

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO ¹

BELCY YAJAIRA SANABRIA HERRERA ²

Universidad Autónoma de Bucaramanga

bsanabria@unab.edu.co

Resumen

La presente investigación está basada en el fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de grado once de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén, de Cúcuta (Colombia). Se trabajó bajo la línea de investigación-acción posibilitando un papel activo de los participantes. Como fundamento teórico se tomaron, principalmente, los planteamientos de Cassany, Facione y Kurland; con relación a la lectura crítica y el pensamiento crítico. Para el análisis de la información se tuvieron en cuenta categorías apriorísticas, evidenciando que, mediante la implementación de la propuesta didáctica titulada Leer desde Afuera, como producto del proceso investigativo, los estudiantes alcanzaron un nivel significativo en la comprensión crítica de textos y destrezas cognitivas de pensamiento crítico.

Palabras clave: niveles de lectura, lectura crítica, pensamiento crítico, propuesta didáctica, práctica pedagógica.

Abstract

This research project is based on the strengthening of critical reading in the students of the 11 - grade at the Institución Educativa Nuestra Señora de Belén, in Cúcuta (Colombia). It worked under the line of research-action enabling an active role of the participants. As a theoretical foundation, the approaches of Cassany, Facione and Kurland were taken mainly; With regard to critical reading and critical thinking. For the analysis of the information were taken into account categories apriorísticas, showing that, through the implementation of the didactic proposal titled read from outside, as arises from the investigative process, the students reached a level Significant in critical understanding of texts and cognitive skills of critical thinking.

Keywords: reading levels critical reading, critical thinking, didactic proposal, Pedagogical practice

¹ El presente artículo, resultado de investigación, es producto de tesis para optar el título de Magistra en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Adscrito al grupo de investigación: Educación y Lenguaje. Proceso de investigación realizado bajo la dirección de Sergio Daniel Quiroga Flórez.

² Maestrante, Universidad Autónoma de Bucaramanga. Psicóloga, Universidad Simón Bolívar. Especialista en Pedagogía de la Lengua y la Literatura, Universidad de Pamplona. Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación, Universidad de Pamplona.

Introducción

En la actualidad, es común escuchar constantes preocupaciones por analistas del sistema educativo colombiano, señalando el bajo desempeño de los estudiantes en lectura crítica y la urgencia de generar estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de habilidades en comprensión crítica de textos. Las pruebas nacionales e internacionales evidencian los índices de desempeño insatisfactorio en los resultados. Pero, ¿por qué tal preocupación?, ¿dónde radica la importancia de mejorar estos resultados? Ciertamente, porque de ello depende el progreso social, económico y político de un país. Se necesita jóvenes con capacidad de tomar decisiones, analizar, indagar y evaluar las situaciones en aspectos que aporten a la transformación y el desarrollo.

Con todo lo considerado, surge el proyecto de investigación que buscó fortalecer la lectura crítica en los estudiantes de once grados pertenecientes a la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén de Cúcuta. Para la consecución de los objetivos se diseñó la propuesta didáctica Leer desde Afuera. La estrategia radicó en un conjunto de técnicas de participación consolidadas en una unidad didáctica que contempla los lineamientos requeridos por el Ministerio de Educación Nacional, en adelante MEN: Estándares de Competencia, Matriz de Referencia y Derechos Básicos de Aprendizaje DBA; contemplando, el modelo pedagógico de la institución Educativa para la construcción de aprendizaje significativo.

Es significativa la importancia que tiene el mejoramiento del quehacer pedagógico y la presentación de propuestas que aporten al fortalecimiento de la lectura crítica. A partir de los resultados investigativos en este campo y apoyados en técnicas e instrumentos de corte cualitativo tales como: observación participante, diario pedagógico, cuestionario, entre otros; se hace énfasis en el afán de formar sujetos activos en el proceso educativo, que respondan a las necesidades que exige la región, el país y el mundo. Así, pues, que requieren de habilidades cognitivas que los lleven a solucionar problemas que enfrenten y situaciones cotidianas; dado que, el fortalecimiento de la lectura crítica es concomitante con el desarrollo del pensamiento crítico.

Metodología

Esta investigación, que promueve el fortalecimiento de la lectura crítica mediante una propuesta didáctica, está planteada bajo un enfoque cualitativo dado que, Rodríguez, Gil y García (1999) mencionan que “los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (p.32). Es así como, se fundamenta la importancia de poder dilucidar el problema del desarrollo de habilidades en lectura crítica y fortalecer gracias a la propuesta establecida.

En relación a lo anterior, se asume un tipo de investigación- acción (I. A.) en adelante, que permite establecer mejoras en el ámbito educativo y social. Posibilitando, que el docente haga una praxis de su quehacer e involucre a sus estudiantes y demás agentes del sistema educativo para transformar realidades. En este caso específicamente, a través de este tipo de investigación se logra dar participación a los estudiantes, construir conocimiento y la transformación educativa y social.

Por ende, para este estudio, se precisa la perspectiva de Elliot (2005) quien define la I. A. como el estudio de una situación social cuyo objetivo es mejorar la práctica educativa, puesto que, facilita el juicio práctico y la reflexión constante. En relación a este tipo de investigación, es posible integrar la enseñanza y desarrollo del profesor, el desarrollo del currículo y la evaluación, y la investigación y reflexión filosófica. Además, consta de 3 fases que corresponden a un modo circular que integra la identificación y aclaración de la idea general para describir y explicar los hechos, seguidamente, estructurar un plan general y la implementación de pasos a seguir.

A partir de los planteamientos del autor, se establece una propuesta que posibilita, comenzando de la identificación de la lectura crítica como problemática educativa, generar espacios para llevar a cabo la implementación de actividades que fortalecieran la lectura crítica mejorando el desarrollo de habilidades cognitivas en relación al pensamiento crítico. En relación a lo previamente expuesto, se busca promover cambios significativos no solo desde el punto de vista del conocimiento sino de cambios personales y sociales. Elliot (2005) plantea que:

Condición necesaria antecedente de la investigación – acción es que los prácticos sientan la necesidad de iniciar cambios, de innovar. Esa sensación de que hace falta cambiar alguno o varios aspectos de la práctica para implantar de forma más plena sus objetivos y valores activa esta forma de investigación y reflexión. (p. 71)

Desde la perspectiva de docente investigadora, se hace necesario que los hallazgos garanticen innovaciones y cambios en las prácticas pedagógicas a partir de la constante reflexión que emerge del quehacer docente y, de las necesidades del contexto; fundamentándose en políticas educativas y realidades socio culturales. El desarrollo de habilidades de lectura y pensamiento crítico no solo garantizan un mejoramiento en las pruebas nacionales e internacionales, sino en el desenvolvimiento de los estudiantes en planos cotidianos, extraescolares.

Proceso de Investigación

La presente investigación nace del interés de fortalecer la lectura crítica en los estudiantes de grado once, considerando la problemática demostrada en los bajos resultados según el histórico de las pruebas saber (2016), y las observaciones de la investigadora; proponiendo actividades que faciliten en el estudiante el desarrollo de sus habilidades cognitivas con respecto a asumir una postura crítica o evaluativa. Por lo que se asumen las siguientes fases para alcanzar lo propuesto:

Fase 1: Diagnóstico

El proceso parte de la identificación de dificultades presentes en los estudiantes de grado once con relación a la lectura crítica. Por lo tanto, se realiza una prueba diagnóstica que dilucida los aspectos relacionados con la problemática presente en cuanto al bajo nivel de interpretación, desde el punto de vista de la crítica, que tienen los estudiantes y que se comprueba en las pruebas saber 11 de años anteriores, reportadas por el Icfes. Con respecto al grupo muestra, el resultado diagnóstico evidencia las debilidades de los

estudiantes al momento de tomar una posición frente a lo planteado por un autor, a través de lecturas continuas o discontinuas; así como, escases de argumentos cuando se debe tomar postura en situaciones cotidianas.

Fase 2: Planificación de estrategias

Determinados criterios que esclarecen las dificultades de los estudiantes con respecto a asumir una postura evaluativa y reflexiva de acuerdo a lo que lee, requiere la planificación de estrategias metodológicas que posibiliten hacer una elección y organización de actividades coherentes con lo que se pretende a través de esta propuesta. Actividades que persigan en el estudiante el desarrollo de habilidades cognitivas como proceso complejo del individuo.

Dichas estrategias estas fundamentadas en la lectura de antecedentes, referentes teóricos y metodológicos; permitiendo de esta manera, una mejor elección de actividades que faciliten el proceso y consecución de objetivos enmarcados en las necesidades detectadas.

Fase 3: Implementación de estrategias

Seguidamente, de haber elegido las acciones más apropiadas para mejorar el proceso de lectura crítica en los estudiantes, se pasa a implementar la unidad didáctica que contempla actividades de motivación y participación activa que fortalezcan dicho proceso. Las estrategias están fundamentadas bajo los lineamientos del MEN y orientadas a fortalecer el nivel crítico de la lectura. Sin embargo, el proceso que está fundamentado en el marco teórico de la lectura y el pensamiento crítico, va más allá de lo que requieren las pruebas nacionales, considera el hecho de que los estudiantes deben enfrentarse a una sociedad que requiere lectores críticos, que asuman posturas, que evalúen y reflexionen acerca de la realidad social, cultural y política del mundo circundante.

Al implementar la estrategia didáctica, que hace referencia al conjunto de actividades condensadas en la unidad didáctica, se pretende que el estudiante adquiera herramientas que les facilite desenvolverse en su contexto escolar y cotidiano tal como se demanda. Estas estrategias están encaminadas a un cambio de pensamiento y actitud en el estudiante. A una transformación en las estructuras cognitivas.

Por último, se realiza una evaluación de las estrategias efectuadas como proceso formativo. Se da pie a la reflexión de la práctica docente y la apreciación de los estudiantes en el desarrollo de lo propuesto. En este sentido, este proceso de evaluación favorece la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Que no solo está dirigida al estudiante sino al desarrollo de las actividades, pues de esta manera se propende a la praxis.

Valorar las estrategias debe ser coherente con lo que se busca en los procesos de aprendizaje, tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes, la consecución de competencias según lineamientos de las políticas educativas, apropiación

desde las diversas formas en que el estudiante adquiere los conceptos, enmarcar las estrategias en lo propuesto por el marco referencial de la lectura y pensamiento crítico que asume la estrecha relación entre estos y los aspectos socioculturales del estudiante.

Finalmente, cabe acotar que de diversas maneras es posible evidenciar la eficacia de las estrategias implementadas, por lo que, se tiene en cuenta los resultados de las pruebas saber 11 (2017) calendario A, resultados de la Evaluación Diagnóstico Formativa ECDF, realizada por el MEN y publicada en Maestros 2025 (2017), que toma una de las actividades y técnicas didácticas producto de la propuesta aquí planteada y demás actividades que reflejan de manera escrita y oral el mejoramiento de la postura crítica de los estudiantes. Así como, la encuesta de percepción de los estudiantes frente a la implementación de la propuesta.

Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información.

Observación participante

Se hace uso de la observación directa a los participantes, facilitando recabar los hechos de forma natural. Sin embargo, cabe mencionar que esta técnica debe estar enmarcada en la claridad de lo que se quiere observar y para qué se hace; guardando, además, coherencia con los objetivos propuestos para el estudio. De igual manera, Martínez (2006) destaca la observación como el método elemental de toda ciencia y que guarda estrecha relación con la interpretación. Expone además el autor, que se hace necesario el uso de instrumentos que posibiliten la grabación de los hechos observados para poder corroborar la interpretación, teniendo en cuenta, que se debe tener cuidado con la presencia del investigador para que no distorsione los hechos observados, la realidad, posibilitando la validez de lo que se observa.

En la misma dirección, Rodríguez, Gil y García (1999) aluden específicamente a la observación participante resaltando su efectividad, pues plantean que:

Podemos considerar a la observación participante como un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. La implicación supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o de institución. (p. 165)

En consideración a lo antedicho, se asumió esta técnica como la forma principal de recabar la información, ya que, la I. A. requiere que el investigador se involucre y realice un trabajo de campo, percibiendo la realidad en que se enmarca el estudio. De igual manera, la investigación se realizó bajo la mirada del quehacer del investigador como agente del proceso educativo donde se desenvuelven las indagaciones referidas posibilitando una observación participante de manera consecutiva y sistemática.

Como resultado, esta técnica facilitó el análisis de la forma natural en que respondieron los estudiantes ante el proceso, por lo que se pudo registrar las actitudes y aptitudes con respecto a cada actividad desarrollada que evidenció paso a paso el fortalecimiento de habilidades en la lectura crítica. Esto, constatado en el análisis de

lecturas de textos continuos y discontinuos y las habilidades argumentativas propias del pensamiento crítico.

Diario Pedagógico.

La observación *per se*, no tiene quizás la misma relevancia si no se registra lo observado, realizar notas de campo facilitan la descripción de situaciones para posteriormente interpretar lo que otros piensan, en este caso, los estudiantes participantes del proceso de investigación. Estas notas se van ampliando para la construcción del diario pedagógico. Monsalve y Pérez (2012) plantean que:

Una de las principales utilidades del diario pedagógico es la de cumplir con un espacio de registro de información y sucesos importantes para la escuela, esta primera medida debe trascenderse con miras a hacer del mismo un sistema mediante el cual se evalúen y reconstruyan las prácticas de manera que se reflexione sobre lo que narra el facilitador o docente con miras al reconocimiento de buenas prácticas que pueden ser compartidas como experiencias exitosas para la enseñanza. (p. 124).

De esta manera no solo se registra aquello que ha sucedido, puesto que, el investigador forma parte del proceso tal cual lo demanda I. A y lo posibilita la observación participante como técnica cualitativa; sino que favorece la reflexión del quehacer pedagógico, el análisis de los resultados y el impacto de la propuesta.

El cuestionario

Los hallazgos de la presente investigación se valieron de diferentes técnicas e instrumentos que los evidenciaron. Sin embargo, para fortalecer los resultados de acuerdo a lo percibido por los participantes, se hizo uso del cuestionario como técnica de acercamiento a la realidad. De hecho, Rodríguez, Gil y García (1999) plantean que “el cuestionario como técnica de recogida de datos puede prestar un importante servicio en la investigación cualitativa”. (p.184)

Por consiguiente, a través de los datos recogidos, se corrobora cómo perciben los estudiantes que la propuesta de intervención permitió el logro de los objetivos propuestos y la consecución de metas personales frente a esta. Es decir, que, mediante esta técnica, pudieron concretar lo aprendido, las habilidades desarrolladas y su utilidad en el contexto escolar y extraescolar.

Fue así como, a través del cuestionario, se valoró la efectividad de la propuesta, corroborando los resultados en las pruebas nacionales (saber 11 2017-2), lo registrado en las notas de campo y la evaluación realizada por el MEN a una de las actividades planteadas en la propuesta didáctica. La valoración fue significativa desde estos ámbitos de carácter investigativo.

Las pruebas o fuentes documentales

Por lo que se refiere a los documentos o fuentes documentales, se acota que en el proceso investigativo es necesario el registro de grabaciones de video y fotografías. Ya que, de esta manera se constata el cumplimiento de las actividades y facilita el registro de datos a la hora del análisis.

Cabe considerar, que los documentos escritos como fuentes impresas, correspondería a los libros de textos que entregó el MEN, fundamentados en los lineamientos requeridos. Con estos, se desarrolló la temática correspondiente a lo estipulado en el plan de área de lenguaje. En algunas ocasiones, fueron adaptadas las actividades para dar mayor participación a los participantes.

Con respecto a documentos de cifras o datos numéricos, se asumieron los resultados de las pruebas saber 11 con sus históricos de la institución educativa, los resultados de la prueba internacional Pisa (2015) y demás documentos que presentan información relevante para la investigación en mención.

Validación De Instrumentos

La validez de los instrumentos se dará por juicio de expertos. Sin embargo, para Martínez (2006):

La validez es la fuerza mayor de las investigaciones cualitativas. En efecto, el modo de recoger los datos, de captar cada evento desde sus diferentes puntos de vista, de vivir la realidad estudiada y de analizarla e interpretarla inmersos en su propia dinámica, ayuda a superar la subjetividad y da a estas investigaciones un rigor y una seguridad en sus conclusiones que muy pocos métodos pueden ofrecer. (255)

Lo anteriormente planteado corresponde tal como lo menciona el autor, a una validez interna. Consecuentemente, al seleccionar la metodología cualitativa, se hace necesario considerar la relevancia de la validez de la investigación; por tanto, Vasilachis (2006), sugiere algunos recursos para garantizarla. Aunque todos los recursos mencionados permiten acoger un contiguo de formas que contribuyan a la credibilidad para el estudio planteado (lectura crítica y pensamiento crítico), se considera el compromiso con el trabajo de campo; realizarlo con total responsabilidad, hacer registro detallado de la información o datos proporcionados por los informantes, sin hacer una interpretación subjetiva de las actitudes o discurso de éstos. Que la observación sea registrada tal como se hizo, en un diario pedagógico, para no perder detalle, utilizando todos los sentidos y así, describir con exactitud lo sucedido en el escenario natural de los participantes.

Categorías de Entrada.

Los fenómenos sociales, tienen como principal característica su total particularidad. Cada fenómeno está en parte determinado por una condición histórica y contextual que le es única e irrepetible. A ello se suma la complejidad procesual de la dinámica interna con que contingentemente se manifiestan. Por consiguiente, muchas veces resulta inadecuado o insuficiente tratar de analizarlos a través de un predeterminado grupo de variables. No se niega que investigaciones en ciencias sociales puedan realizarse con el método

hipotético deductivo o el experimental; pero se reconocen sus limitaciones e inadecuación al estudio realidades desde un enfoque que pretenda asumir la complejidad inherente al comportamiento humano.

Ahora bien, los fenómenos sociales, que en sus eventos son siempre particulares y en cierta forma inéditos, nunca se replican con exactitud, aunque puedan ser similares. Esto hace que no resulte siempre procedente tratar de explicarlos con esquemas preconcebidos. No obstante, el investigador debe expresar los resultados en términos de lo que conoce. Este conocimiento debe ser a su vez compartido y aceptado por la comunidad científica o por los expertos a quienes pueda interesar la investigación. Para ello dentro del enfoque cualitativo se debe construir un sistema de categorías que represente los conceptos a los que hará referencia en la discusión de los resultados. Tal sistema puede tener elementos preexistentes o emergentes. Cisterna (2005) expone la situación de la siguiente manera:

Como es el investigador quien le otorga significado a los resultados de su investigación, uno de los elementos básicos a tener en cuenta es la elaboración y distinción de tópicos a partir de los cuales se recoge y organiza la información. Para ello distinguiremos entre categorías, que denotan el tópico en sí mismo, y las subcategorías, que detallan dicho tópico en micro aspectos. Estas categorías pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referencias significativas a partir de la propia indagación, lo que se relaciona con la distinción que establece Elliot cuando diferencia entre "conceptos objetivadores" y "conceptos sensibilizadores", en donde las categorías apriorísticas corresponderían a los primeros y las categorías emergentes a los segundos. (p. 64)

Bajo estos conceptos puede observarse cierta similitud entre la función que cumplen tanto las variables como las categorías apriorísticas en una investigación. Sin embargo, existe una diferencia esencial con que pueden distinguirse las categorías y subcategorías de las variables y los indicadores. En palabras del mismo Cisterna:

La diferencia clave está en que estas categorías y subcategorías, por muy apriorístico que sea el diseño, no excluyen la posibilidad de que el investigador, a partir de su sensibilidad, incorpore aspectos emergentes surgidos desde el propio proceso investigativo, lo que no ocurre en los primeros. (p. 65)

En consecuencia, el sistema de categorías, es apenas un punto de inicio de la investigación, no su final. Implica que el sistema de categorías se continúa construyendo y afinando durante el propio trabajo de campo, adecuándose a él. Esto es coherente con el carácter emergente de la investigación cualitativa.

Con respecto a lo anteriormente planteado, las categorías preestablecidas surgen del marco teórico que fundamenta el proceso de investigación y corresponden a la interpretación: literal, inferencial y crítica que propone Cassany por medio de los niveles de lectura. En relación al pensamiento crítico, las categorías obedecen a las destrezas cognitivas planteadas por Facione: análisis, explicación, evaluación y autorregulación.

Resultados y discusión

Los resultados surgen de los análisis de los datos registrados en el diario pedagógico mediante muestras dialógicas a través de la observación participante.

En concordancia con lo aludido y con el fin de dar discusión a los resultados, se afirma que, al inicio de la ejecución de la primera fase del proyecto de investigación, la evaluación de los estudiantes permitió determinar que su competencia lectora se ubica entre los niveles de comprensión lectora literal e inferencial descritos por Cassany (2003). Los resultados preliminares confirmaron lo planteado en el problema. Permitieron reafirmar la hipótesis que el nivel de comprensión lectora de los estudiantes responde al rito, la costumbre, el método de hallar congruencia entre preguntas y las respectivas respuestas predeterminadas por el docente como el medio por el cual se consiguen las calificaciones necesarias para la promoción académica.

Se cree, por tanto, que la forma prevalente de enseñar y evaluar ha impedido (al menos en parte) el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes en un nivel crítico. Si se toma por cierta la afirmación de Cassany (2003) de que, “la lectura crítica surge de la capacidad de analizar los usos lingüísticos en contexto y de poder relacionarlos con diferentes aspectos del conocimiento del mundo” (p.130); es posible sostener que para superar el nivel de lectura inferencial y acceder al crítico resulta precondición indispensable la aplicación de un pensamiento característicamente reflexivo que profundice en el significado del texto con el mundo de fondo. Esto requiere la superación de los límites que impone un pensamiento congruente, lo que da paso al pensamiento crítico.

Con el fin de superar la didáctica y evaluación tradicional, que limita al estudiante dentro del esquema del pensamiento congruente, se planteó el diseño de una unidad didáctica que propina experiencias de aprendizaje que estimularan el pensamiento crítico. El supuesto que subyace a este proceder es que la lectura crítica resulta beneficiada si el pensamiento crítico es estimulado. Posteriormente en la fase de implementación de la propuesta se encontró que los estudiantes exhibieron comportamientos, respuestas y expresiones dialógicas, que, aun estando sujetos a evaluación, desbordaron la lógica de preguntas y respuestas del pensamiento convergente.

Tales expresiones se identificaron con los atributos del concepto de pensamiento crítico expuesto en Facione (2007), y pudieron ser recogidas dentro de las categorías de interpretación, análisis, explicación, evaluación y autorregulación. De manera similar, Paul y Elder (2003) exponen que pensamiento crítico es “ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensamiento mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (p. 1). Es decir, que también reconocen que debe haber unas habilidades cognitivas, y reconocen la autorregulación, que en palabras de Facione se referiría a que el pensador debe hacer un examen de su propio pensamiento.

Por otra parte, teniendo en cuenta que el fin era fortalecer la lectura crítica en los estudiantes, los hallazgos presentados permitieron comprender que el pensamiento crítico es concomitante con una lectura profunda del texto. Se entiende por dicha lectura, aquella que construye su significado teniendo en cuenta aspectos críticos propios del trasfondo del mundo al que es inherente. Por ende, Concernientemente, Kurland (2005), expone que:

En la práctica, la lectura crítica y el pensamiento crítico van de la mano. El pensamiento crítico permite que el lector haga seguimiento a su comprensión a medida que lee. Si percibe que las aseveraciones del texto son ridículas o irresponsables (pensamiento crítico), lo examina con mayor atención para poner a prueba su propia comprensión (lectura crítica). (p. 2).

Alcanzar el mayor nivel de comprensión lectora requiere de una dialéctica entre lo que hay en el texto y lo que hay en el mundo en función de los usos lingüísticos en contexto. Una lectura sin pensamiento crítico no puede dejar de ser superficial porque remite exclusivamente a los referentes que se encuentran en el propio texto y estos no se ponen en relación con los diferentes aspectos del conocimiento del mundo. En consecuencia, la comprensión lectora en ausencia de pensamiento crítico no superará los niveles de interpretación e inferencia.

Cabe finalmente resaltar, que, hacia el final de la fase de implementación de la propuesta, los estudiantes han alcanzado un nivel de lectura crítica y quien no lo alcanzó se encuentra en un nivel de lectura inferencial; lo que grupalmente indica un avance con respecto al nivel de lectura en el que estaban cuando iniciaron el curso de la asignatura. Se evidencia amplio desempeño en las destrezas cognitivas de pensamiento crítico y de mayor relevancia el interés por indagar, evaluar opiniones y argumentos y descubrir una verdad que sea posible fundamentar, lo que, en palabras de Facione (2007), se denomina espíritu crítico.

Conclusiones

En relación con los resultados y objetivos propuestos, se establece que, desde el diagnóstico como actividad inicial, los estudiantes se remiten al significado literal del texto cuando se les pregunta acerca del mismo. Se les dificulta producir respuestas correspondientes a un nivel mayor de pensamiento, que esté más allá de lo perceptivo y descriptivo. Esto podría atribuirse a los métodos de enseñanza y evaluación a los que se han habituado durante años y que pueden reducirse a contestar la respuesta predeterminada como correcta, lo cual les remite a pensar dentro de los límites de un pensamiento convergente.

Sin embargo, con respecto a la interpretación inferencial, gracias a la actividad realizada que corresponde a una fecha avanzada de la unidad didáctica, se interpreta que para ese momento los estudiantes han tenido suficientes oportunidades de interactuar con diferentes materiales y con la docente fuera de la lógica del pensamiento convergente. Por consiguiente, hacen ejercicio de inferencia dando respuestas que no están en el texto en sí.

Dado el avance de la implementación de las actividades y técnicas didácticas, para el momento que corresponde a la recolección de las muestras, los estudiantes han alcanzado un nivel de lectura crítica y quien no lo alcanzó se encuentra en un nivel de lectura inferencial. Lo que grupalmente indica un avance con respecto al nivel lectura inicial con el que los estudiantes empezaron.

En relación a las destrezas cognitivas, los resultados presentan que los participantes detectan los argumentos y los analizan discerniendo las ideas principales al tiempo que establecen relaciones entre ellas para derivar un juicio fundado en la develación de dichas relaciones. Expresan los resultados de su pensamiento en términos de evidencias y razonamientos con argumentaciones coherentes y veraces. Esto demuestra el manejo de una destreza de alto nivel cognitivo que es necesaria para alcanzar el nivel de la lectura crítica; esta destreza permite conocer las causas de las ideas y sus consecuencias.

De igual manera, Los estudiantes hacen un esfuerzo por juzgar el valor y la fuerza de los razonamientos y argumentos bajo los que se sostiene alguna declaración. Esta categoría, junto a la anterior, dan certeza del manejo de otra destreza de alto nivel cognitivo que es necesaria para alcanzar el nivel de la lectura crítica. Además, presentan haber alcanzado la madurez que se requiere para asumir una autoconciencia de sus propios procesos de pensamiento, valorándolos y explicándolos a la luz de un razonamiento en el que se trata de suspender al menos momentáneamente las propias convicciones, puntos de vista y prejuicios.

En consecuencia, El desarrollo del pensamiento crítico como complemento de la lectura crítica, no debe ser tarea de docentes que orienten el área de lenguaje en grados once. Estas habilidades cognitivas y afectivas de querer indagar, evaluar, reflexionar, curiosear y autorregular el pensamiento, es posible desde la etapa escolar inicial y se fortalecerá a través del proceso de desarrollo evolutivo del estudiante. De tal modo, hay que enfatizar en lo que, desde algunos autores señalados en este estudio, hace referencia al fortalecimiento de habilidades para la lectura y el pensamiento crítico que requiere esta sociedad.

Congruentemente, se señala que, mediante el transcurso de la implementación de la propuesta que involucra el proceso investigativo, fue posible constatar la importancia de generar espacios en el aula de clase que contengan un conjunto de actividades como estrategia didáctica en pro de la consecución de unos objetivos específicos. Es desde la didáctica que se posibilita la participación de los estudiantes y la construcción de aprendizajes significativos; considerando las directrices desde lo conceptual, metodológico y pedagógicas, emanadas del MEN.

Por tanto, dado el objetivo de fortalecer la lectura crítica y el pensamiento crítico, se hace necesario el planteamiento de actividades pedagógicas congruentes con la temática descrita. Es decir, se debe guardar coherencia entre las temáticas abordadas, las técnicas didácticas utilizadas y los propósitos de la clase. Los estudiantes mostraron interés en actividades cotidianas, que guardaban relación con la situación política, económica y social por la que atraviesa el país.

Es posible concluir, además, que la propuesta Leer desde Afuera, con el uso de técnicas de participación y socialización tales como: conversatorio, paneles de expertos, juego de roles, constructivismo social, debates y demás; facilitó en los estudiantes abordar temáticas relevantes que incluyeran el análisis, la explicación, argumentación; entre otras destrezas que los llevaron a tomar postura. Fue desde la didáctica que estos espacios de reflexión se dieron y lograron la participación activa de los estudiantes y la consecución de los objetivos propuestos.

Se presenta, además, que hubo un gran impacto de la propuesta en los estudiantes, quienes manifiestan, a través del cuestionario, un alto grado de satisfacción que contribuye a valorar la efectividad de la estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectura crítica y el pensamiento crítico que los llevó a socializar a padres de familia y docentes los logros alcanzados y su capacidad de análisis frente a situaciones que amenazan la comprensión crítica y el pensamiento crítico de los colombianos.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, surge bajo la orientación de la investigadora el primer conversatorio de lectores y pensadores críticos de la Institución Educativa Nuestra señora de Belén, que busca crear un semillero de lectores y pensadores críticos como forma de fortalecer las destrezas cognitivas y los niveles de lectura logrando el de mayor complejidad en estudiantes de todos los grados. De igual manera, se valora

el impacto a través de la Evaluación Diagnóstico formativa que lleva a cabo el Icfes bajo la vigilancia del MEN y que aprueba una de las actividades realizadas considerándola acta para el desarrollo de la lectura crítica y la argumentación.

Finalmente, se considera importante destacar, que bajo los lineamientos del MEN y el modelo pedagógico constructivista, es posible lograr el desarrollo de estrategias didácticas que fomenten la lectura y su análisis de textos continuos y discontinuos; por lo que se sugiere a los docentes, hacer uso del material diseñado por el MEN, que se encuentra en la página de Colombia Aprende, y de recursos pedagógicos que desde ahí se suministran. De igual manera, se debe continuar generando estrategias de participación que logren involucrar a la totalidad de los estudiantes, puesto que, son variados sus ritmos de aprendizaje y habilidades cognitivas. La convergencia en el aula da la posibilidad de incluir la diversidad que en ella se presenta. Las instituciones, deben estar abiertas a genera espacios que contribuyan al mejoramiento de la calidad en la educación.

Bibliografía

- Álvarez, B. (2016). Estrategias para el mejoramiento de la lectura crítica en estudiantes de noveno grado del colegio Antonio Nariño de Cajicá, Cundinamarca (tesis de maestría). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia.
- Aparicio, D. (2016). Desarrollo de habilidades en lectura crítica con Los estudiantes del grado undécimo del Colegio Integrado Llano Grande Girón/Santander. (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Manizales, Manizales, Colombia.
- Baquerizo, C. (2013). Aplicación de lectura crítica en los procesos de enseñanza - aprendizaje para los estudiantes de segundo año especialización lengua y literatura facultad de filosofía de la universidad de Guayaquil propuesta guía de métodos andragógicos (tesis de maestría). Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Recuperado de:<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/viewFile/7275/7623>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71. Disponible: <http://omega.fdo-may.ubiobio.cl/th/v/v14/a6.pdf>.
- De Zubiría, J. (2010). Los modelos pedagógicos, hacia una pedagogía dialogante. Editorial Magisterio: Bogotá.
- Díaz, J., Roque, A. y Ortiz, M. (2015). Autopercepción de Habilidades de Lectura Crítica en Estudiantes de Ciencias de la Educación. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/21713>
- Elliot, J. (2005). El Cambio Educativo desde la Investigación Acción. Ediciones Morata: Madrid, España.
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Giuseppe, I. (1985). Hacia una didáctica general dinámica. (3ª. Ed.). Argentina: Kapelusz S.A.
- ICFES. (2016). Informe ejecutivo Colombia en PISA 2015. Recuperado de <http://www.icesi.gov.co/docman/institucional/home/2785-informe-resumen-ejecutivo-colombia-en-pisa-2015>
- ICFES. (2017). Publicación de resultados Saber 11. Recuperado de <http://www2.icesiinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jsp>
- ICFES. (2018). Publicación de resultados Saber 11. Recuperado de <http://www2.icesiinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jsp>
- Kurland, D. (2003). Lectura crítica vs pensamiento crítico. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/1/163/184/1>

- Lemus, C. (2015). Diseño de una propuesta didáctica para la enseñanza de métodos estadísticos descriptivos a través de experimentos. Recuperado de: <http://bdigital.unal.edu.co/52704/1/11805527.2015.pdf>
- Maestros 2025. (2017) Reporte de resultados docente. Evaluación Docente de Carácter Diagnóstico Formativo (ECDF). Recuperado de: <http://plataformaecdf.icfes.gov.co/profesor>
- Martínez, M. (2006). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. Trillas: México
- Medina, N. (2003). Cómo desarrollar la lectura crítica: una propuesta para el nivel medio superior de la UANL. Recuperado: <http://eprints.uanl.mx/5382/1/1020149252.PDF>
- Monsalve, A. y Pérez, E. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5163235.pdf>. p
- Paul, R. y Elder, L. La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. Recuperado de: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Olivares, S. y Heredia, Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a4.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rondón, G. (s.f). La enseñanza de la lectura crítica en la perspectiva de una pedagogía del sujeto. Recuperado de: <http://studylib.es/doc/7382971/la-ense%C3%B1anza-de-la-lectura-cr%C3%ADtica-en-la-perspectiva-de-una>
- Salas, P. (2012). El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de: <http://eprints.uanl.mx/3230/1/1080256466.pdf>.
- Vargas, D. (2015). Desarrollo del Pensamiento Crítico, Mediado por el Cine en la Consecución de la Lectura Crítica. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2154/1/VargasRodri%CC%81guezDianaBetty.2015PDF.pdf>
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: gedisa.