo es diferente cualitativamente de cualquier otro tipo de conocimiento.
- Algún conocimiento metacognitivo como otros conocimientos, son declarativos y otros procedimentales.
- Igual que cualquier otra adquisición de conocimiento, el conocimiento metacognitivo crece de forma lenta y gradual a través de los años de dominio de la actividad cognitiva.
- Puede ser activado automáticamente, como cualquier otro conocimiento.
- Las bases del conocimiento metacognitivo pueden estar defectuosa como las bases de cualquier otro tipo de conocimiento.

Es importante considerar los procesos metacognitivos como fundamentos para el desarrollo del pensamiento crítico, pues la metacognición nos ofrece procesos mentales que van desde la cognición para luego convertirse en objetos de reflexión. El proceso metacognitivo en la construcción del pensamiento crítico parte de “1) la consciencia del conocimiento que tiene el sujeto, 2) el juicio que emite el sujeto que logra traducirse en un producto o juicio y por ultimo 3) la decisión del sujeto de modificar o no sus actividades cognitivas” (Noel 1997)

El término metacognición fue introducido en la bibliografía psicológica a principios de la década de los 70's por Flavell, a raíz de sus estudios sobre el desarrollo de procesos de memorización (Flavell, 1971; Flavell, Friederichs, & Hoyt, 1970). Básicamente, la metacognición se refiere a dos aspectos:

- Conocimiento sobre aspectos cognitivos: saber que determinado tipo de tarea es más difícil que otra, darse cuenta de que no se ha entendido la explicación que ha sido dada, saber que una persona es más clara que otra, son algunos ejemplos de esto.

- Regulación de los procesos cognitivos: repasar un texto el tiempo suficiente para recordarlo, tomar precauciones (estar atento, planificar las acciones) ante una tarea difícil, pedir que repitan las explicaciones de forma más lenta para lograr su comprensión, prestar más atención cuando quien explica no es suficientemente claro.

El conocimiento de los aspectos cognitivos, puede ser de naturaleza muy diversa; Flavell, en un intento de sistematización, distingue tres categorías de conocimientos: a) *Sobre personas*: conocimiento sobre su propia naturaleza o la del otro como procesador cognitivo. b) *Sobre tareas*: sus demandas y cómo éstas pueden ser afrontadas bajo diferentes condiciones. c) *Sobre estrategias*: para realizar la tarea. Lo anterior supone estrategias cognitivas que son invocadas para avanzar hacia el logro de metas, y estrategias metacognitivas que monitorean el progreso de las estrategias cognitivas (Hacker, 1998).

Respecto a la regulación de los procesos cognitivos Brown (1987) afirma que comprende tres procesos esenciales: a) *Planificación*: antes de la resolución de una tarea, y consiste en anticipar actividades. b) *Control o monitoreo*: durante la ejecución de la tarea, consistente en verificación, rectificación y revisión de la estrategia empleada. c) *Evaluación de los resultados*: al finalizar la tarea para valorar la eficacia de la estrategia empleada.

Tanto el conocimiento sobre los procesos cognitivos como la regulación de los mismos son complementarios. Por una parte, el primero hace referencia a aspectos declarativos de la metacognición (saber qué), en tanto que el segundo se refiere a lo procedimental del conocimiento (saber cómo). Así, en tanto el conocimiento de los procesos brinda información sobre, por ejemplo, la lectura, la escritura y las matemáticas, entre otros, la regulación permite a la persona encadenar de manera eficaz aquellas acciones que le llevarán a culminar con éxito una tarea. Así, una persona puede tener conocimiento sobre la existencia de estrategias con las cuales puede llevar a cabo una tarea cognitiva (conocimiento declarativo), por ejemplo de memorización, y tener conocimientos que regulan la propia actividad de memorización (conocimiento procedimental).

La metacognición supone un monitoreo activo y una consecuente regulación de los procesos cognitivos para lograr una meta (Flavell, 1976).

Noel (1997) “en particular en la educación, la metacognición parece un factor favorable para el aprendizaje y la transferencia”

Desde esta posición nos logra dar fundamento de la importancia de los procesos metacognitivos en la universidad como un factor determinante en la transferencia de los conocimientos, en la resolución de problemas e internalización y apropiación de habilidades intelectuales.

Según Grangeat y Meidirieu (1997) la metacognición en el área de la educación ayuda al alumno a:

- Construir conocimientos y competencias con más oportunidades de tener éxito y transferibilidad;
- Aprender las estrategias de resolución de problemas que favorece la obtención de éxito y transferencia, con su autorregulación;
- A ser más autónomos en la ejecución de tareas y en los aprendizajes (autorregularse y saber pedir ayuda)
- A desarrollar una motivación para aprender a construir un concepto de sí mismo como educando.

Desde esta perspectiva la metacognición le sirve al pensamiento crítico para edificar, transferir, efectuar el aprendizaje, resolver problemas y sobre todo para aumentar la autonomía del pensamiento.

En la construcción del pensamiento crítico a través del proceso metacognitivo, en el aula el docente debe generar en el estudiante según Boisvert:

- “Comentar con los alumnos los que pasa por la cabeza cuando se comienza a pensar.
- Comparar los diferentes caminos que toman los alumnos cuando resuelven problemas y toman decisiones.
- Precisar lo que se conoce, lo que se tiene que generar y de qué forma puede producirse este conocimiento.
- Dejar que los alumnos piensen con libertad verbalizando sus pensamientos mientras están en vía de resolver algún problema.
- Animar a los alumnos a que pongan atención a sus propios procesos mentales, así como cobrar consciencia y probar estrategias cuando eligen sus enfoques para sus problemas.”

Cada uno de estos elementos debe ser propiciados por el docente el cual se convierte en un mediador en la construcción de un pensamiento crítico con gran eficacia y pertinencia para resolver problemas.

Desde la perspectiva de Grangeat y Meidirieu (1997) para mejorar la metacognición en los alumnos debe existir dos condiciones pedagógicas. “La primera comprender una búsqueda compleja y establecer una relación de mediación, para que el alumno sea capaz transformar sus conocimientos anteriores en un objetivo explícito y repartido. La Segunda condición necesaria para estructurar la metacognición es que el profesor desempeñe el papel de mediador que consiste en procurar momentos de confrontación de estrategias cognitivas, a propósito de problemas complejos y una finalidad.

2.5.2 Procesos Metacognitivos en la actividad lectora

Los procesos metacognitivos constituyen un papel importante en desarrollo de la lectura pues le permiten al lector ser consciente del significado implícito que trae consigo la lectura, logrando desde ahí la planificación, la supervisión y la evaluación sobre su propia comprensión. Los estudios desarrollados de la metacognición y su incidencia en la lectura logran descubrir que el sujeto-lector asume un papel activo pues la participación en el análisis y el uso efectivo de estrategias porque un lector metacognitivo es un sujeto estratégico.

Según Puente (1994) algunas de las estrategias cognitivas y metacognitivas que desarrollan los buenos lectores, permiten procesar la información de un texto, las cognitivas y las metacognitivas son las que permiten tener conciencia del proceso de comprensión y controlarlo a través de actividades de planificación, supervisión y evaluación. Entre las estrategias metacognitivas que logran destacarse son:

- Saber qué hacer cuando aparece una palabra desconocida.
- Saber que leer y como leer.
- Saber por qué puede ser útil supervisar superficialmente el texto.
- Ser consciente de que releer puede facilitar la comprensión.
- Comprender como las características de un párrafo impiden o facilitan la comprensión.

- Predecir lo que va a suceder en el texto.
- Tomar notas, subrayar...

El conocimiento consciente y reflexivo del proceso que el lector emplea como guía durante toda la actividad de recepción del texto le permite organizar e identificar cada una de las actividades que corresponden a las fases de su lectura. Tijeros (2002) plantea que el proceso lector se organiza en torno a tres fases: precomprensión, comprensión e interpretación. Cada una de ellas se caracteriza por el predominio de las actividades de anticipación, inferencia y explicitación respectivamente.

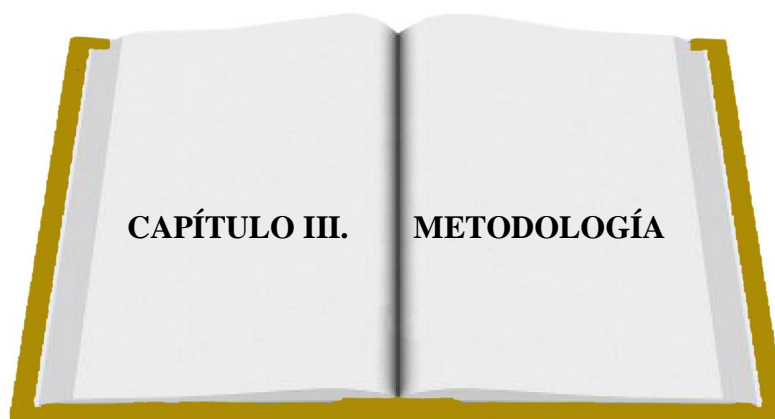
La metacognición del proceso lectura, según Tijeros (2002) es la que regula la autoobservación del proceso lectura. De este modo la metacognición del proceso permite detectar las condiciones del mismo texto que guía al lector para avanzar a través del discurso. De acuerdo a los planteamientos de Tijeros et al., la metacognición le permite al lector: ejercer y mantener la interacción entre el texto y la actividad receptora del yo lector, establecer un diálogo entre los estímulos e indicios textuales, las expectativas e inferencias que el lector genera entre otras.

Existen claras diferencias entre los buenos lectores y lectores deficientes. Los buenos lectores tienden a ser conscientes de lo que leen y poseen un conjunto de planes alternativos para solucionar aquellos problemas que puedan surgir y estrategias para supervisar su comprensión de la información del texto. Los lectores deficientes son limitados en el conocimiento, tienden a considerar la lectura como una tarea de decodificación más que de comprensión, están menos predispuestos a encontrar contradicciones internas del texto o a resolver inconsistencias para comprender el texto y ausencia del uso de estrategias que le permitan asumir la tarea de manera eficiente y eficaz.

Jiménez Virginia considera que los buenos lectores están más dispuestos a persistir en la búsqueda del significado, aun cuando el proceso sea arduo, lo cual nos da a comprender que son los que se mantienen en la constante búsqueda de lograr sus objetivos a través de la implementación de una serie de estrategias que supervisan y revisan para abordar un texto, teniendo conciencia de sus propios métodos de lectura desde la exigencia de la tarea.



Los buenos lectores se forman en la comprensión profunda del texto, asumiendo de este modo una visión holística que le permite posesionarse de un saber que es pertinente y eficaz a sus necesidades, entendidas éstas, como parte inherente del contexto en el cual debe modificar y monitorear en el antes, durante y después de la tarea de lo que lee.





3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La Universidad de Sucre es una universidad del Caribe colombiano; su sede está ubicada en la ciudad de Sincelejo en el departamento de Sucre, al norte del país. La universidad comenzó a prestar sus funciones en el año de 1978.

La institución confirmó su carácter de Universidad, el día 3 de Abril de 1995, cuando el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), mediante resolución N° 1064 del Ministerio de Educación Nacional le dio este reconocimiento. Se Iniciaron labores académicas con los programas de Licenciatura en Matemáticas, Tecnología en Enfermería, Ingeniería Agrícola y Tecnología en Producción Agropecuaria

La Universidad de Sucre tiene personería jurídica, autonomía académica y administrativa conforme a la ley 30 de 1992, es de naturaleza pública vinculada al Ministerio de Educación Nacional en lo que tiene que ver con políticas y planeación del sector educativo, con el sistema nacional de Ciencia y tecnología y con el sistema de acreditación.

En la actualidad cuenta con 12 programas de pregrado, distribuidos en cinco facultades: Facultad de Ingenierías, facultad de ciencias de la salud, facultad de ciencias económicas y administrativas; facultad de educación y ciencias, y facultad de ciencias agropecuarias. Adscritos a la facultad de Ingeniería se encuentran las ingenierías: Agrícola, Civil, agroindustrial y tecnología en Electrónica.

Son programas de la facultad de ciencias de la salud: enfermería, fonoaudiología, medicina y tecnología en regencia en farmacia. Por su parte, los programas de Administración de empresas y economía hacen parte de la facultad de ciencias económicas y administrativas. La facultad de educación y ciencias, está integrada por los programas de Biología y licenciatura en educación básica con énfasis en matemáticas (LEBEM). Hacen parte de la facultad de ciencias agropecuarias, los programas de ingeniería agrícola, ingeniería agroindustrial y zootecnia; mientras que la facultad de ingeniería, ofrece los programas de ingeniería civil y tecnología en electrónica.

Los estudiantes unisucreños para ser admitidos deben mostrar como principal requisito el resultado de las pruebas ICFES, requerimiento mínimo de selección según lo reza la resolución 021 de 2003 del Consejo Académico. Quienes hayan finalizado estudios

secundarios del año 2000 en adelante deben presentar un puntaje mínimo de 31 puntos en los componentes de área de acuerdo a cada programa. Así, en la Facultad de Ingeniería, objeto de la presente investigación, se le pide al estudiante en el componente de las áreas básicas, la siguiente ponderación: Biología (15%), matemática (30%), física (25%), química (20%) y lenguaje un porcentaje mínimo, (10%).

3.2 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se trabaja bajo los parámetros del paradigma positivista, es una investigación cuantitativa. El estudio consiste en una investigación cuasiexperimental cuyo el objetivo tiende a explicar la relación causa-efecto entre dos o más variables o fenómenos. En este caso se quiere encontrar la relación “causal” entre las estrategias propuestas por la lectura crítica para promover el desarrollo del pensamiento crítico. “La esencia de la concepción experimental es que requiere de la manipulación intencional de una acción para analizar sus posibles resultados”. Hernández Sampieri et al., (2006).

Se definió un diseño cuasi-experimental, tiene características de investigación de intervención; se ubica este tipo de diseño, teniendo en cuenta que los grupos ya están formados, no es posible llevar un verdadero experimento, ya que no se aplica la aleatoriedad. “En los diseños cuasi-experimentales los sujetos no estaban asignados al azar, a los grupos ni emparejados; sino que dichos grupos ya estaban formados antes del experimento, son grupos intactos que están establecidos en la Institución universitaria donde se desarrolla la investigación. La razón por la que surgen y la manera como se formaron fueron independientes o aparte del experimento”. Hernández Sampieri et al., (2006)

Esta investigación cuasiexperimental, tiene un **diseño con preprueba- postprueba y grupos intactos (uno de ellos de control)**. Este diseño utiliza dos grupos: a ambos se les administra una preprueba, mientras que el grupo experimental (Ingeniería Agroindustrial) recibe el tratamiento y el otro no. El grupo control (Ingeniería Agrícola), al igual que el grupo experimental no se selecciona aleatoriamente; lo conforma un grupo con características similares en tamaño, propósitos académicos, intensidad horaria, los cuales hacen parte de la misma facultad de ingeniería; dichos estudiantes continuaron con su programa académico de la asignatura Técnicas de la Comunicación, que establece la Universidad sin recibir formación, de forma intencional y planeada, en cuanto a lectura crítica.

Los grupos son comparados en la postprueba para analizar si el tratamiento experimental tuvo un efecto sobre la variable dependiente. Según Hernández Sampieri (2006), este diseño es ventajoso por cuanto las puntuaciones obtenidas en las prepruebas sirven para fines de control y a partir de allí después del tratamiento se puede analizar el puntaje y la ganancia de cada grupo. Es así entonces como este tipo de diseños son ventajosos además porque es posible analizar los resultados de ambos grupos y valorar los avances del grupo tratado, estableciendo diferencias entre los resultados de aquello que recibieron tratamiento de los que no, lo cual queda evidenciado en los resultados de la postprueba. En este sentido, esta investigación procura poner a prueba, la eficacia de la intervención planteada, es decir, que además de analizar la relación causa efecto y sus resultados, se busca lograr conocer la causa de la mejora, sino que se evidencie en sí ese mejoramiento.

Se trabaja con dos grupos: uno experimental y el otro control, al grupo experimental al cual se aplica el programa de formación de lectura crítica competente a nivel superior, es una intervención basada en la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas. La validez de este tipo de investigación se alcanza en la medida en que se demuestre la equivalencia inicial de los sujetos participantes y la equivalencia en el proceso de experimentación

El diseño se puede esquematizar de la siguiente manera:

Tabla 8: Diseño cuasiexperimental

GRUPOS	PRETEST	TRATAMIENTO	POSTTEST
G1 (EXPERIMENTAL)	O1	X	O2
G2 (CONTROL)	O1	—	O2

Fuente: Hernández Sampieri (2006)

La simbología es traducida así:

G1 Grupo experimental. Estudiantes de Ingeniería Agroindustrial

G2 Grupo Control: Estudiantes de Ingeniería Agrícola

O1: Medición a los sujetos (preprueba)

X: Tratamiento

O2: Postprueba (posterior al tratamiento)

En cuanto al análisis de los resultados se complementa con técnicas de recolección y análisis de datos cualitativos. Inicialmente haremos un diagnóstico del nivel de lectura en que se encuentran los estudiantes, para determinar si desarrollan lectura con criticidad y a partir de allí, si logran utilizar habilidades de pensamiento crítico en contraste con las estrategias de intervención aplicadas.

El test autodiagnóstico (Ver anexo 4), permite identificar el nivel de lectura crítica de los alumnos universitarios, según los criterios de Marton y Säljö (1976), adaptados por Argudín y Luna (2001) e implementados para la presente investigación. Este test nos permite identificar en qué nivel de lectura están situados los estudiantes para la estructuración de la siguiente fase.

En esta fase de la pre prueba se aplicó una prueba de lectura estructurada de selección múltiple que indaga sobre la competencia lingüística y comunicativa del estudiante universitario frente al abordaje de los textos a nivel inferencial y crítico. El examen de lectura crítica está compuesto por 22 preguntas las cuales están diseñadas bajo las competencias lingüísticas, textual y pragmática e indagan sobre el sentido local, global e intertextual, enfatizando en los subcomponentes semántico, sintáctico y pragmático. (Ver anexo 2)

La prueba se aplica a 90 estudiantes universitarios que ingresan a la Universidad de Sucre en el segundo periodo académico del año 2011. La prueba tiene una duración de 45 minutos, recoge los datos correspondientes a dos textos compuestos por 22 preguntas de selección múltiple con cuatro opciones, única respuesta (tipo I), según un compendio de preguntas extraídas de la prueba ICFES desde los años 2007- 2010.

El tema de las lecturas, hacen referencia a la mujer, valoración y atributos; se tuvo especial cuidado en que fueran muy específicas o relacionadas con las temáticas de las carreras participantes, con el propósito de neutralizar el factor de conocimiento previo.

Las preguntas apuntan a diagnosticar en los estudiantes su competencia comunicativa y lingüística frente a los siguientes aspectos: identificación y formulación de hipótesis, reconocimiento y utilización de razonamiento inductivo-deductivo, formulación de conclusiones, razonamiento para defender o sustentar argumentos, uso de conceptos y generalizaciones y distinción entre hechos y opiniones, entre otras.

Este instrumento fue reestructurado luego de elaborar un cuestionario antes del pilotaje, que se construyó con preguntas abiertas. Las cuales resultaron de alta complejidad

para el estudiante, mostrando fuertes debilidades en cuanto a la interpretación y argumentación al momento de responder las preguntas, además que el tiempo insuficiente para desarrollar completa y efectivamente la prueba. Este hecho, conlleva a extraer los ítems, utilizando el modelo de las aplicadas por el ICFES. (Ver anexo 1)

Para abordar el objetivo general del estudio se definieron operacionalmente las variables “procesos de lectura crítica” y “pensamiento crítico” y se diseñó y aplicó el programa de acompañamiento pedagógico, mencionado anteriormente. El estudio implica también el análisis del currículo de la Universidad de Sucre realizar obviamente el análisis de las características del grupo al cual estaba dirigido el programa.

Igualmente se analizó en la etapa inicial la disposición hacia el pensamiento crítico que tienen los estudiantes, como identificación de la fuente, formulación de hipótesis, contradicciones internas de un texto, construcción de un juicio propio, entre otras, según Ennis (1985), son disposiciones claves para analizar la lectura de esta forma se reconocen en los estudiantes las estrategias metacognitivas y cognitivas que utilizan al momento de leer.

3.3 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación trata un problema tangible en la universidad como lo es la dificultad de la gran cantidad de estudiantes en desarrollar lectura con criticidad que propenda hacia la utilización de la habilidad del pensamiento crítico, se quiere posibilitar la solución a esta problemática a través de métodos utilizados, que para efectos didácticos lo denominaremos programa de formación en lectura crítica, para mejorar esta dificultad a través de estrategias cognitivas y metacognitivas que conlleven el discernimiento de la estrategia empleada en la labor intelectual del educando y analizar su utilidad para su puesta en práctica en diversos escenarios educativos.

El tratamiento será la aplicación de la propuesta didáctica de lectura crítica, a través de la utilización de habilidades de pensamiento crítico, la cual se apoya en estrategias cognitivas y metacognitivas. Dicho tratamiento se aplicará durante cuatro meses, tiempo del semestre académico, con una sesión de tres horas cada semana.

El postest se aplicó al terminar el tratamiento (Ver anexo 3). Los jóvenes de la muestra, al final se les entregará una lectura con las mismas dimensiones evaluadas en el pretest y

terminarán produciendo textos escritos de carácter crítico, como comentarios, reflexiones, análisis de situaciones relatorias, etc. Se busca identificar el impacto de la intervención.

Al llegar a esta etapa algunos estudiantes se habían retirado de la universidad y otros no estuvieron presentes para la aplicación de la evaluación final del curso. Sólo 33 estudiantes se sometieron a la postprueba. La situación se presenta en ambos grupos por lo que se quiso equiparar el número de estudiantes. Durante este periodo académico, (II semestre, año 2011), las universidades estatales mantuvieron un cese de actividades durante casi dos meses, por lo que el semestre, al igual que la intervención se vio alterada.

Se han utilizado dos cuestionarios distintos, que responden a la misma pretensión, que contienen parámetros, objetivos y finalidad correlacionada con la preprueba. Las lecturas varían pero se respetan los criterios de forma y fondo de la prueba, porque según Ennis (1993) es lo más recomendable, ya que si se utiliza el mismo cuestionario antes y después del programa de intervención, puede que se produzca un aprendizaje de las preguntas y los resultados no sean del todo fiables.

En esta investigación los cuestionarios son muy similares, pero se podrá observar que la similitud es principalmente estructural, ya que las preguntas de opción múltiples son diferentes y las preguntas abiertas versan sobre textos distintos, y aunque se incite a la utilización de las mismas habilidades, la demanda de éstas es diferente.

Los resultados se tabulan y presentan en diagramas, para luego analizarlos y compararlos con los de la postprueba. Esta etapa se llevará a cabo con el fin de determinar el nivel lectura crítica de los estudiantes y comprobar las hipótesis, utilizando la inferencia estadística.

3.3.1 Procedimiento General

El trabajo se desarrolló en tres etapas:

- Etapa Inicial
- Etapa de intervención
- Etapa de finalización

3.3.1.1 Etapa inicial: En esta etapa, se trabaja con el objeto de determinar y definir en términos claros y específicos las características, competencias y habilidades de lectura crítica que poseen los estudiantes y en qué nivel de lectura se encuentran.

El primer instrumento se denomina “examen autodiagnóstico” (ver anexo 1) que le permite al estudiante identificar su nivel de lectura y además las estrategias que debe aplicar para leer críticamente a nivel universitario. En esta etapa el alumno es capaz de utilizar criterios para juzgar sus propias habilidades lectoras en el desarrollo del su propio pensamiento crítico

Para la preprueba se aplicó una prueba de lectura estructurada, de selección múltiple que indaga sobre la comprensión y lectura crítica, para identificar estos procesos se utilizan dos textos y 22 preguntas que apuntan a reconocer en el estudiante sus habilidades y competencias, inferenciales, críticas, lingüísticas, de identificación de tipología textual, especificativas y de reconocimiento de intención del autor entre otras, es decir, indaga sobre las competencias de lectura crítica que tiene el estudiante universitario. Se aplicó el test a 90 estudiantes universitarios que ingresan a la Universidad de Sucre en el segundo periodo académico del año 2011.

La prueba está diseñada para contestar en 45 minutos, recoge los datos correspondientes a dos texto expositivos compuestos por 22 preguntas de selección múltiple con cuatro opciones de respuestas (Tipo I), son preguntas cerradas de selección múltiple. El instrumento se selecciona bajo los criterios del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y se toma directamente de la prueba ICFES 2010 (Instituto para el Fomento de la Educación Superior).

Las preguntas para medir la criticidad tienen diversos grados de dificultad e indagan la competencia lingüística y comunicativa y el tipo de lectura (inferencial y crítico)

1. Habilidad para identificar, formular y evaluar hipótesis.
2. Habilidad para reconocer y utilizar el razonamiento inductivo y deductivo.
3. Saber formular conclusiones y proveer razones válidas al defender o sustentar un argumento o conclusión.
4. Habilidad para comprender, desarrollar y usar conceptos y generalizaciones.
5. Saber distinguir entre hechos y opiniones.

En esta etapa se elabora una prueba de lectura crítica (Ver Anexo 2), a los estudiantes que conforman la muestra

La prueba diagnóstica como instrumento de medición está estructurada por tres partes en cuanto a la forma de distribución del contenido:

1ª Parte: Identificación

2ª Parte: Instrucciones de la prueba y el texto para leer.

3ª Parte: Preguntas

Los resultados se tabulan y organizan desde propósitos específicos para luego analizarlos y compararlos con los de la postprueba. Esta etapa se llevó a cabo con el fin de determinar el nivel de lectura crítica de los estudiantes, en relación con las habilidades que poseen respecto al pensamiento crítico. Los resultados se tomarán como referente inicial dentro del mismo proceso de investigación.

La aplicación de la prueba está a cargo de la docente titular de la asignatura Técnicas de la Comunicación, Por otra parte se asume la experimentación dentro del contenido curricular de esta materia, ya que es la cátedra que presenta las condiciones esenciales para la aplicación del modelo de habilidades de lectura crítica a nivel superior, propuesto por Yolanda Argudín y María Luna (2004), ajustado a las necesidades propias de esta investigación. La asignatura se desarrolla en todos los programas académicos de la Universidad, hace parte del componente humanístico-social de la carrera en la cual se propone el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas; además presenta las condiciones esenciales para la aplicación de las estrategias provenientes de la formación de lectores críticos competentes; las cuales requieren la generación de diálogo, la cooperación y la comunicación del conocimiento, entre otros.

3.3.1.2 Etapa de intervención: Culminada la primera etapa, (preprueba) se procedió a la intervención pedagógica; para esto se implementaron las estrategias cognitivas y metacognitivas, con esta propuesta se intenta fomentar la actitud de pensar con criticidad, asumiendo la libertad del pensamiento para proponer que el lector se forme en la lectura crítica y al leer evalúe y juzgue desde sus propios objetivos y desde las intenciones y autenticidad del autor. (Ver capítulo IV)

En esta etapa fue fundamental el papel que desempeñó el docente el cual es concebido como un mediador y generador de preguntas que explore su capacidad de pensamiento crítico y dé vuelo al pensamiento de los estudiantes, cada pregunta formulada debe estar concebida bajo los parámetros de las disposiciones del pensamiento expresadas por Richard Paul 1992 que tiene como finalidad la claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud y lógica. Cada pregunta debe contener implícitamente el desarrollo de esa disposición.

Esa serie de preguntas se formulan a partir de la lectura de un texto previamente seleccionado, una vez iniciado en el proceso se fundamentó el desarrollo de tres disposiciones básicas tomadas desde la el teórico Robert Ennis (1985), las cuales se fundamentaron a través de la implementación de guías, talleres orientados por la docente, quien explicó cada disposición y estrategia de lectura crítica. Las disposiciones que abordaron fueron las siguientes:

- Observación y valoración de la situación de la lectura
- Análisis e interpretación de la ideas del autor.
- Formulación y valoración de juicios.
- Organización de los juicios de valor y presentación de la información (oral o escrito).

El desarrollo de cada disposición debe estar dado desde formulaciones del concepto que posee cada disposición y la transcendencia que tiene este para los diferentes ámbitos de la vida de los estudiantes que se logra fundamentar a través de ejemplos y contraejemplos que le permitan situarse en el contexto de la lectura contrastada con el de su vida real.

En esta etapa existe una correlación entre las habilidades de lectura crítica y el desarrollo del pensamiento crítico las cuales permite contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior entre las cuales tenemos en este sentido hemos ajustado las estrategias para la formación del lector crítico desarrollada en la Universidad Sergio Arboleda por las investigadoras Sonia Girón, et al, además se basa igualmente en las estrategias propuestas por Yolanda Argudín, et al. Se mencionan a manera general las estrategias: (Ver anexo N° 7).

1. Interrogar al texto
2. Descubrir de qué trata el texto
3. Relacionar los saberes previos
4. Diferenciar entre hechos, inferencias y opiniones
5. Determinar controversias
6. Identificar falacias
7. Reconocer analogías
8. Descubrir contradicciones y ambigüedades
9. Conceptualizaciones
10. Asumir una postura crítica.

3.3.1.3 Etapa de finalización: Se aplicó un cuestionario de lectura crítica (ver anexo 3), semejante al realizado en la etapa inicial. Conformado por 20 ítems, respondiendo cada uno a las categorías, evaluación e identificación de la fuente, tipos de lenguaje, la posición y propósito del autor, hipótesis central, secundaria, las ambigüedades y elementos tendenciosos, los sofismas y falacias. No se utilizará el mismo por cuanto las respuestas pueden venir manejadas de manera memorística, sin que demande una tarea intelectual de orden superior por parte de los sujetos de investigación, lo que restaría fundamento e importancia teórica - conceptual a la propuesta de intervención.

Como se mencionó anteriormente, el proyecto se desarrollará en tres grandes etapas, las cuales se distribuirán en fases, esto con el propósito obtener mayor claridad en la operacionalización del estudio. El proceso total se lleva a cabo en nueve fases, distribuidas de la siguiente manera:

3.4 FASES

Fase 1: Presentación de los objetivos de la investigación a las directivas de la facultad de Ingeniería Agrícola, en cabeza de su jefe.

Fase 2: Reunión con los estudiantes de primer semestre con el propósito de darles a conocer los objetivos del estudio así como para invitarles a participar en éste. El objetivo de la

investigación se les presentó como un estudio que quiere identificar las disposiciones para el pensamiento crítico así como mirar los niveles de lectura crítica

Fase 3: Aplicación del cuestionario autodiagnóstico lectura a nivel superior.

Fase 4: Aplicación del diagnóstico de lectura crítica.

Fase 5: Tabulación y análisis de las respuestas de los estudiantes al Cuestionario de Pensamiento crítico.

Fase 6: Análisis y tabulación de la información de la prueba de lectura crítica.

Fase 8: Entrevista informal a docentes a cargo del área del Lenguaje que trabajen en primer semestre.

Fase 9: Entrevista informal a estudiantes sujetos de investigación, participen en el programa de formación.

Etapas de intervención

Fase 10: Ejecución de la propuesta de intervención.

Etapas de finalización

Fase 11: Aplicación del cuestionario postprueba.

Fase 12: Publicación de conclusiones y recomendaciones.

3.5 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población tomada como referente para la presente investigación está enmarcada en Universidad de Sucre; los actores activos del proceso lo constituyen los estudiantes admitidos en el segundo periodo académico del año 2011, son en total 86 estudiantes: 43 del programa de Ingeniería Agrícola, este grupo se tomará como experimental y el resto de la muestra la conforman los estudiantes de primer semestre de Ingeniería Agroindustrial (43 estudiantes), el cual es tomado como grupo control.

Ambos grupos hacen parte de la facultad de Ingeniería, objeto de estudio de la investigación

Los estudiantes en su gran mayoría vienen de la ciudad capital Sincelejo y en un porcentaje mínimo proceden de las diversas regiones del Departamento de Sucre, sus edades oscilan entre 16 y 22 de edad.

3.5.1 Participantes

Docentes: Dos docentes, Evelyn Guerra Morales 10 años de experiencia laboral en la universidad de Sucre y Judith Carrascal Figueroa, con 22 años de experiencia, implementando en sus aulas el programa de intervención, quienes son catedráticos y están orientando la asignatura Técnicas de la comunicación. A continuación se detalla la información de los docentes:

Tabla 9: Información de docentes

Docentes	Evelyn Guerra Morales	Judith Carrascal Figueroa
Edad	48	56
Años de experiencia	10	22
Formación académica	Licenciada en Español, Esp. En metodología de la enseñanza del español y literatura.	Licenciada en Filología e Idiomas.
Tipo de vinculación	Catedrática	Ocasional-tiempo completo

Fuente: Departamento de Educación, Universidad de Sucre

Luego de ser asignadas como orientadoras del programa, éstas decidieron participar del programa de manera espontánea y activa. Se apropiaron del programa de formación tomando en cuenta las indicaciones de las investigadoras a nivel conceptual, teórico, pedagógico y didáctico.

Las docentes en mención abrieron los espacios dentro de su asignatura para aplicar las pruebas, test y cuestionarios que hacen parte de la lectura crítica.

Estudiantes: Los grupos de alumnos están conformados, no hubo ningún procedimiento o criterio de selección, sólo se toma de manera arbitraria el programa de ingeniería agrícola, en este sentido pudo haber sido cualquier programa de la universidad.

El grupo control lo conforman los estudiantes de primer semestre de ingeniería agrícola, a estos estudiantes se les aplicó el test de lectura crítica diagnóstica o pretest y el post

test, no se sometió a ningún refuerzo especial o se les brindó un programa de formación en lectura crítica y el grupo experimental lo conforman estudiantes del mismo semestre, pero pertenecientes al programa de ingeniería agroindustrial. Estos estudiantes igualmente se someten a las dos pruebas de lectura la inicial (pretest) y la final (post test), ésta última se desarrolla al finalizar el programa de refuerzo en competencia de lectura crítica participando de la formación.

Los datos demográficos de los estudiantes se recogen en el siguiente cuadro:

Tabla 10: Datos demográficos de estudiantes

Grupo	Número de estudiantes	Sexo		Edad promedio
Grupo experimental	43	28 M	15F	17
Grupo control	43	29 M	14F	17

3.6 SISTEMA DE VARIABLES

En la presente investigación, de acuerdo a lo establecido en los objetivos, se maneja las siguientes variables:

3.6.1 Variable Independiente

Se toma la lectura crítica como variable independiente, específicamente las estrategias de lectura crítica planteadas en el programa de formación, (Programa de Formación de Lectura Crítica Competente –PFLC-) denominado, *Lectores críticos competentes en el ámbito universitario*, es un programa que materializa estrategias didácticas de aprendizaje basado en cognición y habilidades de metacognición que le plantean al estudiante universitario para corroborar el conocimiento, para hacer un análisis y valoración personal de las lecturas que aborda, supervisando y evaluando su propia comprensión, así es un sujeto estratégico a la hora de realizar el proceso lector (Puente, 1994).

Las estrategias permitirán procesar la información y comprensión del texto, mientras que las estrategias metacognitivas, permitirán tener conciencia del proceso de comprensión.



Las estrategias formuladas conllevan a realizar un monitoreo autorregulado y persistente del proceso lector cuando de enfrentarse al texto se refiere.

El programa de formación de lectura crítica (FLC) se articula al plan de asignatura que es llevado comúnmente en la asignatura Técnicas de la Comunicación, correlacionado las nuevas estrategias de formación en lectura crítica (LC) con los que se aborda en la Universidad.

El programa contiene una metodología activa, participativa que busca desarrollar en los estudiantes habilidades y competencias comunicativas para que el alumno pueda apropiarse de ellas hasta hacer transferencias de sus conocimientos que le permiten responder contextualmente y positivamente tanto en el ámbito disciplinar como en su vida cotidiana.

El programa de formación se desarrolla a través de guías de lecturas, talleres y trabajos en clase, que el alumno socializa en grupo. Las lecturas se hacen en forma individual o grupal pero se hace un consenso de las respuestas que se abordan en forma escrita y permiten verificar el grado de comprensión de la lectura y la competencia escritural en los estudiantes la cual va de la mano del proceso lector. Las lecturas planteadas son de tipo argumentativo, expositivo e informativos que se relacionan con aspectos de la cotidianidad, temas actuales que repercuten e inciden en la vida del hombre de hoy.

El PFLC se anexa al programa curricular de la asignatura y se articula con las dimensiones, competencias y bloques temáticos que se desarrolla con el fin de mejorar las competencias comunicativas en los estudiantes para que puedan transferir el conocimiento cualquier texto o situación cotidiana que amerite.

La articulación se hace teniendo en cuenta los estándares y competencias del Ministerio de Educación Nacional con los contenidos y competencias lingüísticas que desarrolla el estudiante universitario, así como los competentes y subcomponentes que corresponden a cada categoría de análisis. A continuación se detalla la articulación de los componentes:

Tabla 11: Componentes y subcomponentes de la competencia lectora

Competencia lectora	Componente	Subcomponente
Lingüística	Sentido global del texto (Intratextual) Intertextual	Gramatical Sintáctica Lexical semántica
Comunicativa	Sentido global del texto (Intratextual) Intertextual	Analítica Textual Pragmática

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), señala en los Lineamientos Curriculares de lengua Castellana (1998): “*Una competencia gramatical o sintáctica* referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos”.

Una competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos

Una competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación. Aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, tecnicismos o idiolectos particulares hacen parte de esta competencia; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva.

Una competencia pragmática o socio-cultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de

intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados hacen parte de esta competencia

De acuerdo con los estándares de lengua castellano, se trabajará con los estándares de los grados 10° y 11°, ya que el estudiante universitario termina sus estudios recientemente y debió haber consolidado la competencia lecto-escritural en el nivel precedente. Se trabajará con los ejes relacionados con la producción y comprensión textual, los medios de la comunicación y ética de la comunicación. Esto porque a nivel universitario los textos literarios no son fundamentales en el desarrollo conceptual de la asignatura.

A continuación se detalla, estándar, enunciado identificador y subproceso que se trabaja en la investigación. Cabe resaltar que estas competencias deben ser adquiridas por un estudiante al finalizar sus estudios secundarios, o sea, al terminar grado undécimo:

Tabla 12: Estándares de lengua castellana. Grados 10° y 11°

PRODUCCIÓN TEXTUAL	COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL	MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN
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	Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa	Interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva	Respeto y valoro el punto de vista de los demás en mi proceso de comunicación.
Para lo cual	Para lo cual	Para lo cual	Para lo cual
Comprendo el valor del lenguaje en los procesos de	Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención	Comprendo el papel que cumplen los medios de	Identifico, caracterizo y valoro diferentes grupos humanos



construcción del Conocimiento.	comunicativa y al sentido global del texto que leo.	comunicación masiva en el contexto social, cultural, económico y político de las sociedades contemporáneas.	teniendo en cuenta aspectos étnicos, lingüísticos, sociales y culturales, entre otros, del mundo contemporáneo.
Desarrollo procesos de autocontrol y corrección lingüística en mi producción de textos orales y escritos	Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido	Infiero las implicaciones de los medios de comunicación masiva en la conformación de los contextos sociales, culturales, políticos, etc., del país	Respeto la diversidad de criterios y posiciones ideológicas que surgen en los grupos humanos.
Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en mi producción de textos orales y escritos.	Diseño un esquema de interpretación, teniendo en cuenta al tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa.	Analizo los mecanismos ideológicos que subyacen a la estructura de los medios de información masiva.	Utilizo el diálogo y la argumentación para superar enfrentamientos y posiciones antagónicas
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.	Construyo reseñas críticas acerca de los textos que leo	Asumo una posición crítica frente a los elementos ideológicos presentes en dichos medios, y analizo su incidencia en la sociedad actual.	Comprendo que en la relación intercultural con las comunidades indígenas y afrocolombianas deben primar el respeto y la igualdad, lo que propiciará el acercamiento socio-cultural entre todos los colombianos.

Produzco ensayos de carácter argumentativo en los que desarrollo mis ideas con rigor y atendiendo a las características propias del género.	Asumo una actitud crítica frente a los textos que leo y elaboro, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos		Argumento, en forma oral y escrita, acerca de temas y problemáticas que puedan ser objeto de intolerancia, segregación, señalamientos, etc.
---	---	--	---

Igualmente el programa se reorienta según unos indicadores de desempeño o habilidad del lector crítico y sus habilidades de pensador crítico. Como cualquier programa de formación cuenta con unos ejes temáticos, metodología, técnicas, actividades, recursos y evaluación; se rediseña a partir de las competencias en concordancia con los estándares.

El programa de formación, propone no sólo desarrollar procesos cognitivos, sino también que maneja una concepción sociocultural que maneja el discurso de cada lectura. A pesar de que se enfoca en la lectura crítica necesariamente trabaja la parte escritural ya que además de identificar hipótesis, también plantea hipótesis, tema, redacta argumentos, comentarios, etc., teniendo en cuenta la significación de las palabras dependiendo de la tradición, convención, contexto y lógica de pensamiento que maneja cada disciplina (Cassany, 2006).

La propuesta se basa en los manuales de Grabe y Stoller (2002), que incluye además de la lectura crítica desde “afuera” del texto, la lectura crítica del autor, como estrategia de lectura crítica y reflexiva. De allí que se uso un enfoque crítico desde una perspectiva a la que hemos denominado lingüístico psicosociocultural ya que permite conjugar todos estos elementos que están más allá del significado literal de los textos y contribuyen a analizar implícitamente la práctica comunicativa. Las principales estrategias o técnicas a orientar son el autor, el lector y el contexto.

El PFLC se estructura a partir de los siguientes aspectos:

Bloques temáticos, contextualización o fundamentación. Es un paso inicial que detalla el tema o estrategia de lectura a implementar, en ésta se identifica la estrategia, se explica, se argumenta y fundamenta desde unos conceptos claves.

Ejemplificación. Es un paso donde se ofrece ejemplos de las estrategias a través de lecturas que se desarrollan, inicialmente en forma individual, luego se hace la comprensión del texto de una forma socializada, donde la docente apoya la explicación y utilización de la estrategia para ser aplicada. En esta etapa se busca clarificar detalladamente los procesos de comprensión, interpretación del texto, así como la manera de abordar críticamente los textos desde la apropiación personal de la temática y la valoración de los textos. Normalmente como todo proceso de lectura, se trabaja proceso de producción textual donde los estudiantes deben redactar y reelaborar sus posiciones por medio de escritos críticos y valorativos que indagan sobre la apropiación de la estrategia orientada.

Ejercitación. En este paso los estudiantes ponen en práctica todo lo que han podido elaborar conceptual y llevarlo a la práctica

Para el programa de intervención se utiliza una metodología variada que se pone en práctica, especialmente a través del diálogo, la reflexión y la disertación de ideas. Las lecturas se trabajan en clase y también se hacen guías, talleres prácticos de lecturas y trabajos en equipos para socializar el conocimiento, especialmente utilizando la “discusión en grupo”, la cual es una técnica que bien aplicada es útil en el desarrollo del pensamiento crítico. En esta etapa el alumno debe formular hipótesis, hacer inferencias, sacar conclusiones, emitir juicios, responder preguntas evocadoras de pensamiento, escuchar, analizar, reflexionar, evaluar y explicar su razonamiento. En este caso el docente representa un modelo de uso del pensamiento crítico y hacer evidente de forma explícita su línea de pensamiento, igualmente debe explicar su razonamiento, probando la credibilidad de la fuente; describiendo, analizando lo confuso o ambiguo, lo contradictorios de esta manera invita a compartir entre todos el conocimiento. En forma general es la pregunta cuestionadora la que guiará la reflexión, preguntas que bien formuladas promueven el pensamiento crítico.

3.6.2 Variable Dependiente

Como variable dependiente se toma el desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico, a través de estrategias y técnicas que permitan desarrollarlo y perfeccionarlo. Se define esta habilidad en la medida en que el alumno de nivel superior debe poseer, como una combinación compleja de habilidades intelectuales que se usa con fines específicos, entre

ellos, el de analizar cuidadosa y lógicamente la información que extrae de diversos textos, para determinar la validez, confiabilidad y veracidad de los argumentos o premisas. Es un proceso fundamentado en la razón, es reflexivo en cuanto analiza el pensamiento personal y el de otros, orientado hacia una acción específica y evaluativo al valorar la información realizar inferencias. “Se puede decir que es un proceso autodirigido, autodisciplinado, automonitoriado y autocorrectivo que hace uso racional de estándares de excelencia durante el análisis y las conclusiones” (Ennis, 2002).

Esta habilidad está estrechamente relacionada con las diferentes competencias que maneja la lectura de textos y que abarca la competencia comunicativa y lingüística, donde el estudiante universitario debe manejar tanto el sentido global del texto (intratextual e intertextual).

De manera específica la competencia que se trabajará es la competencia comunicativa en sus componentes analítico, textual y pragmático; dichos componentes deben concretarse de manera específica tanto en la competencia comunicativa como en la lingüística, el cual incluye los subcomponentes gramatical, semántico, sintáctico y textual.

Estas competencias se conjugan armónicamente con las habilidades del pensador crítico, las cuales indican los compontes que el pensador crítico debe tener y el cual vamos a promover a través del programa de formación.

Usamos la propuesta de Ennis (2002) en relación a dichos componentes que son agrupados en quince criterios o técnicas para favorecer el pensamiento crítico. Para efectos de envergadura de la problemática de la investigación se incluirán sólo las habilidades de inferencia y clasificación avanzada a saber:

1. Deducir y juzgar deducción
2. Inducir y juzgar inducción
3. Realizar y juzgar juicios de valor
4. Definir términos y juzgar definiciones
5. Atribuir premisas no enunciadas
6. Considerar y razonar a partir de premisas, razones, posiciones y otras proposiciones con las cuales están en desacuerdo o dudan que interfieran con su pensamiento

7. Integra otras habilidades y disposiciones para tomar y defender una posición.

3.7 OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE DEPENDIENTE

Tabla 13: Operacionalización de la variable dependiente

Variable Dependiente	Definición	Habilidades del pensamiento crítico	Elementos básicos del pensador crítico.
Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico	El pensamiento crítico es un proceso fundamentado en la razón y reflexivo orientado a una decisión de que creer o hacer. Es reflexivo porque analiza los resultados, situaciones del propio sujeto o de otros. Es razonable porque predomina la razón sobre o tras dimensiones de pensamiento.	Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> • Concentración en un asunto. • Análisis de los argumentos. • Formulación y resolución de proposiciones de aclaración o replica. • Evaluación de de la credibilidad de la fuente. • Elaboración y valoración de deducciones. • Elaboración y valoración de inducciones. • Formulación y valoración de juicios de valor. • Definición de términos y evaluación de definiciones. • Reconocimiento de suposiciones • Interacción con los demás (presentar argumentos a otras personas en forma oral o escrita.)



		Actitudes	<ul style="list-style-type: none">• Enunciación clara del problema.• Buscar razones de los fenómenos.• Esforzarse constantemente por estar bien informado.• Emplear fuentes verosímiles y mencionarlas.• Consideración de la situación en su conjunto.• Mantener la atención en el tema principal.• Procurar conservar el ánimo inicial.• Examinar las diversas perspectivas disponibles.• Manifestar una mente abierta.• Mostrar una tendencia a adoptar una postura (y a modificarla) cuando los hechos lo justifique o existan razones suficientes para hacerlo.• Buscar presiones en la medida que el tema lo permita.• Considerar los sentimientos de los demás, así como de su grado de conocimientos y madurez intelectual. <p>Robert Ennis, 1993.</p>
--	--	-----------	--

3.8 INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

La prueba consta de 22 ítems, tiene como base los lineamientos establecidos en la nueva prueba ICFES (Instituto Colombiano de Fomento de la educación Superior) que se replantea en Colombia a partir del año 2007. Es tomada de unos cuestionarios aplicados a estudiantes en el periodo comprendido entre los años 2007-2010. Pretende identificar las competencias en lenguaje, desde la perspectiva de los componentes que se evalúan.

Aborda el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir las habilidades, destrezas que tiene un individuo para hacer uso de su lengua. Dell Hymes (1974) la define como la capacidad comunicativa de una persona, “capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias”.

En el cuestionario planteado las preguntas hacen referencia específicamente a la competencia lingüística, pragmática y textual, las cuales se derivan de la competencia comunicativa, aspecto reflejado en planteamiento de las preguntas. “Las competencias se refieren a los procesos que el estudiante debe realizar para resolver lo que plantea una pregunta. Estos procesos cognitivos son transversales a todas las pruebas” (Guía de orientación ICFES 2010).

La prueba consta de dos lecturas que se relacionan entre sí, manejando un tema en común como lo es cualidades y atributos de la mujer. En ellas se requiere que el estudiante realice un proceso cognitivo que el evaluado debe realizar para encontrar solución a un problema.

Se agrupan las preguntas en categorías conceptuales o tópicos sobre los cuales se pregunta, siendo inherentes a la lectura comprensiva y crítica.

Esta prueba es congruente con los Lineamientos del MEN (Ministerio de Educación Nacional) en su propuesta de estándares. Los estudiantes participantes en el proyecto, al pertenecer al primer semestre presentan características a fines con la pretensión de la evaluación; se centra los cuestionamientos centrados en el desarrollo de las capacidades comunicativas básicas que un estudiante debe poseer al ingresar a la universidad y las cuales lo acompañarán durante toda su vida. Esto implica el perfeccionamiento de la competencia

comunicativa para poder identificar el contexto comunicativo de las lecturas, en consecuencia, saber qué dice, de qué manera lo dice, para qué, así reconocer las intenciones comunicativas del texto.

Dentro de la competencia comunicativa, se identifica en los estudiantes las acciones de interpretar, argumentar y proponer sobre los contenidos conceptuales y estructurales de un texto.

Según el ICFES, son tres acciones que se requieren para identificar la información relevante de los textos: acción interpretativa, argumentativa y propositiva.

La acción interpretativa: Alude fundamentalmente al fenómeno de la constitución de los diversos sentidos que circulan en los textos. Interpretación que no debe ser entendida como “captar el sentido que un autor ha asignado a determinado texto”. La interpretación es una acción que se caracteriza por la participación del lector en su construcción.

La acción argumentativa: Fundada en la interpretación, es una acción contextualizada que busca dar explicación de las ideas que articulan y dan sentido a un texto. En tal sentido, el estudiante (Lector) no argumenta desde un discurso previamente elaborado sino en razón de las ideas expuestas en el texto, las cuales actualizan los saberes del lector respecto al tema abordado en un discurso específico.

La acción propositiva: Fundada en la interpretación, se caracteriza por ser una actuación crítica, que exige la puesta en escena de los saberes del lector, lo cual permite el planteamiento de opciones o alternativas ante las situaciones o problemáticas presentes en un texto. Es claro que la propuesta o alternativa está sujeta al contexto creado por el texto.

La prueba de lectura que se utilizó en esta investigación contiene preguntas basadas en la acción propositiva y específicamente en el componente sentido local y global del texto ya que el tipo de preguntas indaga por el sentido de cada texto de manera local y microtextual en el texto, reconociendo a nivel general los objetivos, intenciones, argumentaciones, proposiciones, contradicciones con la temática, entre otros.

Los criterios que se tienen en cuenta para la construcción del instrumento son los siguientes:

Tabla 14: Criterios para la construcción del instrumento de evaluación

PREGUNTA	COMPETENCIA	COMPONENTE	DIMENSIÓN	NIVEL DE LECTURA	SUBCOMPONENTE
	Lingüística	Sentido global del texto	Discursiva	Crítica	Semántico
	Textual	intertextualidad	Textual	Inferencial	Sintáctico
	Pragmática			Crítica	Pragmático

Posteriormente se analiza el texto a partir de los niveles de lectura que reconoce el ICFES (lectura literal, inferencial y crítica) se requiere que un lector crítico sea capaz de movilizar su comprensión frente a los tres niveles, este comportamiento multinivel requiere de habilidades del lector experimentado para que pueda actuar, pensar, explorar y cuestionarlo en sentido valorativo y crítico.

Al momento de responder las preguntas se requirió como estrategia que el lector entre en diálogo con el texto, maneje elementos lingüísticos mínimos en la puesta del discurso que le permitan construir saberes atendiendo a la construcción discursiva. En este sentido se trabaja dos dimensiones: la discursiva y la textual.

En congruencia con la pretensión del proyecto, se insertan las lecturas dentro de estas dimensiones de análisis, que a su vez tiene en cuenta unos subcomponentes que corresponden al componente semántico, sintáctico y pragmático.

Las preguntas están categorizadas dentro de los subcomponentes así:

Componente semántico: 7 preguntas.

Componente sintáctico: 7 preguntas.

Componente pragmático: 8 preguntas.

El siguiente cuadro detalla el subcomponente con su respectivo número de ítem, organizado a partir de las dos lecturas.

Lectura número 1.

Subcomponente	Número de Ítem
Semántico	5-11-12-13-16
Sintáctico	1-3-4-8-9-10
Pragmático	2-6-7-14-15

Lectura número 2.

Subcomponente	Número de Ítem
Semántico	3-6
Sintáctico	2
Pragmático	1-4-5

El instrumento de lectura crítica estuvo conformado por 22 preguntas (Anexo 1). Este test fue revisado por dos expertos en lingüística y un magister en estadística, quien verificó la confiabilidad del test y valoró su estructura interna, con el fin de ser revisado para ajustarlo según los propósitos de la investigación.

En el primer pilotaje se determinó que la prueba tenía dos preguntas que eran ambiguas y atendían al mismo propósito, es decir, evaluando en mismo componente.

Al realizar el análisis estadístico utilizando el Alfa de Cronbach, arrojó que el test tiene confiabilidad, el alfa = 0,7. Este resultado es relativamente confiable ya que el alfa de Cronbach es una medida estadística que toma valores entre 0 y 1, el cual emplea el promedio de todas las correlaciones existentes entre los ítems del instrumento que tributan al concepto latente que se pretende medir, cuanto más se aproxime a su valor máximo, 1, mayor es la fiabilidad de la escala. Además, en determinados contextos y por tácito convenio, se considera que valores del alfa superiores a 0,7 o 0,8 (dependiendo de la fuente) son suficientes para garantizar la fiabilidad de la escala. (Hernández, 2000; citado por Iriarte, 2010).

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

N of Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	Variables
SCALE	31,4000	15,4000	3,9243	22

Reliability Coefficients

N of Cases = 15,0 N of Items = 22

Alpha = ,7088

El pilotaje fue realizado a 15 estudiantes de la Corporación Universitaria Corposucre, pertenecientes a la facultad de psicología. Este ejercicio permitió reestructurar la prueba y disminuir la cantidad de ítems, reduciéndolo a 20.

Por el resultado estadístico obtenido a través del Alfa de Cronbach que garantice que existe la fiabilidad, pues se mostró un examen comprensible para los estudiantes, adecuándose al número de ítems. (Ver anexo N° 2).

Atendiendo que el Alfa de Cronbach toma valores entre 0 y 1, se puede considerar el resultado de la prueba con una confiabilidad moderada, por lo que se acerca discretamente a 1. (Ver anexo N° 6).

3.9 EQUIVALENCIA INICIAL ENTRE LOS GRUPOS. (Control de variables)

Antes de iniciar el proceso de experimentación se comprueba que los grupos al comenzar eran inicialmente equiparables. Para corroborar esta igualdad se utilizan pruebas no paramétricas, estas no se basan en datos supuestos sino en datos obtenidos a partir de la distribución de la probabilidad.

A pesar que los grupos sometidos a la investigación posean características comunes como pertenecer al primer semestre, tener un rango de edad común (16-18 años) es arriesgado hacer una suposición de la normalidad entre los grupos por eso se aplica las pruebas no paramétricas para la comparación de variables como fueron Kruskal Wallis y la de Mann Whitney.

El análisis estadístico se hizo utilizando la versión 10 del programa SPSS. Para comprobar los supuestos necesarios para la realización de las técnicas de comparación entre grupos e intra-grupos, se comprueba una serie de requisitos previo para probar que los grupos eran equivalentes en edad, se realizó la prueba Kruskal Wallis en la que se corroboró que la edad en los dos grupos no presenta diferencias estadísticamente significativas ($X^2 = 2,354$ $P=0.125$).

Tabla 15: Equivalencia de grupos según la edad

Rangos		
Grupos	N	Rango promedio
Edad grupo A	43	39,66
grupo B	43	47,34
Total	86	

Estadísticos de contraste^{a,b}

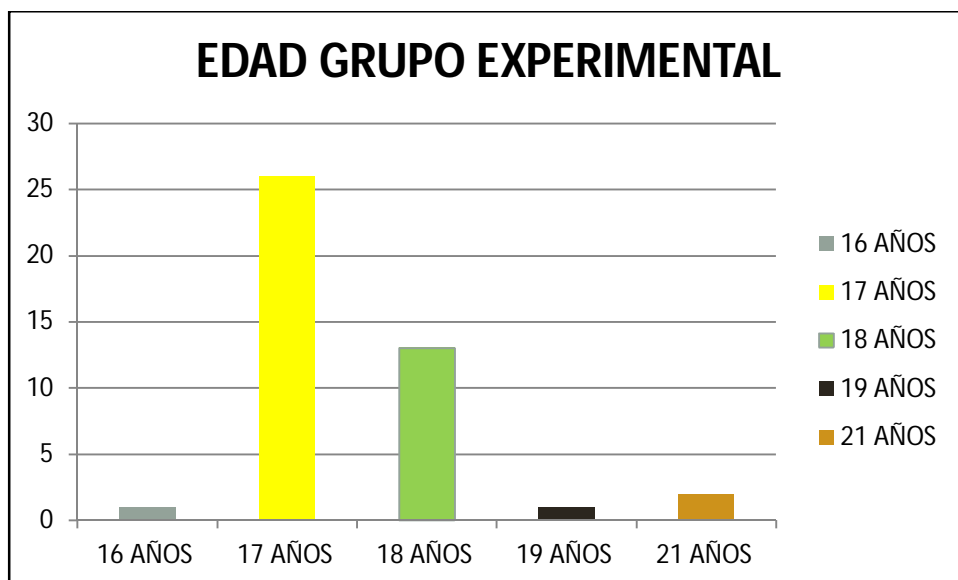
	Edad
Chi-cuadrado	2,354
gl	1
Sig. asintót.	,125

a. Prueba de Kruskal-Wallis

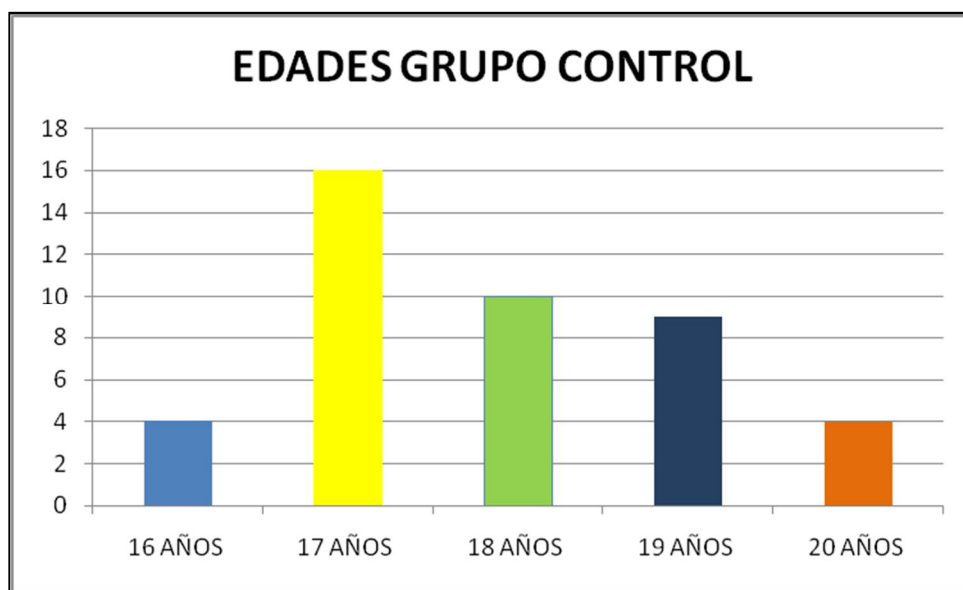
b. Variable de agrupación: Grupos

Fuente: Resultado SPSS

Gráfico 2: Diagrama de frecuencias, edad de los estudiantes



Edad de los Estudiantes Grupo Experimental.



Edad de los Estudiantes Grupo Control.

En las graficas se puede observar que la edad entre los grupos control y experimental no presentan diferencias, pues el mayor porcentaje de edad se encuentran en los 17 años manteniendo ambos grupos los mismos rango de edad.

Para comprobar que los grupos eran equivalentes en cuanto al sexo de los participantes se aplicó la prueba de Kruskal Wallis en las que se comprobó que el sexo en ambos grupos no presenta a nivel estadístico diferencias significativas ($X^2 = 0,051$ $P = 0,821$). La gráfica, presenta las edades de los dos grupos:

Tabla 16: Equivalencia de grupo, según el sexo

Rangos			
Grupos		N	Rango promedio
Sexo	grupo A	43	44,00
	grupo B	43	43,00
	Total	86	

Estadísticos de contraste^{a,b}

	Sexo
Chi-cuadrado	,051
gl	1
Sig. asintót.	,821

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Grupos

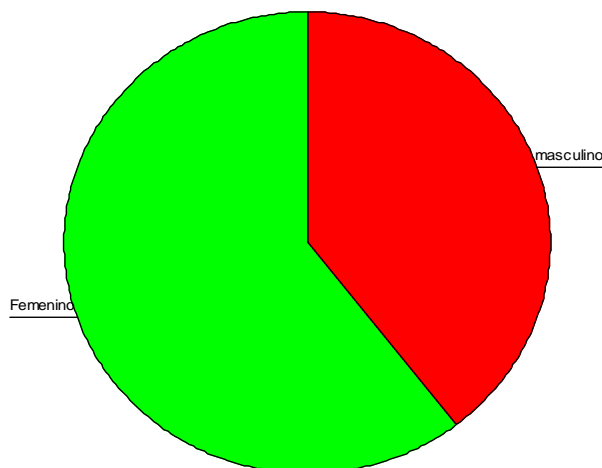


Gráfico 3: Diagrama de frecuencias de sexo de los estudiantes grupo experimental.

		Sexo			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	masculino	28	65,1	65,1	65,1
	Femenino	15	34,9	34,9	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

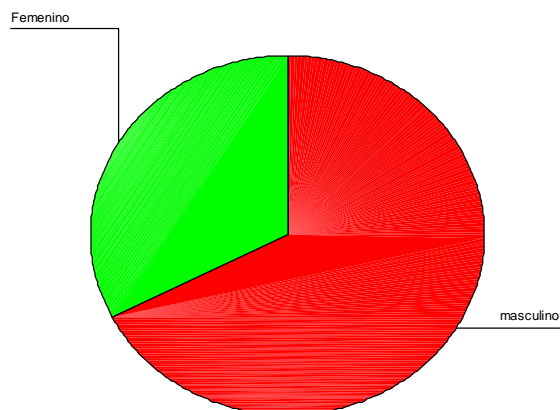


Gráfico 4: Diagrama de frecuencias de sexo de los estudiantes grupo control

		Sexo			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	masculino	29	67,4	67,4	67,4
	Femenino	14	32,6	32,6	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Como se puede corroborar en la graficas no presentan diferencias significativas en la variable sexo en ambos grupos que intervienen en el curso de la investigación, presentando ($X^2= 0,051$ $P= 0,821$).

A continuación se señala el efecto o la relación entre algunos de las siguientes variables:

Sexo: No presentan diferencias significativas a nivel estadístico.

Edad: No presentan diferencias estadísticas significativas

Nivel de escolaridad: Es el mismo para ambos grupos

Tipo de institución de egreso: La mayoría de los estudiantes de ambos grupos son egresados de instituciones educativas oficiales.

Condiciones ambientales: El contexto o ambiente donde se realiza la investigación es el mismo ya que el estudio se realiza en la misma universidad.

Por otro lado, el instrumento aplicado tanto para el pretest como para el postest es el mismo para ambos grupos y se aplica en el tiempo estipulado para dicho procedimiento

El contenido programático de la asignatura es el mismo ya que las docentes llevan un plan calendario similar para la asignatura técnicas de la comunicación. Es decir, los contenidos abordados antes de iniciar la intervención eran los mismos para los grupos.

También según el test autodiagnóstico, ambos grupos afirman presentar deficiencias en cuanto a la lectura crítica.

Además el resultado del pretest prueba la equivalencia inicial en ambos grupos con relación a la competencia lingüística. Se aplicó la prueba de Mann Whitney, en dicha prueba se corrobora que en la puntuación obtenida en el pretest no muestran a nivel estadístico diferencias significativas. ($Z= 0,381$, $P=0,74$).

3.10 SISTEMA DE HIPÓTESIS

3.10.1 Hipótesis general.

Existen diferencias significativas en cuanto al pensamiento crítico, entre estudiantes de primer semestre del programa de ingeniería de la Universidad de Sucre, que reciben un programa de intervención basado en estrategias didácticas de lectura crítica y quienes reciben el programa tradicional de Técnicas de la Comunicación

Hipótesis específicas:

- Las estrategias didácticas en la formación habilidades semánticas del lector crítico propicia de manera significativa el desarrollo de pensamiento crítico.
- Las estrategias de didácticas en la formación de habilidades pragmática del lector crítico propicia significativamente el desarrollo del pensamiento crítico.
- Las estrategias didácticas en la formación de habilidades sintácticas del lector crítico propicia en forma significativa el desarrollo del pensamiento crítico.

3.10.2 Hipótesis estadísticas

General:

H° No existe diferencia estadísticamente significativa en el desarrollo de la lectura crítica para propiciar pensamiento crítico antes y después del programa de intervención en la formación de lectura crítica en los estudiantes de primer semestre del programa de ingeniería agroindustrial de la Universidad de Sucre.

H1 Si existe diferencia estadísticamente significativa en el desarrollo de la lectura crítica para propiciar pensamiento crítico antes y después del programa de intervención en la formación de lectura crítica en los estudiantes de primer semestre del programa de ingeniería agroindustrial de la Universidad del Sucre.

H° No existe diferencia estadísticamente significativa en el desarrollo de la lectura crítica para propiciar pensamiento crítico, entre el grupo control y el grupo experimental, antes y después del programa de intervención en la formación de lectura crítica en los estudiantes de primer semestre de los programas de ingeniería agrícola e ingeniería agroindustrial de la Universidad de Sucre.

H1 Si existe diferencia estadísticamente significativa en el desarrollo de la lectura crítica para propiciar pensamiento crítico, ente el grupo control y el grupo experimental, antes y después del programa de intervención en la formación de lectura crítica en los estudiantes de primer semestre de los programas de ingeniería agrícola e ingeniería agroindustrial de la Universidad de Sucre.

Específicas:

H° No existe diferencia estadísticamente significativa en el desarrollo de estrategias didácticas de habilidades semánticas en la formación del lector crítico para propiciar pensamiento crítico.

H1 Si existe diferencia estadísticamente significativa en el desarrollo de estrategias didácticas de habilidades semánticas en la formación del lector crítico para propiciar el desarrollo pensamiento crítico

H° No existe diferencia estadísticamente significativa en el desarrollo de estrategias didácticas de habilidades pragmáticas en la formación del lector crítico para propiciar el desarrollo del pensamiento crítico.

H1 Si existe diferencia estadísticamente significativa en el desarrollo de estrategias didácticas de habilidades pragmáticas en la formación del lector crítico para propiciar el desarrollo del pensamiento crítico.

H° No existe diferencia estadísticamente significativa en el desarrollo de estrategias didácticas de habilidades sintácticas en la formación del lector crítico para propiciar el desarrollo de pensamiento crítico.

H1 Si existe diferencia estadísticamente significativa en el desarrollo de estrategias didácticas de habilidades sintácticas en la formación del lector crítico para propiciar el desarrollo de pensamiento crítico.

3.11 RESUMEN DEL PROGRAMA DE INTERVENCION

Resumen de las estrategias de lectura crítica para el desarrollo de pensamiento crítico.

Tabla 17: Resumen del programa de intervención

Leer críticamente en la universidad es:	
1.	Evaluación de la fuente: el estudiante debe identificar y evaluar: título, autor, editorial, lugar de publicación, año de la edición, dónde se extrae la información, quién es el autor, está actualizada la fecha de publicación, es confiable el texto, tiene calidad de fondo y forma, verifica las fuentes en las que se apoya el autor, comprueba si los textos son objetivos o subjetivos.
2.	Presentación de la información y tipos de lenguajes: el estudiante debe identificar y evaluar si la información es desarrollada por medio de hechos, opiniones e inferencias. Identifica el tipo de lenguaje que tiene el texto es objetivo o subjetivo, ¿utiliza connotaciones y denotaciones sobre el sentido de lo que lee? Identifica los sentimientos y prejuicios del autor por medio de las connotaciones, significado intencional, que denotan las connotaciones sobre el autor, ¿que intenta el autor al utilizar las connotaciones? ¿Qué quiso el autor transmitir por medio de

<p>las connotaciones? Identifica la tendencia o escuela ideológica a la que pertenece el autor. Identifica la validez del razonamiento del autor.</p>
<p>3. Intención y Objetivo del autor: el estudiantes debe identificar y evaluar el objetivo del autor del texto, evalúa si el propósito del autor es el de informar, instruir o persuadir, conoce los sentimientos y prejuicios del autor, descubre desde donde te está hablando el autor, ¿Cuáles son los motivos para escribir este determinado texto? ¿Sobre qué quiere instruir el autor?, ¿qué quiere informar?, ¿de qué quiere persuadir?, ¿con que objetivo? ¿Cuál será su motivo para escribir el texto?</p>
<p>4. El tema, la hipótesis, tesis principal e hipótesis secundarias: el estudiante debe identificar y evaluar el tema y delimitarlo, ¿de qué trata el texto?, ¿Cuál es su asunto principal? ¿Cuál es el hilo conductor, el que une y al que desemboca todas las acciones, situaciones o conclusiones? ¿Cuál es su núcleo principal?, el estudiante al obtener la información y la organiza, encuentra la tesis e hipótesis del texto y se pregunta, el autor alcanzó su objetivo y demostró su tesis, ¿Cuál es la conclusión a la que llegan todas estas acciones?, ¿en las conclusiones el autor demuestra sintéticamente su tesis o hipótesis?, ¿el título indica el tema del texto?, ¿Cuáles son los principales subtemas en los que el autor divide su texto?</p>
<p>5. Lectura crítica. Elementos tendenciosos y contradictorios del texto: los estereotipos, las generalizaciones, la única cara de la moneda y la falacia: el estudiante debe identificar y evaluar si ¿Se contradice el autor del texto?, ¿se encuentra contradicciones entre la tesis central y las hipótesis secundarias? ¿Están bien definidos los conceptos centrales del texto? ¿El texto es ambiguo?, ¿no define implícita o explícitamente los conceptos centrales?, ¿No relaciona el tema con la hipótesis central?, ¿identifica los estereotipos del texto?, ¿el autor sobregeneraliza, no está siendo imparcial? ¿El autor presenta una posición frente al tema?, ¿existe en el texto una relación de causa efecto, cuya causa no produzca ese efecto?, ¿encontraste alguna falacia en el texto, algunas ideas se contradicen entre sí?</p>



3.12 MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.

Se aplicó el método científico, que tiene la característica de ser objetivo, fáctico, progresivo y correctivo. Para la interpretación de datos se usa el método: cualitativo que interpreta los cuadros y las gráficas del grupo evaluado y el método cuantitativo que son los datos concretos de la investigación en cada uno de los alumnos manifestada a través de diferentes pruebas estadísticas no paramétricas que dan a conocer los resultados conseguidos que afirman o rechazan las hipótesis planteadas.

Como técnica se utiliza la aplicación del test autodiagnóstico para medir el nivel de lectura. Se aplica el examen de lectura crítica y se aplica un programa de formación pedagógica de lectura, y al finalizar la investigación para comprobar la efectividad del programa de intervención se aplica un postest.

Por otro lado los estudiantes y los docentes serán las principales fuentes de información, sin dejar de lado las distintas investigaciones, documentos, libros, entre otros, que puedan enriquecer esta investigación.

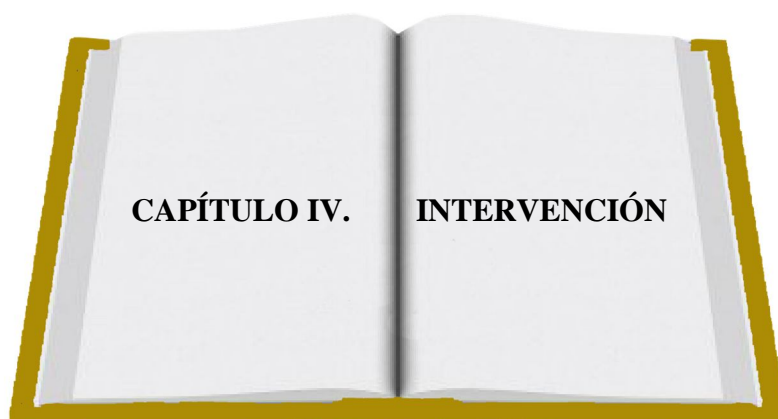
Entre las técnicas de recolección de información se realizan las siguientes:

- Test autodiagnóstico de nivel de lectura
- Examen de lectura crítica
- Experimentación: Programa de formación de lectura crítica competente a nivel superior
- Postest

Al finalizar se realizará el procesamiento de los datos para validar la efectividad de la estrategia.

3.13 PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Se aplica el método estadístico, vaciando la información en el programa estadístico SPSS versión 10.0 y se obtuvo los cuadros que analizan el diagnóstico inicial y final de manera comparativa.





4. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

4.1 PROGRAMA DE FORMACIÓN: LECTORES CRÍTICOS COMPETENTES EN LA UNIVERSIDAD

4.1.1 Presentación

A continuación se presenta un programa de formación en lectura crítica. Habilidad que debe tener desarrollada el estudiante universitario para poder convertirse en un lector eficiente que saque provecho de esta habilidad en su desarrollo académico, profesional y personal.

El pensamiento crítico se puede desarrollar a través de la lectura crítica. El lector universitario debe aprender a reflexionar sobre lo que lee, hacer análisis exhaustivo sobre el texto y evaluar el contenido de la lectura.

La lectura crítica apunta a que se debe hojear y ojear el texto, manipulándolo, consintiéndolo, rumiándolo, desentrañándolo hasta desvalijarlo completamente, para conocer la intención o el propósito del autor; se debe ser un cuestionador con lente de miope, buscando sospechas que permitan adentrarnos al pensamiento del autor, formulando preguntas para que el texto nos responda.

4.1.2 Perfil del Lector Crítico

El lector crítico desarrollará habilidades y competencias básicas en el análisis, reflexión, interpretación y criticidad de los textos, competencia que repercute de manera significativa para construir, reconstruir, valorar el significado coherente y lógico del texto que ha de aportar a su propio conocimiento, el cual se verá reflejado en su éxito profesional, laboral y en el desarrollo personal del estudiante.

A través del presente programa se orienta a la formación del lector crítico el cual debe poseer como perfil las siguientes características haciéndolo merecedor de actitudes y habilidades de un pensador crítico:

1. Analiza con lógica un documento o texto desde una posición crítica, utilizando razonamientos claros y lógicos
2. Reflexiona sobre lo leído, formulándose cuestionamientos para profundizar “tras las líneas el pensamiento del autor.



3. Clasifica, ordena, jerarquiza la información, e identifica las ideas relevantes de las irrelevantes para el propósito del lector (temas, subtemas, hipótesis central y secundaria)
4. Define, sintetiza e infiere lo leído para obtener conclusiones y conceptos sobre la lectura.
5. Formula valoraciones y ofrece juicios de valor
6. Analiza los argumentos, reconoce suposiciones, contradicciones, ambigüedades, falacias.
7. Evalúa la credibilidad de la fuente
8. Reconstruye y evalúa su esquema de pensamiento, manteniendo una mente abierta, audaz y perspicaz
9. Es capaz de enunciar juicios sobre todo lo que le rodea y lo que lee
10. Se corrige, autocorrige y rectifica sobre su forma de pensar

4.1.3 OBJETIVOS

General:

Desarrollar en estudiantes universitarios las habilidades, destrezas y competencias de lectura crítica para potencializar en el mejoramiento del razonamiento y la reflexión; a través del desarrollo de sus propias ideas y opiniones por medio del enjuiciamiento que conlleva a ser un buen lector crítico.

Específicos:

Al finalizar el programa de lectura crítica, el estudiante estará capacitado para:

- Utilizar sus procesos mentales de pensamiento crítico para razonar y leer en forma crítica los textos
- Evaluar y formular juicios de valor sobre los textos
- Desarrollar habilidades para convertirse en un buen pensador crítico
- Examinar su pensamiento y establecer juicios para establecer respuestas propias, contrastándola con lectura.
- Desarrollar habilidades de percepción, memoria funcional, cuestionamiento creativo, razonamiento lógico y evaluación crítica

4.2 CONTENIDOS

1. Evaluación de la fuente. De dónde se extrae la información, quién es el autor, está actualizada la fecha de publicación, es confiable el texto, tiene calidad de fondo y forma. Además hacernos otras preguntas como: es imparcial la editorial, existen intereses económicos, comerciales, políticos a favor de una ideología específica; cuál es el lugar de la publicación, es anónimo, en qué bibliografía se apoya el autor.

Todas estas preguntas y muchas otras, se formularán antes de iniciar la lectura del documento. Es un hábito inconsciente que el lector maduro deberá cosechar e introyectar para evitar lecturas innecesarias, poco productivas que poco le aportan a la labor académica.

2. Presentación de la información y tipo de lenguaje. Reconoce si la información es desarrollada por medio de hechos, opiniones e inferencias. Identifica el tipo de lenguaje que tiene el texto es objetivo o subjetivo, ¿utiliza connotaciones y denotaciones sobre el sentido de lo que lee? Identifica los sentimientos y prejuicios del autor por medio de las connotaciones, significado intencional, que denotan las connotaciones sobre el autor, ¿que intenta el autor al utilizar las connotaciones? ¿Qué quiso el autor transmitir por medio de las connotaciones? Identifica la tendencia o escuela ideológica a la que pertenece el autor. Identifica la validez del razonamiento del autor.

3. Intención y objetivo del autor. Reconoce el objetivo del autor del texto, evalúa si el propósito del autor es el de informar instruir o persuadir, ¿sobre qué quiere instruir el autor?, ¿qué quiere informar?, ¿de qué quiere persuadir?, ¿para qué?

4. El tema, la hipótesis, tesis principal e hipótesis secundarias. Es capaz de establecer el tema y delimitarlo, ¿de qué trata el texto?, ¿Cuál es su asunto principal? ¿Cuál es el hilo conductor, el que une y al que desemboca todas las acciones, situaciones o conclusiones? obtiene la información y la organiza, encuentra la tesis e hipótesis del texto, el autor alcanza su objetivo y demostró su tesis, ¿Cuál es la conclusión a la que llegan todas estas acciones?, ¿Cuál es su hilo conductor, el que une y al que desemboca todas las acciones, situaciones o conclusiones?, ¿en las conclusiones el autor demuestra sintéticamente su tesis o hipótesis?, ¿el título indica el tema del texto?, ¿Cuáles son los principales subtemas en los que el autor divide su texto?

5. Lectura crítica. Elementos tendenciosos y contradictorios del texto: los estereotipos, las generalizaciones, la única cara de la moneda y la falacia. ¿Se contradice el autor del texto?, ¿se encuentran contradicciones entre la tesis central y las hipótesis secundarias? ¿Están bien definidos los conceptos centrales del texto? ¿El texto es ambiguo?, ¿no define implícita o explícitamente los conceptos centrales?, ¿No relaciona el tema con la hipótesis central?, ¿identifica los estereotipos del texto?, ¿el autor sobregeneraliza, no está siendo imparcial? ¿El autor presenta una posición frente al tema?, ¿existe en el texto una relación de causa efecto, cuya causa no produzca ese efecto?, ¿encontraste alguna falacia en el texto, algunas ideas se contradicen entre sí?

4.3 METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el desarrollo del programa de formación de lectura crítica en estudiantes universitarios el, o la docente orientadora, estructura una metodología variada, sobresaliendo la aplicación de talleres y guías, los controles de lectura. La implementación de este programa es inminentemente práctico, porque una vez el estudiante haya conocido y ejercitado la estrategia, procederá a la socialización del conocimiento, donde la puesta en común y la participación grupal es fundamental para que dinamice el proceso y pueda ser viable su aplicación en cualquier programa de formación universitaria específicamente al iniciar los estudios superiores, puesto que los beneficiados serán directamente los educandos, quienes deben ser conscientes de mejorar su proceso de formación a nivel personal, social y en el ámbito profesional.

El programa, está diseñado para ser desarrollado en un tiempo estimado de 25 horas, las cuales se distribuyen en cinco bloques temáticos que aborda los requerimientos mínimos y las competencias en lectura crítica que un estudiante universitario debe lograr al iniciar sus estudios superiores. Cada bloque temático ha sido adaptado por afinidad en los temas tratados, a las necesidades particulares de los educandos y contextualizados según los propósitos visionales y misionales del estudiante universitario unisucroño.

Cada bloque temático o competencia a desarrollar, se pone en práctica en cuatro horas de clase, adicionándole cinco horas para la realización del cuestionario final de lectura crítica; instrumento que evidencia los avances en cuanto a la apropiación de los contenidos y competencias del lector crítico.

Por su parte el bloque temático se ejecuta teniendo en cuenta tres etapas básicas que se han organizado para lograr la formación del lector crítico. Las etapas son: Fundamentación de la estrategia, ejemplificación y ejercitación. En la fundamentación se explicita el contenido objetivo de la estrategia a desarrollar; se da en términos conceptuales, de manera clara y sencilla da a conocer el contenido de la misma. Debe ser orientada por el docente, quien recibirá una preparación previa sobre el desempeño que debe tener en cuenta en la orientación del programa.

Como segunda etapa, se tiene la ejemplificación, que busca aterrizar el contenido conceptual a ejemplos concretos que atienden a una mejor comprensión contextual y real de la lectura. Por último se destaca la ejercitación por parte del estudiante, donde ejecutará a través de una lectura las bases conceptuales y habilidades adquiridas en el proceso.

Las sesiones serán presenciales bajo la orientación del docente, se realizarán en clases tipo seminario-taller, utilizando guías, lecturas así también como las explicaciones tipo conferencias dirigidas, temáticas que deberán ser socializadas y dan cuenta de la comprensión e interpretación que el estudiante tenga de la lectura y el grado de criticidad que puede aportar al autor del texto.

Por ser un programa de lectura, estará enmarcado en una serie de textos, documentos o libros, seleccionados intencionalmente; la temática de lectura puede variar, dependiendo de las diferentes disciplinas académicas, sin hacer distinción en la tipología textual, que puede ir desde un texto sencillo, a uno científico, académico, lúdico, entre otros. Resaltando que la estrategia de lectura crítica no cambia, ésta se ajusta a todo tipo de intencionalidad.

Dichas estrategias contarán con la participación activa de los asistentes los cuales deben aportar el análisis, la reflexión y valoración de los textos los cuales abordaran temáticas pertinentes a su disciplina, contexto y realidad que lo circunda.

La metodología del programa desarrollara las siguientes estrategias:

- Fundamentación y ejemplificación de los contenidos
- Talleres individuales y grupales
- Resolución y socialización de guías
- Guías de lectura

- Asignación de actividades
- Socialización de lecturas
- Conversatorios
- Análisis de textos
- Ejercicios prácticos de lectura
- Comprensión lectora y producción textual

4.4 FORMACIÓN DE LECTURA CRÍTICA A NIVEL SUPERIOR

4.4.1 Evaluación de la Fuente

Fundamentación:

¿Es confiable y creíble el texto?

El lector crítico antes de darse a la tarea de iniciar el proceso lector, necesita identificar la fuente, es decir, el tipo de publicación, el lugar de dónde se extrae la información.

Para esto, lo primero es conocer el autor del texto, conocer su biografía, experiencia, identificar su trayectoria como escritor, ¿es un experto?, conocer el nombre de la editorial, si ésta es reconocida, si tiene buena reputación, cual es el grupo económico que los ampara, están financiados o respaldados por algún grupo político.

Además, la fecha de publicación, así como el lugar de publicación se hace necesario conocerla, porque preferiblemente para estar informados o instruidos sobre una temática en especial, se debe apuntar a leer textos actualizados.

Otras veces el documento a leer no está firmado, se trata de anónimos, se desconoce el autor y se conoce poco sobre él. Es recomendable en ese caso evaluar la credibilidad y confiabilidad del editor o editorial que publica el texto. Conocer igualmente, el tipo de publicación (revista, periódico, boletín, etc.).

Es aquí donde el lector se vale de su experiencia al reconocer los intereses y reputación de algunas revistas, periódicos o editoriales. Se hace imprescindible leer la “subportada” o “contraportada”, en caso de libros y revistas ya que en ella se extrae información de la publicación:

- Publicación
- Impresión
- Editorial
- País
- Tiraje
- Imprenta

ESTRATEGIA

1. Identifica y evalúa la fuente del texto
2. Evalúa la confiabilidad y actualización de cualquier texto
3. Analiza los paratextos (índice, título, subtítulos, pie de fotos, imágenes, etc.)
4. Identifica y anticipa si el texto es útil y satisface sus objetivos de lectura
5. Revisa la fuente del texto

Estas estrategias conducen a que el estudiante revise primeramente de manera un poco “superficial”, el texto a que se enfrenta. Debe familiarizarse con la estructura de éste, hacer predicciones sobre su temática, fuentes en las que se apoya el autor del texto, reputación del autor, tendencia de éste; así mismo el autor se familiariza con la actualización de la fuente.

Ejemplificación

Lee con atención y aplica la estrategia aprendida

Revista Carrusel

Postre de notas / ¿Cortarlo o no cortarlo?

Por: Daniel Samper Pizano | 10:31 p.m. | 01 de Septiembre del 2011

Tomado de: <http://www.eltiempo.com/carrusel/postre-de-notas-cortarlo-o-no-cortarlo102749994>

Me produce sonrojo tratar este asunto en una revista como CARRUSEL, que leen millones de pudibundas damas. Pero sospecho que, aunque se trate de un tema que afecta principalmente a los hombres, no escapa a la curiosidad femenina. Algo les toca a ellas.

Entro, pues, en materia: ¿está mandada a recoger la circuncisión?

No necesito describir de manera minuciosa esta delicada labor de minicirugía (bueno: depende), porque los detalles ponen el pellejo de gallina. Hablo, por supuesto, del corte de un trozo de prepucio que se practica por razones religiosas, culturales o médicas a un niño. En realidad, no siempre se trata de un niño. Puede ser también un adulto, caso en el cual deja de ser pequeña cirugía y se convierte en carnicería grande. A un amigo mío lo sometieron al tormento faltando poco para su boda, y la luna de miel fue de lo más apacible que puedan imaginarse. La señora ni siquiera viajó con él. Lo acompañó el urólogo.

Inventada por los egipcios hace 7.000 años, la circuncisión es la cirugía más antigua del mundo. Una imagen en la tumba del faraón Ankamahor muestra a un tipo armado con una piedra de sílex que filetea a un jovencito que también está con una piedra... Desde entonces los varones egipcios hablan de "la maldición de Ankamahor".

Abundan las alusiones bíblicas a este recorte de piel. Un día en que estaba de mal genio se le ocurrió al Creador que esa iba a ser la marca de su pueblo y anunció a Abraham y sus hombres que en adelante los judíos se distinguirían por el tijeretazo. Si yo soy Abraham, me vuelvo budista. Pero Abraham obedeció e inició una costumbre que se extendió también a buena parte de los musulmanes y a un número de cristianos, incluido el Niño Dios. ¿Cuántos? No lo sé. Yo no ando mirando estas cosas.

La ONU afirma que uno de cada tres varones es circunciso. Pero, lo mismo que la plata, las circuncisiones están mal repartidas. Los africanos pobres no tienen para pagarse la descarnada práctica. En cambio, muchos multimillonarios occidentales se han hecho tres, cuatro y hasta seis circuncisiones.

Los hispanicos, según Wikipedia, somos poco aficionados a la poda de marras. Solo el 1,8 por ciento de los españoles ha sufrido el enojoso cercenamiento; la cifra resulta aun inferior en las españolas. México es el país latino que registra cotas más altas en el CircunÍndice: 31 por ciento. Los mexicanos más cobardes se la hacen a mordiscos y los más violentos, a balazos. La cifra correspondiente a Colombia es el 6,9, que figura en otras estadísticas sobre temas de la misma zona.

Estados Unidos, tan proclive a las modas, ha vivido épocas de auge y sequía en esta esfera. Tras un boom del recorte en los años sesenta ha adquirido enorme fuerza la Campaña Por la Integridad Genital (CPIG), un movimiento contra la circuncisión. No le faltan enemigos a la CPIG, pues es cierto que el menor movimiento en plena circuncisión puede tener terribles consecuencias.

En noviembre se votará en San Francisco (California) un referendo sobre problemas locales, y la CPIG aspira a que en él se declare ilegal la circuncisión. Según su argumento, si se prohíbe la ablación de clítoris, debe prohibirse también el corte de prepucio. Sobra decir que semejante comparación es excesiva e irrespetuosa con las mujeres: no hay simetría entre una decapitación y un dolor de cabeza.

En el fondo, el problema es científico. No está demostrado que la circuncisión evite el sida, ni que reduzca el cáncer en el noble órgano que rodea con su tibio abrazo. Pero parece que en materia de higiene es muy positiva. Las egipcias la llaman "la bendición de Ankamahor".

Termino por ahora. El espacio es breve y hay mucha tela que cortar.

Ejercitación de la estrategia

Realiza la primera evaluación del texto (artículo de Internet) titulado **Los ¿residuos? Tecnológicos**. Autor: **Guido León**. Fecha de publicación)

Los RAEEs son residuos de aparatos eléctricos y electrónicos como por ejemplo, heladeras, microondas, reproductores de música, computadoras, monitores, televisores, celulares, equipos de iluminación, herramientas eléctricas, juguetes, etc. El problema de estos residuos es que junto con los materiales reciclables se encuentran sustancias contaminantes como plomo, mercurio, arsénico, cadmio y cromo hexavalente, las cuales son tóxicas y poseen gran capacidad de dañar el ambiente y afectar la salud de la población. El plomo que contiene el tubo de rayos catódicos de un solo televisor puede contaminar hasta 40 millones de litros de agua.

El mundial trajo aparejado una venta inmensa de nuevas tecnologías de televisores. Pantallas planas e imágenes en alta definición fueron las premisas para ver todos los partidos de la selección. El lado oscuro de esta modernización son los millones de televisores obsoletos

que serán desechados en los próximos años. El plomo que contiene el tubo de rayos catódicos de un solo televisor puede contaminar hasta 40 millones de litros de agua.

Los aparatos eléctricos y electrónicos (AEE) hacen la vida más fácil, de eso no hay ninguna duda. Todos los días los utilizamos para múltiples funciones, algunos nos despiertan, en otros escribimos, algunos nos preparan el café y otros hasta pagan el sueldo. Esto es así hasta que dejan de proveernos la función que esperamos de ellos, esto puede pasar porque se rompió y se opta por la compra de uno nuevo en vez de la reparación o porque a pesar de funcionar correctamente, no cumple con las nuevas expectativas que el usuario espera. Cualquiera sea el caso, el AEE es desechado y se convierte en un residuo.

Los RAEEs son residuos de aparatos eléctricos y electrónicos como por ejemplo, heladeras, microondas, reproductores de música, computadoras, monitores, televisores, celulares, equipos de iluminación, herramientas eléctricas, juguetes, etc. Se cree que en Argentina se desecharon 80.000 toneladas de RAEEs en el año 2006 y algunos autores hablan de 100.000 toneladas en el año 2008. Es factible que ese número sea mayor en la actualidad debido al rápido progreso tecnológico y al marcado aumento en las ventas de computadoras portátiles y televisores con tecnología LCD y el consecuente desecho de aparatos obsoletos.

A pesar de estar en desuso y de ser descartados, los RAEEs contienen gran cantidad de materiales que pueden ser utilizados en diferentes procesos, por ejemplo el ABS (plástico), el hierro y el acero que suman más del 50% del peso de un RAEE promedio pueden ser fácilmente reciclados y utilizados para producir nuevos aparatos. De esta manera no sólo se ahorra materia prima sino también, energía. Las plaquetas contienen pequeñas cantidades de metales preciosos que pueden ser recuperados mediante tecnologías avanzadas de fundición. La recuperación de los materiales a gran escala puede aumentar la oferta de metales y como consecuencia, reducir la cantidad de emprendimientos mineros que poseen un fuerte impacto sobre el ambiente. El problema de los residuos es que junto con los materiales reciclables se encuentran sustancias contaminantes como plomo, mercurio, arsénico, cadmio y cromo hexavalente, las cuales son tóxicas y poseen gran capacidad de dañar el ambiente y afectar la salud de la población.

Es importante destacar que hoy una correcta gestión de los RAEEs puede recuperar cerca del 100% de los materiales y reducir el impacto sobre el ambiente al mínimo.

Cuando un RAEE es abandonado en la calle o es tirado junto con los residuos urbanos a un relleno sanitario, al poco tiempo la lluvia y la actividad biológica liberan gran parte de las sustancias tóxicas. El suelo puede retener gran parte de la contaminación, pero llegado a un punto, puede agotar su capacidad de almacenamiento y permitir que se filtre hacia el agua subterránea, la cual es consumida por las familias que no tienen acceso al agua de red.

Los efectos de los metales pesados en la salud humana son bien conocidos, el caso más común son los producidos por el plomo. Ese contaminante es muy peligroso para los chicos produciendo daños irreversibles en el desarrollo del cerebro y afectando de manera negativa la capacidad intelectual. Sabiendo que un monitor o televisor contiene alrededor de 2 kilogramos de plomo y que el límite admisible para el agua potable según el Código Alimentario Argentino es de 0,05 mg/L, un solo monitor o televisor puede contaminar hasta 40 millones de litros de agua.

En Argentina existen numerosas empresas, ONGs, programas e iniciativas que trabajan separando los RAEEs del circuito de los residuos sólidos urbanos. Muchas de ellas trabajan restaurando los equipos y los venden a bajos precios o los donan. Otras empresas como Industrias Dalafer, Scrap y Rezagos y Silkers realizan una gestión integral de los materiales, incluyendo los que contienen las sustancias más peligrosas, como son las plaquetas electrónicas, las cuales son exportadas a plantas de alta tecnología radicadas en el exterior para su reciclaje.

En la actualidad existe un proyecto de ley presentado por el senador Daniel Filmus, el cual propone quitar la niebla del marco legal donde está inserta la gestión de los RAEEs. La ley plantea en principio que los productores diseñen aparatos menos contaminantes y colaboren con un impuesto anticipado para la gestión de los residuos generados una vez que los productos entren en desuso.

La solución al problema requiere que todas las partes involucradas entiendan, acepten y se comprometan con su lugar en el circuito. Es importante que los usuarios sean conscientes de los graves problemas que conlleva una mala gestión de los RAEEs, que las empresas vean la responsabilidad extendida no como un costo, sino como un valor agregado que ofrecerán al consumidor y que el gobierno genere leyes eficaces, con definiciones precisas y con instrumentos orientados a solucionar el problema y no a recaudar fondos.



Información consultada:

- La responsabilidad extendida del productor en el contexto latinoamericano – La gestión de residuos de aparatos eléctricos y electrónicos en Argentina. Thomas Lindhqvist, Panate Manomaivibool & Naoko Tojo (2008).
- Global perspectives on e-waste. Rolf Widmer, Heidi Oswald-Krapf, Deepali Sinha-Khetriwal, Max Schnellmann & Heinz Boni. (2005).
- Cathode Ray Tube manufacturing and recycling: Analysis of industry survey. A. Monchamp, H. Evans, J. Nardone, S. Wood, E. Proch & T. Wagner. (2001).
- Código Alimentario Argentino, Ministerio de Salud.
[http://www.alimentosargentinos.gov.ar\(...\)](http://www.alimentosargentinos.gov.ar(...)) - Visitada el 30/07/2010
- Organización Mundial de la Salud (OMS) - [http://www.who.int\(...\)](http://www.who.int(...)) - Visitada el 30/07/2010
- Registro de operadores de residuos peligrosos de la Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable. [http://www2.medioambiente.gov.ar\(...\)](http://www2.medioambiente.gov.ar(...)) - Visitada el 30/07/2010

Actividades

1. Sin leer el texto, ¿cómo puedes anticipar que la información que ofrece sea confiable?
2. ¿Qué estrategia utilizaste para conocer, sin leerlo, si es o no confiable?
3. Escribe los siguientes datos:
 - Título
 - Autor
 - Editorial
 - Lugar de publicación
 - Fecha de publicación
4. Realiza la primera evaluación de este texto
 - Título
 - Autor
 - Editorial
 - Lugar de publicación
 - Fecha de publicación



5. Explica por qué es o no confiable este texto. Argumenta en forma crítica

4.4.2 Presentación de la Información y Tipos de Lenguaje

Presentación de la información (hechos, opiniones e inferencias)

Fundamentación

Para leer críticamente es fundamental diferenciar en un texto los hechos de las opiniones que expresa el autor. Normalmente el autor basa sus escritos en criterios personales, juicios de valor que plasma según su tendencia ideológica, el contexto en que está inmerso y sus principios.

El lector crítico tiene que identificar con agudeza la comprobación de los argumentos que utiliza el autor para fundamentar sus opiniones, las cuales deben estar basadas en hechos verídicos y susceptibles de ser comprobados. A mayor cantidad de hechos más sólida es la fundamentación del autor.

Esta estrategia consiste en identificar y reconocer el propósito del autor: ¿Qué se propone el autor con su lector? ¿Informarlo, instruirlo o persuadirlo? Para ello se distingue y analiza cómo presenta la información si se presenta con: Hechos (H), opiniones (O) e inferencias (I)

Hechos: información, razonamiento o argumentación que puede corroborarse. Datos o axiomas que puede ser verificado. Suceso verificable o evidente

Opinión: juicio de valor, punto de vista, dictamen estimación.

Inferencia: hechos más opiniones, consecuencia que se obtiene de un hecho la cual se basa en un razonamiento lógico. Inducir una cosa de otra. Se construyen basándose en hechos verificables o evidentes. Hecho más opinión.

Ejemplo 1:

Está lloviendo (H)

Está nublado probablemente lloverá en la tarde (I)

La lluvia me produce alegría (O)

Ejemplo 2:

Durante el verano hay muchas moscas en los pueblos (H).

Hay grillos, luciérnagas, mosquitos. Pero lo peor son las moscas (O).

Todas ellas son miembros de la familia de los insectos (I)

Ejemplo 3: El “SHOCK” del futuro se puede definir como la angustia tanto física como sicológica, nacida de la sobrecarga de los sistemas físicos de adaptación y de sus procesos en la toma de decisiones **(H)** los síntomas del shock del futuro varían **(I)** hay impresionantes señales de desquiciamiento principalmente en los jóvenes de hoy **(O)**. Una buena adaptación solo puede producirse cuando el nivel de estímulos no es demasiado alto ni demasiado bajo (I) el shock del futuro es la respuesta a un estímulo excesivo **(I)** el hombre es un ser que puede adaptarse a cualquier situación. **(H)**

Es importante que el lector crítico identifique si el autor presenta la información principalmente con hechos, estará informando. Al contrario, si el autor presenta exclusivamente sus opiniones, estará persuadiendo, sin bases sólidas o confiables.

En muchas ocasiones, se encuentran textos donde el autor presenta la información combinando hechos e inferencias, está informando y participando con su punto de vista. Es tarea del lector crítico identificar cual de los tres elementos prima en el texto y es más utilizado por el autor.

El lector crítico no puede desconocer la importancia de la opinión en el texto, lo importante está en identificar cuándo el autor está presentando como un hecho su propia opinión. Generalmente las opiniones se apoyan en un conocimiento de la realidad que implica la relación y la inferencia de los hechos. Cuando el autor abusa de las opiniones pueden recaer en lo que se conoce como falacia, es decir, argumentos defectuosos, mal contruidos y errados de un tema.

ESTRATEGIA

1. Identifica hechos
2. Identifica inferencias
3. Identifica opiniones



Ejemplo: Hechos, opiniones e inferencia

TEXTO INFERENCIAL

“El hambre no es sólo la consecuencia de una carencia de alimentos, sino también la falta de acceso a los alimentos. El premio nobel de Economía Amartya Sen ha señalado que el hambre es causada por una ausencia de acceso a los alimentos por la caída de los ingresos de los campesinos, ya sea por el aumento de los costos de producción o por la disminución de los pesos agrícolas o por ambas”.

Vandana Shiva. “Globalización agrícola arruina al tercer mundo” 2010

TEXTO BASADO EN HECHOS

Los lepidópteros, son organismos que tienen características morfológicas de todo insecto. Su cuerpo está formado por tres partes: cabeza, tórax y abdomen, están recubiertos generalmente por pequeñas escamas y pelos. Su tamaño varía desde tres milímetros hasta un poco más de 30 centímetros de envergadura

TEXTO BASADO EN OPINIÓN

“Hay mucho jovencito colegial, de papá con poder que, a cuento de andar en camioneta blindada y con guardia, se le ha subido la adrenalina al cerebro y aplasta a compañeros debiluchos”.

Poncho Rentería. El Tiempo.

Ejercitación

1. Reconoce como presenta el autor la información en los siguientes enunciados (hechos, opiniones e inferencias) Explica tu respuesta.

A. Mi madre significaba todo: la vida, la belleza, la femineidad, pero principalmente la verdad.

Hernán Lara “el infierno tan temido”



B. Unos de los óxidos de nitrógeno, el óxido nítrico en presencia de algunas otras sustancias y luz solar produce un gas de color pardo amarillento muy toxico que es responsable del smog.

C. “Como el mar de la playa a las arenas, voy en este naufragio de vaivenes, por una noche oscura de sartenes, redondas, pobres, tristes y morenas”.

Miguel Hernández

D. “La libertad no es una filosofía y ni siquiera es una idea: es un movimiento de la consciencia que nos lleva en ciertos momentos, a pronunciar dos monosílabos sí o no. Es su brevedad instantánea, como a la luz de un relámpago, se dibuja el signo contradictorio de la naturaleza humana”.

Octavio Paz.

E. “El goce de la lectura se define, como todos, por el recuerdo, computo de los bienes acumulados. A esta luz examinemos las categorías de lectores, entre aficionados y profesionales”.

Alfonso Reyes, La experiencia literaria.

2. Lee el siguiente texto e identifica los hechos, opiniones e inferencias halladas. Completa el cuadro.

Los antiguos ECAES, diseñados para evaluar todos los programas académicos de educación superior, dejaron este semestre su lugar a la nueva prueba Saber-Pro que, según el Icfes, busca evaluar competencias transversales y transferibles.

¿La razón? Se hizo imposible el mantenimiento de la antigua estructura por el creciente número de carreras que se ofrecen. Algo que era previsible: fue siempre excesivo que Colombia mantuviera una ambiciosa prueba de calidad, mucho más que las que se implementan hoy en el mundo, cuando nuestros indicadores son, en el mejor de los casos, difíciles: la cobertura de educación superior en el país —inflada por la incorporación de los estudiantes del Sena— no llega sino hasta el 35%, los profesores de planta al 30% y los

profesores con doctorado corresponden al 4% del total. Hay lugares en los que se pueden utilizar mejor los recursos adicionales y, sin pretender descuidar la medición de la calidad, es posible realizar una evaluación más modesta que ya esté probada y que, de paso, nos sea más provechosa.

El valor agregado de la educación superior que pretende cuantificar el Icfes resulta entonces poco más que una medición de si ésta fue o no un buen remedial de bachillerato, ¿o acaso qué otro examen se presta para que lo presenten estudiantes de todas las carreras? Y aunque es cierto que la prueba, además de las competencias genéricas, tiene también competencias específicas —la mayoría de las cuales no van a estar listas para este semestre, pese a lo cual el Icfes echó a andar el nuevo examen—, no están diseñadas para medir los conocimientos de un área sino su supuesta aplicabilidad. Muchas de las carreras de ciencias sociales, por ejemplo, tienen como competencia específica para este semestre la ‘planeación de proyectos’, tarea que tradicionalmente era labor de los administradores pero que, según el Icfes, ya no lo es exclusivamente, pues ahora resulta que las competencias son prácticas transferibles.

Por lo que puede interpretarse, la principal preocupación del Icfes pareciera ser la de alinear la educación superior con lo que cree son las demandas del mercado laboral. Saberes aplicables y flexibles significa, en esta lógica, mano de obra fácilmente empleable. Sin embargo, resulta que la mano de obra fácilmente empleable —y, por tanto, menos especializada— no genera nuevo conocimiento, nuevos procesos, no genera nuevas tecnologías, no genera creación artística, análisis sociales, análisis históricos. Es cierto: el país necesita fortalecer su educación técnica y tecnológica. Pero también es cierto que ni puede quedarse sin formación universitaria —Colombia no sólo es pasión, también es ciencia— y, por el otro, ni siquiera la formación técnica es tan flexible y transferible como se pretende. El Icfes tiene, sin duda, varias explicaciones pendientes. Y más aún con la educación por fuera de la agenda del Gobierno. Realmente no estamos para innovar en el lugar equivocado.

Editorial Diario El Espectador. Septiembre 27 de 2011



HECHOS	INFERENCIAS	OPINIONES

3. Escribe un texto donde identifiques información basada en hechos, opiniones e inferencias. El texto debe apoyar la siguiente tesis. No es necesario que investigues sobre el tema. Responde desde tus conocimientos y siéntete libre al escribir.

Tiene que existir una ley que impida fumar y consumir bebidas embriagantes a menores de edad”

EL LENGUAJE: TIPOS

Fundamentación

La manera como cada persona se expresa es única e irrepetible porque el lenguaje es personal. Cuando un autor escribe un texto tiene un objetivo, intenciones y se propone algo. Es importante que el lector crítico identifique y reconozca la intención comunicativa que presenta el autor, la cual puede ser: instruir, informar, exponer, persuadir, divertir, aconsejar, enseñar, etc.

Para reconocer la intención del autor se debe leer cuidadosamente el texto, prestando especial atención al uso del lenguaje, si este es objetivo o subjetivo respecto al tema que trata.

Los autores clasifican esquemáticamente el lenguaje en: objetivo, subjetivo y connotativo. A través del lenguaje se expresa el marco teórico, la corriente, escuela, grupo de opinión del autor.

EL LENGUAJE OBJETIVO: se presenta cuando el autor no se deja llevar por la pasión y los sentimientos. Se refiere a las cosas de manera directa y neutral, sin apasionamientos, ni mezclar sentimientos.

El lenguaje objetivo es el lenguaje denotativo, acorde con la realidad; aquel que se emplea para decir las cosas tal como son o se presentan, con toda claridad, con el ánimo de ser entendido por sus oyentes; sin utilizar ningún tipo de simbología.

El lenguaje denotativo se refiere de modo directo a un hecho o a un dato. Lo denota, lo nombra. Se encuentra en textos no-literarios. Éstas son algunas de sus características: Es más importante el significado que el significante. Su intención es transmitir información. Su lectura no puede cambiarse.

Ejemplo 1: Hoy asistimos al colegio y la primera, es la clase de matemáticas

Ejemplo 2: en 1999 fue secuestrada la candidata presidencial Ingrid Betancur

LENGUAJE SUBJETIVO: Hace referencia a las cosas de manera personal, expresando su sentir en cada una de ellas; contiene el modo personal de pensar y de sentir del autor. Se reconoce por el número de adjetivos que el autor utilice, debido a que la adjetivación denota sentimientos y juicios de valor (opiniones).

El lenguaje subjetivo expresa opiniones, juicios o estimaciones. El autor emite juicios sin fundamentarlos adecuadamente e involucra sus sentimientos, emociones y puntos de vista.

Ejemplos:

- El primer día de clases fue maravilloso, las clases fueron interesantes, en especial la de matemáticas
- En el 1999 el país vivió dolorosamente y consternadamente el secuestro injusto de la candidata a la presidencia de la república de Colombia.

LAS CONNOTACIONES: Hace referencia al sentido oculto o implícito de las palabras. “Son los topos emocionales de una palabra que propician ciertos sentimientos en el lector. Por lo tanto los autores usan palabras en un sentido connotativo para cambiar los juicios y opiniones del lector. Es aceptable que el autor utilice palabras connotativas para hacer una

descripción más válida. Sin embargo, no es aceptable si las utiliza para conducir nuestro pensamiento y tratar de persuadirnos”. Argudín y Luna (2001. p. 42).

Las connotaciones comunican actitud y sentimientos. Al igual que los adjetivos, califican porque pueden indicar los prejuicios del autor. Se relaciona con los marcos teóricos y contextuales en que se comunican las ideas o textos, así como los valores, creencias, cultura, entre otros. Significan las palabras con una doble idea, por lo general, con una idea que se relaciona con una emoción. Al connotar se hace una relación por medio de la misma palabra se puede relacionar dos o más ideas.

Ejemplos: *Es humano*

Significación, clasificación biológica, animal racional, mortal, perecedero

Significado connotativo comunica actitud y sentimientos: comprensivo interesado en los demás, generoso.

ESTRATEGIA

1. Sabrás que el texto es objetivo por el tipo de lenguaje que utiliza
2. Sabrás que el texto es subjetivo por el uso de connotaciones
3. Reconoce las palabras connotativas de los textos
4. Identifica los sentimientos y prejuicios del autor por medio de las connotaciones
5. Evalúa la validez del razonamiento del autor independientemente de la connotación que le dé.

NOTA: Al finalizar la fundamentación, se le solicita a los estudiantes que traigan textos de variedad temática, preferiblemente de su disciplina



EJEMPLOS: TEXTO OBJETIVO Y SUBJETIVO

Texto objetivo

Últimamente el tiempo está siendo muy estable y estamos teniendo altas temperaturas. Esto se debe a la llegada de la primavera, que ha traído con ella un estado anticiclónico a la mayor parte de Andalucía. Incluso fuera de ella se están registrando temperaturas anormales para la época del año en la que nos encontramos. En Madrid las temperaturas alcanzaron los 21°C, en Galicia se superaron los 20°C, y en una de las zonas más frías de España, Castilla y León, las temperaturas llegaron a 15°C.

Texto subjetivo

Hace días que estamos teniendo un clima al que no estamos acostumbrados a estas alturas del año. El tiempo está siendo muy caluroso, incluso molesto para los que no nos lo esperábamos y todavía llevábamos las chaquetas y abrigos. Puedo parecer exagerado, pero en Sevilla las temperaturas llegaron casi a los 30°C, temperaturas insoportables para los turistas de zonas más frías del planeta que visitaban nuestra turística ciudad. Pienso que ya deberíamos sacar la ropa veraniega por si las temperaturas continúan siendo tan altas.

EJERCITACIÓN DE LA ESTRATEGIA

Lee el texto y aplica la estrategia aprendida

Texto1

Submarinismo

En la prehistoria, los seres humanos le tenían pavor al agua, porque la imposibilidad de respirar, les impedía realizar esta actividad. Poco a poco, además de transportarse en barcos por encima del agua, empezaron a sentir mayor curiosidad por lo que estaba debajo del agua.

Según los expertos, las primeras inmersiones tuvieron lugar hacia el año 5000 A. C. y el principal objetivo de los buceadores de aquella época era la recogida de alimentos.

El ser humano puede estar bajo el agua sin respirar durante 2 ó 3 minutos, y eso era un impedimento para los submarinistas. Por eso, las antiguas culturas comenzaron a inventar aparatos que les ayudaran a respirar de alguna forma bajo el agua. Una de las primeras ideas fue usar un tubo que llegase hasta la superficie del agua; este recurso también es muy utilizado

hoy en día en nuestras playas entre la gente joven. Después de tener un gran desarrollo, hoy, el submarinismo se ha convertido en deporte y su conocimiento está muy extendido. Actualmente los submarinistas, gracias al uso de bombonas de oxígeno, son capaces de respirar dentro del agua y pueden permanecer durante algunas horas bajo las olas. Podemos afirmar que hay diferentes tipos de submarinismo:

- Snorkle: es el submarinismo que se lleva a cabo entre las rocas de la playa, utilizando gafas, un tubo y aletas. El objetivo suele ser disfrutar del paisaje y peces marinos.
- Freediving: en esta especialidad se trata de sumergirse lo más profundamente posible sin utilizar ningún aparato. El record del mundo, en hombres, es de 170 metros.
- La caza: es una modalidad en la que se utiliza el arpón; en esta caza hay una condición: no se puede usar bombonas de oxígeno.
- En caso de utilizar bombonas de oxígeno, podremos conocer lo que hay bajo el agua, sin necesidad de salir a la superficie durante algún tiempo, y sin dañar el ecosistema.

Texto 2

Submarinismo

Asier Landaluze

Desde niño he tenido una relación muy estrecha con el mar y su entorno.

Desde muy joven, los domingos a la tarde salíamos a navegar toda la familia en una vieja embarcación de mis padres. Era maravilloso observar cómo nos alejábamos de la costa.

Hay cosas increíbles a lo ancho del mar: peces, el mar con su tranquilidad, pequeñas islas, a lo lejos las luces de la costa. Así y todo, lo que más me gustaba, era bañarme en el mar donde aprendí a nadar.

Según crecía, cada vez era mayor la afición por el mar, ansiaba ver lo que había debajo del agua limpia. Por esa razón les dije a mis padres que deseaba comenzar a practicar el submarinismo. No pusieron ningún impedimento y cuando tenía 18 años comencé un cursillo de submarinismo.

Lo que más me gusta es el silencio y la soledad del fondo del mar, eso y las riquezas vivas que esconde el mar: peces, corales, plantas, montañas, volcanes, etc. Es una extraordinaria sensación moverse nadando. La fuerza del interior del planeta nos mantiene a



flote y no nos permite hundirnos y nos sentimos libres para poder realizar cualquier movimiento. A parte de eso, valoro mucho bucear con amigos y amigas, porque si uno mismo se encuentra en peligro ellos son los que te pueden sacar de esa situación de peligro.

A pesar de todo y como todas las cosas, este deporte también tiene sus aspectos negativos. Por ejemplo si no vives cerca del mar, debes ir lejos. A veces muy lejos y te sale muy caro y además te exige mucho tiempo. Por otro lado, si deseas permanecer durante un largo período sumergido en el agua, debes llevar mucho peso y muchos aparatos, así como: el traje de neopreno, botellas llenas de oxígeno, máscara, chaleco de aire, aletas, gafas... A pesar de todo, el mundo que aprecias en el fondo es maravilloso y de verdad que merece la pena.

En mi opinión, el Golfo de Vizcaya no es la zona más recomendada para bucear, ya que hay muchas corrientes, por consiguiente el agua suele estar muy turbia y no se puede divisar mucho. Hay otros mares y lugares que son más adecuados para realizar la práctica del buceo: El mar Rojo, Jordania...

Sobre los peligros que conlleva la actividad del buceo, pienso que los creamos nosotros mismos. Cuando hacemos las cosas como no se deben hacer, nosotros mismos producimos situaciones de peligro. Si permanecemos durante un largo periodo en el fondo y no respetamos los tiempos de descompresión, se producen momentos de alto riesgo. O si, por ejemplo, tocas cosas que no debes, animales o plantas... La mayoría de las veces suele ocurrir así, pero también es cierto que en algunas ocasiones la misma naturaleza puede producir peligros. A pesar de todo, no creo que el buceo sea un deporte peligroso

ACTIVIDADES

Reúnete en grupo, socializa con tus compañeros y resuelvan por escrito las siguientes preguntas

1. Desarrolla una atenta y crítica lectura de los textos
2. Elabora un cuadro comparativo donde resaltes las diferencias, características distintivas de el texto uno y el texto dos (lenguaje, sentimientos, juicios de valor, estilo, entre otras)
3. Subraya las palabras connotativas dentro de los textos y su significado.
4. Escribe un comentario crítico (mínimo tres párrafos) donde presentes tus juicios de valor frente al tema.



5. Utilizando el texto que trajiste para la clase, copia un fragmento identificando en él el tipo de lenguaje y transfórmalo a un lenguaje diferente (objetivo a subjetivo y viceversa)

4.4.3 Intención y Objetivo del Autor

Mi propósito es persuadirte. Mi objetivo es persuadirte de que compres un terreno en los anillos de Saturno. Si no te das cuenta de mis intenciones quizás logre vendértelo.

Fundamentación

Dependiendo de la posición del autor, sus corrientes ideológicas, filosóficas, concepciones que tiene el autor sobre el mundo y el objetivo o intención que se propone al escribir el texto, pueden variar la intención comunicativa. Es importante que el lector logre identificar y reconocer esa intención que puede ser: instruir, persuadir, informar, exponer, divertir, aconsejar, etc.

¿Cómo reconocer la posición del autor?

El lector crítico debe preguntarse cuál es el género discursivo que predomina en el texto, *¿Por qué y para qué el autor escribe el texto?*, quiere instruir, informar, recrear, opinar, persuadir, con qué fin.

Dentro del desarrollo de esta competencia que permite identificar la intención del autor se debe leer analíticamente, prestando mucha atención al uso del lenguaje, si este es subjetivo, objetivo, connotativo.

Cuando el autor tiene como propósito es **informar**, se basa en razonamientos en los cuales se apoya su argumentación principalmente en hechos y su lenguaje es objetivo. Se refiere a las cosas de manera, directa y neutral, obvio, claro, evidente el autor no muestra sus estados de ánimo, sentimientos, emociones y puntos de vista.

Por el contrario es subjetivo cuando hace referencia a las cosas de manera personal, es decir expresa sus emociones, sentimientos, estados de ánimos y plantea juicios sobre la temática.

Dentro del manejo del lenguaje es importante conocer si en el lenguaje del autor existen connotaciones es decir palabras que tienen doble significados o palabras que se pueden relacionar con dos o más ideas; o una idea se puede relacionar con una emoción.



Las palabras connotativas a un segundo significado de las palabras del texto, sugieren dos ideas diferentes que se complementan con el marco de valores y conjunto de creencias y valores. También pueden mostrar los prejuicios de quienes la dicen o la escriben, lo mismo suceden con los autores. El lenguaje connotativo le sirve al lector para descubrir la posición o tendencia a la que pertenece el autor

Los textos **persuasivos** tratan de convencer al lector o al que escucha de hacer o comprar algo. Un anuncio publicitario o un mitin político, por ejemplo, son textos persuasivos. En ellos predomina la función conativa.

Los textos persuasivos tratan de convencer al lector o al que escucha de hacer o comprar algo por medio de un discurso Argumentativo La argumentación forma parte de las funciones retóricas cuyo objetivo principal es presentar una serie de argumentos, es decir, una serie de razonamientos para probar o demostrar una proposición o bien para convencer a otro de aquello que se afirma o se niega y posteriormente llegar a una conclusión acerca del tema elegido por el autor, en otras palabras, inducen con razones a creer o a hacer algo (propagandísticos, publicitarios, ensayísticos).

Un anuncio es un mensaje destinado a dar a conocer un producto, suceso o similar al público. Actualmente los anuncios están relacionados con un propósito persuasivo y están encauzados a la promoción de artículos, productos y servicios. El mayor ámbito de actuación de los anuncios son los medios de comunicación, especialmente los audiovisuales, por tener un efecto más fuerte sobre el espectador.

Los textos **informativos** Están concebidos para facilitar nuevos conocimientos al receptor. Un informe o una noticia, por ejemplo, son textos informativos. La función comunicativa dominante en este tipo de textos es la informativa o representativa.

La finalidad de los textos **expositivos** es la transmisión de información y se centran en el contenido, que el receptor debe percibir claramente. Este texto presenta una serie de datos acerca de los flamencos y su alimentación, y a lo largo del mismo, para mostrar que unas ideas o hechos derivan de otros, se emplea la estructura de causa-efecto. La finalidad de los textos expositivos es la transmisión de información y se centran en el contenido, que el receptor debe percibir claramente.

En el texto argumentativo, el autor plantea una hipótesis o toma una posición frente a un determinado tema (como en este caso frente a la política de Bush) y la mantiene a lo largo

del texto, reforzando su opinión por medio del desarrollo de sus ideas, ejemplos, etc. Mediante la argumentación, el emisor pretende influir sobre su destinatario y lograr la aprobación y/o adhesión del receptor a la idea que postula. Este tipo de textos tienen también como característica un carácter dialógico: un dialogo con el pensamiento del otro para transformar su opinión.

Ejemplificación de la estrategia

Propósito informativo:

Menor de 11 años, otra víctima de conductores en estado de embriaguez

Por: redacción Bogotá | 5:12 p.m. | 01 de Octubre del 2011.El Tiempo

La Policía confirmó que el conductor tenía grado tres de embriaguez, cuando atropelló al pequeño.

El hecho ocurrió a la 1:45 de la tarde, cuando el niño Diego Alexander Hernández Báez jugaba en una calle del barrio Rionegro, en el occidente de Bogotá, calle 93 A # 66 A-55.

"El niño estaba jugando golosa y me había pedido permiso para ir a mi casa a seguir jugando, y me quedé esperando", dijo Carlos Báez, un tío del menor.

El conductor de un Renault 12, identificado como Frank Alexander Rodríguez, de 41 años, lo atropelló y lo desplazó por lo menos seis metros y le causó la muerte.

El hombre, que conducía el carro con placas CHO 109, intentó escapar del lugar del accidente, pero la comunidad lo impidió y ya está a disposición de las autoridades.

Según los familiares, la ambulancia tardó en llegar una hora. Carlos Báez afirmó que su sobrino había fallecido 15 minutos antes de que la ambulancia llegara al lugar del accidente.

Diego Alexander Báez, de 11 años, era estudiante de cuarto de primaria del colegio Domingo Faustino Sarmiento, ubicado en el Barrio Rionegro.

Según su tío, Diego era un niño muy calmado, muy obediente que le gustaba jugar con sus primos y vivía en la casa de su abuela junto con su padre y su madre.



Texto Persuasivo

1. Mantenga limpia la ciudad. ¡Es tan bonita!
2. Si quieres aventura, lázate a la lectura.
3. Haga que los ejercicios y comer sanamente sean parte de su rutina diaria
4. Cuando tenga un dilema sobre qué opciones saludables de comida hacer, simplemente recuerde: No se equivocará si consume frutas y verduras.
5. Riegue su jardín durante las primeras o últimas horas del día, evite así la pérdida de agua por evaporación; no riegue su jardín en exceso, es suficiente cada 3 días en verano y cada 15 en invierno (basta 10 litros de agua por m² de jardín).

Texto Expositivo

EL AGUA

El agua es uno de los elementos más importantes de la Tierra: de hecho, cubre las tres cuartas partes de nuestro planeta y, sin agua, ningún ser vivo podría vivir.

La cantidad total de agua en la Tierra es, más o menos, siempre la misma, pero no está siempre en el mismo sitio.

La mayor parte del agua está en los mares y océanos, en los ríos y los lagos, pero también hay agua por debajo del suelo: de allí la sacamos los hombres, cavando agujeros que llamamos pozos.

Con el calor del sol, el agua se evapora y asciende por la atmósfera: al llegar a cierta altura, con el frío, el vapor se vuelve a condensar en gotitas de agua, formando así las nubes.

Esas nubes se desplazan, empujadas por el viento. Si llegan a algún lugar más frío (por ejemplo, si una montaña les obliga a subir aún más alto) o si las gotitas, al juntarse, aumentan demasiado su volumen, se produce la lluvia: las gotas caen al suelo.

Si la capa de aire donde llega la nube es muy fría, las gotitas de agua se cristalizan en copos de nieve.

Texto Argumentativo

Hamas gano combinando una fuerte resistencia contra la ocupación militar con la creación de organizaciones sociales de base y de servicio a los pobres, una plataforma y una práctica que probablemente haría ganar votos en cualquier lugar. La victoria electoral de

Hama es ominosa pero comprensible, a la luz de los acontecimientos. Es enteramente justo describir a Hamas como fundamentalista, extremista y violentista, y como una seria amenaza a la paz y a un acuerdo políticamente justo. Sin embargo, es útil recordar que en aspectos importantes, Hamas no es tan extremista como otros. Por ejemplo, declara que estará de acuerdo con una tregua con Israel sobre la base de la frontera reconocida a nivel internacional antes de la guerra árabe-israelí de junio de 1967.

La posición de Washington hacia las elecciones en Palestina ha sido coherente. Las elecciones fueron postergadas hasta la muerte de Yasser Arafat, que fue recibida como una oportunidad para la realización de la "visión" de Bush sobre un eventual Estado palestino democrático, que es un pálido y vago reflejo del consenso internacional sobre un acuerdo de dos entidades estatales en la zona, que Estados Unidos viene bloqueando desde hace 30 años....

El compromiso formal de Hamas de "destruir Israel" lo pone a la par con Estados Unidos e Israel, que prometieron por mucho tiempo que no habría ningún "Estado palestino adicional" (aparte de Jordania", hasta que ambas naciones aflojaron parcialmente su posición, para aceptar un mini Estado constituido por los fragmentos que queden después que Israel se apropie de todas las partes de Palestina que desea....

Simplemente como conjetura, imagine el lector una inversión de las circunstancias: que Hamas permitiese a los israelíes vivir en cantones desparramados e invariables, virtualmente separados unos de otros, y en alguna pequeña parte de Jerusalén, mientras los palestinos construyen enormes asentamientos y proyectos de infraestructura para apoderarse de las tierras y los recursos de Israel, Y que, además Hamas acepte llamar a esos fragmentos "un Estado". Si se hicieran propuestas para esta empobrecida "categoría de Estado", nosotros nos sentiríamos, con razón, horrorizados. Pero con ese tipo de propuestas, la posición de Hamas sería esencialmente igual a la de Estados Unidos e Israel.

Publicado en La Nación (Chile) Distribuido por The New York Times Syndicate



ESTRATEGIA

- Identifica palabras connotativas.
- ideologías o tendencias del autor.
- Reconoce el propósito del autor.
- Identifica sentimientos, prejuicios del autor por medio de las connotaciones.

Ejercitación

Actividad para el estudiante:

1. Reúnete en de 5 estudiantes.
2. realiza la lectura del texto e identifica el tipo de texto.
3. explica el porqué de la clasificación del texto.
4. Selecciona la opción correcta. ¿El propósito del autor es? Sustenta la respuesta

A. Destacar el poder de la naturaleza.

B. Demostrar la debilidad del hombre.

C. Criticar la subestimación del hombre.

D. Señalar la importancia de la técnica en la invención de la máquina.

E. Destacar la capacidad del hombre y la naturaleza que conlleva la asociación.

Texto:

“El hombre, por sus sentimientos y costumbres, tiende a considerar carente de toda trascendencia su capacidad para modificar la estructuración de la tierra en comparación con las fuerzas naturales. Se suele hablar con complacencia de la debilidad del hombre que lucha como un enano frente a la gigantesca naturaleza. Esta subestimación estaba justificada en tiempos pretéritos pero ya ha sido superada y no es válida hoy en día. Por intrascendente que sea la potencia física del hombre aislado, su fuerza es enorme por la asociación y por las



directivas del ingenio humano. El proceso que ha seguido desde los comienzos de la humanidad, hasta bien adentrados los tiempos históricos, apenas tiene interés. Sin embargo, se incrementó de manera ingente desde que, a partir de 1800, hizo su aparición la era de la máquina y el poder del hombre empezó a multiplicarse bajo el signo de la técnica mecánica que florecía. Hoy se ejercen acciones sobre la naturaleza con un vigor antes insospechado”.

Alexis Carrel¹

Ejercitación

Lee con detenimiento el siguiente artículo

Al crecer conectados, crecen desvinculados

Ángela Marulanda / Medellín / Publicado el 5 de abril de 2011

Periódico El Colombiano

La Academia Americana de Pediatría acaba de anunciar que la "depresión debida a Facebook" está afectando a muchos adolescentes como resultado del uso excesivo de esta red social.

Una de las principales razones para esto es que muy buena parte de las relaciones sociales de los hijos son por medios virtuales. Y como además ya no juegan con sus compañeros, sino con máquinas, muchos no están teniendo suficientes interacciones con personas ni oportunidad para ver, sentir y experimentar el calor humano de sus semejantes.

Cuando las relaciones se alimentan ante todo a través de conexiones cibernéticas no pasan de ofrecer un encuentro quizás agradable o divertido, pero temporal y efímero. Es como esa sensación agradable que nos queda al conocer un templo histórico viendo un documental sobre sus maravillas. Por fabuloso que sea, sólo deja una impresión que pronto se olvida, porque verlo en pantalla y vivenciarlo son dos cosas distintas.

¹ Alexis Carrel, médico, biólogo y pensador francés. En 1912 recibió el premio Nobel de Medicina, por sus innovadores aportes en el campo quirúrgico. Autor de la obra *La incógnita del hombre*. Su corazón dejó de latir en 1944



Al pasar tanto tiempo conectados por medios electrónicos, los niños se entretienen con una cantidad de gente conocida, y desconocida. Pero en esta forma viven conectados, mas no vinculados con muchos.

Así como una cierta calidad y cantidad de alimentos es fundamental para la salud física de los niños, la calidez de sus relaciones afectivas lo es también para su salud emocional.

Ellos, a menudo, no están pudiendo establecer vínculos afectivos perdurables con otros, porque no tienen el espacio para hacerlo, debido a que están conectados con máquinas. Mientras las conexiones virtuales se hacen y deshacen presionando un botón, los vínculos se tejen con una presencia real que nos permite palpar, percibir y experimentar ese afecto que nos enlaza con nuestros semejantes como los eslabones de una cadena, y que no se rompen con un clic.

Si los niños no tienen suficientes encuentros ricos en atención, afecto, caricias, que los hagan sentirse amados y valorados por quienes les rodean, se sentirán vacíos e insignificantes, y buscarán más contactos virtuales para distraer su soledad. Por eso urge que los padres desconectemos a los hijos de las máquinas para reconectarlos a su corazón. Y también al nuestro.

1. Enuncia de qué trata el texto
2. ¿Cuál es el propósito del texto? ¿Qué tipo de texto es? Explica tu respuesta
3. Analiza y evalúa la confiabilidad del texto
4. Qué tipo de lenguaje utiliza, subjetivo, objetivo o connotativo
5. Identifique cual es la situación argumentativa que se plantea
6. En el texto aparecen argumentos o puntos de vista en contra de la afirmación principal, enumere cuáles son.
7. ¿Cuáles son las estrategias que desarrolla el periodista para convencer a los lectores?
8. ¿Cuál es la conclusión de todas las argumentaciones? ¿En qué lugar del texto está?

4.4.4 El Tema, La Hipótesis, Tesis e Hipótesis Secundarias

Fundamentación

El tema, la hipótesis central y la hipótesis secundarias conforman la argumentación. Los textos de tipo persuasivos presentan hipótesis, es decir aquello intenta persuadir o demostrar.

Es necesario que exista una concordancia entre el tema (de que trata el texto) el objetivo del autor (con qué propósito escribe) y la hipótesis central (que quiere demostrar el autor). De esta manera es posible confiar o no en lo que propone el texto.

Identificar, formular hipótesis y fundamentar son habilidades esenciales del pensamiento crítico porque te permiten establecer los límites al problema que se estudia y a los problemas a los que te enfrentas en tu vida cotidiana. Ello te ayudara a organizar tu pensamiento y, por lo tanto, a resolver problemas.

El tema: Es el eje central del texto y sobre el cual gira éste. Descubrir el tema, significa saber comprender de qué trata el texto. Es el hilo conductor del texto. Por lo general, pero no siempre, el título del texto enuncia el tema. El identificar el tema de un texto no es lo mismo que identificar un asunto general. Es el asunto básico y primordial de lo que trata, su núcleo fundamental. El tema es la idea central que motivó al autor a escribir. El tema subyace en el fondo del texto, dando cohesión a todos los elementos.

El tema es el argumento reducido a su mínima expresión, excluyendo todos los detalles hasta dejar solamente los elementos importantes del núcleo, esto quiere decir que establecer un tema de un texto significa describir su argumento con el mínimo de elementos, pero sin que falte ninguno de los esenciales que hacen de ese texto determinado una muestra única. Es el hilo conductor de todas las acciones y de lo que fundamentalmente trata.

Identificar el tema es uno de los aspectos donde los estudiantes tienen más dificultades, debido a las tareas exigentes en cuanto a la abstracción y aplicación de habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, implícitas en la comprensión lectora que garantizan el descubrimiento de las ideas que desarrolla el autor en el texto.

Es importante que al hacer la lectura, en especial crítica el lector sepa reconocer el tema sobre el cual describe en sus argumentos con el mínimo de elementos, además debe

reconocer el tema general sobre el cual se habla en el texto, que hacen de éste, una muestra única. Una manera de reconocerlo es a través de la síntesis conceptual que el lector hace.

El lector crítico debe establecer diferencias entre la identificación del tema específico de un texto, el asunto general del mismo y sus argumentos.

Cómo identificar el tema principal:

- Si en un texto aparecen varios temas -el calentamiento global, el efecto invernadero, las sequías...-, el tema principal es aquel que engloba a los demás -el calentamiento global.
- Además, el tema principal está generalmente presente en todo el texto y ocupa más extensión que los temas secundarios.
- A menudo, el texto nos ofrece una serie de «pistas» que nos ayudan a identificar el tema principal y los temas secundarios ya en una primera lectura superficial:
 - **El título del texto.** Con frecuencia, el tema principal está recogido en el título.
 - **Los distintos epígrafes.** En los textos que contienen diversos apartados encabezados por un título o epígrafe, cada epígrafe ofrece una pista acerca de los distintos aspectos del tema y subtemas que se tratan en el apartado.
 - **Las palabras destacadas.** A veces, las palabras que expresan el tema principal o los temas secundarios del texto aparecen destacadas en letra **negrita**, en letra cursiva, mediante subrayado...
 - **El primer párrafo.** Es frecuente que en el primer párrafo se mencione el tema principal. En cualquier caso, lo que estas pistas nos sugieren acerca de los temas del texto no pasa de ser una hipótesis, que habrá de ser verificada o desechada en una lectura atenta del texto

RECUERDA: Establecer un tema de un texto significa describir su argumento con el mínimo de sus partes sin que falte ninguna de las esenciales

Estrategia

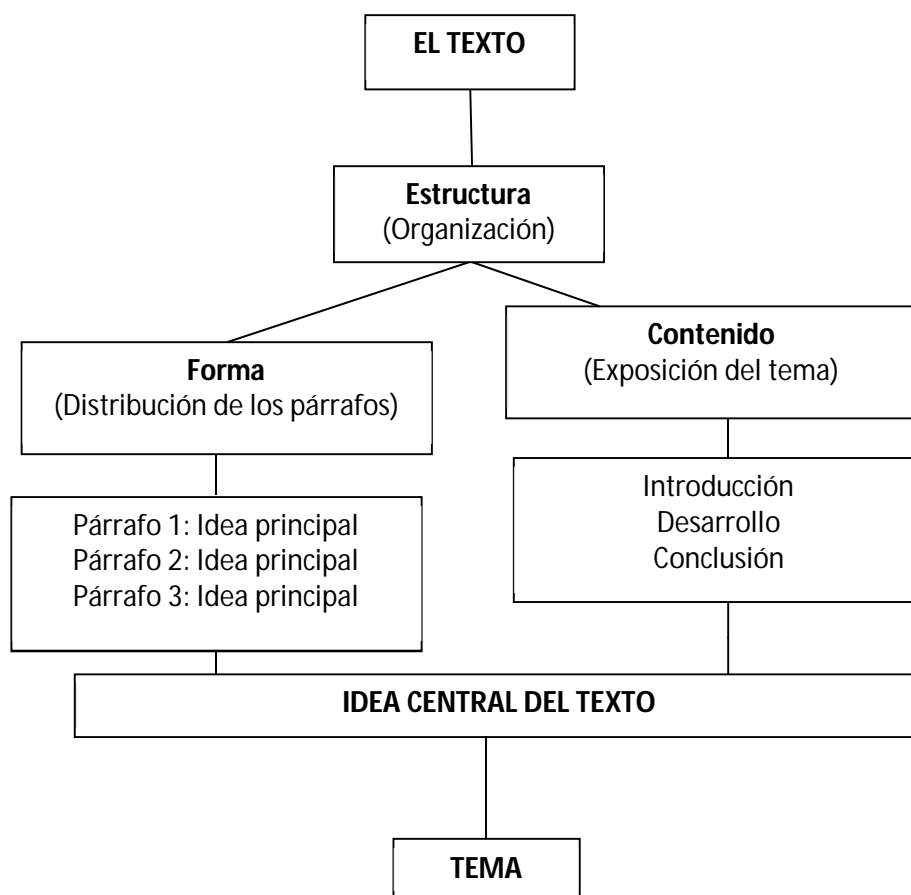
Para identificar y establecer el tema de un texto responde a las siguientes preguntas:

- ¿De qué trata el texto?
- ¿Cuál es su idea principal?
- ¿Cuál es el hilo conductor, el que une y al que desemboca todas las acciones, situaciones o conclusiones?
- ¿Cuál es la conclusión a la que llegan todas las acciones?
-

El siguiente esquema muestra los aspectos esenciales que debe tener un texto, incluyendo el tema como elemento esencial.

Estructura del texto

Figura 5: Estructura del texto





Ejemplos

Para facilitar la comprensión de la estrategia partimos de textos sencillos donde les proponemos a estudiantes valerse el recuento de historias fáciles de recordar cómo es “Blancanieves”

¿De quién trata? *De una niña bonita y buena*

¿Cuál es el asunto principal? *Las desventuras que sufre una niña bonita y buena*

¿Cuál es su núcleo central principal? ¿Por qué sufre estas desventuras? *Las desventuras que sufre una niña bonita y buena por la envidia de su madrastra.*

¿Cuál es su tema? *Las desventuras que sufre una niña bonita y buena por la envidia de su madrastra.*

¿Cuál es su hilo conductor, el que une y al que desembocan todas las acciones? *Las desventuras que sufre una niña bonita y buena por la envidia de su madrastra.*

Texto 1:

A diferencia de otros seres, vivos o inanimados, los hombres podemos inventar y elegir en parte nuestra forma de vida. Podemos optar por lo que nos parece bueno, es decir, conveniente para nosotros frente a lo que nos parece malo o inconveniente. Y como podemos inventar o elegir, podemos equivocarnos, que es algo que a los castores, las abejas y las termitas no suele pasarles. De modo que parece prudente fijarnos bien en lo que hacemos y procurar adquirir un cierto saber vivir que nos permita acertar. A ese saber vivir, o arte de vivir, es lo que llaman ética.

Fernando Savater,

Ética para Amador

¿De qué trata este texto? *Que solo el ser humano es capaz de optar por lo que es bueno o conveniente o malo e inconveniente. Por eso hay que saber vivir para saber elegir.*

¿Cuál es el tema? *Los hombres podemos optar por lo que nos parece bueno, al saber vivir es lo que se llama ética.*

Escribe un título al párrafo anterior: *Una buena elección para vivir mejor.*



Texto 2:

La libertad no es una filosofía y ni siquiera es una idea: es un movimiento de la conciencia que nos lleva, en ciertos momentos, a pronunciar dos monosílabos: Sí o No. Es su brevedad instantánea como a la luz de un relámpago, se dibuja el signo contradictorio de la naturaleza humana.

Octavio Paz,

La otra voz

¿De qué trata el texto? *Se refiere a la libertad como aspecto básico de la conciencia que le permite al hombre decidir.*

¿Cuál es el tema? *La libertad es movimiento de la conciencia que nos lleva a elegir.*

Reflexiona sobre la siguiente frase: *¿Por qué la libertad es un movimiento de la conciencia?*

Actividad práctica

Lee el siguiente texto y responde las actividades propuestas:

Vida social de las abejas

Como las hormigas, las abejas son insectos sociales, no pueden tener una existencia aislada y necesitan vivir en colonia. Una colonia muy fuertemente organizada, siempre compuesta de obreras, zánganos y una sola reina. Durante los cuatro primeros días de su vida, la obrera limpia los alvéolos y la colmena. Del día 5 al día 11, es nodriza y ceba de la jalea real las larvas de los alvéolos reales. Del día 11 al día 13, se convierte en almacenadora: su papel consiste en almacenar el polen y el néctar en los alvéolos y en ventilar la colmena agitando muy rápidamente sus alas, para así mantener una temperatura y humedad constante. Del día 14 al día 17 las glándulas productoras de cera de su abdomen ya desarrolladas, se vuelve cerera y edifica los panales. Del día 18 al día 21 es centinela y está de guardia a la entrada de la colmena para rechazar a los intrusos, avispa, mariposas e incluso a los zánganos. A partir del día 22 y hasta su muerte irá de flor en flor a cosechar néctar, polen y propolis: se vuelve liberadora y trae la comida a la colmena.

Los zánganos son los únicos machos de la colonia. Son solo un centenar, son más gordos, y más peludos que las obreras. Son tolerados en el seno de la colmena como

fecundadores potenciales de la reina y viven en primavera y en verano. No siendo capaces de alimentarse por sí mismo, son alimentados por las obreras. Como no tiene aguijón no puede asegurar la protección de la colonia y su misión esencial es la de fecundar a la reina. Pero solo algunos lo consiguen durante un vuelo nupcial único y mortal. Una vez cumplida su misión como reproductores mueren destripados por la reina. En cuanto han salido de la colmena las obreras ya no les dejan entrar, porque son considerados bocas inútiles de alimentar. Los que se quedan al interior son despiadadamente expulsados abandonados a su suerte. Incapaces de sobrevivir son condenados a una muerte segura.

En una colonia de abejas solo puede haber una reina. Nace en un alvéolo real construido especialmente por las obreras para abrigar larvas reales. Para asegurar la perennidad de la especie la colmena tiene siempre varios alvéolos reales conteniendo cada una larva alimentada con jalea real y susceptible de volverse reina.

Nada más nacer la primera reina tiene como misión la de matar todas las larvas de las otras celdas reales. Debe reinar sin reparto sobre la colonia. Si una segunda reina nace al mismo tiempo, las dos entablan una batalla a muerte y la que salga victoriosa será la que mande sobre la colmena. Tres a seis días después de su nacimiento, la joven reina emprende el vuelo para un vuelo nupcial único donde va unirse cinco o seis veces a una decena de zánganos. El vuelo puede repetirse hasta que la espermateca de la reina-especie de reserva para espermatozoides- este llena. Una vez fecundada vuelve la colmena, donde empieza su vida ponedora. Jamás saldrá durante los 4 o 5 años que dure su existencia y tendrá una sola misión poner sin descanso. La abeja reina tiene la función de reproducir siendo las obreras estéril. Pone a discreción huevos machos o hembras según su fecundación. Los huevos fecundados producen obreras, los que no son fecundados dan nacimiento a zánganos. Para determinar la toda la vida de la colmena segrega una sustancia química llamada feromona, especifica de cada colmena, indispensable a la cohesión social. Las abejas tocan y lamen esta secreción, de dónde sacan toda la información necesaria a la organización del trabajo.

1. ¿De qué trata el texto?
2. ¿Enuncia el tema de manera completa? Interpreta lo qué el autor quiere explicar.
3. ¿Cuál es el asunto principal?
3. ¿Cuál es su núcleo principal?

4. ¿Qué quiere demostrar el autor del texto?
5. ¿Cuáles son los argumentos que utiliza el autor para fundamentar su tesis?

Identificalos

Tesis o hipótesis central: se define como una suposición que debe demostrarse para explicar un fenómeno. Es la respuesta tentativa a un problema que se pone a prueba para determinar su validez. La hipótesis central o principal normalmente se enuncia (no siempre en la introducción y las conclusiones del texto)

Cuando la tesis se refiere a la existencia de una realidad se denomina hipótesis y se define como la suposición de algo que ha de verificarse o demostrarse.

Suposición que debe demostrarse para explicar un fenómeno, esta se suele enunciar en la introducción y conclusiones del texto. La hipótesis central y las hipótesis secundarias conforman la argumentación. La hipótesis central se demuestra con las hipótesis secundarias y con el desarrollo de estas mismas.

La hipótesis debe formularse claramente, es decir deben emplearse palabras precisas que no den lugar a varias interpretaciones. Debe comprobarse. Una hipótesis sin fundamento es una opinión y carece de validez.

Para hacer una lectura crítica es necesario identificar la hipótesis central y así distinguir lo que el autor intenta demostrar, las cuales permitirán al alumno evaluar la argumentación del texto y analizar su fundamentación. De este modo el lector al basarse en la coherencia y la solidez de los argumentos que utiliza el autor para fundamentar su hipótesis; acepta, confía o rechaza lo que el autor propone.

A medida que el autor pueda identificar cabalmente la forma como está estructurado el texto, es decir los conceptos centrales que fundamentan la hipótesis, el lector crítico podrá distinguir si la argumentación es sólida, coherente o débil y por lo tanto, poco confiable. Asumiendo esta posición el lector podrá preguntarse: ¿estoy de acuerdo con la propuesta del autor?

Para identificar la hipótesis central se debe responder a la pregunta: ¿Qué quiere demostrar el autor del texto? Al identificarla se analiza el aspecto relevante, se caracteriza y se establece relación con el tema que trata.

La hipótesis central se puede identificar en la introducción y en las conclusiones

ESTRATEGIA

Para identificar y establecer la tesis o hipótesis central de un texto, responde a las siguientes preguntas:

- ¿Qué intenta demostrar el autor?
- Sobre qué elementos basa su tesis: hechos, opiniones o inferencias.

EJEMPLO

“El hombre puede elegir entre la virtud y el vicio. La norma de toda ética es la búsqueda del placer que coincide con el interés del individuo. La virtud es el resultado de un cálculo acertado, mientras que el vicio resulta de un error de cálculo”.

Jeremy Bentham, *Los principios de moral y legislación*

1. ¿Que intenta demostrar el autor? *Elegir*
2. ¿Cuál es la hipótesis central? *El hombre puede elegir entre la virtud y el vicio.*
3. ¿Cuáles son los argumentos que sustentan la hipótesis central? *Placer e interés, la virtud es el resultado de un cálculo acertado, el vicio de resulta de un error de cálculo.*

Palabras claves:

Argumentación: El tema, la hipótesis central y las hipótesis secundarias conforman la argumentación. El autor argumenta su propuesta por medio del texto entero. Razonamientos que mantienen o soportan las hipótesis.

Concordancia: El objetivo del autor debe relacionarse con la hipótesis central. El tema y la hipótesis central, deben concordar.

Fundamentación: La hipótesis central se demuestra con las hipótesis secundarias y con el desarrollo de éstas mismas.

Hipótesis: Condiciones particulares en que se concreta una formulación abstracta, es decir, cuando se refiere a una existencia de una realidad.

Tesis: Es una proposición que se mantiene con argumentos basados en razonamientos

Hipótesis Secundarias: Razonamientos que el autor utiliza para argumentar su tesis.

Las hipótesis secundarias desarrollan argumentos al explicar, ejemplificar, establecer relaciones causa- efecto, cronologías, comparación-contraste y analogías.

A través de la hipótesis secundaria, se puede apreciar si el autor deliberadamente para alcanzar sus propósitos define en forma explícita o implícita, los conceptos centrales con los que fundamenta su hipótesis. Esta estrategia le permite al lector definir y tomar conciencia de su postura personal frente al texto y lo faculta a preguntarse ¿estoy de acuerdo o no como persona, profesional, ciudadano, estudiante... con la propuesta del autor? Las hipótesis secundarias explican, desarrollan y sustentan la hipótesis central.

Las hipótesis secundarias desarrollan las ideas de la hipótesis central. Para localizarla primero es necesario identificar la hipótesis central y después preguntarse como la explica, ejemplifica y relaciona el autor.

Las hipótesis secundarias se identifican en el índice de un libro; estas hipótesis se desarrollan en los capítulos o subcapítulos del libro. En un artículo pueden indicar las hipótesis secundarias.

Al analizar el texto debemos tener presente al identificar las hipótesis secundarias y distinguir si la argumentación es sólida y coherente, o si por el contrario es débil y poco confiable, ya que algunas veces las ideas de las hipótesis secundarias pueden presentarse débil e incluso presentar contradicciones internas, es decir, la hipótesis secundarias contradicen la hipótesis central, en tal caso el texto no es confiable.

El siguiente esquema logra sintetizar las contradicciones internas y debilidades más frecuente que se encuentran en los textos.



Contradicciones Internas

¿Una o varias de las hipótesis secundarias contradicen la hipótesis central? Si es así esta será una contradicción interna

¿Dos o más hipótesis secundarias se contradicen entre sí? Si es así, esta será una contradicción interna.

La evidencia que aporta el autor fundamentalmente los hechos, ¿contradicen la hipótesis central (lo que el autor quiere demostrar)? Si es así, esta será una contradicción interna.

Debilidades del texto

¿Una o varias de las hipótesis secundarias no están desarrolladas? si no lo están, este será una debilidad del texto.

¿Demuestra el autor la hipótesis en las conclusiones? Si no lo hace, esta será una debilidad del texto.

Ejemplo 1

La hipótesis central surge de una pregunta o problema por resolver:

¿Es probable que los hombres sufran más infarto que las mujeres?

Hipótesis central —▶ los hombres sufren más de infarto que las mujeres

Fundamentación

Hipótesis Secundaria 1: los hombres trabajan más

Hipótesis Secundaria 2: los hombres viven con más tensiones porque tienen más responsabilidades

Hipótesis Secundaria 3: los hombres fuman más.

Hipótesis Secundarias 4: los hombres beben más café.

Desarrollo de las hipótesis secundarias

Hipótesis secundaria 1: los hombres trabajan más



Desarrollo

En las fábricas, 80% de los obreros son hombres.

En las empresas privadas, 60% son hombres.

En las empresas públicas, 70% son hombres.

Hipótesis secundaria 2 los hombres viven más tensiones porque tienen más responsabilidades.



Desarrollo

En ocasiones mantiene a varios miembros de la familia.

En ocasiones mantiene a varias familias

En repetidas ocasiones doblan turnos.

En repetidas ocasiones tiene más de un trabajo.

Hipótesis secundaria 3 Los hombres fuman más.



Desarrollo

Por lo general fuman en todas las ocasiones y no solamente en eventos sociales

Un considerable porcentaje de ellos fuma más de dos cajas al día.

Hipótesis secundaria 4: Los hombres beben más café.



Desarrollo

Por lo general beben café en todas las ocasiones y no solamente durante las comidas.

Un considerable porcentaje de ellos bebe más de 10 tazas al día.

ESTRATEGIA

Para identificar y establecer la hipótesis secundaria de un texto, responde a las siguientes preguntas:

- ¿Sobre qué ideas fundamenta el autor su tesis?
- ¿Las hipótesis secundarias son completas, validas, suficientes y fundamentan la hipótesis central?
- Analiza el desarrollo de la hipótesis secundaria
- Evalúa si los conceptos centrales están definidos implícita o explícitamente.

Ejemplo 2

“Los crímenes de la calle Morgue” es una de las historias de detectives más famosas, escritas por el genio y precursor del género de la novela policiaca, Edgar Allan Poe.

Dupin, personaje creado por Poe, es el detective reconocido por sus capacidades analíticas, se enfrenta al misterio de un crimen realizado con una fuerza brutal en una habitación cerrada por dentro, cuyas puertas y ventanas, firmemente aseguradas, no fueron violadas. Excepto una, que por encontrarse la habitación en un cuarto piso, no daba un posible acceso al cuarto.

Hipótesis central → El crimen no lo pudo realizar un ser humano.



Fundamentación:

Hipótesis secundarias:

1. Ninguna persona tiene tanta fuerza como para meter a una mujer por la violencia en la estrecha abertura de una chimenea.
2. Nadie puede entrar a una habitación con una única puerta cerrada por dentro sin violar las cerraduras; nadie puede entrar por la ventana a una habitación situada en el cuarto piso.
3. No existe ningún motivo aparente para asesinar a la víctima.

De aquí se desarrollaran las hipótesis secundarias

Hipótesis Secundaria 1:

- El cuello de la víctima presentaba huellas digitales y de uñas de enorme tamaño (¿esto prueba o no que no se trataba de un ser humano?)
- El cubo de la chimenea era demasiado angosto para admitir el paso de un ser humano.
- El cuerpo de la víctima estaba tan firmemente encajado en la chimenea, que no pudo ser extraído hasta que cinco personas unieron sus esfuerzos (esto prueba o no que se trataba de un ser humano)
- Según la explicación del forense la víctima había sido estrangulada por varias personas (esto prueba o no que se trataba de un ser humano)

- En el hogar de la chimenea se hallaron unos espesos mechones de cabello humano arrancados de raíz (esto prueba o no que se trataba de un ser humano)

Hipótesis secundaria 2:

- El pararrayos en la azotea estaba quebrado.
- La persiana de la única ventana estaba rota.

Hipótesis Secundaria 3:

- Había joyas muy finas y una importante cantidad de dinero que no fueron sustraídas de la habitación (esto prueba o no que se trataba de un ser humano)
- Nadie solía frecuentar la casa (esto prueba o no que se trataba de un ser humano)
- La víctima no tenía ningún enemigo (esto prueba o no que se trataba de un ser humano)

Solución:

Un gran orangután leonado de la especie de Borneo escapo de la habitación en que lo tenían sólidamente encerrado para venderlo más tarde. Por curiosidad entro a la habitación de la víctima después de descubrir la varilla del pararrayos, se columpio por medio de ella y con increíble agilidad salto por la persiana hasta entrar en la habitación. Con el deseo de asir a la joven, la sujetó por el pelo, cuando la mujer trato de defenderse, el orangután la mantuvo por el cuello. En un intento de escapar con ella la metió en el cañón de la chimenea. Como el no cupo salió de la habitación tal como había entrado.

Síntesis de la estrategia

- La hipótesis central es lo que el autor quiere demostrar.
- La tesis o hipótesis central es una propuesta o suposición que hace el autor y que mantiene con fundamentos; *los fundamentos* son las hipótesis secundarias y su desarrollo que puede presentarse con hechos, inferencias u opiniones
- En la mayoría de los textos y específicamente en lo científico, la hipótesis central estará mejor fundamentada con hechos e inferencias que con opiniones.

Ejercitación:

Leer con detenimiento el siguiente artículo:

EL ACTO SOLIDARIO DE LA DONACIÓN DE ÓRGANOS

Si bien los trasplantes se han convertido en una práctica habitual, aún persisten fuertes temores en la población para donar órganos. Lograr su superación es la clave para aumentar el número de los dadores solidarios que hacen falta para salvar miles de vidas. Las razones que dificultan la decisión de ser donante son múltiples. En muchos casos, arraigan en convicciones de índole religiosa, moral o filosófica que cuestionan la donación. En otros, se fundan en el temor a la existencia de traficantes de órganos, o en la desconfianza en el sistema de salud, que llevan a pensar que alguien podría no ser asistido bien o a tiempo para obtener sus vísceras. También está el caso frecuente de quienes no pueden sentirse solidarios en el momento en que atraviesan el dolor por la muerte de un ser querido, que es cuando se les requiere que dispongan la entrega de los órganos para prolongarle la vida a otro ser humano. Es preciso, entonces, que se aclaren algunas cuestiones. Primero, que la complejidad del procedimiento de ablación y trasplante, en el que intervienen varios equipos médicos altamente especializados, torna muy improbable la existencia de circuitos clandestinos. Segundo, que la necesaria compatibilidad entre donante y receptor también aleja la posibilidad de manipulaciones que pudieran derivar en muertes “a pedido”. La última cuestión es la más compleja. Porque hasta el presente, aunque alguien haya manifestado expresamente su voluntad de donar, es a la familia a la que se consulta en el momento en que aquélla puede efectivizarse. Y tal consulta llega en un momento crucial, en general poco propicio para las reflexiones profundas, máxime si tienen que llevar a la toma de una decisión rápida. Cuando esté vigente el consentimiento presunto previsto en la ley, que implica que sólo deba manifestarse expresamente la negativa a donar, muchos de estos problemas se evitarán. Mientras tanto, las campañas públicas deben esclarecer sobre la naturaleza de los procedimientos técnicos, para disipar fantasmas. Pero, esencialmente, deben apuntar a que se tome conciencia de lo que significa salvar otra vida. Porque para decidirlo en un momento límite es menester que la idea se haya considerado y discutido previamente, con calma y en profundidad. Nadie está exento de que la vida a salvar pueda ser la propia o la de un ser querido. Por eso debería destacarse que es más fácil lamentar el no haber consentido una

donación a tiempo que arrepentirse por haberlo hecho. “(Clarín. Opinión. Viernes 26 de julio de 2010)

1. ¿Qué quiere demostrar el autor del texto?
2. ¿Cuáles son los argumentos que utiliza el autor para fundamentar su tesis?
3. ¿Cuál es el tema principal?
4. Identifica los argumentos que sustentan la hipótesis principal y evalúa su fundamentación.
5. Enuncia tu posición personal sobre el tema de la lectura

4.4.5 Lectura Crítica. Las Ambigüedades, Los Elementos Tendenciosos y Contradictorios del Texto (Los Estereotipos, Las Sobregeneralizaciones, La Única Cara de la Moneda, Los Sofismas y La Falacia)

Es muy importante que el lector crítico aprenda a distinguir si un texto es ambiguo, si tiene elementos tendenciosos. Para adentrarse en la lógica o el pensamiento del autor y verificar si trata de persuadir al lector, se debe tener una actitud de perspicacia y de sentido común, que junto con la capacidad de análisis permitirá distinguir elementos poco creíbles en los textos.

Se tendrá que analizar la lógica de lo que se lee a partir de los siguientes factores: ambigüedades y los elementos tendenciosos (estereotipos, sobregeneralizaciones, la presentación de la información desde un solo punto de vista, los sofismas y las falacias)

Mientras las ambigüedades son términos que permiten distinguir doble interpretación, o más de una, los elementos tendenciosos son aquellos que intentan manipular nuestro pensamiento por medio de argumentaciones falsas, poco creíbles, razonadas o imprecisas. Los elementos tendenciosos son aquellos que intentan manipular nuestro pensamiento por medio de una falsa argumentación.

Las ambigüedades: Son términos que permiten distintas interpretaciones (dos o más). Este fenómeno igual puede ocurrir en algunos casos con las connotaciones. Las frases son vagas y poco claras.



Estos elementos son considerados formas “metarretóricas”, las cuales permiten analizar la argumentación de los textos y si éstos se basan en razonamientos lógicos, sólidos, coherentes, o por el contrario se basan en ambigüedades y en elementos tendenciosos. Por lo general los textos ambiguos están mal escritos, son tendenciosos, poco confiables y presentan argumentaciones débiles.

Por lo general un texto es ambiguo si sus estructuras gramaticales son erróneas o se prestan a confusión. Esta doble interpretación se da desde una frase (sintagma) hasta un texto, es decir, que puede ser global o microglobal. En tal sentido la ambigüedad está relacionada con el tropo denominado anfibología o lo que se conoce con el doble sentido, la cual puede ser sintáctica (estructural), semántica o pragmática.

Ejemplos:

Esta oración es ambigua porque se presta a doble interpretación:

Arregló el camión rápido

Puede ser que hubiera varios camiones y de ellos arreglara el rápido, o puede ser que arreglara el camión con rapidez.

"Sal de México".

Esa oración puede interpretarse como "Vete de México" o como "Sal (el condimento hecho de cloruro de sodio) de México

El dirigente es un gran hombre.

Puede ser que sea un hombre pesado o que haga cosas por los menos favorecidos

Asesinar es inhumano

O sea, que ningún asesino es humano

Las ambigüedades dan la posibilidad de que algo se pueda entender de varias formas o que tenga varias interpretaciones, lo que da a lugar a dudas o confusión por parte del lector.

Muchas veces se dan porque son razonamientos defectuosos, algunas veces intencionado, otras, no. Esto puede ocurrir muchas veces cuando el emisor intenta convencer o persuadir al lector.

Normalmente, si se quiere ser un lector crítico, se debe tener claridad de las palabras y los conceptos que se manejan, se debe ser un cuestionador y aclarar el significado de la palabra, dependiendo del contexto y la situación de comunicación. Muchos términos son

ambiguos porque tienen varios significados y por lo tanto se debe aclarar el significado de las palabras ambiguas. Los textos ambiguos propician que una conclusión tenga varias interpretaciones. Las connotaciones también pueden indicar si una expresión es confusa, lo que daría lugar a hacernos llegar a falsas conclusiones.

Otro elemento ambiguo se da cuando el escritor no define los aspectos relevantes o temas del texto. Se debe identificar las ambigüedades, porque el autor puede desarrollar las ideas de forma tendenciosa.

Como se sabe los conceptos centrales son las ideas más importantes del texto, se deben presentar con definiciones, características o con ejemplos. Los conceptos centrales, suelen ser ambiguos cuando se exponen de manera confusa, equívoca, indeterminada o con contradicciones.

Ejemplos

No practicar un deporte es dañino para la salud

¿Qué quiere decir dañino? ¿Por qué? ¿En qué sentido es dañino?

Ese joven es muy libre

¿Cómo es? ¿Tiene la facultad de obrar o no obrar según su inteligencia y gusto? ¿O es abusivo, violento, callejero, hace lo que quiere? ¿Piensa y actúa según su filosofía de vida?

Se debe identificar en los conceptos centrales si se definen implícita o explícitamente, si es así el autor fundamenta sus argumentos con solidez.

Es recomendable que el lector crítico aprenda a determinar si el texto es o no confiable, solo así el lector podrá asumir, a partir de sus experiencias vitales, su concepción de mundo e intereses particulares, podrá asumir una posición particular sobre el texto.

El lector crítico debe seguir entre otras las siguientes pautas que le permitan descubrir las ambigüedades en los textos:

1. Que explicita una idea, que esta sea clara y concisa (ni demasiado amplia, ni demasiado corta)
2. Qué maneje un concepto principal
3. Debe presentar razonamientos lógicos, es decir, coherentes

4. No contener conclusiones o razonamientos circulares (decir lo mismo con otras palabras)
5. No debe contener contradicciones
6. Que no contenga únicamente enunciados negativos
7. Que no incluya ambigüedades

ESTRATEGIA

Para reconocer ambigüedades, el lector deberá reconocer si el escritor:

- Utiliza una o varias palabras connotativas y no aclara su significado
- No define implícita o explícitamente los conceptos centrales

Los estereotipos: Estereotipo (etimológicamente proviene de la palabra griega stereos que significa sólido y typos que significa marca): Es una imagen trillada, con pocos detalles acerca de un grupo de gente que comparte ciertas cualidades, características y habilidades. Por lo general ya fue aceptada por la mayoría como patrón o modelo de cualidades o de conducta. El término se usa a menudo en un sentido negativo, considerándose que los estereotipos son creencias ilógicas que limitan la creatividad y que sólo se pueden cambiar mediante la educación.

Los estereotipos más comunes del pasado incluían una amplia variedad de alegaciones sobre diversos grupos raciales y predicciones de comportamiento basadas en el estatus social o la riqueza.

Están constituidos por ideas, prejuicios, actitudes, creencias y opiniones preconcebidas, impuestas por el medio social y cultural que se aplican de forma general a todas las personas pertenecientes a una categoría, nacionalidad, etnia, edad, sexo, preferencia sexual, procedencia geográfica, etc.

La tendencia a establecer categorías y a agrupar a las personas dentro de ellas es lo que da lugar a los estereotipos, que van más allá de la mera categorización e incluyen rasgos de personalidad, emociones, aficiones, gustos, etc. que se cree que comparten los miembros de un grupo. Así, alguien puede pensar que un contador es aburrido y que no le gustará ir de paseo.

El estereotipo se considera como creencias ilógicas y a menudo son el resultado de una sobregeneralización que clasifica a grupos de personas o cosas en una misma categoría positiva o negativa, teniendo presente que existen excepciones. Son un tipo de sobregeneralización, los estereotipos se clasifican de manera muy simplificada a algo o alguien que posee ciertos rasgos de carácter o tipo de comportamiento, de acuerdo con un grupo en el que algunos de sus miembros presentan estos mismos aspectos. Los estereotipos presentan un prejuicio o juicio de valor positivo o negativo y son productos de actos discriminatorios.

Se reconocerá si el texto es tendencioso al identificar los estereotipos. Al estereotipar se clasifica de manera muy simplificada a algo o a alguien que posee ciertos rasgos de carácter o tipo de comportamiento, de acuerdo con el grupo en el que algunos miembros presentan estos mismos aspectos. Al identificar los estereotipos, también podrás descubrir los prejuicios del autor. Son generalizaciones inexactas y mantenidas sin una base adecuada. Formas erróneas de pensamiento que no coinciden con la realidad. Es también la tendencia a atribuir características generalizadas y simplificadas a grupos de personas en forma de etiquetas verbales. Las connotaciones pueden asociarse a los estereotipos.

Ejemplos:

En Colombia, se ha creado el estereotipo que los costeños son flojos, holgazanes y pendencieros, produciéndose chistes con base en su supuesta pereza y forma de ser. Los cachacos son hipócritas, los paisas trabajadores

Además se tiende a generalizar que los judíos son avaros, los árabes terroristas y los argentinos son fanfarrones y vanidosos.

Por lo general los estereotipos se originan de los **prejuicios**. Un prejuicio es una distorsión que afecta al modo en que las personas percibimos la realidad. Un juicio u opinión, generalmente negativo, que se forma sin un motivo previo y sin el conocimiento necesario. Es algo de lo que se opina sin poder justificar el por qué.

La palabra **prejuicio** (del lat. *praejudicium*, ‘juzgado de antemano’) es el proceso de formación de un concepto o juicio sobre alguna cosa de forma anticipada, es decir, antes de tiempo; implica la elaboración de un juicio u opinión acerca de una persona o situación antes de determinar la preponderancia de la evidencia, o la elaboración de un juicio sin antes tener



ninguna experiencia directa o real. Consiste en criticar de forma positiva o negativa una situación o una persona sin tener suficientes elementos previos. Es una actitud que puede observarse en todos los ámbitos y actividades de la sociedad, en cualquier grupo social y en cualquier grupo de edad, e implica una forma de pensar íntimamente relacionada con comportamientos o actitudes de discriminación.

Un prejuicio social es una predisposición negativa que una persona desarrolla hacia un grupo de individuos, producto de la aceptación sin evidencias de un estereotipo sobre ese grupo. Como lo dice su nombre, es el proceso de "pre-juzgar" algo. En general implica llegar a un juicio sobre el objeto antes de determinar dónde está realmente la preponderancia de la evidencia, o la formación de un juicio sin experiencia directa o real.

Mientras los estereotipos, son creencias, ideas y sentimientos negativos o positivos hacia ciertas personas pertenecientes a un grupo determinado, cuando se realiza una valoración negativa de un grupo en base al estereotipo, el resultado es el prejuicio. Cuando los prejuicios llevan a una persona a actuar de un modo determinado respecto al grupo o individuo prejuzgado, el resultado es la discriminación (por ejemplo, impedir que alguien de raza negra o gitana entre en un determinado local).

Ejemplos:

- El hombre es mejor que la mujer en el trabajo, el hombre aprende más rápido que la mujer...
- Si te divorcias, ya no sirves como mujer
- Si la mujer bebe y fuma, pierde su feminidad

Ejercitación:

A continuación se presentan ejemplos del uso connotativo que se da a ciertas palabras asociadas a estereotipos. Identifica el estereotipo que expresan las connotaciones:

- Juan es un gallina, no se le quiere enfrentar a su mujer
- No entendiste ¡que indio eres!
- Le dije que era un *repapacito*, porque está bueno
- Eres un viejo zorro, supiste salir del problema
- Fue muy charro lo que me hiciste

El desarrollo de la lectura encontrarás autores que sobregeneralizan los conceptos y opiniones creando estereotipos para demostrar su tesis o hipótesis.

Las Sobregeneralizaciones: Generalizar es hacer juicio desde lo particular. Es tomar de la observación empírica de un caso o casos particulares y llevarlos a la universalización. Normalmente cuando se repite un caso particular existe la tendencia a generalizar, cuanto mayor repetición existe en la experiencia particular más fuerte es la generalización o universalización, lo que no implica para nada que esta última sea un juicio verdadero. Normalmente existen muchos errores en los juicios generalizados al existir una gran tendencia a realizarlos sin comprobar satisfactoriamente la hipótesis. Es tomar un grupo de ejemplo con las características similares e inferir que todos los ejemplos de este tipo tienen esas características. Al emitir juicios que se originan en una sobregeneralización, que por lo habitual resulta falsa e invariablemente poco precisa: “Los jóvenes son imprudentes” es un señalamiento injusto porque no especifica, ni precisa quienes son los individuos determinados sobre los que se emiten estos juicios. Las sobregeneralizaciones permiten identificar las intenciones y prejuicios del autor.

Generalizar es hacer general o común una cosa, tomar un grupo de ejemplos con características similares e inferir que todos los ejemplos de este tipo tienen esas características. Ejemplo: A los hombres les gustan las mujeres delgadas, elegantes y modernas.

Sobregeneralizar es tomar un grupo de ejemplos con características similares e inferir que todos los ejemplos de este tipo tienen esas características.

Normalmente se emiten juicios que se originan en una generalización: “los jóvenes de hoy no estudian” es una acusación injusta porque no especifica ni precisa quiénes quienes son los sujetos determinados sobre los que se emiten estos juicios.

Descubrir las generalizaciones es muy útil para identificar las intenciones y prejuicios del autor.

Generalización de relación sujeto predicado-invertido. Ten especial atención en el desarrollo de la lectura la sobregeneralización de la relación sujeto, predicado-invertido porque el autor que invierte un sujeto que empieza por *todos* por el predicado, es muy probable que intente persuadirte en forma tendenciosa.



Ejemplo:

Todos los estadounidenses son americanos = afirmación correcta

Todos los americanos son estadounidenses = afirmación incorrecta porque el todo es mayor que la parte y no al revés.

Generalizaciones y absolutos. Pon atención a palabras como: todo, nada, jamás, siempre, nunca, sin diferencia, el mismo, completamente y enteramente porque no admiten excepciones y, por lo tanto, el autor al utilizarlas pretende hacer pasar lo que afirma como si fuera un absoluto. Recuerda que los absolutos rara vez existen.

Ejemplos:

Yo nunca digo mentiras

Toda la vida serás mi mujer

Nunca dejaré de amarte.

Es probable que en muchos casos lo sea, pero no absolutamente en todos, por lo tanto se trata de una trampa del pensamiento, de una sobregeneralización

Ejercitación:

1. Explica si es correcta o incorrecta a inferencia en el siguiente párrafo:

“La felicidad de cada persona es un bien para esa persona; por lo tanto, la felicidad en general es un bien para el conjunto de todas las personas”.

John Stuart Mill, El Utilitarismo, Alianza Editorial, Madrid, 1984.

2. Infiere una generalización del siguiente párrafo:

“Los británicos han estado en guerra con los franceses, los británicos han estado en guerra con los alemanes: los británicos han estado en guerra con los estadounidenses, los británicos han estado en guerra con los rusos; los británicos han estado en guerra con los boers: los británicos ha estado en guerra con los españoles: los británicos han estado en guerra con los argentinos”

Manual de instrucciones para acompañar El descubrimiento de Aristeo Téllez, UIA,

Centro de didáctica, México, 1994

¿Qué evidencia necesitarías para demostrar que la generalización que se infiere es incorrecta?

4. Lee el siguiente texto y reconoce las generalizaciones presentes:

Mejorar el aprendizaje de los estudiantes en América Latina: El desafío del siglo XXI indica que la calidad de la educación puede influir mucho más en el crecimiento que la cantidad de años estudiados, pues distintos análisis y datos apuntan cada vez más a que la calidad de la educación, y no sólo la cantidad, puede ser la responsable de perpetuar las desigualdades en los ingresos y que, a la inversa, también podría mitigarlas. Los efectos de la calidad de la educación, evidenciados por las calificaciones obtenidas en evaluaciones internacionales, son mucho más marcados que los efectos que produce la cantidad.

Según el documento, para que la calidad de la educación se traduzca en mayores ingresos a nivel de los individuos y en mejores tasas de crecimiento económico para los países, es necesario un entorno económico y laboral apropiado una teoría de acción respecto de la entrega de la educación y una clara armonización de los roles y responsabilidades de todos los participantes en el sistema educacional para garantizar la calidad de la educación.

ESTRATEGIA

1. Evalúa si las generalizaciones son correctas, falsas o imprecisas
2. Ten mucho cuidado con los absolutos; palabra como: *todo, nada, jamás, siempre, nunca, sin diferencia, el mismo, completamente, enteramente* porque no admiten excepciones.
3. Evalúa las afirmaciones en las que el autor invierte un sujeto que empiece por *todos* por el predicado

Las Presentaciones Unilaterales o Única Cara de la Moneda: Esta estrategia hace alusión a que el autor presenta de manera unilateral una información, es decir, sólo presenta un punto de vista de la información.

Los hechos y situaciones, como se sabe, se presentan abarcando varios puntos de vista o lo que se conoce como las dos caras de la moneda, o sea, pueden ser apreciados desde diversos puntos de vista. Muchas veces el autor presenta un solo punto de vista porque no corrobora el hecho. Por ejemplo si se da a conocer las implicaciones de la Ley 30 de reforma a la educación superior, presentada por el Gobierno, se presenta la información solo desde los planteamientos del Gobierno, dejando de lado los aportes hechos por los implicados como los estudiantes, padres de familia, sociedad en general, etc.

Si el autor presenta un solo punto de vista de la información, puede ocurrir en que la visión sea parcial, fragmentada o amañada del suceso, situación o hecho y obliga al receptor a asumirlo como positivo y a aceptarlo. En todos los textos que se leen debe cuestionarse si el autor presenta solamente un punto de vista porque intentará manipular. Todas las situaciones y los hechos pueden ser apreciados mediante diferentes puntos de vista.

El autor que presenta solo una visión fragmentada del suceso y obliga a lector a aceptarlo es desconfiable su posición. El lector tiene derecho a elegir y aceptar el punto de vista con el que esté de acuerdo según tu propia posición y valores. Es importante conocer variadas posiciones porque permite tener una posición más equilibrada y profundizar en tu propia posición.

Ejemplo: si un autor afirmara que fue necesario la tala de árboles para la construcción de la carretera que conduce de Corozal y Sincelejo porque esta trae progreso para la región.

¿Qué opinión tiene los ambientalistas frente a la situación, los campesinos la población en general? ¿Qué opina la comunidad sobre esta aseveración?

ESTRATEGIA

1. Si el autor ofrece un solo punto de vista, está presentando sólo una visión fragmentada del suceso y obligándote a ti a aceptarlo
2. En todos los textos que leas cuestiona al autor que presente solamente un punto de vista.

Los Sofismas: Para reconocer la validez de un argumento es importante identificar como lo presenta el autor; si lo hace a través de sofismas el texto será tendencioso.



Los sofismas son razonamientos falsos. Son una refutación o silogismo aparente que pretende defender algo falso confundiendo al receptor, mediante una artimaña en la argumentación que puede consistir ya sea en exponer premisas falsas como verdaderas, o bien en seguir premisas verdaderas conclusiones que no se siguen realmente de dichas premisas.

Los sofismas son razonamientos que:

1. Asignan los atributos de los elementos o propiedades individuales de un conjunto a la totalidad que agrupa estos elementos.
2. Atribuyen que la verdad de un todo es verdad para cada una de sus partes.
3. Concluyen a partir de las cualidades de un conjunto, las cualidades de la partes.

Ejemplos:

Todos los perros son mamíferos (v)

Carlos es mamífero (v)

Carlos es un perro (f)

Para establecer la falsedad de un razonamiento, pregúntate si existe algún caso con las características mencionadas; por ejemplo ¿se conoce alguna persona que sea perro? Si existiera un solo caso, el razonamiento no sería falso. Por lo general, en los sofismas las premisas son verdaderas (v), pero la conclusión es falsa (f)

Ningún reptil es mamífero (v)

Ningún mamífero es serpiente (v)

Por tanto, ninguna serpiente es reptil (f)

Si el hombre llora ante una cebolla (v)

No llora cuando su padre muere (v)

Por lo tanto el hombre quiere más a una cebolla que a su padre. (f)

Los indios americanos están desapareciendo (v)

Ese hombre es un indio americano (v)

Por tanto ese hombre está desapareciendo. (f)

ESTRATEGIA

Para establecer la falsedad de un razonamiento pregúntate si existe algún caso con la característica mencionada. Si existiera un solo caso, el razonamiento no sería falso.

Ejercitación

Lee el siguiente texto con mucha atención.

Se ha dicho que elaborar etanol a base de productos agrícolas, en especial el maíz, para sustituir progresivamente el petróleo, causara que la gente padezca de hambre.

Y es que se cree que la producción de etanol a una escala presumiblemente necesaria exige la succión de la producción agrícola del mundo.

Sin embargo, hasta ahora ninguna información basada en la seriedad científica y honestidad intelectual, acepta este absurdo ni implica que ninguna nación se vea obligada a ceder a presión alguna en tal sentido.

Aun si se elaborara el etanol necesario a los fines que se han propuestos, se puede producir suficientes alimentos de origen agrícola para todo el planeta, ya no existe reservas alimenticias.

Sin embargo se afirma que es necesario sustituir el petróleo con el etanol, para que nadie pase hambre.

1. Señala los sofismas presentes en el texto.
2. Explica porque son sofismas.

La Falacia: La falacia indica engaño, falsedad, la falacia es una verdad a medias, se basa en alguna evidencia pero no suficiente estas han sido utilizadas para hacer creer lo que no es. Es una manera de fundamentar pero de forma incorrecta o tendenciosa.

Es un razonamiento aparentemente “lógico” en el que el resultado es independiente de la verdad de las premisas. Una falacia lógica es la aplicación incorrecta de un principio lógico válido, o la aplicación de un principio inexistente

Una **falacia** es un razonamiento incorrecto que aparenta ser correcto. Es un argumento que no tiene validez ya que las razones dadas para soportarlo no están relacionadas con el

tema, aunque parecen estarlo. Se apoyan en las formas de la lógica y de la teoría de la argumentación, pero sólo para parecer válidas, sin llegar a aplicar de forma estricta sus mecanismos. Las falacias pretenden ser persuasivas, es decir, han de parecer argumentos sensatos para el receptor.

Aunque las falacias presentan argumentos lógicos pero defectuosos que técnicamente resultan mal planteados. A simple vista parecen convincentes, es decir que llevan consigo una aparente validez, pero su inconsistencia se puede demostrar con un adecuado y detallado análisis.

Algunas veces este recurso se utiliza con el propósito de persuadir fácilmente al lector, se presentan especialmente en los textos argumentativos. Es importante para el lector crítico aprender a reconocer una falacia en un documento, ya que así no se dejará engañar aunque los textos ofrezcan razones, ésta son parciales o a lo mejor erradas.

¿Cuándo se está frente a una falacia? Cuando se observa que las razones o argumentos son insuficiente, irrelevantes, defectuosos, pocos o apresurados. Un lector sagaz es cuidadoso, lee con mucha atención y evita caer en trampas del discurso; sobre todo, desconfiará mucho de lo que dice el autor.

Las falacias son argumentos mal contruidos pero atractivos y persuasivos. Se utilizan la gran mayoría de las veces con fines tendenciosos y propagandísticos.

Hay muchos tipos de falacias y se les da un nombre especial a los que son más fáciles de cometer y que tienden a engañar a la gente. (En algunos casos como los comerciales de televisión)

- ***Falacias formales e informales***

Las falacias **formales** son argumentos no validos que aparentemente parecen ser validos, y esto nos puede llevar a pensar de modo erróneo que son correctos.

Las falacias **informales** (no formales), en este caso su validez no se debe a la incorrección de su forma, sino a otras causas como: la ambigüedad del lenguaje, la complejidad del asunto que se está tratando en el argumento, etc.

- ***Las falacias lógicas***, que están constituidas por los errores del pensamiento

Todas las personas que he visto esta semana tienen gripe; luego entonces hay una fuerte epidemia de gripe. (La muestra es muy pequeña para hacer la generalización).

- **Las falacias emocionales** producidas por factores emotivos que influyen en el pensar

La reencarnación existe, puesto que no se ha probado lo contrario.

- **Falacias de relevancia**

Se caracterizan porque las conclusiones de los argumentos expuestos carecen de una secuencia lógica. Con frecuencia el lenguaje usado por algunos profesionales de las diferentes especialidades del conocimiento resulta engañoso. Son guiadas más por asociaciones de tipo psicológico y hasta emotivo, de fuerza o ignorancia que por su consistencia lógica. Dichas conclusiones gozan de aceptación, agrado y sintonía, pero en realidad no tienen una coherencia interna sólida. Dentro de las falacias de relevancia más destacadas se encuentran:

-Apelación a la fuerza. Ad baculum: Este término significa “al bastón”, y esto se refiere a aquellos argumentos que apelan a la fuerza o poder de algo o alguien como razón definitiva para establecer la verdad de la conclusión. Es frecuente usarla cuando faltan o fracasan los argumentos racionales y quienes lo practican son la personas que tienen poder, ya sea político, militar, social, etc. Las razones recaen más en la fuerza que en la lógica y veracidad de los argumentos.

"Los incrédulos en el fondo saben que Dios existe. Si siguen rechazándolo y se rehúsan a aceptarlo, ya les llegará el castigo merecido cuando mueran y vayan al infierno por toda la eternidad."

-Apelación a la misericordia. Ad misericordiam: Argumento que apela a la piedad de las personas para ganar su aceptación desde la emoción. Este tipo de falacia es propia de los tribunales de justicia en los que se intenta despertar la misericordia del juez para obtener perdón o la inocencia del acusado. Apela a la piedad, a la benevolencia del otro o a la compasión.

"Este es un hombre de bien, de extracción humilde"

"Si ustedes le decomisan su puesto de mercancía, sus hijos, hermanos y madres padecerán hambre".

-Falacia de autoridad. Ad verundiam: Es la apelación a la autoridad. Se recurre a la autoridad, al sentimiento de respeto que se tiene hacia esa autoridad para conseguir una conclusión. Consiste en usar como prueba veraz el testimonio de un personaje famoso y

reconocido, revestido de algún prestigio y que, por tal razón, puede llegar a ser competente para asegurar algo con propiedad, aunque a ciencia cierta, no sea del todo idóneo. Es preciso observar que en algunos casos **puede ser legítimo** recorrer a una autoridad reconocida en el tema; **pero** no siempre es garantía.

“La ortografía y la gramática no son necesarias para destacarse en la vida, así lo asegura Gabriel García Márquez”.

“Según el alcalde, lo mejor para la salud de los ciudadanos es asfaltar todas las plazas de la ciudad”

-Falacia *ad hominem* (Dirigido contra el hombre)

Razonamiento que, **en vez de presentar razones** adecuadas para rebatir una determinada posición o conclusión, **se ataca o desacredita la persona** que la defiende.

Los ecologistas dicen que consumimos demasiada energía; pero no hagas caso porque los ecologistas siempre exageran.

-Falacia *ad populum* (Dirigido al pueblo provocando emociones)

Razonamiento o discurso en el que **se omiten las razones adecuadas** y se exponen **razones no vinculadas** con la conclusión pero que se sabe serán aceptadas por el auditorio, **despertando sentimientos y emociones**. Es una argumentación demagógica o seductora. Se puede usar cuando se quiere llegar a un estado emocional, este argumento se dirige a un conjunto de personas, con la intención de provocar en ellos sentimientos que les hagan adoptar el punto de vista del hablante. Este llamado emocional puede implicar la falacia *ad misericordiam*.

Tenemos que prohibir que venga gente de fuera. ¿Qué harán nuestros hijos si los extranjeros los roban el trabajo y el pan?”.

Falacia *ad ignorantiam* (Por la ignorancia)

Razonamiento en el que se pretende defender la verdad (falsedad) de una afirmación **por el hecho que no se puede demostrar lo contrario**.



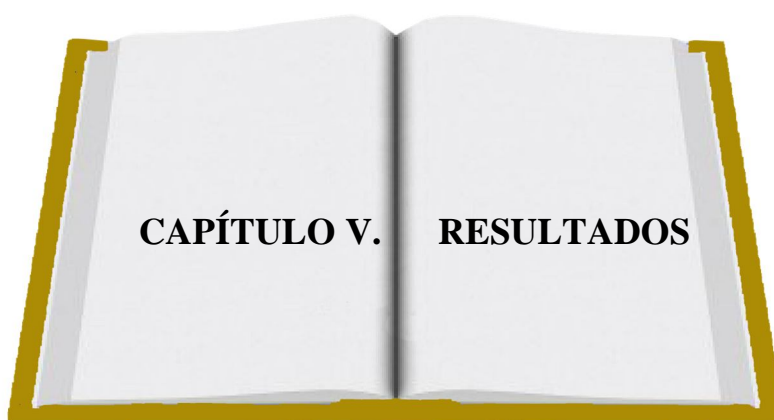
"Nadie puede probar que no haya una influencia de los astros en nuestra vida; por lo tanto, las predicciones de la astrología son verdaderas"

Tomado de: Piñero, Albert. "Logomàquines" Barcelona: RAPE, 1999

Falacias de relevancia

Características

Apelación a la fuerza (ad baculum)	Recae en la amenaza para convencer
Apelación a la misericordia (ad misericordiam)	Recurre a la lástima para convencer
Apelación a la emoción (ad populum)	Idea cargada de sentimiento, emoción y fanatismo
De autoridad (ad vericundiam)	Idea veraz solo porque es dicha por un personaje con prestigio
Contra el hombre (ad hominen)	Ataca al hombre de forma ofensiva y destructiva
Apelación a la ignorancia (ad ignoratiam)	Una idea es verdad porque no se puede demostrar lo contrario



5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

5.1 INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Al comenzar la ejecución del programa de intervención se aplicó una prueba que permitió corroborar la no existencia de diferencias significativas entre los grupos. Al seguir el diseño metodológico que fue aplicado a los dos grupos, se realizó la prueba de Mann-Whitney en la que se ratifica que no existen diferencias estadísticamente significativas, al aplicarles a ambos grupos el pretest. En esta prueba se ratifica en el resultado numérico que ofrecen las pruebas estadísticas ($Z=0.381$ $P=0.704$).

Tabla 18: Comparación de los resultados del pretest grupo A control y B experimental

Rangos			
Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Puntaje grupo A	43	42,49	1827,00
grupo B	43	44,51	1914,00
Total	86		

Estadísticos de contraste ^a	
	Puntaje
U de Mann-Whitney	881,000
W de Wilcoxon	1827,000
Z	-,381
Sig. asintót. (bilateral)	,704

a. Variable de agrupación: Grupos

Resultados SPSS 10

El anterior cuadro establece que no hay diferencias significativas entre los grupos que realizaron el pretest, lo que significa que estos grupos son equivalentes en cuanto al desarrollo de la lectura crítica en relación con su pensamiento crítico. Este resultado ratifica los indicadores de desempeño desarrollados en prueba, según los componentes de la lectura crítica

y pensamiento crítico que deben tener los estudiantes que inician sus estudios superiores, en concordancia con las competencias lingüísticas textual y pragmática, criterios que se tuvieron presentes en la construcción de la prueba según los componentes semántico, sintáctico y pragmático.

Además se aparecían las deficiencias en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico en sus habilidades, actitudes y capacidades intelectuales como son análisis de los argumentos, evaluación de la credibilidad de la fuente, formulación y resolución de preposiciones que requieren aclaración o replica, elaboración y valoración de deducciones, inducciones, opiniones, hechos, inferencias e hipótesis; definición de términos y evaluación de dichas definiciones y formulación, elaboración de juicios de valor (lectura crítica). Estos datos se aprecian con la nota mínima que obtuvo la mayoría de los estudiantes sometidos a la prueba, tanto los del grupo experimental como el control, en la fase inicial. Muchos de los estudiantes tuvieron valoración deficiente que oscila entre 0.7 y 3.2 (Ver anexo N° 8)

Se establece también que los estudiantes presentan dificultad en cuanto a la interpretación global del texto, e identificación de hipótesis. Además tuvieron dificultad en los siguientes aspectos: reconocimiento semántico de términos y oraciones, componentes estructurales del texto, identificación de las relaciones de comparación y contraste, evaluación de la confiabilidad (hechos, opiniones e inferencias); identificación del tipo de lenguaje utilizado, objetivo del autor, reconocimiento de elementos tendenciosos del texto, lo que dificulta construir valoraciones y posiciones críticas.

5.1.1 Prueba Intragrupo

Grupo Control

Para verificar si existen diferencias significativas se aplicó la prueba de signos bilateral ($P= 0,248$) resultado que muestra que no hubo diferencias significativas en los resultados de la prueba diagnóstica y del postest.

Estadísticos de contraste^a

	postest grupo control - Pretest grupo control
Z	-1,155
Sig. asintót. (bilateral)	,248

a. Prueba de los signos

Al realizar el análisis de los resultados obtenidos en la prueba de signos, se comprueba que los estudiantes pertenecientes al grupo control no recibieron tratamiento en el desarrollo de su competencia de lectura crítica. Este grupo continuó con el desarrollo normal de la programación de técnicas de la comunicación. De este modo se evidencia que aún persisten las dificultades entorno a la habilidad de lectura estructural y lectura crítica, por ende limita el desarrollo del pensamiento crítico.

Grupo Experimental

Al contrario del resultado obtenido en la prueba de Signos, el grupo experimental si presentó estadísticamente diferencias significativas al 5% de significancia. Se realizó la misma prueba de Signos bilateral ($Z=-2,75$, $P=0,00$).

Este resultado permite corroborar que después del tratamiento o programa de intervención si hubo diferencias estadísticamente significativas. Luego que la interacción resultara significativa se puede concluir que el tratamiento fue positivo. La evidencia se muestra en el resultado que confirma que los alumnos lograron mejorar el desarrollo de su competencia lingüística textual, en cuanto a la lectura crítica. (Ver anexo N° 5)

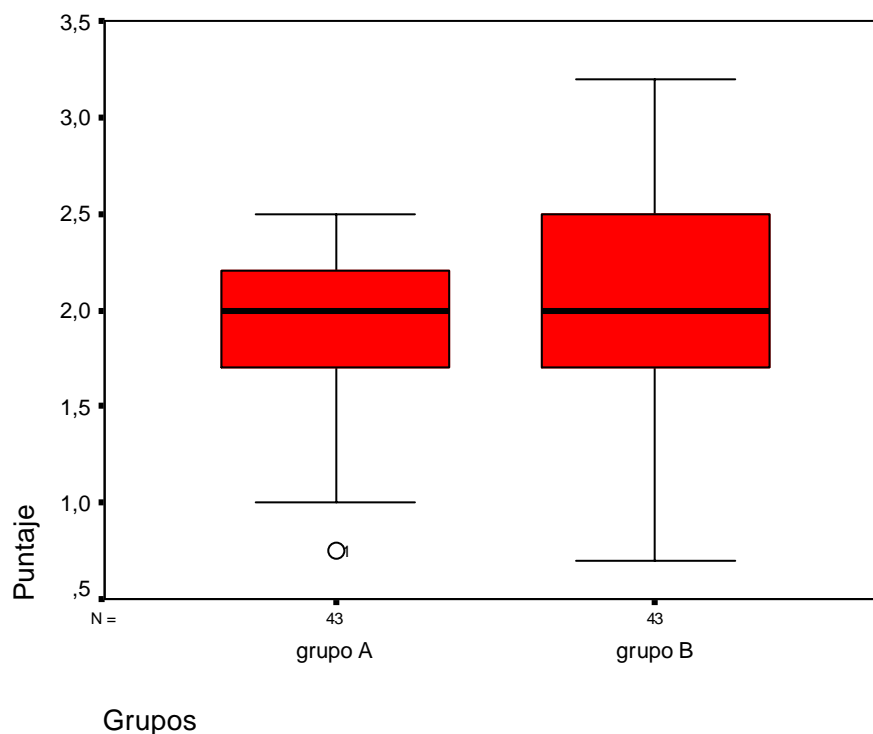
Tabla 19: Prueba de signos para el grupo experimental

Estadísticos de contraste^a

	Postest grupo experimental - Pretest grupo experimental
Z	-5,570
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Prueba de los signos

Gráfico 5: Comparación entre el Pretest y posttest



Se puede interpretar del anterior gráfico que existen diferencias entre el pretest y el Posttest en el grupo experimental. Es evidente que se aprecia una mejoría en comparación con la preprueba. Se ratifica que se obtuvo una mejoría en el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en concordancia mejora el pensamiento crítico de los estudiantes. Esto significa que el programa de intervención sirvió para mejorar dicha competencia.

5.1.2 Prueba Intergrupo para el Posttest

Para realizar el análisis de las diferencias entre los grupos comparados, se aplica la prueba de U de Mann Whitney, para establecer si existen o no diferencias significativas. Esta prueba es parecida a la prueba paramétrica de contraste t student para muestras independientes, la cual permite contrastar si son equivalentes dos poblaciones muestreadas. Esto con el propósito de comprobar si hubo o no efectos sobre la variable dependiente.

En estos grupos los efectos resultaron estadísticamente significativos ($Z = -6563$, $P = 0,000$). Como se aprecia P es menor que 0.05 aceptando entonces la hipótesis alternativa.

Como comprueban los resultados el programa de intervención si tuvo incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios a través de mejorar la competencia en lectura crítica.

Tabla 20: Estadísticas de contraste, postest. Grupo A experimental y Grupo B control

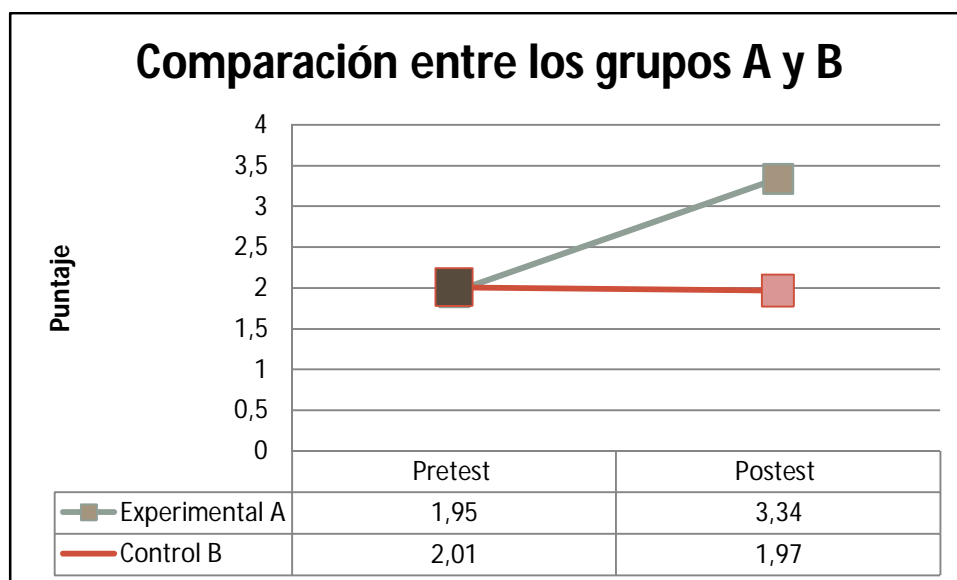
Rangos				
Grupos		N	Rango promedio	Suma de rangos
Puntaje	grupo A experimental post	33	48,56	1602,50
	grupo B control post	33	18,44	608,50
	Total	66		

Estadísticos de contraste^a

	Puntaje
U de Mann-Whitney	47,500
W de Wilcoxon	608,500
Z	-6,563
Sig. asintót. (bilateral)	,000

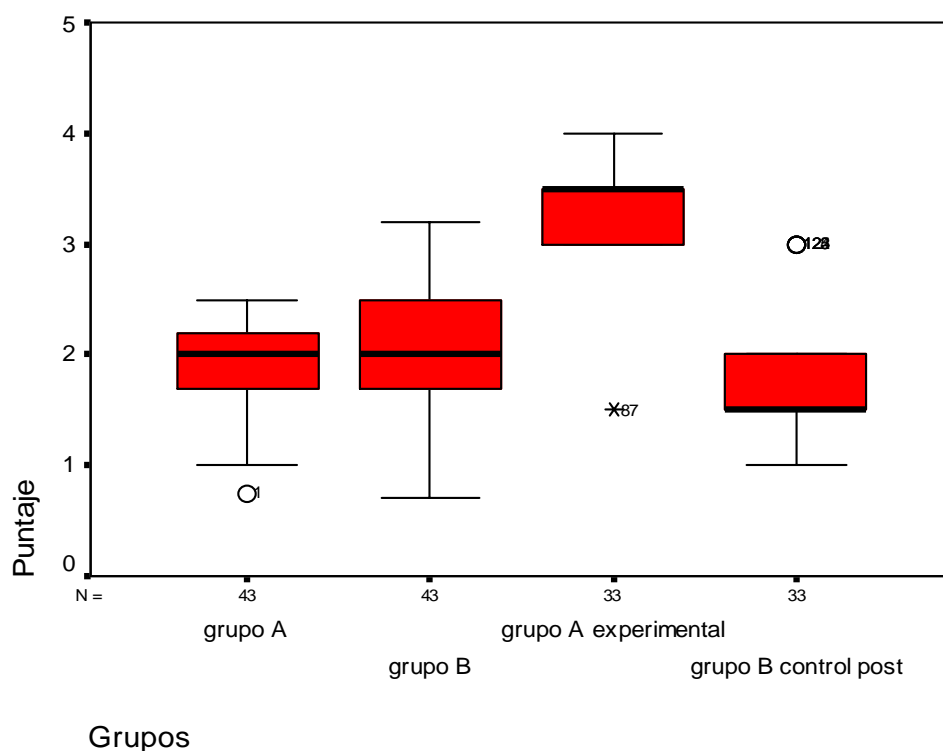
a. Variable de agrupación: Grupos

Gráfico 6: Comparación de los grupos A experimental y B control. Puntajes del pretest y postest



La gráfica 6, muestra la posición inicial de ambos grupos antes de iniciar el programa de formación. Se observa que después de aplicar el tratamiento, el grupo experimental mejora considerablemente hasta el punto que supera al grupo control. El anterior soporte estadístico, da credibilidad científica a la investigación y permite verificar que el tratamiento que es fundamentado en un programa de formación de lectura crítica dio resultados positivos en lo relacionado con el desarrollo de la competencia de lectura crítica, aspecto que mejora igualmente el pensamiento crítico de los estudiantes sometidos a prueba.

Gráfico 7: Diagrama de cajas. Comparación entre grupos A y B



El gráfico muestra la comparación entre los diferentes momentos de los grupos A y B. Se aprecia que al iniciar la intervención existía una equivalencia entre el grupo experimental A y el grupo control B. Inclusive al aplicar el pretest el grupo B muestra resultados más altos. Una vez aplicada la intervención se evidencia como el grupo A supera de manera significativa al grupo B, mientras que éste en vez de mejorar, bajó considerablemente sus resultados. El puntaje obtenido por el grupo experimental evidencia que obtuvieron mayor puntaje en el posttest, lo que demuestra el efecto positivo del tratamiento.

5.1.3. Rangos y Estadísticos de Contraste por Componentes de la Prueba

Luego de comprobar que existieron diferencias significativas entre los resultados del pretest en comparación con los del posttest el grupo experimental, se aprecia un avance importante con relación a la preprueba, estableciéndose que la intervención o el tratamiento al cual fueron sometidos los estudiantes fue positivo, esto significa que lograron aplicar las estrategias didácticas cognitivas y metacognitivas en el desarrollo de la lectura crítica.

Para comprobar lo establecido a nivel en la investigación, se corrobora a través de la prueba de signos las diferencias en relación a cada componente de la prueba, para verificar si existieron diferencias significativas a nivel estadístico en cada uno de los componentes (semántico, sintáctico y pragmático).

Componente semántico

Se establece diferencias estadísticas significativas en la prueba de signos para el componente semántico con el siguiente resultado ($P=0,000$). Se corrobora con este resultado que al acercarse a cero podemos aceptar la hipótesis alternativa 1 en la que se expresa: “si existen diferencias significativas en el desarrollo de estrategias didácticas en torno a las habilidades semánticas”.

Tabla 21: Estadísticos de contraste. Prueba de Signos, para el grupo experimental en el componente semántico

Estadísticos de contraste ^a	
	POSTEST EXPERIEMN TAL SEMANTICO - PRETEST EXPERIMEN TAL SEMANTICO
Z	-5,570
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Prueba de los signos

Estadísticos SPSS 10.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
PRETEST EXPERIMENTAL SEMANTICO	33	,9491	,6739	,00	2,10
POSTEST EXPERIMENTAL SEMANTICO	33	3,3952	,4207	2,80	4,30

En relación al componente semántico, se puede concluir que los estudiantes manejan el dominio de la competencia lectora, desde el sentido lingüístico, refiriéndose específicamente al desempeño exitoso de éstos, a nivel gramática (lexical y sintáctica) en lo que se configura una buena apreciación del sentido de los textos, tanto a nivel intratextual como a nivel intertextual. De acuerdo a los datos obtenidos de los estudiantes, se presentan altos desempeños en el uso de las palabras, reconocimiento del significado de las palabras y oraciones, a partir de un contexto comunicativo.

Además, los estudiantes manejan la competencia en el dominio de una temática abordada en la lectura, la identificación de hipótesis, ideas secundarias, argumentaciones, razonamientos y en general el manejo apropiado del discurso.

Componente pragmático

Al igual que en el componente semántico, se lograron resultados altamente significativos al obtener un P valor que se acerca a 0. ($P=0,000$).

Tabla 22: Estadísticos de contraste. Prueba de Signos, para el grupo experimental en el componente pragmático

Estadísticos de contraste^a

	POSTES EXPERIMENTAL PRAGMATICO - PRETES EXPERIMENTAL PRAGMATICO
Z	-5,570
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Prueba de los signos

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
PRETES EXPERIMENTAL PRAGMATICO	33	1,5655	,7000	,00	2,40
POSTES EXPERIMENTAL PRAGMATICO	33	3,1909	,5132	2,40	4,30

Con este resultado, se puede comprobar que los estudiantes presentan fortalezas, en los siguientes desempeños: reconocimiento y uso de reglas contextuales de la comunicación, identificación en el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político qué está detrás de los enunciados, qué se dice entre líneas, qué hay más allá de la somera información, a qué conclusiones se llega. En esta competencia también se puede verificar como los estudiantes identifican el propósito del autor, su ideología, pensamiento, sus puntos de vista, entre otros.

Se acepta con este resultado la hipótesis alternativa 2 en la que se declara que si existe diferencia estadísticamente significativa en el desarrollo de estrategias didácticas de habilidades pragmáticas en la formación del lector crítico para propiciar el desarrollo del pensamiento crítico.

Componente sintáctico

Igualmente se establecen estadísticas significativas para este componente en la prueba de signos ($P=0,000$), corroborando con este resultado la hipótesis alternativa específica 3.

Tabla 23: Estadísticos de contraste. Prueba de Signos, para el grupo experimental en el componente sintáctico

Estadísticos de contraste ^a	
	POSTEST EXPERIMENTAL SINTACTICO - PRETEST EXPERIMENTAL SINTACTICO
Z	-5,570
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Prueba de los signos

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
PRETEST EXPERIMENTAL SINTACTICO	33	1,5036	,5924	,00	2,10
POSTEST EXPERIMENTAL SINTACTICO	33	3,7230	,6235	2,88	5,00

El anterior resultado verifica que la actividad estratégica de lectura crítico, tuvo repercusiones positivas en cuanto a este componente, en lo que atiende a los siguientes indicadores: Reorganización de las ideas del autor, valoración y evaluación de los textos, análisis de discurso a partir de reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.

En lo relacionado con los componentes y para finalizar este análisis, el siguiente cuadro muestra detalladamente los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba, analizada desde cada uno de los tres componentes. Señala pormenorizadamente el avance que

tuvieron en el posttest. Este resultado verifica una vez más que la el tratamiento fue positivo y altamente significativo a nivel estadístico.

Tabla 24: Estadísticos de contraste por compontes de la prueba. Posttest, grupo experimental

Estadísticos de contraste ^a			
	POSTEST EXPERIEMN TAL SEMANTICO - PRETEST EXPERIMEN TAL SEMANTICO	POSTES EXPERIMENT AL PRAGMATICO - PRETES EXPERIMENT AL PRAGMATICO	POSTEST EXPERIMEN TAL SINTACTICO - PRETEST EXPERIMEN TAL SINTACTICO
Z	-5,570	-5,570	-5,570
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000

a. Prueba de los signos

Tabla N° 25: Estadísticos descriptivos por componentes de la prueba. Comparación pretest y posttest. Grupo experimental

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
PRETEST EXPERIMENTAL SEMANTICO	33	,9491	,6739	,00	2,10
PRETES EXPERIMENTAL PRAGMATICO	33	1,5655	,7000	,00	2,40
PRETEST EXPERIMENTAL SINTACTICO	33	1,5036	,5924	,00	2,10
POSTEST EXPERIEMNTAL SEMANTICO	33	3,3952	,4207	2,80	4,30
POSTES EXPERIMENTAL PRAGMATICO	33	3,1909	,5132	2,40	4,30
POSTEST EXPERIMENTAL SINTACTICO	33	3,7230	,6235	2,88	5,00

5.1.4 Prueba Intragrupo por Componentes

Grupo Control

Se comprueba que el grupo control, no presenta diferencias significativas a nivel estadístico, según los componentes de la prueba (semántico, sintáctico y pragmático). Para aseverarlo se aplicó la prueba de Signos bilateral, obteniendo el grupo control en el componente semántico y pragmático: $P=0,28$; mientras que el componente sintáctico en el pretest, obtuvo $P=0,35$.

Se analiza, entonces con estos resultados que en los componentes señalados los estudiantes no tuvieron avance significativo a nivel lingüístico. Con lo cual queda evidenciado que sus deficiencias en la materia siguen acentuadas, lo que limita el desarrollo en la habilidad de lectura crítica.

Tabla 26: Estadísticos de contraste por componentes de la prueba para el grupo control

Estadísticos de contraste ^b			
	POSTEST CONTROL SEMANTICO - PRETEST CONTROL SEMANTICO	POSTES CONTROL PRAGMATICO - PRETES CONTROL PRAGMATICO	POSTEST CONTROL SINTACTICO - PRETEST CONTROL SINTACTICO
Sig. exacta (bilateral)	,286 ^a	,286 ^a	,359 ^a

a. Se ha usado la distribución binomial.
b. Prueba de los signos

Tabla 27: Estadísticos descriptivos por componentes de la prueba para el grupo control

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
PRETEST CONTROL SEMANTICO	33	,9491	,6739	,00	2,10
PRETES CONTROL PRAGMATICO	33	1,5655	,7000	,00	2,40
PRETEST CONTROL SINTACTICO	33	1,5885	,5310	,00	2,10
POSTEST CONTROL SEMANTICO	33	1,1624	,4843	,72	2,10
POSTES CONTROL PRAGMATICO	33	1,3806	,5867	,62	2,80
POSTEST CONTROL SINTACTICO	33	1,4467	,5038	,72	2,14

Grupo Experimental

Se ratifica una vez más lo dicho anteriormente, al comprobarse, por medio de los resultados que los estudiantes lograron apropiarse de la estrategias de lectura crítica, ya que obtuvieron datos significativos, a nivel estadísticos, tanto a nivel general y detalladamente en la prueba, a través del análisis de los componentes.

Para realizar el análisis de las diferencias entre los grupos comparados, según los componentes, se aplica la prueba de U de Mann Whitney, para establecer si existen o no diferencias significativas. En estos componentes los efectos resultaron estadísticamente significativos. En lo relacionado con el nivel semántico, en el posttest e el grupo experimental se evidencia ($Z = -7,14$, $p = 0,000$). A nivel pragmático, el resultado fue: ($Z = -6,93$. $P = 0,000$) y en el aspecto sintáctico el grupo experimental en el posttest muestra el siguiente resultado: ($Z = -7,19$. $P = 0,000$).

Tabla N° 28: Estadísticos de contraste y rangos. Componente semántico. Grupo control y experimental, posttest

Estadísticos de contraste^a

	PUNTAJE
U de Mann-Whitney	,000
W de Wilcoxon	561,000
Z	-7,149
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: GRUPOS

Rangos

GRUPOS	N	Rango promedio	Suma de rangos
PUNTAJE posttest control semantico	33	17,00	561,00
posttest experimental semantico	33	50,00	1650,00
Total	66		

Tabla 29: Estadísticos de contraste y rangos. Componente pragmático. Grupo control y experimental, posttest

Estadísticos de contraste^a

	PUNTAJE
U de Mann-Whitney	12,000
W de Wilcoxon	573,000
Z	-6,939
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: GRUPOS

Rangos

GRUPOS	N	Rango promedio	Suma de rangos
PUNTAJE postes control pragmatico	33	17,36	573,00
posttest experimental pragmatico	33	49,64	1638,00
Total	66		

Tabla 30: Estadísticos de contraste y rangos. Componente sintáctico. Grupo control y experimental, posttest

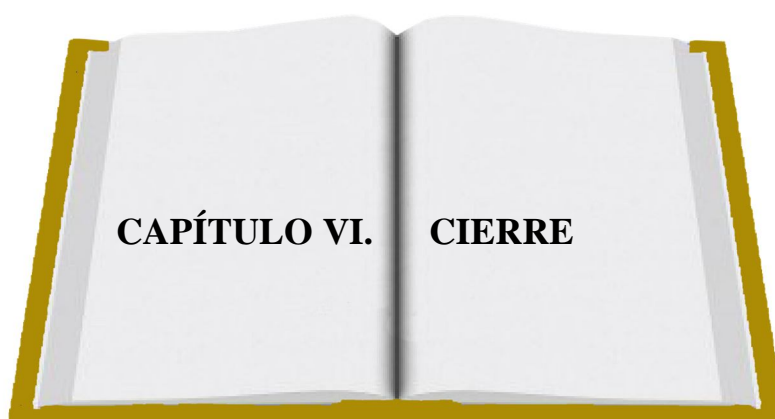
Estadísticos de contraste^a

	PUNTAJE
U de Mann-Whitney	,000
W de Wilcoxon	561,000
Z	-7,106
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: GRUPOS

Rangos

	GRUPOS	N	Rango promedio	Suma de rangos
PUNTAJE	posttest control sintáctico	33	17,00	561,00
	posttest experimental sintáctico	33	50,00	1650,00
	Total	66		



6. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 DISCUSIÓN

De acuerdo con los anteriores resultados, se ratifica lo planteado por Kurland (2005), Argudín (2010) y Cassany (2007) en lo referente a la correlación e incidencia que tiene la lectura crítica en el desarrollo del pensamiento crítico. Estos autores concluyen que la lectura crítica determina la recuperación de la información y del entendimiento de aquello que no se dice en el texto. Mientras que el pensamiento crítico le permite comprender y escarbar la lectura en profundidad, creando en la persona un criterio propio; sin éste, no es posible realizar la lectura crítica.

Además se ratifica lo dicho por Solé (2001), en el sentido que el docente puede aplicar intencionalmente, un conjunto de acciones que le permitan mejorar su práctica pedagógica. Al seleccionar una estrategia apropiada para la enseñanza de la lectura, se puede reorientar la clase hacia un estilo práctico y útil, donde la comunicación y la interacción juegan un papel importante, así como la utilización de las habilidades de pensamiento de acuerdo al contexto sociocultural en que se ubica un texto.

Esta autora asegura que el incluir y aplicar propuestas didácticas, mejora el proceso, y las estrategias de lectura crítica son indispensables ya que implica autocontrol, es decir, la supervisión y revisión consciente del plan lector. Se confirma igualmente que la estrategia tiene un carácter metacognitivo que implica conocer el propio conocimiento, pensar y planificar la lectura, en conclusión, controlar, regular y monitorear el proceso de leer.

Por su parte, el proceso de la intervención, tiene como finalidad modificar y mejorar los procesos de comprensión e interpretación textual que presentan los estudiantes al ingresar a la universidad; es por ello que basándonos en lo planteado por Fernández (2009), los programas de intervención modifican el proceso de enseñanza y aprendizaje en dos aspectos. El primero, es la transformación de los planes curriculares adaptándolos a las necesidades de los alumnos; el segundo es como los estudiantes toman la temática trabajada en el proceso de intervención convirtiéndolo en un aprendizaje con herramientas eficientes y oportunas que cambian el proceso de lectura.

De este modo podemos establecer de acuerdo a lo planteado por Fernández (2009) que intervenir, altera los procesos de pensamiento en los estudiantes universitarios pues tomaron

otra forma de enfrentar los textos en su evaluación crítica, desde la lectura abandonando así la pasividad de leer la información sin cuestionar, verificar y evaluar el contenido, generando participación activa en el proceso lector.

El programa de formación, denominado lectores críticos competentes en el ámbito universitario si produce mejoramiento de la habilidad lectora y propicia el sentido crítico del estudiante y por ende mejora sus habilidades de pensamiento, incluyendo las relacionadas con el pensamiento crítico.

Lo que permite afirmar que quien domina la habilidad lectora, desde una lectura inicial, es decir, de comprensión o lineal, podrá realizar una lectura estructural, o sea crítica. Esta habilidad va a mejorar sustancialmente el pensamiento crítico de los estudiantes. Efecto positivo tuvo entonces el programa en la variable desarrollo del pensamiento crítico. Tal como lo plantea Hernández Sampiere et al (2006), que la manipulación y tratamientos de variable independiente en la investigación, lectura crítica, producen efectos sobre la variable dependiente pensamiento crítico, diferenciándose de quienes no participan en el tratamiento.

Estos efectos se dieron en el sentido esperado. Por ejemplo, en el pretest aplicado en ambos grupos A experimental y B control, presentaron las mismas dificultades en cuanto a la competencia de lectura. Una vez aplicada la intervención, el grupo B control, no obtuvo respuestas significativas, contrario al grupo A experimental que si consiguió el objetivo propuesto, obteniendo resultados que superaron al grupo control. Este hecho permite comprobar que el programa de intervención si da resultado positivo.

En tal sentido se corrobora lo planteado por Halpern (1996), quien asegura que el pensamiento crítico en la universidad se puede favorecer, mientras el estudiante reciba el acompañamiento respectivo. *“los estudiantes universitarios pueden ser enseñados a pensar críticamente cuando reciben instrucción que es específicamente diseñada para esto.”* Según el autor un factor fundamental del pensamiento crítico es desarrollar la actitud y disposición del pensador, los buenos pensadores están motivados y ejercen un esfuerzo consciente por lo tanto es la universidad la facilitadora y formadora de estas habilidades en los estudiantes.

En consecuencia, la habilidad el pensamiento crítico se puede desarrollar pero si existe la actitud o disposición del pensador. El interesado en favorecerlo necesita de crear conciencia del proceso mental, así como del esfuerzo, la tenacidad y la perseverancia. El estar motivado

frente a éste es básico y por supuesto, recibir la instrucción adecuada, completa y permanente es imprescindible para desarrollar la competencia.

Otro aporte que concuerda con los resultados de esta investigación lo presenta Robert Ennis (1989) al considerar que se puede enseñar a pensar críticamente a través de modelos, el multidimensional para ser más explícitos, el cual engloba actitudes, capacidades y disposiciones que debe tener el pensador crítico, paralelo al enfoque mixto que hace referencia a la transferencia del conocimiento y aplicar de manera directa el pensamiento crítico en el contexto de un curso disciplinario, que para efectos del presente estudio es la variable lectura.

Se llega a la conclusión entonces, que la lectura crítica de la cual se basa el programa de formación, se convierte en un elemento generador altamente positivo del pensamiento crítico, el cual se fortalece con los procesos metacognitivos en los que se arroja. Al procurar arbitrariamente incluir elementos metacognitivos, se procuró en las actividades y estrategias de lectura promover la habilidad crítica, creativa, motivacional; actitudes y hábitos imprescindibles en la formación universitaria. Durante el desarrollo del programa de intervención en lectura crítica se indagó sobre la habilidad antes, durante y después del proceso de tal manera que se buscara el aprovechamiento de la actividad intelectual de lectura para favorecer su ejecución.

En consecuencia el programa de intervención resultó favorable para procurar el desarrollo del pensamiento crítico. Es urgente que el estudiante reciba gradualmente el manejo de la habilidad hasta que logre convertirlo en hábito.

En relación con los objetivos específicos y para dar respuesta y conclusión a éstos, se hace una reflexión a partir de los siguientes aspectos:

1. Evaluar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de primer semestre.

Al analizar las habilidades de pensamiento crítico que tienen los estudiantes al ingresar a la universidad se determinó que presentan muchas deficiencias al realizar la lectura crítica (Ver capítulo resultados).

Se evidencia que muchos de ellos realizan una lectura literal o simplista, poco estructurada, lo que dificulta su habilidad de emitir juicios argumentados en torno a los diversos temas de las asignaturas o simplemente de notas o textos a los que se enfrentan.

Esto se corrobora con lo que dice Yolanda Argudín y Luna María (2004) al ratificar que los alumnos toman distancia del texto dejando de lado la oportunidad de formar su propio criterio frente a los mensajes del texto. “Cuando los alumnos llegan a la universidad, se muestran incapacitados para leer como lo exige la educación superior: tomar una posición frente a los diferentes textos, extraer información, valorarla y utilizarla como guía en los procesos de razonamiento”.

Al evidenciarse el poco razonamiento y reflexión de los estudiantes frente a los temas propuestos además la limitación que tiene al realizar planteamientos sobre algún tema de interés. En este sentido Robert Ennis (1993), corrobora que el pensador crítico debe ser un cuestionador innato. Además debe propender por darle soluciones a las acciones conflictivas que enfrenta en su devenir socioeconómico y cultural que implica tomar decisiones certeras, adecuadas procurando acciones valederas frente a ellas.

2. Con respecto al programa de intervención y la lectura crítica podemos comparar los resultados de ambos grupos.

Al contrastar los resultados obtenidos por los estudiantes que recibieron tratamiento de los que no recibieron hemos encontrando eficacia del programa de intervención en el desarrollo de competencias de lectura crítica y habilidades de pensamiento crítico.

Se demuestra que la competencia semántica, pragmática y sintáctica obtuvo un porcentaje significativo en el grupo experimental y deficiencia en el grupo control lo que ratifica la validez del programa de intervención como herramienta transformadora de la competencia lectora.

Contrastando y conciliado con los resultados obtenidos nos permite estar de acuerdo con lo afirmado por Carlino (2007), cuando afirma que el desarrollar competencias lectoras requiere de procesos de formación que debe asumir el alumno al ingresar a la universidad pues la cultura lectora de educación secundaria no brinda las herramientas necesarias para asumir procesos académicos y científicos propios de cada área del saber. Desde ahí se puede asegurar que es fundamental la formación en la nueva cultura lectora que asume el estudiante al ingresar a la universidad.

En este sentido podemos afirmar a partir de los resultados que cuando los alumnos son intervenidos mejoran su competencia lectora; mejora por ende el desarrollo de su pensamiento al evaluar lo que lee. En concordancia con lo anterior Yolanda Argudín y María Luna (2010),

aseguran que el pensamiento crítico nos faculta a decidir sobre el significado elegido y aceptar o rechazar la propuesta de un autor, que para aceptar o rechazar la propuesta del autor, es necesario aplicar estrategias para comprender lo que las fuentes expresan y optar por una posición o decisión sobre lo que se puede aceptar. *“La lectura crítica permite descubrir las ideas y la información dentro de un texto; a su vez, el pensamiento crítico permite evaluar la información y las ideas para decidir qué aceptamos y creemos del texto. Así a través de la lectura crítica se desarrolla, consolida y aplica el pensamiento crítico”.*

3. Desde la perspectiva del análisis y la interpretación, contrastando con la prueba estadística de Signos, Mann Whitney, muestra que el grupo experimental si presentó estadísticamente diferencias significativas al 5% de significancia. (Ver análisis de resultados) permite corroborar que después del tratamiento o programa de intervención si hubo diferencias estadísticamente significativas. Luego que la interacción resultara significativa se puede concluir que el tratamiento fue positivo.

Finalmente podemos establecer que el estudio y la puesta en marcha de los procesos de lectura crítica y pensamiento crítico en la universidad, debe consolidarse como elemento constitutivo del currículo en los primeros semestres de cada disciplina del saber para mejorar los procesos de aprendizaje que incide en la formación integral de los estudiantes.

6.2 CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta el análisis anterior, se establecen las siguientes conclusiones:

- La estructura del programa de lectura crítica, contribuyó a facilitar en los estudiantes, la habilidad en torno a la secuencia del desarrollo de la estrategia, en sus fases: fundamentación, ejemplificación y ejercitación, éstas sumadas y valoradas en su totalidad, condujeron a mejorar el proceso lector en los estudiantes universitarios.
- Una forma de contribuir al desarrollo de la competencia lingüística es preparar a los docentes en estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan la interacción activa, donde el estudiante utilice las clases para potencializar sus habilidades, pueda reflexionar y aprender a través de estrategias socializadoras.

- Las habilidades de pensamiento crítico, pueden enseñarse, pero es indispensable la constancia y el esfuerzo en los primeros semestres universitarios, de tal forma, que lleven a la práctica, esta habilidad en todas las áreas de su vida, tanto a nivel personal como profesional.
- El programa de intervención, produjo una mejora en cuanto a los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos, al presentarse diferencias estadísticamente significativas en torno a las pruebas aplicadas, tanto al grupo control como al experimental.
- Se establece un avance a nivel investigativo porque se mira la lectura crítica no como una simple estrategia, sino como una herramienta básica que mejora la competencia comunicativa y lingüística, encaminada a favorecer el desarrollo del pensamiento crítico.
- Se brindan las herramientas para propiciar espacios en la universidad que contribuyan a consolidar la cultura de la lectura y la promoción del estudiante crítico; el replanteamiento de espacios de reflexión continuos y permanentes, de carácter obligatorio, abiertos, flexibles que trabaje no sólo temática de las distintas disciplinas sino que trate temática de interés general, social, político para el ciudadano que permitan propiciar habilidades de pensamiento crítico para que pueda juzgar con juicio razonado la información que recibe y participar activamente en los procesos de transformación de su realidad social, política y cultural.
- La formación en lectura crítica se plantea como elemento prioritario e indispensable para ser cursado por todo universitario en el transcurso de todos los semestres académicos, hasta finalizar su carrera; además requiere que el docente aunque no sea especialista en lingüística debe dominar la técnica de la lectura en todos sus niveles incluyendo la crítica. Sumado a esto, se pueda convertir en un eje transversal que se trabaje en todas las disciplinas del saber dedicándole atención especial.
- La aplicación rutinaria de un modelo de formación en lectura crítica que permita abordar la lectura como un proceso que se da gradualmente mediante la

evaluación de la fuente, reconocimiento del propósito del autor, identificación y diferenciación de hechos, opiniones e inferencias y distinción de elementos contradictorios: ambigüedades, falacias, elementos tendenciosos, estereotipos, la única cara de la moneda. Sumado a éstas prácticas constantes de las habilidades de pensamiento, teniendo en cuenta la situación contextual y los elementos socioculturales presentes que influyen positivamente en el desarrollo de la competencia de lectura crítica.

- Los resultados obtenidos del grupo experimental, demuestran la eficacia del programa de intervención en cuanto se produce mejoría en la competencia lectora, en lo relacionado con el mejoramiento de la lectura crítica e inferencial.
- Los docentes universitarios pueden poner en práctica la lectura crítica como estrategia didáctica e innovadora que complementa su dominio curricular, siempre que se les brinde la formación adecuada.

6.3 RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS

A partir de las conclusiones del presente estudio se pueden plantear algunas recomendaciones y sugerencias a investigadores interesados en la temática, a las directivas de la Universidad de Sucre y a profesores universitarios en general. Se diseña una nueva ruta en cuanto al manejo de la competencia lectora que abarca habilidades propias de un pensador crítico. Esta nueva estrategia para formar lectores críticos competentes universitarios, se condensan en las siguientes sugerencias.

La exigencia académica de la educación superior obliga a los estudiantes a retro alimentarse y compartir gran cantidad de información para la construcción de su conocimiento de manera continua a lo largo de su estadía en la universidad. Según Paula Carlino (2005) es a través de la lectura como los estudiantes a nivel superior toman contacto con la producción académica de una disciplina, pues las pautas que da oralmente el docente son solo una pista, un organizador, un puente, una introducción para que sean ellos los que puedan dirigirse a la fuente. Según Carlino (2005) los alumnos deben leer bibliografía pues no basta con solo tomar apuntes, es un compromiso que debe asumir el estudiante universitario aprendiendo lo importante de los textos para la formación disciplinar en una determinada asignatura.

En este sentido la comprensión, interpretación y construcción de significados a través de la lectura permite que el estudiante desarrolle habilidades de análisis crítica y reflexión situado en un contexto que logra trascender a través del dominio de la información que recibe permanentemente.

Para concluir las recomendaciones, se resumen como se presentan a continuación:

- Este programa de formación se puede aplicar en cualquiera disciplina científica puesto que no solamente enseña a decodificar textos, sino que se presenta como una estrategia didáctica cognitiva y metacognitiva que permite tener un acercamiento y contextualización de los diversos tipos de textos que enseñan a cuestionar las diversas ideas del autor, a sacar conclusiones a evaluar y valorar cualquier tipo de texto. Es decir, la lectura debe ser considerada como un aspecto relevante y necesario dominar en la universidad especialmente en sus primeros años.
- Una recomendación pertinente para el mejoramiento de los procesos de lectura en la educación superior es introducir el programa de formación de manera continuada como eje transversal en el primer semestre académico con la colaboración de las facultades desarrollando las competencias específicas de las diferentes disciplinas de manera que se logren articular en su totalidad en el desarrollo de pensamiento crítico, puesto que según Campos Arenas (2007), hoy se requiere que los alumnos hagan uso del conocimiento adquirido para comprenderlo mejor, cuestionen su propio conocimiento y tengan conciencia de su proceso de aprendizaje.
- Se recomienda a posteriores investigaciones la inclusión los docentes en el programa de formación de lectura crítica de manera continuada para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico a través de estrategias didácticas que propicien el análisis, la interpretación, la identificación de la fuente y construcción de hipótesis, emisión de juicios de valor que según Ennis (2002) constituyen elementos fundamentales del desarrollo del pensamiento crítico que mejoran en el estudiante la forma de decidir y asumir la

construcción de una mejor calidad de vida y por ende contribuir a transformar su entorno.

- Por otro lado es el docente de cualquiera disciplina debe ser capaz de dominar las habilidades de pensamiento crítico en los componentes y subcomponentes como son: centrarse en la pregunta, analizar argumentos, preguntar y responder preguntas de clasificación, juzgar la credibilidad de una fuente; observar y juzgar informes de observaciones; deducir y juzgar deducción; inducir y juzgar la inducción; realizar y juzgar juicios de valor, definir términos y juzgar definiciones; considerar y razonar a partir de premisas, razones, posiciones y otras proposiciones con las cuales están en desacuerdo o dudan que infieren con su pensamiento Robert Ennis (2002).
- Así mismo para lograr formar desde su disciplina el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, según Paula Carlino (2005) el docente debe reconocer la responsabilidad que demanda su quehacer, lo que está en juego es una pertenencia social y debe abrir las puertas para que los recién llegados logren incorporarse a esta nueva cultura universitaria. En esta dirección el docente debe enseñar a identificar la postura del autor y las posiciones que se mencionan de otros autores, desarrollan la historia o el contextos de estas posturas, alientan a reconocer cual es la controversia planteada, cuales son las razones que esgrime el autor del texto para sostener sus ideas y finalmente este debe ayudar a evaluar estos argumentos a la luz de los métodos propios de cada área del saber
- La aplicación de una prueba diagnóstica o prueba de selección para nuevos aspirantes en cada una de las disciplinas presentes en la Universidad de Sucre se convierte en una recomendación básica, el examen debe estar enfocado a evaluar los presaberes que debe tener el alumno en cada disciplina articulado como eje transversal el componentes de la habilidad lectora. El examen de admisión debe pretender identificar las fortalezas y debilidades que presenta el estudiante al momento de ingresar a esta. De ahí que según lo hallado, el estudiante sea intervenido en procesos de formación de lectura crítica, porque

según Carlino (2005) los estudiantes cuando entran a la universidad llegan mal formados en sus estudios previos; se trata de que al ingresar a la formación superior se les exige leer de una forma diferente a la que estaban habituados con una bibliografía distinta y con un nivel mayor de profundidad.

- Utilizar en forma acorde la práctica permanente del modelo de intervención que le permita al estudiante desarrollar al máximo sus potencialidades.
- El docente debe ofrecer lecturas que en lo posible guíen la actividad, ya sea a través de una lectura en voz alta o silenciada, pero promoviendo un contexto de interacción, de intercambio de ideas, que inviten a la confrontación, al análisis, la argumentación, que oriente al estudiante hacia la aplicación del conocimiento y a la remoción de sus estructuras mentales. Siempre practicando la reflexión, la recreación de lecturas y construcción de ideas, en todo caso que se exprese sus pensamientos, sentimientos y conocimientos.
- Promover la lectura crítica como habilidad cognitiva a nivel superior que resulta imperioso promocionar y desarrollar, no es una técnica infalible sino un procedimiento que implica lo cognitivo y metacognitivo que orienta el proceso lector.
- No se concibe este programa de formación de lectura crítica como un fenómeno mágico que se convierte una panacea para la solución de los grandes déficits en la lectura, pero si ofrece una metodología que bien programada permitirá de forma gradual facilitar y promover la lectura, se requiere que se abran espacios y tiempos para que la estrategia apoye y contribuya al mejoramiento en la competencias de lectura. No se enseña a leer, sino a contribuir al desarrollo intelectual, global de los estudiantes.
- Difundir y capacitar a todos los docentes para la implementación del proyecto en los diferentes programas académicos.
- Enseñar esta estrategia implica mantener una actitud de alerta en la consecución del objetivo de lectura para que el docente brinde a los estudiantes espacios para enseñar a aprender a aprender.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGUDIN, Yolanda y LUNA, María. Atrévete a pensar. Desarrollo del Pensamiento crítico por medio de la lectura crítica. Editorial, Trillas. 2010
- ARGUDIN, Yolanda y LUNA, María. Desarrollo del pensamiento crítico. Libro del profesor. México: Plaza y Valdés editores, 2001.
- ARGUDÍN, Yolanda. Aprender a pensar leyendo bien. Plaza y Valdés editores 2003
- BEYER, Barry K. T. Teaching Thinking, Skills; a Handbood for elementary School. Boston, 1991
- BOISVERT, Jacques. Formación del Pensamiento Crítico. Fondo de Cultura Económica. México, 2004
- BROOKE, Noël Moore and PARKER, Richard. Critical thinking. 2003. Universidad de California.
- BUSTAMANTE, Guillermo y JURADO, Fabio. Entre la lectura y la escritura: Hacia la producción interactiva de los sentidos. Mesa Redonda. Editorial Magisterio. 1997
- CAMPOS, Agustín. Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo. Bogotá: Aula Abierta Magisterio. 2007.
- CARLINO, Paula. Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Argentina. Fondo de Cultura Económica. 2005.
- CASERES, Fidel. Estrategias cognitivas para una lectura crítica. Trillas 2000
- CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. En Tarbilla: revista de investigación e innovación educativa. Universidad Autónoma de Madrid, 2004
- CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Editorial, Anagrama. 2006.



CERDA, Hugo. La investigación total. Editorial Magisterio. 1994

COPLESTON. Historia de la filosofía. 1994.

CRITICALTHINKING: A Statement of ExpertConsensusforPurposes of Educational Assessment and Instruction (Pensamiento Crítico: Una declaración de consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa). Peter A. Facione, investigador principal, The California Academic Press, Millbrae CA, 1990.

ECO, Umberto, Interpretación y sobreinterpretación, Cambridge, University Press, 1995.

ECO, Umberto. El regalo de la escritura. Universidad Nacional. Bogotá. 2005.

ENNIS, Robert, H. Critical Thinking Assessment, Theory into practice, vol. 32, número 3. 1993

Estándares básicos del Lenguaje. 2002. Ministerio de Educación Nacional.

FERNÁNDEZ, Samuel. Pautas metodológicas de Intervención Educativa Especializada. Universidad de Oviedo. 1999.

FLAVEL.J. Cognitive development: Children's Knowledge about the mind. Anunual Review of Psychology, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores, 2006.

GIRÓN CASTRO, Sonia Jannett; Jiménez Camargo, Camilo Enrique y Lizcano Rivera, Constanza. ¿Cómo hacer lectura crítica? Ediciones Universidad Sergio Arboleda. 2005.

GIROUX, Henry A. (1988). *Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey. Versión española: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós. 1992

GLANTHORN, Allan A., y BARON Jonathan. The good thinker en L.COSTA Arthur L. Developing minds. A Resource Book for Teaching Thinking. 1985.



GONZÁLEZ José Hipólito, Discernimiento, evolución del pensamiento crítico en la educación superior, Universidad ICESI, 2006

Guía de Orientación ICFES 2010

HERNÁNDEZ Sampieri et al., Metodología de la Investigación, cuarta edición, editorial McGraw Hill, (2006).

HALPERN, D.F. (1997). Critical thinking across the curriculum: a brief edition of thought and knowledge. London: LEA.

JURADO, valencia: BUSTAMANTE, Guillermo. Entre la lectura y la escritura. Editorial Magisterio. 1998

KURLAND, Daniel J. "Critical Reading Vs Critical Thinking". Disponible en: <http://www.criticalreading.com/criticalreadingthinking.htm>. Publicado en Eduteka. Julio 2005.

Lenguaje para el Icfes, Tres editores. 2008

LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LENGUA CASTELLANA. Ministerio de Educación Nacional. 1998.

LIPMAN, Matthew, Thinking in education. Cambridge University Press. 1991. 273 pp

MCPECK, John E., Critical Thinking and Education, St. Martin's Press, Nueva York, 1981

NIÑO Rojas, Víctor Miguel. Los procesos de comunicación y del lenguaje. 2003

NÖEL, Bernadette. La metacognition. Universidad de París. 1997.

NORRIS, Stephen P., y ENNIS Robert. Evaluating Critical Thinking. Midwest Publications Critical Thinking Press. 1989.

PAUL, Richard W., Critical Thinking and Educational Reform. Décima conferencia internacional. Agosto 1990



PAUL, Richard y Elder Linda. La mini guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas. 2003. Disponible en: [www. Criticalthinking.org](http://www.Criticalthinking.org).

PERKINS, David N., Thinking Frames, Educational Leadership, mayo de 1986.Pp 4-10

PIÑERO, Albert. "Logomàquines" Barcelona: RAPE, 1999

SIEGEL, Harvey. Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education. Routledge, Nueva York, 1998. 191 pp

SOLÉ, I. (1993): Estrategias de lectura. Barcelona. Ed. Graó

TARDIF, Jacques, Tardif. Le transfert des apprentissages. Éditions Logiques, Montreal, 1999. 223 pp.

TIJEROS González, Luis. La seducción de la lectura en edades tempranas edit. aulas de verano, 2002.

UNESCO. Conferencia mundial sobre la educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Unión y acción. Francia 1998

ZINTS y Maggart. 1984. The teaching process, the teacher and the learner

Páginas Web:

http://www.cemcomunicacion.org/images/pdfsok/receptores_criticos.pdf revista novedades educativas, renovación pedagógica desde la escuela.

<http://www.eduteka.org/LecturaCriticaPensamiento1.php>

<http://www.eduteka.org/PensamientoCritico1.php>

<http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>

http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

[www. Criticalthinking.org](http://www.Criticalthinking.org).



www.ecoportal.net

www.icfes.gov.co

www.wikipedia.org



ANEXOS



ANEXO N° 1

PRIMER TEST, ANTES DEL PILOTAJE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Amigo estudiante:

Te solicitamos realizar la lectura atenta del siguiente documento y respondas en forma argumentada preguntas propuestas. Agradecemos por tu tiempo y la colaboración prestada.

Facultad: _____

Programa: _____ **Semestre:** _____

Nombre: _____ **Código:** _____

1. Identificación, formulación y evaluación de hipótesis.

¿Por qué razón el autor expresa que “la mujer es un todo armonioso como una sinfonía y no se puede escoger en la Pastoral”?

Identifica en el texto afirmaciones que podrías formular como hipótesis

Formula una pregunta que podrías responder a partir de lo leído

2. Reconocimiento y utilización del razonamiento inductivo y deductivo.

A partir del texto, ¿cuál es la mejor edad de la mujer, desde la mirada de los poetas?

¿Qué razones válidas encuentras en el documento que permitan fundamentar la posición del autor frente a “la mejor edad de la mujer está entre los doce y sesenta y dos años”?

3. Formulación de conclusiones.

De acuerdo a tu criterio y al del autor, ¿Cuál es la mejor edad en la vida de la mujer?

¿Qué conclusiones logras deducir del texto, sobre la apreciación social que se tiene de los poetas?

Expresa con tus propias palabras los aspectos más importantes de la lectura

4. Razonamiento válido para defender o sustentar argumentos o conclusión.



Según tu apreciación, ¿por qué el autor afirma que “la mujer es contradictoria, y que es difícil y que es abismo y cumbre, y que es luz y tiniebla”?

5. Comprensión, desarrollo y uso de conceptos y generalizaciones.

¿Cuál es el concepto que logras formular, a partir del documento, sobre la mujer?

¿Qué ideas generalizadas logras encontrar de la mujer?

6. Distinción entre hechos y opiniones.

Diligencia el siguiente cuadro siguiendo los hechos propios de la narración y las opiniones expresadas por el narrador.

HECHOS	OPINIONES

LA MEJOR EDAD

Fernando Soto Aparicio

Hace pocos días asistí a una reunión muy seria en la que se pensaba discutir un tema al parecer trascendental: ¿Cuál es la mejor edad en la vida de una mujer? Había sicólogos, sociólogos, geriatras, siquiátras y otra clase de gentes titulada. Después de lucubraciones de toda clase, de hablar de la eterna juventud que han vuelto a poner de moda muchas revistas europeas, de discutir asuntos fisiológicos y técnicos preguntaron mi opinión porque de todas maneras los científicos sentían que había que cumplir con la poesía, aun cuando la hubieran dejado en último lugar. Yo sólo les dije: La mejor edad de la mujer está entre los doce y los sesenta y dos años. Con lo cual se acabó la reunión porque, como casi siempre, la ciencia se queda muda ante la poesía. Muchos después comentaron que mi opinión había sido una irreverencia y que los organizadores estaban locos cuando me invitaron; que yo era un completo desconocedor del tema y que por eso había sido capaz de pronunciar tamaña herejía. Pero yo sigo convencido que la razón está de mi parte. La mujer es un todo armonioso, como una sinfonía, y no se puede escoger en la Pastoral, por ejemplo, cual es el mejor trozo, el que más impacta, el que más nos sacude la piel del alma. ¿Cuál es el mejor momento del día? Les pregunté algunos que no se espantaron con mi afirmación y no supieron contestarme. Para unos era esa hora imprecisa en que la sombra no ha dejado de ser sombra pero ya empieza a ser luz; para otros, aquélla en que el primer canto se funde con el primer destello de sol sobre el agua de un río; para otros, el momento en que el sol está en su centro regando sus semillas de luz sobre los surcos de la tierra; para muchos, el instante en que la luz se muere con los temblores de ocre sobre las manos abiertas del horizonte. Y no faltó quien dijera que el instante más bello del día es aquél en que empieza a bajar hasta lo profundo de la noche para renacer desde su muerte. Ya cuando estaba finalizando esta serie de opiniones, entendieron que no se trataba de una encuesta geográfica sino que el día era una buena representación de la mujer. ¿Cómo puede elegirse un minuto en el que creamos que es perfecto el equilibrio de todos los factores? ¿Ese minuto es el amanecer, o la plenitud, o el crepúsculo o la noche? Así como cada día trae su propio afán, cada fracción del día tiene su propia belleza y cada etapa en la vida de la mujer tiene una dosis de su gran misterio. Porque yo creo –seguí diciéndoles– que todos los milagros que se le reconocen a Dios a través de las páginas de la Biblia, el mejor



milagro de todos es la mujer. No hay nada más bello que una muchachita de doce años que se asoma a la vida y tiembla de asombro, como una gacela en lo profundo de la arboleda cuando oye a lo lejos los reclamos de los cazadores; una niña que se queda sorprendida delante de sí misma, como se queda la mariposa cuando su vuelo cruza encima del espejo de una fuente: las alas se le paralizan ante su propia belleza. No hay nada tan perfecto como una muchacha adolescente en la cual se conjugan el milagros de los manzanos en las mejores madrugadas del verano, el sabor del agua nacida del corazón de las tormentas y el olor del trigo cuando en la bandeja morena de las eras se rompe bajo los cascos de los caballos en esa fuga circular hacia ninguna parte. No hay nada más precioso que una mujer que se asoma sobre su primavera para mirar el mundo, rendido delante de ella, expectante, trémulo; esa mujer que comienza el apasionamiento en el rubor, como las pomas empiezan a ponerse a punto cuando sobre su superficie de tibio terciopelo se riegan los primeros colores de la dulzura. No hay sobre la tierra nada más pleno que una mujer consciente de sí misma, de su ser interior y de su cuerpo, que principia el ascenso musical hacia su madurez

Y tiene dentro de sí la capacidad de amar, de recibir amor y de entregarlo, es decir de asimilar la luz y de multiplicarla en resplandores de una lumbre que ya no la abandonara jamás. Ni hay nada que conmueva tanto como la mujer en las últimas tardes de su otoño, toda llena de cantos y de hojas que la visten como si fueran amarillos y errantes los recuerdos. Y por último, estremecen hasta el fondo la mujer cuando empieza a dar sus primeros pasos hacia la sombra, pero todavía retiene el maravilloso esplendor de los atardeceres donde estallan al tiempo los últimos cantos, como si después de la penumbra los pájaros no volvieran a cantar jamás. ¿Y que la mujer es contradictoria y que es difícil, y que es abismo y cumbre, y que es luz y tinieblas? Todo eso es evidente. Pero es precisamente ahí en la multiplicidad mágica de su interior donde reside todo su encanto lo que no tiene misterio, no tiene gracia. Y la mujer, por la gracia de Dios es la suma de todos los misterios. Acercarse a ella es como caminar por esas dunas de los desiertos detrás de las cuales no sólo nos sorprende los espejismos sino que florecen las pausas de los oasis. El misterio es la parte de la mujer como la suavidad es parte de la fruta. Así que ¿Cuál es la mejor edad de la mujer? Yo creo que a los científicos la pregunta se les quedó sin respuesta. Pero no se nos quedó en la misma forma a los poetas. La mujer es la poesía. Tal vez por eso, desde pequeño, aprendí a leerla y a comprender que si la



poesía es un regalo para la inteligencia, la mujer es lo que hace que en cuerpo y alma nos sintamos inmersos en el proceso cotidiano y maravilloso de la creación.



ANEXO N° 2

TEST DE LECTURA CRÍTICA. PRETEST

Amigo estudiante:

*A través de la siguiente investigación queremos conocer tus habilidades en la lectura crítica. Te solicitamos **realizar la lectura atenta del siguiente documento y selecciones la opción que sea correcta.** Los resultados obtenidos serán estudiados y analizados con el fin de mejorar el proceso de formación a nivel universitario. La información suministrada es confidencial y en ningún momento será divulgada de manera particular. Le agradecemos por su tiempo y la colaboración prestada.*

Institución universitaria: _____

Facultad: _____

Programa: _____ **Semestre:** _____

Nombre: _____ **Código:** _____

PREGUNTAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE CON ÚNICA RESPUESTA. (TIPO

D)

Las preguntas de este tipo constan de un enunciado y de cuatro opciones de respuesta, entre las cuales usted debe escoger la que considere correcta.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 1 A 16 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

LA MEJOR EDAD

Fernando Soto Aparicio

Hace pocos días asistí a una reunión muy seria en la que se pensaba discutir un tema al parecer trascendental: ¿Cuál es la mejor edad en la vida de una mujer? Había sicólogos, sociólogos, geriatras, siquiátras y otra clase de gentes titulada. Después de lucubraciones de toda clase, de hablar de la eterna juventud que han vuelto a poner de moda muchas revistas europeas, de discutir asuntos fisiológicos y técnicos preguntaron mi opinión porque de todas



maneras los científicos sentían que había que cumplir con la poesía, aun cuando la hubieran dejado en último lugar. Yo sólo les dije: La mejor edad de la mujer está entre los doce y los sesenta y dos años. Con lo cual se acabó la reunión porque, como casi siempre, la ciencia se queda muda ante la poesía. Muchos después comentaron que mi opinión había sido una irreverencia y que los organizadores estaban locos cuando me invitaron; que yo era un completo desconocedor del tema y que por eso había sido capaz de pronunciar tamaña herejía. Pero yo sigo convencido que la razón está de mi parte. La mujer es un todo armonioso, como una sinfonía, y no se puede escoger en la Pastoral, por ejemplo, cual es el mejor trozo, el que más impacta, el que más nos sacude la piel del alma. ¿Cuál es el mejor momento del día? Les pregunté algunos que no se espantaron con mi afirmación y no supieron contestarme. Para unos era esa hora imprecisa en que la sombra no ha dejado de ser sombra pero ya empieza a ser luz; para otros, aquélla en que el primer canto se funde con el primer destello de sol sobre el agua de un río; para otros, el momento en que el sol está en su centro regando sus semillas de luz sobre los surcos de la tierra; para muchos, el instante en que la luz se muere con los temblores de ocre sobre las manos abiertas del horizonte. Y no faltó quien dijera que el instante más bello del día es aquél en que empieza a bajar hasta lo profundo de la noche para renacer desde su muerte. Ya cuando estaba finalizando esta serie de opiniones, entendieron que no se trataba de una encuesta geográfica sino que el día era una buena representación de la mujer. ¿Cómo puede elegirse un minuto en el que creamos que es perfecto el equilibrio de todos los factores? ¿Ese minuto es el amanecer, o la plenitud, o el crepúsculo o la noche? Así como cada día trae su propio afán, cada fracción del día tiene su propia belleza y cada etapa en la vida de la mujer tiene una dosis de su gran misterio. Porque yo creo –seguí diciéndoles– que todos los milagros que se le reconocen a Dios a través de las páginas de la Biblia, el mejor milagro de todos es la mujer. No hay nada más bello que una muchachita de doce años que se asoma a la vida y tiembla de asombro, como una gacela en lo profundo de la arboleda cuando oye a lo lejos los reclamos de los cazadores; una niña que se queda sorprendida delante de sí misma, como se queda la mariposa cuando su vuelo cruza encima del espejo de una fuente: las alas se le paralizan ante su propia belleza. No hay nada tan perfecto como una muchacha adolescente en la cual se conjugan el milagros de los manzanos en las mejores madrugadas del verano, el sabor del agua nacida del corazón de las tormentas y el olor del trigo cuando en la bandeja morena de las eras se rompe bajo los cascos de los caballos en esa fuga circular hacia

ninguna parte. No hay nada más precioso que una mujer que se asoma sobre su primavera para mirar el mundo, rendido delante de ella, expectante, trémulo; esa mujer que comienza el apasionamiento en el rubor, como las pomas empiezan a ponerse a punto cuando sobre su superficie de tibio terciopelo se riegan los primeros colores de la dulzura. No hay sobre la tierra nada más pleno que una mujer consciente de sí misma, de su ser interior y de su cuerpo, que principia el ascenso musical hacia su madurez

Y tiene dentro de sí la capacidad de amar, de recibir amor y de entregarlo, es decir de asimilar la luz y de multiplicarla en resplandores de una lumbré que ya no la abandonara jamás. Ni hay nada que conmueva tanto como la mujer en las últimas tardes de su otoño, toda llena de cantos y de hojas que la visten como si fueran amarillos y errantes los recuerdos. Y por último, estremecen hasta el fondo la mujer cuando empieza a dar sus primeros pasos hacia la sombra, pero todavía retiene el maravilloso esplendor de los atardeceres donde estallan al tiempo los últimos cantos, como si después de la penumbra los pájaros no volvieran a cantar jamás. ¿Y que la mujer es contradictoria y que es difícil, y que es abismo y cumbre, y que es luz y tinieblas? Todo eso es evidente. Pero es precisamente ahí en la multiplicidad mágica de su interior donde reside todo su encanto lo que no tiene misterio, no tiene gracia. Y la mujer, por la gracia de Dios es la suma de todos los misterios. Acercarse a ella es como caminar por esas dunas de los desiertos detrás de las cuales no sólo nos sorprende los espejismos sino que florecen las pausas de los oasis. El misterio es la parte de la mujer como la suavidad es parte de la fruta. Así que ¿Cuál es la mejor edad de la mujer? Yo creo que a los científicos la pregunta se les quedó sin respuesta. Pero no se nos quedó en la misma forma a los poetas. La mujer es la poesía. Tal vez por eso, desde pequeño, aprendí a leerla y a comprender que si la poesía es un regalo para la inteligencia, la mujer es lo que hace que en cuerpo y alma nos sintamos inmersos en el proceso cotidiano y maravilloso de la creación.

Así ¿Cuál es la mejor edad de la mujer?

Tomado de Lenguaje para el Icfes, Los Tres Editores. P. 88

1. La idea central del texto podría ser enunciada de la siguiente manera:



A. para los poetas toda mujer tiene un encanto particular pues para ellos la mujer es la poesía.

B. el autor del texto fue descalificado por los científicos debido a sus opiniones absurdas sobre el tema de la reunión

C. la mujer a la vez que es un milagro de Dios es también contradictoria y misteriosa

D. cada etapa de la vida de la mujer tiene un encanto y un valor particularmente atractivo

2. Cuando se afirma que el misterio es parte de la mujer como la suavidad es parte de la fruta, se está expresando una relación:

A. Hiperbólica

B. Paradójica

C. Comparativa

D. Metafórica

3. El término “**eras**” utilizado por el autor cuando escribe:...El olor de trigo cuando en la bandeja morena de las eras se rompe bajo el casco de los caballos... se refiere:

A. al verbo ser

B. a una época particular

C. a tiempos ya pasados

D. al suelo

4. En el texto podemos descubrir tres grandes componentes estructurales:

A. inicio, nudo y desarrollo

B. presentación, argumentos, conclusión

C. tesis, antítesis y síntesis

D. causas, acciones, consecuencias

5. De acuerdo con la idea del autor sobre la edad de la mujer, el texto siguiente:...Y, por último estremece hasta el fondo la mujer cuando empieza a dar sus primeros pasos hacia la sombra... se refiere a una edad aproximada de:



- A. 12 años
 - B. 50 años
 - C. 62 años
 - D. 70 años
6. Cuando el autor limita la edad de la mujer a un período que va de los 12 a los 62 años
- A. su punto de vista puede ser considerado científicamente correcto
 - B. está desconociendo etapas anteriores y posteriores a esas edades y que igualmente tiene sin duda sus encantos y sus meritos
 - C. tiene razón desde el punto de vista filosófico
 - D. hace una gran contribución al conocimiento de la mujer.
7. ¿Qué harías para evaluar la confiabilidad del texto sin leerlo?
- A. Confiaría en la opinión de quienes lo han leído
 - B. Tendría que leer todo el texto
 - C. Evaluaría la fuente del texto
 - D. Valoraría la opinión y credibilidad del periodista
8. Cómo presenta la mayor parte la información el autor del texto:
- A. Hechos
 - B. Informaciones
 - C. Opiniones
 - D. Inferencias
9. Basándote en los datos que la fuente te ofrece, ¿Puedes predecir en qué tono está escrito el siguiente texto?
- A. Didáctico
 - B. Reflexivo
 - C. De entretenimiento
 - D. Valorativo



10. En que patrón de organización está escrito el texto:

- A. Inducción-Deducción
- B. Exposición-Explicación
- C. Comparación-Contraste
- D. Exposición-Argumentación

11. La idea que desarrolla el autor del texto es:

- A. Información unilateral, solo presenta sus opiniones
- B. Información confrontada y verificada
- C. Recurre al ideal de la belleza basado en los años
- D. Información totalmente verídica.

12. La hipótesis que desarrolla el texto es:

- A. Es importante conocer la edad de la mujer para poder amarla
- B. Con los años de vida, la mujer muestra más madurez y belleza
- C. La edad ideal son los 30 años porque la mujer vive intensamente.
- D. Cada edad tiene su encanto en la mujer.

13. En qué lenguaje está escrito el texto “La mejor edad”

- A. Objetivo
- B. Subjetivo
- C. Connotativo
- d. Denotativo

14. Con este texto el autor pretende:

- A. Informar las diferentes etapas en la vida de la mujer
- B. Persuadirnos sobre el encanto y sabiduría de cada etapa de la vida.
- C. Señalarnos el valor de la mujer para la sociedad.
- D. Rendirle tributo a las mujeres de todas las edades.



15. Según el texto puede deducir que:

- A. el autor presenta admiración a la mujer
- B. no hay mejor edad sino la vive a plenitud
- C. la juventud es la mejor edad de la mujer
- D. la sabiduría y la belleza viene con los años

16. La opinión del autor de que la mejor edad de la mujer está entre los 12 y los 62 años puede catalogarse como un concepto:

- A. Técnico
- B. Científico
- C. Especulativo
- D. Médico

PREGUNTAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE CON ÚNICA RESPUESTA. (TIPO

I)

Las preguntas de este tipo constan de un enunciado y de cuatro opciones de respuesta, entre las cuales usted debe escoger la que considere correcta.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 1 A 6 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

Marcel Proust a Genevieve Straus

Jueves, después de dejarte.

Madame:

Amo a mujeres misteriosas, puesto que vos sois una de ellas, y lo he dicho con frecuencia en *Le Banquet*, en el que a menudo me habría gustado que usted se reconociese a sí misma. Pero ya no puedo seguir amándola por completo, y le diré por qué, aunque no sirva de nada, pues bien sabe usted que uno pasa el tiempo haciendo cosas inútiles o, incluso, perniciosas, sobre todo cuando se está enamorado, aunque sea poco. Cree que cuando alguien se hace demasiado accesible deja que se evaporen sus encantos, y yo creo que es verdad. Pero



déjeme decirle qué sucede en su caso. Uno habitualmente la ve con veinte personas, o, mejor dicho, a través de veinte personas, porque el joven es el más alejado de usted. Pero imaginemos que, después de muchos días, uno consigue verla a solas. Usted sólo dispone de cinco minutos, e incluso durante esos cinco minutos está pensando en otra cosa.

Pero eso no es todo. Si alguien le habla a usted de libros, usted lo encuentra pedante; si alguien le habla de gente, a usted le parece indiscreto (si le cuentan) y curioso (si le preguntan); y si alguien le habla de usted misma, a usted le parece ridículo. Y así, uno tiene cien oportunidades de no encontrarla deliciosa, cuando de repente usted realiza algún pequeño gesto que parece indicar una leve preferencia, y uno vuelve a quedar atrapado. Pero usted no está lo bastante imbuida de esta verdad (yo no creo que esté imbuida de ninguna verdad): que muchas concesiones deberían dársele al amor platónico. Una persona que no es en absoluto sentimental se vuelve asombrosamente así, si se la reduce al amor platónico. Como yo deseo obedecer sus preciosos preceptos que condenan el mal gusto, no entraré en detalles. Pero piénselo, se lo suplico. Tenga alguna indulgencia hacia el ardiente amor platónico que usted despierta, si todavía se digna creer y aprobarlo.

Su respetuosamente leal,

Marcel Proust.

Davidson, Chathy N. El libro del amor. Barcelona: Círculo de lectores, S.A., 1.994.

1. Con la expresión que inicia el segundo párrafo: “Pero eso no es todo...”, el autor de la carta pretende

- A. negar lo que ha dicho en el párrafo anterior.
- B. reafirmar lo dicho hasta ese punto.
- C. complementar una información que ha dado.
- D. contradecir lo que ha dicho.

2. En la expresión: “Uno habitualmente la ve con veinte personas, o mejor dicho, a través de veinte personas...”, la parte subrayada tiene por función

- A. introducir una negación.
- B. modificar una interpretación.
- C. hacer una aclaración.
- D. contradecir lo dicho anteriormente.



3. Entre la expresión: “Jueves, después de dejarte” que aparece al inicio de la carta, y el contenido de la misma, existe una relación determinada por el hecho de que el autor

- A. Desea que Genevieve sepa que él le escribe todos los jueves después de dejarla.
- B. Quiere que Genevieve conozca las impresiones que en él deja luego de que se separan.
- C. Espera que Genevieve esté informada de las cosas que él hace cuando se separa de ella.
- D. Anhela que Genevieve entienda la soledad que él siente cuando se aleja de ella.

4. A juzgar por la manera como Marcel Proust describe a Genevieve Straus, se puede afirmar que él

- A. la valora por sus características de mujer de prestigio.
- B. no la valora por sus características de mujer de prestigio, sino por su belleza física.
- C. no valora ni su belleza física ni sus características de mujer de prestigio.
- D. la valora, ante todo, por sus características intelectuales.

5. La intención central del texto es

- A. hacer una solicitud.
- B. presentar un reclamo.
- C. presentar una disculpa.
- D. hacer una crítica.

6. A partir de la información presentada, se puede concluir que

- A. Genevieve Straus, ha hecho daño de modo intencional a Marcel Proust.
- B. Genevieve Straus no es responsable del sentimiento de amor que vive Marcel Proust.
- C. Marcel Proust y Genevieve Straus son igualmente responsables del sentimiento de amor que él experimenta.
- D. Marcel Proust se ha hecho daño a sí mismo debido a su idealismo excesivo.

ANEXO 3

TEST DE LECTURA CRÍTICA. POSTEST

REGUNTAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE CON ÚNICA RESPUESTA. (TIPO

D)



Noticias del jueves 26 de abril de 2007

NOTICIAS CURIOSAS Y RARAS, PERO IMPORTANTES PARA EL HOMBRE DE HOY...

¡Una excelente opción!

Increíble pero cierto, los japoneses han sacado una máquina recreativa cuyo objetivo es pasear a un perro, si andas muy de prisa se cansa y si lo haces muy lento se aburre, hay que sortear a otros perros y demás obstáculos

1. En el texto anterior se quiere
 - A. Informar para vender
 - B. Contar para divertir
 - C. Informar para educar
 - D. Contar para alertar



2. En el título: “**Noticias curiosas y raras, pero importantes para el hombre de hoy**” se hace alusión a

- A. Lo exótico y lo necesario que resulta tal invento.
- B. Lo extraño e irrelevante del invento
- C. Lo raro y curioso que resulta el invento
- D. Lo importante que resulta tener un perro

3. En la expresión. “Increíble pero cierto, los japoneses han sacado...” “la palabra sacado nos permite inferir que la máquina

- A. Ya está en el mercado.
- B. Estaba guardada
- C. Ha sido inventad.
- D. Fue distribuida.

4. En el anuncio se dice que “...si andas muy deprisa se cansa y si lo haces muy lento se aburre, hay que sortear a otros perros y demás obstáculos...” para hacer notar

- A. Lo extraño y novedoso del producto
- B. La importancia del invento del producto
- C. Los beneficios y calidad del producto
- D. La ganancia del usuario del producto

5. Cuando en el texto se dice que: “Noticias curiosas y raras, pero importantes para el hombre de hoy” se hace alusión a:

- A. Lo importante que resultan las mascotas para el hombre de hoy
- B. La relación amo mascota y la manera de cuidar esta relación hoy
- C. La comodidad, cuidados y beneficios que busca el hombre de hoy.
- D. Lo imposible que puede resultar la nota para el hombre de hoy.

RESPONDA LA PREGUNTA DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

“De que sea un columnista sin tema, no cabe duda; pero ese mal lo comparto con la casi totalidad de mis colegas que semanalmente se someten a este mismo parto. En todo caso, lo que quiero señalar es esta curiosidad: muchas personas, cuando sienten que de alguna manera una opinión periodística puede lesionar sus intereses económicos, en lugar de discutir con argumentos o al menos con ideas razonables, pierden los estribos y empiezan a insultar”

Héctor Abad Faciolince.



6. Teniendo en cuenta los dos fragmentos de “el arte de insultar”, se puede afirmar que la intención del autor fue:

- A. Humorística porque utiliza un lenguaje cómico y grotesco.
- B. Crítica porque utiliza razonable y argumentado.
- C. Irónica, porque utiliza un lenguaje ambiguo y discrepante.
- D. Satírica porque utiliza un lenguaje mordaz y extravagante.

RESPONDA LAS PREGUNTAS DE LA 8 A LA 15 A PARTIR DE LA LECTURA DEL SIGUIENTE TEXTO:

GALILEI, GALILEO

Con sus grandes descubrimientos, que habían de imprimir nuevos rumbos a la historia al confirmar la tesis de Copérnico según la cual no era el sol el que giraba alrededor de la tierra, sino ésta alrededor del sol; el astrónomo y matemático Galileo (1564-1642) entró en conflicto con la iglesia, que se encontraba seriamente amenazada por el nuevo sistema universal, la posición central del hombre y la redención. Su silencio forzado con su primer auto inquisitorial (1616) y la retractación de su teoría hecha en el segundo proceso (1633) son dos conflictos muy fértiles desde el punto de vista literario, donde se enfrentan el sentimiento de la verdad con la fe en la autoridad y la fidelidad a sus propios conocimientos con el temor de la muerte.

El argumento ha sido tratado repetidamente por dramaturgos de menor importancia desde la historiografía del siglo XIX proporcionó conocimientos más exactos sobre él, generalmente con la visión anticlerical, en la que Galileo aparece finalmente como víctima de intrigas, eclesiásticas y políticas. El conocimiento de la teoría de Galileo ha triunfado, a pesar de la retractación; es el que ha hecho atribuirle el dicho “y sin embargo se mueve”, que apenas encaja con la capitulación total del anciano casi ciego y vigilado por la inquisición (A. Gloser, 1861, F Pansard, Galileo, 1877, A Muller, Der fluch des Galilei, 1876; a. Trebitsch, 1920). La primera en hacer justicia al argumento en sus diferentes aspectos fue una época que conoció el amordazamiento y el martirio, pero también el oportunismo de los científicos. En la extensa novela 2. V. Harsánys (und sie beweegt sich doch, 1937), que muestra al sabio, en otro tiempo obstinado, despótico y ambicioso de la fama, como un anciano hundido, se disculpan en falso juramento de la retractación de la infidelidad por el amor a la vida, mientras que B. Brecha (Leben des Galilei, drama, 1943) condenó al investigador, que ve en la ciencia placer espiritual y no responsabilidad.

La realización de M. Brod (Galilei in Gefangenschaft, novela 1948) suavizó la traición de Galileo a la ciencia, haciendo que al final de su vida dominasen el egoísmo y el miedo y estuviese



decidido a defender la verdad. G.V. Le foro (Am Torges Himmels, novela, 1954) paso del conflicto entre ciencia e iglesia y otro más importante entre ciencia y religión, situó los acontecimientos de marco moderno y, mediante la contraposición de una época, en que la ciencia se aparta de Dios, con un tiempo en que quizá puede volver a encontrar a Dios en nuevas fronteras, puso de manifiesto la fuerza expresiva del argumento al que tratan de actualizar algunas interpretaciones (L. Németh, drama 1956)

7. En el texto se habla principalmente sobre:

- A. La teoría de Galileo y sus implicaciones en la sociedad.
- B. Los principios de la teoría heliocéntrica de Copérnico.
- C. La importancia de la teoría de Copérnico en el desarrollo de la ciencia.
- D. El descubrimiento de Galileo con respecto a la disformidad de la superficie lunar.

8. Según el texto, la problemática entre la teoría heliocéntrica y la teoría etnocentrista se expresa en términos de :

A. La importancia que tenía en ese momento el seguir sosteniendo los planteamientos de la iglesia en contra posición al devenir de la ciencia.

B. La tierra gira alrededor de su eje, y ésta y los demás planetas se mueven alrededor del sol, en oposición a la teoría en la que la tierra era el centro del universo y todo, incluido el sol, giraba en torno a ella.

C. La manera en que la literatura y sus exponentes pudieron asumir la vida y lecciones de Galileo en oposición a las creencias enmarcadas en un contexto específico según cada autor o tradición literaria.

D. La imposición de la razón por encima de las creencias y especulaciones de la iglesia como entidad que mantenía el poder.

9. Del texto se puede inferir que Galileo Galilei salvó su vida porque:

- A. Se rescindió
- B. Se revoco
- C. Se retiro
- D. Se retracto.



10. Las ideas principales del texto anterior se desarrollan en torno a:

A. La manera en que la literatura y sus exponentes pudieron asumir la vida y lecciones de Galileo enmarcado en un contexto específico, según cada autor o tradición literaria, llevándola así, hacia una oposición directa con la iglesia o una teoría seria realizada para el avance científico y social.

B. El transcurso de la historia y la vinculación de Galileo en ella, de una manera cronológica donde se instaura los acontecimientos producto de la mente de un gran matemático y astrónomo.

C. La visión solar de Copérnico y su influencia en el pensamiento de Galileo, y como los dos estaban muy cerca de la verdad.

D. Al control que la iglesia católica ejercía sobre el pueblo y prohibiendo toda enseñanza distinta a la de la biblia.

11. Por la manera como se estructura la información y a partir de su propósito comunicativo, se puede concluir que en el texto prima

A. El análisis

B. La persuasión

C. La demostración

D. La seducción

12. Las citas y referencias del autor en el desarrollo de sus ideas nos permiten concluir que su estrategia de argumentación está basada en

A. Detalles

B. Un principio general

C. Una relación causal

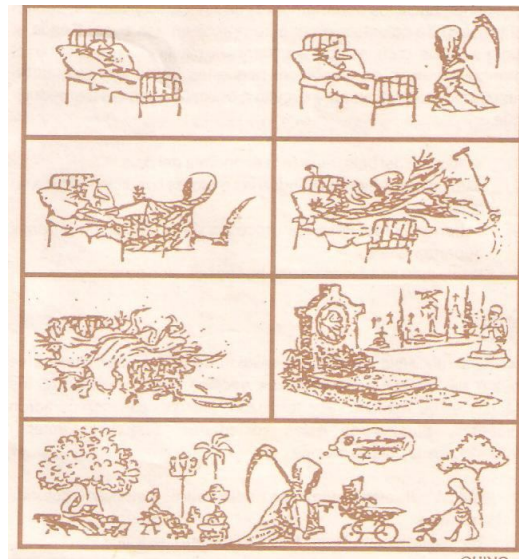
D. Un criterio de autoridad

13. La razón por la cual uno de los argumentos es que Galileo traicionó a la ciencia fue

A. La retractación de su teoría en un momento que requería de gran información

- B. La anulación de Galileo del mundo de la ciencia y su afiliación al pensamiento religioso
- C. El tiempo que tuvo la ciencia que esperar para que se reconociera la importancia de la Teoría heliocéntrica
- D. La infidelidad a la ciencia por el amor a la vida

RESPONDA LAS PREGUNTAS DE LA 14 A LA 20 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE CARICATURA



- 14.** Por las connotaciones culturales, el recuadro uno se condensa con las palabras
- A. Tristeza, soledad, vejez, enfermedad
 - B. Vejez, humildad, tranquilidad, felicidad
 - C. Soledad, descanso, pobreza, humildad
 - D. Tristeza, soledad, felicidad, pobreza
- 15.** La relación que se presenta en el recuadro siete podemos sintetizarla por la oposición entre
- A. Muerte-vida, porque la muerte también es vida
 - B. Mujer- hijo, porque la muerte de la vida en lugar de quitarla
 - C. Madre-hijo, porque la función de la mujer es engendrar la vida
 - D. Muerte- vida, porque se muere para vivir eternamente



- 16.** Con el recuadro siete el autor expresa una contradicción porque
- A. Las madres siempre se deben sentir felices con su hijos
 - B. Todas las madres no pasean a sus bebés por el parque
 - C. Hoy en día las madres no tienen tiempo para salir con sus hijos
 - D. La mujer que se representa no fue hecha para engendrar hijos
- 17.** Entre los recuadros dos y siete se establece una relación de
- A. Contradicción, porque la función de la muerte es acabar la vida
 - B. Complementariedad, porque la muerte es parte de la vida
 - C. Dependencia, porque la ley de la vida es nacer, reproducir y morir
 - D. Exclusión, porque la muerte y la vida no pueden ir juntas
- 18.** El propósito del autor de esta caricatura es
- A. Hacer reflexionar al lector sobre el corto paso del hombre sobre la tierra
 - B. Divertir al lector mostrando la relación entre la vida y la muerte
 - C. Concientizar al lector de que la muerte nos llega a todos por igual
 - D. Mostrar al lector que el ser humano debe dejar huella antes de morir
- 19.** Por lo que se ve en el tercer cuadro podemos deducir que el hombre
- A. Se resiste a morir
 - B. No espera la muerte
 - C. Se resigna a su muerte
 - D. Está preparado para su fin
- 20.** La representación social más importante para entender la caricatura es
- A. La expresión de los personajes
 - B. La lápida en el cementerio
 - C. La indumentaria de los personaje
 - D. La parte verbal de los recuadros



ANEXO N° 4

TEST AUTODIAGNÓSTICO NIVEL DE LECTURA

Amigo estudiante:

Te solicitamos que diligencias y respondas honestamente los siguientes Ítems. La información que suministres es confidencial, en ningún momento será divulgada de manera particular. Los datos obtenidos serán analizados y estudiados con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Universidad. Le agradecemos por su tiempo y la colaboración prestada.

Facultad: _____ Sexo: M F
Programa: _____ Semestre: _____

Instrucciones: En el paréntesis del margen izquierdo, responde V o F (V= verdadero. F= falso)

1. () Por lo general, tengo un propósito de lectura antes de empezar a leer.
2. () Por lo general, puedo precisar qué necesito buscar en el texto antes de empezar a leer
3. () Por lo general, antes de empezar a leer, sé como formular preguntas para que el texto me responda.
4. () Por lo general, puedo identificar y definir de qué trata el texto.
5. () Por lo general, puedo distinguir la relación entre las ideas principales y lo que el texto trata.
6. () Por lo general, puedo identificar y definir lo que el autor quiere demostrar en el texto.
7. () Por lo general, puedo identificar y distinguir la fundamentación con que el autor apoya lo que quiere demostrar.
8. () Por lo general, puedo descubrir los sentimientos del autor respecto al tema que trata.



9. () Por lo general, puedo identificar la intención del autor para con el lector
10. () Por lo general, puedo descubrir las contradicciones internas del texto
11. () Por lo general, puedo distinguir los hechos, las inferencias y las opiniones
12. () Por lo general, puedo identificar las connotaciones del lenguaje y lo que significan
13. () Por lo general, puedo distinguir y definir las ambigüedades y elementos tendenciosos en el texto
14. () Conforme a lo anterior, por lo general, puedo evaluar la confiabilidad de un texto.
15. () Por lo general, puedo evaluar la veracidad, la validez y el valor intelectual de lo que leo
16. () Por lo general, puedo explicar las habilidades de razonamiento y estrategias que utilizo para evaluar la confiabilidad de un texto
17. () Por lo general, solamente puedo identificar algunas ideas; unas importantes y otras no
18. () Por lo general, la lectura me deja confuso.



ANEXO N° 5

MEDIANA DE LOS RESULTADOS DE PRUEBAS PRE Y POSTEST

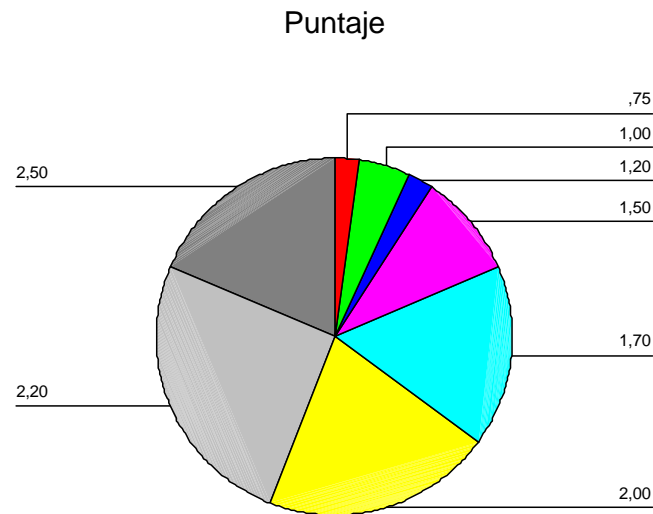
Estadísticos descriptivos grupo experimental

Estadísticos

Puntaje		
N	Válidos	43
	Perdidos	0
Media		1,9547
Mediana		2,0000
Moda		2,20
Desv. típ.		,4414
Mínimo		,75
Máximo		2,50
Percentiles	25	1,7000
	50	2,0000
	75	2,2000

Puntaje

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos ,75	1	2,3	2,3	2,3
1,00	2	4,7	4,7	7,0
1,20	1	2,3	2,3	9,3
1,50	4	9,3	9,3	18,6
1,70	7	16,3	16,3	34,9
2,00	9	20,9	20,9	55,8
2,20	11	25,6	25,6	81,4
2,50	8	18,6	18,6	100,0
Total	43	100,0	100,0	



Estadísticos descriptivo grupo control

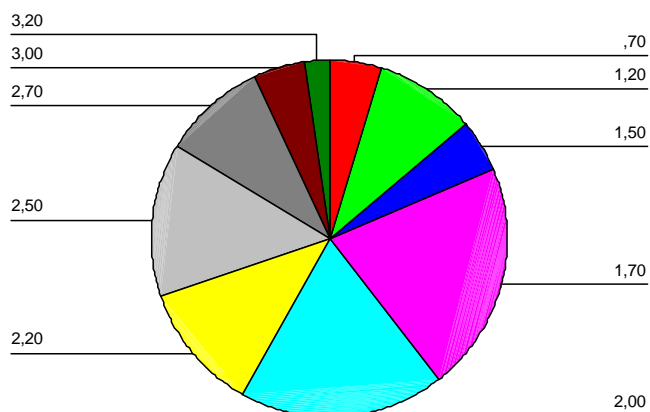
Estadísticos

Puntaje		
N	Válidos	43
	Perdidos	0
Media		2,0116
Mediana		2,0000
Moda		1,70
Desv. típ.		,5844
Mínimo		,70
Máximo		3,20
Percentiles	25	1,7000
	50	2,0000
	75	2,5000

Puntaje

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos ,70	2	4,7	4,7	4,7
1,20	4	9,3	9,3	14,0
1,50	2	4,7	4,7	18,6
1,70	9	20,9	20,9	39,5
2,00	8	18,6	18,6	58,1
2,20	5	11,6	11,6	69,8
2,50	6	14,0	14,0	83,7
2,70	4	9,3	9,3	93,0
3,00	2	4,7	4,7	97,7
3,20	1	2,3	2,3	100,0
Total	43	100,0	100,0	

Puntaje





ANEXO N° 6
COEFICIENTE DE ALFA DE CRONBACH

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	P1	1,4000	,5071	15,0
2.	P2	1,4667	,5164	15,0
3.	P3	1,2000	,4140	15,0
4.	P4	1,3333	,4880	15,0
5.	P5	1,4000	,5071	15,0
6.	P6	1,3333	,4880	15,0
7.	P7	1,6667	,4880	15,0
8.	P8	1,2000	,4140	15,0
9.	P9	1,4667	,5164	15,0
10.	P10	1,5333	,5164	15,0
11.	P11	1,5333	,5164	15,0
12.	P12	1,1333	,3519	15,0
13.	P13	1,7333	,4577	15,0
14.	P14	1,5333	,5164	15,0
15.	P15	1,2667	,4577	15,0
16.	P16	1,4000	,5071	15,0
17.	P17	1,1333	,3519	15,0
18.	P18	1,2667	,4577	15,0
19.	P19	1,4000	,5071	15,0
20.	P20	1,6000	,5071	15,0
21.	P21	1,8000	,4140	15,0
22.	P22	1,6000	,5071	15,0



Reliability Coefficients

N of Cases = 15,0

N of Items = 22

Alpha = ,7088

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****



ANEXO N° 7

EJERCITACIÓN ESTRATEGIA NÚMERO 5: LA LECTURA CRÍTICA

PROGRAMA: Ingeniería Agroindustrial

SEMESTRE: Primero

FECHA: Diciembre 7 de 2011

EJERCITACIÓN

Identifica la ambigüedad en los siguientes textos, analízalos y explica por qué son ambiguos

1. El segundo esposo de Agatha Christie, Maz Mallowan, fue un destacado arqueólogo. Christie fue una vez interrogada acerca de cómo se sentía por estar casada con un hombre cuyo principal interés eran las cosas antiguas. “Un arqueólogo es el mejor marido que pueda tener una mujer, dijo, mientras más vieja es una, mayor interés”

2. La mayoría de las mujeres quieren que un hombre sea: seductor, pero fiel, generoso, pero ahorrativo, misterioso, pero confiable, poderoso, pero obediente, divertido, pero serio, romántico, pero practico, duro, pero blando. La mayoría de las mujeres van a morir solteras.

3. Fernando Savater dice: “Tentación es lo que atrae y repele juntamente, lo que seduce y espanta”.

4. Pienso, luego existo, mas cuando no pienso, ¿no existo?

5. No merece la pena arriesgar mucho para ganar un premio infinito.

El siguiente ejercicio te permitirá practicar la estrategia y aplicar la lectura crítica.

Cuando hablo de libertad, me refiero a lo que nos diferencia de los animales, de las cosas, de los elementos y de todo lo que se mueve de modo necesario e irremediable.

Cierto que no podemos hacer cualquier cosa que queramos, pero también es cierto que no estamos obligados a querer una sola cosa, y que queramos, pero también es cierto que no estamos obligados a querer una sola cosa, y aquí conviene señalar dos aclaraciones respecto a la libertad:

No somos libres de elegir lo que nos pasa (haber nacido el día que nacimos, de tales padres y de tal país, padecer un cáncer o ser atropellados por un coche, ser guapos o feos, que



los malvados se empeñen en conquistar nuestra ciudad, etc.), sino libres para responder a lo que nos pasa de tal o cual modo: obedecer, rebelarnos, ser prudentes o temerarios, vengativos o resignados, vestirnos a la moda o disfrazarnos de oso de cavernas, defender nuestra ciudad o huir, etc.

Ser libres para intentar algo no tiene nada que ver con lograrlo indefectiblemente.

No es lo mismo la libertad (que consiste en elegir dentro de lo posible) que la omnipotencia (que sería conseguir siempre lo que uno quiere, aunque pareciese imposible). Conclusión: por ello, cuanto más capacidad de acción tengamos, mejores resultados podremos obtener de nuestra libertad.

Fragmento de Ética para Amador.

Ariel, Barcelona, 1992

Fernando Savater.

A partir de la lectura responde las siguientes preguntas:

1. Hipótesis central (propuesta por Savater) e hipótesis secundarias
2. Tema o concepto central
3. Distingue si el concepto está o no definido
4. Evalúa si el texto está fundamentado sólidamente. Explica la respuesta.
5. ¿Cómo es el lenguaje del texto? Explica
6. ¿Cómo presenta el autor la información (hechos, opiniones o inferencias)?
7. ¿Cuál es el propósito del autor?



ANEXO N° 8
VALORACIÓN PRETEST

GRUPO CONTROL

FECHA DE APLICACIÓN: MARTES 13 DE SEPTIEMBRE DE 2011

N° DE ESTUDIANTES: 43

ESTUDIANTE NÚMERO	RESULTADO	VALORACIÓN
1.	12/20	3,0
2.	3/20	1,5
3.	5/20	1,2
4.	7/20	1,7
5.	9/20	2,2
6.	8/20	2,0
7.	7/20	1,7
8.	9/20	2,0
9.	3/20	0,7
10.	10/20	2,5
11.	8/20	2,0
12	7/20	1,7
13.	7/20	1,7
14.	11/20	2,7
15	8/20	2,0
16.	13/20	3,2
17.	8/20	2,0



18.	8/20	2,0
19.	8/20	2,0
20.	9/20	2,2
21.	7/20	1,7
22.	7/20	1,7
23.	10/20	2,5
24.	6/20	1,5
25.	9/20	2,2
26.	7/20	1,7
27.	7/20	1,7
28.	9/20	2,2
29.	9/20	2,2
30.	11/20	2,7
31.	10/20	2,5
32.	3/20	1,2
33.	10/20	2,5
34.	3/20	1,2
35.	10/20	2,5
36.	5/20	1,2
37.	11/20	2,7
38.	10/20	2,5
39.	7/20	1,7
40.	3/20	0,7
41.	11/20	2,7
42.	8/20	2,0
43	12/20	3,0



GRUPO EXPERIMENTAL

FECHA DE APLICACIÓN DE LA PRUEBA: LUNES 29 DE AGOSTO DE 2011

Nº DE ESTUDIANTES: 43

ESTUDIANTE NÚMERO	RESULTADO	VALORACIÓN
1.	3/20	0,75
2.	4/20	1,0
3.	4/20	1,0
4.	5/20	1,2
5.	6/20	1,5
6.	6/20	1,5
7.	6/20	1,5
8.	6/20	1,5
9.	7/20	1,7
10.	7/20	1,7
11.	7/20	1,7
12.	7/20	1,7
13.	7/20	1,7
14.	7/20	1,7
15.	7/20	1,7
16.	8/20	2,0
17.	8/20	2,0
18.	8/20	2,0
19.	8/20	2,0
20.	8/20	2,0



21.	8/20	2,0
22.	8/20	2,0
23.	8/20	2,0
24.	8/20	2,0
25.	9/20	2,2
26.	9/20	2,2
27.	9/20	2,2
28.	9/20	2,2
29.	9/20	2,2
30.	9/20	2,2
31.	9/20	2,2
32.	9/20	2,2
33.	9/20	2,2
34.	9/20	2,2
35.	9/20	2,2
36.	10/20	2,5
37.	10/20	2,5
38.	10/20	2,5
39.	10/20	2,5
40.	10/20	2,5
41.	10/20	2,5
42.	10/20	2,5
43	10/20	2,5