



MACROPROCESO DE APOYO
PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO
DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL
REPOSITORIO INSTITUCIONAL

CÓDIGO: AAAR113
VERSIÓN: 3
VIGENCIA: 2017-11-16
PAGINA: 1 de 7

16.

FECHA MARTES, 29 de enero de 2019

Señores
UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA
BIBLIOTECA
Ciudad

UNIDAD REGIONAL	Seccional Girardot
TIPO DE DOCUMENTO	Trabajo De Grado
FACULTAD	Educación
NIVEL ACADÉMICO DE FORMACIÓN O PROCESO	Pregrado
PROGRAMA ACADÉMICO	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades : Lengua Castellana e Inglés

El Autor(Es):

APELLIDOS COMPLETOS	NOMBRES COMPLETOS	No. DOCUMENTO DE IDENTIFICACIÓN
Cruz Ibáñez	Tatiana Jheraldy	1070613502
Cardozo Montenegro	Luz Yerardyne	1070614875

Director(Es) y/o Asesor(Es) del documento:

APELLIDOS COMPLETOS	NOMBRES COMPLETOS
Rodríguez Cassallas	Maria del Pilar

Diagonal 18 No. 20-29 Fusagasugá – Cundinamarca
Teléfono (091) 8281483 Línea Gratuita 018000976000
www.ucundinamarca.edu.co E-mail: info@ucundinamarca.edu.co
NIT: 890.680.062-2

*Documento controlado por el Sistema de Gestión de la Calidad
Asegúrese que corresponde a la última versión consultando el Portal Institucional*



MACROPROCESO DE APOYO	CÓDIGO: AAAR113
PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO	VERSIÓN: 3
DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	VIGENCIA: 2017-11-16
	PAGINA: 2 de 7

TÍTULO DEL DOCUMENTO

HACIA LA FORMACIÓN DE LECTORES CRÍTICOS.
UNA PROPUESTA DESDE LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO Y LA PEDAGOGÍA CRÍTICA PARA ESTUDIANTES DE PRIMEROS SEMESTRES

SUBTÍTULO

(Aplica solo para Tesis, Artículos Científicos, Disertaciones, Objetos Virtuales de Aprendizaje)

TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:

Aplica para Tesis/Trabajo de Grado/Pasantía

Licenciadas en Educación Básica con Énfasis en Humanidades : Lengua Castellana e Inglés

AÑO DE EDICIÓN DEL DOCUMENTO

22/01/2019

NÚMERO DE PÁGINAS


159

DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS (Usar 6 descriptores o palabras claves)

ESPAÑOL	INGLÉS
1. pensamiento critico	Critical thinking
2. niveles de lectura	reading levels
3. habilidades de pensamiento	thinking skills
4. didáctica crítica	critical didactic
5. estudio de caso	case studies
6. estrategias	Strategies

Diagonal 18 No. 20-29 Fusagasugá – Cundinamarca
Teléfono (091) 8281483 Línea Gratuita 018000976000
www.ucundinamarca.edu.co E-mail: info@ucundinamarca.edu.co
NIT: 890.680.062-2

*Documento controlado por el Sistema de Gestión de la Calidad
Asegúrese que corresponde a la última versión consultando el Portal Institucional*

	MACROPROCESO DE APOYO	CÓDIGO: AAAR113
	PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO	VERSIÓN: 3
	DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	VIGENCIA: 2017-11-16
		PAGINA: 3 de 7

RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS
(Máximo 250 palabras – 1530 caracteres, aplica para resumen en español):

El presente proyecto de investigación se llevó a cabo con los estudiantes de primer semestre de licenciatura IPA del 2018 de la UDEC Girardot. Siguiendo una metodología de tipo cualitativa descriptiva, utilizando el método de estudio de casos. Para la recolección de información, se utilizó el pre-test y la hoja de pensar, también se realizó una intervención (pilotaje) en la cual se desarrollaron una serie de estrategias, fundamentadas desde las habilidades de pensamiento crítico, la pedagogía crítica y la didáctica crítica. A partir de la intervención y los instrumentos de recolección de información, se obtuvo una mayor comprensión del problema, donde se evidenció que la mayoría de estudiantes se encuentran en un nivel de lectura literal, ya que, al realizar una lectura a nivel crítico presentan dificultades al analizar, inferir, argumentar y hacer juicios de valor coherentes según los textos propuestos; esto se debía a la dificultad que tenían los estudiantes al aplicar habilidades de pensamiento. Lo anterior, condujo a diseñar una propuesta más coherente, apropiada y robusta que se fundamentara en los resultados de la investigación. La propuesta tiene como objetivo contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento para la formación de lectores críticos, en ella se plantean diferentes estrategias que puede utilizar el docente adecuándolas a los objetivos temáticos de la clase.

The present research project was carried out with students from first semester of the IPA 2018 at UDEC Girardot branch. it is Following a qualitative descriptive methodology and using the case study method to gather information about the pre-test and the "thinking sheet", also an intervention was carried out (pilotage) whereby a series of strategies were developed, based on critical thinking skills, critical pedagogy and critical didactic. As early as intervention and the information collection instruments, a greater understanding about the problem was acquired and it was evidenced that the majority of students are in a literal reading level. Since, when they do critical level reading, they present difficulties at the moment to analyze, to conclude, to argue and to make a coherent judgment values according to proposed texts. That was because to the difficulty that student had at the moment to apply the thinking skills. That led to design a more coherent, appropriate and robust proposal based on the results of the research. The objective of the proposal is to contribute to the development of thinking skills for the training of critical readers, the research propose different strategies that can be used by teachers and they adapting to the thematic objectives of the class.



AUTORIZACION DE PUBLICACIÓN

Por medio del presente escrito autorizo (Autorizamos) a la Universidad de Cundinamarca para que, en desarrollo de la presente licencia de uso parcial, pueda ejercer sobre mí (nuestra) obra las atribuciones que se indican a continuación, teniendo en cuenta que, en cualquier caso, la finalidad perseguida será facilitar, difundir y promover el aprendizaje, la enseñanza y la investigación.

En consecuencia, las atribuciones de usos temporales y parciales que por virtud de la presente licencia se autoriza a la Universidad de Cundinamarca, a los usuarios de la Biblioteca de la Universidad; así como a los usuarios de las redes, bases de datos y demás sitios web con los que la Universidad tenga perfeccionado una alianza, son:

Marque con una "X":

AUTORIZO (AUTORIZAMOS)	SI	NO
1. La reproducción por cualquier formato conocido o por conocer.	x	
2. La comunicación pública por cualquier procedimiento o medio físico o electrónico, así como su puesta a disposición en Internet.	X	
3. La inclusión en bases de datos y en sitios web sean éstos onerosos o gratuitos, existiendo con ellos previa alianza perfeccionada con la Universidad de Cundinamarca para efectos de satisfacer los fines previstos. En este evento, tales sitios y sus usuarios tendrán las mismas facultades que las aquí concedidas con las mismas limitaciones y condiciones.	X	
4. La inclusión en el Repositorio Institucional.	x	

De acuerdo con la naturaleza del uso concedido, la presente licencia parcial se otorga a título gratuito por el máximo tiempo legal colombiano, con el propósito de que en dicho lapso mi (nuestra) obra sea explotada en las condiciones aquí estipuladas y para los fines indicados, respetando siempre la titularidad de los derechos patrimoniales y morales correspondientes, de acuerdo con los usos honrados, de manera proporcional y justificada a la finalidad perseguida, sin ánimo de lucro ni de comercialización.

Para el caso de las Tesis, Trabajo de Grado o Pasantía, de manera complementaria, garantizo(garantizamos) en mi(nuestra) calidad de estudiante(s) y por ende autor(es) exclusivo(s), que la Tesis, Trabajo de Grado o Pasantía en cuestión, es producto de mi(nuestra) plena autoría, de mi(nuestro) esfuerzo personal intelectual, como consecuencia de mi(nuestra) creación original particular y, por tanto, soy(somos) el(los) único(s) titular(es) de la misma. Además, aseguro (aseguramos) que no contiene citas, ni transcripciones de otras obras protegidas,



MACROPROCESO DE APOYO	CÓDIGO: AAAR113
PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO	VERSIÓN: 3
DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	VIGENCIA: 2017-11-16
	PAGINA: 5 de 7

por fuera de los límites autorizados por la ley, según los usos honrados, y en proporción a los fines previstos; ni tampoco contempla declaraciones difamatorias contra terceros; respetando el derecho a la imagen, intimidad, buen nombre y demás derechos constitucionales. Adicionalmente, manifiesto (manifestamos) que no se incluyeron expresiones contrarias al orden público ni a las buenas costumbres. En consecuencia, la responsabilidad directa en la elaboración, presentación, investigación y, en general, contenidos de la Tesis o Trabajo de Grado es de mí (nuestra) competencia exclusiva, eximiendo de toda responsabilidad a la Universidad de Cundinamarca por tales aspectos.

Sin perjuicio de los usos y atribuciones otorgadas en virtud de este documento, continuaré (continuaremos) conservando los correspondientes derechos patrimoniales sin modificación o restricción alguna, puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación de los derechos patrimoniales derivados del régimen del Derecho de Autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. En consecuencia, la Universidad de Cundinamarca está en la obligación de RESPETARLOS Y HACERLOS RESPETAR, para lo cual tomará las medidas correspondientes para garantizar su observancia.

NOTA: (Para Tesis, Trabajo de Grado o Pasantía):

Información Confidencial:


Esta Tesis, Trabajo de Grado o Pasantía, contiene información privilegiada, estratégica, secreta, confidencial y demás similar, o hace parte de la investigación que se adelanta y cuyos resultados finales no se han publicado. **SI** ___ **NO** x.

En caso afirmativo expresamente indicaré (indicaremos), en carta adjunta tal situación con el fin de que se mantenga la restricción de acceso.

LICENCIA DE PUBLICACIÓN

Como titular(es) del derecho de autor, confiero(erimos) a la Universidad de Cundinamarca una licencia no exclusiva, limitada y gratuita sobre la obra que se integrará en el Repositorio Institucional, que se ajusta a las siguientes características:

a) Estará vigente a partir de la fecha de inclusión en el repositorio, por un plazo de 5 años, que serán prorrogables indefinidamente por el tiempo que dure el derecho patrimonial del autor. El autor podrá dar por terminada la licencia solicitándolo a la

	MACROPROCESO DE APOYO	CÓDIGO: AAAR113
	PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO	VERSIÓN: 3
	DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	VIGENCIA: 2017-11-16
		PAGINA: 6 de 7

Universidad por escrito. (Para el caso de los Recursos Educativos Digitales, la Licencia de Publicación será permanente).

b) Autoriza a la Universidad de Cundinamarca a publicar la obra en formato y/o soporte digital, conociendo que, dado que se publica en Internet, por este hecho circula con un alcance mundial.

c) Los titulares aceptan que la autorización se hace a título gratuito, por lo tanto, renuncian a recibir beneficio alguno por la publicación, distribución, comunicación pública y cualquier otro uso que se haga en los términos de la presente licencia y de la licencia de uso con que se publica.

d) El(Los) Autor(es), garantizo(amos) que el documento en cuestión, es producto de mi(nuestra) plena autoría, de mi(nuestro) esfuerzo personal intelectual, como consecuencia de mi (nuestra) creación original particular y, por tanto, soy(somos) el(los) único(s) titular(es) de la misma. Además, aseguro(aseguramos) que no contiene citas, ni transcripciones de otras obras protegidas, por fuera de los límites autorizados por la ley, según los usos honrados, y en proporción a los fines previstos; ni tampoco contempla declaraciones difamatorias contra terceros; respetando el derecho a la imagen, intimidad, buen nombre y demás derechos constitucionales. Adicionalmente, manifiesto (manifestamos) que no se incluyeron expresiones contrarias al orden público ni a las buenas costumbres. En consecuencia, la responsabilidad directa en la elaboración, presentación, investigación y, en general, contenidos es de mí (nuestro) competencia exclusiva, eximiendo de toda responsabilidad a la Universidad de Cundinamarca por tales aspectos.

e) En todo caso la Universidad de Cundinamarca se compromete a indicar siempre la autoría incluyendo el nombre del autor y la fecha de publicación.

f) Los titulares autorizan a la Universidad para incluir la obra en los índices y buscadores que estimen necesarios para promover su difusión.

g) Los titulares aceptan que la Universidad de Cundinamarca pueda convertir el documento a cualquier medio o formato para propósitos de preservación digital.

h) Los titulares autorizan que la obra sea puesta a disposición del público en los términos autorizados en los literales anteriores bajo los límites definidos por la universidad en el "Manual del Repositorio Institucional AAAM003"

i) Para el caso de los Recursos Educativos Digitales producidos por la Oficina de Educación Virtual, sus contenidos de publicación se rigen bajo la Licencia Creative Commons: Atribución- No comercial- Compartir Igual.



Diagonal 18 No. 20-29 Fusagasugá – Cundinamarca
 Teléfono (091) 8281483 Línea Gratuita 018000976000
 www.ucundinamarca.edu.co E-mail: info@ucundinamarca.edu.co
 NIT: 890.680.062-2

*Documento controlado por el Sistema de Gestión de la Calidad
 Asegúrese que corresponde a la última versión consultando el Portal Institucional*



j) Para el caso de los Artículos Científicos y Revistas, sus contenidos se rigen bajo la Licencia Creative Commons Atribución- No comercial- Sin derivar.



Nota:

Si el documento se basa en un trabajo que ha sido patrocinado o apoyado por una entidad, con excepción de Universidad de Cundinamarca, los autores garantizan que se ha cumplido con los derechos y obligaciones requeridos por el respectivo contrato o acuerdo.

La obra que se integrará en el Repositorio Institucional, está en el(los) siguiente(s) archivo(s).

Nombre completo del Archivo Incluida su Extensión (Ej. PerezJuan2017.pdf)	Tipo de documento (ej. Texto, imagen, video, etc.)
1.. HACIA LA FORMACIÓN DE LECTORES CRÍTICOS. UNA PROPUESTA DESDE LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO Y LA PEDAGOGÍA CRÍTICA PARA ESTUDIANTES DE PRIMEROS SEMESTRES	Texto, Imágenes, guía, tablas

En constancia de lo anterior, Firmo (amos) el presente documento:

APELLIDOS Y NOMBRES COMPLETOS	FIRMA (autógrafo)
Cruz Ibáñez Tatiana Jheraldy	
Luz Yerardyne Cardozo Montenegro	

12.1.50.

Hacia la formación de lectores críticos.
Una propuesta desde las habilidades de pensamiento y la pedagogía crítica para
estudiantes de primeros semestres

Tatiana Jheraldy Cruz Ibañez
Luz Yerardyne Cardozo Montenegro

Universidad de Cundinamarca
Seccional Girardot
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades:
Lengua Castellana e Inglés
Girardot
2019

Hacia la formación de lectores críticos.
Una propuesta desde las habilidades de pensamiento y la pedagogía crítica para
estudiantes de primeros semestres

Tatiana Jheraldine Cruz Ibañez
Luz Yerardyne Cardozo Montenegro

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial
para optar al título de:
Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades:
Lengua Castellana e Inglés

Directora:
Maestranda en Educación, María del Pilar Rodríguez Casallas

Universidad de Cundinamarca
Seccional Girardot
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades:
Lengua Castellana e Inglés
Girardot
Enero de 2019

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Dedicatoria

A Dios y a mi familia
Tatiana Jheraldy Cruz Ibañez

A Dios, a mi madre Gloria Montenegro Jaque,
a Andrés Alonso Aguirre, y a toda mi familia
Luz Yerardyne Cardozo Montenegro

Agradecimientos

Dios, gracias por permitirme seguir adelante sin importar las situaciones y obstáculos, por darme la oportunidad de vivir y por estar conmigo en cada paso que doy, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente cuando más lo necesito y por haber puesto en mi camino a aquellas personas que han sido soporte y compañía durante toda mi vida y, en especial, en mi proceso de formación.

A mi familia, por su amor, trabajo y sacrificio en todos estos años, gracias a quienes he logrado llegar hasta aquí y convertirme en lo que soy. A mis hermanos, por estar siempre presentes, acompañándome y por el apoyo moral que me ha brindado en esta etapa de mi vida.

Le doy gracias a mi tía Lucila por apoyarme en todo momento, por los valores que ha inculcado y por haberme dado la oportunidad de tener una excelente educación en el transcurso de mi vida y, sobre todo, por ser un excelente ejemplo de vida; a mi hermana Kiki y sobrinos Isabela y Cristian por darme rabias y alegrías, por ser mi inspiración.

Gracias a mi compañera Yerardyne Cardozo por el excelente trabajo en equipo, por su apoyo, esfuerzo y compromiso para lograr las metas propuestas.

Doy gracias a todas aquellas personas que creyeron en mis cualidades porque me fortalecieron e impulsaron para demostrar que todo es posible con la mano de Dios.

Por último, me doy gracias por mi esfuerzo, responsabilidad e iniciativa para continuar a pesar de todas las situaciones presentes, a mi perseverancia y fe por ser una mejor persona cada día.

A todas las personas que nos han apoyado y han hecho que el trabajo se realice con éxito, en especial a aquellos que nos abrieron las puertas y compartieron sus conocimientos.

Tatiana Jheraldy Cruz Ibañez

A Dios, por brindarme la oportunidad de vivir esta gran experiencia de vida, por fortalecerme cada día aprendiendo de cada situación y problema que se

presenta, por iluminarme con conocimiento y sabiduría para superar los obstáculos, siendo Él una luz y una guía para alcanzar las metas y logros de estudio sin rendirme.

A mi madre Gloria Montenegro Jaque, por su inmensa dedicación, apoyo y sacrificios, quien me enseñó a nunca rendirme y a luchar por mis metas y propósitos.

A mí amado compañero de vida, Andrés Alonso Aguirre, por su amor, comprensión y colaboración y quien me apoyó en los momentos más difíciles.

A mi hermano y demás familia por su apoyo en todo momento.

Luz Yerardyne Cardozo Montenegro

A la maestra María del Pilar Rodríguez por su idoneidad y por su valiosa colaboración en la dirección del desarrollo del proceso de la investigación.

Al docente de investigación, Ernesto Gutiérrez, por su colaboración y apoyo durante las sesiones de clase que fueron de gran ayuda y motivación para mejorar nuestro proceso de formación.

A los docentes Sebastián Leal y Ángela Rodríguez por brindarnos un espacio de su clase para llevar a cabo las intervenciones de investigación y, además, guiarnos con sus valiosos consejos.

A los estudiantes de tercer semestre de 2019 del programa de licenciatura de la Universidad Cundinamarca, por colaborarnos en nuestro proceso de investigación.

A mis compañeros de semestre, quienes con sus aportes durante las clases colaboraron y guiaron el proceso investigativo con sus conocimientos y experiencias. Gracias por su amistad y apoyo.

A las directivas de la Universidad Cundinamarca y demás docentes por formarnos como profesionales y por orientarnos en la búsqueda del conocimiento necesario para poder llevar a cabo este proceso de investigación.

Luz Yerardyne Cardozo Montenegro

***y
Tatiana Jheraldy Cruz Ibañez***

Resumen

El presente proyecto de investigación se llevó a cabo con los estudiantes de primer semestre de licenciatura IPA del 2018 de la UDEC Girardot. Siguiendo una metodología de tipo cualitativa descriptiva, utilizando el método de estudio de casos. Para la recolección de información, se utilizó el pre-test y la hoja de pensar, también se realizó una intervención (pilotaje) en la cual se desarrollaron una serie de estrategias, fundamentadas desde las habilidades de pensamiento crítico, la pedagogía crítica y la didáctica crítica. A partir de la intervención y los instrumentos de recolección de información, se obtuvo una mayor comprensión del problema, donde se evidenció que la mayoría de estudiantes se encuentran en un nivel de lectura literal, ya que, al realizar una lectura a nivel crítico presentan dificultades al analizar, inferir, argumentar y hacer juicios de valor coherentes según los textos propuestos; esto se debía a la dificultad que tenían los estudiantes al aplicar habilidades de pensamiento. Lo anterior, condujo a diseñar una propuesta más coherente, apropiada y robusta que se fundamentara en los resultados de la investigación. La propuesta tiene como objetivo contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento para la formación de lectores críticos, en ella se plantean diferentes estrategias que puede utilizar el docente adecuándolas a los objetivos temáticos de la clase.

Palabras clave:

Habilidades de pensamiento crítico, niveles de lectura, lectura crítica, pedagogía y didáctica crítica, lectores críticos, estudio de caso, estrategias.

Abstract:

The present research project was carried out with students from first semester of the IPA 2018 at UDEC Girardot branch. It is following a qualitative descriptive methodology and using the case study method to gather information about the pre-test and the "thinking sheet", also an intervention was carried out (pilotage) whereby a series of strategies were developed, based on critical thinking skills, critical pedagogy and critical didactic. As early as intervention and the information collection instruments, a greater understanding about the problem was acquired and it was evidenced that the majority of students are in a literal reading level. Since, when they do critical level reading, they present difficulties at the moment to analyze, to conclude, to argue and to make a coherent judgment values according to proposed texts. That was because to the difficulty that student had at the moment to apply the thinking skills. That led to design a more coherent, appropriate and robust proposal based on the results of the research. The objective of the proposal is to contribute to the development of thinking skills for the training of critical readers, the research propose different strategies that can be used by teachers and they adapting to the thematic objectives of the class.

Keywords

Critical thinking skills, reading levels, critical reading, critical pedagogy and critical didactic, critical readers, case studies, strategies

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	13
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	14
1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	19
1.2 OBJETIVOS.....	19
1.3 JUSTIFICACIÓN.....	20
2 MARCO REFERENCIAL	21
2.1 ORÍGENES DEL PENSAMIENTO	22
2.2 ¿QUÉ ES PENSAMIENTO CRÍTICO?	25
2.3 ¿COMO SE ESTRUCTURA EL PENSAMIENTO CRITICO?	27
2.3.1. Habilidades de pensamiento	29
2.4.DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA A LA DIDÁCTICA CRÍTICA	31
2.4.1. Fundamentos teóricos de la pedagogía crítica	31
2.4.2. Caminos de la pedagogía crítica	33
2.4.3. Pedagogía crítica: discurso incluyente, praxis incluyente.....	35
2.4.4. Pedagogía y didáctica crítica en la educación	36
2.5. CONCEPCIONES ACERCA DE LA LECTURA	37
2.5.1. ¿Qué es lectura?.....	37
2.5.2. Niveles de lectura	38
2.5.3. Lectura Crítica.....	40
2.5.4. Estrategias de lectura crítica	41
2.6 NIVELES DE LECTURA EN ARTICULACIÓN CON HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO	44
3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	46
3.1.MÉTODO Y TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	46
3.2.ESTUDIO DE CASO	47
3.3.DESCRIPCION DE LA POBLACION	47
3.4.DISEÑO DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	49
3.5.ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN	49

3.5.1. <i>Momento 1: Estudio del Problema (diagnóstico)</i>	49
3.5.2. <i>Momento 2: intervención (pilotaje)</i>	51
4 ANÁLISIS DE DATOS	66
4.1.FORMATOS DE EVALUACIÓN	66
4.2.ANÁLISIS DE RESULTADOS	66
5. PROPUESTA	88
HACIA LA FORMACIÓN DE LECTORES CRÍTICOS. UNA PROPUESTA DESDE LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO Y LA PEDAGOGÍA CRÍTICA	
6. DISCUSIÓN	104
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Cronograma de actividades	52
Tabla 2. Cronograma fases de intervención metodológica	54
Tabla 3. Cronograma fases de intervención	56
Tabla 4. Rúbrica evaluativa pre-test.....	68
Tabla 5. Prueba pre-test.....	74
Tabla 6. Estrategia SD y ECA	91
Tabla 7. Rúbrica de habilidades de pensamiento específico	92
Tabla 8. Rúbrica de Estrategias Específicas para la Formación de Lectores Crítico	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 9. Estrategia discursiva.....	130
Tabla 10. Rúbrica juicios valorativos	136
Tabla 11. Rúbrica evaluativa: Estrategia discursiva.....	146
Tabla 12. Aspectos que mejoró.....	158
Tabla 13. Habilidades que reforzó	158

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1. Intervención 1 Texto 1 Educación Propia	109
ANEXO 2. Texto 2. Programación de la Experiencia Pedagógica	109
ANEXO 3. Texto 3 Etnoeducación y políticas educativas en Colombia	110
ANEXO 4. Texto .4 Kirincha, La Revista de la Etnografía	111
ANEXO 5. Intervención N°2.....	112
ANEXO 6. Texto 4. Lo educado no quita ‘lo chunchurria’	114
ANEXO 7. Texto 5. Elogio de la dificultad	116
ANEXO 8. Texto 6. La educación como práctica de la libertad	118
ANEXO 9. Juicios de valor	119
ANEXO 10. Texto 7. ¿El fin de las humanidades?	120
ANEXO 11. Formato de evaluación pre test	119
ANEXO 12. Formato de evaluación hoja de pensar	120

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Esquema mental sobre lo aprendido	84
Ilustración 2. Esquema mental sobre lo aprendido	85
Ilustración 3. Esquema menta organizado con ideas claves.....	85
Ilustración 4. Esquema menta organizado con ideas claves.....	85

Introducción

Una de las razones de formar lectores críticos en la academia es porque se necesitan profesionales idóneos, capaces de resolver múltiples problemáticas sociales, culturales, económicas y políticas presentes en la sociedad. El profesional debe ser un lector crítico, que utilice sus habilidades de pensamiento para proponer y brindar soluciones efectivas y adecuadas que contribuyan al desarrollo social.

Por tal motivo, aunque se realicen muchas investigaciones sobre este tema, aún hay mucho por indagar y cuestionar en cuanto a estrategias de enseñanza, prácticas funcionales y aplicables en el aula, que manejen una buena sustentación teórica. Por tanto, es importante que se cuestione y se establezcan diferentes miradas y perspectivas sobre cómo enseñar a leer críticamente a los estudiantes.

La academia, con la ayuda de sus docentes, es la principal encargada de producir, incentivar y promover investigaciones en pro del desarrollo de una lectura crítica, por tal motivo el interés de muchos docentes en establecer estrategias de lectura para conducir al estudiante a un nivel crítico. Para alcanzar este objetivo según Pérez y Hospital (2014)

El profesor ha de utilizar estrategias didácticas para que sus estudiantes lleguen a comprender críticamente lo que se están leyendo, que no se conformen con la lectura literal de un texto, sino que progresivamente avancen hacia la lectura inferencial y hacia la lectura crítica del mismo. (p.317)

Desde esta perspectiva, se llega, necesariamente, a la pedagogía y la didáctica crítica. Para Pérez y Hospital (2014) la didáctica es algo fundamental para desarrollar procesos de lectura crítica, porque aporta métodos y técnicas de enseñanza que guían hacia el conocimiento. Según eso, la didáctica es la que guía al docente a establecer estrategias que ayuden a los estudiantes a desarrollar una lectura crítica. Sin una didáctica definida y estructurada sería muy difícil establecer un punto de partida claro y preciso sobre qué tipo de estrategias llevar a cabo o implementar en el aula.

Por otro lado, los estudiantes cada vez que realizan un ejercicio académico ponen a prueba sus habilidades de pensamiento, por tanto, para crear estrategias de lectura crítica efectivas, también se deben tener en cuenta los procesos de pensamiento que realiza el estudiante para poder cumplir un determinado ejercicio de lectura. Si el estudiante, no ha

desarrollado de manera adecuada sus capacidades intelectuales, difícilmente, podrá comprender cómo llevar a cabo dichas estrategias al abordar un texto.

En concordancia, la presente investigación se ha basado en transformar las habilidades de pensamiento crítico en estrategias de lectura, de tal manera que contribuya a la formación de lectores críticos en primeros semestres de la universidad, con el fin de facilitar y mejorar dicho proceso, lo expuesto e investigado en las siguientes páginas tiene como referente una serie de indagaciones y cuestionamientos que nacen a partir de la comprensión del problema de investigación, buscando de esta manera una alternativa para contribuir a los procesos académicos de lectura.

En ese orden de ideas, el lector encontrará en el primer apartado la contextualización de la problemática, la pregunta y objetivos de investigación, así como la justificación de la misma; en el segundo apartado se presenta el origen del pensamiento crítico y la influencia del mismo en la formación de lectores críticos; el tercer apartado contiene el diseño metodológico de la investigación. Es necesario aclarar que el presente trabajo tuvo, inicialmente, una metodología diferente, en la cual, el objetivo era mostrar unos resultados concretos a partir de la aplicación de una serie de intervenciones, sin embargo, debido al paro académico estudiantil que se presentó durante esta fase, no fue posible llevarlo a cabo, por tanto, se reformuló y propuso algo diferente, de tal manera que, en el cuarto apartado se hace una descripción y análisis de los datos recolectados, y finalmente, se diseña una propuesta que responde al problema de investigación esbozado, planteando una mirada desde las habilidades de pensamiento con un enfoque pedagógico y didáctico sobre cómo formar lectores críticos.

1. Problema de investigación

La lectura es un ejercicio ineludible para todos los estudiantes universitarios, pues, es a través de ella que los educandos logran acercarse a discursos académicos propios del área del conocimiento que abordan. Sin embargo, es aquí donde los ellos empiezan a tener sus primeros inconvenientes como consecuencia de un proceso básico de lectura que se ha desarrollado durante la formación elemental. Lo más recurrente es que los universitarios presenten dificultades para comprender lo que leen, aun así, esto no se debe, necesariamente,

a una formación deficiente en la secundaria ni a falta de habilidades de los estudiantes. De acuerdo con Barreto (2014)

Los docentes universitarios se quejan constantemente de lo mal que escriben los estudiantes universitarios y de que no leen comprensivamente (...) los alumnos demuestran cuando ingresan en la universidad: escaso desarrollo de competencias en textos científicos, falta de dominio del vocabulario en términos de precisión, escasa variedad y adecuación contextual, imposibilidad de identificar la información central, deficiente dominio de estrategias argumentativas, representación inadecuada del lector y del escritor en contexto académico y problemas de interpretación de procedimientos retóricos propios del discurso académico. (p.7)

Lo anterior, muestra los principales problemas que observan los docentes en sus estudiantes, no obstante, es importante tener en cuenta que las competencias lectoras que se desarrollan en la escuela son básicas y son las que se requieren para el nivel de abstracción y de pensamiento que necesitan los estudiantes en el bachillerato y, que, por lo mismo, no son suficientes para una lectura crítica a nivel universitario. Por lo tanto, sería necesario evaluar la responsabilidad formativa que tiene la academia con aquellos alumnos que ingresan con algunas dificultades en el proceso lector. Con respecto a esto, Cassany (2008) afirma:

En las cátedras universitarias se enseña a procesar los textos que se usan en cada especialidad, al mismo tiempo que se aprenden los fundamentos de la disciplina, sus objetivos, métodos y procedimientos. (p.7)

Esto quiere decir que la lectura debe verse como un proceso que se desarrolla progresivamente y de manera secuencial, en consecuencia, es la universidad la que se encarga de direccionar estos procesos para que el estudiante alcance un nivel académico centrado en una nueva cultura lectora. “Los alumnos, al ingresar a estudios superiores, se enfrentan a nuevas culturas lectoras, correspondientes a los distintos campos de estudio. Para llegar a pertenecer a estas culturas, los alumnos, entre otras cosas deberán, cambiar su identidad como pensadores de textos. (Ivanic, 2001, citado en Carlino, 2005, p.85)

Al hacer parte de una nueva cultura lectora, los estudiantes afrontan procesos complejos de análisis, comprensión, interpretación y criticidad, donde se desarrollan prácticas letradas de acuerdo con el discurso de cada disciplina, es decir, se exige el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Los estudiantes de primer semestre no han logrado

desarrollar estas capacidades de pensamiento crítico, debido a que la educación media no es la encargada de hacer énfasis en estas habilidades

Por lo anterior, es a la universidad a la que le corresponde otorgar mayor relevancia a estos procesos a partir de cuestionamientos responsables y conscientes sobre la comprensión de textos propios de un campo de estudio y de pensamiento, sin lo anterior, sería absurdo esperar que los estudiantes alcancen un nivel superior de lectura en la academia; es allí donde las habilidades de pensamiento tienen un papel fundamental en el proceso académico y lector, para poder desarrollar una lectura crítica, ya que al ingresar a la academia, se enfrenta a situaciones y experiencias difíciles, al asumir un nuevo proceso intelectual que, le exige comprometerse con su propio proceso o, por el contrario, puede llevarlo a perder interés y a descuidar el proceso completo de la lectura académica. En ese contexto, la responsabilidad del estudiante debe ser constante y de carácter crítico, tomando conciencia de la preparación que requiere para ser un profesional integral (social, político y democrático), y en esto juega un papel fundamental la lectura.

Así las cosas, los educandos necesitan aprender a manejar estrategias de lectura para comprender textos académicos. Con el fin de enseñar a los estudiantes estas estrategias, la mayoría de universidades otorgan espacios por medio de cursos; en la investigación desarrollada por Pérez y Rincón (2013), donde se recopilaron datos sobre 415 cursos de lectura y escritura ofertados por las universidades participantes, entre los años 2008 y 2009 para identificar el tipo de orientación que tienen estos cursos, se halló lo siguiente:

La estrategia que se privilegia —con 65,5%— es el taller. Desde algunas concepciones, esta forma de trabajo es una propuesta que integra la teoría y la práctica. A su vez, se caracteriza por la investigación, el descubrimiento y el trabajo en equipo. Por su parte, la clase magistral registra el 43,9% en los programas analizados y su característica básica está relacionada con la exposición oral o escrita de un tema que se está abordando en una clase, bien puede ser el profesor quien la plantea y orienta, un estudiante de la misma clase o un experto invitado. Con 30,4% se encuentran las exposiciones de los estudiantes que tienen que ver con la presentación oral de un tema. (p.172)

Sin embargo, estas estrategias no tienen un enfoque pedagógico claro, pues según la misma investigación, “el 74 % de los cursos no explicita una perspectiva específica de enseñanza... y el otro 26% de los programas analizados confirma que no hay una explicación clara y contundente en torno a la perspectiva de enseñanza que orienta el curso” (p.173) por

lo tanto, se hace necesario conocer ¿Qué tipo de estrategias son las más adecuadas para mejorar los procesos de lectura en los universitarios? y si ¿son necesarios fundamentos pedagógicos claros para implementar estrategias en la formación lectora?

Existen múltiples estrategias que son utilizadas por los docentes en la enseñanza de la lectura, tal cual lo plantean autores como Solé (2016), Cassany (2006), De Zubiria (1995), entre otros, que han ahondado sobre ¿Cómo se llega a un nivel crítico de lectura? No obstante, persisten vacíos en los docentes en cuanto a ¿Cómo debe implementar dichas estrategias en el aula? quedándose cortos en el diseño de estrategias que direccionen hacia estos objetivos. Los docentes presentan dificultades al momento de aplicar metodologías que guíen hacia la lectura crítica, aunque, poseen fundamentaciones y conceptualizaciones teóricas acertadas, éstas están en disonancia con la praxis, ya que no exigen al lector que salga de esa barrera entre el papel, el lápiz y las ideas planas que se tienen. “Los docentes le dan importancia al desarrollo del pensamiento crítico y a la argumentación, pero a la hora de dar cuenta de las actividades que llevan a cabo para promoverlos, no hay una clara conciencia de cuáles estrategias implementar” (Diment, 2006, p.68).

Ahora bien, las clases magistrales como única estrategia convierten al docente en un regulador de conocimientos, debido a que, en la preparación es él quien realiza el proceso completo de consulta, lectura, análisis y abstracción de ideas claves, en vez de permitir que el estudiante lo haga, es decir, se continua con una metodología tradicional, donde no se desarrollan procesos, prácticas discursivas y habilidades de pensamiento crítico. Para Carlino (2005), “Es problemático que los docentes con frecuencia planifiquen las clases previendo centralmente lo que harán (...) podría ser más fructífero para el aprendizaje de los alumnos que también planificaran tareas a fin de aprender los temas de las materias” (p.3).

Lo anterior, plantea cómo algunas estrategias utilizadas en la enseñanza de la lectura crítica siguen siendo convencionales, un docente de cátedra imparte su clase, proporciona lecturas y de ellas deja trabajos de producción escrita donde se demandan procesos complejos de interpretación y abstracción que requieren un proceso de significación de los códigos discursivos propios de cada área de conocimiento. Por tanto, la tarea del docente no es asignar

un sin número de lecturas sin un propósito claro, sino, crear una didáctica de la lectura que permita al estudiante apropiarse de herramientas y habilidades para enfrentarse a un texto.

Por otro lado, la mayoría, de estrategias que se aplican, son guiadas al mejoramiento de la lectura literal e inferencial, sin embargo, este tipo de actividades no son suficientes para llevar al estudiante a reflexionar, cuestionar y evaluar el texto en su contexto, asumiendo una postura crítica. De ahí que, la pedagogía y didáctica son esenciales para la formación de lectores críticos. Las técnicas y métodos que se utilizan en el aula de clase para cumplir con el propósito educativo en la formación del profesional docente que requiere la sociedad, repercute en la manera como los estudiantes aprenden a apropiarse los textos y a insertarse en culturas académicas letradas. Al no hacerse de manera adecuada, los educandos y los docentes reproducirán discursos dominantes en lugar de crear discursos críticos.

Por otra parte, el proceso lector en la academia suele otorgarse a los docentes de español, si bien, cada docente según sus criterios y metodologías propone textos con base en la especialidad de su campo, cabe señalar la desarticulación y diferenciación discursiva entre las diversas asignaturas que toma un estudiante durante cada periodo académico y, por consiguiente, el ejercicio lector recae sobre las diferentes unidades académicas, las cuales, tienen la responsabilidad de abordar el proceso lector. Por tanto, Errazuriz, (2006) afirma que:

Es importante establecer que la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura no se puede lograr en un único ciclo ni en una sola asignatura, sino que es un proceso complejo, transversal a todo el currículo académico, que debe ser abordado en todas las disciplinas científicas por los profesores que dictan los cursos y no solo por los profesores del área de la lengua. (p.277)

Esta desarticulación procede de currículos y planes de estudio que no implementan espacios, estrategias ni metodologías acordes con las necesidades de alfabetización académica que requieren los estudiantes universitarios, especialmente desde los primeros semestres. Esta necesidad continúa a lo largo de los años académicos y, con el pasar de cada semestre, es aún más evidente la falta de articulación entre las unidades curriculares, es decir, de trabajo interdisciplinario, lo cual se representa en la baja calidad de las lecturas de los estudiantes, lo que, además, redundará en un bajo nivel académico. Lo anterior, muestra una

necesidad de un trabajo interdisciplinario en el cual los docentes planteen estrategias formativas las cuales permitan desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes y también, evaluar constantemente el avance, ya que no se pueden enseñar de manera desarticulada los contenidos sin tener un fin común, por tanto, todas las áreas de conocimiento deben desarrollar habilidades y competencias en torno a la lectura crítica.

A partir de las diferentes problemáticas expuestas, surge la siguiente pregunta de investigación ¿De qué manera se puede conseguir un nivel de lectura crítico en los estudiantes de primer semestre de la licenciatura en la UdeC? Desde esta perspectiva, se busca diseñar una propuesta donde se articulen las habilidades de pensamiento con los niveles de lectura a partir de una serie de estrategias de lectura enmarcado en una pedagogía y didáctica crítica con el fin de contribuir significativamente a los procesos de lectura crítica que se plantean para los primeros semestres universitarios.

1.1 Formulación del problema

¿De qué manera las habilidades de pensamiento crítico se pueden articular con los niveles de lectura para contribuir en la formación de lectores críticos en estudiantes de primer semestre de la licenciatura en la UdeC?

1.2 Objetivos

Objetivo General

Contribuir en la formación de lectores críticos a través de una propuesta basada en habilidades de pensamiento y niveles de lectura, enmarcadas en una pedagogía y didáctica crítica.

Objetivos específicos

- Determinar el nivel de lectura de los estudiantes de primer semestre

- Pilotar una propuesta de comprensión de lectura crítica, a partir de una didáctica crítica.
- Identificar, a partir del pilotaje, los aspectos que contribuyan al mejoramiento de la propuesta.

1.3 Justificación

La lectura es un aspecto clave en cualquier proceso de formación en la academia y, aún más, en las facultades de educación en humanidades, ya que en este espacio se forman futuros docentes, quienes serán los responsables del proceso de formación de lectura de niños y jóvenes. Es en ellos en quienes recae una gran responsabilidad social, pues la lectura desempeña un papel fundamental tanto en el desarrollo de procesos cognitivos, como en la adquisición de herramientas que ayuden a comprender, analizar y transformar el contexto social, es decir, formar ciudadanos participativos, críticos y propositivos frente a su realidad. Para Serrano (2008) “La lectura se convertirá así en una herramienta para actuar con competencia en el campo profesional y con solvencia en el ejercicio de la ciudadanía, además de ser un instrumento para mejorar sus condiciones de vida” (p.506).

La lectura crítica no solo es una competencia, también es una herramienta poderosa que utiliza el hombre para construir conocimiento poniendo a prueba habilidades de conceptualización, interpretación, reflexión, análisis y construcción para desempeñarse como un ser pensante y consiente de la realidad en que vive. “Estamos rodeados y bombardeados de discursos con propósitos y estilos diferentes lo que exige a los estudiantes, como ciudadanos estar capacitados con herramientas de comprensión para interpretar puntos de vista e intencionalidades que subyacen en cada texto” (Serrano, 2008, p.607)

Conscientes de lo relevante que es la lectura crítica en el proceso de formación en la academia, y la importancia que tiene el pensamiento crítico. El presente trabajo se fundamentó desde una línea de investigación que reconoce la relación que existe entre ambas; planteando una propuesta a partir de la didáctica crítica, que contribuya al desarrollo de habilidades de pensamiento para la formación de lectores críticos en la academia.

Esta propuesta es de gran importancia, porque la universidad no contaba con investigaciones relacionadas con esta problemática que se hayan desarrollado con estudiantes de la misma universidad, la mayoría de tesis se centraban en estudios sobre la lectura crítica y pensamiento crítico en otros espacio educativos (escuelas o colegios del municipio) de tal manera que como investigadoras observamos la necesidad de analizar y contribuir a la formación de los educandos que empiezan su carrera universitaria en la facultad de licenciatura, porque al igual que ellos, también enfrentamos diferentes problemáticas en torno a ¿Cómo formarnos como lectores críticos? Por tal motivo, para dar respuesta a esta pregunta, se integró las habilidades de pensamiento y su relación con los niveles de lectura, y así, se diseñó una serie de estrategias de lectura generales que guían al docente interesado en esta misma cuestión.

Por otro lado, también es importante resaltar el aspecto pedagógico que se ha integrado en la propuesta, debido a que no solo se plantean estrategias de lectura sin un fundamento que las guíe; como investigadoras de un contexto educativo, se incorporó la pedagogía y didáctica crítica como un eje fundamental que guío el proceso de construcción de las estrategias de lectura.

Para concluir, la propuesta planteada es de gran importancia porque en ella se esbozan una serie de estrategias funcionales y prácticas que pueden ser utilizadas por docentes en ejercicio y docentes en formación, interesados en dicha problemática, con motivaciones e intereses en la formación de lectores críticos a través de métodos y estrategias fundamentadas en metodologías didácticas, pedagógicas, significativas y activas en búsqueda de una transformación y contribución al problema de investigación.

2 Marco referencial

A lo largo del presente capítulo se presentan los conceptos específicos relacionados con el tema de lectura crítica, para ello, se organizó el marco desde los orígenes del pensamiento crítico hasta la influencia del mismo en la formación de lectores críticos.

En un primer momento se retoma el tema del pensamiento crítico, orígenes, estructura, habilidades e importancia en el campo educativo. En un segundo momento, se habla sobre la pedagogía crítica, fundamentos, concepciones y relación con otras áreas.

Finalmente, se plantean concepciones sobre la lectura, niveles, estrategias, lectura crítica y la relación con el área de pensamiento crítico, entendiendo que son parte esencial para la comprensión y desarrollo de la investigación.

A continuación, se mostrarán los fundamentos teóricos que permitieron identificar, intervenir y plantear una propuesta pertinente a la necesidad que se presenta en la educación superior con relación a la formación de lectores críticos.

2.1. Origen del pensamiento crítico

Hablar de pensamiento crítico implica hacer un recorrido por las diferentes concepciones que se han tenido durante años, para ello iniciaremos desde los siglos antes de la era común (a.e.c.) con el periodo clásico de la antigua Grecia, fundamentada en la ciudad de Atenas. En Grecia, durante los siglos VII y VI (a.e.c.) se constituyó la tradición crítica de la filosofía como resultado del crecimiento de la *polis* democrática, es decir, un estado de participación y diálogo entre los sabios y el pueblo. Esta participación permitió mayor intervención de los ciudadanos a través de espacios al público, los cuales tenían como fin discutir y debatir sobre la situación del Rey frente al pueblo “La filosofía griega se presenta como el esfuerzo lanzado a la conquista de la verdad sin otras armas que las de la experiencia y la razón, ni otra garantía que la evidencia misma” (Marciales, 2003 p.18).

En su papel de reflexión, la crítica permitió que los pensadores como ciudadanos se convirtieran en hombres “social-democráticos” capaces de mejorar y razonar sobre sus ideas. Tales de Mileto (585 a.e.c.) llamado Padre de la filosofía, fue el primero en proponer que las ideas no son estáticas, son un conjunto de hipótesis (válidas o inválidas) que deben ser mejoradas a través del cuestionamiento, indagación y análisis de las mismas, de tal manera que se logre avanzar y promover el pensamiento crítico.

Por el contrario, Sócrates proponía una nueva mirada a la filosofía griega centrándose en la naturaleza de la verdad y la bondad, para ello propuso el método socrático basado en la dialéctica (conversación), donde se discutían diferentes opiniones e ideas con el fin de realizar razonamientos y lograr a nuevas concepciones. Este fue un método colectivo basado en el diálogo que pretendía llegar a la verdad a través de los conocimientos y aportes de cada

persona, esto se dividió en tres momentos, el primero, conocido como la ironía, se entendía como el arte de hacer preguntas que llevaran a reconocer la propia ignorancia, es decir, a reflexionar sobre lo que no sabe. El Segundo, conocido como la refutación, momento en el cual se da la negación “la refutación consiste en mostrar al interrogado, mediante una serie de hábiles preguntas, que las opiniones que cree verdaderas son, en realidad, falsas, contradictorias, incapaces de resistir el examen de la razón” (Carpio, 2004, p. 59) y el último momento conocido como la mayéutica (Del griego *μαιευτική* que significa la que se ocupa del parto o embarazo) la cual consistió en hacer preguntas de modo que la persona descubra la verdad, en esta última, Sócrates le otorgo otro significado como el arte de hacer nacer o arte de dar a luz (al humano pensante) (Sócrates, 422 a.e.c. citado por Marciales, 2003).

En relación con los aportes antes mencionados, filósofos como Platón, Aristóteles y los griegos escépticos comprendieron que las cosas no son como se perciben a primera vista sino requieren de un hombre pensante capaz de representar realmente cómo son las cosas. A partir de esto se vio la necesidad de que “Todo aquél que aspire a comprender profundamente la realidad ha de pensar sistemáticamente, de manera que pueda trazar las implicaciones de manera amplia y profunda; esto solo puede ser logrado por un pensamiento comprensivo y razonado” (Paul, 2000, p. 25).

Años más tarde, en el periodo de transición entre la época clásica a la medieval (475 y 1000), el pensamiento creativo declinó, dándole origen a nuevas ideas y perspectivas del mundo, centrando la atención en Dios como una respuesta espiritual “Se creía que el conocimiento, la tradición y la fe, podrían ser sintetizados en una única visión del universo, grandiosa y de indiscutible autoridad” (Marciales, 2003, p.30). Esta época fue caracterizada por los fundamentos religiosos, el hombre debería actuar bajo un Dios y la verdad universal; sin embargo, las cosas comenzaron a cambiar tras el surgimiento de la cosmovisión que dio inicio al Renacimiento (siglos XV y XVI), la cual tomaba una posición crítica sobre la religión, la ley, el hombre y sus comportamientos; “los dominios de la vida humana requerían ser investigados analítica y críticamente” (Paul, 2000, p. 28), precepto que incidió en la importancia del hombre en la sociedad por su capacidad de razonar y de crear.

El Renacimiento continuó su influencia de cambios y nuevas formas de ver el mundo hasta el siglo XVIII cuando inició la Ilustración. Ésta puso su foco en la ciencia, la mecánica y la matemática con Descartes. Este filósofo guió su trabajo hacia la comprensión del pensamiento crítico basado en el principio de la duda sistemática para lograr la verdad a través de la razón, Descartes buscaba que el hombre dudara constantemente, de tal forma que desarrollara la lógica, capacidad de descubrir y proponer nuevas cosas; dentro de esto retomaría la intuición y la inducción. La razón se convirtió en el ejercicio más importante en Ilustración, ya que buscaba entender las faltas y preocupaciones que el hombre tenía como consecuencia de situaciones de siglos anteriores. Bayle, Montesquieu, Voltaire y Diderot (siglo XVIII) exponían que, si la mente era trabajada o guiada por este principio, el hombre lograría entenderse y entender todo a su alrededor, ya que estaría sometido a la duda, al cuestionamiento y a la reflexión sobre sí mismo.

Por otro lado, para Kant la Ilustración fue una época en la cual la razón se convirtió en la fuente primordial para el desarrollo personal y social del hombre, basado en la libertad propia del pensar, pues cada uno es dueño de sus pensamientos y razonabilidad. Bajo esta nueva ideología, Kant impulsó la responsabilidad intelectual y la edificación de la razón durante el proceso educativo, argumentando que el hombre piensa desde niño, por lo cual se hace indispensable fomentar y fortalecer el pensamiento desde la infancia.

La tarea de la crítica es realizar un autoexamen de la razón propia, entendido como el examen de la razón a la razón, buscando la salida a cuestionamientos que asechan al ser humano a diario y que requieren de una constante duda y discusión, para así llegar a una posible verdad o respuesta. (Márquez, 2011, p.89)

Esta nueva idea fue fundamental en el desarrollo del pensamiento pues permitió comprender que el pensamiento lleva a la crítica y la crítica a la autonomía, la cual, a su vez, permite formar criterios propios para producir juicios, maneras de actuar y estilos de vida, apoyados en el análisis y la reflexión sobre el conocimiento teórico-práctico. Posterior a los aportes de Kant, el Romanticismo, a finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, fue un movimiento filosófico que se caracterizó por oponerse a las ideas de la Ilustración y que atribuyó mayor importancia a los sentimientos que a la razón, valorizando al hombre y su originalidad, destacando la subjetividad de la persona, la libertad de pensamiento, expresión

y aprecio a la naturaleza; fue un movimiento basado en la imaginación y sensibilidad del individuo.

En el siglo XX, el marxismo tomó gran importancia al querer hacer una crítica social y económica sobre la situación en que se encontraba el pueblo, consumido por la industrialización y la explotación propias del capitalismo; conjuntamente el papel de la crítica se expandió a diferentes áreas, donde se establecieron debates sobre el tema con la intención de formar un hombre capaz de desarrollar procesos cognitivos que le permitieran cuestionar, reflexionar, analizar, proponer y solucionar problemas de su contexto. Hacia 1950, el tema del pensamiento crítico empezó a tener relevancia en el campo educativo, por lo cual, las instituciones académicas promovieron e incluyeron dentro de sus currículos esta nueva mirada del mundo y del ser. Según Boisvert (1999, citado en Márquez, 2011) destaca que:

La década de 1980 representa un hito para las tres fases que representan el desarrollo de la noción de pensamiento crítico en educación. Previo a esta década, el foco se centraba en las capacidades intelectuales de pensamiento crítico que, a su vez, eran consideradas como fines en sí mismas; más tarde, ya en los años 80, el foco se centró en los procesos de pensamiento crítico y creativo necesarios para resolver problemas, tomar decisiones e investigar. En los años 90, la atención y la importancia se centró en aplicar las habilidades intelectuales en diversas situaciones dentro del contexto escolar y en la vida personal de los estudiantes. (p.20)

De acuerdo a lo anterior y basados con el recorrido histórico sobre el pensamiento crítico, se logró entender, desde diferentes puntos de vista, la importancia de este proceso en el desarrollo del hombre y cómo esta actividad intelectual contribuye al crecimiento y transformación tanto personal como grupal, donde la sociedad actual requiere de estudiantes con altas capacidades cognitivas para enfrentar los cambios culturales, sociales, tecnológicos y económicos que se vienen generando.

2.2. ¿Qué es pensamiento crítico?

El término de pensamiento crítico se ha definido desde diferentes puntos de vista y áreas de conocimiento según los diversos intereses, investigaciones y experiencias. Sin embargo, en la presente investigación retomamos algunas concepciones primordiales que han permitido el desarrollo del presente trabajo. Desde una primera mirada definiremos el término crítico, el cual proviene del griego *Kritikos* que significa “preguntar”, “cuestionar”

o también analizar o dar sentido; el pensamiento crítico examina las ideas para relacionarlas y lograr una interpretación de las mismas “el pensamiento crítico implica un aprendizaje activo y significativo donde se construye significado por medio de la interacción y el dialogo para desarrollar la curiosidad, el cuestionamiento, la reflexión y el aprovechamiento de conocimientos” (Crawford, 2005, p.24), de aquí la importancia de desarrollar estas capacidades intelectuales en el hombre en especial aquel que se encuentra en la etapa de formación.

Por otro lado, desde el campo educativo Lipman, filósofo y docente de la Universidad de Columbia, vio la necesidad de cambiar la metodología de enseñanza, dado que, en su época, se definía al educando como un ser poco pensante y autónomo, para lo cual Lipman (1991) generó un movimiento orientado al desarrollo del pensamiento crítico en el campo educativo, caracterizándolo en cuatro habilidades:

Primero, los juicios son un resultado que tiene por origen un razonamiento y todos los razonamientos dan por fruto un juicio (...). Segundo, los criterios son razones que tienen por función establecer la objetividad de los juicios (...). Tercero. El auto correctivo, por ser capaz de corregir la forma de pensar, al detectar las debilidades y rectificarlas. Por último, la sensibilidad al contexto, tiene en cuenta las circunstancias particulares en el momento de la aplicación de reglas a casos concretos o en el de pasar de la teoría a la práctica”. (p.68)

Por lo anterior, el pensamiento crítico debe ser entendido como el proceso intelectual y de reflexión a través del cual el hombre debe estar en constante análisis y retrospección de sí mismo y de su contexto, de tal forma que proponga y brinde posibilidades de avance cultural y social, es decir, un hombre multicultural que pueda comprenderse y comprender a los demás, con el fin de mejorar la calidad de vida. Para el año 1956, Benjamín Bloom, psicólogo educativo de la Universidad de Chicago, desarrolló una taxonomía de objetivos educativos específicos, que se convirtió en una estructura de gran valor para ampliar y especificar procesos de aprendizaje. Esta propuesta inició con el desarrollo del nivel de pensamiento inferior para llevar al final a un nivel de pensamiento superior, pues “lo que se enseña será obsoleto en unos años, mientras que las habilidades que logre alcanzar el educando serán para toda la vida”) así lo argumenta Fowler (2002, p.66) cuando se refiere al rol que cumple la educación en el desarrollo de habilidades.

Peter Facione, filósofo y director de diferentes universidades en Estados Unidos, retoma ideas y aportes de las investigaciones de Bloom para realizar sus propios estudios. Facione ha dedicado gran parte de su vida a definir y determinar las habilidades básicas de pensamiento, además de hábitos mentales que debe lograr una persona para este tipo de pensamiento, para ello define el pensamiento como “una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno” (Facione, 1990, p.1), dado que pensar críticamente requiere de un proceso intelectual que permita, de manera decidida, regulada y autorregulada, realizar juicios razonables acordes con lo que se requiere en el momento.

Ahora bien, el reto de la educación superior es fomentar y desarrollar habilidades de pensamiento con el fin de evaluar, diseñar, enfrentar problemas y aplicar conocimientos, pues la educación juega un papel importante en el desarrollo del hombre, ya que es la causante de ampliar la mirada del mundo de manera individual como general, identificando situaciones, actitudes y conocimientos que intervienen en los procesos intelectuales. En ese orden de ideas, el pensamiento crítico es una herramienta clave en la formación de los educandos, ya que se convierte en un proceso continuo que permite el alcance de profesionales íntegros, teniendo en cuenta que involucran y estructuran una serie de elementos, procesos y habilidades intelectuales y cognitivas de orden superior y complejo para el alcance de nuevas propuestas e ideas.

2.3.¿Cómo se estructura el pensamiento crítico?

Para definir la estructura del pensamiento crítico, la presente investigación se basó en dos filósofos estudiosos del tema, Lipman y Facione, quienes a partir de sus trabajos e investigaciones propusieron una estructura sólida al tema de pensamiento crítico. Por una parte, Lipman (1995) propone que la formación del pensamiento crítico está ligada a tres habilidades cognitivas, comprendidas así:

La primera es la habilidad de búsqueda “a estudiar el problema, la curiosidad motiva la exploración de las hipótesis y el establecimiento de vínculos (...) se aprende a explicar y a prever, a distinguir causas y efectos, a formular y a analizar problemas” (p.45) este aporte

se fundamenta en la exploración y reconocimiento del contexto. En un segundo momento, la habilidad de razonar, la cual es una forma de expandir el conocimiento sin necesidad de experiencias específicas; “a partir de lo que se conoce, razonar permite descubrir las cosas suplementarias que se pueden añadir” (p.45), este momento permite el análisis e interpretación de la información en contexto. Una tercera habilidad corresponde a la organización de la información, en donde los datos y averiguaciones se organizan en conjuntos y se establecen redes de relaciones “se puede analizar y aclarar estas relaciones de manera que se comprenda mejor la información y se efectuó un juicio más adecuado sobre dicha información. Al relacionar los conceptos se establecen principios y criterios, se formulan argumentos y explicaciones” (p.46), este es un momento clave pues permite la consolidación de la información con los hechos para, finalmente, dar opiniones o juicios de valor.

Desde otro punto de vista, se retoma a Facione (1990) el cual presenta cuatro habilidades de pensamiento que debe desarrollar el hombre para ser crítico “El pensamiento crítico se concibe cuando el hombre logra actitudes y capacidades esenciales del proceso: interpretación, análisis, evaluación y explicación” (p.43) pues el propósito del pensamiento es generar juicios reflexivos de manera constante y argumentadas, donde el papel del educando sea activo y propositivo. Para comprender cómo se logra este tipo de pensamiento, a continuación, se describirán las cuatro habilidades primordiales seleccionadas para esta investigación.

En primer lugar, abordamos la habilidad de Interpretación, la cual propone que el educando debe comprender y expresar el significado o relevancia de diferentes situaciones, procedimientos, datos o creencias, a partir del desarrollo de subprocesos de categorización, decodificación de significado y aclaración de sentido. La segunda habilidad corresponde al análisis, la cual se centra en identificar las relaciones entre enunciados a partir de la formulación de inferencias, preguntas, conceptos, descripciones o representaciones que expresen argumentos, opiniones o ideas, producto de la examinación, detección, clasificación y análisis de información. La tercera habilidad corresponde a la evaluación, la cual se logra a partir de la valoración de enunciados o representaciones que describen la percepción, experiencia, situación, creencia, opinión y juicio de una persona, es la construcción de

reflexiones a partir de la construcción de las inferencias. Por último, encontramos, la habilidad de Explicación, que se entiende como la capacidad de explicar los resultados de manera reflexiva y coherente, donde se justifican las consideraciones, evidencias, conceptos y metodologías con los que se obtuvieron los resultados a través de argumentos sólidos y concretos (Facione, 1990).

En relación con lo antes mencionado, las habilidades se convierten en un elemento fundamental para el hombre, ya que serán las encargadas de guiar y apoyar todos aquellos procesos cognitivos e intelectuales que debe poseer el hombre para vivir en la sociedad actual, la cual requiere de una persona íntegra, sólida y razonable, que sea capaz de cuestionar y cuestionarse para proponer, tomar decisiones y solucionar situaciones que se presenten. De aquí el rol que cumple la educación en el desarrollo del pensamiento crítico.

2.3.1. Habilidades de Pensamiento crítico en educación superior

Con las nuevas miradas, concepciones y avances del hombre, la educación comienza a presentar cambios y nuevas propuestas de trabajo académico, donde el pensamiento crítico se involucra y relaciona con la formación de los educandos, debido a que se busca formar un estudiante íntegro, calificado y pensante para la sociedad actual “competente”, para ello, se requiere de una persona que contribuya, proponga y resuelva problemas del contexto social, político y económico.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura, Unesco, ha establecido que el reto de la educación superior es fomentar y potencializar el sentido crítico. En 1998 la Unesco y la Conferencia Mundial de París concluyeron 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” (p.2). De aquí, que el pensamiento crítico se convierte en un nuevo paradigma para la educación superior, puesto que permite el desarrollo de habilidades intelectuales y cognitivas propias de un hombre político, participativo y democrático, donde las instituciones educativas universitarias se encuentran inmersas en la cuestión de incluir dentro del currículo esta nueva mirada, a la par

de las nuevas metodologías pedagógicas encaminadas al desarrollo del pensamiento crítico (Boisvert, 2004, p.64).

Del mismo modo, el pensamiento crítico en la formación profesional crea estructuras sólidas para los estudiantes, en cuanto que, les permite abrir y ampliar el mundo de las posibilidades a través del alcance de habilidades, así como lo propone Merchan (2012, p.19). El desarrollo del pensamiento les permitirá a los estudiantes reestructurar y reorganizar la información, de manera que estén en capacidad de darle sentido a lo que piensan y hacen, generando protagonistas del aula competentes para interpretar y producir el conocimiento de manera crítica.

Así mismo, es importante reconocer que el pensamiento crítico es entender y comprender que cada estudiante tiene su propio proceso de construcción, ritmo y modo de aprendizaje, por lo cual las instituciones educativas deben construir planes de estudio que favorezcan la enseñanza de las habilidades de pensamiento crítico, pertinentes al contexto y a las demandas que ofrece el mundo actual, además de contribuir a la formación de un estudiante político, autónomo y pensante. Para lograr este tipo de pensamiento es necesario que las universidades implementen, cambien o transformen las estrategias y metodologías de aprendizaje, con el fin que el estudiante desarrolle todas las habilidades necesarias para el pensamiento superior que se requiere en este nivel. Bloom (1956) presenta que “las habilidades son capacidades de desempeño, o de realización de procedimientos que deben adquirir y desarrollar los alumnos en un proceso de aprendizaje” (p.3), es decir, el educando será competente y creativo cuando logre desarrollar y trabajar todas estas habilidades cognitivas e intelectuales dentro y fuera de la institución.

A partir de esta nueva mirada del mundo y basados en la necesidad de formar estudiantes pensantes, la Universidad de Georgia (2003), como sinónimo de avance, propone algunas habilidades de pensamiento crítico que deben promover las instituciones de carácter superior, por lo que mencionaremos algunas a manera de ejemplo:

1. Aprendizaje inductivo: el educando utiliza información previa, clasifica y reconstruye para finalmente llegar a conclusiones y dar sentido a lo leído.
2. Toma de decisiones: el estudiante, a partir de criterios y habilidades propias, reflexiona y evalúa los

puntos a favor o en contra frente una situación o tema. 3. Círculo del conocimiento: se promueven espacios de conversación para analizar y proponer nuevas ideas. 4. Comparación y contraste: a partir de los espacios propuestos de trabajo se analiza la información desde distintos puntos. 5. La pregunta: permite que el estudiante se cuestione, relacione e infiera a partir de sus conocimientos y la información obtenida, deben ser preguntas que permitan ir más allá de lo que el texto transmite, Zuleta (2005) plantea que “Preguntar es abrir la posibilidad al conocimiento”, el uso de la pregunta permite la reflexión constante, ya que obliga a los estudiantes a realizar comparaciones, relacionar, inferir, proponer, solucionar y concluir.

Finalmente, es transcendental conocer y expresar la importancia que tienen las instituciones de educación superior en la formación de lectores críticos, en cuenta que, la educación superior no está exenta de incluir, fomentar, desarrollar y crear estrategias, espacios y metodologías de pensamientos acordes a las necesidades y demanda educativa, pues, es importante que los educandos logren el desarrollo de todas las habilidades durante el proceso de formación para la obtención de mejores logros académicos, personales y sociales, pues una persona pensante es activa, reflexiva y trabajadora, gracias a la constante actualización, análisis y solución de situaciones del contexto.

2.4. De la pedagogía crítica a la didáctica crítica

La pedagogía crítica en su función de transformar el campo educativo, se convierte en una alternativa esencial para el proceso de formación mediante la participación activa, liberadora y crítica sobre las prácticas, conocimientos y valores que se enseñan, para ello, se hace necesario integrar este concepto en el campo de la investigación.

2.4.1. Fundamentos teóricos de la pedagogía crítica

Bórquez (2006) afirma que la pedagogía se origina de la palabra *paidagogia* que en griego significa *paidos* niño y *agogia* conducción, es decir conducir al niño. En la antigua Grecia se consideraba pedagogo al esclavo que conducía a los niños hacia el maestro, quien era el encargado de la formación ética y política del hombre. Luego durante la Edad Media, la pedagogía se utilizó para transmitir la fe por medio de la comunicación (repetición e imitación) entre el docente y el estudiante.

La pedagogía crítica tiene sus inicios en la Modernidad, producto de la Ilustración y la Revolución Francesa. Pensadores como Rousseau y Tocqueville hicieron una crítica social sobre las estructuras económicas y políticas que subyacían en medio de cambios intelectuales y de poder. Los cambios intelectuales fueron determinantes para la generación de conocimiento a partir de la razón. El filósofo Immanuel Kant (1724) considerado uno de los mayores propulsores del iluminismo hizo un llamado al uso de la razón, poniendo en tela de juicio temas como la religión, la moral y la conducta humana (Bórquez, 2006).

A partir de las múltiples reclamaciones de algunos pensadores sobre los problemas de la Modernidad nacen y se fundamentan durante la segunda mitad del siglo XIX y el siglo XX teorías sociales críticas que inspiraron la creación de nuevos paradigmas pedagógicos. La teoría crítica se desarrolló plenamente en la Escuela de Frankfurt y, como su nombre lo indica, propuso un énfasis especial en el componente crítico.

El movimiento pedagógico escuela activa o progresista, originada a finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, estuvo en contra de la pedagogía tradicional, el rol docente, la metodología de enseñanza y los fines de la educación y planteó que el fin de la educación debía ser formar a personas con sentido democrático, desarrollando un espíritu crítico y de cooperación, algunos de sus principales representantes fueron Ovide Decroly, John Dewey y Jean Piaget, entre otros. Esta pedagogía revolucionó los métodos de enseñanza que se aplicaban en la escuela, centrando su atención en el estudiante y no en el docente, eliminando el sistema de educación bancaria (Bórquez, 2006).

Estos postulados llevaron a que la pedagogía propusiera planteamientos educativos a partir de la teoría crítica, de allí emergieron propuestas educativas diferentes como la escuela nueva en la que se plantean nuevas miradas hacia la comprensión del papel de la escuela en la formación del ser humano, según López (2010)

La escuela nueva no se refiere a un solo tipo de escuela o sistema didáctico determinado, sino a todo un conjunto de principios tendientes a examinar las formas tradicionales de la enseñanza. Esos principios derivaron generalmente de una nueva comprensión de las necesidades de la infancia, inspirada en las conclusiones de los estudios que la biología y la psicología iniciaban entonces. Pero luego se ampliaron relacionándose con otros, muy numerosos, relativos a las funciones de la escuela frente a las nuevas exigencias de la vida social. (p.47)

Los aportes teóricos de la escuela nueva dieron comienzo a una pedagogía que buscaba concebirse como una ciencia. Para ello se apoyó en paradigmas y métodos de otras ciencias como la psicología y la sociología, donde los pedagogos críticos empezaron a construir nuevas propuestas que aportaran a la reflexión práctica y teórica de la pedagogía. La teoría crítica social descrita desde la Ilustración, la Escuela de Frankfurt y la Modernidad, señala que la educación debe promover un cambio social, con el propósito de combatir las desigualdades de todo tipo, contribuyendo a la formación de ciudadanos comprometidos con la lucha y la justicia social. Autores de esta tendencia del siglo XX como McLaren, Freire y Giroux proponen una pedagogía en pro de una transformación social, donde el lenguaje, la acción y la crítica, son herramientas que adquiere el ser humano a través de la educación. (Borquez, 2006).

Paulo Freire, a través de su movimiento educativo llamado Pedagogía de la liberación, expone una educación emancipadora, que busca liberarse de una educación tradicional o bancaria, que oprime al educando, no le permite analizar y cuestionar sobre lo que aprende o vive, es decir, que cumple un papel de reproducción de un sistema autoritario y opresivo.

McLaren, discípulo de Paulo Freire, acepta su visión marxista para concebir la pedagogía crítica, es decir, la define como un movimiento social, “la pedagogía crítica está para crear un conocimiento universitario fuera de la estructura de valor. Hablo de valor en el sentido que le da Marx en *El Capital*. La pedagogía crítica es parte de un proyecto más amplio en el camino hacia el socialismo” (citado por López, 2010). A partir de esta concepción, la pedagogía crítica está concebida desde una teoría crítica que invita a ver la educación no solo en el aula si no fuera de ella, relacionándola con la sociedad, la ideología, y las clases dominantes.

2.4.2. Caminos de la pedagogía crítica

Existen diversos autores que han escrito sobre pedagogía crítica. Como se ha citado en párrafos anteriores ellos han realizado una trasposición en su campo de estudio, cada uno situándolo a las necesidades propias de su contexto, construyendo postulados y teorías propias que aportan al desarrollo de la pedagogía crítica. Entonces, es importante destacar

las generalidades de la pedagogía crítica, con el interés de aclarar las diferentes perspectivas y enfoques que existen en su definición, para Corredor (2012) La pedagogía crítica:

Se interesa por analizar las estructuras sociales que afectan y permean el campo educativo, en especial, situaciones que ocurren en la academia o que afectan la distribución del poder y, para eso, tiene la finalidad de desarrollar habilidades de pensamiento crítico y reflexivo de tal manera que conlleve a una transformación social. (p.17)

Lo anterior permite concebir la pedagogía crítica como algo esencial en el campo educativo y en la formación del individuo, pues ayuda a la construcción del ser humano en la sociedad, comprendiendo la manera en que se construye diferentes relaciones de poder, que afectan su diario vivir. En esta misma línea, el sociólogo Henry Giroux plantea que la pedagogía crítica considera al docente como un individuo que tiene grandes capacidades para desarrollar un discurso intelectual en el aula de clase, ya que la educación no se apoya en la dominación sino que educa a partir de procesos de transformación, en pocas palabras, Giroux lo define como “educar para el cambio institucional contra la opresión y a favor de la democracia (...) considerando las escuelas como esferas públicas democráticas” (Giroux,1997, p.15). Por otra parte, no se pueden dejar de un lado los aportes de McLaren (1984) y su método dialéctico de enseñanza, en pro de una pedagogía revolucionaria.

La pedagogía debe renovar su compromiso de emancipar a la humanidad de su inhumanidad. Es decir, mostrar al educando la realidad social en que vive para perturbarlo y hacer que este actúe. También la pedagogía crítica debe ser plural, nunca neutral, es decir, se está a favor o en contra del capitalismo. Para él, la pedagogía revolucionaria es un término que abarca todos los aspectos precisos para una mejor educación. (p.5)

En consecuencia, la pedagogía crítica educativa debe permitir un acercamiento del estudiante hacia el conocimiento de la verdad y la realidad de las estructuras sociales que lo permean, con el fin de cuestionar y despertar sus habilidades de pensamiento. Esto le permite interpretar y analizar su realidad desde una perspectiva diferente, convirtiéndolo en un lector de su realidad, es decir, un lector crítico, capaz de tomar una postura de lo que lee y de intervenir de manera activa, proponiendo y transformando su realidad para lograr una emancipación o liberación del conocimiento, por tanto, el camino para lograr una pedagogía crítica lo construye el docente teniendo en cuenta la teoría y la práctica, basando sus actividades, objetivos y finalidades en los postulados de los autores que han construido la teoría. Es en la práctica donde el docente representa su saber pedagógico.

2.4.3. Pedagogía crítica: discurso incluyente, praxis incluyente

La pedagogía crítica en el aula de clase se convierte en un instrumento poderoso para la construcción de un ciudadano político y social. Si se pretende educar con una pedagogía crítica, es porque se promueve el mejoramiento de la calidad de vida a través de la justicia social, la lucha por la igualdad, la equidad de género, religión, raza, clase social, creencias y cultura.

El conocimiento que se construye en el aula es de carácter emancipatorio porque ayuda a comprender cómo se tejen las relaciones sociales de poder, estas pueden ser transformadas en el aula a partir de una acción pensante y colectiva en pro de una justicia social. Lo anterior se logra a través de un conocimiento teórico y práctico, en el cual se analicen las prácticas discursivas entendiendo estas como: “las reglas por las cuales se forman los discursos, las reglas que gobiernan lo que puede ser dicho y lo que debe permanecer callado, quién puede hablar con autoridad y quién debe escuchar” (McLaren, 1984, p.284).

En consecuencia, los discursos dominantes (los producidos por la cultura dominante) se aceptan en términos de “verdad de conocimiento”. Por tal motivo, en el aula debe prestarse atención a cómo estos discursos influyen en la formación del estudiante, por ejemplo, “en el salón de clase, los discursos educativos dominantes determinan qué libros se pueden usar, qué enfoques del aula deberíamos emplear (dominio de habilidades, método socrático, etc.) y qué valores y creencias deberíamos transmitir a nuestros estudiantes” (McLaren, 1998, p.284). El discurso crítico ayuda en la deconstrucción de los discursos dominantes, por esta razón los educadores críticos deben analizar lo que enseñan en términos si es opresivo o explotador, examinando qué imagen reflejan con los textos que llevan a clase, qué estereotipos o imaginarios crea y qué tipo de conocimiento construyen sus estudiantes.

Ahora bien, para Ramírez (2018) si el conocimiento se adquiere desde esta perspectiva, ayudará a los estudiantes a participar y comprender la realidad en que viven, convirtiéndolo en un sujeto de acción en la sociedad, por tanto, el docente se concibe como un mediador que crea una cultura crítica en el aula a través de la comunicación e interacción, acercando al estudiante hacia el conocimiento. Entonces, el educador se cuestiona el propósito de su labor docente, es decir, ¿Qué quiere enseñar? ¿Para qué quiere enseñar? ¿Cómo lo va enseñar? Asimismo, debe valerse de teorías que ha estudiado para responder las

dos primeras preguntas, pero la tercera será construida por él mismo a partir de la construcción de su praxis.

La praxis se construye a partir de la relación entre la teoría y la práctica, motiva constantemente a explorar nuevos métodos y estrategias de intervención en sus clases, por ejemplo, discursos incluyentes que motiven a los estudiantes a la investigación y cuestionamiento, haciéndolos partícipes y responsables como ciudadanos de derecho, donde las diferentes opiniones y objeciones que se tengan sobre un tema sean discutidas y analizadas; nada es verídico o incuestionable, las problemáticas sociales pueden razonarse, criticarse y cuestionarse, desde un punto dialógico (Ramírez, 2018).

Además, el acto educativo, es al mismo tiempo un acto discursivo, en el cual se generan espacios pedagógicos de construcción del conocimiento que implican tener un lenguaje e intención consciente, con el fin de desarrollar procesos complejos de análisis, y pensamiento, para esto se deben identificar mecanismos de construcción a partir de estrategias didácticas orientadas a la formación de un estudiante crítico.

2.4.4. Pedagogía y didáctica crítica en la educación

La didáctica proveniente del griego *didaktiké* que significa el arte de enseñar. Desde esta perspectiva se define la didáctica como campo disciplinar encargado de delimitar el saber pedagógico que responde a la pregunta ¿Cómo enseñar? en el aula de clase, ya que es allí donde se llevan a cabo procesos de aprendizaje y donde interviene el docente, es decir, donde se desarrollan los procesos interactivos, comunicativos y dialógicos que ayudan a la construcción de un conocimiento.

A partir de los planteamientos acerca de pedagogía crítica se ve la necesidad de propugnar por una didáctica que trascienda en los métodos y estrategias de enseñanza tradicionales. En este orden de ideas, la didáctica crítica emerge como una solución para que el estudiante confronte el conocimiento y construya deducciones e inferencias a partir de diferentes aportes construidos en el aula de clase.

La didáctica crítica, busca propiciar situaciones en el aula que favorezcan la interacción de conocimientos y desarrollar competencias argumentativas e interpretativas por parte del estudiante, por tal motivo, McLaren (1984) propone un método dialéctico de

enseñanza, con la intención de crear una propuesta para estimular a los estudiantes a cuestionar problemáticas sociales, su metodología es la siguiente:

Inicia con las experiencias (práctica) de los estudiantes y las aprovecha al ayudarles a tener una comprensión más crítica, estructural y científica de su vida diaria en relación con la vida de los demás y las mediaciones institucionales, culturales y sociales que estructuran esas relaciones (teoría). Por último, ayuda a los estudiantes a iniciar acciones estratégicas con base en un entendimiento nuevo y más profundo (práctica). (p.15)

McLaren piensa que la política debe ser estudiada por todos los estudiantes, ya que de esta emergen varios temas críticos de la sociedad, en donde el capitalismo y la opresión de masas ejercen control. Para analizar esto, propone implementar interrogantes sobre cómo se ejercen las relaciones de poder en el aula de clase, qué mecanismos se pueden implementar para quitar la opresión en temas como el racismo, el sexismo y la homofobia.

En conclusión, la didáctica crítica enseña a pensar al estudiante y al docente, porque allí surgen espacios de pensamiento y no de repetición, le permite al estudiante ser autónomo y concibe el aprendizaje a partir de la investigación y el descubrimiento, el docente reconstruye su metodología y acompaña al estudiante en los procesos de investigación guiándolo y brindándole herramientas que le permitan pensar por sí mismo.

2.5. Concepciones acerca de la lectura

2.5.1. ¿Qué es lectura?

La lectura es un término que se constituye de un sinnúmero de conceptos determinados por la mirada de quien lo estudia. Años atrás, la lectura se concebía como una decodificación de letras, sílabas y palabras, es decir, descifrar un mensaje de manera literal a partir de signos gráficos. Posteriormente, autores como Piaget y Ausubel quienes centraron parte de sus estudios en analizar los procesos de estructuración del conocimiento, propusieron que la lectura se concibe como un proceso de interpretación y construcción que hace el lector para poder construir un significado. Teniendo en cuenta lo anterior se presentan algunas concepciones fundamentales para el desarrollo de la investigación.

Para Herrera y Villalba (2012) 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 (p.58).

La lectura en este sentido adquiere una funcionalidad y un sentido social y político, pues se convierte en una herramienta de aprendizaje, que le permite al ser humano formarse de manera integral. Por otra parte, Daniel Cassany también define la lectura desde una perspectiva más cognitiva:

Leer consiste en comprender y, para comprender, es necesario desarrollar una serie de destrezas mentales o procesos cognitivos que le permitirán a lector hacer inferencias de lo que el texto sugiere, hacer hipótesis anticipando el suceso de lo que el escrito dirá, comprender el significado del texto (Cassany, citado por Marín y Gómez, p.24).

En ese orden de ideas, leer requiere del desarrollo habilidades intelectuales que, a su vez, permitan que el lector durante la lectura interprete y analice, de tal forma que el texto pase por una reconstrucción basado en una valoración y juicio. Por eso, es importante resaltar el aporte de Miguel de Zubiría quien clasifica la lectura en etapas, partiendo de que “leer es un proceso mental en el que, quien lee, debe concentrarse en lo que el texto está diciendo, al mismo tiempo que indaga, cuestiona y se mantiene una actitud crítica frente al texto” (citado en Guevara, 2011, p.1), dicho de otra forma, la lectura requiere de un lector activo, que esté haciendo constantemente preguntas sobre lo que entiende, para que luego la analice la relacione y la contraste.

Ahora bien, ya en relación a la comprensión de textos, la psicóloga educativa Solé menciona que comprender es ante todo un proceso de construcción en el cual se busca un lector activo, el cual pueda otorgar significados a un texto. En la comprensión de un texto interactúa el autor, que es quien comunica unas ideas y, el lector, quien interpreta el mensaje del autor. En este proceso de interacción, el lector debe valerse de conocimientos previos sobre el tema y relacionarlos con la forma en que percibe el mundo, para lograr comprender lo que el autor quiere decir.

2.5.2. Niveles de lectura

Para definir los niveles se retoma a Strang (1965) Jenkinson (1976) y Smith (1976) (citados por Gordillo y Flórez, 2009, p.97) quienes concibieron la lectura como un proceso

de comprensión donde la interacción entre el texto y el lector debe ser mutua y constante. Estos autores dividieron el proceso de comprensión lectora en tres niveles fundamentales

En primer lugar, encontramos el nivel literal, entendido como el nivel básico de comprensión donde el lector no requiere de un esfuerzo superior más que el reconocer los puntos básicos del texto, Para este nivel es necesario realizar ejercicios de comprensión de oraciones y coherencia entre párrafos, identificar las ideas principales y secundarias de un texto, comprender el tipo de vocabulario que se utiliza en el texto, identificar el tipo de texto e identificar datos específicos que muestra el texto para su comprensión entre otros; esto puede ayudar al lector a tener un primer acercamiento con lectura y concebir una idea superficial del texto.

En un segundo nivel se encuentra el inferencial, aquí el lector debe realizar comparaciones y asociaciones, es decir, se necesita de un pensamiento más analítico a partir del cual empiece a hacer suposiciones e inferencias a partir de datos implícitos que se encuentran en los textos. Para esto es necesario que cuente con una madurez en sus procesos de razonamiento lógico, porque debe saber hacer conjeturas y deducciones. Tal como se menciona en el texto de Gordillo y Flórez (2009)

El lector en este nivel cuenta con un bagaje lingüístico más avanzado, por lo que requiere de un considerable grado de abstracción, que le posibilite comparar y asociar las ideas y planteamientos que expone el autor, con el fin de hallar elementos o datos que le permitan hacer una comprensión inferencial, es decir, establecer relaciones con la finalidad de deducir esas ideas que el autor no plasmó explícitamente, pero que sí desea comunicar. (p.30)

Las actividades que se realizan en este nivel son identificar minuciosamente detalles tales como investigar el autor, intereses políticos, económicos, académicos, teóricos o socioculturales que puedan brindar información que le lleven a hacerse una idea más general de la intención del autor con el texto. Realizar inferencias de ideas que no se encuentran de manera explícita, se hace a partir de palabras u oraciones que remiten a situaciones o hechos que establecen relaciones y crean un significado implícito, interpretar el lenguaje figurativo entre otras.

Por último, el nivel superior y de mayor complejidad es el crítico valorativo, el cual se considera el punto central en la formación académica, puesto que es necesario que lector

cuestione el texto y a partir de una lectura minuciosa y detallada cree una postura de aceptación o rechazo de tal manera que sea capaz de emitir juicios de valor, es decir, sea capaz de valorar un texto por sus argumentos, evaluando así el contenido del mismo y cómo el autor lo construye.

En el nivel de lectura crítica, el lector también se convierte en autor cuando comienza a hacer sus interpretaciones basadas en las propias experiencias y conocimientos, experiencia que le ayudará a valorar y tomar una postura frente al mundo real. Sin embargo, estas valoraciones se hacen de manera cuidadosa pues, deben tener argumentos sólidos que sustenten sus juicios acerca de determinados textos; el lector sostiene su postura a partir de evidencias que constatan su veracidad. Para comprender un texto en este nivel, el lector debe recurrir a su sentido común, a su capacidad para establecer relaciones lógicas, a sus conocimientos sobre el texto o sobre el tema del que trata y su experiencia de vida como lector.

2.5.3. Lectura Crítica

Después de definir de manera general el concepto de lectura y conceptualizar los niveles de lectura, ahora, se hace necesario ahondar sobre el nivel crítico de lectura, el cual, ayudará a entender cómo desarrollar un proceso complejo y profundo de lectura crítica. Pérez (2014) precisa que:

La lectura crítica es comprender de manera significativa un texto, a la vez que se realiza una apropiación del mismo en relación con la realidad que el lector está viviendo. Es también tomar una postura y reflexionar sobre lo que el autor quiere dar a conocer, y la incidencia que presenta lo escrito dentro del contexto social donde está siendo recibido. (p.43)

Con relación a lo anterior, es importante que el lector sea consciente del tipo de lectura que hace, identificando a qué texto pertenece y cuál es su intención cuando lee, esto con el objetivo de apropiarse y comprender, de tal manera que no solo entienda lo que lee, sino que también lo evalúe y logre construir su propia opinión, de esta forma realizará una lectura profunda, razonando todas las ideas que subyacen del texto, poniéndolas en tela de juicio. Por tanto, leer críticamente no es aceptar la ideología del autor, sin antes analizar y reflexionar sobre lo que dice o propone, centrándose e identificando los argumentos,

opiniones, intensiones o afirmaciones a favor, también, requiere que la información sea relacionada y asociada con otros campos o saberes, esto con el objetivo de entablar conexiones que permitan ampliar, comparar, evaluar y construir información, juicios o valoraciones pertinentes a este nivel.

En este sentido, la lectura crítica se hace fundamental en el proceso de formación universitaria, permitiendo que el lector construya un abanico de oportunidades y pensamientos que lo lleven a un desarrollo personal y social, capaz de contribuir y solucionar problemáticas de la vida diaria.

Finalmente, la universidad es la encargada de ayudar al estudiante a desarrollar habilidades y estrategias que permitan acercarse a una lectura crítica. Esto implica un proceso de construcción, trabajo y reflexión constante, leer es aprender porque es la fuente primaria para adquirir conocimiento y formar parte de una disciplina o área de estudio. Implementar en la Universidad la lectura crítica, implica un trabajo conjunto entre docentes y estudiantes, puesto que leer de manera crítica requiere de actores comprometidos y con sentido de pertenencia por su rol en la sociedad, leer no es solamente codificar sino entender, construir y proponer nuevas ideas y para ello es de gran importancia que la lectura se convierta en la materia prima de los profesionales en formación, convirtiéndola como un hábito para el desarrollo de la sociedad.

2.5.4. Estrategias de lectura crítica

Como ya se ha mencionado, la lectura crítica cumple un papel fundamental en la formación de los estudiantes, ya que permite desarrollar habilidades superiores de pensamiento. Teniendo en cuenta esto, se hace necesario implementar algunas estrategias de lectura crítica a través de las cuales el lector toma la información, la organiza, la selecciona y hace juicios. Para ello, debe antes haber desarrollado procesos cognitivos y habilidades para poder interpretar y valorar los textos.

Por otra parte, existen diferentes autores que han planteado estrategias de lectura basándose en teorías de pensamiento, teorías lingüísticas y teorías de la comunicación, estas

estrategias están diseñadas con la intención de ayudar al lector a comprender de manera profunda un texto. En relación a esto Herrera y Villalba (2012) proponen que:

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 (p.103).

Lo anterior es importante porque enfatiza en las diferentes estrategias que utiliza el lector para poder comprender un texto. Es decir, el mismo lector hace uso de sus habilidades cognitivas para poder dar una interpretación y esto es importante porque el docente, entra a guiar esas habilidades fortaleciéndolas a través de diferentes actividades. A continuación, se presentan los conceptos y aportes de algunas estrategias de lectura que ayudaron a evaluar los textos de lectura crítica utilizados en el pre test.

Desde una mirada general de la lectura, se tuvieron en cuenta los aportes de Daniel Cassany (2005) quien propone tres planos que se pueden desarrollar dentro de la lectura: Leer 'las líneas', leer 'entre líneas' y leer 'detrás de las líneas'. La primera, leer 'las líneas' hace referencia a un nivel de lectura literal porque en él solo se identifica, decodifica y comprenden las palabras en un campo semántico, es decir, se centra en comprender lo explícito del texto, las ideas básicas que se presentan. En un segundo plano se encuentra leer 'entre las líneas' aquí se debe analizar lo implícito del texto, es decir, identificar la intención del autor a partir de las ideas que presenta o propone durante la lectura, el lector pone a prueba habilidades como deducir e inferir porque debe ir más allá del contenido semántico de la palabra para analizarla y relacionarla. Finalmente, leer 'detrás de las líneas' consiste en realizar la valoración crítica para poder emitir su opinión de manera argumentada; este último nivel exige procesos de comprensión e investigación que no se pueden extraer del texto si no que exige al lector un conocimiento más global y contextualizado sobre el texto; además el lector debe relacionar las ideas con otros campos o discursos antes de construir la propia opinión (Cassany, 1994).

De otro lado, se tuvieron en cuenta los aportes de Teun van Dijk (1983) con la teoría de las macroestructuras como propuesta de aproximación al texto, basándose en

orientaciones cognitivas para poder reconocer el t3pico de discurso. La macroestructura est3 conformada por una serie de proposiciones o macroproposiciones entre las que se establecen relaciones sem3nticas a partir de unas macroreglas. Estas macroproposiciones definen la idea central o principal de un determinado texto, adem3s, las macroestructuras deben tener relaci3n con las microestructuras. “La microestructura se entiende como los elementos locales y superficiales que hacen que un texto sea cohesivo y coherente” (Van Dijk, 1983, p.45), estas apuntan hacia la estructura de las oraciones y los p3rrafos de los textos, utilizando la coherencia y la cohesi3n, para establecer relaciones intratextuales para que el lector pueda comprender lo que dice el texto.

Van Dijk afirma que es necesario postular una serie de reglas o macrorreglas sem3nticas que logren vincular las macroestructuras con la microestructura, esto con el fin de “transformar la informaci3n sem3ntica o reducir una secuencia de varias proposiciones a una de pocas o incluso a una sola proposici3n” (1980, p.47), esta reducci3n sem3ntica es esencial para poder extraer la idea de un texto.

Para lograr un macroproposici3n hay que tener en cuenta unas reglas que permitir3n la reconstrucci3n del texto basado en tres macroreglas: la supresi3n, la generalizaci3n y la construcci3n. La primera hace referencia a la eliminaci3n de detalles, la segunda, se trata de generalizar una proposici3n que est3 contenida en otras, la 3ltima, es construir una nueva proposici3n que englobe toda la informaci3n a partir de una secuencia.

Por otra parte, para realizar una macroestructura es necesario tener claridad sobre otros conceptos claves como la superestructura, que es la estructura organizacional que tiene el texto de manera global, es decir, determina las caracter3sticas fundamentales que gu3an al lector sobre qu3 tipo de texto est3 leyendo y qu3 caracter3sticas debe encontrar. Ahora bien, la macroestructura, empleada como estrategia de lectura en la educaci3n superior, genera y promueve procesos de pensamiento complejo y contribuye a que los estudiantes sinteticen, analicen y construyan proposiciones, que favorezcan la compresi3n de textos y el desarrollo de habilidades de pensamiento necesarios para alcanzar un nivel de lectura cr3tico.

Finalmente, se tuvieron en cuenta los aportes de Torrado (2000) quien se refiere a las competencias lectoras como “aquellas capacidades individuales que son condici3n necesaria

para impulsar un desarrollo social en términos de equidad y ejercicio de la ciudadanía” (p.32). Para ello, propone las siguientes competencias con el fin de lograr una buena lectura: en un primer momento, encontramos las competencias cognitivas, las cuales se determinan por la construcción de significados que representan el contenido del texto, es decir, el lector tiene la capacidad de agrupar los referentes teóricos con la nueva información, comparar y relacionar proposiciones, formular hipótesis y finalmente realizar inferencias.

En un segundo momento, encontramos las competencias lingüísticas y discursivas. En este momento, el lector combina esquemas, estructuras y significados, interpreta y reconstruye las ideas principales de un texto. En un tercer momento, hablaremos de la competencia pragmática o cultural, donde el lector identifica propósitos discursivos, estrategias e intención del autor con el texto, además se apropia de la información, la contextualiza, la relaciona y la cuestiona con aspectos de la cultura o contexto social. Por último, las competencias valorativas y afectivas permiten reconocer las intenciones emocionales del texto, relacionar información, asumir una postura y presentar opiniones o juicios de valor (Torrado, 2000).

Para concluir, las estrategias de lectura crítica son fundamentales en el proceso de formación de los estudiantes, ya que brindan posibilidades claras para desarrollar de manera efectiva un objetivo, además permiten evidenciar y trabajar constantemente en los niveles de interpretación y comprensión que hace el estudiante a medida que eleva su nivel de análisis y pensamiento. Así mismo, se convierte en una herramienta clave para desarrollo personal y social de lector, ayudándolo a ver un sinnúmero de posibilidades.

2.6 Niveles de lectura en articulación con habilidades de pensamiento crítico

El pensamiento crítico y los niveles de lectura juegan un papel importante en la formación de lectores críticos, ya que estos, en algunas ocasiones se desarrollan de manera paralela. Esta relación, indica que es necesario adquirir habilidades de pensamiento y de lectura que guíen a la formación de un lector crítico capaz de desarrollar cualidades cognitivas como interpretar, establecer inferencias, analizar, explicar y evaluar y, al mismo tiempo, que tenga la capacidad de procesar la información o conocimientos con mayor profundidad y dominio, donde logre comprender diferentes textos a partir de la producción

de argumentos estructurados y coherentes. Por lo que, a continuación, se presenta la articulación pormenorizada de los niveles de lectura y habilidades de pensamiento:

El nivel de lectura literal se relaciona con la habilidad de interpretación. En esta etapa el lector identifica información explícita y reconoce la función comunicativa que emplea el texto teniendo en cuenta las acciones intelectuales de categorización, decodificación del significado y clarificación de conceptos, extrae información sin agregar ningún juicio valorativo, utilizando procesos de lectura como la observación, exploración, comparación, relación, clasificación, cambio y respuesta.

El nivel inferencial se relaciona con la habilidad de análisis, donde se pretende ampliar el análisis de un texto mediante la comprensión de la información que él mismo presenta, a partir de reconocer y diferenciar las estrategias discursivas y las ideas implícitas dentro del texto; asimismo, tomar una posición frente a las ideas que se proponen, para hacer un estudio más profundo y concreto sobre las ideas, teorías, experiencias y conceptos que dice el autor con el objetivo de presentar y construir la intención o función del texto para el contexto.

El nivel de lectura crítica se relaciona con la habilidad de evaluación, aquí se compara la información y extiende el conocimiento hacia la transferencia de relaciones con otros contextos, ideas, teorías u opiniones. Con esta estrategia se pretende ir más allá de lo que el texto transmite, buscando ampliar la información para reconstruir lo que el autor desea decir o expresar a fin de tomar una postura seria y responsable sobre lo que lee, poner a prueba los conocimientos y destrezas para dar mayor credibilidad de lo que se ha entendido, dar ideas o establecer juicios valorativos que lleven a proponer, soluciones y establecer conclusiones cuando se requiere.

También, el nivel de lectura crítica se relaciona con la habilidad de explicación. En esta etapa se deben mostrar los resultados como consecuencia de un razonamiento reflexivo y coherente. En esta estrategia se deben presentar evidencias, justificaciones, conceptos, métodos y criterios de manera completa y argumentada, como resultado de los procesos de interpretación, análisis y evaluación con mayor rigurosidad.

En suma, la articulación de estos dos aspectos permite acceder a la lectura crítica, ya que el lector realiza procesos intelectuales más profundos y coherentes, de acuerdo con el nivel de complejidad en el que se encuentre, para ello, las estrategias de pensamiento crítico y niveles lectura son herramientas fundamentales, teniendo en cuenta que, a medida que se desarrolla una estrategia, se va adquiriendo otras habilidades que permitirán fomentar un pensamiento activo, razonado, flexible, social y crítico, lo que implica realizar procesos de lectura con mayor concentración y responsabilidad.

3. Metodología de Investigación

En este apartado se dará a conocer la descripción metodológica sobre la cual se desarrolló la investigación, presentando aspectos como el tipo de investigación desarrollado, el método, las técnicas de recolección de información, la población a trabajar y el análisis de las técnicas. La investigación se llevó a cabo a partir de una metodología cualitativa a través del método de estudio de caso.

3.1. Método y tipo de investigación

El presente trabajo de investigación, está basado en un enfoque cualitativo – descriptivo. Este tipo de investigación se centra en la observación, comprensión y el análisis del problema en un ambiente natural. Es así, como Strauss y Corbin (2002) definen la investigación cualitativa como:

Un tipo de investigación que produce hallazgos y a la cual no se llega por procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones, sentimientos, los fenómenos culturales. (p. 9)

Por tanto, el enfoque cualitativo, se escogió debido a los objetivos de la investigación, ya que, no se busca medir de manera cuantitativa un resultado, en este caso el nivel de lectura crítica, pues se pretende comprender de manera analítica el problema de investigación, por tanto, se retomaron los aportes de Fraenkel y Wallen (1996) quienes plantean tres características particulares en la investigación cualitativa, las cuales fueron clave en el presente estudio. La primera hace referencia al ambiente natural o contexto; ellos lo resaltan como una parte clave en la investigación, ya que brinda información directa sobre el problema. La segunda se refiere a los investigadores, ya que se pueden estudiar los resultados obtenidos a medida que se va investigando. Por último, habla del análisis de resultados, que

se realiza de manera inductiva, a partir de la información recolectada. Finalmente, rescatan la importancia del tipo de investigación cualitativa, preocupada por comprender y analizar al sujeto.

Este método proporcionó una comprensión del problema desde la perspectiva de los estudiantes, dentro de los objetivos de la investigación se buscaba, por una parte, entender cómo ellos realizaban sus procesos de lectura y de comprensión, y, por otra, establecer qué habilidades cognitivas ponían a prueba al momento de leer y qué dificultades tenían en la lectura. Con el empleo del enfoque cualitativo se pudieron describir los resultados de los procesos de intervención que se llevaron a cabo, de tal manera que se halló información relevante sobre cómo ellos apropiaban los contenidos de enseñanza y cómo generan procesos inductivos característicos del método cualitativo.

Ahora bien, el tipo de investigación descriptivo permite estudiar el caso de manera más detallada; en él se describen las situaciones y las problemáticas de manera más precisa, se analizan y procesan los datos según las necesidades de investigación.

Por otro lado, se empleó el enfoque descriptivo ya que se pretendía estudiar y evaluar a cada uno de los estudiantes, de tal manera que no solo se calificara o se clasificara al estudiante, sino que, lograra entenderse, de manera global, cómo funcionaban en él las habilidades de pensamiento y cómo entendía un texto. Esta información fue descrita de manera pormenorizada y posibilitó el estudio de diferentes teorías que facilitaron la comprensión y el entendimiento del problema investigado.

3.2. Estudio de Caso

El estudio de caso fue el método que se escogió ya que presenta características que se adecuan al enfoque cualitativo y descriptivo, de tal manera que la descripción detallada del problema estudiado generó un razonamiento inductivo, descubriendo nuevos aspectos que fortalecieron el trabajo de investigación. Este método Para Yin, 1989, (citado por Martínez, 2006)

Es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que, a través del mismo, se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos sólo se centran en información verbal obtenida a través de encuestas por cuestionarios. (p. 167)

Por otro lado, Chetty afirma que el estudio de caso se concibe como una metodología rigurosa, porque desarrolla cuidadosamente aspectos como la búsqueda de respuestas profundas a los fenómenos de investigación. Asimismo, Simons (2011) “considera que es una investigación exhaustiva, y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, en un contexto real (...) integra diferentes métodos investigativos con la finalidad de brindar una comprensión exhaustiva de un tema determinado” (p.42). Esto hace referencia a una metodología investigativa que permite un estudio detallado del fenómeno de investigación, a través de comparación cuidadosa de la teoría y la práctica construyendo así nuevas concepciones sobre el problema de estudio y emergiendo nuevas temas o asuntos.

En cuanto a los tipos y categorías, Simons (2011) afirma que existen tres tipos de caso importantes, el generado por la teoría, el evaluativo y el etnográfico. Para el presente trabajado se ha tomado el estudio de caso dirigido o generado por la teoría, que “significa investigar o incluso ejemplificar, un caso a través de una determinada visión teórica” (p.43).

En cuanto a los resultados del estudio de caso Martínez (2011) afirma que no existe una estructura única. Esto quiere decir, que el investigador es el encargado de escoger y diseñar de qué manera va a evidenciar el estudio. En últimas, lo que se pretendió con esta metodología fue realizar un análisis profundo de la información, para interpretar y comprender de manera amplia las relaciones abstraídas del marco teórico y los datos obtenidos mediante las intervenciones (pilotaje), y a partir de ellas, poder explicar y proponer una serie de estrategias basadas en la comprensión del fenómeno estudiado.

3.3 Descripción de la población

La investigación fue desarrollada en la Universidad de Cundinamarca Seccional Girardot IPA 2018 con los estudiantes de primer semestre del Programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades, lengua castellana e inglés, con la participación inicial de 22 estudiantes, sin embargo, debido al cese de actividades que se presentó durante el semestre de la aplicación a causa de la situación administrativa y económica en la que se encontraba la Universidad como resultado de la financiación del Gobierno a las instituciones de carácter público, el cierre del programa de licenciatura causó una alta deserción y la

población participante se redujo a 12 estudiantes, quienes se comprometieron a continuar y finalizar con el proceso propuesto por las investigadoras.

Los estudiantes seleccionados se encontraban en edades de 16 a 25 años; son egresados de instituciones educativas públicas, dos de ellos han realizado estudios adicionales como tecnólogos normalistas. Estos estudiantes muestran mayor facilidad para expresar ideas, comunicarse y proponer actividades, mientras que los demás estudiantes son poco participativos y comunicativos al momento de trabajar en grupo. La mayoría de los estudiantes se ubican socioeconómicamente en los estratos 2 y 3; provienen de pueblos aledaños a Girardot como Melgar, Nilo, Ricaurte, Flandes, Espinal, Agua de Dios y Tocaima.

Los investigados son jóvenes adolescentes que presentan algunas dificultades para realizar lecturas críticas, ya que poco practican esta actividad y más cuando se trata de textos académicos, dado que es un nuevo proceso académico que no hace parte de su rutina y que requiere un nivel de lectoescritura más exigente y constante.

3.4. Diseño de instrumentos de recolección de información

Teniendo en cuenta que la presente investigación tiene una metodología cualitativa se utilizó en un primer momento el test diagnóstico tipo cualitativo, para determinar el nivel de lectura crítica y pensamiento crítico que tienen los estudiantes a partir de los resultados. Para ello se realizaron una serie de intervenciones (Ver Anexo 1) donde se desarrollaron una serie de estrategias cognitivas para la formación de lectores críticos, estas permitieron un acercamiento con los estudiantes, de tipo participativo y activo, en este segundo momento se recogió y analizó información en las hojas de pensar y las intervenciones. A partir de estos análisis se realizó una propuesta de intervención didáctica basada en habilidades de pensamiento para la formación de lectores críticos.

3.5. Etapas de la investigación

3.5.1. Momento 1: Estudio del Problema (diagnóstico)

Test diagnóstico: el test diagnóstico tuvo como finalidad identificar el nivel de lectura y pensamiento crítico en que se encontraban los estudiantes, se situó en un primer

momento ya que el test mostró información relevante del problema de investigación y, a partir de este, se estableció qué sabían y qué debían aprender los estudiantes para su proceso de formación como lectores críticos. De acuerdo con la revista Educar Chile “la evaluación inicial es la que se realiza antes de empezar el proceso de enseñanza aprendizaje, con el propósito de verificar el nivel de preparación de los alumnos para enfrentarse a los objetivos que se espera que logren” (2007, p.1).

También se resolvieron interrogantes como: ¿Qué nivel de lectura tenían los estudiantes? ¿Cómo organizaban y estructuraban la información de un texto? ¿Qué habilidades de pensamiento tenían? entre otras. Los resultados de este test fueron analizados y se estableció el nivel de lectura que tenía cada uno de los estudiantes, y las habilidades de pensamiento que presentaron mayores dificultades para ellos. Luego, se realizó una serie de intervenciones (pilotaje) basado en una didáctica crítica en pro de la formación de lectores críticos en primer semestre de licenciatura.

En la revista Educar se plantea que este tipo de evaluación diagnóstica tiene los siguientes propósitos:

El primero, establecer el nivel real del alumno antes de iniciar una etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje, dependiendo de su historia académica; segundo, identificar aprendizajes previos que marcan el punto de partida para el nuevo aprendizaje. Tercero, detectar objetivos que ya han sido dominados, a fin de evitar su repetición. Y, por último, otorgar elementos que permitan plantear objetivamente ajustes o modificaciones en el programa (2007, p. 2)

El test diagnóstico fue implementado durante la primera semana del cronograma, luego de presentar a los estudiantes de primer semestre el tema y los objetivos de la investigación, este contenía dos textos, el primero era un fragmento de *El Nuevo paradigma educativo: Educación centrada en el aprendizaje - El Rol del Profesor*, un texto de tipo explicativo y el segundo era un fragmento del libro *Una introducción a la teoría literaria*, un fragmento más técnico y filosófico. Cada uno tenía 12 preguntas, las primeras 3 hacían referencia a un nivel literal de lectura y a un tipo de habilidades cognitivas específicas tales como: comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, convicciones y creencias, las cuales el estudiante debía tener para responder de manera correcta.

De la pregunta 4 hasta la 6 requería un nivel de lectura inferencial, en la que el estudiante fuera capaz de identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones. Por último, el tercer nivel correspondía de la pregunta 7 a la pregunta 12 el cual requería habilidades como valorar la credibilidad de los enunciados, describir la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; valorar relaciones de inferencia entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación.

3.5.2. Momento 2: intervención (pilotaje)

La presente investigación está orientada a la formación de lectura crítica en estudiantes universitarios de primeros semestres del programa de Licenciatura a partir de la implementación de estrategias de lectura y desarrollo de habilidades de pensamiento, las cuales se evidencian en el transcurso de las fases de trabajo. La investigación fue diseñada para ser desarrollada de 11 a 12 semanas con una intensidad horaria de 4 horas semanales; para ello se programó un cronograma general de acciones las cuales cuentan con actividades y temas pertinentes al objetivo propuesto (ver Tabla 2). La fase 3 corresponde a la etapa de Pilotaje, la cual se compone de 8 intervenciones donde en cada una se desarrollaron actividades específicas con nivel de complejidad diferente.

Las sesiones fueron presenciales y siempre fueron acompañadas bajo la orientación del docente, se realizaron a partir de guías de texto, y explicaciones tipo conferencias dirigidas, la mayoría de las clases estuvieron enmarcadas por una serie de textos, documentos o libros, seleccionados intencionalmente; las temáticas abordadas en la lectura incluyeron diferentes disciplinas académicas; no se hizo distinción en la tipología textual, que podía ir desde un texto literario, a uno científico, académico, lúdico, entre otros. Las estrategias de lectura crítica contaron con la participación activa de los asistentes, quienes aportaron al análisis, la reflexión y valoración de los textos. Adicionalmente, en cada intervención se implementó una hoja de pensar, con el fin que el estudiante reconociese su proceso.

Por otra parte, la hoja de pensar está basada en un trabajo de investigación de Ramírez (2003) de la Universidad Autónoma de León, en México, quien implementó una serie de

estrategias con el fin de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de Español I en la preparatoria. La hoja de pensar en la presente investigación, fue un instrumento de recolección de información, en donde el estudiante registraba su proceso de aprendizaje durante las fases de intervención (pilotaje). Teniendo en cuenta que, uno de los objetivos fue desarrollar habilidades de pensamiento en el estudiante y que, para ello, se necesitaba que el educando realizara procesos cognitivos de tal manera que comprendiera y analizara cómo aprende y qué aprende. Por tanto, se decidió establecer la hoja de pensar como una herramienta fundamental para identificar y conocer el proceso de comprensión e interpretación que tenían los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje, en cada una de las sesiones implementadas.

La hoja de pensar era realizada por los estudiantes al final de cada sesión, contenía tres puntos. El primero hacía referencia a lo que había aprendido el estudiante en cada sesión, para esto el educando ponía a prueba habilidades de síntesis y organización de la información, elaborando un mapa mental. El segundo punto, tenía como finalidad identificar cómo los estudiantes concebían su proceso de aprendizaje, es decir, si ellos consideraban que las intervenciones habían ayudado a mejorar habilidades.

Tabla 1. Cronograma de actividades

CONTENIDO	Abril	Mayo				Junio			Agosto		Septiembre
Fechas	23-27	2-4	7-11	14-18	21-25	4-8	11-15	16-22	1-10	13-31	1-15
Diagnóstico	X										
Planeación de intervenciones		X	X								
FASES DEL PILOTAJE											
Intervención N°1				X							
Intervención N°2					X						
Intervención N°3					X						
Intervención N°4						X					
Intervención N°5						X					
Intervención N°6							X				
Intervención N°7							X				

Intervención N°8								X			
Análisis de información									X		
Elaboración de Propuesta										X	
Presentación de propuesta											X

Tabla 2. Cronograma fases de intervención metodológica

FASES	DURACIÓN	DESCRIPCIÓN	OBJETIVO
1. Fase de diagnóstico	1 semana	Acercamiento a la población objeto de estudio y socialización del proyecto de investigación, objetivos y metodología de trabajo. Aplicación de la prueba pre test	Determinar el nivel de pensamiento crítico y lectura crítica que tienen los estudiantes de primer semestre en licenciatura de la universidad de Cundinamarca, seccional Girardot
2. Fase de Planeación de intervenciones	2 semanas	Planeación de las intervenciones a partir de la selección de estrategias de lectura y habilidades de pensamientos acordes a las necesidades de la población de estudio según resultados del pre test.	Seleccionar estrategias de lectura y pensamiento crítico pertinentes al nivel de los estudiantes de licenciatura.
3. Fase Pilotaje			
Intervención Nº. 1 Nivel Literal	1 semana	Se realizaron lecturas académicas y a partir de ellas, se hicieron ejercicios con el fin de que el estudiante reconociera y analizara las estructuras, características y elementos paratextuales que poseía cada tipo de texto, y extrayendo su idea principal (Ver Tabla 3)	Desarrollar habilidades de pensamiento del nivel literal, en las cuales el estudiante: demuestre el entendimiento de hechos e ideas organizando, comparando, traduciendo, interpretando, haciendo descripciones y exponiendo las ideas principales de un texto.
Intervención Nº2 Nivel inferencial	1 semana	Se realizó la lectura de un texto académico (Ver Anexo 5) a partir del mismo se hicieron ejercicios para identificar las estrategias discursivas y retóricas. Además de ejercicios de relación, deducción e inferencia de ideas. (Ver plan de clase 3 y 4)	Desarrollar habilidades de pensamiento del nivel inferencial en las cuales el estudiante: Examine y fragmente la información en diferentes partes mediante la identificación de causas y motivos; realizando inferencias y encontrando evidencias que apoyen generalizaciones.

<p>Intervención N°3 Nivel crítico</p>	<p>2 semanas</p>	<p>A partir del texto anterior (Anexo 5), y basados en los ejercicios anteriores se comprobó la veracidad de la información, argumentos e intertextualidad del texto. (Ver plan de clase 5 y 6)</p> <p>Para finalizar se hicieron ejercicios en donde el estudiante emitió juicios de valor, desarrollando una postura de aceptación o rechazo con argumentos acerca del tema del texto. (Ver plan de clase 7y 8)</p>	<p>Desarrollar habilidades de pensamiento del nivel crítico en las cuales el estudiante: exponga y sustente opiniones realizando juicios sobre información, validando ideas, para aceptar o rechazar una afirmación y construir su propia postura.</p>
<p>4. Análisis de información</p>	<p>2 semanas</p>	<p>Teniendo en cuenta el proceso de las intervenciones y recolección de información a través de las hojas de pensar y el pre test, se analizó información obtenida.</p>	<p>Identificar los alcances obtenidos por parte de los estudiantes de acuerdo con las intervenciones realizadas.</p>
<p>Fase 4. Elaboración de propuesta</p>	<p>2 semanas</p>	<p>A partir del análisis de la información y resultados obtenidos, se elaboró una propuesta educativa basada en una didáctica crítica pertinente para la formación de lectores críticos.</p>	<p>Elaborar una propuesta educativa basada en una didáctica crítica oportuna para la formación de lectores críticos en estudiantes de licenciatura.</p>

Fuente: Fowler, B. (2002)

Tabla 3. Cronograma fases de intervención

Intervención	Fecha	Indicador de desempeño Pensamiento crítico	Indicador de desempeño Lectura Crítica	Descripción	Estrategia Pedagógica	Conceptos académicos	Recursos
Plan de clase N°1	09/05/2108	<p>-Identifica las características que componen cada tipo de texto.</p> <p>-Distingue los elementos visuales que presenta el texto.</p> <p>-Reconoce la estructura que posee el texto.</p>	<p>-Explica las características distintivas de los textos según su función y estructura (argumentativa, instructiva, etc.)</p> <p>-Explica por qué el autor usa algunos recursos textuales (negrita, los signos de interrogación, entre otros.)</p> <p>-Identifica la secuencia de hechos o acciones de un texto.</p>	<p>Se conformaron grupos de lectura, cada grupo leyó un tipo de texto diferente sobre el siguiente tema: educación propia y etnoeducación</p> <p>-Argumentativo (Ver Anexo 3).</p> <p>-Expositivo (Ver Anexo 1)</p> <p>-Descriptivo (Ver Anexo 4)</p> <p>-Narrativo (Ver Anexo 1)</p> <p>A partir de la lectura se le preguntó a cada grupo</p> <p>¿Qué tipo de texto es el que leyeron? y ¿Por qué? Según sus respuestas, se profundizó en preguntas como:</p> <p>¿Qué es un texto?</p> <p>¿Cuáles son las funciones del lenguaje?</p> <p>¿Cuáles son los tipos de textos?</p>	<p>Lectura grupal</p> <p>Análisis del texto</p> <p>Selección de ideas claves</p> <p>Elaboración de un esquema mental explicando los tipos de texto.</p>	<p>Tipos de textos</p> <p>Estructura del texto</p> <p>Elementos paratextuales</p>	<p>Textos académicos: Argumentativos, expósitos, narrativos y descriptivos</p>

				<p>Se escucharon los conocimientos de los estudiantes y se aportó información para aclarar dudas respecto a los temas.</p> <p>Luego, los estudiantes leyeron nuevamente el texto e identificaron rasgos característicos que lo componen. ¿A qué tipo de texto pertenece?</p> <p>Los estudiantes organizaron las ideas sobre la estructura del texto que les correspondió para continuar con la elaboración de un esquema gráfico.</p> <p>Finalmente, se socializaron los esquemas.</p>			
Plan de clase N°2		<p>-Interpreta los conceptos sobresalientes del texto.</p> <p>-Establece relación de un enunciado con</p>	<p>-Reconoce la función de los conectores lógicos que estructuran un texto.</p> <p>-Consulta información</p>	<p>Se realizó un breve repaso de los temas abordados en la última intervención.</p> <p>Explicación ¿Qué es un conector lógico y que función cumple?</p>	<p>Lectura del texto</p> <p>Identificación de vocabulario desconocido.</p>	<p>Conectores lógicos</p> <p>Consulta de Bibliografía</p>	<p>Tabla de clasificación de conectores lógicos</p> <p>Taller conectores lógicos</p>

		<p>otro a partir de los conectores.</p> <p>-Revisa fuentes bibliográficas que fortalezcan referentes teóricos.</p> <p>-Hace uso de conectores lógicos la información para entender el texto.</p>	<p>para comprender las ideas y conceptos del texto.</p>	<p>Se realizó un taller de conectores lógicos según su función. (Ver Anexo 5).</p> <p>Luego, se realizó la Lectura del Texto “<i>Somos maíz y retoño</i>” de manera individual, los estudiantes subrayaron conectores lógicos y palabras o conceptos que no comprendían o desconocían.</p> <p>Los conceptos o palabras subrayadas por los estudiantes fueron aclarados para lograr una comprensión global del texto.</p> <p>De acuerdo con la comprensión general del texto, y con apoyo del taller realizado los estudiantes clasificaron los conectores anteriormente subrayados según su función,</p> <p>Terminada la actividad se socializaron las respuestas y confrontaron de las mismas.</p>	<p>Reconocimiento de las funciones de las palabras y conectores lógicos dentro del texto.</p> <p>Análisis de los conectores y socialización de ideas.</p>		<p>Texto <i>Somos maíz y retoño</i></p>
Plan de clase N°3		<p>Diferencia y clasifica las evidencias que</p>	<p>-Reconoce las estrategias discursivas de</p>	<p>Lectura del <i>texto Lo educado no quita 'lo chunchurria</i> (Ver Anexo 6)</p>	<p>Lectura individual</p>	<p>¿Cuáles son las estrategias</p>	<p>Texto <i>Lo educado no</i></p>

		<p>presenta el autor en el texto para validar sus ideas.</p> <p>-Determina los recursos discursivos que el autor utiliza en el texto.</p>	<p>un texto (usadas por el autor para convencer, refutar, informar, etcétera).</p>	<p>Los estudiantes se organizaron en círculo, (se entregó a cada estudiante el texto y una flashcard con un tipo de estrategia discursiva)</p> <p>Luego, se realizó la lectura grupal en voz alta, simultáneamente se aclararon dudas</p> <p>Finalizada la lectura, se explicó ¿Qué son las estrategias discursivas y cuáles son? Para esto, se le pidió al estudiante que mostrará la <i>flashcard</i> para explicarle el concepto y pedirle que señalará un ejemplo dentro del texto.</p> <p>Por ejemplo: la <i>flashcard</i> decía: descalificación – se explicó el concepto y el estudiante dio un ejemplo que encontró en la lectura.</p> <p>Finalmente, se socializó y discutió sobre las estrategias dentro de un texto y la importancia que cumplen para persuadir al lector.</p>	<p>Identificación de estrategias discursivas en el texto.</p> <p>Análisis de las funciones de cada estrategia en un texto</p> <p>Socialización de ideas.</p>	<p>discursivas y retóricas?</p>	<p><i>quita lo chunchurria</i></p> <p>Ejemplos sobre las estrategias</p>
--	--	---	--	---	--	---------------------------------	--

Plan de clase N°4		<p>-Fracciona información en partes para determinar el significado y la relación entre ellas.</p> <p>-Reconoce las principales ideas y la intención comunicativa del texto.</p> <p>-Reúne elementos que forman un texto para deducir información implícita.</p>	<p>-Infiere el significado de palabras familiares a partir de las claves que entrega el texto</p> <p>-Infiere información a partir de conexiones sugeridas por el texto y apoyadas en el conocimiento de mundo.</p> <p>-Identifica relaciones de causa – efecto.</p>	<p>Acorde a la intervención anterior, los estudiantes identificaron las estrategias e ideas claves que el autor utilizaba en el texto.</p> <p>Luego, los estudiantes respondieron las preguntas ¿Qué? ¿Por qué? y ¿Para qué? Sobre la lectura, con el fin de identificar y obtener posibles hipótesis sobre la intención del autor en el texto. Este ejercicio se realizó con ayuda de un cuadro.</p> <p>Para finalizar, los estudiantes confrontaron sus ideas con el fin de construir nuevos significados o ideas sobre el texto leído.</p>	<p>Lectura en parejas</p> <p>Selección de estrategias e ideas claves</p> <p>Formulación de hipótesis e inferencias</p> <p>Socialización y confrontación de ideas.</p>	<p>¿Qué es una inferencia?</p> <p>Intencionalidad en los textos</p>	<p>Texto <i>Lo educado no quita lo chunchurria</i></p>
Plan de clase N°5		<p>-Determina los argumentos del autor y busca información que la compruebe.</p> <p>-Contrasta la nueva</p>	<p>-Evalúa la efectividad y validez de los argumentos o planteamientos del texto y del uso de los recursos textuales</p>	<p>Antes de la lectura se explicó ¿qué es un argumento? y la importancia de reconocerlos y evaluarlos.</p> <p>Durante la lectura del texto: <i>Elogio de la dificultad</i> (se realizó en voz alta) los estudiantes identificaron los argumentos que presentaba el</p>	<p>Lectura del texto</p> <p>Selección de argumentos</p> <p>Análisis y comprobación</p>	<p>¿Qué es veracidad?</p> <p>¿Qué es un argumento?</p> <p>¿Cómo evaluar un argumento?</p>	<p>Texto <i>Elogio de la dificultad</i></p> <p>Palabras clave</p> <p>¿Qué es Premisa?</p> <p>¿Qué es Falacia?</p>

		<p>información con el texto para dar validez de los argumentos.</p> <p>-Establece una relación en términos de premisas y conclusión.</p>		<p>autor en el texto según lo explicado anteriormente. Luego, los estudiantes socializaron los argumentos seleccionados. Para continuar, los estudiantes evaluaron los argumentos que presento el autor. Para esto, analizaron las estrategias discursivas del texto, premisas y falacias. Finalmente, se realizó una socialización en relación con las nuevas ideas sobre texto leído.</p>	<p>ón de argumentos</p> <p>Organización de ideas</p> <p>Socialización de las nuevas ideas</p>		<p>Biografía - autor</p>
Plan de clase N°6		<p>- Discrimina argumentos que sustentan las ideas claves del texto.</p> <p>- Relaciona y contrasta las ideas del texto con otros textos.</p>	<p>-Extrae argumentos del texto</p> <p>-Relaciona y compara las diferentes ideas que proporcionan los textos</p> <p>-Realiza una intertextualidad sobre un tema a partir de los textos.</p>	<p>Los estudiantes leyeron el texto <i>La educación como práctica de la libertad</i> (Ver Anexo 8.)</p> <p>Finalizada la lectura, se les preguntó:</p> <p>¿Cómo les pareció el texto? y ¿Qué relación tiene con el ensayo <i>El elogio de la dificultad?</i> leído en la clase anterior.</p> <p>Partiendo de las ideas y opiniones dadas por los estudiantes se continuó con la explicación:</p>	<p>Lectura del texto</p> <p>Selección y análisis entre las ideas de los textos.</p> <p>Contras y análisis de las ideas de los textos según el contexto.</p>	<p>¿Qué es intertextualidad?</p> <p>¿Cómo les pareció el texto?</p> <p>Funciones de la intertextualidad</p>	<p>Texto <i>La Libertad</i></p> <p>-Fragmento <i>Educación Versus Masificación</i></p> <p>Texto <i>El elogio a la dificultad</i></p>

				<p>¿Qué es Intertextualidad? Tipos de intertextualidad. La importancia de la intertextualidad en el lector.</p> <p>En relación con la explicación, se tomaron los dos textos, se leyeron de manera individual y se identificaron ideas en común, en donde el estudiante explicaba cómo se evidencia la relación de los textos, teniendo en cuenta las características de la intertextualidad.</p> <p>Para finalizar, los estudiantes compartieron y confrontaron las ideas y relaciones de los textos con sus compañeros. Asimismo, se dieron ejemplos con otros textos.</p>	Socialización de las ideas.		
Plan de clase N°7		-Expone las ideas sobre lo que el autor desea comunicar en un texto.	-Explica la relación de un conjunto de ideas, opiniones y valoraciones presentadas en un texto con las	Las investigadoras explicaron: ¿Qué es una predicción, conjetura e hipótesis? A través de la siguiente tabla (Ver Anexo 8)	Análisis de las ideas claves del texto. Identificación de predicciones	¿Qué es una predicción, conjetura e hipótesis?	Texto (Ver Anexos 7 y 8)

		-Confronta las ideas del autor con sus propias experiencias y lo comprobado.	de otros contextos históricos. - Formula conclusiones a partir de las ideas de la lectura	El grupo se dividió en 2: Grupo 1 (Anexo 7) y grupo 2 (Anexo 8) A partir de los textos anteriores, los estudiantes identificaron predicciones, conjeturas o hipótesis en el texto. Para finalizar, los estudiantes socializaron los resultados y conclusiones obtenidas.	s, conjeturas e hipótesis dentro del texto. Socialización de las ideas		
Plan de clase N°8		-Desarrolla una actitud crítica ante los hechos y hacen juicios de valor ante las ideas, hechos, conceptos y teorías del texto. -Da razones a favor o en contra de una proposición. -Elabora conclusiones de los nuevos conocimientos que explican el	-Opina sobre las cualidades y argumentos del texto utilizando sus conocimientos y experiencia. -Propone soluciones a problemas planteados en los textos, considerando el contexto sociocultural propio -Emite un juicio de valor teniendo en	Explicación sobre el tema: ¿Qué es un juicio de valor? Aspectos importantes para hacer un juicio Ejemplificación sobre ¿Qué es y que no es un juicio de valor? (Ver Anexo 9) Lectura del artículo de opinión: ¿El fin de las humanidades? (Ver Anexo 10) A partir de las explicaciones y las ejemplificaciones realizadas por las docentes en formación, los estudiantes respondieron: 1. Lectura general ¿De qué	Lectura e identificación de ideas claves. Elaboración de juicios de valor Socialización de los juicios de valor	¿Qué es un juicio de valor? ¿Criterios para hacer un juicio de valor? Ejemplos sobre ¿Cómo se debe hacer un juicio de valor?	Tabla criterios para hacer un juicio de valor Artículo de opinión ¿El fin de las humanidades? (Ver Anexo 10)

		<p>objeto y que enriquecen los conocimientos anteriores</p>	<p>cuenta los criterios para su aceptación.</p>	<p>trata el texto? El objetivo de este paso fue construir una idea general del tema, y de algunos aspectos clave. También de predecir y detectar posibles sesgos.</p> <p>2.</p> <p>Lectura comprensiva ¿Cuáles son los planteamientos centrales? El objetivo fue identificar la estructura del texto, los conceptos relevantes, las ideas fundamentales de cada párrafo, los temas tratados, los razonamientos que nos agraden, molesten o nos llamen la atención. Este es también fue el momento adecuado para resolver las dudas léxicas, identificar nuevos elementos y verificar la jerarquía de las ideas</p> <p>3.</p> <p>Lectura crítica ¿Qué pienso del texto? ¿Para qué me sirve? ¿Cómo lo puedo relacionar con otros? El objetivo de este paso fue asegurarse de que el texto y la posición del autor fueron comprendidos. Esto</p>			
--	--	---	---	--	--	--	--

				<p>fue útil para identificar los elementos sobre los cuales se realizan juicios de valor en relación con el artículo de opinión.</p> <p>Por último, los estudiantes elaboraron juicios de valor acerca de la lectura para luego socializar las ideas en un conversatorio.</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

4 Análisis de datos

Para el análisis de la información se tuvo en cuenta los resultados del pre-test y las hojas de pensar, en las cuales se establecieron unos formatos de evaluación donde se explicaban los pasos de cómo el estudiante podía obtener las respuestas correctas, esto con el fin de valorar los resultados de manera objetiva y no realizar juicios de valor subjetivos. El análisis de la información se realizó de manera descriptiva y se presentaban los aspectos más relevantes en relación con las respuestas presentadas por los educandos.

4.1.Formatos de Evaluación

Para poder analizar la información que se obtuvo de la prueba pre-test y las hojas de pensar, se tuvieron en cuenta los aportes del marco teórico en cuanto a las estrategias de lectura crítica con los autores Daniel Cassany, Teun van Dijk, María Torrado y las habilidades de pensamiento crítico de Facione. Las propuestas teóricas de dichos autores son fundamentales para el análisis de las habilidades de pensamiento de los estudiantes y sus respectivos niveles de lectura.

Con el fin de analizar adecuadamente las respuestas de los estudiantes en la prueba pretest se creó una rúbrica evaluativa, la cual tenía como fin especificar los procesos de lectura y pensamiento que el estudiante hacía al responder adecuadamente cada una de las preguntas. Ahora bien, la rúbrica está estructurada de la siguiente manera: en la parte horizontal, la primera fila corresponde a la habilidad de pensamiento basada en los aportes de Facione; en la segunda fila se define el nivel de lectura de acuerdo con Strang, Jenkinson y Smith, esta se encuentra relacionada con una habilidad de pensamiento; la tercera corresponde a las estrategias de pensamiento (basadas en las habilidades de pensamiento de Facione) que hace el estudiante cuando responde a cada pregunta; por último, la cuarta fila corresponde a las estrategias de lectura que realiza el estudiante cuando responde cada pregunta.

De manera vertical, en un primer momento, se encuentra la habilidad de pensamiento interpretativa relacionada con el nivel de lectura literal. Aquí se evaluaron, de manera general, las habilidades que posee el estudiante al identificar información explícita y reconocer la función comunicativa que emplea el texto, teniendo en cuenta las acciones intelectuales de categorización, decodificación del significado y clarificación de conceptos realizadas durante la lectura. En esta primera habilidad, el lector tiene la capacidad de comprender y seleccionar datos importantes en el texto, es capaz de extraer ideas centrales a través de cuestionamientos. Por otra parte, para el estudio

del primer nivel de lectura literal se tuvieron en cuenta los aportes de Teun van Dijk con la propuesta sobre macroestructuras, la cual nos permitió hacer el análisis de algunas preguntas relacionadas con este nivel, ya que las macroestructuras permitieron hacer valoraciones de las respuestas de los estudiantes, según criterios concretos que se encontraban de manera explícita en el texto (Van Dijk, 1983).

En un segundo momento, se encuentra la habilidad de pensamiento de análisis relacionada con el nivel de lectura inferencial, donde se evaluó de manera general la capacidad del estudiante para analizar la información del texto, identificar y sintetizar información, jerarquizar y unir las ideas, de tal forma que se reconozca la relación entre ellas, examinar elementos y conexiones que componen el texto, de tal manera que el lector estructure y dé forma a las ideas, para luego dar sus argumentos o juicios. (Facione, 1990) Para el análisis de este segundo momento se tuvieron en cuenta los aportes de Cassany con su propuesta sobre “leer entre las líneas” y Torrado con la competencia Pragmática.

En un tercer momento, se encuentra la habilidad evaluativa y explicativa, allí se evaluó de manera más específica, la capacidad del estudiante para razonar y cuestionar a partir de premisas, supuestos y argumentos. También se evaluó la capacidad del estudiante al emitir juicios de valor sobre el tema relacionándolos con el contexto social y cultural. (Facione, 1990) Para el análisis de este momento se retomaron los aportes de Torrado con la competencia lingüística valorativa y cultural, y los aportes de Cassany con “leer detrás de las líneas”.

A continuación, se presenta la rúbrica evaluativa, con la que se analizó la información recolectada del pre-test.

Tabla 4. Rúbrica evaluativa pre-test

HABILIDAD DE PENSAMIENTO	NIVEL DE LECTURA	ESTRATEGIAS DE PENSAMIENTO	ESTRATEGIAS DE LECTURA		
			Sintáctico	Semántico	Pragmático
<p>Interpretación</p> <p>Comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, convenciones, creencias.</p>	LITERAL	<p>PREGUNTA 1</p> <p>Identifica información explícita en el contenido del texto</p>	<p>Van Dijk:</p> <p>macroestructuras,</p> <p>Identifica las partes y elementos textuales (títulos, subtítulos, introducción, conclusión etc.)</p>		
		<p>PREGUNTA 2</p> <p>Reconoce la función de los conectores lógicos que estructuran un texto.</p>		<p>Torrado: competencia lingüística y discursiva.</p> <p>La función de los conectores lógicos en la estructuración un texto.</p>	
		<p>PREGUNTA 3</p>	<p>Van Dijk:</p>		

		Reconoce la idea general de un texto	Macroestructura		
			Reconoce el tema de un texto.		
Análisis identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones	INFERENCIAL	PREGUNTA 4 Reconoce las estrategias discursivas de un texto (usadas por el autor para convencer, refutar, informar, etcétera).		Torrado: Competencia pragmática Identifica los recursos y estrategias retóricas empleadas en el texto.	
		PREGUNTA 5 Infiere ideas principales del texto			Cassany: entre las líneas. Construye información implícita
		PREGUNTA 6 Identifica información implícita en el			Torrado: Competencia pragmática

		contenido de un texto			Delimita la intención del texto.
	CRÍTICO	<p>PREGUNTA 7</p> <p>Determina la credibilidad de la información dada por el autor.</p>			<p>Cassany: Detrás de las líneas</p> <p>Evalúa la información en términos de profundidad, suficiencia, veracidad y objetividad.</p>
		<p>PREGUNTA 8</p> <p>Analiza o evalúa argumentos, interpretaciones, creencias y teorías.</p>			<p>Torrado: Competencia valorativa-cultural</p> <p>Confronta las fortalezas y debilidades de un argumento para evaluarlo o rechazarlo</p>

		<p>PREGUNTA 9</p> <p>Relaciona información del texto con información que no está en el texto (y que forma parte del bagaje cultural)</p>			<p>Torrado: Competencia valorativo-cultural</p> <p>Reconoce el contexto comunicativo en el cual surgió el texto.</p>
		<p>PREGUNTA 10</p> <p>Extrae conclusiones que no aparecen de manera explícita en el texto.</p>			<p>Cassany: detrás de las líneas</p> <p>Hace inferencias y predicciones plausibles</p>
		<p>PREGUNTA 11</p> <p>Compara y contrasta ideología con la práctica actual.</p>			<p>Cassany: Detrás de las líneas</p> <p>Reconoce vacíos y discrepancias entre la ideología del texto y la realidad.</p>

		<p>PREGUNTA 12 Realiza juicios de valor</p>		<p>Torrado: Competencia valorativa-cultural</p> <p>Opina sobre el texto presentando argumentos sólidos que validan la postura.</p>
--	--	--	--	--

NOTA ACLARATORIA: para evaluar los resultados de los estudiantes, se elaboró un esquema de respuestas para cada pregunta, basados en la rúbrica evaluativa y el marco teórico, con el fin de valorar y analizar la información de manera objetiva y no emitir juicios injustificados, de esta manera fundamentar y dar una explicación coherente a cada una de las preguntas. Lo anterior no significa que el estudiante deba responder las preguntas con las mismas palabras que se han planteado, también se tendrá en cuenta otras palabras que cumplan con la misma función comunicativa.

Hoja de Pensar

La hoja de pensar se implementó como una herramienta que debía desarrollar el estudiante al finalizar cada intervención, con la intención de que reconociera cuáles eran los procesos cognitivos que desarrollaba y qué habilidades había alcanzado. Para ello, la hoja de pensar se estructuró en tres momentos, relacionados así: el primer punto hacía referencia al tema visto durante la intervención, aquí el estudiante debía de realizar un esquema mental donde pusiera a prueba las habilidades de *síntesis*, *selección* y *organización* de la información. En el segundo punto, se presentaban una serie de habilidades de pensamiento, el estudiante debía seleccionar aquellas habilidades que creía haber desarrollado o fortalecido durante la intervención, asimismo, debía justificar la respuesta teniendo en cuenta la importancia que tiene para su proceso de formación. Por último, el tercer punto correspondía a una pregunta de reflexión donde el estudiante debía comparar lo que aprendió durante la intervención y cómo estos conocimientos contribuían para su formación académica y personal.

4.2. Análisis de resultados

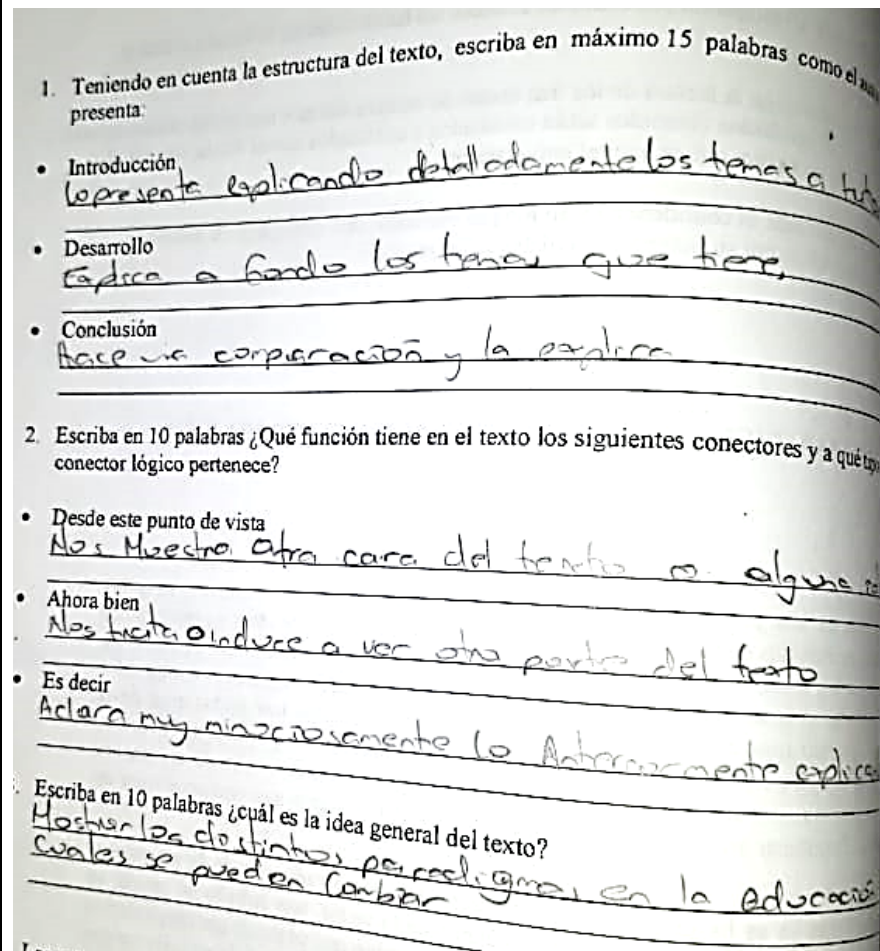
En el presente trabajo de investigación se analizaron los resultados de la prueba pre test y las hojas de pensar de 15 estudiantes de 1er semestre del Programa Educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana e inglés de la Universidad de Cundinamarca, seccional Girardot IPA I. Teniendo en cuenta el capítulo de las respuestas para el pre test y hojas de pensar, a continuación, se presenta una descripción de los resultados que se obtuvieron en cada pregunta.

Nota: Para cada nivel de lectura se diseñaron una cantidad de preguntas, de las cuales se deberían obtener 45 respuestas a nivel literal donde se realizaron preguntas sencillas basadas en

información básica y explícita que se encontraba dentro de los textos como el uso de conectores e idea general. Para el nivel inferencial, las respuestas deberían ser 45 basadas en preguntas donde se debían identificar ideas implícitas de los textos como palabras claves, estrategias discursivas e intención del autor; por último, para el nivel crítico, la cantidad de respuesta aumentó a 90 donde las preguntas requerían procesos de *análisis, comprensión y argumentación*.

Tabla 5. Prueba pre-test

Análisis texto 1	
Habilidad de interpretación, Nivel literal	
Preguntas 1, 2 y 3 (Ver anexo 11)	
<p>respecto al cambio educativo.</p> <p style="text-align: center;">PREGUNTAS - TEXTO I</p> <p>Teniendo en cuenta la estructura del texto, escriba en máximo 15 palabras como el autor presenta:</p> <p>Introducción Explica que es lo que consiste un paradigma</p> <p>Desarrollo Nos dice como y es que han cambiado los paradigmas. Nos habla de un nuevo paradigma centrado en el aprendizaje</p> <p>Conclusión Nos habla sobre los "braveros" que este nuevo paradigma nos trae</p> <p>Escriba en 10 palabras ¿Qué función tiene en el texto los siguientes conectores y a qué tipo de conector lógico pertenece?</p> <p>Desde este punto de vista Tiene en cuenta lo que se ha dicho</p> <p>Ahora bien Lo que sigue tiene relación con lo ya dicho</p> <p>Es decir Debe elegir con otras palabras sin que pierda el sentido</p> <p>Escriba en 10 palabras ¿cuál es la idea general del texto? Nos a contar un nuevo paradigma en donde cambia por completo el rol de profesor</p> <p>Las estrategias discursivas son definidas como: "El conjunto de recursos lingüísticos y discursivos que pone en escena el emisor para lograr un objetivo o propósito específico, tomando en consideración las variables contextuales" Bolívar (2007, p. 221) ¿El autor utiliza alguna estrategia discursiva? Explique su respuesta en 10 palabras Si el autor tiene que explicar de lo que habla y así mismo buscar recursos lingüísticos que le permitan hacer entender de lo que habla.</p>	<p>Las primeras 3 preguntas del texto estaban enfocadas a respuestas de carácter literal, donde el participante solo debía identificar y escribir la respuesta acorde a lo preguntado, para lo cual, se obtuvieron 45 respuestas de las cuales 12 fueron acertadas porque los participantes identificaron información explícita del texto, correspondiente a los enunciados que utiliza el autor para cada momento del texto como lo es en la introducción, desarrollo y conclusión; además reconocieron la función de los conectores lógicos presentes y comprendieron el tema en general. La siguiente imagen corresponde a una de las repuestas que cumplió con lo solicitado para este nivel.</p>



24 respuestas no fueron acertadas porque los participantes basaron las respuestas en conceptos básicos sobre la estructura de un texto, por ejemplo, “en la introducción el escritor presenta la idea principal, en el desarrollo amplía la información y al final presenta la conclusión”. La intención de la pregunta era que los estudiantes identificaran en qué momento el autor presentaba cada parte del texto de manera sintetizada y no lo que significa cada momento, de esta manera se puede concluir que los estudiantes no están comprendiendo o entendiendo la intención o función del enunciado, pues desde este punto se inicia la confusión.

Por otro lado, se evidenció la falta de interpretación pragmática, es decir, el reconocimiento del propósito del texto en los estudiantes al no identificar la intención y la función de algunas palabras y conectores dentro de la lectura; lo cual no les permitió primero extraer las ideas centras, segundo, les dificultó reconocer el tema del texto al no realizar procesos de comprensión que les permitieran seleccionar y categorizar las ideas más importantes. Finalmente, 9 respuestas no fueron resueltas por los participantes.

HABILIDAD DE ANÁLISIS, NIVEL INFERENCIAL

Preguntas 4, 5 y 6 (Ver anexo 11)

Este nivel estaba conformado por las preguntas 4, 5 y 6, las cuales correspondían a cuestiones de deducción y comprensión, para ello se obtuvieron 45 respuestas, de las cuales 6 respuestas fueron acertadas porque los participantes reconocieron las estrategias discursivas que utilizó el autor, lo que les permitió interpretar de manera profunda la intención del texto e inferir las ideas principales que el autor presenta de manera implícita dentro del contenido de mismo. De lo anterior, se puede concluir que la mayor parte de los participantes no

reconocen ni identifican que es una estrategia y que función cumplen en el texto, pues solo la mitad logró con éxito una respuesta coherente al enunciado.

5. Escriba cinco palabras claves que utiliza el autor en sus argumentos y explica por qué son tan importantes

Estudiante
Cambios
Aprendizaje
Efecto
Proceso

Cuando el autor afirma un paradigma puede perjudicar en cuanto que limita y condiciona la visión que podamos tener de las cosas. ¿Qué quiere decir el autor? Escriba su respuesta en máximo 15 palabras

Algunos paradigmas nos pueden afectar en nuestra forma de pensar

7. El autor afirma que: el paradigma funciona al modo de una teoría que nos ayuda a organizar y a comprender la realidad. De ahí que diferentes paradigmas ofrezcan diferentes interpretaciones de la realidad. ¿Qué conceptos tendrían que evaluarse para comprobar la veracidad de esta afirmación? Enumere cuatro y explique porqué en máximo 10 palabras.

• tipo de población
• lugar donde se está realizando

8. El autor afirma: un paradigma centrado en el aprendizaje pone la atención en los procesos cognitivos, en el rol de profesores y alumnos y suministra cambios educativos imposibles dentro de los paradigmas actuales. ¿Cuándo el autor menciona paradigmas actuales a que se hace referencia? Explique su respuesta en máximo 15 palabras

Paradigmas actuales: son las "reglas o creencias" que existen y se crean existentes para dar función a algo o alguien

9. Cuando el autor habla de una educación centrada en el aprendizaje hace referencia a los procesos cognitivos. ¿Cómo cree que influyen los procesos cognitivos en el aprendizaje de los estudiantes? Explique su respuesta en máximo 20 palabras

los procesos cognitivos son muy importantes y forman parte de un equilibrio porque si el estudiante está bien en sus procesos cognitivos va a tener la facilidad de poder entender todo mucho más fácil

9 preguntas no fueron resultas por los participantes, lo cual permite concluir y afirmar que para el nivel inferencial existe en los estudiantes dificultad para identificar y seleccionar elementos explícitos dentro un texto, así como reconocer e identificar las estrategias discursivas que se presentan; situación que limita al participante al momento de responder, justificar u opinar frente a las ideas o propósitos del autor, pues no pueden construir y ostentar la intención del texto.

4. Las estrategias discursivas son definidas como: "El conjunto de recursos lingüísticos y discursivo que pone en escena el emisor para lograr un objetivo o propósito específico, tomando en consideración las variables contextuales" Bolívar (2007, p. 221) ¿El autor utiliza alguna estrategia discursiva? Explique su respuesta en 10 palabras

13 respuestas quedaron incompletas, pues se evidencia que los participantes identificaron ideas importantes sobre el texto, pero se les dificultó justificar la respuesta con argumentos sólidos, es decir, al tener que escribir o plantear la idea, ya no se reflejada el propósito real del texto y se quedaban cortos al complementar; 17 respuestas no corresponden a las preguntas formuladas ya que las inferencias presentadas por los participantes no están acorde con la idea principal del texto, solo se evidenciaron opiniones como "son buenas porque ayudan en la enseñanza", no se evidencia un nivel de interpretación, análisis y deducción con profundidad sobre las ideas presentadas por el autor.

HABILIDAD DE EVALUACIÓN Y EXPLICACIÓN, NIVEL CRÍTICO

Preguntas 7, 8, 9, 10, 11 y 12 (Ver anexo 11)

Para el nivel crítico el estudiante debe ser más responsable y autónomo de sus conocimientos, de manera que sea capaz de tomar una postura e ideología sobre el mundo y de sí mismo, para ello, en este nivel fue dividido en dos momentos debido a las habilidades de pensamiento que lo componen. Primero hablaremos del momento relacionado con la habilidad de evaluación, en el cual, se obtuvieron 45 respuestas de las que 6 respuestas fueron acertadas, ya que los participantes identificaron, seleccionaron, analizaron la información y los argumentos más importantes del texto, permitiendo comparar y relacionar el tema con el contexto social educativo actual, con lo que se logró hacer inferencias y, finalmente, comprender y presentar de manera apropiada las intenciones del autor.

En 10 respuestas se evidenció que los estudiantes reconocen las ideas claves del texto, sin embargo, existe una dificultad para presentar el contexto comunicativo, generalizar y relacionar las ideas con el fin de identificar, de manera clara, el tema central. El estudiante refleja conocimientos del tema pero no logra dar argumentos sólidos que sustenten sus opiniones, además en las ideas claves que presentan, no se logra una justificación pertinente a la pregunta, ya que el estudiante solo se enfoca en presentar la palabra o concepto sin explicar el por qué y para qué de la misma, dejando el 50% de la respuesta en blanco como ejemplo “Paradigma _____, teoría _____”. De lo anterior, se puede concluir la falta de apropiación de términos y significados.

22 respuestas no fueron acertadas ya que los estudiantes al responder las preguntas las justificaban con otras ideas que no correspondían a la pregunta, un ejemplo fue cuando se solicitó al participante que dedujera a qué hace referencia el enunciado *paradigmas actuales* y la respuesta fue “aprender sobre los recursos materiales, tiempo disponible y currículo suministrado”. Estas son respuestas que no coinciden en ningún momento con los enunciados o argumentos que presenta el autor, ya que no se evidencia una comprensión sobre las ideas clave del texto.

Finalmente, 5 respuestas no fueron resueltas por los participantes.

8. El autor afirma: un paradigma centrado en el aprendizaje pone la atención en los procesos cognitivos, en el rol de profesores y alumnos y suministra cambios educativos imposibles dentro de los paradigmas actuales. ¿Cuándo el autor menciona paradigmas actuales a que se hace referencia? Explique su respuesta en máximo 15 palabras

Paradigmas actuales: son las "reglas o creencias" que existen y se creen existentes para dar función a algo o a quien

7. El autor afirma que el paradigma funciona al modo de una teoría que nos ayuda a organizar y a comprender la realidad. De ahí que diferentes paradigmas ofrezcan diferentes interpretaciones de la realidad. ¿Qué conceptos tendrían que evaluarse para comprobar la veracidad de esta afirmación? Enumere cuatro y explique porqué en máximo 10 palabras.

- evaluación
- comprensión
- análisis
- verificación

8. El autor afirma: un paradigma centrado en el aprendizaje pone la atención en los procesos cognitivos, en el rol de profesores y alumnos y suministra cambios educativos imposibles dentro de los paradigmas actuales. ¿Cuándo el autor menciona paradigmas actuales a que se hace referencia? Explique su respuesta en máximo 15 palabras

el nuevo paradigma educativo del aprendizaje

9. Cuando el autor habla de una educación centrada en el aprendizaje hace referencia a los procesos cognitivos. ¿Cómo cree que influyen los procesos cognitivos en el aprendizaje de los estudiantes? Explique su respuesta en máximo 20 palabras

Influye de manera interesante acercarnos a los nuevos cambios que existe en la sociedad para así mismo mejorar nuestra aprendizaje

ida en el aprendizaje hace referencia a los procesos s cognitivos en el aprendizaje de los estudiantes?

muy importante y forman se si el estudiante este bien va a tener la facilidad de mucho más fácil

En un segundo momento, se tuvo en cuenta la habilidad de explicación relacionada con el nivel

crítico de lectura. Para ello se encontró que solo 4 respuestas coincidieron con la pregunta teniendo en cuenta que los participantes lograron extraer, comparar y contrastar las ideas implícitas del texto con el contexto académico actual, de manera que se logró inferir la ideología del autor logrando adoptar una postura clara y coherente frente a lo mencionado, los participantes justificaron y analizaron con éxito lo que se les solicitó, sin embargo, es preocupante evidenciar que la otra cantidad de participantes no lograron acertar con las respuestas, evidenciando la falencia que existe al momento de hacer valoraciones de un tema o ideología. En 13 respuestas se evidenció que los estudiantes extrajeron las ideas claves sobre el tema central del texto, sin embargo, se presentó una dificultad al momento de justificar las respuestas, ya que los participantes no razonaban sobre los temas sino se quedan en repetir las mismas ideas que el autor mencionaba, lo que limitó realizar una relación con el campo educativo, ya que no se logró un análisis profundo sobre el tema.

18 respuestas no fueron acertadas con la pregunta ya que los participantes en este nivel solo se dedicaron a dar respuesta simples como opiniones sin ningún argumento o validez, por lo cual, se evidenció que los participantes no realizan procesos de lectura de carácter crítico, pues, al momento de dar una opinión o un juicio de valor, las repuestas carecían de análisis y comprensión apropiado al nivel, ya que las respuestas oscilaban entre un no, un sí o entre malo y bueno, entendiéndose como una

postura “crítica” pero que realmente no se presentaba ningún esfuerzo de interpretación o estudio, pues justificar una respuesta requiere de contrastar los conocimientos y conceptos entre la teoría con los aspectos reales y experienciales en que se encuentra el participante.

10. ¿Cuál es la intención del texto? Explique su respuesta en máximo 15 palabras.

11. Escriba en 15 palabras ¿Cuál es su postura frente al texto?

12. ¿Cuál es su opinión con respecto al rol del docente y los paradigmas educativos? Explique su respuesta en máximo 15 palabras.

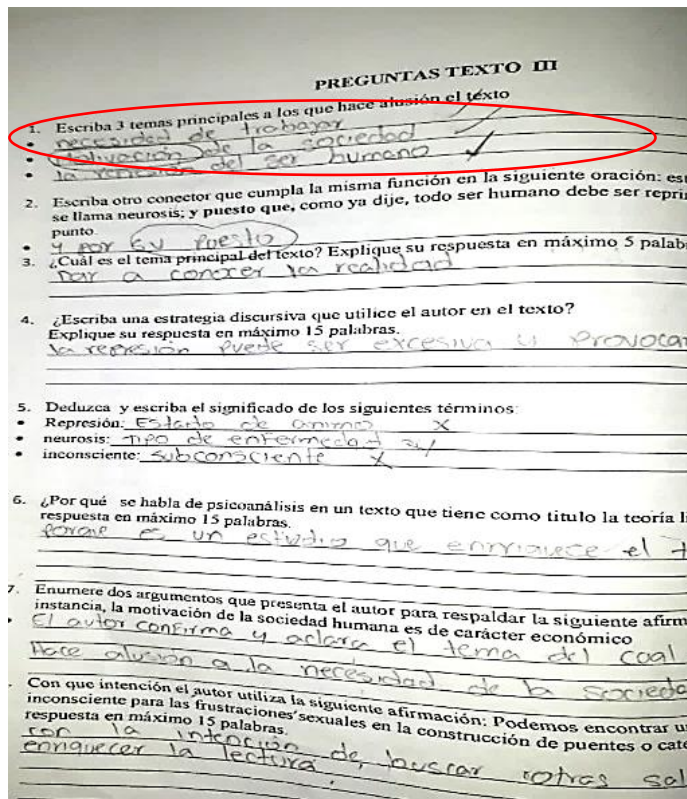
Finalmente, 10 respuestas no fueron contestadas por los participantes, lo cual permitió deducir que los estudiantes no se sienten en la autoridad ni seguridad de dar una opinión, no se encuentran en capacidad o facultad de emitir un juicio de valor que requiera de un análisis, interpretación y comprensión de carácter coherente y estructurado, quizás por la falta de referentes y conocimientos sobre un tema, además no se dan ni la oportunidad de escribir o expresar alguna idea libre o pensamiento sencillo que tengan sobre el tema.

Análisis texto 2

Habilidad de interpretación, Nivel literal

Preguntas 1, 2 y 3 (Ver anexo 11)

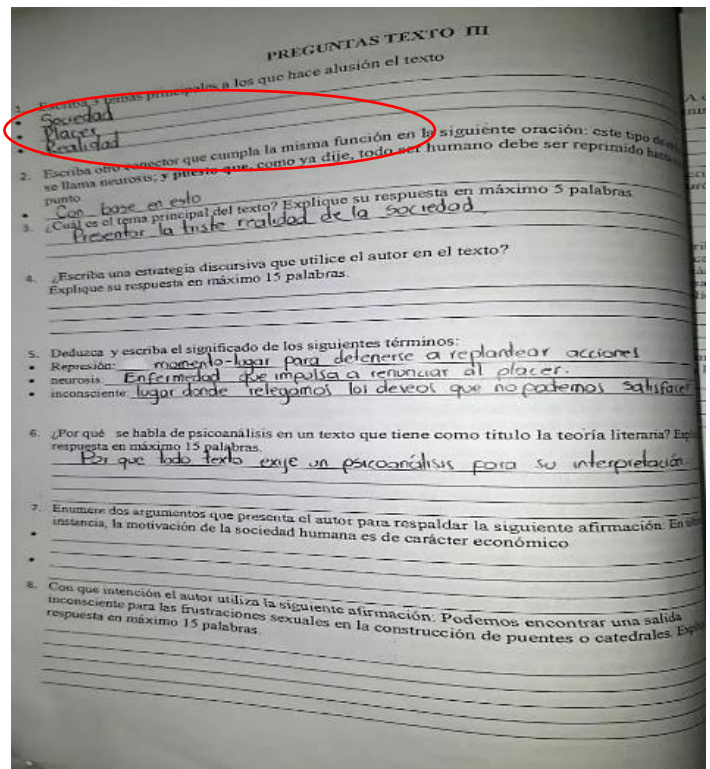
Este segundo texto hace parte de un lenguaje complejo, técnico que requiere de conocimientos previos sobre algunos temas para la comprensión del mismo. El texto fue elegido con el fin de evaluar si el estudiante puede entender textos de otros niveles, es decir, textos con mayor profundidad y utilización de diferentes significados. De acuerdo a lo anterior, se obtuvieron los siguientes resultados: En este nivel literal, 9 respuestas fueron acertadas porque los participantes identificaron información explícita



del texto, lo cual les permitió llegar al tema a partir de la interpretación que lograron hacer de los enunciados e ideas propuestas por el autor.

En 7 respuestas se evidenció que los estudiantes reconocían ideas importantes del texto, sin embargo, al momento de expresar por escrito lo que pensaban, las ideas o intención cambiaba ya no era lo mismo que deseaban decir, por lo cual se puede afirmar que, aunque los estudiantes interpretan o entienden algunas ideas del texto, no son claros ni coherentes con lo que expresan, además una dificultad que se presenta al momento de resolver esta pregunta es cuando tienen que articular lo que se piensan con el proceso de escritura, evidenciando malos procesos de comprensión y manejo de expresiones o reglas de escritura.

En 24 respuestas no acertaron ya que los participantes solo expresaron opiniones como “estoy de acuerdo, es muy importante, creo que es bueno”, pero ninguna respuesta con un sustento o argumento válido en relación con el tema presentado, además, dieron información que no correspondía al tema central del texto sino a otras ideas “la economía mueve al mundo-la literatura desde otra óptica visual”, estas respuestas permiten concluir la falta de propiedad y conciencia al momento de leer, pues no están guardando o entendiendo la información o significados que leen.

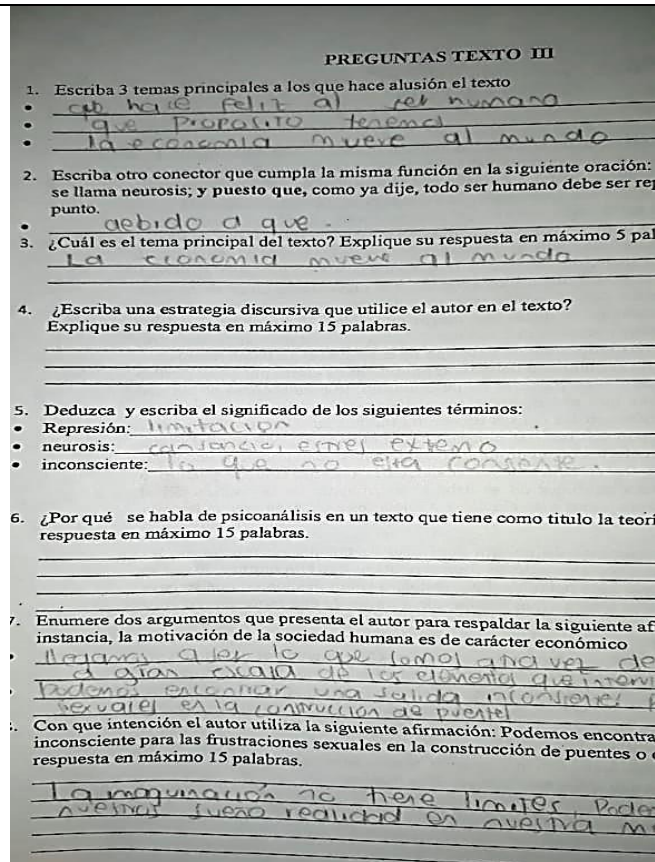


Finalmente, 6 respuestas no fueron contestadas por los participantes, por lo cual se deduce que se les dificultó hacer procesos de reconocer, identificar, seleccionar y comparar las ideas implícitas dentro de un texto. Los espacios en blanco permiten evidenciar falencias al momento de la lectura, además del sentido de pertenencia por el proceso lector, pues no se preocupan ni siquiera por intentar escribir ideas sino en terminar y entregar el trabajo.

PREGUNTAS TEXTO III

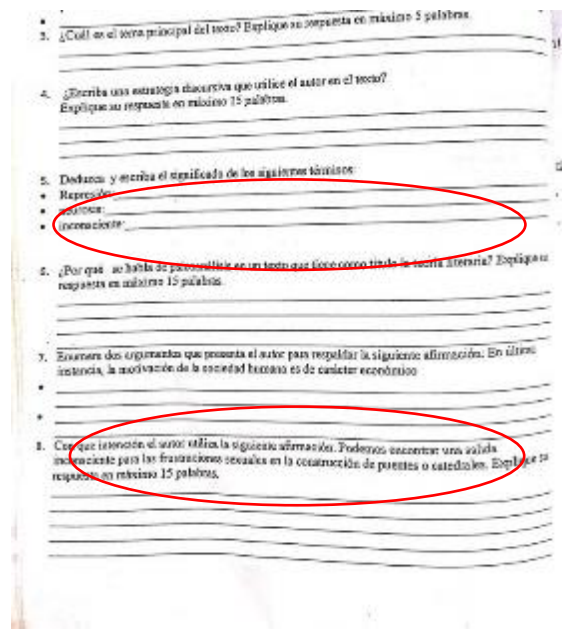
1. Escriba 3 temas principales a los que hace alusión el texto
• Placer
• Psicoanálisis
• Neurosis.
2. Escriba otro conector que cumpla la misma función en la siguiente oración se llama neurosis; y puesto que, como ya dije, todo ser humano debe ser punto.
3. ¿Cuál es el tema principal del texto? Explique su respuesta en máximo 5 p
4. ¿Escriba una estrategia discursiva que utilice el autor en el texto? Explique su respuesta en máximo 15 palabras.

Este nivel corresponde a la habilidad de análisis, por lo que el estudiante debe leer e ir articulando las ideas clave con todo el texto, de tal forma que se lograra entender la intención del texto y así poder hacer inferencias sobre la función e intención del autor. Para ello, se obtuvieron los siguientes resultados: ninguna repuesta fue acertada, sin embargo 12 estudiantes lograron captar ciertas ideas para intentar responder la pregunta, pero aun así no se logró lo que se deseaba, algunos seleccionaron estrategias discursivas enunciadas por el autor, pero, no lograron hacer inferencias pues no relacionaron los términos e ideas lo que no les permitió comprender la idea o intención de manera adecuada. Otros basaron sus respuestas en supuestos sin evidencias que se reflejaran dentro del texto, o se limitaron a citar partes de la lectura.



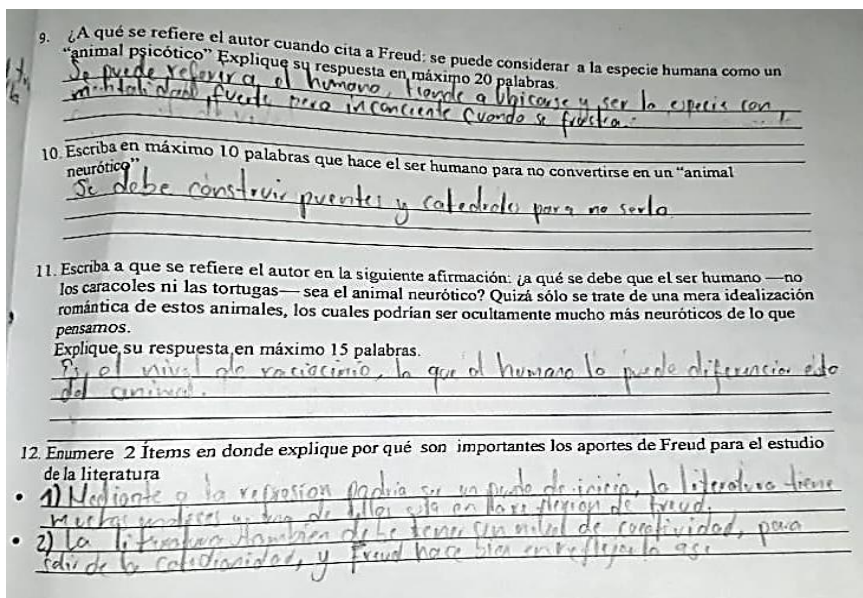
Por otro lado, 16 estudiantes no contestaron de manera adecuada porque no hablaron de estrategias discursivas, sino que construyeron una opinión sobre lo que creían que era una estrategia discursiva o escribían un apartado del texto. Por tanto, en este nivel se puede observar que a los estudiantes les costó más trabajo analizar elementos que no están de manera explícita, y que requieren de un nivel interpretativo inferencial en el que se analice la información, conceptos e ideas que presenta el autor del texto. No se evidencia categorización ni comparación entre las ideas.

Por último, 17 estudiantes no contestaron las preguntas de este nivel inferencial, lo que hace suponer que estos participantes tienen dificultades para realizar procesos de pensamiento que requieran de comprensión, análisis y evaluación de la información, de manera que permitan identificar y realizar relaciones inferenciales entre el texto o los textos. Adicional es preocupante la cantidad de preguntas que no fueron resueltas por los educandos.



El último nivel corresponde a la parte crítica, en la cual se requiere de un estudiante pensante que sea capaz de dar apreciativos, valorar y proponer ideas para a solución de problemas. En este nivel se obtuvieron los siguientes resultados: 6 respuestas fueron acertadas, la mayoría de ellas daban cuenta de la habilidad para reconocer argumentos dentro del texto, donde los participantes identificaron ideas

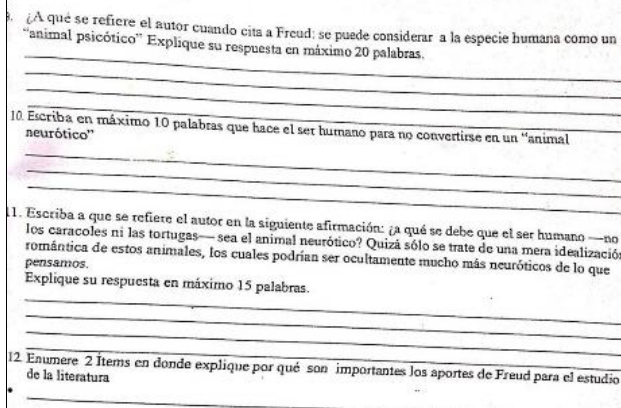
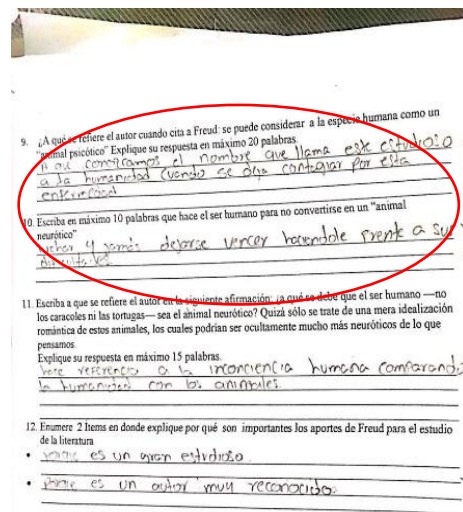
clave, reconocieron la función de algunos conectores lógicos y explicaron el tema central de la lectura.



Por otro lado, 19 repuestas mostraron que los estudiantes reconocían ciertas ideas clave dentro del texto, pero tenían dificultades para analizarlas, de tal manera que, aunque reconocieran ciertos argumentos, no lograban examinarlos cuidadosamente y relacionarlos, lo cual les impedía poder dar una opinión

o emitir un juicio valorativo. Otros participantes, intentaron explicar su punto de vista utilizando términos inapropiados, es decir, términos con otra función o significación, lo que evidenció la falta de comprensión del texto y los pocos referentes teóricos que poseen.

Por otra parte, 20 repuestas fueron desacertadas respecto a la pregunta pues se basaron en ideas directas del autor, supuestos y opiniones personales sin ningún tipo de fundamento o justificación, así como: “porque Freud es un estudioso-es interesante y un buen tema dentro de la introducción a la literatura”; otros respondieron cosas que no se estaban preguntando, es decir, se evidenció la falta de comprensión del enunciado de la pregunta para poderla contestar.



Por último, 29 preguntas no fueron contestadas en este nivel, lo que muestra que el nivel crítico fue el más difícil para los estudiantes porque exige mayores habilidades de pensamiento crítico como cuestionamiento, análisis, categorización y opinión o ideas.

Hoja de pensar (Ver anexo 12)

La hoja de pensar se implementó como una herramienta de auto reconocimiento con el fin que el estudiante, al finalizar cada intervención, tuviera la oportunidad de reconocer cuáles eran los procesos cognitivos que desarrollaba y qué habilidades alcanzaba. Teniendo en cuenta esto, se obtuvieron los siguientes resultados:

PREGUNTA NO.1 Realice un esquema mental donde se evidencie lo que aprendió en esta sesión.

Para la valoración del esquema mental fue necesario realizar una tabla con la cual se seleccionaran aspectos claves para el análisis, de ello se obtuvieron las siguientes resultados: el aspecto con mayor recurrencia o dificultad en los estudiantes fue el de presentar ideas desordenadas, donde se evidenció que los estudiantes no están realizando procesos de interpretación ni síntesis, pues no se seleccionó ni organizó la información de manera pertinente sino enunciaron ideas sueltas sin un orden coherente en relación al tema presentado, además, los mapas no son claros ni poseen la información completa sobre el tema visto (Ver Ilustraciones 1 y 2).

Ilustración 1. Esquema mental sobre lo aprendido

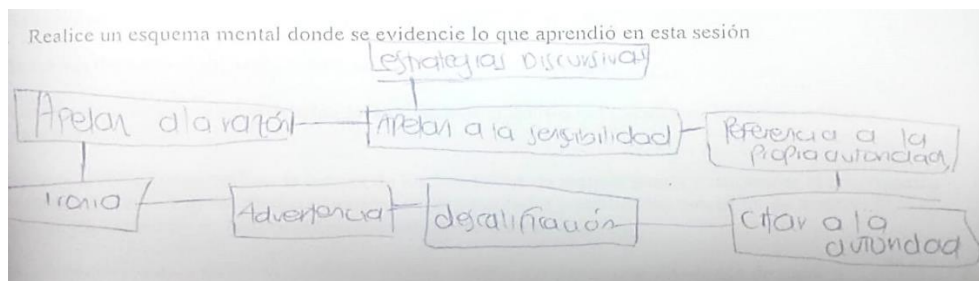
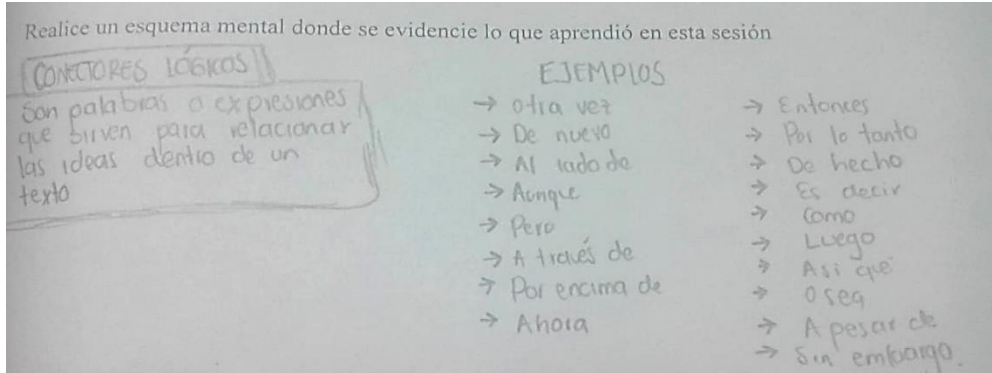


Ilustración 2. Esquema mental sobre lo aprendido



Por otro lado, hubo estudiantes que fueron claros, organizados y seleccionaron las ideas claves del tema visto. Este proceso cognitivo se evidencia con la presentación del esquema, pues los mapas cumplían con los aspectos seleccionados como mapas claros con información organizada y uso de iconos u otros esquemas visuales como nubes, imágenes y fechas que facilitan al lector interpretar el tema (Ver Ilustraciones 3 y 4).

Ilustración 3. Esquema menta organizado con ideas claves

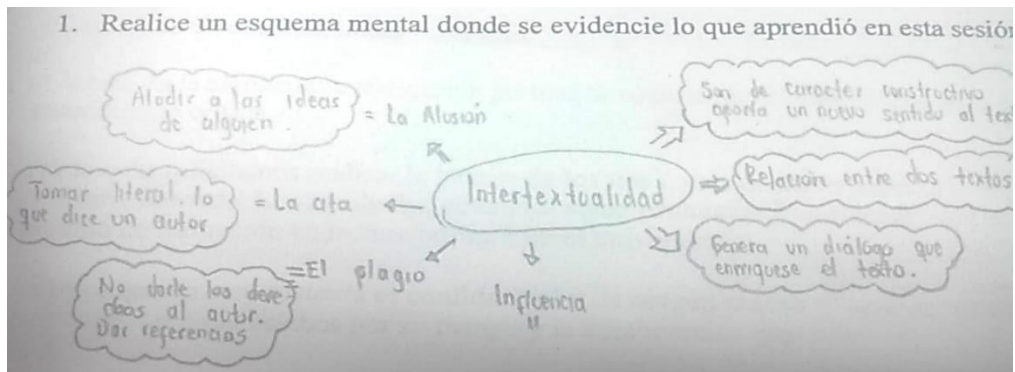
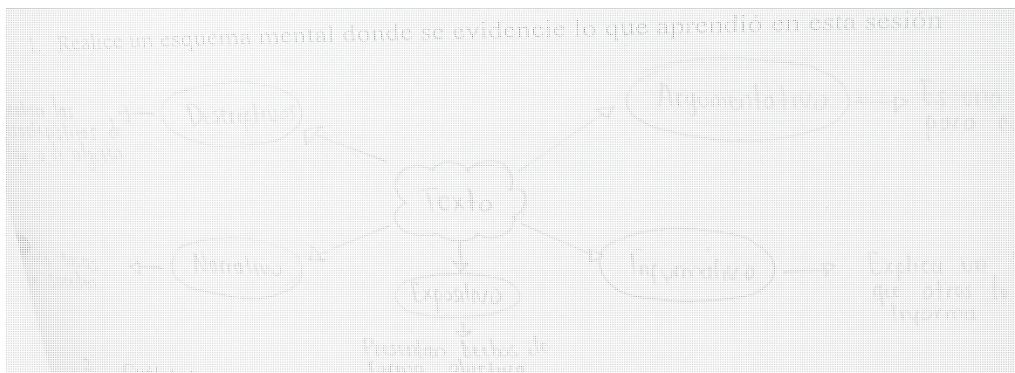


Ilustración 4. Esquema menta organizado con ideas claves



PREGUNTA NO.2 ¿Cuál de las siguientes habilidades de pensamiento crítico ha mejorado? Justifique la respuesta.

La habilidad de pensamiento con mayor recurrencia en las respuestas (29) de los estudiantes fue la de *extraer*, la cual fue justificada como el paso más importante en el proceso de lectura, pues en este momento el lector selecciona e identifica el tema y las ideas claves del texto. Sin embargo, en algunas respuestas se encontraron justificaciones sin argumentos coherentes sino opiniones o supuestos como “*extraigo ideas generales porque comprendo mejor- al extraer ideas podré determinar qué tipo de texto es*”, lo cual demuestra que no se ha logrado comprender la función de esta habilidad en el proceso de la lectura.

La habilidad que continuó fue la de ejemplificar (con 19 respuestas), en la cual se evidenciaron falencias al momento de comprender y reconocer la función real de esta habilidad, pues la mayor parte de las justificaciones correspondían a “ejemplifican ideas porque se habló con ejemplos” y no explicó que, ejemplificar se hace con la intención de dar fuerza o validez a las ideas presentadas por el autor.

La habilidad de analizar obtuvo 16 respuestas, las cuales fueron justificadas a través de los temas conectores y estrategias discursivas: “*los conectores lógicos son importantes al analizar un texto- Analizar estrategias discursivas aprendí a diferenciar cada una y comprender algunas ideas*”. Se evidenció que los estudiantes no pueden definir un concepto de manera clara, sino que necesitan relacionarlo con otra temática.

La habilidad de evaluar obtuvo 9 respuestas, de las cuales solo 2 fueron justificadas a través del tema de estrategias discursivas mientras que las demás respuestas no fueron justificadas. La habilidad de construir fue seleccionada 7 veces, de las cuales ninguna fue justificada. La habilidad de sintetizar obtuvo 6 respuestas, las cuales concibieron que esta habilidad es importante cuando se requiere hacer un resumen de texto o sacar ideas importantes; se evidencia que los estudiantes lograron justificar este término porque es un concepto que se utiliza constantemente y lo relacionan con la acción de resumir. 9 de las respuestas no fueron contestadas por los estudiantes, evidenciándose la dificultad para definir un término o plantearlo de manera escrita. Finalmente, la habilidad que no fue seleccionada por los estudiantes fue la de investigar, demostrando que los educandos no reconocen este proceso como una tarea fundamental en la actividad de la lectura, ya que permite ampliar los conocimientos o información sobre un tema

PREGUNTA NO.3 ¿De qué manera lo aprendido en esta sesión contribuye en su formación académica?

La mayoría de las respuestas que presentan los estudiantes apuntan a que las intervenciones contribuyen en la medida que aprendieron a identificar, analizar y reconocer los tipos de textos a través de uso de estrategias discursivas, conectores y tipología de texto *“estas intervenciones me ayudaron a entender más el texto, sacar mis propias ideas – saber identificar los textos para así interpretar mejor la intención del autor”*.

Otros estudiantes justificaron sus respuestas en relación con la profesión y cómo estas actividades les permitieron mejorar en sus procesos de lectura a través de las diferentes actividades *“contribuye de forma motivadora e importante para mi formación, con la cual he logrado mejorar y cambiar mi pensamiento respecto a la lectura- estas actividades me ayudan a mejorar en mis escritos según la intención”*. Estas respuestas evidencian la necesidad, durante las jornadas académicas, de fomentar habilidades de pensamiento y estrategias de lecturas para que el educando fortalezca el proceso lector.

Por otro lado, una cantidad de estudiantes presentan sus respuestas sin argumentos concretos o claros, porque se limitaron hacer comentarios simples sin ningún sentido *“es importante estos procesos-contribuyen de forma pensante y estratégico-me sirve mucho”*. Estas respuestas evidencian el poco esfuerzo cognitivo que hacen los estudiantes para emitir un juicio o valoración, pues las respuestas son pobres de argumentos con ideas coherentes que limitan y desvían la pregunta al no ser pertinente al objetivo, pues la intención con esta pregunta es que los estudiantes reflexionen sobre sus propios procesos.

A partir del resultado obtenido y de un análisis minucioso del pre test y las hojas de pensar se evidenció la necesidad de replantear las actividades realizadas durante las intervenciones y presentar una propuesta que se adapte a las necesidades del contexto y que, a su vez, contribuya, de manera oportuna, con las dificultades de los lectores en formación.

5. Propuesta

Hacia la formación de lectores críticos. Una propuesta desde las habilidades de pensamiento y la pedagogía crítica.

*“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia construcción o evolución”
Paulo Freire*

NOTA ACLARATORIA: a continuación, se presentarán algunos aspectos esenciales que se encuentran en la *Guía docente*, pues es en esta donde se esboza detalladamente la propuesta. Por tanto, se recomienda al lector dirigirse a la guía, si desea ahondar más sobre el tema y ser partícipe de esta.

Presentación

Uno de los mayores retos de la universidad es preparar a profesionales idóneos, capaces de enfrentarse de manera crítica a los nuevos retos y situaciones que demanda la sociedad, de ahí que los docentes se esfuercen por mejorar y construir procesos y estrategias que sean efectivas en el aula de clase y lleven a alcanzar este objetivo. Ahora bien, la presente propuesta es el resultado de nuestro interés como investigadoras de Licenciatura en Humanidades con Énfasis en Lengua Castellana e Inglés, de aportar a la formación de lectores críticos en la universidad a través del desarrollo de habilidades de pensamiento enmarcadas en una pedagogía crítica.

Esta propuesta está dirigida a docentes o estudiantes de licenciatura interesados en desarrollar habilidades de pensamiento en sus estudiantes y estrategias de lectura que conduzcan a una interpretación crítica de textos. Además, se deja a disposición de los interesados para ser implementada, analizada y sometida a críticas o posibles cambios. Cabe mencionar que, aunque la propuesta se encuentra construida bajo teorías y autores que fundamentan lo presentado, sigue siendo una propuesta que nace a partir de la práctica pedagógica de la investigación y el análisis de datos obtenidos de una población específica. La propuesta, sin lugar a dudas, no presenta aspectos o temas nuevos en los que otros autores no han ahondado, pero sí se analizan dificultades

particulares que tienen los estudiantes de primer semestre de licenciatura al enfrentarse con procesos de lectura académica que les exige nuevas situaciones como universitarios.

Esta propuesta esboza una serie de estrategias secuenciales que guiarán al docente en el desarrollo de actividades enfocadas a la formación de lectores críticos. Por lo cual, se presentan algunas estrategias para la formación de lectores críticos en la universidad; se sugieren algunas pautas, producto del proceso de investigación realizado con los estudiantes de primer semestre y, a partir de aportes teóricos de autores como la teoría sobre las habilidades de pensamiento de Facione (1990), las macroestructuras de Van Dijk, (1983), estrategias de lectura de Casanny (2006), competencias lectoras de Torrado (1999), la pedagogía emancipadora de Freire y la pedagogía crítica de Giroux, (1997) y McLaren (1998). Estos teóricos y sus teorías, contribuyeron a la creación de la propuesta que pretende aportar al ámbito pedagógico formas adecuadas de estimular, renovar y mejorar procesos de enseñanza.

Ahora bien, la propuesta planteada tiene el objetivo de guiar al docente para que implemente una serie de estrategias con una intención clara y concisa, además de utilizar una metodología pedagógica y didáctica en la cual se desarrollen habilidades de pensamiento enfocados en la formación de lectores críticos. Sin embargo, su aplicabilidad y utilización dependerá de diversos factores tales como: los objetivos propios del docente, el contexto educativo en el que se desarrolle, la constancia y la voluntad de los participantes y los conocimientos que posee el docente sobre lectura crítica.

Para concluir, se pretende aportar de manera significativa a los procesos de investigación en torno a la formación de lectores críticos, brindando propuestas claras y funcionales en el aula, de tal manera que no solo contribuya a nuestra formación como futuras profesionales e investigadoras, sino que, también, sea un aporte al proceso investigativo y formativo de la comunidad universitaria.

Objetivo General

- Contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento para la formación de lectores críticos a través de una serie de estrategias enmarcadas en una pedagogía y didáctica crítica.

Metodología

Teniendo en cuenta que la presente propuesta se encuentra fundamentada en la pedagogía crítica y que esta apunta hacia una formación liberadora y transformadora del estudiante a través de la articulación de habilidades de pensamiento crítico con los niveles de lectura, para contribuir a un cambio social más justo e igualitario, se utilizó una metodología mixta donde se retomaron aportes de la secuencia didáctica con la estrategias de enseñanza ECA (Exploración, Conceptualización y Aplicación), con lo que:

Para Ana Camps (1989, 2004, 2006) la secuencia didáctica es una estructura de acciones e interacciones las cuales, relacionadas, se organizan para alcanzar un aprendizaje concreto. (Citado por Garcia, E. 2015, pg 73) y la cual se organiza en tres momentos. El primer momento, la preparación, se busca una ambientación para la exploración de conocimientos previos y el reconocimiento de las tareas a realizar o fortalecer. Segundo momento, la ejecución, se relaciona con el planteamiento, establecimiento y desarrollo de actividades de contenidos a aprender o mejorar. Por último, momento, la evaluación, se convierte en un proceso de reconocimiento y retroalimentación de los conocimientos y acciones que se han aprendido o logrado y las que se deben fortalecer.

Por otro lado, Villarini, (citado por Pacheco, 2011). define la ECA como:

Un marco conceptual general para plantear problemas, determinar necesidades y tomar decisiones educativas de manera experimental, sistemática y estratégica. Es un plan general de actividades o interacciones que el maestro diseña dirigido a los estudiantes con el fin de que éstos desarrollen conceptos, destrezas. En otras palabras, el docente visualiza lo que el alumno debe desarrollar a través de una unidad de enseñanza en términos de conceptos, destrezas y actitudes. (p.13)

Según Pacheco (2011), esta metodología se basa en una serie de procesos o pasos específicos que conllevan al desarrollo de habilidades y conceptos, con la intención de que el estudiante aprenda cómo utilizar dichas habilidades en su contexto diario. Lo anterior requiere que el docente deje a un lado una metodología tradicional e incorpore a una metodología activa, social y crítica.

La estrategia ECA comprende tres fases principales y se encuentran relacionadas con la secuencia didáctica, éstas tienen como propósito desarrollar una serie de actividades en las que se relacione docente-estudiante-conocimiento, de tal manera que se induzca hacia el aprendizaje. La secuencia didáctica y la estrategia ECA, se relacionan de la siguiente manera:

Tabla 6. Estrategia SD y ECA

Momento	Descripción
Exploración / Preparación	<p>En este primer momento el docente deberá cuestionarse y cuestionar a los educandos sobre lo que conocen, desea conocer y que van hacer o tiene que hacer para aprender a través de situaciones o problemas reales que se presentan en el campo personal como profesional, de tal forma que provoque la discusión, curiosidad y pensamiento en los estudiantes. Este momento activa la experiencia previa relacionada con los objetivos y el contenido de la unidad instruccional bajo estudio; esto permite que tanto el estudiante como el docente puedan diagnosticar las necesidades, limitaciones y potencialidades de conocimiento, destrezas y actitudes del educando, de manera que se plantee un objetivo pertinente y concreto.</p>
Conceptualización / Ejecución	<p>En este momento segundo momento, se deberán plantear y promover actividades sobre contenidos aprender y a producir, además se lleva a cabo el procesamiento de la información y la construcción de conocimientos en términos de conceptos, destrezas y actitudes. Este proceso es interactivo y requiere de la guía del docente para construirlos, a través de actividades abiertas que permitan la participación, exploración y evaluación activa del estudiante por medio de lecturas, diálogos, trabajos cooperativos, entre otros. Aquí el maestro debe presentar la información que le permita al estudiante adquirir nuevos conocimientos, destrezas y actitudes. A su vez, él mismo se presenta como modelo de pensador crítico, formulando preguntas para orientar la discusión entre los participantes con el fin de evidenciar las actitudes y destrezas del pensamiento. Los recursos que se utilizan, son las lecturas y la discusión, exposiciones, debates y laboratorios, entre otros.</p> <p>Es importante resaltar que el estudiante debe advertir el nuevo conocimiento que ha construido a través de la conceptualización, es decir, ha aprendido algo, ha procesado la información por medio del pensamiento. En síntesis, el objetivo de esta fase es el desarrollo continuo de las destrezas, reforzar las actitudes, la elaboración de nuevos conceptos y evaluación de los mismos.</p>
Aplicación / Evaluación	<p>En este tercer momento se debe evidenciar que se ha logrado y aprendido durante el proceso, aquí se enfrenta el estudiante a tareas específicas utilizando los conceptos construidos, el docente expone o selecciona con el alumno problemas que deberá analizar y resolver al transferir y aplicar las destrezas desarrolladas y las actitudes adquiridas. El docente en la fase de aplicación debe diseñar los ejercicios de manera que lleve al estudiante a que observe, comprenda y analice la tarea, recuerde la estructura del concepto o información, lleve a cabo la tarea, aplicando los procesos apropiados.</p>

Fuente: Pacheco (2011, p.14)

Lo anterior sirvió de base para estructurar la rúbrica de estrategias específicas para la formación de lectores críticos, teniendo en cuenta que la secuencia didáctica y ECA fue la metodología que se escogió para el desarrollo de los objetivos propuestos en la presente investigación. Esta metodología estratégica pretende aportar nuevas pautas a los docentes sobre cómo llevar a cabo en el aula los procesos de formación de lectura crítica teniendo en cuenta las habilidades de pensamiento, a través de una metodología didáctica y pedagógica crítica.

Por otro lado, la metodología también retoma los aportes de Facione (1990) y su teoría sobre las habilidades de pensamiento, es importante definir las habilidades que desarrollará el estudiante, para alcanzar un nivel de lectura crítico; ahora bien, las habilidades generales que se plantea desarrollar en la presente propuesta son interpretación, análisis, evaluación y explicación; estas deben desarrollarse de manera secuencial para que el estudiante alcance un nivel crítico, para lograr este objetivo, en cada habilidad se ha estructurado una serie de actividades de pensamiento que el estudiante tiene que realizar si quiere lograr un pensamiento crítico.

A continuación, se encuentra la rúbrica de habilidades de pensamiento específico que se desarrollará en la propuesta “rúbrica de estrategias específicas para la formación de lectores críticos.

Tabla 75. Rúbrica de habilidades de pensamiento específico

HABILIDAD DE PENSAMIENTO	ACCIÓN	DESCRIPCIÓN
Interpretación	Investigar	Realizar consultas en diferentes fuentes de información para ampliar el conocimiento sobre un tema.
	Decodificar	Comprender las relaciones entre fonemas y grafemas; usar el contexto para comprender el significado de las palabras. El lector que es capaz de comprender, podrá darle un significado al texto que lee.
	Categorizar	Ordenar ideas o conceptos en forma tal, que cada uno de ellos posea características específicas de acuerdo a criterios predeterminados; los que se requieren para pertenecer a un grupo específico.

	Sintetizar	Seleccionar un número determinado de ideas importantes que se requieren para comprender el texto.
Análisis	Detectar	Identificar las ideas de mayor significación que contiene un texto.
	Examinar	Inspeccionar las ideas claves de un texto.
	Relacionar	Establecer conexiones entre las ideas o situaciones que se presentan en un texto.
	Inferir	Adelantar un resultado sobre la base de ciertas observaciones, hechos o premisas.
	Retroalimentar	Transmitir información de un texto a partir de una investigación, análisis y conclusión del mismo.
Evaluación	Deducir	Extraer una conclusión a partir de determinadas premisas o de ciertas situaciones
	Reflexionar	Analizar o determinar un hecho, idea o circunstancia con el fin de sacar conclusiones.
	Evaluar	Elaborar una forma de valoración apreciativa, sobre un objeto tema o fenómeno utilizando un conjunto de criterios.
	Construir	Elaborar una idea a partir de la combinación de otros conceptos o argumentos
Explicación	Justificar	Defender una posición
	Argumentar	Defender una posición, creencia e ideas sobre la base de otras ideas, creencias o afirmaciones.
	Re-Construir	Generar una nueva idea a partir del análisis de un determinado tema.

Fuente: Facione (1990, p.14) y León (2006, p.51)

Tabla 86. Rúbrica de Estrategias Específicas para la Formación de Lectores Críticos

MOMENTO: Exploración – Preparación

OBJETIVO: Desarrollar habilidades de pensamiento a nivel interpretativo de modo exploratorio, que permitan un acercamiento y un diagnóstico inicial a la lectura académica, a través, de la identificación de elementos explícitos de un texto.

ESTRATEGIA ESPECÍFICA: Selección de lecturas académicas

<p>ORIENTACIÓN: Para el desarrollo del presente trabajo se hace necesario la interacción y participación constante de los estudiantes, pues son parte fundamental y esencial para la construcción y consolidación de nuevos conocimientos.</p> <p>Antes de dar inicio a las actividades que se proponen es importante que el docente realice un encuentro abierto con los estudiantes, donde se discutan dudas, incertidumbres, pre saberes, expectativas, necesidades y propuestas de trabajo, esto con el objetivo de realizar un trabajo cooperativo.</p> <p>A partir de las ideas, necesidades, opiniones y conocimientos por parte de los estudiantes es importante que el docente realice un diagnóstico para identificar con especificad las dificultades y fortalezas que poseen los participantes a través de una situación problémica, en la cual los estudiantes pongan a prueba sus cualidades y habilidades para la resolución de problemas.</p> <p>De acuerdo con los resultados encontrados en el diagnostico se hace necesario que el docente motive al estudiante a realizar consultas e investigación sobre temas correspondientes a la rama de estudio, de tal manera que el estudiante se involucre de forma activa a esta nueva área de conocimiento y pueda tomar conciencia, relacionar, comprender y reflexionar sobre lo debe aprender y lograr en el campo de formación. Es fundamental que los estudiantes realicen de manera autónoma consultas de interés propio relacionado con los temas del área de estudio. Y luego compartan de manera organizada y estructurada la información leída, frente a sus compañeros de clase con el fin de debatir, organizar y establecer las actividades de lectura a desarrollar durante las intervenciones.</p>	<p>NIVEL DE LECTURA:</p> <p><u>Nivel literal</u></p> <p>Consulta información para comprender las ideas y conceptos claves del texto.</p> <p>Explica características distintivas de los textos según su función y estructura.</p> <p>Selecciona ideas principales que componen el Reconoce la función de los conectores lógicos que estructuran un texto</p> <p>Reconoce el tema principal de un texto.</p>
---	---

Por otro lado, el docente puede proponer a los estudiantes que realicen un glosario relacionado con conceptos o palabras que son indispensable para la comprensión de un texto académico.

Teniendo en cuenta las actividades previas de contextualización e introducción al campo académico, el docente seleccionará algunos textos propuestos por los estudiantes, los cuales se acoplen y relacionen con los temas del área e interés de los educandos; de tal manera que centren la atención del estudiante para que comiencen a desarrollar u optimizar capacidades de identificar la función e intencionalidad de un texto.

Para esto el docente puede formular las siguientes actividades:

-Presentar a los estudiantes diferentes tipos de textos que contengan un mismo tema, de manera que los estudiantes determinen la estructura y cuál es la función de cada uno para el proceso de formación.

-luego de la lectura permitir que el estudiante tenga un espacio grupal para que compartan las ideas, conceptos y opiniones que tienen frente a los textos, también fomentar espacios de preguntas y respuestas, con el fin de ir construyendo o consolidando conceptos propios y grupales.

Acorde a las actividades realizadas de manera grupal, se hace necesario que el estudiante en este momento trabaje de manera individual donde deberá seleccionar un texto o situación problemática de su interés y con la cual desarrolle las siguientes tareas:

-Leer, seleccionar y extraer ideas o conceptos claves del texto, se recomienda que este proceso se realice párrafo por párrafo respondiendo la pregunta: ¿De qué trata este párrafo?

-Luego el estudiante podrán organizar la información de mayor a mejor importancia para que al final pueda hacer una interpretación de las ideas seleccionadas, con la intención de presentar la idea global del texto. Estas ideas deben ser concretas y coherentes, con el objetivo de formar una estructura sólida.

(Se recomienda si es del interés del docente, estudiar y aplicar en clase las macroestructuras de Van Dijk).

Finalizado el primer momento, es recomendable que se realice una retroalimentación sobre las actividades realizadas y donde el estudiante reconozca y reflexione sobre los conocimientos que tiene y ha adquirido durante la intervención. Esta actividad se puede realizar en diferentes espacios con el fin de provocar un ambiente agradable y diferente.

HABILIDAD DE PENSAMIENTO:

Interpretación:

Investiga sobre un tema o concepto determinado utilizando diferentes fuentes de información confiable.

Decodifica palabras para dar significado al texto que lee.

Categoriza Información estableciendo niveles de jerarquización según la importancia que cumpla en el texto.

Sintetiza la información para establecer el tema del texto.

MOMENTO: Conceptualización- ejecución

OBJETIVO: Desarrollar la habilidad de pensamiento analítico –conceptual a través de la identificación de información clave y estrategias discursivas que permitan determinar el significado, relación e intencionalidad de los textos

ESTRATEGIA ESPECÍFICA: Detección y examinación de ideas clave, Comparación y relación entre ideas, Construcción de inferencias, Evaluación del texto

ORIENTACIÓN: En esta etapa de conceptualización es importante que el estudiante este concentrado y participe de manera crítica y activa en la clase, ya que es una etapa de construcción intelectual.

-Para que el estudiante realice procesos de comprensión con mayor profundidad es importante que el docente clarifique cuál es la diferencia entre tema e idea principal, para ello, el docente seleccionará un texto corto con el que explicará las diferencias de estos conceptos, pero antes deberá preguntar a los estudiantes que entienden por tema o idea principal, como lo relacionan o estructuran.

-El tema responde a la pregunta ¿De qué trata el texto? Se dice con una o varias palabras.

-La idea principal responde a la pregunta ¿Qué es lo que resume el texto? Puede decirse con una oración corta.

-En esta actividad el estudiante deberá colocar a prueba los conocimientos y habilidades que ha construido durante el proceso. Los participantes leerán el texto seleccionado y a partir del mismo detectaran y examinaran ideas o conceptos clave del texto. En la examinación de las ideas se hace necesario que el estudiante realice un estudio e inspección de los conceptos seleccionados con el fin de presentar la intención del texto.

-Una manera diferente de llamar la atención y participación del educando es utilizar textos escritos o gráficos de su estilo como revistas, historietas, imágenes, entre otros que le permitan al lector hacer un ejercicio práctico, sobre la identificación del tema o la idea principal de un texto, a partir de sus conocimientos.

-Finalizada la lectura, los estudiantes deberán compartir los resultados con sus compañeros donde se retroalimenten y complementen la información obtenida, así mismo expliquen cómo obtuvieron el resultado y que necesitaron para lograrlo.

Ahora, entre el grupo se deberá seleccionar dos textos del mismo tema, esto con la intención de realizar lecturas con mayor profundidad y análisis, a través de la comparación y relación entre las ideas e

NIVEL DE LECTURA:

Nivel Inferencial

Identifica las ideas principales y tema de un texto.

Deduce las ideas principales del texto a partir de la selección de enunciados.

Infiere el significado de palabras a partir del contexto que presenta el texto.

Infiere información a partir de conexiones que se establecen entre las ideas del texto y otros autores.

Extrae ideas claves del texto con el fin de inferir la intención o propósito del autor.

Presenta de manera clara y concreta las ideas claves de un texto.

Nivel crítico

-Evalúa los elementos, ideas y argumentos del texto.

información. Adicionalmente, se recomienda que el docente realice una introducción al tema de estrategias discursivas a través de ejemplos, ya que son claves en el proceso de comprensión.

Tener en cuenta que:

-Las estrategias discursivas son los recursos que utiliza el autor de manera implícita o explícita para justificar los argumentos y convencer al lector. Estas se clasifican en: estrategias de razón y estrategias de sensibilidad.

-A partir de la información brindada por el docente y los procesos antes realizados, el estudiante deberá realizar una lectura minuciosa donde seleccione y extraiga la información de mayor relevancia y significación, con el fin de hacer comparaciones y relaciones entre textos. Simultáneamente este proceso permite que el estudiante realice una intertextualidad teniendo en cuenta los aportes que brinda el autor del texto cuando menciona ideas, teorías u opiniones de otros autores o áreas que permiten complementar y dar fuerza a las ideas de la lectura.

*La intertextualidad es una estrategia fundamental en el proceso lector teniendo en cuenta que esta permite establecer nexos con otras ideas, temas y contextos para aprobar si el autor se apoya de otras fuentes que les den fuerza y validez a sus ideas.

Para abordar el tema de intertextualidad pregúntele a los estudiantes que entienden por intertextualidad, plagio, cita o autoridad, permítales que opinen y cuenten experiencias que han tenido con estos temas; es importante que el docente realice una explicación pertinente sobre los tipos de intertextualidad (cita, plagio y alusión) a través de ejemplos y situaciones reales donde se evidencie este proceso.

-Hacer inferencias permite que el lector presente información implícita del texto a través de procesos de comprensión, los cuales se dan a partir del análisis, establecimiento de relaciones y generación de conclusiones. Para ello se hace relevante que el docente realice una breve explicación de tema de Inferencia, señalando los puntos claves para desarrollar este proceso.

Para lograr esta habilidad inferencial, el docente puede proponer un texto argumentativo no más de 3 páginas, el cual le permita al lector identificar argumentos y conceptos, con los cuales pueda realizar

inferencias. Este ejercicio se puede realizar de manera grupal o individual todo dependerá del rendimiento de los estudiantes.

Durante el proceso lector se hace necesario que el docente formule algunas preguntas básicas como son:

-¿Qué es lo que el contenido textual o visual me dice?

-¿Qué entiendo del título del texto?

-¿Qué es lo que ya conozco en relación a lo que leo?

-El texto me presenta un tema nuevo o ya tiene referentes sobre el mismo

-¿Qué puedo deducir con el texto?

Estas preguntas se formulan con la intención de introducir al lector en la lectura, de tal forma que se concentre y realice procesos de comprensión con profundidad y coherencia.

Luego, el lector deberá formular hipótesis o conjeturas sobre lo que lee, a través de la información adquirida y contextualizada (es importante que el docente como el estudiante reconozcan y enseñen las diferencias entre estos conceptos, para ello, los estudiantes pueden realizar consultas extracurriculares para complementar su bagaje académico).

Recuerde que una persona pensante y crítica se cuestiona y pregunta constantemente, por eso para validar y aceptar las ideas propuestas por el estudiante, el docente como los estudiantes deberá realizarse preguntas con frecuencia que conlleven al análisis y conceptualización, como lo son:

- ¿Qué intenta demostrar el autor?

- Sobre qué elementos basa el autor su tesis, hechos u opiniones.

-¿Cuál es la intención del autor cuando menciona algunos enunciados?

Brinde un espacio de 5 minutos para que los estudiantes revisen y analicen las ideas con las cuales intentaran justificar sus inferencias.

Finalmente, los estudiantes presentarán las inferencias que han logrado construir a sus compañeros, a la par que complementan, relacionen o cambian ideas.

Este proceso de socialización exige al estudiante un sentido de pertenencia y liderazgo por el proceso, evidenciándose el dominio del tema, además brindan la posibilidad de reflexionar sobre la comprensión que realiza sobre un texto.

Para esta actividad tenga en cuenta:

-Inicie realizando preguntas sencillas de nivel literal, (estas preguntas también las realizan y formulan los compañeros de clase), continúe exponiendo preguntas con mayor complejidad y análisis.

-Manifieste que las respuestas deben ser sustentadas o fundamentadas.

-Permita que los estudiantes presenten sus puntos de vista.

-Brinde espacios de (3 minutos) para que el participante organice y estructure las nuevas ideas obtenidas del proceso lector.

-Permita que los estudiantes generen preguntas a partir de la socialización de las diferentes ideas.

Antes de iniciar la retroalimentación es importante establecer las normas de trabajo como la escucha, el respeto y la participación constante.

Por otro lado, a manera de retroalimentación, los estudiantes deberán evaluar los textos propuestos en clase de acuerdo a los siguientes términos:

Certeza

Relevancia

Coherencia

<p>-Para evaluar un texto en términos de certeza, el estudiante analiza la “verdad” del texto que lee, es necesario aplicar este ítem como primer paso, ya que cuando se extrae información, se necesita estar seguro de la credibilidad de la fuente y que dicha fuente brinde información veraz.</p> <p>-Para evaluar un texto en términos de relevancia el estudiante debe relacionar la información que le brinda el texto, con el fin de detectar que ideas son determinantes.</p> <p>-Para evaluar el texto según su coherencia, el estudiante debe realizar una conexión entre párrafos teniendo en cuenta la información que brinda el autor y los argumentos que este presenta, determinando si estos tienen sentido y si son coherentes a la idea principal.</p>	
--	--

MOMENTO: Aplicación – evaluación

OBJETIVO: Desarrollar habilidades de pensamiento crítico en un nivel evaluativo y explicativo, de tal manera que se argumente y justifique el conocimiento aprendido a través, de la aplicación de este en actividades de la vida real.

ESTRATEGIA ESPECÍFICA: Discusión y emisión de juicios de valor

Elaboración de propuestas

<p>ORIENTACIÓN: Para este último momento, las actividades deberán ser mas de discusión y valoración sobre el proceso, por lo cual, los docentes con los estudiantes podrán plantear y organizar actividades como la mesa redonda, el debate, el seminario, el foro, entre otros. Para el desarrollo de estas actividades se debe tener en cuenta una serie de recomendaciones que guiarán al estudiante a alcanzar un nivel crítico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Seleccionen entre el grupo un tema o problemática real, una situación que los esté afectando de manera cercana, con el fin de lograr un mayor interés y compromiso por parte del estudiante. -Antes de hacer la actividad, desarrolle sub-actividades de lectura que demanden análisis, emisión de juicios de valor por parte del estudiante en donde se evidencie la comprensión de la problemática o el tema a tratar. -Seleccionen textos y realice actividades grupales donde se comprenda como hacer un argumento, que tipos de argumentos existen y como reconocer y extraer argumentos en un texto. Aquí se requiere que el estudiante como el docente realicen consultas y retomen ejemplos de otros textos para poseer referentes sobre el tema y así mismo poder trabajar con mayor disposición y veracidad. -Realice ejercicios como debates, mesas redondas, entrevista, entre otros, en donde el estudiante ponga a prueba la capacidad para justificar una posición bajo los argumentos anteriormente seleccionados. <p>Todo el trabajo a realizar debe ser constantemente retroalimentado con el fin de identificar si se está cumpliendo con las metas propuestas, asimismo, el estudiante debe ser consciente de lo que logrado mejorar y aprender, sin embargo, si el objetivo no se ha logrado en su mayor parte, es importante que</p>	<p>NIVEL DE LECTURA:</p> <p><u>Nivel crítico</u></p> <p>Emite un juicio de valor teniendo en cuenta los criterios para su aceptación.</p> <p>Propone soluciones a problemas sociales planteados, relacionándolos con su contexto vivencial.</p>
--	--

el docente haga un pare, pregunte y elaboren estrategias de mejoramiento, identificando cuales son las mayores dificultades.

Al finalizar la actividad permita que los estudiantes brinden sus conclusiones, ideas, conocimientos y logros, esto le permitirá re-construir concepciones acerca del tema o la problemática tratada, reformulando conocimientos.

Para finalizar, será importante que el docente y los estudiantes planteen actividades de aplicación específica, en las que se ponga a prueba los conocimientos adquiridos. Para esto se pueden plantear actividades como:

-Realizar cátedras o proyectos donde expongan y expliquen sus conclusiones sobre determinado estudio de un texto.

-Llevar a cabo un proyecto de investigación en donde el estudiante aplique y reproduzca el conocimiento aprendido.

-Formar y desarrollar clubs de lectura en donde los estudiantes se empoderen y guíen la lectura de estudiantes que poseen mayores problemas al intentar comprender textos de manera crítica.

6. Discusión

Luego de hacer un recorrido investigativo de manera teórica y práctica en el que se pone a prueba diversas concepciones y perspectivas sobre la lectura crítica, se ha podido llegar a varias conclusiones. Primero que todo, es importante rescatar la importancia que tiene la universidad como un espacio de formación a nivel profesional, la responsabilidad de realizar procesos formativos pedagógicos, en donde se le enseñe al estudiante a leer críticamente, introduciéndolo a una nueva lectura académica propia de la rama de conocimiento en la que estudia, con el fin de integrarlo a la cultura lectora. Asimismo, debe dotarlo de una serie de estrategias cognitivas, que lo induzcan a cuestionar no solo lo que lee, sino también lo que sucede en su vida cotidiana.

Por otra parte, la lectura crítica es un proceso que debe desarrollarse de manera secuencial y estructurada, siguiendo unos objetivos claros, de ahí, que existan numerosas estrategias dirigidas al desarrollo de un nivel crítico de lectura. Sin embargo, una de las estrategias más coherentes es la que se fundamenta en las habilidades de pensamiento, pues la lectura crítica debe concebirse en la educación como una herramienta poderosa de transformación que crea pensadores comprometidos con su entorno social, de tal manera que ayude al estudiante a abstraer, comprender, evaluar y opinar sobre un texto determinado. Ahora bien, estas habilidades cognitivas se logran siempre y cuando se desarrollen o se lleven a cabo en el aula una serie de estrategias enmarcadas en la pedagogía y didáctica crítica, que permitan la formación de un hombre pensante, consciente y preocupado de las condiciones sociales en que vive.

Por tal razón, la propuesta planteada tiene el fin de formar profesionales eficientes, ciudadanos participativos y conscientes de lo que leen, para aportar ideas que ayuden a la transformación de diferentes problemáticas sociales, a partir del análisis y la construcción de una postura clara y argumentada. En ese orden de ideas, es importante presentar algunos aspectos que se evidenciaron en los educandos y que ayudaron a estructurar la propuesta.

Primero, se determinó en el pre test algunas dificultades por parte de los estudiantes al momento de extraer argumentos, hacer inferencias, comparar y contrastar ideas y hacer juicios de valor, lo cual reflejó que los estudiantes no emplean sus habilidades de pensamiento, en el entendido de que cada pregunta sobre el texto apuntaba al uso de una habilidad específica.

Segundo, la intervención (pilotaje) arrojó los siguientes resultados: falencias a nivel inferencial y crítico, en la medida en que presentaban dificultades para sintetizar, organizar, deducir

y explicar, lo cual afectaba al momento de extraer ideas principales, presentar el tema general, relacionar información y dar opiniones argumentadas sobre un determinado tema. De otra parte, los estudiantes presentaron dificultades para relacionar y comparar lo que leían con su realidad social, esto también reflejaba que algunos estudiantes conocían muy poco de las problemáticas sociales en cuanto a aspectos políticos, económicos, sociales y culturales, lo cual limitaba al educando al momento de relacionar las lecturas con otros textos e ideas.

Tercero, los estudiantes están acostumbrados a realizar lecturas superficiales y no lecturas que impliquen un análisis profundo, que les permita adquirir una postura crítica, por lo que este tipo de ejercicio provoca indisposición y frustración. Por último, se evidenció que algunas estrategias como la lectura compartida, la lectura fraccionada, la lectura en ambientes no convencionales (fuera del aula de clase) implementadas durante la intervención, contribuyeron en el proceso lector de los estudiantes, mejorando su atención, participación y confianza para expresar, compartir y construir ideas.

Para finalizar, la hoja pensar confirmó la importancia de proponer espacios de reflexión sobre los procesos cognitivos que se llevan a cabo al leer, teniendo en cuenta que el estudiante no es consciente de las habilidades y dificultades que posee para comprender un determinado texto y establecer ciertas habilidades de pensamiento que favorezcan la formación profesional y social del mismo.

Finalmente, se pudo establecer que los procesos de lectura crítica y de pensamiento crítico son fundamentales y esenciales en la formación, por tal razón, se hace necesario que las instituciones educativas incluyan la realización de estudios y seguimientos permanentes sobre los procesos lectores y cognitivos que hacen y tienen los educandos, de tal forma que se logre un aprendizaje y un desarrollo pertinente que conlleve a una competencia apta, acorde a las necesidades del contexto

7. Referencias Bibliográficas

- Barreto, M. (2014). *La alfabetización académica en la formación universitaria*. Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá, Colombia.
- Borquez, R. (2006). *Pedagogía crítica*. Editorial Trillas. México.
- Cassany, D. (2005). *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. Universitat Pompeu Fabra. Barcelona, España.
- Cassany, D., y Morales, A. (2008). *Leer y escribir en la Universidad: hacia la lectura y escritura crítica de géneros científicos*. Revista Memoralia. Venezuela.
- Carlino, P. (2005). *Leer, escribir y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Editorial Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.
- Corredor, A. (2012). *Pedagogía crítica en la educación superior: una aproximación desde la didáctica*. Universidad de San Buenaventura. Bogotá, Colombia.
- Diment, E. (2006). *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional. Ayudas pedagógicas y recursos para escribir en los primeros años universitarios*. Editorial Universidad Tecnológica Nacional. Buenos Aires, Argentina.
- Errazuriz, C. (2006). *Evaluación y desarrollo de una propuesta de alfabetización académica para estudiantes de primer año de pedagogía general básica*. Editorial Universidad Tecnológica Nacional. Chile.
- Fraenkel, J., y Wallen, N. (1996). *How to design and evaluate research in education*. (3rd. Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Recuperado de: https://asslliuab.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf -1.pdf. Consultado el 4 de febrero de 2018.
- Garcia, E. (2015). *Investigación en lengua materna Camino y fundamentos*. Editorial UD. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Caldas, Colombia.
- Giroux, H. (1997). *Teoría y resistencia de la educación*. Siglo XXI. UNAM. México.
- _____. (1991). *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics: Rethinking Educational Boundaries*. Nueva York: State University of New York Press.

- _____. (1995). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México.
- Gordillo, A., y Flórez, M. (2009). *Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios*. España
- Guevara, M. (2011). *Hacia una lectura superior: la habilidad de leer*. En contribuciones a las ciencias sociales. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/16/gbbm.html>. Consultado el 08 de agosto del 2018.
- Herrera, A. y Villalba, A. (2012). *Procesos de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios*. Universidad de Sucre. Sincelejo, Colombia. Herrera, A. y Villalba, A. (2012). *Procesos de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios*. Universidad de Sucre. Sincelejo, Colombia.
- Martínez, P. (2006). *El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica*. Revista pensamiento y gestión N° 20. Recuperado de: <file:///D:/DOCUMENTS%20AND%20SETTING/USER/Downloads/1%20el%20m%C3%A9todo%20de%20estudio%20de%20caso.pdf>. Consultado el 3 de abril de 2018.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI editores. México.
- _____. (1998). *Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Traducido por Editorial Siglo XXI Editores Argentina, S.A. Buenos Aires, Argentina.
- Pacheco, A. (2011). La estrategia de enseñanza ECA para el desarrollo del pensamiento. Revista ciencias básicas Bolivarianas. Universidad Simón Bolívar, Colombia, Barranquilla.
- Pérez, A., y Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y escribe en la universidad colombiana?: un aporte a la consolidación académica del país*. Colciencias; Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Pérez, D., y Hospital J. (2014). *La educación crítica en la educación superior: una propuesta para el profesorado universitario desde la perspectiva de dos estudiantes de pregrado*. Revista Entramado: educación y sociedad. Universidad Gran Colombia. Bogotá, Colombia.
- Ramírez, R. (2008). *Pedagogía crítica, una manera ética de generar procesos educativos*. Universidad de Nariño. Colombia.

- Serrano, M. (2008). *El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. Hacia una propuesta didáctica*. Editorial Educere. Recuperado de www.saber.ula.ve/. Consultado el: 3 de mayo de 2018.
- Simons, H. (2011) *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata S.L. Madrid, España.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Torrado, M (2000). *Educación para el desarrollo de competencias: una propuesta para reflexionar*. Santafé de Bogotá
- Van Dijk, T. (1980) *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Siglo XXI editores. Madrid, España.

ANEXO 1. Intervención 1 Texto 1 Educación Propia

Domingo, 17 mayo, 2015 - 07:00

Radio Nacional de Colombia

La educación propia se fundamenta en la espiritualidad profunda, donde el hombre es parte de la naturaleza, la cual le brinda la función y razón de ser de su existencia. A través del programa radial ‘Educación Propia’, la Organización Nacional Indígena de Colombia y Radio Nacional de Colombia quieren compartir **cómo se implementa la educación propia en varios Pueblos Indígenas de Colombia**, en medio de unos parámetros educativos que exige el Estado Colombiano, y la aplicación autónoma de Sistemas Educativos Propios por parte de las organizaciones indígenas.

Enseñará que la educación de los Pueblos Indígenas de Antioquia tiene como objetivo posibilitar la **pervivencia de la cultura y del saber ancestral**. Que busca realizar acciones dirigidas a la participación de toda la comunidad, que garanticen la reproducción de las tradiciones en un dialogo intergeneracional e integre la producción de todas las manifestaciones artísticas y artesanales.

Fuente: Radio Nacional de Colombia (2015).

ANEXO 2. Texto 2. Programación de la Experiencia Pedagógica

TEXTO NO. 2 NARRATIVO

PROGRAMACIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA PROPIA EN EL COLEGIO GRANADILLO –RESGUARDO PIOYA, CALDONO-CAUCA

Día martes 4 de noviembre 2014

Bienvenidos a los visitantes al pueblo Wounaan y Awa con un ritual Nasa y presentaciones de los docentes Nasa en el colegio Granadillo y palabras del recibimiento de los visitantes Wounaan. El pueblo Nasa, nos esperaba, nos dio recibimiento dando una bienvenida. Al entrar un mayor Nasa nos purifico la espiritualidad, luego entramos en espiral, los niños Nasa, nos esperaba en la puerta del Colegio acompañado con música autóctona Nasa, donde el Coordinador Omar Gustavo Campo Bomba, dio recibimiento a la tierra Nasa, por haber venido para intercambiar pedagogía indígena y los demás profesores hablaron también la bienvenida y que durante la semana conversar la pedagogía para fortalecer la educación propia en cada uno de los pueblos indígenas. El maestro Irvin Cárdenas Mepaquito del pueblo Wounaan, habló que por la ayuda de Ewandam estaba en sus tierras Nasa en busca de compartir saberes pedagógicos y que fue seleccionados por

los profesionales del proyecto territorios Narrados de intercambio de pedagogía que adelanta el Ministerio de educación y agradeció al pueblo Nasa con unos cantos ancestrales del pueblo Wounaan.

Fuente: Cárdenas, I. (2014).

ANEXO 3. Texto 3 Etnoeducación y políticas educativas en Colombia

TEXTO N°. 3 ARGUMENTATIVO

Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos

Elizabeth Castillo Guzmán

La etnoeducación: una vieja batalla, un nuevo derecho Lo primero que se debe decir cuando se aborda el debate sobre la etnoeducación, es que su condición actual, como derecho cultural reconocido a los indígenas, afrodescendientes, raizales y rom —gitanos—, resulta de dos tipos de batallas. La primera está referida a la lucha por otra escuela¹ (Castillo, 2007), iniciada por organizaciones indígenas a mediados del siglo XX; y la segunda, relacionada con las luchas por el reconocimiento étnico de los afrodescendientes y los raizales, se da durante los años noventa. Esto significa que, en el campo de la etnoeducación, los procesos de reivindicación de los grupos étnicos expresan distintas trayectorias y, en esa medida, expresan distinciones en sus concepciones y sus acciones políticas.

La lucha por otra escuela, iniciada por las organizaciones indígenas en el siglo pasado, condensa el rechazo de estas poblaciones a las formas de escolarización que les fueron impuestas desde el siglo XVI, y que hemos denominado Iglesia-docente, para dar a entender la función desempeñada por las misiones católicas en la tarea de civilizarlas e integrarlas a través de la escuela. Las consecuencias de tres siglos de internados y escuelas misioneras en territorios indígenas afectaron de manera estructural las formas de vida de estos pueblos:

Existe una verdadera represión educativa y cultural contra los indígenas. Los “institutos educativos para indígenas” están casi totalmente al servicio de los blancos y mestizos, muchos de los cuales no son siquiera de la zona de Tierradentro. No se enseña la lengua materna de la gran mayoría de la población, que es Páez, y los llamados profesores bilingües son unos meros traductores sin ninguna iniciativa, al servicio de los agentes de Monseñor Vallejo (CRIC, 1973: 23).

Fuente Castillo, E. (2008).

ANEXO 4. Texto .4 Kirincha, La Revista de la Etnografía

Texto .4 Descriptivo

KIRINCHA, LA REVISTA DE LA ETNOGRAFIA

COMUNIDAD EMBERA KATIO	
LENGUA	Pertenece a la familia lingüística Choco
CULTURA	Se asientan en caseríos y sus características culturales son similares a las encontradas para los embera. En general los embera se consideran como hombres de rio- embera debida- y como hombres de montaña- embera éyabida- A estos últimos pertenecen embera katio, los chami y los indígenas embera del Alto Andagueda. El río a lo largo del cual construyen sus tambos es además parte importante de su cosmovisión

Fuente: Morales, E. (2014).

ANEXO 5. Intervención N°2

INTERVENCIÓN N°2 UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA LICENCIATURA

FECHA: _____ NOMBRE: _____

Conectores lógicos:

Los conectores lógicos son palabras o expresiones que sirven para relacionar las ideas dentro de un texto. En ese sentido, su presencia es fundamental para que un texto sea mucho más que un conjunto de oraciones independientes y autónomas. La claridad de la argumentación de un texto depende principalmente del uso adecuado de los conectores; un conector lógico mal utilizado puede cambiar completamente el sentido del texto.

Tabla 7. Conectores lógicos

Tipo de relación	Conectores lógicos	
Enlazar ideas similares o añadir una nueva idea	Otra vez De nuevo También Y Igualmente Además	Por otra parte De la misma forma Al lado de De igual importancia Asimismo
Limitar o contradecir una idea	Aunque Pero A la inversa Recíprocamente A pesar de No obstante	Al contrario Por otra parte De otra manera Hasta ahora Sino Sino (que)
Indicar tiempo o lugar	Sobre A través de Después Antes Alrededor de A la vez Por encima de Eventualmente	Por ultimo En primer lugar Entre tanto Ahora Después de esto Al principio Finalmente Entonces

Tipo de relación	Conectores lógicos	
Señalar las relaciones Causa - Efecto	Por tanto Por lo tanto Por lo que Porque Pues	Por consiguiente Luego Tanto... que Con que Así que
Indicar un ejemplo, resumen o conclusión	Por ejemplo De hecho En otras palabras Esto es Es decir En conclusión	En resumen En general En suma Así De este modo Para concluir O sea Mejor dicho
Marcar la similitud o el contraste	De la misma forma De la misma manera De forma similar De igual forma Como Por el contrario	Por otra parte A pesar de Después de todo En cambio Al contrario Sin embargo

Fuente: Universidad Externado de Colombia (2016).

TALLER DE CONECTORES LÓGICOS

Opción múltiple de única respuesta. Seleccione los conectores indicados en las siguientes oraciones.

1) 1679 Newton escribió sobre tres leyes de mecánica y gravedad en Principia Mathematica, permitieron los avances de la Revolución Industrial continúan siendo el fundamento de la física mecánica moderna.

- A) Durante que cuando
- B) Desde y pero
- C) A partir de las que y, en cambio
- D) Hasta que, aunque, en realidad
- E) En las cuales y Correcta: E

2) animado que se encontraba, el científico no se dio cuenta..... los experimentos tenían un error que invalidaba sus resultados.

- A) Tan como
- B) Por lo muy de que
- C) Por más si es que
- D) Debido a lo si
- E) Por lo que ya

3) la mentalidad que tengamos, poder entablar una socialización de los temas es necesario tener el momento los medios.

- A) Según a fin de antes que
- B) Además de junto con antes de
- C) Cualquiera que sea para y
- D) Pese a toda antes de o

E) De acuerdo con en el momento de aunque también

4) En Colombia, la corrupción continúa siendo un grave problema tiene uno de los índices más altos de Latinoamérica; la pobreza en el país aumenta.

A) porque y no

B) no obstante, sin embargo

C) la que de donde

D) puesto que mientras que

E) y por ello

5) Las palabras el hombre se expresó, me impresionaron me convencieron.

A) en los que y, en cierto sentido,

B) sobre los cuales aunque no

C) con qué pero no

D) según los cuales más que

E) mediante las cuales y no

Fuente: Universidad de los Andes. (2012).

ANEXO 6. Texto 4. Lo educado no quita ‘lo chunchurria’

LO EDUCADO NO QUITA ‘LO CHUNCHURRIA’
MARGARITA M. OROZCO ARBELÁEZ

Nunca me canso de citar en mis clases esas palabras tan bellas del polaco Ryszard Kapuscinski: “No hay periodismo posible al margen de los seres humanos (...) para ejercer el periodismo, ante todo, hay que ser buen hombre o buena mujer. Si se es una buena persona se puede intentar comprender a los demás, sus intenciones, su fe, sus intereses, sus dificultades y sus tragedias”.

Si el autor estuviera vivo, le diría que no debería haber profesión al margen de las buenas personas, y que la educación en Colombia (no sólo la que se imparte en la escuela), tendría que estar comprometida con una real transformación de los individuos hasta que estos entiendan que la sociedad es un entramado complejo de seres humanos y no de meros objetos.

De lo contrario, seguiremos haciendo producción en masa de guaches ilustrados, individuos manipuladores y utilitaristas que saben de muchas cosas, pero que son incapaces de reconocer a los demás como gente con los mismos derechos.

Porque algo tiene que estar funcionando mal en el ciclo educativo cuando vemos que los grandes corruptos en este país han pasado por colegios y universidades de élite. Al parecer, no bastó el esfuerzo de las instituciones que les dieron los diplomas y tampoco el de sus familias que les brindaron acceso a bibliotecas, viajes, aprendizaje de otros idiomas e interrelación con otras culturas, lo cual no caló lo suficiente para entender que ni “la corrupción es inherente al ser humano”, ni el mal que se le hace a otras personas sale con el jabón del baño al día siguiente.

Algo nos falta por aprender para que haya gente con formación doctoral diciendo que le importa un carajo que haya pobres en el país. Para que algunas de nuestras empresas tengan jefes de personal muy eruditos en hacer contratos en detrimento de los trabajadores. Para que existan abogados expertos en triquiñuelas jurídicas y saquen beneficios particulares. Para tener un sistema de salud en el que no es poco frecuente dar con médicos incapaces de comprender el dolor de sus pacientes.

Y así vamos normalizando la existencia de jefes con muchos títulos que gritan a sus empleados hasta enfermarlos de los nervios. Justificamos la aparición en público de poetas estudiados que hacen comentarios sexistas, y de afamados escritores misóginos, envidiosos y elitistas. Nos encontramos en la cotidianidad con rectores que vociferan borrachos porque no los dejan subir al avión y con académicos que mueven fichas políticas para tirarse en la carrera de sus compañeros. Con unos ingenieros sin escrúpulos que cambian el beneficio económico por la seguridad de la gente y con especialistas que cobran en dos empresas el tiempo completo y trabajan sólo para una, o para ninguna.

Al parecer la educación no está formando mejores personas, sólo gente que se sabe muy bien el discurso de la rentabilidad y el mercado global. Profesionales muy bien adiestrados en el arte de hacer dinero, pero poco educados para ser ciudadanos y para entender la vida como una forma de organización social y política dentro de la cual se tiene una inmensa responsabilidad.

Por eso lo educados no les quita a muchos lo ‘chunchurrias’ porque estamos frente a la tiranía de una sociedad en la que el éxito de una persona no está determinado por los parámetros éticos bajo los cuales se rige, sino de la renta obtenida, así sea a costillas de la dignidad humana.

Fuente: Orozco, M. (2014).

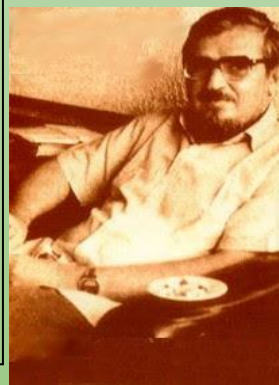
ANEXO 7. Texto 5. Elogio de la dificultad

ELOGIO DE LA DIFICULTAD

Por: Estanislao Zuleta

Estanislao Zuleta (Medellín, 3 de febrero de 1935 — Cali, 17 de febrero de 1990) fue un filósofo, escritor y pedagogo colombiano célebre especialmente en el campo de la universidad a la cual dedicó toda su vida profesional. Más allá de sus escritos, ha sido muy apreciado por su oratoria por la gran cantidad de conferencias que dictó. Dedicado a la filosofía, la economía, el psicoanálisis y la educación en toda su extensión.

Quien iba a ser uno de los grandes maestros universitarios de Colombia, abandonó en su juventud el colegio para dedicarse a estudiar por su cuenta, lo que le abrió las puertas a la literatura, la historia, el arte y las ciencias sociales.



La pobreza y la impotencia de la imaginación nunca se manifiestan de una manera tan clara como cuando se trata de imaginar la felicidad. Entonces comenzamos a inventar paraísos, islas afortunadas, países de cucaña. Una vida sin riesgos, sin lucha, sin búsqueda de superación y sin muerte. Y por tanto también sin carencias y sin deseo: un océano de mermelada sagrada, una eternidad de aburrición. Metas afortunadamente inalcanzables, paraísos afortunadamente inexistentes.

Todas estas fantasías serían inocentes e inocuas, si no fuera porque constituyen el modelo de nuestros anhelos en la vida práctica. Aquí mismo, en los proyectos de la existencia cotidiana, más acá del reino de las mentiras eternas, introducimos también el ideal tonto de la seguridad garantizada, de las reconciliaciones totales, de las soluciones definitivas. Puede decirse que nuestro problema no consiste sólo ni principalmente en que no seamos capaces de conquistar lo que nos proponemos, sino en aquello que nos proponemos: que nuestra desgracia no está tanto en la frustración de nuestros deseos, como en la forma misma de desear. Deseamos mal. En lugar de desear una relación humana inquietante, compleja y perdible, que estimule nuestra capacidad de luchar y nos obligue a cambiar, deseamos un idilio sin sombras y sin peligros, un nido de amor y, por lo tanto, en última instancia un retorno al huevo.

En vez de desear una sociedad en la que sea realizable y necesario trabajar arduamente para hacer efectivas nuestras posibilidades, deseamos un mundo de satisfacción, una monstruosa sala-cuna de abundancia pasivamente recibida. En lugar de desear una filosofía llena de incógnitas y preguntas abiertas, queremos poseer una doctrina global, capaz de dar cuenta de todo, revelada por espíritus que nunca han existido o por caudillos que desgraciadamente sí han existido. Adán y sobre todo Eva, tienen el mérito original de habernos liberado del paraíso, nuestro pecado es que anhelamos regresar a él. Desconfiemos de las mañanas radiantes en las que se inicia un reino milenar. Son muy conocidos en la historia, desde El estudio de la vida social y de la vida personal nos enseña cuán próximos se encuentran una de otro la idealización y el terror. La idealización del fin, de la meta y el terror de los medios que procurarán su conquista.

Quienes de esta manera tratan de someter la realidad al ideal, entran inevitablemente en una concepción paranoide de la verdad; en un sistema de pensamiento tal, que los que se atrevieran a objetar

algo quedan inmediatamente sometidos a la interpretación totalitaria: sus argumentos no son argumentos sino solamente síntomas de una naturaleza dañada o bien máscaras de malignos propósitos. En lugar de discutir un razonamiento se le reduce a un juicio de pertenencia al otro –y el otro es, en este sistema, sinónimo de enemigo–, o se procede a un juicio de intenciones. Y este sistema se desarrolla peligrosamente hasta el punto en que ya no solamente rechaza toda oposición, sino también toda diferencia: el que no está conmigo está contra mí, y el que no está completamente conmigo, no está conmigo. Así como hay, según Kant, un verdadero abismo de la razón que consiste en la petición de un fundamento último e incondicionado de todas las cosas, así también hay un verdadero abismo de la acción, que consiste en la exigencia de una entrega total a la “causa” absoluta y concibe toda duda y toda crítica como traición o como agresión.

Ahora sabemos, por una amarga experiencia, que este abismo de la acción, con sus guerras santas y sus orgías de fraternidad, no es una característica exclusiva de ciertas épocas del pasado o de civilizaciones atrasadas en el desarrollo científico y técnico; que puede funcionar muy bien y desplegar todos sus efectos sin abolir una gran capacidad de inventiva y una eficacia macabra. Sabemos que ningún origen filosóficamente elevado o supuestamente divino, inmuniza a una doctrina contra el riesgo de caer en la interpretación propia de la lógica paranoide que afirma un discurso particular –todos lo son– como la designación misma de la realidad y los otros como ceguera o mentira.

El atractivo terrible que poseen las formaciones colectivas que se embriagan con la promesa de una comunidad humana no problemática, basada en una palabra infalible, consiste en que suprimen la indecisión y la duda, la necesidad de pensar por sí mismo, otorgan a sus miembros una identidad exaltada por la participación, separan un interior bueno –el grupo– y un exterior amenazador. Así como se ahorra sin duda la angustia, se distribuye mágicamente la ambivalencia en un amor por lo propio y un odio por lo extraño y se produce la más grande simplificación de la vida, la más espantosa facilidad. Desarrollo del tema mediante el planteamiento de una tesis o proposición que se sustenta mediante el uso de argumentos. En éste y los párrafos siguientes el autor esgrime argumentos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos y políticos para sustentar su tesis en contra de las soluciones facilistas y a favor de las bondades del esfuerzo y el compromiso en la construcción tanto de la individualidad como de la sociedad. El autor despliega su reflexión mediante el uso del método de oposiciones argumentativas (método dialéctico): facilidad vs. esfuerzo, seguridad vs. riesgo, permanencia vs. Cambio, dogmatismo vs librepensamiento. Exposición de argumentos a favor de la tesis central de la disertación: el valor de la dificultad. El autor acude a la estrategia dialéctica de presentar las consecuencias negativas que se pueden derivar de adoptar las vías del facilismo, es decir el camino contrario al que está defendiendo en su ponencia. Y cuando digo aquí facilidad, no ignoro ni olvido que precisamente este tipo de formaciones colectivas, se caracterizan por una inaudita capacidad de entrega y sacrificios; que sus miembros aceptan y desean el heroísmo, cuando no aspiran a la palma del martirio. Facilidad, sin embargo, porque lo que el hombre teme por encima de todo no es la muerte y el sufrimiento, en los que tantas veces se refugia, sino la angustia que genera la necesidad de ponerse en cuestión, de combinar el entusiasmo y la crítica, el amor y el respeto.

Fuente: Zuleta, E. (1980).

ANEXO 8. Texto 6. La educación como práctica de la libertad

TEXTO 6

La educación como práctica de la libertad

Fragmento Educación versus masificación

Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la pérdida de su propio "yo", sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus "descubrimientos", a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos.

Frente a una sociedad dinámica en transición, no admitimos una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común, "oyendo, preguntando, investigando". Sólo creemos en una educación que haga del hombre un ser cada vez más consciente de su transitividad, críticamente, o cada vez más racional.⁸

La propia esencia de la democracia incluye una nota fundamental, que le es intrínseca: el cambio. Los regímenes democráticos se nutren en verdad del cambio constante. Son flexibles, inquietos y, por eso mismo, el hombre de esos regímenes debe tener mayor flexibilidad de conciencia.⁹ La falta de esta permeabilidad viene siendo una de las más serias irregularidades de los regímenes democráticos actuales, por la ausencia de correspondencia

entre el sentido del cambio, característico no sólo de la democracia sino de la civilización tecnológica, y una cierta rigidez mental del hombre que, masificándose, deja de asumir posturas crecientemente críticas frente a la vida. Excluido de la órbita de las decisiones que se limita cada vez más a pequeñas minorías, es guiado por los medios de publicidad, a tal punto que en nada confía sino en aquello que oyó en la radio, en la televisión o leyó en los periódicos.¹⁰

De ahí su identificación con formas místicas que explican su mundo. Su comportamiento es el del hombre que pierde dolorosamente su dirección. Es el hombre sin raíces.

Fuente: Freire, P. (1967)

ANEXO 9. Juicios de valor

Juicios de valor

La valoración crítica es la capacidad para comentar o emitir un juicio sobre la calidad conceptual y estética de los productos culturales en términos académicos. Esta es una actividad frecuente en diferentes disciplinas, pues se espera que el estudiante desarrolle competencias de pensamiento crítico y de argumentación frente a diversos textos. La habilidad de comentar o criticar se puede aplicar en producciones escritas (textos literarios, académicos, crónica), orales (conferencias, charlas, exposiciones), visuales (fotografías, esculturas) o audiovisuales (películas, videos, charlas TED).

¿Qué es comentar o criticar?	
Tomar distancia de las ideas expuestas en un texto para analizarlas desde diferentes puntos de vista.	Para dar un punto de vista crítico se debe: entender, descomponer y evaluar el texto
Reforzar o refutar la tesis expuesta por el autor con argumentos (evidencias).	
Analizar el tema desde la perspectiva de otros autores y desde otras miradas teóricas o conceptuales	
Relacionar el texto con lecturas, ensayos, películas, etc., que traten el mismo tema, desde el mismo o desde otro punto de vista.	
Relacionar el texto con otras producciones del mismo autor para encontrar puntos comunes o diferencias relevantes.	
Valorar la calidad del estilo, la estructura y la edición del texto.	
Valorar la calidad del estilo, la estructura y la edición del texto.	

Comentar o criticar no es

Sinónimo de un decir negativo sobre el texto. El juicio puede ser también positivo, pero en ambos casos requiere sustento	Hacer juicios de valor (<i>me gusta el texto, no me gusta la película</i>)
Reforzar o refutar ideas que no se encuentran en el texto base	Resumir o parafrasear las ideas del autor

"Bueno" o "malo" son juicios de valor que dependen de cada persona y no representan una valoración objetiva de las propiedades de lo que se está comentando.

Ejemplos de juicios de valor

X Este libro **es malo**. Trata solo sobre la fonética, pero **no nos dice nada** sobre la fonología y lo que podríamos identificar entre ambas: la fonética y la fonología. **No me gustó, me pareció aburrido** el tema y la forma en la cual Juana Gil Fernández explica cuál es la forma en la que nosotros aprendemos los sonidos de las palabras. **Realmente es aburrido y no creo que nos aporte mucho al curso**, por lo que yo recomendaría que se empleara otro libro para poder aprender lo que es la fonética, para qué sirve y de qué manera podemos aprenderla. Si **no, solo perderemos el tiempo**, porque la fonética es el estudio de los sonidos del lenguaje.

Argumentos sin sustento

Juicios de valor sin desarrollo

Centro de recursos para la escritura académica del tecnológico de Monterrey.
Recuperado de <http://sitios.ruv.itesm.mx/portales/crea/planear/como/resena.htm>

✓ En relación con el **aspecto técnico de la película**, cabe destacar que aun haciendo uso de pocos escenarios (casa de Matilda, escuela, casa de Sr. Trunchbull), estos han sido **bien explotados**. En cada uno de ellos sucede un gran número de eventos destacables: la relación de Matilda con sus padres en casa, el intento de recuperar la muñeca y bombones de la casa de la Sra. Honey o el día a día en la escuela. Sobre el **aspecto sonoro**, la obra intercala **melodías tristes y alegres adecuadas** a cada situación. Por ejemplo, destaco melodías como *Send me on my way* (Rusted Root) porque...

Criterio para la crítica

Argumento con adjetivos

Sustento del argumento

S.A. Tic educación infantil Obedi. Recuperado de <http://ticeducacioninfantilobedi.blogspot.com.co/p/valoracion-critica.html>. Editado por el Centro de Español. Universidad de los Andes.

Fuente: Parada, C. (s.f.)

ANEXO 10. Texto 7. *¿El fin de las humanidades?*

TEXTO 7

¿El fin de las humanidades?

Educación
10 Oct 2015 - 9:00 PM
Pablo Correa y Steven Navarrete Cardona

De los 189 programas de doctorado que concursaron para recibir becas de Colciencias que permitan financiar a sus estudiantes, sólo 40 pasaron la evaluación preliminar. Ninguno corresponde a ciencias humanas. ¿Está Colombia apostando por un modelo donde abogados, educadores, sociólogos y psicólogos les ceden el liderazgo a biólogos, químicos, ingenieros y físicos?

El pasado 2 de octubre se reunieron en la Universidad del Valle decanos de varias facultades de humanidades y ciencias sociales del país. El asunto a discutir era: cómo hacer frente a unas políticas educativas que parecen estar acorralándolos. En la última convocatoria de Colciencias, por ejemplo, a la que todos se refieren como la “727” y con la que se pretende elegir los programas de doctorado que recibirán becas para financiar sus estudiantes, no clasificó ni uno solo de los programas relacionados con humanidades de todo Colombia.

Después de varias horas de debate, y conscientes de que el camino será culebrero, los decanos de las facultades que agrupan carreras como psicología, antropología, filosofía, economía y sociología decidieron crear la Asociación de Facultades de Humanidades y Ciencias Sociales. En siete puntos resumieron sus desacuerdos con el Gobierno. Los primeros cinco son dardos directos a Colciencias. Los dos restantes van al Ministerio de Educación.

Los decanos creen que el país está dando un giro en sus políticas educativas de ciencia y tecnología, para favorecer unas áreas de conocimiento y restarles importancia a otras. “Es una visión productivista del conocimiento y de la investigación”, se quejaron los doce decanos que firman la carta, entre los que figuran académicos de la Universidad Nacional, Univalle, Unimagdalena, U. de Caldas, U. Tecnológica de Pereira y U. de Antioquia.

Eso por el lado de las universidades públicas, porque entre las privadas el alboroto por las recientes decisiones de Colciencias no es menor. Correos van y vienen entre profesores y decanos de universidades como los Andes, Javeriana, Rosario y Externado. Si no logran convencer a las directivas de Colciencias de que hay fallas en la “convocatoria 727”, estarán en problemas. De los 189 programas de doctorado del país que se presentaron, sólo 40 pasaron la evaluación que realizaron 23 académicos internacionales. Todos los “elegidos preliminares” corresponden a áreas como matemáticas, química, ingenierías, ciencias biomédicas y ciencias biológicas. No haber clasificado significa que tendrán que buscar dinero para financiar a sus estudiantes en otro lugar.

“Vamos a revisar el tema y mandar solicitud de reclasificación, pero tengo pocas esperanzas. Pensaremos soluciones para proponerles”, escribió una decana de la Universidad de los Andes a sus profesores.

“Sí hay una política”

La Convocatoria 727 es la más grande que ofrece Colciencias para financiar doctorados en Colombia. En el país existen 330 programas de doctorado. Unos 3.500 estudiantes ya están matriculados en ellos. La “727” ofrece becas por 240 millones de pesos para cubrir los gastos de cada estudiante. En total estarán disponibles 700 becas.

La mala noticia para los humanistas colombianos coincidió con una polémica similar que se desarrolla en las universidades japonesas luego de que el ministro de Educación japonés pidiera a 60 universidades cerrar carreras de ciencias sociales y abrir “áreas que respondan mejor a necesidades de la sociedad”. ¿Está Colombia apostando por un modelo de desarrollo en el que las

ciencias humanas pasen a un segundo plano y las ciencias básicas e ingenierías asuman el liderazgo?

“Sí hay una política. No es velada. Es explícita. Está en los criterios de evaluación de la convocatoria. Ahí declaramos que el 70 % de las becas irían para ciencias básicas e ingenierías y 30 % para otras disciplinas”, es lo primero que aclara Alejandro Olaya, subdirector de Colciencias. Pero eso no significa, insiste, en que no serán flexibles en la revisión de los reclamos de las universidades.

Para Olaya, este es un asunto que exige una “lectura cuidadosa”. Por un lado, argumenta, está la autonomía universitaria para crear los programas que ellas creen que el país necesita. Por otro, argumenta, al gobierno le corresponde priorizar la investigación científica, crear instrumentos para romper asimetrías en los mercados y apoyar programas que son necesarios, pero menos atractivos para los estudiantes, como química, matemáticas o física.

“En la primera evaluación no está ningún programa de ciencias humanas. Eso es verdad. Y hay que decirlo. Para nosotros es más un llamado para que las universidades revisen la producción en esas áreas, el trabajo de los investigadores. Lo único que buscamos en Colciencias es que los recursos públicos se entreguen a los programas de mejor desempeño”, apunta Olaya.

Lo que dicen los números

Carolina Rivera, investigadora del Observatorio de Ciencia y Tecnología, aclara un punto en este debate. En los últimos años los programas de doctorado comenzaron a concentrarse en ciencias humanas. “Hay una asimetría”, dice, y respalda su argumento con cifras. En Colombia existen 82 programas de doctorado en ciencias humanas, frente a 46 en ciencias naturales y exactas y 44 en ingeniería.

Rivera dice que a partir de 2009 las universidades comenzaron a abrir más programas y el énfasis se puso en humanidades. Uno de los factores que explicarían este crecimiento es que, ante la presión de fortalecer el máximo nivel de formación, apostaron por los más fáciles de crear y los que exigen menos recursos de inversión.

“No se trata de decir que unas áreas son mejores que otras –plantea Rivera–, desde literatura académica y sistemas de países industrializados sí hay evidencia de que áreas como ingenierías y ciencias básicas tienen mayor potencial de fortalecer el crecimiento económico. Las ciencias sociales actúan por lo general sobre problemas más locales. Es más rentable trabajar en energías alternativas que en mecanismos de diálogo en una vereda de un municipio recóndito”.

Alejandro Venegas, quien dirigió por varios años el Observatorio Laboral del Ministerio de Educación, afirma que el debate que ha provocado la convocatoria de Colciencias no debería sorprender a los colombianos, “esa no es una política de ahora. Hace rato se ha tratado de dirigir los doctorados hacia esas áreas. En las convocatorias priman las áreas que puedan impactar los sectores de la economía”. Y añade un elemento al debate. Cree que es hora de cambiar la lógica de los doctorados en Colombia. “La filosofía de la gente es que los doctores se vayan a la academia, cuando los doctores deben estar en departamentos de innovación y desarrollo de las empresas”.

Las humanidades se defienden

Ricardo Sánchez, decano de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, tiene una respuesta para los argumentos económicos: “Vivimos una hora muy mala de crisis, de autoritarismos contra las ciencias humanas, pero no es algo que decidieron hacerlo actualmente, sino que lo han venido aplicando de hace tiempo y que se conecta con todas las transformaciones reverdecidas en el mundo de la imposición de un pensamiento único, de la predominancia de saberes tecnológicos sobre saberes científicos y críticos, cuya expresión máxima y grotesca es la del ministro de Educación de Japón”.

Sánchez, representando la voz de algunos de sus colegas, cree que es necesario “plantear una nueva ley de ciencias (en plural), saberes en plural y tecnologías en plural para un sistema nacional, que reestructure la función de Colciencias y que articule este organismo con las universidades”. Sánchez aprovecha la pregunta sobre la convocatoria 727 para apuntar los reflectores hacia la política de Colciencias: “tienen una visión y definición de ciencia que es productivista y que ahora se llama innovación. Todos los saberes deben ser innovadores para la producción. Lo que el ministro japonés reclama se haga de manera total uniformada. Y toda la política de Colciencias es a espaldas de la universidad”.

Hernán Jaramillo, asesor de la Universidad del Rosario en ciencia y tecnología y ex decano de Economía, coincide con esta visión. Cree que la convocatoria 727 hace evidente una “inconsistencia entre las políticas del Ministerio de Educación, que impulsa programas en ciencias sociales, pero luego Colciencias no los reconoce en su convocatoria”.

Para Jaramillo, el Gobierno no debería privilegiar áreas de conocimiento, sino destinar los recursos sobre un criterio de calidad, apoyar a los mejores. Y añade: “lo peor que le puede pasar al país es la inconsistencia en política pública. Mañana se le ocurre a alguien decir que la física no es importante. Esto muestra el riesgo de decidir burocráticamente que es lo pertinente para un país”.

El antropólogo Marc Augé, director de estudios en la École des Hautes Études en Sciences Sociales de París –de la que también fue rector–, a propósito del debate colombiano comentó a El Espectador que “la finalidad de las ciencias sociales no es necesariamente hoy, una intervención inmediata, pero si resultan en una apuesta por entender todo lo que está en juego en lo que llamamos crisis, en todas las acepciones de la palabra. Sin este esfuerzo intelectual, el futuro nos escapará”.

Entretanto, Arturo Escobar, ingeniero químico de la Universidad del Valle y profesor distinguido en la Universidad de Carolina del Norte, quien ha enfocado su carrera académica hacia las ciencias sociales, considera que “Colombia, como tantos otros países del planeta, enfrenta un conjunto de situaciones muy dramáticas. Estos problemas, mucho más que problemas científicos y técnicos, son problemas sociales, culturales, y del imaginario de país y sociedad que queremos”. En esa lógica añade que “sería por demás ingenuo pensar que solo los llamados ‘expertos’ de las ciencias duras y económicas tienen la respuesta a las inusitadas preguntas y situaciones del posacuerdo”.

¿Y el posconflicto?

El debate se complica si se firma la paz y Colombia entra a una etapa de posconflicto. De hecho, quien entre a la página virtual de Colciencias lo primero que encontrará es una frase que dice “Colciencias será protagonista en la era del posconflicto y de la paz”.

Al respecto, Saskia Sassen, profesora de Columbia University, premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales 2013, comentó que “las ciencias sociales son importantes, especialmente cuando hay inestabilidades en las formaciones sociales, cuando una sociedad y su economía están en transición a nuevos escenarios, como se puede apreciar en la actualidad”.

A lo que Yuri Jack Gómez, coordinador de la Maestría en Estudios Sociales de la Ciencia en la U. Nacional, añade que “la importancia de las ciencias humanas para cualquier sociedad es su valor como matriz de conservación y de reproducción cultural con base en las cuales construir una sociedad más tolerante y democrática”.

El debate apenas comienza. Hay argumentos fuertes en ambos lados de la mesa.

Fuente: Correa, P. y Navarrete, S. (2015).

ANEXO 11. Formato de Evaluación Pre-test

Pre-test

PREGUNTA NO. 1 Teniendo en cuenta la estructura del texto, escriba en máximo 15 palabras cómo el autor presenta:

Estrategia: macroreglas y superestructura autor Van Dijk

Nuevo paradigma educativo: educación centrada en el aprendizaje

– Jesús A. Beltrán y Luz Pérez

Un paradigma es una perspectiva, esquema o cuadro mental que mantenemos mientras estamos comprometidos en una indagación científica. Es el conjunto de ideas y convicciones que comparten los miembros de una comunidad científica sobre una determinada parcela del saber. El paradigma funciona al modo de una teoría que nos ayuda a organizar y comprender la realidad. De ahí que diferentes paradigmas ofrezcan diferentes interpretaciones de la realidad. Desde este punto de vista, un paradigma puede favorecer y perjudicar. Favorecer en cuanto que suministra un esquema con el que poder organizar los estímulos de una manera significativa, Perjudicar en cuanto que limita y condiciona la visión que podamos tener de las cosas.

Ahora bien, como ya se ha señalado anteriormente, los tres paradigmas de la educación-institucional, administrativo e instruccional, - han tocado techo, han sufrido un efecto, es decir, han logrado ya su máximo potencial. Es poco el cambio que se puede conseguir dentro de ellos. Hoy parece estar emergiendo un nuevo paradigma cuya unidad de análisis no son las acciones del profesor, sino las acciones del estudiante. Es un paradigma que ha cambiado sustancialmente el centro de gravedad, y en lugar de estar centrado en el profesor y en la enseñanza, está centrado en el aprendizaje y en la persona que aprende. Los supuestos centrales de este paradigma, al contrario que en los casos anteriores, llevan a acentuar los procesos internos a la persona que aprende, y no los factores externos al proceso de aprender como son los recursos materiales, el tiempo

disponible, el currículum suministrado o la información permitida. Un paradigma centrado en el aprendizaje pone la atención en los procesos cognitivos, en el rol de profesores y alumnos, y suministra cambios educativos imposibles dentro de los paradigmas actuales.

El nuevo paradigma educativo, centrado en el aprendizaje, nos puede marcar acertadamente la dirección por donde pueden ir las innovaciones educativas con garantías de éxito, ya que el paradigma educativo centrado en el aprendizaje ejerce funciones directivas, orientadas respecto al cambio educativo.

Para responder a esta pregunta se utilizó la estrategia de *supresión y generalización* (Ver p.51). El primer paso fue identificar la superestructura del texto, la cual se representa de la siguiente manera: el color verde hace referencia a la parte de la introductoria del texto, el color morado al desarrollo del texto, el color azul representa la conclusión en el texto; finalmente el color rojo es la información que se ha suprimido del texto al no representar mayor importancia. Luego, se utilizó la estrategia de *generalización*, con la cual se resumió la información seleccionada, dejando como resultado:

Introducción: el paradigma un modelo que comparte cierta comunidad sobre una teoría para comprender la realidad

Desarrollo: emergen nuevos paradigmas centrados los procesos de aprendizaje del estudiante

Conclusión: para lograr un cambio educativo exitoso se necesitan nuevos paradigmas centrados en el aprendizaje.

PREGUNTA NO. 2 Escriba en 10 palabras ¿Qué función tiene en el texto los siguientes conectores y a qué tipo de conector lógico pertenece?

Estrategia: Competencia lingüística y discursiva,

Relaciones semánticas y pragmática de los conectores, para solucionar esta pregunta se tomaron los aportes de Torrado (Ver p. 53). El primer paso fue leer la oración en dónde se encontraba el conector. El segundo paso fue **identificar** su función, comparando la relación que

tenía una idea con otra, de tal manera que se lograra presentar la intencionalidad del conector dentro del texto.

1. De ahí que diferentes paradigmas ofrezcan diferentes interpretaciones de la realidad.
Desde este punto de vista, un paradigma puede favorecer y perjudicar.

Desde este punto de vista – conector explicativo, su función es ampliar la información

2. **Ahora bien**, como ya se ha señalado anteriormente,

Ahora bien- conector explicativo, su función es continuar con la idea del texto.

3. Han tocado techo, han sufrido un efecto, **es decir**, han logrado ya su máximo potencial.

Es decir - conector explicativo, su función es aclarar o enfatizar en una idea

PREGUNTA NO. 3 Escriba en 10 palabras ¿Cuál es la idea general del texto?

Estrategia: macroestructura: supresión, generalización y construcción.

Primer y segundo paso:

Un paradigma es una perspectiva, esquema o cuadro mental que mantenemos mientras estamos comprometidos en una indagación científica. Es el conjunto de ideas y convicciones que comparten los miembros de una comunidad científica sobre una determinada parcela del saber. El paradigma funciona al modo de una teoría que nos ayuda a organizar y comprender la realidad. De ahí que diferentes paradigmas ofrezcan diferentes interpretaciones de la realidad. Desde este punto de vista, un paradigma puede favorecer y perjudicar. Favorecer en cuanto que suministra un esquema con el que poder organizar los estímulos de una manera significativa, Perjudicar en cuanto que limita y condiciona la visión que podamos tener de las cosas.

Ahora bien, como ya se ha señalado anteriormente, los tres paradigmas de la educación-institucional, administrativo e instruccional, - han tocado techo, han sufrido un efecto, es decir, han logrado ya su máximo potencial. Es poco el cambio que se puede conseguir dentro de ellos. Hoy parece estar emergiendo un nuevo paradigma cuya unidad de análisis no son las acciones del profesor, sino

las acciones del estudiante. Es un paradigma que ha cambiado sustancialmente el centro de gravedad, y en lugar de estar centrado en el profesor y en la enseñanza, está centrado en el aprendizaje y en la persona que aprende. Los supuestos centrales de este paradigma, al contrario que en los casos anteriores, llevan a acentuar los procesos internos a la persona que aprende, y no los factores externos al proceso de aprender como son los recursos materiales, el tiempo disponible, el currículum suministrado o la información permitida. Un paradigma centrado en el aprendizaje pone la atención en los procesos cognitivos, en el rol de profesores y alumnos, y suministra cambios educativos imposibles dentro de los paradigmas actuales.

El nuevo paradigma educativo, centrado en el aprendizaje, nos puede marcar acertadamente la dirección por donde pueden ir las innovaciones educativas con garantías de éxito, ya que el paradigma educativo centrado en el aprendizaje ejerce funciones directivas, orientadas respecto al cambio educativo.

Para responder la tercera pregunta se utilizaron las macroreglas: supresión, generalización y construcción (Ver p. 51). El primer paso fue suprimir información poco relevante identificada con el color rojo, el segundo paso fue escoger la información más importante del texto identificada con color amarillo.

El tercer paso fue, a partir de la información importante generalizar (resumir) la información,

Tercer paso:

Un paradigma es una perspectiva, esquema o cuadro mental que mantenemos mientras estamos comprometidos en una indagación científica. Es el conjunto de ideas y convicciones que comparten los miembros de una comunidad científica sobre una determinada parcela del saber

Por último, teniendo en cuenta la información generalizada, se construyó una proposición que reuniera la información más importante, para definir el tema del texto.

Tema: Nuevos paradigmas centrados en los procesos de aprendizaje del estudiante.

PREGUNTA NO. 4 Las estrategias discursivas son definidas como “El conjunto de recursos lingüísticos y discursivos que pone en escena el emisor para lograr un objetivo o propósito específico, tomando en consideración las variables contextuales” Bolívar (2007, p.221) ¿El autor utiliza alguna estrategia discursiva? Explique su respuesta en 10 palabras

Estrategia: Competencia pragmática

Para la solución de esta pregunta se utilizó la estrategia correspondiente a la competencia pragmática, lo cual requirió de una lectura minuciosa con el fin de identificar los recursos discursivos que el autor utiliza, para ello se subrayó las ideas más importantes (texto color amarillo) así como los elementos que el autor utilizó en el texto, con el propósito de reconocer si tenían alguna estrategia retórica en sus argumentos.

Un paradigma es una perspectiva, esquema o cuadro mental que mantenemos mientras estamos comprometidos en una indagación científica. Es el conjunto de ideas y convicciones que comparten los miembros de una comunidad científica sobre una determinada parcela del saber. El paradigma funciona al modo de una teoría que nos ayuda a organizar y comprender la realidad. De ahí que diferentes paradigmas ofrezcan diferentes interpretaciones de la realidad. Desde este punto de vista, un paradigma puede favorecer y perjudicar. Favorecer en cuanto que suministra un esquema con el que poder organizar los estímulos de una manera significativa, perjudicar en cuanto que limita y condiciona la visión que podamos tener de las cosas.

Ahora bien, como ya se ha señalado anteriormente, los tres paradigmas de la educación-institucional, administrativo e instruccional, - han tocado techo, han sufrido un efecto, es decir, han logrado ya su máximo potencial. Es poco el cambio que se puede conseguir dentro de ellos. Hoy parece estar emergiendo un nuevo paradigma cuya unidad de análisis no son las acciones del profesor, sino las acciones del estudiante. Es un paradigma que ha cambiado sustancialmente el centro de gravedad, y en lugar de estar centrado en el profesor y en la enseñanza, está centrado en el aprendizaje y en la persona que aprende. Los supuestos centrales de este paradigma, al contrario que en los casos anteriores, llevan a acentuar los procesos internos a la persona que aprende, y no los factores

externos al proceso de aprender como son los recursos materiales, el tiempo disponible, el currículum suministrado o la información permitida. *Un paradigma centrado en el aprendizaje pone la atención en los procesos cognitivos, en el rol de profesores y alumnos, y suministra cambios educativos imposibles dentro de los paradigmas actuales.*

El nuevo paradigma educativo, centrado en el aprendizaje, nos puede marcar acertadamente la dirección por donde pueden ir las innovaciones educativas con garantías de éxito, ya que el paradigma educativo centrado en el aprendizaje ejerce funciones directivas, orientadas respecto al cambio educativo.

Tabla 9. Estrategia discursiva

Estrategia discursiva	Explicación	Si	No
Autoridad	Se acude a un experto o persona reconocida para apoyar la opinión.		X
Experiencia personal	Lo visto y vivido personalmente funciona en ocasiones como argumento.		X
Hecho	Basado en pruebas constatables.		X
Social	Hay ideas socialmente admitidas que funcionan de forma parecida a los argumentos de autoridad.	X	
Moral	Las creencias éticas socialmente aceptadas pueden ayudar a justificar una opinión.		X
Progreso	La novedad y lo original son claves del progreso y son valorados frente a la tradición.	X	

Fuente: Adaptado de La Debatidora ChN (s.f).

Si, utiliza la estrategia de carácter social ya que es un tema que le compete a todos los actores del proceso educativo.

PREGUNTA NO. 5 Escriba cinco palabras claves que utiliza el autor en sus argumentos y explique por qué son tan importantes

Estrategia: Entre las líneas

Para responder a esta pregunta se analizaron los argumentos seleccionados en la pregunta anterior y de ellos se extrajeron las palabras claves. Para esta respuesta se utilizaron los aportes de Cassany (Ver p. 51)

4. aprendizaje – (aprender- conocimientos) es importante porque constituye la base para la educación del estudiante.
5. estudiante (educando- alumno-) es importante porque se convierte en centro de atención y estudio.
6. éxito (logro- acierto- triunfo) es importante porque el autor lo relaciona con un buen sistema educativo.
7. procesos cognitivos (procesos internos del estudiante) son importantes porque se establece de qué manera el estudiante aprende.

PREGUNTA NO. 6 Cuando el autor afirma: un paradigma puede perjudicar en cuanto que limita y condiciona la visión que podamos tener de las cosas. ¿Qué quiere decir el autor? Escriba su respuesta en máximo 15 palabras.

Estrategia: competencia pragmática

Para resolver esta pregunta fue necesario utilizar la competencia pragmática (Ver p. 53). El primer paso fue hacer una lectura minuciosa de los anunciados anteriores a la frase en cuestión, con el fin de identificar y extraer las ideas o palabras claves que permitan inferir porque el autor afirma dicha oración. (Texto de color amarillo) al igual que identificar los conectores que introducen a la oración (color verde) con el fin de reconocer la función e intención que tienen dentro del texto.

Un paradigma es una perspectiva, esquema o cuadro mental que mantenemos mientras estamos comprometidos en una indagación científica. Es el

conjunto de ideas y convicciones que comparten los miembros de una comunidad científica sobre una determinada parcela del saber. El paradigma funciona al modo de una teoría que nos ayuda a organizar y comprender la realidad. De ahí que, diferentes paradigmas ofrezcan diferentes interpretaciones de la realidad. Desde este punto de vista, un paradigma puede favorecer y perjudicar. Favorecer en cuanto que suministra un esquema con el que poder organizar los estímulos de una manera significativa, perjudicar en cuanto que limita y condiciona la visión que podamos tener de las cosas.

Luego, se relacionaron las ideas para poder inferir cual era la intencionalidad del autor al afirmar el enunciado.

Se concluyó que:

Cuando se sigue un paradigma, se desvirtúa otras concepciones, porque no se adaptan al modelo propuesto.

PREGUNTA NO. 7 El autor afirma que: el paradigma funciona al modo de una teoría que nos ayuda a organizar y a comprender la realidad. De ahí que diferentes paradigmas ofrezcan diferentes interpretaciones de la realidad. ¿Qué conceptos tendrían que evaluarse para comprobar la veracidad de esta afirmación? Enumere cuatro y explique porqué en máximo 10 palabras

Estrategia: Detrás de las líneas

Para responder a esta pregunta, se utilizaron los aportes de Cassany (Ver p. 51) El primer paso fue analizar atentamente la oración, identificando términos (color verde) que eran relevantes para profundizar sobre ellos, de tal manera que, con la conceptualización de dichas palabras, se obtuviera una mayor información y claridad sobre el tema y se pudiera poner en tela de juicio lo emitido por el autor.

El paradigma funciona al modo de una teoría que nos ayuda a organizar y a comprender la realidad. De ahí que diferentes paradigmas ofrezcan diferentes interpretaciones de la realidad

A partir de lo anterior, el resultado fue:

¿Qué es un paradigma?

Es importante evaluar desde que mirada el autor concibe la palabra paradigma

¿Qué es una teoría?

Es necesario profundizar sobre el término para entender la relación que hace el autor entre paradigma y teoría.

¿Qué es realidad?

Es importante conocer como el autor concibe el término de realidad para saber a qué se refiere con interpretar la realidad

¿Qué es interpretar?

Es necesario ahondar sobre este término y determinar diferencias entre **comprensión** e interpretación.

PREGUNTA No. 8 El autor afirma: un paradigma centrado en el aprendizaje pone la atención en los procesos cognitivos, en el rol de profesores y alumnos y suministra cambios educativos imposibles dentro de los paradigmas actuales. ¿Cuándo el autor menciona **paradigmas actuales** a qué se hace referencia? Explique su respuesta en máximo 15 palabras.

Estrategia: Competencia valorativa

Para la solución de esta pregunta se utilizó la estrategia competencia valorativa (ver pg. 53). El primer paso fue leer el fragmento en el cual se presentaba la palabra “Paradigmas actuales”, de tal forma que se identificaran palabras claves (texto amarillo) que tuvieran alguna significación, oposición o contrastación con la frase dada. Esto con el fin de relacionarlas o compararlas y entablar conexiones entre el texto y el campo educativo, de tal forma que se lograra hacer juicio en relación con la intención del texto.

Es un paradigma que ha cambiado sustancialmente el centro de gravedad, y en lugar de estar centrado en el profesor y en la enseñanza, está centrado en el aprendizaje y en la persona que aprende. Los supuestos centrales de este paradigma, al contrario que en los casos anteriores, llevan a acentuar los procesos internos a la persona que aprende, y no los factores externos al proceso de aprender como son los recursos materiales, el tiempo disponible, el currículum

suministrado o la información permitida. Un paradigma centrado en el aprendizaje pone la atención en los procesos cognitivos, en el rol de profesores y alumnos, y suministra cambios educativos imposibles dentro de los paradigmas actuales.

De acuerdo con las frases resaltadas se puso afirmar que cuando el autor habla de paradigmas actuales hace referencia a:

Los procesos de enseñanza tradicionales, porque no aceptan cambios educativos innovadores.

PREGUNTA No. 9 Cuando el autor habla de una educación centrada en el aprendizaje hace referencia a los procesos cognitivos ¿Cómo cree que influyen los procesos cognitivos en el aprendizaje de los estudiantes? Explique su respuesta en máximo 20 palabras.

Estrategia: Competencia valorativo-cultural

Para responder a esta pregunta se utilizó la teoría de Torrado (Ver p. 53). El primer paso fue seleccionar la oración en la cual se hacía referencia a los procesos cognitivos, de tal manera que se relacionara el significado de esta palabra con la pregunta, situándola en un contexto educativo de aprendizaje.

*Los supuestos centrales de este paradigma, al contrario que en los casos anteriores, llevan a acentuar **los procesos internos a la persona que aprende**, y no los factores externos al proceso de aprender como son los recursos materiales, el tiempo disponible, el currículum suministrado o la información permitida. Un paradigma centrado en el aprendizaje pone la atención en los **procesos cognitivos**, en el rol de profesores y alumnos, y suministra cambios educativos imposibles dentro de los paradigmas actuales.*

Se puede inferir y relacionar la palabra procesos cognitivos (resaltada con color verde) con los procesos internos que hace la persona cuando aprende (resaltada con amarillo). A partir de esta relación se puede contextualizar la importancia que tienen los procesos cognitivos dentro del proceso de aprendizaje, definiendo la respuesta de la siguiente manera:

Los procesos cognitivos permiten que el estudiante recopile, procese y analice información para construir un nuevo conocimiento.

PREGUNTA N° 10 ¿Cuál es la intención del texto? Explique su respuesta en máximo 15 palabras.

Estrategia: detrás de las líneas

Para resolver esta pregunta se tuvo en cuenta la estrategia “detrás de las líneas” (Ver p. 51) la cual permitió, primero, hacer una lectura minuciosa del texto donde se identificaron y extrajeron ideas claves (color amarillo).

Un paradigma es una perspectiva, esquema o cuadro mental que mantenemos mientras estamos comprometidos en una indagación científica. Es el conjunto de ideas y convicciones que comparten los miembros de una comunidad científica sobre una determinada parcela del saber. El paradigma funciona al modo de una teoría que nos ayuda a organizar y comprender la realidad. De ahí que diferentes paradigmas ofrezcan diferentes interpretaciones de la realidad. Desde este punto de vista, un paradigma puede favorecer y perjudicar. Favorecer, en cuanto que suministra un esquema con el que poder organizar los estímulos de una manera significativa, perjudicar en cuanto que limita y condiciona la visión que podamos tener de las cosas.

Ahora bien, como ya se ha señalado, los tres paradigmas de la educación-institucional, administrativo e instruccional, - han tocado techo, han sufrido un efecto, es decir, han logrado ya su máximo potencial. Es poco el cambio que se puede conseguir dentro de ellos. Hoy parece estar emergiendo un nuevo paradigma cuya unidad de análisis no son las acciones del profesor, sino las acciones del estudiante. Es un paradigma que ha cambiado sustancialmente el centro de gravedad y, en lugar de estar centrado en el profesor y en la enseñanza, está centrado en el aprendizaje y en la persona que aprende. Los supuestos centrales de este paradigma, al contrario que en los casos anteriores, llevan a acentuar los procesos internos a la persona que aprende, y no los factores externos al proceso de aprender como son los recursos materiales, el tiempo disponible, el

currículum suministrado o la información permitida. Un paradigma centrado en el aprendizaje pone la atención en los procesos cognitivos, en el rol de profesores y alumnos, y suministra cambios educativos imposibles dentro de los paradigmas actuales.

El nuevo paradigma educativo, centrado en el aprendizaje, nos puede marcar acertadamente la dirección por donde pueden ir las innovaciones educativas con garantías de éxito, ya que el paradigma educativo centrado en el aprendizaje ejerce funciones directivas, orientadas respecto al cambio educativo.

Luego, se compararon y relacionaron las ideas con el campo educativo con el fin de identificar la intención del autor cuando presenta cada enunciado para, finalmente, hacer inferencias que permitieran presentar la intención del texto.

Informar acerca de un nuevo paradigma educativo centrado en los procesos cognitivos del estudiante.

PREGUNTA N° 11 Escriba en 15 palabras ¿Cuál es su postura frente al texto?

Estrategia: detrás de las líneas

La postura debe mostrar juicios valorativos por parte del lector, que sean coherentes de acuerdo con el tema expuesto.

Esta pregunta no tiene una respuesta específica ya que la opinión del estudiante es una pregunta abierta y puede ser abordada desde distintas posturas, sin embargo, se utilizaron los aportes de Cassany (Ver p. 51) para evaluar la manera como el estudiante presenta su opinión, es decir, si cumple con una o varias características que den cuenta de la comprensión del tema. Para ello, se elaboró la siguiente rúbrica:

Tabla 10. Rúbrica juicios valorativos

En la pregunta el estudiante:	Si	No
Su opinión es coherente con el tema		
Realiza juicios valorativos de rechazo o aceptación sobre el tema		

PREGUNTA N° 12 ¿Cuál es su opinión con respecto al rol del docente y los paradigmas educativos? Explique su respuesta en máximo 15 palabras.

Estrategia: Competencia valorativa-cultural

Para la respuesta de esta pregunta se utilizó la competencia valorativa – cultural, la cual permitió hacer una lectura minuciosa del texto donde se identificaron y extrajeron ideas claves que el autor presenta (color amarillo).

Un paradigma es una perspectiva, esquema o cuadro mental que mantenemos mientras estamos comprometidos en una indagación científica. Es el conjunto de ideas y convicciones que comparten los miembros de una comunidad científica sobre una determinada parcela del saber. El paradigma funciona al modo de una teoría que nos ayuda a organizar y comprender la realidad. De ahí que diferentes paradigmas ofrezcan diferentes interpretaciones de la realidad. Desde este punto de vista, un paradigma puede favorecer y perjudicar. Favorecer en cuanto que suministra un esquema con el que poder organizar los estímulos de una manera significativa, perjudicar en cuanto que limita y condiciona la visión que podamos tener de las cosas.

Ahora bien, como ya se ha señalado anteriormente, los tres paradigmas de la educación-institucional, administrativo e instruccional, - han tocado techo, han sufrido un efecto, es decir, han logrado ya su máximo potencial. Es poco el cambio que se puede conseguir dentro de ellos. Hoy parece estar emergiendo un nuevo paradigma cuya unidad de análisis no son las acciones del profesor, sino las acciones del estudiante. Es un paradigma que ha cambiado sustancialmente el centro de gravedad, y en lugar de estar centrado en el profesor y en la enseñanza, está centrado en el aprendizaje y en la persona que aprende. Los supuestos centrales de este paradigma, al contrario que en los casos anteriores, llevan a acentuar los procesos internos a la persona que aprende, y no los factores externos al proceso de aprender como son los recursos materiales, el tiempo disponible, el currículum suministrado o la información permitida. Un paradigma centrado en el aprendizaje pone la atención en los procesos cognitivos, en el rol

de profesores y alumnos, y suministra cambios educativos imposibles dentro de los paradigmas actuales.

El nuevo paradigma educativo, centrado en el aprendizaje, nos puede marcar acertadamente la dirección por donde pueden ir las innovaciones educativas con garantías de éxito, ya que el paradigma educativo centrado en el aprendizaje ejerce funciones directivas, orientadas respecto al cambio educativo.

Luego, se interpretaron y analizaron las ideas para hacer comparaciones y relaciones con el campo académico, las ideas de color verde son fundamentales para hacer inferencias sobre el rol del docente y los paradigmas en el campo educativo, ya que permiten examinar cómo influyen en el contexto académico y poder dar una opinión sobre el rol del docente en relación con los paradigmas educativos ya que todos no son los más adecuados para los avances y cambios sociales-culturales.

El rol del docente es analizar los nuevos paradigmas educativos, para guiar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Definición

El Paradigma como un modelo que comparte una comunidad científica sobre una teoría para comprender la realidad. Seguir un paradigma tiene aspectos negativos y positivos, un nuevo paradigma educativo centrado en el estudiante y sus procesos de aprendizaje direcciona hacia un cambio educativo exitoso.

TEXTO NIVEL 2

Fragmento texto *Una Introducción a la Teoría Literaria*- Terry Eagleton

"En última instancia, la motivación de la sociedad humana es de carácter económico". Esto no lo dijo Marx sino Freud en sus Conferencias sobre la Introducción al Psicoanálisis. Lo que hasta la fecha ha dominado la historia humana es la necesidad de trabajar: para Freud esta dura necesidad significa que hemos de reprimir algunas de nuestras tendencias al placer y a lo que nos agrada. Si no tuviéramos que trabajar para sobrevivir, quizá nos pasaríamos el día sin hacer nada. Todo ser humano tiene que someterse a esta represión de lo que Freud

denominó "principio del placer" mediante el "principio de la realidad", pero para algunos de nosotros -quizá también para sociedades enteras— la represión puede ser excesiva y provocar enfermedades. A veces nos sentimos dispuestos a renunciar al placer hasta un grado heroico, pero generalmente lo hacemos con la astuta esperanza de que si posponemos un placer inmediato al final lo alcanzaremos, y quizá con mayor intensidad. Estamos preparados a sobrellevar la represión mientras veamos que eso tiene alguna ventaja; pero si se nos exige demasiado es probable que nos enfermemos. Este tipo de enfermedad se llama neurosis; y puesto que, como ya dije, todo ser humano debe ser reprimido hasta cierto punto, es posible considerar a la especie humana —en palabras de un estudioso de Freud- como el "animal neurótico". Es importante ver que esa neurosis se relaciona con lo que, como especie, tenemos de creativo, y también con las causas de nuestra infelicidad. Una forma de hacer frente a los deseos que no podemos realizar consiste en "sublimarlos", con lo cual Freud quiere decir que debemos orientarlos hacia un fin de mayor valor social. Podemos encontrar una salida inconsciente para las frustraciones sexuales en la construcción de puentes o catedrales. Según Freud, a esta sublimación se debe el surgimiento de la civilización al orientar nuestros instintos a esas metas más elevadas y sujetarlos a ellas, se crea la historia cultural.

Si Marx consideró las consecuencias de nuestra necesidad de trabajar en función de las relaciones sociales, de las clases sociales y de las formas políticas que ello implica, Freud se fija en sus consecuencias para la vida psíquica. La paradoja o contradicción en que se basa su obra consiste en que llegamos a ser lo que somos sólo a través de una represión en gran escala de los elementos que intervinieron en nuestra formación. Por supuesto, no tenemos conciencia de ello, como tampoco, según Marx, ni hombres ni mujeres tienen generalmente conciencia de los procesos sociales que determinan sus vidas. Ciertamente por definición no podríamos tener conciencia de esos hechos, pues el lugar donde relegamos los deseos que no podemos satisfacer recibe el nombre de inconsciente. Ahora bien, inmediatamente se plantea esta cuestión ¿a qué se debe que el ser humano —no los caracoles ni las tortugas— sea el animal neurótico? Quizá sólo

se trate de una mera idealización romántica de estos animales, los cuales podrían ser ocultamente mucho más neuróticos de lo que pensamos. Con todo, para quien observa las cosas desde fuera, dan la impresión de estar bastante bien equilibrados, aun cuando se hayan registrado uno o dos casos de parálisis histérica.

Definición Macroreglas

Supresión y generalización

8. El hombre reprime en el subconsciente algunas tendencias placenteras, estas represiones pueden llegar a ser excesivas y causar enfermedades como la neurosis.
9. El hombre reprime en el subconsciente algunas tendencias placenteras que lo conllevan (convierten) hacer un hombre neurótico.

PREGUNTA NO. 1 Escriba 3 temas principales a los que hace alusión el texto

Estrategia: Macroreglas, Supresión y Generalización

Para responder a esta pregunta se utilizaron los aportes de Van Dijk (Ver p. 51). El primer paso fue suprimir información poco relevante (identificado con color rojo) el segundo paso, fue identificar la información relevante del texto (resaltada con color amarillo)

"En última instancia, la motivación de la sociedad humana es de carácter económico". Esto no lo dijo Marx sino Freud en sus Conferencias sobre la Introducción al Psicoanálisis. Lo que hasta la fecha ha dominado la historia humana es la necesidad de trabajar: para Freud esta dura necesidad significa que hemos de reprimir algunas de nuestras tendencias al placer y a lo que nos agrada. Si no tuviéramos que trabajar para sobrevivir, quizá nos pasaríamos el día sin hacer nada. Todo ser humano tiene que someterse a esta represión de lo que Freud denominó "principio del placer" mediante el "principio de la realidad", pero para algunos de nosotros -quizá también para sociedades enteras— la represión puede ser excesiva y provocar enfermedades. A veces nos sentimos dispuestos a renunciar al placer hasta un grado heroico, pero generalmente lo hacemos con la astuta esperanza de que si posponemos un placer inmediato al final lo

alcanzaremos, y quizá con mayor intensidad. Estamos preparados a sobrellevar la represión mientras veamos que eso tiene alguna ventaja; pero si se nos exige demasiado es probable que nos enfermemos. Este tipo de enfermedad se llama neurosis; y puesto que, como ya dije, todo ser humano debe ser reprimido hasta cierto punto, es posible considerar a la especie humana —en palabras de un estudioso de Freud- como el "animal neurótico". Es importante ver que esa neurosis se relaciona con lo que, como especie, tenemos de creativo, y también con las causas de nuestra infelicidad. Una forma de hacer frente a los deseos que no podemos realizar consiste en "sublimarlos", con lo cual Freud quiere decir que debemos orientarlos hacia un fin de mayor valor social. Podemos encontrar una salida inconsciente para las frustraciones sexuales en la construcción de puentes o catedrales. Según Freud, a esta sublimación se debe el surgimiento de la civilización al orientar nuestros instintos a esas metas más elevadas y sujetarlos a ellas, se crea la historia cultural.

Si Marx consideró las consecuencias de nuestra necesidad de trabajar en función de las relaciones sociales, de las clases sociales y de las formas políticas que ello implica, Freud se fija en sus consecuencias para la vida psíquica. La paradoja o contradicción en que se basa su obra consiste en que llegamos a ser lo que somos sólo a través de una represión en gran escala de los elementos que intervinieron en nuestra formación. Por supuesto, no tenemos conciencia de ello, como tampoco, según Marx, ni hombres ni mujeres tienen generalmente conciencia de los procesos sociales que determinan sus vidas. Ciertamente por definición no podríamos tener conciencia de esos hechos, pues el lugar donde relegamos los deseos que no podemos satisfacer recibe el nombre de inconsciente. Ahora bien, inmediatamente se plantea esta cuestión ¿a qué se debe que el ser humano —no los caracoles ni las tortugas— sea el animal neurótico? Quizá sólo se trate de una mera idealización romántica de estos animales, los cuales podrían ser ocultamente mucho más neuróticos de lo que pensamos. Con todo, para quien observa las cosas desde fuera, dan la impresión de estar bastante bien equilibrados, aun cuando se hayan registrado uno o dos casos de parálisis histérica.

El tercer paso, fue seleccionar palabras claves (identificadas con color azul) a partir de la idea seleccionada, es decir, se identificó la palabra más importante, en la cual se basa la proposición expuesta por el autor.

Idea 1

*Lo que hasta la fecha ha dominado la historia humana es la **necesidad de trabajar**; para Freud esta dura necesidad significa que hemos de **reprimir** algunas de nuestras tendencias al **placer** y a lo que nos agrada*

Idea 2

*Estamos preparados a sobrellevar la **represión** mientras veamos que eso tiene alguna ventaja; pero si se nos exige demasiado es probable que nos enfermemos. Este tipo de enfermedad se llama neurosis.*

Idea 3

*como el "animal neurótico". Es importante ver que esa **neurosis** se relaciona con lo que, como especie, tenemos de creativo, y también con las causas de nuestra infelicidad. Una forma de hacer frente a los deseos que no podemos realizar consiste en **sublimarlos***

idea 4

*La paradoja o contradicción en que se basa su obra consiste en que llegamos a ser lo que somos sólo a través de una **represión** en gran escala de los elementos que intervinieron en nuestra formación*

Idea 5

*Ciertamente por definición no podríamos tener conciencia de esos hechos, pues el lugar donde relegamos los **deseos** que no podemos satisfacer recibe el nombre de inconsciente*

Se puede decir que las 3 palabras claves son:

10. Represión del placer

11. Sublimación de los deseos

12. Neurosis

PREGUNTA NO. 2 Escriba otro conector que cumpla la misma función en la siguiente oración: este tipo de enfermedad se llama neurosis; **y puesto que**, como ya dije, todo ser humano debe ser reprimido hasta cierto punto.

Estrategia: Competencia lingüística y discursiva, relaciones semánticas y pragmática de los conectores

Para solucionar esta pregunta se tomaron los aportes de Torrado (ver pg. 53). El primer paso fue leer el párrafo en donde se encontraba el conector (color verde). El segundo paso fue comparar la relación que se establecía entre los enunciados anteriores y las ideas que le continuaban, de tal manera que se lograra identificar la intencionalidad del conector dentro del texto.

Este tipo de enfermedad se llama neurosis; **y puesto que**, como ya dije, todo ser humano debe ser reprimido hasta cierto punto, es posible considerar a la especie humana —en palabras de un estudioso de Freud- como el "animal neurótico". Es importante ver que esa neurosis se relaciona con lo que, como especie, tenemos de creativo, y también con las causas de nuestra infelicidad.

Finalmente, se pudo concluir que el conector tiene una relación causativa, por lo cual se seleccionó otro conector que cumpliera la misma función, teniendo en cuenta la intención que este tenía dentro del texto:

Causativos: expresan relaciones de causa o consecuencia entre los enunciados y podría sustituirse con algunos de los siguientes conectores:

Y puesto que: pues, ya que, dado que, considerando que.

PREGUNTA NO. 3 ¿Cuál es el tema principal del texto? Explique su respuesta en máximo 5 palabras.

Estrategia: macroestructura, supresión, generalización y construcción.

Para la solución de esta pregunta, se tuvieron en cuenta los aportes de Van Dijk con las macroreglas. Para ello, primero, se hizo una lectura general del texto, seleccionando las ideas claves

del autor (color amarillo). El segundo paso, fue suprimir información (color rojo) poco relevante que presenta el autor, con el fin de seleccionar las ideas con mayor significación.

"En última instancia, la motivación de la sociedad humana es de carácter económico". Esto no lo dijo Marx sino Freud en sus Conferencias sobre la Introducción al Psicoanálisis. Lo que hasta la fecha ha dominado la historia humana es la necesidad de trabajar: para Freud esta dura necesidad significa que hemos de reprimir algunas de nuestras tendencias al placer y a lo que nos agrada. Si no tuviéramos que trabajar para sobrevivir, quizá nos pasaríamos el día sin hacer nada. Todo ser humano tiene que someterse a esta represión de lo que Freud denominó "principio del placer" mediante el "principio de la realidad", pero para algunos de nosotros -quizá también para sociedades enteras— la represión puede ser excesiva y provocar enfermedades. A veces nos sentimos dispuestos a renunciar al placer hasta un grado heroico, pero generalmente lo hacemos con la astuta esperanza de que si posponemos un placer inmediato al final lo alcanzaremos, y quizá con mayor intensidad. Estamos preparados a sobrellevar la represión mientras veamos que eso tiene alguna ventaja; pero si se nos exige demasiado es probable que nos enfermemos. Este tipo de enfermedad se llama neurosis; y puesto que, como ya dije, todo ser humano debe ser reprimido hasta cierto punto, es posible considerar a la especie humana —en palabras de un estudioso de Freud- como el "animal neurótico". Es importante ver que esa neurosis se relaciona con lo que, como especie, tenemos de creativo, y también con las causas de nuestra infelicidad. Una forma de hacer frente a los deseos que no podemos realizar consiste en "sublimarlos", con lo cual Freud quiere decir que debemos orientarlos hacia un fin de mayor valor social. Podemos encontrar una salida inconsciente para las frustraciones sexuales en la construcción de puentes o catedrales. Según Freud, a esta sublimación se debe el surgimiento de la civilización al orientar nuestros instintos a esas metas más elevadas y sujetarlos a ellas, se crea la historia cultural.

Si Marx consideró las consecuencias de nuestra necesidad de trabajar en función de las relaciones sociales, de las clases sociales y de las formas

políticas que ello implica, Freud se fija en sus consecuencias para la vida psíquica. La paradoja o contradicción en que se basa su obra consiste en que llegamos a ser lo que somos sólo a través de una represión en gran escala de los elementos que intervinieron en nuestra formación. Por supuesto, no tenemos conciencia de ello, como tampoco, según Marx, ni hombres ni mujeres tienen generalmente conciencia de los procesos sociales que determinan sus vidas. Ciertamente por definición no podríamos tener conciencia de esos hechos, pues el lugar donde relegamos los deseos que no podemos satisfacer recibe el nombre de inconsciente. Ahora bien, inmediatamente se plantea esta cuestión ¿a qué se debe que el ser humano —no los caracoles ni las tortugas— sea el animal neurótico? Quizá sólo se trate de una mera idealización romántica de estos animales, los cuales podrían ser ocultamente mucho más neuróticos de lo que pensamos. Con todo, para quien observa las cosas desde fuera, dan la impresión de estar bastante bien equilibrados, aun cuando se hayan registrado uno o dos casos de parálisis histérica.

En el tercer paso se relacionó con la macro regla de generalización (resumen) de la información, la cual se dio a partir de la comparación y relación entre ideas, que permitieron hacer un resumen general del texto.

El hombre está sometido a reprimir los placeres, denominado "principio del placer" mediante el "principio de la realidad, entendido como la represión excesiva de los deseos, por lo cual nace la necesidad de trabajar como una opción de búsqueda a placeres más intensos. Esta represión puede causar la enfermedad llamada neurosis "Animal neurótico", debido a la sublimación de los deseos que se guardan en el inconsciente.

Finalmente, gracias a la generalización se continuó con la macroregla construcción, la cual permitió hacer una relación entre la proposición de represión de los placeres con la sublimación de los deseos, las cuales constituyen y unifican la enfermedad de la neurosis.

La neurosis

PREGUNTA NO. 4 ¿Escriba una estrategia discursiva que utilice el autor en el texto?

Explique su respuesta en máximo 15 palabras.

Estrategia: Competencia pragmática

Para la solución de esta pregunta se utilizaron los aportes de Torrado (ver pg. 53) con la estrategia correspondiente a la competencia pragmática, lo cual requirió de una lectura minuciosa con el fin de identificar los recursos discursivos que el autor utiliza, para esto, se creó una tabla donde se especifican las estrategias discursivas que se deben evidenciar en un texto. Luego, se subrayaron las ideas más importantes (texto color amarillo) así como los elementos que el autor utilizó (color depende de la estrategia) en el texto para justificar las ideas.

Tabla 11. Rúbrica evaluativa: Estrategia discursiva

Estrategia discursiva	Explicación	Si	No
Autoridad	Se acude a un experto o persona reconocida para apoyar la opinión.	X	
Experiencia personal	Lo visto y vivido personalmente funciona en ocasiones como argumento.	X	
Hecho	Basado en pruebas constatables.		X
Social	Hay ideas socialmente admitidas que funcionan de forma parecida a los argumentos de autoridad.	X	
Moral	Las creencias éticas socialmente aceptadas pueden ayudar a justificar una opinión.		X
Progreso	La novedad y lo original son claves del progreso y son valorados frente a la tradición.	X	

"En última instancia, la motivación de la sociedad humana es de carácter económico". Esto no lo dijo Marx sino Freud en sus Conferencias sobre la Introducción al Psicoanálisis. Lo que hasta la fecha ha dominado la historia humana es la necesidad de trabajar: para Freud esta dura necesidad significa que hemos de reprimir algunas de nuestras tendencias al placer y a lo que nos agrada. Si no tuviéramos que trabajar para sobrevivir, quizá nos pasaríamos el día sin hacer nada. Todo ser humano tiene que someterse a esta represión de lo que Freud denominó "principio del placer" mediante el "principio de la realidad", pero para algunos de nosotros -quizá también para sociedades enteras— la represión puede ser excesiva y provocar enfermedades. A veces nos sentimos dispuestos a renunciar al placer hasta un grado heroico, pero generalmente lo hacemos con la astuta esperanza de que si posponemos un placer inmediato al final lo alcanzaremos, y quizá con mayor intensidad. Estamos preparados a sobrellevar la represión mientras veamos que eso tiene alguna ventaja; pero si se nos exige demasiado es probable que nos enfermemos. Este tipo de enfermedad se llama neurosis; y puesto que, como ya dije, todo ser humano debe ser reprimido hasta cierto punto, es posible considerar a la especie humana —en palabras de un estudioso de Freud- como el "animal neurótico". Es importante ver que esa neurosis se relaciona con lo que, como especie, tenemos de creativo, y también con las causas de nuestra infelicidad. Una forma de hacer frente a los deseos que no podemos realizar consiste en "sublimarlos", con lo cual Freud quiere decir que debemos orientarlos hacia un fin de mayor valor social. Podemos encontrar una salida inconsciente para las frustraciones sexuales en la construcción de puentes o catedrales. Según Freud, a esta sublimación se debe el surgimiento de la civilización al orientar nuestros instintos a esas metas más elevadas y sujetarlos a ellas, se crea la historia cultural.

Si Marx consideró las consecuencias de nuestra necesidad de trabajar en función de las relaciones sociales, de las clases sociales y de las formas políticas que ello implica, Freud se fija en sus consecuencias para la vida psíquica. La paradoja o contradicción en que se basa su obra consiste en que llegamos a ser lo que somos sólo a través de una represión en gran escala de los elementos que

intervinieron en nuestra formación. Por supuesto, no tenemos conciencia de ello, como tampoco, según Marx, ni hombres ni mujeres tienen generalmente conciencia de los procesos sociales que determinan sus vidas. Ciertamente por definición no podríamos tener conciencia de esos hechos, pues el lugar donde relegamos los deseos que no podemos satisfacer recibe el nombre de inconsciente. Ahora bien, inmediatamente se plantea esta cuestión ¿a qué se debe que el ser humano —no los caracoles ni las tortugas— sea el animal neurótico? Quizá sólo se trate de una mera idealización romántica de estos animales, los cuales podrían ser ocultamente mucho más neuróticos de lo que pensamos. Con todo, para quien observa las cosas desde fuera, dan la impresión de estar bastante bien equilibrados, aun cuando se hayan registrado uno o dos casos de parálisis histérica.

Para concluir y teniendo en cuenta que el autor en el texto hace uso de diferentes estrategias discursivas, se justificaron de la siguiente manera:

Las ideas subrayadas de color verde hacen referencia la estrategia de autoridad donde el autor tomó como soporte las ideas de Marx referente a las relaciones sociales que el hombre establece y a Freud con los fundamentos de la neurosis.

Las ideas subrayadas de color fucsia hacen referencia a la estrategia del uso de experiencias personales, así como se evidencia en el texto cuando retoma la idea del trabajo representado como opción de búsqueda del placer intenso.

Las ideas subrayadas de color azul claro hacen referencia a la estrategia de ideas sociales, las cuales se evidencian cuando se habla de la económico, la función de las relaciones sociales y relaciones políticas en las que está inmerso el hombre.

Las ideas subrayadas de color rojo hacen referencia a la estrategia de progreso en la cual se evidencia cuando se comienza a cuestionar sobre lo neurótico que podrían ser los animales y como podrían ser investigados.

El estudiante podrá responder utilizando algunas de las estrategias discursivas antes mencionadas.

PREGUNTA NO. 5 Deduzca y escriba el significado de los siguientes términos:

Estrategia: Entre las líneas

Para responder a la siguiente pregunta se utilizaron los aportes de Cassany y su lectura entre las líneas (ver pg. 51) el primer paso fue identificar en qué oraciones se utilizaban las palabras a las cuales se refiere la pregunta, con el fin de inferir su significado según el contexto de la oración.

Nota: es importante resaltar que esta definición puede cambiar según los saberes previos del estudiante, sin embargo, debe tenerse en cuenta que se busca la definición de la palabra a partir de inferencias que se pueden extraer del mismo texto.

13. Represión

La palabra represión (color azul) es una de las palabras más utilizadas por el autor en el texto, a continuación, se citan dos ejemplos que permiten inferir el significado (color amarillo):

14. para Freud esta dura necesidad significa que hemos de reprimir algunas de nuestras tendencias al placer y a lo que nos agrada

15. Estamos preparados a sobrellevar la represión mientras veamos que eso tiene alguna ventaja; pero si se nos exige demasiado es probable que nos enfermemos.

Se puede inferir que la palabra represión: es el proceso que hace el hombre para rechazar o eliminar ciertos impulsos que le causan placer

16. Neurosis

A continuación, se citan dos oraciones en las cuales aparece la palabra neurosis (color azul). Las palabras resaltadas con amarillo, son aquellas que ayudan a inferir el significado.

17. Estamos preparados a sobrellevar la represión mientras veamos que eso tiene alguna ventaja; pero si se nos exige demasiado es probable que nos enfermemos. Este tipo de enfermedad se llama neurosis;

18. Es importante ver que esa neurosis se relaciona con lo que, como especie, tenemos de creativo, y también con las causas de nuestra infelicidad.

Se puede inferir que la palabra Neurosis: es una enfermedad o trastorno nervioso emocional.

19. Inconsciente

A continuación, se citará una oración en la cual aparece la palabra inconsciente (color azul). Las palabras resaltadas con amarillo, son aquellas que ayudan a inferir el significado.

20. Ciertamente por definición no podríamos tener conciencia de esos hechos, pues **el lugar donde relegamos los deseos que no podemos satisfacer** recibe el nombre de **inconsciente**.

Se puede inferir que la palabra inconsciente es un lugar psíquico en donde se encuentra los deseos reprimidos.

PREGUNTA N° 6 ¿Por qué se habla de psicoanálisis en un texto que tiene como título la teoría literaria? Explique su respuesta en máximo 15 palabras.

Estrategia: competencia pragmática

Para responder la pregunta se tomaron los aportes de Torrado (ver pg. 53) en primer lugar, era necesario que el estudiante conceptualizara los siguientes términos: teoría literaria y psicoanálisis y a partir de allí relacionara los conceptos para inferir la respuesta a la pregunta.

Por tanto, se puede decir que se utiliza el psicoanálisis en un texto de teoría literaria porque:

Es psicoanálisis contribuye a la literatura en el estudio de la condición humana.

PREGUNTA NO. 7 Enumere dos argumentos que presenta el autor para respaldar la siguiente afirmación: En última instancia, la motivación de la sociedad humana es de carácter económico.

Estrategia: Detrás de las líneas

Para resolver esta pregunta se tuvieron en cuenta los aportes Cassany (Ver p. 51) con la teoría detrás de las líneas, donde se realizó lo siguiente: primero, se hizo una lectura general del fragmento donde se encontraba la frase (color amarillo). Segundo, se identificaron y seleccionaron las ideas o preposiciones (color verde) con mayor relevancia, las cuales justificaban o complementaban la idea principal de la **oracion**.

"En última instancia, la motivación de la sociedad humana es de carácter económico". Esto no lo dijo Marx sino Freud en sus Conferencias sobre la

*Introducción al Psicoanálisis. Lo que hasta la fecha ha dominado la historia humana es la **necesidad de trabajar**: para Freud **esta dura necesidad significa que hemos de reprimir algunas de nuestras tendencias al placer y a lo que nos agrada. Si no tuviéramos que trabajar para sobrevivir, quizá nos pasaríamos el día sin hacer nada.** Todo ser humano tiene que someterse a esta represión de lo que Freud denominó "principio del placer" mediante el "principio de la realidad"*

Tercero, para afirmar que es un argumento, comparamos la oración que nos presenta la pregunta con el argumento selección (color verde), relacionando la intención y significación de las palabras con el fin de indicar el sustento.

21. **Esta dura necesidad significa que hemos de reprimir algunas de nuestras tendencias al placer y a lo que nos agrada**, se seleccionó relacionándolo con la palabra carácter económico, pues el hombre trabaja para tener mejores condiciones de vida y así mismo poder satisfacer otros placeres que requiere de dinero u otros gastos.

22. **Si no tuviéramos que trabajar para sobrevivir, quizá nos pasaríamos el día sin hacer nada.** Se seleccionó este fragmento con la palabra económico ya que permite reconocer que el trabajo conlleva a producir, hacer que el hombre se sienta útil y mejore sus condiciones de vida.

PREGUNTA N° 8 Con qué intención el autor utiliza la siguiente afirmación: Podemos encontrar una salida inconsciente para las frustraciones sexuales en la construcción de puentes o catedrales. Explique su respuesta en máximo 15 palabras.

Estrategia: Competencia valorativa

Para resolver la siguiente pregunta se han tomado los aportes de Torrado, (Ver p. 53) El primer paso fue ubicar la oración (color azul) en el párrafo, con el fin de identificar elementos importantes que permitan inferir la intención del autor. El segundo paso fue analizar palabras o frases claves dentro del párrafo con las cuales se pudiera inferir cuál fue la intención del autor.

Primer paso

Una forma de hacer frente a los deseos que no podemos realizar consiste en "sublimarlos", con lo cual Freud quiere decir que **debemos orientarlos hacia**

un fin de mayor valor social. Podemos encontrar una salida inconsciente para las frustraciones sexuales en la construcción de puentes o catedrales. Según Freud, a esta sublimación se debe el surgimiento de la civilización al orientar nuestros instintos a esas metas más elevadas y sujetarlos a ellas, se crea la historia cultural.

El tercer paso fue crear y relacionar proposiciones encontradas en el texto

23. Proposición 1

Los deseos se insatisfechos se subliman----- cuando se orientan a un fin social

24. Proposición 2

Gracias a esa sublimación----- el hombre ha creado historia cultural

Por tanto, se puede decir que la intención del autor con la afirmación fue:

Ejemplificar su argumento sobre como la sublimación de los deseos ha aportado al desarrollo cultural

RESPUESTA PREGUNTA N° 9 ¿A qué se refiere el autor cuando cita a Freud: se puede considerar a la especie humana como un “animal neurótico”? Explique su respuesta en máximo 20 palabras.

Estrategia: Competencia valorativo-cultural

Para resolver **la siguiente** pregunta se han tomado los aportes de Torrado, (Ver p. 53). El primer paso fue ubicar la oración (color amarillo) en el párrafo, con el fin de identificar elementos importantes (color verde) que permitieron inferir la intención del autor. El segundo paso fue analizar los elementos seleccionados dentro del párrafo con las cuales se pudo inferir cuál fue la intención del autor.

Primer paso

A veces nos sentimos dispuestos a renunciar al placer hasta un grado heroico, pero generalmente lo hacemos con la astuta esperanza de que si posponemos un placer inmediato al final lo alcanzaremos, y quizá con mayor intensidad. Estamos preparados a sobrellevar la represión mientras veamos que

eso tiene alguna ventaja; pero si se nos exige demasiado es probable que nos enfermemos. Este tipo de enfermedad se llama neurosis; y puesto que, como ya dije, todo ser humano debe ser reprimido hasta cierto punto, es posible considerar a la especie humana —en palabras de un estudioso de Freud- como el "animal neurótico". Es importante ver que esa neurosis se relaciona con lo que, como especie, tenemos de creativo, y también con las causas de nuestra infelicidad. Una forma de hacer frente a los deseos que no podemos realizar consiste en "sublimarlos", con lo cual Freud quiere decir que debemos orientarlos hacia un fin de mayor valor social. Podemos encontrar una salida inconsciente para las frustraciones sexuales en la construcción de puentes o catedrales. Según Freud, a esta sublimación se debe el surgimiento de la civilización al orientar nuestros instintos a esas metas más elevadas y sujetarlos a ellas, se crea la historia cultural.

El tercer paso fue crear y relacionar proposiciones encontradas en el texto

Proposición 1

25. Estamos preparados a sobrellevar la represión mientras veamos que eso tiene alguna ventaja; pero si se nos exige demasiado es probable que nos enfermemos

En esta proposición podemos comprender **cómo** se originan las represiones y cuál es la consecuencia de esta situación, permitiéndonos entender la segunda proposición.

Proposición 2

26. Es importante ver que esa neurosis se relaciona con lo que, como especie, tenemos de creativo, y también con las causas de nuestra infelicidad. Una forma de hacer frente a los deseos que no podemos realizar consiste en "sublimarlos".

La presente proposición es la consecuencia de la neurosis, porque el hombre es creativo por eso en ocasiones se ve limitado, sublimando los deseos en lo más profundo de su inconsciente.

Por tanto, se puede decir que la intención del autor con la afirmación fue:

Freud relaciona al animal con el hombre llamándolo neurótico cuando no es capaz de controlar sus impulsos.

PREGUNTA N° 10 Escriba en máximo 10 palabras qué hace el ser humano para no convertirse en un “animal neurótico”.

Estrategia: detrás de las líneas

Para resolver esta pregunta se retomaron los aportes de Cassany (Ver p. 51) el primer paso fue identificar en el párrafo el uso de esta palabra (color azul) e identificar posibles palabras o frases claves que ayudaran a resolver la pregunta (color amarillo)

Estamos preparados a sobrellevar la represión mientras veamos que eso tiene alguna ventaja; pero si se nos exige demasiado es probable que nos enfermemos. Este tipo de enfermedad se llama neurosis; y puesto que, como ya dije, todo ser humano debe ser reprimido hasta cierto punto, es posible considerar a la especie humana —en palabras de un estudioso de Freud- como el "animal neurótico". Es importante ver que esa neurosis se relaciona con lo que, como especie, tenemos de creativo, y también con las causas de nuestra infelicidad. Una forma de hacer frente a los deseos que no podemos realizar consiste en “sublimarlos”

A partir de lo anterior, se hicieron las siguientes relaciones:

Relación 1 -----El hombre es un animal neurótico porque es infeliz

Relación 2-----El hombre es un animal neurótico por su esencia creativa insaciable

Relación 3 -----Si los deseos no son sublimados y solo son reprimidos puede llevar a la neurosis

De lo anterior, se puede decir, para que: para que hombre no se convierta en un animal neurótico debe:

Ser feliz, enfocar su creatividad y sublimar sus deseos insatisfechos.

PREGUNTA N° 11 Escriba a qué se refiere el autor en la siguiente afirmación: ¿a qué se debe que el ser humano —no los caracoles ni las tortugas— sea el animal neurótico? Quizá sólo se trate de una mera idealización romántica de estos animales, los cuales podrían ser ocultamente mucho más neuróticos de lo que pensamos. Explique su respuesta en máximo 15 palabras.

Estrategia: Competencia valorativa-cultural

Para resolver esta pregunta, se utilizaron los aportes de Torrado (Ver p 53) el primer paso fue identificar la afirmación dentro del párrafo (color amarillo) el segundo paso fue identificar elementos importantes que ayudaron a comprender la afirmación (color azul).

Ahora bien, inmediatamente se plantea esta cuestión ¿a qué se debe que el ser humano —no los caracoles ni las tortugas— sea el animal neurótico? Quizá sólo se trate de una mera idealización romántica de estos animales, los cuales podrían ser ocultamente mucho más neuróticos de lo que pensamos. Con todo, para quien observa las cosas desde fuera, dan la impresión de estar bastante bien equilibrados, aun cuando se hayan registrado uno o dos casos de parálisis histérica.

El tercer paso fue establecer relaciones entre lo que afirma el autor lo que él ha dicho antes y después

27. Cuestionamiento (el hombre – catalogado como un animal)
28. Cuestionamiento (los animales también son neuróticos)
29. Cuestionamiento (la parálisis histérica y la neurosis)

Por tanto, se puede decir que el autor se refiere a:

La neurosis es una característica que comparten el hombre y los animales.

PREGUNTA N° 12 Enumere 2 ítems en donde explique por qué son importantes los aportes de Freud para el estudio de la literatura

Estrategia: Competencia valorativa-cultural

Para resolver esta pregunta, se utilizó los aportes de Torrado (Ver p 53) el primer paso fue hacer la lectura general del texto donde se identificaron proposiciones (color verde) que se relacionaran con el tema de la literatura.

*"En última instancia, la motivación de la sociedad humana es de carácter económico". Esto no lo dijo Marx sino Freud en sus Conferencias sobre la **Introducción al Psicoanálisis**. Lo que hasta la fecha ha dominado la historia*

humana es la necesidad de trabajar: para Freud esta dura necesidad significa que hemos de reprimir algunas de nuestras tendencias al placer y a lo que nos agrada. Si no tuviéramos que trabajar para sobrevivir, quizá nos pasaríamos el día sin hacer nada. Todo ser humano tiene que someterse a esta represión de lo que Freud denominó "principio del placer" mediante el "principio de la realidad", pero para algunos de nosotros -quizá también para sociedades enteras— la represión puede ser excesiva y provocar enfermedades. A veces nos sentimos dispuestos a renunciar al placer hasta un grado heroico, pero generalmente lo hacemos con la astuta esperanza de que si posponemos un placer inmediato al final lo alcanzaremos, y quizá con mayor intensidad. Estamos preparados a sobrellevar la represión mientras veamos que eso tiene alguna ventaja; pero si se nos exige demasiado es probable que nos enfermemos. Este tipo de enfermedad se llama neurosis; y puesto que, como ya dije, todo ser humano debe ser reprimido hasta cierto punto, es posible considerar a la especie humana —en palabras de un estudioso de Freud- como el "animal neurótico". Es importante ver que esa neurosis se relaciona con lo que, como especie, tenemos de creativo, y también con las causas de nuestra infelicidad. Una forma de hacer frente a los deseos que no podemos realizar consiste en “sublimarlos”, con lo cual Freud quiere decir que debemos orientarlos hacia un fin de mayor valor social. Podemos encontrar una salida inconsciente para las frustraciones sexuales en la construcción de puentes o catedrales. Según Freud, a esta sublimación se debe el surgimiento de la civilización al orientar nuestros instintos a esas metas más elevadas y sujetarlos a ellas, se crea la historia cultural.

Si Marx consideró las consecuencias de nuestra necesidad de trabajar en función de las relaciones sociales, de las clases sociales y de las formas políticas que ello implica, Freud se fija en sus consecuencias para la vida psíquica. La paradoja o contradicción en que se basa su obra consiste en que llegamos a ser lo que somos sólo a través de una represión en gran escala de los elementos que intervinieron en nuestra formación. Por supuesto, no tenemos conciencia de ello, como tampoco, según Marx, ni hombres ni mujeres tienen generalmente conciencia de los procesos sociales que determinan sus vidas. Ciertamente por

definición no podríamos tener conciencia de esos hechos, pues el lugar donde relegamos los deseos que no podemos satisfacer recibe el nombre de inconsciente. Ahora bien, inmediatamente se plantea esta cuestión ¿a qué se debe que el ser humano —no los caracoles ni las tortugas— sea el animal neurótico? Quizá sólo se trate de una mera idealización romántica de estos animales, los cuales podrían ser ocultamente mucho más neuróticos de lo que pensamos. Con todo, para quien observa las cosas desde fuera, dan la impresión de estar bastante bien equilibrados, aun cuando se hayan registrado uno o dos casos de parálisis histérica.

Segundo se extrajeron las proposiciones y se relacionaron con la literatura:

Primer ítem

30. Según Freud, a esta sublimación se debe el surgimiento de la civilización al orientar nuestros instintos a esas metas más elevadas y sujetarlos a ellas, se crea la historia cultural.

Esta proposición aporta en el estudio de la literatura en la medida que los textos literarios nacen a partir de temas sociales y culturales en los cuales el hombre se cuestiona y se ve en la necesidad de explicar y entender cosas que le suceden.

Segundo ítem

31. Freud se fija en sus consecuencias para la vida psíquica. La paradoja o contradicción en que se basa su obra consiste en que llegamos a ser lo que somos sólo a través de una represión en gran escala de los elementos que intervinieron en nuestra formación.

Esta proposición aporta en el estudio de la literatura en la medida que los textos son creados o escritos a medida que el hombre se siente en la necesidad de explicar o comprender situaciones de su contexto y cómo todas las acciones, sentimientos y pensamientos son reprimidos e influyen en su desarrollo.

Finalmente, el estudio de la literatura es importante porque busca comprender la condición humana del hombre.

ANEXO 12. *Formato de Evaluación hoja de pensar*

PREGUNTA NO.1 Realice un esquema mental donde se evidencie lo que aprendió en esta sesión.

Tabla 12. Aspectos que mejoró

Aspecto
Contempla ideas principales del tema
Utiliza flechas, iconos o imágenes que permiten diferenciar y hacer más clara la relación entre ideas
El mapa es claro y comprensible.
Organiza y representa adecuadamente el tema visto durante la intervención.

PREGUNTA NO.2 ¿Cuál de las siguientes habilidades de pensamiento crítico ha mejorado? Justifique la respuesta.

Tabla 13. Habilidades que reforzó

Habilidades	
Extrae ideas generales del texto	Ejemplifica ideas o conceptos acordes al texto.
Sintetiza información del texto	Analiza estrategias discursivas del texto
Investiga información que no está explícita en el texto.	Evalúa los argumentos de un texto
Contrasta información, con otros textos o experiencias	Construye una postura ante determinado texto

Para la evaluación de este punto se tuvieron en cuenta cuáles eran las habilidades con mayor recurrencia en las respuestas de los estudiantes y cuál era la relación entre ellas cuando las justificaban. También se identificaron cuáles eran las habilidades que menos fueron seleccionadas por los estudiantes, para finalmente hacer una relación y comparación entre las respuestas del grupo.

PREGUNTA NO.3 ¿De qué manera lo aprendido en esta sesión contribuye en su formación académica?

Teniendo en cuenta que esta pregunta es de carácter abierta y cada respuesta tiene una justificación diferente por parte de los estudiantes, se analizaron las respuestas de la siguiente manera. Primero se identificaron y seleccionaron las palabras claves en cada respuesta, luego, se relacionaron las ideas con las demás respuestas con el fin de identificar cuáles eran los ítems o palabras con mayor recurrencia, esto con la intención de identificar si el estudiante estaba realizando procesos individuales de reflexión y análisis sobre su propio aprendizaje.