

Reflexiones sobre **lectura crítica** como una necesidad más allá del **ambiente escolar**

*Reflections on **critical reading** as a need beyond the **school environment***

Fecha de recepción: 12 de Mayo de 2016.
Fecha de aprobación: 29 de Diciembre de 2016.

Artículo de Reflexión

*Floriluz Castillo González**
*Nidya Constanza Pérez Rodríguez***

Resumen

El presente artículo expone las reflexiones y cuestionamientos frente a una serie de estrategias didácticas, diseñadas con la intención de ofrecer nuevas experiencias para el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de grado noveno de una institución educativa de Boyacá. Luego, se aborda la temática con un registro de trabajos de investigación a nivel nacional, que aportan elementos categoriales sobre lectura crítica en espacios escolares. La metodología usada es la investigación acción educativa y el proyecto de aula, como

estrategia colaborativa para el estudio de estrategias didácticas a favor del uso de textos continuos y discontinuos. Se acerca a la lectura crítica como una herramienta estudiada desde Cassany (2006), Serrano y Madrid (2007) y Lipman (1998), con características enfocadas a potenciar en los estudiantes de educación secundaria habilidades de análisis, inferencia, reflexión, espíritu crítico, creatividad y evaluación propias de la práctica lectora. Como hallazgos significativos parciales, la investigación encuentra la posibilidad de la constante indagación de los docentes del área de

*Institución Educativa
Técnica Carlos Alberto
Olano Valderrama,
Boyacá - Colombia
castillofloriluz@gmail.
com

**Institución Educativa
Técnica Carlos Alberto
Olano Valderrama,
Boyacá - Colombia
coty2631@yahoo.com.co



español, para reflexionar y comprender los ejercicios de lectura crítica más allá del ambiente escolar y la generación de espacios de diálogo en el aula, a través de ejercicios de confrontación y debate.

Palabras clave: lectura crítica, pensamiento crítico, secuencia didáctica, texto continuo, texto discontinuo.

Abstract

The present article exposes the reflections and questions in front of a series of didactic strategies, designed with the intention of offering new experiences for the strengthening of the critical reading in students of ninth grade of an educational institution of Boyacá. Then the subject is approached with a registry of research works at the national level, which provide categorical elements on critical reading in school spaces. The methodology used is the educational research action and the classroom project, as a collaborative strategy for the study of didactic strategies in favour of the use of continuous and discontinuous texts. It approaches critical reading as a tool

studied from Cassany (2006), Serrano and Madrid (2007) and Lipman (1998), with features focused on empowering secondary school students with skills of analysis, inference, reflection, critical thinking, creativity and evaluation of reading practice. As partial significant findings, the research finds the possibility of the constant investigation of teachers in the Spanish area, to reflect and understand the critical reading exercises beyond the school environment and the generation of dialogue spaces in the classroom, through confrontation and debate exercises.

Keywords: critical reading, critical thinking, didactic sequence, continuous text, discontinuous text.

Introducción

En la actualidad, uno de los objetivos sobre los que se centra la educación está orientado hacia la formación de lectores críticos, por ello muchos docentes de las instituciones educativas públicas del país están llamados a ejercer investigaciones que desarrollen procesos de lectura donde acerquen a niños y jóvenes a los niveles de interpretación superiores, pues se requiere que los lectores potencien criterios, ideas, nociones y opiniones propias, con el fin de emitir juicios de valor o establecer relaciones significativas entre lo que leen y la realidad del mundo.

Conviene subrayar que, este proceso de generar experiencias que nutran las competencias en lectura crítica se visualicen desde los resultados de las pruebas nacionales e institucionales (internas y externas); las cuales han evidenciado que los estudiantes presentan dificultades en este tipo de lectura, porque aún persiste en las instituciones educativas la enseñanza explícita de ciertas habilidades de lectura, enfocadas a la normatividad, la lectura rápida, la ortografía, los signos de puntuación, la pregunta del docente por los contenidos explícitos en los textos y la práctica rutinaria de lecturas a partir de actividades, como: resúmenes, exposiciones y evaluaciones para lograr su transferencia.

Por lo tanto, es de interés para las investigadoras y docentes del área de Lenguaje, indagar por la posible implementación de estrategias didácticas que confluyan en el uso

de textos continuos y discontinuos para el fortalecimiento de lectura crítica, en el caso, que para el siglo XXI los estudiantes encuentran en el mundo de las tecnologías, nuevas formas de comunicar y comprender las situaciones de la realidad circundante. Además, la capacidad en el lector de hacer consciente su propia postura sobre el tema con grados variables de conocimiento (Jiménez & Contreras, 2014), reflexión y elaboración, aplicada al contexto desde la dimensión socio-cultural específica, permitirá avances significativos en la vida académica y personal de los estudiantes.

Así mismo, generar experiencias con variados tipos de textos pertenecientes a la era de las grandes tecnologías donde la información circula y avanza a gran escala, movilizandolos pensamientos e ideologías. El propósito de este artículo, es presentar hallazgos parciales significativos del proyecto de aula desarrollado en la Institución Educativa Técnica Carlos Alberto Olano Valderrama de Belén (Boyacá), durante los años 2016 y 2017 con la participación de estudiantes de grado noveno. Lo anterior con el fin de seleccionar, implementar y valorar las estrategias didácticas pertinentes para fortalecer el proceso de lectura crítica. Si bien las prácticas de aprendizaje de la lengua en el aula, reconocen como indispensable conocer el pensamiento juvenil y relacionarlo con temas, contenidos y nociones de la estética de lenguaje, ya que este es “Es una fuerza... que traspasa las fronteras del pasado, presente y futuro, las cuales convergen a través de la palabra, la voz” (Cañizalez & Pulido, 2015), por

En la actualidad, uno de los objetivos sobre los que se centra la educación está orientado hacia la formación de lectores críticos, por ello muchos docentes de las instituciones educativas públicas del país están llamados a ejercer investigaciones que desarrollen procesos de lectura donde acerquen a niños y jóvenes a los niveles de interpretación superiores

lo cual, es necesario reforzar aspectos relacionados con conocimientos abiertos desde los contextos históricos, sociales y culturales que, especialmente, la literatura provee a los lectores. Aproximando de una forma creativa a diferentes códigos no verbales, con miras a la comprensión y recreación de los textos en diversas circunstancias (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Por lo anterior, Cassany (2003) afirma “ante el mundo multicultural globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento” (p. 114). Con ello, la investigación pretende generar espacios y estrategias didácticas que permitan observar en los estudiantes el compromiso social, la participación, la creatividad y el sentido crítico.

Se presenta la relación entre lectura crítica y pensamiento crítico a partir de los postulados de autores como Cassany (2003), para quien la lectura crítica debe ser un ejercicio autónomo con propósitos lingüísticos, intenciones pragmáticas del lenguaje en atención a los puntos de vista que subyacen en los discursos sociales; Serrano (2007), frente a la lectura como estructuradora de pensamiento y dominio discursivo en el ejercicio de la ciudadanía; Serrano y Madrid (2007), en cuanto a las nociones de la crítica con características de objetivación y refutación con conciencia analítica; y, finalmente, Lipman (1998) aporta

la reflexión teórica sobre los procesos de indagación y las problematizaciones orientadas a criterios y a juicios de valor propios de la subjetividad. Las anteriores teorías sustantivas aportan nuevas construcciones de la teoría crítica y el pensamiento crítico para ser potenciados en contextos escolares.

Para lo cual, la propuesta metodológica basada en la investigación acción-educativa define el proyecto de aula con pertinencia en las secuencias didácticas como estrategia para fortalecer el proceso de lectura crítica en los estudiantes. Según Elliott (1994), el propósito de la investigación-acción es adoptar una postura exploratoria por parte del maestro frente a una situación problemática fundada en la comprensión. Para esto, el proyecto de aula refiere reconocer las secuencias didácticas como una estructura de acciones e interacciones intencionadas con el fin de alcanzar aprendizajes por medio de propósitos, procesos y valoraciones (Pérez, 2005), brindando un enfoque socio formativo en la investigación con reflexiones y contribuciones de los estudiantes y maestros frente a ejercicios prácticos de la literatura en el aula.

Finalmente, el artículo presenta hallazgos y conclusiones parciales referidas a motivar a los maestros para que puedan realizar ejercicios en el aula donde se conozcan las posturas juveniles, concluyendo que las instituciones educativas deben reconocer en sus currículos la importancia de la lectura crítica como eje transversal en la construcción de conocimiento.

Según Elliott (1994), el propósito de la investigación-acción es adoptar una postura exploratoria por parte del maestro frente a una situación problemática fundada en la comprensión.

Otras investigaciones asociadas a la lectura crítica en el aula

En correspondencia a estudios prácticos de la lectura crítica, se realizó un rastreo de trabajos de grado de Instituciones Educativas Nacionales donde puede verse la notable preocupación de los maestros sobre dicha temática. Se encontró lo siguiente: en Jaramillo, Oliveros, Fernández y Díaz (2014), problemáticas asociadas a la planificación que realiza el docente y la interacción en el aula de clase que permita a los estudiantes interactuar como lector crítico; en Vargas (2015), se resalta el uso mediático de las nuevas tecnologías para el análisis de textos y contextualización del entorno en el que se desenvuelve el estudiante; y, finalmente, en Castro y Páez (2015), se muestran variables existentes en la comprensión de lectura como factores extrínsecos al no contar con libros en casa o textos de interés gráfico para los estudiantes, la comprensión está asociada a las puestas pedagógicas docentes como la prelectura, la lectura y la poslectura.

Relación entre lectura crítica y pensamiento crítico

Concepciones sobre la lectura crítica

Es importante tener muy claro el concepto de lectura, ya que esta es la base para llegar a la lectura crítica que se quiere en este trabajo investigativo; enseguida, se profundiza en la conceptualización de lectura, lectura crítica, competencias de lectura

crítica, pensamiento crítico, secuencia didáctica en la lectura crítica, y textos continuos y discontinuos.

¿Qué es leer?

Para comprender mejor el concepto de lectura crítica, es necesario abordar la definición de leer, ya que esta es el cimiento para llegar a construir la concepción de nivel crítico valorativo en la lectura. Para esto, Solé (1992) afirma que “la lectura es un proceso de interacción entre el lector y el texto; proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura” (p. 17). Ante el proceso de realizar una muy buena lectura, el lector debe tener presente que el texto va a ser su gran herramienta, y que esta puede traerle muchos conocimientos desde diferentes perspectivas.

La lectura implica una relación entre el lector y el texto; el texto con su estructura contribuye ampliando la visión del lector, en este proceso van ligados unos conocimientos previos y experiencias vividas, permitiendo al lector abordar el contenido del texto desde diferentes niveles de lectura.

La lectura crítica

El adecuado aprendizaje de los procesos lectores enmarca a la lectura crítica como una herramienta que abre las puertas al conocimiento. Por esto, Cassany (2006) afirma:

En definitiva, cuando hablamos de lectura crítica nos estamos refiriendo a una de las formas de lectura más exigentes y complejas que

Para comprender mejor el concepto de lectura crítica, es necesario abordar la definición de leer, ya que esta es el cimiento para llegar a construir la concepción de nivel crítico valorativo en la lectura.

podamos imaginar, a causa tanto del exhaustivo grado de interpretación del texto que requiere, como de las habilidades y conocimientos previos que debe tener el sujeto para poder realizarla. (p. 120).

Entonces, la lectura crítica permite al lector dar a conocer las opiniones, identificar argumentos y supuestos, discernir con elementos presentes en los textos, reconocer relaciones e interrelaciones importantes entre las ideas de los autores, realizando inferencias correctas, evaluando la evidencia o la autoridad de las tesis centrales y deduciendo conclusiones; a su vez, que no solo se hace una lectura de signos o códigos, también está aquella por la cual el sujeto lee e interpreta la realidad (Samacá, 2016); por esta razón, si se desea que un niño o joven ame la lectura, es indispensable que aprenda a leer correctamente, de manera comprensiva y crítica; de lo contrario no disfrutará el contacto con el texto.

A todo tipo de lectura se le asignan unos rasgos que la identifican, por esto Cassany (2006), en su texto *Tras las líneas*, atribuye tres características a la lectura crítica:

[...] Es un tipo complejo de lectura ([...] el que exige niveles más altos de comprensión [...]) Requiere los planos previos de comprensión (literal, inferencias, intenciones, etc.), y [...] exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc. (p. 117).

Leer es también una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales.

Se infiere que la lectura crítica requiere un análisis más concienzudo, donde se hace necesario que el lector, en este caso los estudiantes, deben manejar los niveles básicos de lectura (literal e inferencial); el lector interactúa con el autor, contenido y temática de los textos, donde la visión subjetiva del estudiante se modifica; es por esto que es generador de preguntas, realiza intertextualidad, e interpreta de forma argumentada sus puntos de vista.

Así mismo, Cassany (2006) dice:

Leer es también una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber descodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utiliza el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, cómo se citan las referencias bibliográficas, etc. (p. 8).

Esta concepción prioriza la importancia de aspectos sociales y culturales que rodean al autor y al lector de los diferentes tipos de textos, entre los cuales se destacan: el contexto histórico, la tradición cultural de una sociedad, las prácticas comunicativas, el nivel educativo, las características de la población, aspectos religiosos, políticos y económicos de

las diferentes comunidades, los cuales hacen parte importante del acto de leer y comprender diferentes clases de textos. Por tal motivo, Cassany sostiene que la comprensión se construye en la interacción social, y que toda construcción mental tiene origen social.

De allí, se infiere que un lector crítico debe ser cuestionador en todo momento, mirar más allá del lenguaje para ver si las razones son claras, basarse en juicios como evidencias, buscar conexiones entre temas; ser intelectualmente independiente, contextualizar significados, buscar una interpretación social e integradora, dialogar con otros, leer de manera diferente en cada situación, fijarse en los implícitos y en los supuestos, buscar y contrastar fuentes diversas para emitir sus juicios.

Por otra parte, Serrano y Madrid (2007) definen la lectura crítica así:

La lectura crítica es una capacidad de atención prioritaria en el contexto educativo actual, a fin de favorecer la formación de ciudadanos reflexivos, cuestionadores y con autonomía de pensamiento Ciudadanos capaces de interpretar los valores dominantes, identificar puntos de vista y desentrañar intencionalidades, imaginarios e ideologías que subyacen en la diversidad de textos que circulan en la vida social (p. 58).

Es necesario destacar que, la formación de ciudadano inicia en el hogar y se complementa en las aulas de clase, donde se crean los espacios para que

los estudiantes reflexionen y analicen la realidad que los rodea, en los aspectos o problemáticas que afectan desde el punto de vista social, político y económico de su país; pero para esto se requiere que ellos asuman una posición autocrítica de su contexto; capaz de concientizarse en el papel como ser social y, en especial, hacer parte de una sociedad, donde él puede argumentar, razonar y tener seguridad de diferentes situaciones, actuando en beneficio propio y de su comunidad, donde los medios de comunicación también hacen parte de este proceso.

Competencias de lectura crítica

La lectura crítica está relacionada con las competencias que se deben desarrollar en los estudiantes, en este aspecto se clasifican en cuatro grupos, así:

Competencias cognitivas: Son aquellas que favorecen la construcción de significados al elaborar representaciones sobre el contenido del texto. Para lo cual el individuo requiere poner en juego los conocimientos previos o esquemas y las estrategias como la construcción inferencial, la formulación de hipótesis e interrogantes, la comparación con otras informaciones o con otros discursos; la auto confirmación y la autorregulación. (Serrano y Madrid, 2007, p. 64).

Estas competencias reflejan las capacidades del lector para tener acceso a los textos, donde puede determinar aspectos básicos para deducir información presente en el texto y, al

La lectura crítica es una capacidad de atención prioritaria en el contexto educativo actual, a fin de favorecer la formación de ciudadanos reflexivos, cuestionadores y con autonomía de pensamiento Ciudadanos capaces de interpretar los valores dominantes

mismo tiempo, activar conceptos a través de la experiencia social y cultural en la que se ha desarrollado.

Competencias lingüísticas y discursivas. Al respecto, Serrano (2007) afirma que: “se refieren a la capacidad del lector para identificar el género discursivo concreto que propone el texto: su estructura, registro y estilo, funciones y recursos lingüísticos, formas de cortesía utilizados en el discurso escrito” (p. 64). Por lo anterior, se pretende que el lector comprenda y adquiera conocimientos sobre las características del texto; la organización de los contenidos según el tipo de texto al que se enfrenta, y defina los factores que contribuyen a distinguir o caracterizar similitudes y diferencias; las competencias lingüísticas y discursivas son importantes a la hora de comprender la intención de los autores de los textos, pues un buen lector se apoya en diversas posibilidades técnicas para interrogar el texto, indagar por la funcionalidad del mismo y la relación con su estructura y componentes.

Competencias pragmáticas y culturales: son aquellas que muestran la capacidad del lector para identificar los propósitos del discurso, sus usos y funciones, sus orígenes, de acuerdo con el contexto socio-cultural e ideológico en que fue creado y formular propuestas o hacer uso de las ideas y representaciones en variados entornos culturales y sociales. (Serrano y Madrid, 2007, p. 65).

En otras palabras, se consideran la acumulación de experiencias en las que el lector puede asociar los diferentes

mensajes con el contexto, exigiéndole desenvolverse en el entorno de la vida cotidiana, haciéndose partícipe en actividades, como: debates, intercambio de puntos de vista, y diálogos estructurados, lo cual en el ejercicio pragmático del lenguaje favorece los procesos sociales, estimula el trabajo en equipo, permitiendo construir identidad sobre diferentes situaciones sociales siempre encaminada a analizar experiencias de vida.

Competencias valorativas y afectivas: Serrano y Madrid (2007) manifiestan que: “Permiten reconocer y estimar el valor del discurso, de los significados subyacentes y de la ideología implícita para el hombre, la sociedad, la cultura y, en definitiva, para la vida humana” (p. 65). Conviene subrayar que estas competencias giran en torno a reflexionar, compartir ideas y percepciones acerca de las impresiones y apreciaciones del contenido de los textos y los mensajes implícitos en él. Sin embargo, planificar, controlar y evaluar el proceso de pensamiento en los jóvenes, debe generar la crítica como ayuda al estudiante a alcanzar una mayor comprensión del mundo, de su entorno, de sí mismo y de los demás.

En definitiva, la lectura crítica no es un proceso sencillo, requiere de dedicación, gusto, tiempo y disposición del lector para trabajar de forma permanente y agradable, y encontrar la esencia que modificará su visión de mundo. Así, solo un lector ambicioso y presto a todo, puede fielmente llegar hasta la sustancia del texto y contenerla en su ser para poder aplicarla mediante sus actuaciones diarias.

Serrano y Madrid (2007) manifiestan que: “Permiten reconocer y estimar el valor del discurso, de los significados subyacentes y de la ideología implícita para el hombre, la sociedad, la cultura y, en definitiva, para la vida humana” (p. 65).

Pensamiento crítico

El pensamiento crítico permite evaluar la información y las ideas para decidir qué aceptamos y creemos del texto. Así, a través de la lectura crítica, se desarrolla, consolida y aplica el pensamiento crítico.

Por otra parte, Lipman (1998) afirma que:

Quando nosotros pensamos críticamente, nos vemos avocados a orquestar una amplia rama de habilidades cognitivas agrupadas en familias tales como las habilidades de razonamiento, las de formación de conceptos, las de investigación y las de traducción. Sin dichas habilidades nosotros seríamos incapaces de obtener el significado de un texto escrito o de una conversación. Así como sería imposible incorporar significado a una conversación o a un texto que estamos escribiendo. (p. 184).

Dicho de otra manera, para pensar en forma crítica, un lector debe potenciar habilidades cognitivas que le permitan desarrollar competencias en lectura crítica, tales como: exploración, captación de ideas, indagación, deducción de conceptos, inferencia de secuencias e ideas principales, relaciones de causa-efecto, predicción de acontecimientos y situaciones, instauración de criterios, confrontación del pensamiento del autor con otras fuentes, y contextualización de significados; estas habilidades van más allá de la lectura literal del texto, donde el lector relaciona y analiza diferentes aspectos intrínsecos y extrínsecos del texto.

Es necesario recalcar que, cuando un lector avanza al nivel crítico-valorativo, está relacionando el significado del texto con sus conceptos previos y experiencias, expresa criterios personales acerca de lo que lee y determina los propósitos del autor del texto, las anteriores habilidades demuestran que hay un proceso cognitivo más profundo de la información.

Otra afirmación de Lipman (1998) sobre el pensamiento crítico, es:

La gente necesita el pensamiento crítico para poder tener la capacidad de evaluar y decidir la conciencia o la debilidad de los argumentos que circulan, y esto queda muy lejos de la simple apelación al pensamiento crítico como herramienta de lo que hemos de creer. (p. 209).

Significa que los estudiantes necesitan desarrollar la capacidad de tomar decisiones con criterio y responsabilidad; de esta manera, cuando rechazan o aceptan diferentes situaciones, depende del sistema de valores con el que haya sido formado en su ambiente familiar y escolar. Por eso, formar seres críticos en los colegios es requisito apremiante, para brindar ambientes saludables y forjar la libre expresión, donde los aprendices puedan argumentar sus opiniones con serenidad y confianza respetando, a su vez, la opinión de la gente que lo rodea.

De ahí que, la lectura crítica es una herramienta con la cual se hace reflexión y análisis para ver que lo que se dice es correcto, congruente y

El pensamiento crítico permite evaluar la información y las ideas para decidir qué aceptamos y creemos del texto.

válido, terminada la lectura comienza el análisis con el pensamiento crítico donde se evalúa la información y las ideas para reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído. Así, a través de la lectura crítica, se desarrolla, consolida y aplica el pensamiento crítico, teniendo en cuenta las características que Lipman (1998) nos presenta: el juicio, el criterio y la autocorrección.

Por otra parte, Serrano (2007) analiza la influencia de la lectura crítica en el desarrollo del individuo como un ser social.

La lectura crítica consiste en la capacidad del individuo para la reconstrucción del significado, intencionalidades e ideologías implícitas en los discursos, acceder a la diversidad de textos producidos por otros y también para producir otros nuevos, de modo que, como ciudadano, pueda encontrar un espacio de participación con plena autonomía en la sociedad del conocimiento. (p. 59).

Por ello, es considerable destacar que la lectura crítica y la formación ciudadana, hacen parte de un concepción pedagógica humana para que se extienda a un espacio académico, donde el estudiante interiorice y se apropie del pensamiento; pues, dada la formación integral del ser humano, es factible contribuir en la educación de un ser social capaz de interpretar y transformar su contexto. Leer críticamente conlleva al lector a desarrollar procesos de pensamiento que posibiliten anticipar el texto, deducir, emplear conceptos previos, interpretar la realidad y cimentar

nuevos conceptos a partir de los cuales sea factible instaurar relaciones más sólidas con el medio en el desarrollo de una ciudadanía autónoma y reflexiva.

Secuencia didáctica en el proceso de lectura crítica

Es importante que el docente maneje una organización para orientar un proceso, en el cual se desea que los estudiantes logren llegar al nivel crítico en la lectura. Por esta razón, se retoma los tres planos que se plantean en la lectura crítica: las líneas, entre las líneas y detrás de las líneas (Cassany, 2006). Interpretar las líneas de un texto es manejar un nivel literal, es decir, el significado de todas sus palabras. Leer entre líneas se refiere a descubrir información no explícita en el texto. Finalmente, lo que hay detrás de las líneas es juzgar el contenido de un texto, emitir juicios, presentar puntos de vista y analizar la intención del autor.

Lo anterior incluye que el docente, siguiendo esta secuencia, puede tomar los tres niveles de lectura, enfatizando sus prácticas educativas en el último plano, el cual utiliza la dimensión sociocultural, ya que los educandos van más allá de lo que presenta el autor en cada una de sus líneas y se relaciona esto con el contexto que vivencian. Al respecto, Cassany (2006) afirma:

Además de hacer hipótesis e inferencias, de descodificar las palabras, hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los

Es importante que el docente maneje una organización para orientar un proceso, en el cual se desea que los estudiantes logren llegar al nivel crítico en la lectura.

usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones establecidas, qué tipo de vocablos y lógicas de pensamiento maneja cada disciplina, etc. (p. 24).

Indiscutiblemente, el docente debe trazar un camino en el cual los estudiantes puedan alcanzar la reflexión y el análisis a través de la lectura, y a la vez poder relacionar el contexto con lo que se lee, llegar a una comprensión crítica, en la que teniendo en cuenta un bagaje cultural alcanza a tomar decisiones con responsabilidad.

De acuerdo con lo anterior, los lineamientos planteados por los exámenes SABER PRO, evalúan algunas competencias en las pruebas externas presentadas por los estudiantes de grado undécimo, las cuales se relacionan con los tres planos que menciona Cassany, ya que al involucrar la lectura crítica en estas pruebas exige al sector educativo formar estudiantes críticos y conocer las tres competencias que se valoran.

La prueba de lectura crítica evalúa tres competencias: (1) identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; (2) comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y (3) reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido (ICFES, 2015, p. 4).

Es decir, que el estudiante en las pruebas externas debe alcanzar un nivel de lectura alto para cualificar la labor educativa, y evaluar el proceso que obtuvo en su formación en la escuela. La secuencia didáctica debe tener en

cuenta los tres planos en la lectura; eso es fundamental para iniciar este desarrollo desde los primeros años de vida escolar y profundizar el nivel más alto en grado noveno para alcanzar los requerimientos que hace el Ministerio de Educación Nacional.

Así mismo, es relevante que el docente maneje una secuencia didáctica en cada una de las actividades a realizar para fortalecer la lectura crítica en los estudiantes, es por esto que se diseña, planea y evalúa el camino que se lleva en el momento de realizar una práctica docente. Tobón, Pimienta y García (2010) afirman:

Una de las funciones de la escuela es contribuir al desarrollo de la responsabilidad en sus alumnos, educándolos precisamente para la toma de decisiones y dándoles la posibilidad de elegir, con la premisa esencial de asumir las consecuencias de sus actos; es decir, educar hacia una libertad responsable. Si esto no es así, no se puede pensar en formar personas de modo integral, con las competencias suficientes para desenvolverse en la vida y afrontar los problemas que se les presenten (p. 34).

Lo anterior quiere decir que, según la planeación que realice el docente, el estudiante desarrollará grandes capacidades y será altamente competente en el campo profesional a nivel personal y social. Es por esto que, en este trabajo investigativo, se tiene en cuenta un esquema de secuencia didáctica adoptado del Diplomado para docentes en el uso pedagógico de las TIC con impacto en los estudiantes, en

Una de las funciones de la escuela es contribuir al desarrollo de la responsabilidad en sus alumnos, educándolos precisamente para la toma de decisiones y dándoles la posibilidad de elegir, con la premisa esencial de asumir las consecuencias de sus actos; es decir, educar hacia una libertad responsable.

el cual el docente organiza un tiempo estipulado para orientar y trabajar una actividad cuya finalidad es fortalecer la lectura crítica; en ese sentido, se tiene en cuenta seis aspectos: datos generales, objetivos, competencias y contenidos, metodología, recursos, evaluación e instrumento de evaluación.

Hay que mencionar además que, Tobón, Pimienta y García (2010) reiteran:

Las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas (p. 20).

Al diseñar y preparar una sesión de clase, se proyecta las competencias que se desea potencializar y fortalecer en los estudiantes, en este caso la lectura crítica, para desarrollar en los educandos capacidad de análisis, reflexión, emisión de juicios de valor, contraste con otros textos, búsqueda de problemáticas, posibles propuestas de solución y cambio.

Uso de textos continuos y discontinuos

El sistema educativo colombiano, con el objetivo de cualificar el rendimiento académico de los estudiantes, reestructura políticas educativas

año tras año debido a los constantes cambios en los aspectos sociales, políticos, educativos; con el fin de formar educandos competentes para resolver problemas y situaciones de vida. Es por esto que, se reestructura la prueba SABER 11, vinculando la competencia lectora, como eje central de esta.

Por consiguiente, “la competencia lectora puede desempeñar un papel para los adultos jóvenes, situaciones que van desde lo público a lo privado, desde el entorno escolar al laboral, desde el ejercicio activo de la ciudadanía hasta el aprendizaje continuo” (Ministerio de Educación de España, 2007, p. 11). Es decir, un lector que desarrolle una excelente lectura comprensiva podrá alcanzar triunfos profesionales, mejorar su vida personal y enfrentar los retos de la ciudadanía moderna. La lectura más allá de la literacidad, permite al estudiante ubicarlo en contextos más amplios de los que están presentes en el texto, lo lleva a indagar e investigar aspectos que no están explícitos en el contenido de los escritos, le da la posibilidad de evaluar a través de actividades como el contraste, la caracterización, la relación de hechos con el mundo actual, lo cual da como resultado una lectura de nivel crítico.

Razón por la cual, se estipula algunos criterios para tener en cuenta en el momento de presentar un test evaluativo, es así como aparecen los textos continuos y discontinuos, los cuales manejan estructuras y modos de leer diferentes. Los estudiantes y la población en general, hacen uso de

Las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos.

ellos en cada momento, pero estos no son identificados claramente.

Por tal motivo, el presente trabajo investigativo utiliza la estrategia del uso de textos continuos y discontinuos para distinguir cada uno de ellos en su estructura, análisis, reflexión, apropiación, entre otros. Es así que, el Ministerio de Educación Nacional presenta los lineamientos que requiere las pruebas PISA, siendo estas la base para las pruebas SABER 11.

A continuación, se definen los textos continuos y los discontinuos:

Los textos continuos están compuestos normalmente por una serie de oraciones que, a su vez, se organizan en párrafos. Tales párrafos pueden hallarse insertos en otras estructuras mayores, como serían los apartados, los capítulos y los libros. Los textos continuos se clasifican primordialmente por su objetivo retórico, esto es, por el tipo de texto (Ministerio de Educación y Ciencia, España, 2007, p. 12).

En otras palabras, los textos continuos por su estructura, permiten al lector llevar una secuencia más organizada a la hora de identificar elementos formales, elaborar inferencias y valorar el texto de una forma crítica; este tipo de textos facilita el entendimiento de descripciones de la realidad, la forma en cómo el autor narra los hechos, y la explicación razonable de los mismos, en donde el lector interactúa con el texto.

Con respecto a los textos discontinuos,

discontinuos no siguen una estructura secuenciada y progresiva: se trata de listas, cuadros, gráficos, diagramas, tablas, mapas, etc. En estos textos la información se presenta organizada, pero no necesariamente secuenciada ni de forma progresiva” (p. 104). Es decir, estos textos están elaborados en forma gráfica y no lineal, donde el propósito de este tipo de manifestaciones del lenguaje es llevar al lector de una forma más proactiva a la lectura, donde él buscará su propia estrategia para identificar e inferir la intención final del autor.

En efecto, para formar lectores críticos, es necesario involucrar diferentes maneras de leer un escrito, haciendo uso de textos continuos y discontinuos, lo cual encaminará al estudiante a un proceso de lectura más compleja, donde él esté en la capacidad de leer y contextualizar lo leído con el entorno que lo rodea.

En conclusión, el diplomado de competencias lectoras (2009) aclara: “por regla general, los textos continuos permiten hacer una interpretación del contenido del texto como un todo (lectura global), mientras que los textos discontinuos tienden a favorecer lecturas en las que la tarea principal es localizar información”. Lo que significa que los estudiantes al estar en contacto con estos tipos de texto, toman una actitud más reflexiva, e indagadora, donde la exploración de los textos les permite hacer uso de sus propias estrategias para llegar a la comprensión de los mismos.

Los textos continuos están compuestos normalmente por una serie de oraciones que, a su vez, se organizan en párrafos.

Enfoque metodológico

El presente estudio maneja el enfoque investigación cualitativo, y el tipo de investigación acción educativa; ya que a partir del quehacer docente se hace reflexión de las prácticas pedagógicas con el fin de mejorar y construir saber pedagógico.

Cabe mencionar a Elliot (1994), quien define la investigación-acción como:

[...] la investigación-acción interpreta “lo que ocurre” desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director. Un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 25).

La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los docentes, que tiene como objetivo ampliar la comprensión de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación, una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

Además, Tailor y Bogdan (1987) plantean rasgos propios de la investigación cualitativa, como: es inductiva, holística, interactiva y reflexiva, naturalista, abierta, humanista, rigurosa y no impone visiones previas.

Al ser inductiva, la investigación parte de una revisión y ajuste del plan de área de comprensión de lectura de la institución; luego, del análisis de

resultados de las pruebas SABER 2015; y, posteriormente, una caracterización de situaciones de aprendizaje y fomento de la lectura en el aula, en el manejo de los tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico-valorativo) para grado noveno. En suma, estas evidencias permiten diseñar y evaluar las estrategias posibles para orientar a los estudiantes a una lectura profunda y contextualizada.

Así mismo, los participantes son parte importante de la presente investigación en cuanto se tiene en cuenta un grupo de jóvenes provenientes de diferentes núcleos sociales y grupo etéreos diversos con diferentes formas de ver la vida y diferentes ideologías, con ideas e intereses de un contexto particular, como lo es el educativo. Por ello, para las investigadoras, el registro cualitativo proveniente de la observación en el contexto, constituye un terreno bien abonado para repensar el saber pedagógico en la formación de lectores. El entorno grupal entre participantes e investigadores permite la aplicación de estrategias participativas que generan, a su vez procesos conjuntos para el desarrollo del pensamiento crítico. De esta forma, se plantea la investigación acción educativa como construcción colectiva de las prácticas lectoras en función del pensamiento crítico, para ser a la vez indagada y experimentada de forma grupal.

Habría que decir también que es interactiva y reflexiva, en cuanto se parte de un análisis de la labor como docentes, y un análisis del proceso desarrollado por parte de los estudiantes en la formación de lectores críticos, cabe

El presente estudio maneja el enfoque investigación cualitativo, y el tipo de investigación acción educativa; ya que a partir del quehacer docente se hace reflexión de las prácticas pedagógicas con el fin de mejorar y construir saber pedagógico.

señalar que se presenta una interacción natural y espontánea. Finalmente, se identifica como humanista, ya que el propósito es valorar a cada uno de los integrantes del grupo, en cuanto que se fortalecen los talentos y se refuerzan sus dificultades, además se profundiza en el conocimiento personal de cada uno de ellos. A su vez, se trabaja una investigación acción, debido a la labor docente, ya que en el quehacer diario se hace la reflexión de mejorar e innovar en la práctica educativa.

Dicho lo anterior, esta investigación motiva al docente a una constante reflexión e innovación sobre las prácticas pedagógicas, debido a los cambios presentes en el contexto, la sociedad y la globalización, que se asocian a la educación como un anclaje para formar ciudadanos críticos y reflexivos.

Con respecto a la población, la presente investigación orienta el estudio de la lectura crítica y su incidencia en los aprendizajes en el aula en la Institución Educativa Técnica Carlos Alberto Olano Valderrama, ubicada en el municipio de Belén, la cual ofrece jornada única e integración con el SENA. Tomando como muestra dos grupos de grado noveno en la sede central, cada uno conformado por veintitrés estudiantes, los cuales oscilan entre 13 a 17 años de edad. Los caracteriza el dinamismo, la creatividad, el respeto, y la colaboración con algunas falencias como: pereza, individualismo, timidez al momento de expresarse, falta de fluidez verbal, apatía a la lectura y escritura, pocos hábitos de lectura.

Debido a que es un grupo próximo a ingresar a la educación media, se hace necesario afianzar el proceso de lectura crítica, de tal manera que este sea fortalecido hasta grado undécimo; proporcionándole herramientas de lectura crítica que les permitan obtener buenos resultados en el ámbito académico, laboral y personal.

De igual modo, se trabaja la técnica observación participante: la cual se emplea para obtener información directa, real y verídica, de manera detallada y suficiente de las fuentes de información, a través de los siguientes instrumentos: la lista de control (rúbricas de lectura), dispositivos mecánicos (cámaras fotográficas y de video), pruebas escritas de lectura y, finalmente, técnicas de discusión (debate).

En cuanto a la metodología, las herramientas que han permitido revisar, valorar y evidenciar los aspectos relacionados con la investigación son: en primer lugar, el análisis de las pruebas SABER PRO en lenguaje noveno 2015; en segundo lugar, la institución adecuó el plan de estudio en el área de Humanidades, incorporando la asignatura de comprensión lectora, para fortalecer y afianzar el proceso lector en la institución.

Tomando como base las anteriores premisas, se ve la necesidad de aplicar una prueba diagnóstica, utilizando un texto continuo y discontinuo; para, de esta manera, determinar el nivel de lectura en que se encuentra cada estudiante, ya sea literal, inferencial o crítico.

Con respecto a la población, la presente investigación orienta el estudio de la lectura crítica y su incidencia en los aprendizajes en el aula en la Institución Educativa Técnica Carlos Alberto Olano Valderrama, ubicada en el municipio de Belén, la cual ofrece jornada única e integración con el SENA.

Propuesta: uso de textos continuos y discontinuos para la formación de lectores críticos

Cabe mencionar que, los textos continuos y discontinuos son una herramienta fundamental que proporciona a los estudiantes el afianzamiento de varias competencias. Los textos continuos desarrollan en el estudiante, habilidades de: identificación de estructuras, secuencia de ideas, contextualización de palabras, ubicación temporal y espacial de hechos, interpretación de sentidos figurados, asociación de significados, extracción de información explícita e implícita, entre otros. Así mismo, los textos discontinuos permiten: la observación detallada, la reflexión, la relación de imágenes con texto, la atención y emisión de juicios de valor y, por último, la argumentación.

Teniendo en cuenta el análisis de la prueba diagnóstica, se plantea trabajar la propuesta: **uso de textos continuos y discontinuos** a través de tres actividades, la primera, libro viajero, actividad que permite a los estudiantes seleccionar los textos de acuerdo con sus intereses y gustos, haciendo uso de la biblioteca escolar, municipal y familiar; lo cual permite que el estudiante adquiera hábitos de lectura, disciplina y responsabilidad en el proceso de lectura, además, el compromiso de participar en forma activa en el desarrollo de actividades relacionadas con esta. Abriendo espacios para la reflexión, análisis, indagación, investigación, ejercicios de contraste y comparación de la lectura con hechos cotidianos, plasmándolos

en trabajos creativos como: sobres literarios, frisos, entre otros, los cuales serán expuestos y sustentados.

Desde la primera actividad, surge el trabajo de rúbricas como un formato que presenta criterios de evaluación consistentes, los cuales evidencian y complementan el trabajo realizado con el libro viajero, registrando aspectos como: datos generales, análisis de forma y análisis crítico del contenido del texto. Esta es una herramienta que motiva al estudiante a contextualizar, sustentar, y argumentar sus puntos de vista. También, se realiza un proceso de autoevaluación y reflexión del trabajo realizado, donde se fomenta la comprensión y, al mismo tiempo, ayuda a la integración y retroalimentación del proceso.

Finalmente, la tercera actividad, técnica grupal del debate, en la cual se fortalece el proceso de lectura crítica, ya que este permite involucrar al estudiante de manera activa en el intercambio, elaboración de ideas y presentación de diversa información; también posibilita el pensamiento crítico. Los estudiantes presentan sus argumentos a favor o en contra sobre los textos leídos; donde emiten juicios de valor que permiten evidenciar que se hizo una lectura concienzuda y reflexiva. Con esta técnica, los estudiantes focalizan y relacionan las temáticas sociales de más impacto en los textos leídos, y las contrastan con el contexto actual de su entorno.

Indiscutiblemente, es necesario aplicar una prueba final para valorar los resultados de las estrategias didácticas

Finalmente, la tercera actividad, técnica grupal del debate, en la cual se fortalece el proceso de lectura crítica, ya que este permite involucrar al estudiante de manera activa en el intercambio, elaboración de ideas y presentación de diversa información

implementadas en el fortalecimiento de la lectura crítica. Esto, con el fin de evidenciar si la estrategia fue la más adecuada para fortalecer el proceso de lectura crítica.

Resultados parciales

Al valorar y reflexionar sobre las actividades realizadas: la prueba diagnóstica, la participación en las diferentes sesiones de clase (talleres sobre textos continuos y discontinuos) de los estudiantes de grado noveno año 2016 y décimo 2017, con un trabajo de observación y análisis, se evidenció en principio que los estudiantes demuestran poco interés al momento de realizar una lectura y hacer un análisis de la misma. Se pudo observar que no diferenciaban los textos continuos de los discontinuos, además, se notó que algunos presentaron falencias en la comprensión de preguntas de nivel literal, inferencial y crítico; también, eran muy parcos en sus intervenciones; de igual manera, en el desarrollo del proceso de escritura presentaron falencias en la redacción.

Así mismo, en las actividades se ha evidenciado que los dos grupos de grado noveno de la sede central se han integrado mostrando compatibilidad, respeto por la opinión del otro y una participación más espontánea y argumentada. También, se está notando el cambio de actitud frente a la participación en actividades de clase, pues los aportes son con argumentos fuertes construidos bajo la problematización y el diálogo, lo que refleja que no se hace lectura superficial; de otro lado, se muestra

más interés; y, también se han realizado controversias sobre las temáticas de una manera organizada donde prevalece la tolerancia y el trabajo en equipo.

El trabajo de la rúbrica nos ha permitido evidenciar el progreso en la construcción de textos, pues ya se notan escritos con más coherencia y argumentación.

Conclusiones

Para alcanzar uno de los objetivos de esta investigación, se realizó una prueba diagnóstica. Con los resultados, se visualizó que fue una herramienta para detectar las falencias y vacíos en los niveles de lectura: literal, inferencial y crítico valorativo que tenían los educandos en el análisis y la comprensión de los textos continuos y discontinuos presentes en la prueba SABER 2015. A raíz de esto, se concluye que algunos educandos presentaron falencias en la comprensión de preguntas de nivel literal e inferencial y, la gran mayoría, en el nivel crítico, lo cual evidenció que a los estudiantes se les dificultó relacionar textos entre sí, recurrir a saberes previos para ampliar referentes e ideas, y analizar información explícita e implícita sobre los propósitos del texto. De igual manera, en la competencia escritora que exige la prueba.

En definitiva, es importante iniciar el trabajo de la lectura crítica desde las aulas, pues desde allí se pueden propiciar espacios a los estudiantes para interrogar, analizar, reflexionar, opinar, argumentar y sustentar sus puntos de vista sobre diversos temas.

Al valorar y reflexionar sobre las actividades realizadas: la prueba diagnóstica, la participación en las diferentes sesiones de clase (talleres sobre textos continuos y discontinuos) de los estudiantes de grado noveno año 2016 y décimo 2017, con un trabajo de observación y análisis, se evidenció en principio que los estudiantes demuestran poco interés al momento de realizar una lectura y hacer un análisis de la misma.

Es aquí donde el estudiante se ve involucrado en la lectura y empieza su amor por esta, ya no la ve como una obligación académica sino como una forma de desarrollar habilidades, conceptos y aspectos, hasta el momento, desconocidos para él.

Cuando se proyecta a los jóvenes a espacios y situaciones más allá del aula de clase, se están enfrentando a una realidad vivida sin ser ajena a ella, es así como ellos comienzan a socializar y tomar parte de una realidad que les atañen y que pueden cambiar, siendo agentes activos en el proceso de transformación del pensamiento.

Una estrategia para fortalecer las competencias en lectura crítica, puede ser (desde las aulas de clase y en las diferentes áreas del saber) tomar como base diferentes tipos de textos, relacionándolos con situaciones cotidianas, las cuales pueden desarrollar el pensamiento crítico.

La enseñanza está ligada y relacionada a una serie de conocimientos y

contextos, en los cuales se deben tener en cuenta factores como la didáctica en la enseñanza de la lectura, porque esta se pregunta “¿cómo aprenden los niños? ¿Cómo enseñar el contenido —conceptos, nociones, elementos— de una disciplina? y ¿Cómo generar una adecuada apropiación del contenido de las disciplinas en términos de saber?” (Zambrano, 2016, p. 57), logrando consigo la implementación de los aspectos socioculturales que marcan e inciden ampliamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por ende, en la lectura crítica.

Para que los docentes implementen una lectura crítica correcta, se debe tener en cuenta que la comprensión crítica no está enfocada solo a los textos escritos, abarca los códigos verbales y no verbales utilizados por el ser humano como forma de comunicarse. La lectura crítica implica todos los componentes lingüísticos, puesto que el conjunto de lo escrito con lo verbal y no verbal forma la conclusión y/o resultado de la lectura.

Referencias

- CAÑIZALEZ, N., & PULIDO, O. (2015). Infancia, una experiencia filosófica en el cine. *Praxis & Saber*, 6(11), 245 - 262. doi:<https://doi.org/10.19053/22160159.3583>
- CASSANY, D. (2003). *Aproximaciones a la lectura crítica, teoría, ejemplos y reflexiones*. Tarbiya 32. Recuperado de Red investigación: <http://www.upf.es/dtf/xarxa/pral>
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- CASTRO, A., & PAEZ, N. (2015, agosto). Las estrategias de comprensión textual y su eficacia en el aula. *Rastros y rostros*, 17(31), 77-84. Recuperado de <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/1269>

Una estrategia para fortalecer las competencias en lectura crítica, puede ser (desde las aulas de clase y en las diferentes áreas del saber) tomar como base diferentes tipos de textos, relacionándolos con situaciones cotidianas, las cuales pueden desarrollar el pensamiento crítico.

- Diplomado de competencia lectora orientado a PISA de la OCDE de Monterrey, México. (2009). *Módulo 1, literacidad, textos contextos y uso de la tecnología*.
- El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2015). *Módulo de lectura crítica (2)*. Recuperado de [https://www.google.com.co/search?q=El+Instituto+Colombiano+para+la+Evaluaci%C3%B3n+de+la+Educa%C3%B3n+\(ICFES\).+\(2015\).+M%C3%B3dulo+de+lectura+cr%C3%ADtica+\(2\)&oq=El+Instituto+Colombiano+para+la+Evaluaci%C3%B3n+de+la+Educa%C3%B3n+\(ICFES\).+\(2015\).+M%C3%B3dulo+de+lectura+cr%C3%ADtica+\(2\)&aqs=chrome..69i57.4655j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com.co/search?q=El+Instituto+Colombiano+para+la+Evaluaci%C3%B3n+de+la+Educa%C3%B3n+(ICFES).+(2015).+M%C3%B3dulo+de+lectura+cr%C3%ADtica+(2)&oq=El+Instituto+Colombiano+para+la+Evaluaci%C3%B3n+de+la+Educa%C3%B3n+(ICFES).+(2015).+M%C3%B3dulo+de+lectura+cr%C3%ADtica+(2)&aqs=chrome..69i57.4655j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8)
- ELLIOTT, J. (1994). *La educación acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- JARAMILLO, A., OLIVEROS, C., FERNÁNDEZ, E., Y DÍAZ, M. (2010). *Estrategias para fomentar la lectura crítica en estudiantes de quinto y sexto grado*. (Tesis de pregrado). Corporación Universitaria Adventista UNAC, Medellín, Colombia.
- JIMÉNEZ, M., & GORDO, A. (2014). El cuento infantil: facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Praxis & Saber*, 5(10), 151 - 170. doi:<https://doi.org/10.19053/22160159.3027>
- LIPMAN, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España: La Torre.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). *La lectura en pisa 2000,2003 y 2006. Marco y pruebas de la evaluación*. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=Q-g-ZK130WwC&pg=PA12&dq=textos+continuos+y+discontinuos>
- Ministerio de Educación. (2006). *Estándares básicos de competencias de Lenguaje (01)*. Recuperado de www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-340021_recurso_1pdf
- PÉREZ, M. (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en educación básica. En: *La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia* (pp. 47-65). Recuperado de <https://www.google.com.co/search?q=Marco%2520configuraciones%2520did%C3%A1cticas%2520Mauricio%2520P%C3%A9rez%2520Abril.pdf&oq=Marco%2520configuraciones%2520did%C3%A1cticas%2520Mauricio%2520P%C3%A9rez%2520Abril.pdf&aqs=chrome..69i57.7325j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- SAMACÁ, I. (2016). El espíritu científico en la primera infancia. *Praxis & Saber*, 7(13), 89 - 106. doi:<https://doi.org/10.19053/22160159.4167>.
- SANZ, Á. (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Revista de Educación*, Núm. extraordinario, pp. 95-120. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2005/re200509.pdf?documentId=0901e72b81204260>
- SERRANO, S., & MADRID, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción pedagógica*, (16), 58-68.
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- TAILOR, S., Y BODGAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona, España: Paidós.

- TOBÓN, S., PIMIENTA, J., & GARCÍA, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.
- VARGAS, D. (2015). *Desarrollo del pensamiento crítico mediado por el cine en la consecución de la lectura crítica el caso de grado noveno*. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- ZAMBRANO LEAL, A. (2016). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis & Saber*, 7(13), 45-61. doi:<https://doi.org/10.19053/22160159.4159>