



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN LECTURA Y ESCRITURA  
MÉRIDA – VENEZUELA

**La lectura crítica: una ventana hacia el conocimiento disciplinar y el pensamiento autónomo. Un estudio realizado en Educación Media General.**

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

Responsable:

Licda. Celeste M. Bogarín R.

Tutora:

Dra. Stella Serrano de Moreno

Mérida, diciembre de 2014

C.C.Reconocimiento

## **Dedicatoria**

*A mi familia por su apoyo y comprensión, por las palabras de aliento, por creer en mí cuando yo ya no podía hacerlo.*

## AGRADECIMIENTOS

A *Dios Todopoderoso* por darme vida, aliento, paz y consuelo para continuar luchando.

A mi *Madre*, mi ejemplo de vida, mi mayor orgullo, mi apoyo incondicional, la luz que ilumina mi sendero.

A mi *Padre*, ejemplo de lucha constante e incansable, de rectitud y moral, de amor, ternura y comprensión.

A mis *hermanos*, por el apoyo, la ayuda y la paciencia.

Al resto de mi *familia* por sus consejos.

A mis *amigos* por toda su colaboración, por los momentos compartidos, por las noches de desvelo.

A mis *compañeras de Maestría*, sin su apoyo esta cruzada habría sido más difícil.

A mi *Tutora*, por el tiempo dedicado a la investigación, por sus consejos, su apoyo, sus palabras de motivación, por creer en mi propuesta. Eternamente agradecida.

A los *profesores y estudiantes* que hicieron posible la realización de esta investigación.

## Índice

	Pág.
<b>Resumen</b>	v
<b>Introducción</b> .....	1
<b>Capítulo I</b>	
<b>Planteamiento del problema</b> .....	4
Objetivo general .....	11
Objetivos específicos .....	11
Justificación .....	12
<b>Capítulo II</b>	
<b>Marco teórico</b> .....	14
Antecedentes .....	14
Fundamentos teóricos .....	18
La lectura como proceso .....	18
Enfoques de la lectura .....	21
Enfoque psicolingüístico .....	21
Enfoque transaccional .....	24
Enfoque sociocultural .....	26
La lectura crítica: una ventana hacia el pensamiento autónomo .....	28
Competencias de lectura crítica .....	32

<b>Capítulo III</b>	.....	38
<b>Marco metodológico</b>		
Diseño de la investigación	.....	38
Participantes de la investigación	.....	40
Criterios de selección	.....	41
Fases de la investigación	.....	43
Fase I Exploración	.....	43
Fase II Intervención pedagógica	.....	44
Fase III Reflexión sobre la acción	.....	50
Fase IV análisis de resultados	.....	51
Técnicas e instrumentos de recolección	.....	51
<b>Capítulo IV</b>	.....	56
<b>Categorización y análisis de los resultados</b>		
Practicas de lectura en general desarrolladas por los docentes y estudiantes	.....	57
Competencias de lectura crítica desarrolladas a partir de situaciones de aprendizaje para leer en las disciplinas	.....	63
Trascendencia de la lectura crítica en el aprendizaje disciplinar	.....	68
Transformación de las practicas de lectura por prácticas que favorezcan la formación de	.....	69

lectores críticos		
Análisis de los resultados	.....	81
<b>Reflexiones conclusivas</b>	.....	85
<b>Referencias</b>	.....	90
<b>Índice de anexos</b>	.....	95

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN LECTURA Y ESCRITURA  
MÉRIDA – VENEZUELA

**La lectura crítica: una ventana hacia el conocimiento disciplinar y el pensamiento autónomo. Un estudio realizado en Educación Media General.**

Autora: Licda. Celeste M. Bogarín R

Tutora: Dra. Stella Serrano de Moreno

**Resumen**

La presente investigación tuvo como propósito transformar las prácticas cotidianas de lectura en el aula por prácticas que contemplen la lectura crítica para favorecer en los estudiantes su formación como lectores críticos en las disciplinas académicas de Educación Media General. El estudio se enmarcó dentro del paradigma cualitativo, específicamente en la Investigación-Acción, con la finalidad de plantear situaciones de aprendizaje centradas en el desarrollo de la lectura crítica, dada la necesidad de formar individuos analíticos, conscientes de su entorno sociocultural y productores de nuevos conocimientos. La investigación se llevó a cabo con 47 estudiantes, entre 14 y 16 años de edad, de 3er año de Educación Media General de un Liceo Bolivariano del estado Mérida, quienes cursaban las asignaturas Castellano, Cátedra Bolivariana y Física. Los instrumentos de recolección aplicados fueron el cuestionario mixto, la entrevista semi-estructurada y la guía de observación. Los hallazgos muestran que los estudiantes desarrollaron competencias de lectura crítica, entre ellas la identificación de intencionalidades del autor, la posibilidad del cuestionamiento de sus ideas, los valores que se promueven y la construcción de posiciones propias a través de comentarios críticos. Estos resultados demuestran que la preocupación por abordar la lectura crítica en el aula con conciencia favorece el conocimiento específico de cada disciplina y el desarrollo del pensamiento.

**Palabras clave:** Lectura crítica, Educación MediaGeneral, Competencias de Lectura crítica.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)



## Introducción

La lectura crítica es una capacidad relacionada con el examen y el cuestionamiento de la información para la construcción del significado, a través de la identificación de las ideas e intencionalidades que subyacen en el texto. Así, la lectura crítica permite que el lector pueda reconocer el discurso implícito en el texto y paralelamente, pueda elaborar mediante su propio discurso, ideas y posiciones para cuestionar o aceptar los planteamientos del autor, al relacionar sus conocimientos previos con las ideas que el texto proporciona.

Ahora bien, el desarrollo de la lectura crítica no surge de manera espontánea sino que amerita estrategias y procesos cognitivos tales como la predicción, la inferencia, la explicación y la argumentación que el lector pone en juego cuando se expone a diversos textos, con el fin de formar ciudadanos reflexivos, analíticos y, en especial, con disposición a la creación e intercambio de ideas y posiciones propia.

Es por ello, que la lectura crítica debe abordarse en el ámbito educativo, en especial durante la adolescencia, cuando los estudiantes están desarrollando el pensamiento abstracto, pues bajo la guía de un maestro promotor del pensamiento reflexivo, del análisis, el debate y la disertación de temas sociales, científicos y culturales, se puede educar con conciencia crítica para la vida en sociedad.

El desarrollo de la lectura crítica es fundamental para la formación del estudiante como ciudadano autónomo y consciente de la realidad sociocultural que lo rodea. En este sentido, la lectura crítica es una herramienta valiosa para el desarrollo de las destrezas cognitivas del individuo, así como también, para la formación de criterios y perspectivas que surgen de las reflexiones y el análisis de las situaciones que se presentan en el día a día.

De ahí nuestro interés por llevar a cabo esta investigación, la cual tiene como finalidad analizar las prácticas de lectura crítica incluidas en el aula de 3er año de Educación Media General como mecanismo para desarrollar el pensamiento crítico, pues es necesario fomentar en los estudiantes de todos los niveles las competencias cognitivas para encaminarlos como lectores competentes, capaces de analizar, reflexionar y criticar la información obtenida en el aula, así como también identificar las ideologías subyacentes en las producciones escritas. De ahí la importancia de este estudio al plantearse como objetivo el desarrollar prácticas de lectura crítica en el aula de 3er año de Educación Media General para favorecer las capacidades de pensamiento crítico.

Cabe destacar que el estudio se realiza en Educación Media General pues se considera que los estudiantes necesitan formarse como pensadores críticos y analíticos, para que desarrollen suficientes conocimientos, experiencias y valores que, paulatinamente, les permitan insertarse en el campo de la investigación para contribuir al progreso del país.

Aunado a ello, se trata de llevar a cabo este estudio en Educación Media General, nivel en el cual existen pocas investigaciones en el país, en especial, si se compara con la realización de investigaciones en Educación Básica o en Educación Superior. De allí, la innovación del estudio, pues contempla la formación en lectura crítica previa a la inserción del individuo en el nivel universitario.

Por consiguiente, el Trabajo de Grado, referido al estudio propuesto se estructuró de la forma siguiente:

En el capítulo I del estudio se aborda el *planteamiento del problema*, el cual nos guía durante toda la investigación y, a su vez, nos ayuda a formular las interrogantes relacionadas con el problema de estudio. Seguidamente se plantean el objetivo general y los específicos, que nos indican qué se pretende alcanzar durante la investigación.

El capítulo II, se refiere al *marco teórico* y está estructurado en dos partes. La primera contiene los antecedentes de la investigación, en ella, se presentan los resultados de investigaciones directamente vinculadas al tema objeto de estudio: la lectura crítica en la Educación Media General.

La segunda parte contiene la fundamentación teórica misma que abarca cuatro temas fundamentales: en primer lugar *consideraciones sobre la lectura*, con el fin de brindar un panorama general sobre las concepciones de la lectura en los siglos XX y XXI. En segundo lugar *La lectura como proceso*, espacio que plantea una explicación sobre el proceso de lectura desde las perspectivas psicolingüística y sociocultural, haciendo especial énfasis en la última. En tercer lugar *La lectura crítica: una ventana hacia el pensamiento autónomo*, apartado en el cual se explica cuál es la relevancia de la lectura crítica así como también se revisa el concepto de *literacidad crítica* y, en cuarto lugar, *competencias de lectura crítica*, segmento en el que se explica teóricamente cuáles son las competencias necesarias para desarrollar el proceso de lectura crítica.

El capítulo III está dedicado al *Marco Metodológico*, en él se plantea el diseño de la investigación y se explican aspectos tales como los participantes, las fases del estudio, las técnicas e instrumentos de recolección de datos y la intervención pedagógica elaborada para el desarrollo de la lectura crítica.

El capítulo IV *Categorización y análisis de los resultados* aborda las diversas categorías de análisis emergentes identificadas a partir del análisis de las situaciones de aprendizaje y, a su vez, contienen las competencias de lectura crítica presentes en el estudio. Seguidamente, se presenta un análisis de resultados que sintetiza los hallazgos más significativos para efectos de la investigación.

Para finalizar se presentan las *Reflexiones conclusivas*, donde se muestran las conclusiones finales del estudio así como algunas recomendaciones para los docentes y estudiantes.

## Capítulo I

### Planteamiento del problema

La lectura es un elemento fundamental en la formación integral del ser humano; de vital importancia tanto para la vida académica como para el desarrollo de la vida en sociedad. Se trata de un proceso que, como lo explica Torres (2006) se aprende a lo largo de la vida, pues en cada experiencia de lectura se enriquece su desarrollo. Es por ello, que en la escuela la lectura constituye una herramienta no solo académica sino de convivencia y crecimiento personal.

Las dificultades de lectura relacionadas con los aspectos lingüísticos y cognitivos deberían estar superadas o en proceso de superación en la Educación Media General, no obstante, estos obstáculos siguen estando presentes en los estudiantes debido a que no se desarrollan procesos de lectura y escritura que abarquen las distintas dimensiones y habilidades que comprenden lo que verdaderamente significa leer y escribir críticamente.

Así lo refieren Arrieta, Villasmil y Fuenmayor (2009) al señalar que en los estudiantes de Educación Media General “su nivel de comprensión lectora y de producción escrita no se corresponde con la actitud crítica, interpretativa, argumentativa que debería caracterizar al individuo de dicha etapa” (p. 68); es decir, que aún en este nivel, los estudiantes continúan teniendo dificultades para leer y escribir y perciben la lectura y la escritura como instrumentos para decodificar y no como un medio para aprender y entender el mundo.

Las causas de tal realidad son variadas y corresponden tanto a la vida en familia como al ámbito educativo. Tal y como la plantea Torres (2003) las relaciones familiares afectan directamente el aprendizaje pues “si son efectivas, en esa misma proporción inciden en el aprendizaje, toda vez que esa relación positiva produce seguridad, confianza en sí mismo, amor, respeto, comprensión” (p. 392), así, los nexos entre padres e hijos y demás miembros de la familia constituyen

pilares fundamentales para la formación del ser humano. Por ello, la ausencia de lectura en el seno familiar, no fortalece ni estimula el desarrollo de la competencia crítica en los niños y los jóvenes.

Paralelamente, la mayoría de los estudiantes de Educación Media General crecen en hogares donde está permanente o parcialmente ausente alguna figura parental, bien sea por abandono del hogar o por horarios de trabajo, lo cual dificulta las experiencias de lectura y estímulo que los padres deben ofrecer para favorecer dichas experiencias. Aunado a ello, existe la concepción errada de que la lectura se circunscribe exclusivamente al ámbito educativo.

En la escuela, dichas causas tienen su origen en diversos factores: sociales, culturales, políticos y económicos. Si bien la escuela se preocupa por enseñar a leer, sus prácticas conducen, en su mayoría, a enseñar a decodificar, más no a comprender y a desarrollar conciencia crítica. El currículo y sus estrategias de lectura y sus estrategias de lectura no contemplan como finalidades primordiales el desarrollo de la capacidad crítica en los estudiantes.

Por otra parte, en las escuelas y liceos no se han cedido suficientes espacios para la lectura y la escritura, ni para la investigación, la disertación y el comentario sobre problemas y temas de actualidad para complementar la formación de ciudadanos con conciencia crítica. Además, nos encontramos ante instituciones educativas desasistidas por falta de personal preparado en las especialidades que se imparten en Educación Media General, así como también la exclusión de la investigación en las aulas.

Para Torres (2006) “el aprendizaje de la lectura y la escritura no tiene edad, es un proceso que se realiza en cualquier momento y a lo largo de la vida, en la infancia, en la juventud y en la edad adulta” (p.3). De este modo, la lectura se considera una habilidad que se aprende y se perfecciona constantemente, muy lejos de la creencia popular tanto en el hogar como en la escuela, que la circunscribe sólo a los primeros años de escolaridad.

Por consiguiente, esta creencia, debe ser cuestionada ya que la lectura es un instrumento de formación, de aprendizaje y de elaboración del conocimiento y de la cultura en las distintas disciplinas. Por lo tanto, requiere la mayor atención a lo largo de la formación del individuo, en los diferentes niveles y campos del saber. Esto supone eliminar una segunda creencia, la que considera que solamente la asignatura castellano y literatura debe abordar el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura.

En Educación Media General, la enseñanza del castellano representa un reto para muchos docentes, ya que en la práctica se desconoce su importancia para el aprendizaje de cualquier área del conocimiento y se le relaciona casi exclusivamente con el aprendizaje memorístico, gramatical y la codificación del lenguaje.

En el ámbito escolar, la lectura forma parte de los contenidos estipulados en la planificación anual y se utiliza más como una estrategia de evaluación que como un medio para aprender. Para Cruz (2004) “La lectura escolar se realiza para complementar tareas típicamente escolares, que generalmente no exigen leer textos completos ni establecer relaciones entre textos” (p. 27). Así pues, la lectura es concebida como una destreza mecánica, en la que sólo interesa la correcta decodificación del texto.

A esto se suman las concepciones erradas sobre la lectura pues estas, tanto en el *diseño curricular* (2010) como en las prácticas pedagógicas que se desarrollan para introducir la lectura y la escritura en los distintos niveles. En muchos casos, se considera que estos procesos deben abordarse a partir de textos narrativos, sobre todo, el uso del cuento y la novela y, además, asumiendo que los textos narrativos solo cumplen una función estética y recreativa para el lector. Se han excluido olímpicamente la lectura y la escritura relacionadas con los saberes disciplinares, quizás porque se ha olvidado que estos procesos constituyen los instrumentos de construcción y elaboración del conocimiento. Paralelamente se excluyen las tipologías textuales académicas, con la excepción

del ensayo, limitando así el acceso de los estudiantes al discurso utilizado en las distintas disciplinas.

Cabe destacar que el *diseño curricular* (2010) propone un desarrollo de la lectura y la escritura partiendo exclusivamente de la integración de las áreas de lenguaje y ciencias sociales. Específicamente en el caso de 3er año de Educación Media General, se plantea integrar las asignaturas de Castellano y Cátedra Bolivariana, obviando la posibilidad de integrarlas con otras disciplinas.

En cuanto al libro *Palabra Liberadora* (2012) para estudiantes de liceos públicos, emanados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, se pone el mayor énfasis en el aprendizaje memorístico de textos informativos y narrativos. Aunado a ello, el libro no cuenta en sus referencias bibliográficas con investigaciones recientes dentro y fuera del país sobre la lectura y la escritura. No se consideraron las teorías y modelos fundamentales que explican los procesos de lectura y escritura desde la visión sociocognitiva y sociocultural, sino que, por el contrario, en sus referencias bibliográficas se destacan casi exclusivamente textos narrativos y diccionarios.

Sobre este punto es importante señalar lo referido por Zárate (2010) en relación a los libros de texto, cuando explica que “separa a la escuela de los usos sociales de la lectura y la escritura” (p. 27) refiriéndose al uso que se le da a este tipo de libros, confinándolos exclusivamente al ámbito educativo. Esto trae como consecuencia que el estudiante puede interpretar que el discurso académico y científico no forma parte de su cotidianidad,

En el mismo orden de ideas, Valera y Rojas (2007) explican que en Venezuela “Castellano y Literatura es un área de estudio que pretende formar al estudiante en el manejo del idioma y el uso del lenguaje, además de acercarlo al hecho literario, partiendo del acto de la lectura” (p.684); es decir, que comúnmente se asume que durante la Educación Media General, la lectura es competencia exclusiva de la asignatura de Castellano, desvinculándola de las distintas

disciplinas. Postura metodológica que deja de lado la inclusión de prácticas de lectura y escritura en las disciplinas y obvia la importancia de estas dos herramientas para acercar a los estudiantes a conocer y manejar las especificidades propias de cada campo disciplinar. Estos hechos impiden que el estudiante, desde la Educación Media General, se vaya insertando en las comunidades disciplinares, para conocer estas especificidades propias, relacionadas con la estructura de lenguaje que manejan, la terminología científica propia, los métodos de elaboración del conocimiento, los géneros propios y los tipos de textos y sus funciones específicas. Aunado a esto, los docentes de Castellano enseñan a leer utilizando sólo textos narrativos, como si la lectura se tratara de una simple herramienta para el disfrute.

Es oportuno aclarar que la concepción de la lectura como un medio exclusivo para la distracción y la enajenación de la realidad no es verdadera, pues la lectura tiene diversas funciones que van desde lo informativo, lo estético, lo analítico hasta lo epistémico. Particularmente en la Educación Media General, la lectura además de cumplir una función estética para el estudiante, le sirve para aprender, para desarrollar su pensamiento y para insertarse en la cultura, al conformar e integrar en estructuras de conocimiento las ideas elaboradas en su experiencia con la lectura y la escritura y su aprendizaje.

De esta forma, en la Educación Media General, la lectura tiene que concebirse como instrumento fundamental para ayudar al estudiante a insertarse en una comunidad específica, es decir, en la comunidad académica relacionada con las disciplinas y a la cual el estudiante debe insertarse para aprender a relacionarse con quienes de ella forman parte, para crecer juntos social y académicamente. Por tal motivo, la lectura juega en esta etapa de la escolaridad un rol significativo para acceder al conocimiento disciplinar, ya que permite la construcción de redes entre contenidos y tipos de textos para diferenciar las características propias del discurso científico en diversos campos del saber.



Por su parte, Carlino (2003) señala que “Muchos textos del nivel secundario borran del todo la polémica, han suprimido la naturaleza argumentativa del conocimiento científico y presentan sólo una exposición del saber” (p.6); esto conduce a que los estudiantes de Educación Media General no puedan confrontar textos en los que se manifiesten habilidades cognitivo-lingüísticas, disertaciones, reflexiones y producciones nuevas, aspectos necesarios para el desarrollo del pensamiento crítico y para actuar con autonomía en el siguiente nivel educativo.

En el ámbito escolar, la lectura crítica es una práctica ausente en las aulas de Educación Media General, ya que se trata de una práctica desconocida para muchos educadores y que además requiere una planificación previa específica con materiales acordes a las habilidades que se quieren desarrollar. Aunado a ello, el docente de Educación Media debe lidiar con aspectos biológicos, sociales y culturales que afectan el proceso educativo, tales como los cambios físicos propios de la adolescencia, las situaciones de carencias económicas y afectivas en el hogar y la falta de promoción de la lectura en entornos fuera de la escuela.

Cabe destacar, que la ausencia de la lectura crítica en el entorno educativo, ocasiona graves consecuencias, pues es a través de ella es que se forma a ciudadanos autosuficientes, capaces de transformar su realidad, de analizar distintas situaciones para actuar con cordura y que además, se trata de los ciudadanos que han de favorecer la investigación científica y tecnológica para el avance del país. Así mismo, la lectura crítica resulta necesaria para el desarrollo del pensamiento y potenciar los procesos y estrategias para el aprendizaje de todas las disciplinas. Serrano (2008) señala que:

Aprender a leer permite el acceso al saber cultural y al conocimiento de las disciplinas del saber humano, favorece el desarrollo y enriquecimiento de sus capacidades cognoscitivas superiores como el razonamiento, la reflexión, la conciencia crítica, así como también le permite internalizar

valores trascendentes para convivir con respeto, tolerancia y solidaridad en la sociedad democrática. (p. 4)

Considerando lo anteriormente expuesto, se puede constatar la relevancia de las prácticas de lectura, en particular las de lectura crítica para el desarrollo académico y para la vida ciudadana en general, pues no se trata de una herramienta que sirve exclusivamente para el ámbito escolar, sino que permite establecer una relación dialógica con el mundo que nos rodea, nos facilita la apropiación del conocimiento desde cualquier disciplina y, a su vez, nos enseña a convivir en sociedad al mostrarnos que existen diversas perspectivas que nacen de las experiencias particulares de cada individuo.

No obstante, los centros educativos venezolanos no contemplan la lectura crítica como una herramienta para la vida pues no se acostumbra leer los textos con una visión crítica con sentido social, a pesar de los planteamientos sobre la naturaleza social del proceso de lectura y a pesar de los distintos estudios sobre la materia que se desarrollan en las universidades del país.

Según Cassany (2004) “las prácticas lectoras están cambiando a causa de múltiples factores: leemos otro tipo de textos, con objetivos también más ambiciosos, en contextos nuevos, que nunca antes habían existido” (p. 7). Todas estas prácticas de lectura han penetrado en las aulas y, es por ello, que se necesita de una escuela que capacite para la comprensión de diversos textos y que además, forme para tener una actitud crítica ante la información que se presenta. Lamentablemente, en Venezuela son pocas las experiencias en las aulas de Educación Media General que incluyen la interdisciplinariedad y que incorporan en el aula diversos textos para fomentar el pensamiento crítico.

Todo lo antes expuesto pone de manifiesto la existencia de un problema complejo, el cual puede sintetizarse en los términos siguientes: Existe en Educación Media General una ausencia de prácticas de lectura crítica que

permitan en los estudiantes el desarrollo de las competencias necesarias para introducirse en las ideas que subyacen en el texto e interpretarlas, reconocer sus intencionalidades, identificar el propósito del autor, así como también formar criterios personales, cuestionar posiciones y ofrecer interpretaciones diferentes que sean producto de las reflexiones y la contraposición de ideas.

En virtud de los planteamientos anteriores, la presente investigación hace una revisión de las prácticas de lectura en general desarrolladas en el aula de 3er año de Educación Media General para plantear una intervención pedagógica que conduzca a la transformación de las practicas que favorezcan la lectura crítica en tres asignaturas: Castellano y literatura, Física y Cátedra Bolivariana. Por lo tanto, la investigación se propone responder las siguientes interrogantes: ¿Cómo se pueden transformar las prácticas de lectura crítica para favorecer la formación de lectores críticos en la Educación Media General? ¿Cuáles son las prácticas de lectura que realizan los docentes en el aula? ¿Cómo leen y cuáles son las prácticas de lectura crítica que realizan los estudiantes en las disciplinas seleccionadas? ¿Cómo se pueden desarrollar las competencias de lectura crítica de los estudiantes? ¿De qué manera la lectura crítica favorece el aprendizaje de los estudiantes en las asignaturas?

### **Objetivo General**

Transformar las prácticas de lectura en el aula por prácticas que contemplen la lectura crítica para favorecer en los estudiantes su formación como lectores críticos en las disciplinas académicas de Educación Media General.

### **Objetivos Específicos**

1. Identificar cuáles son las prácticas de lectura en general desarrolladas por los docentes y por los estudiantes de 3er año de Educación Media General.
2. Favorecer el desarrollo de competencias de lectura crítica en los estudiantes a partir de situaciones de aprendizaje.

3. Analizar la trascendencia de la lectura crítica para favorecer el aprendizaje de los estudiantes en las distintas asignaturas.

### **Justificación**

En el ámbito educativo, algunas observaciones en el contexto escolar permiten señalar que en la mayoría de las aulas se trabaja la lectura desde el enfoque gramatical, el cual se ocupa exclusivamente de los aspectos formales necesarios para la decodificación de la lengua. Aunado a ello, la Educación Media General venezolana continúa trabajando por asignaturas, las cuales se vinculan a través de un proyecto que pide una sola actividad para cumplir con los requisitos administrativos.

Por otra parte, la Ley Orgánica de Educación establece que el proceso de evaluación debe ser cuantitativo y cualitativo, sin embargo, el Ministerio del Poder Popular para la Educación requiere en la Educación Media General, la evaluación cuantitativa para el ingreso a la Universidad. Tal disyuntiva obstaculiza la posibilidad de enseñar y evaluar la lectura como proceso que se desarrolla de manera individual a lo largo de la vida.

Cabe destacar que según declaraciones de la Asamblea Nacional (2005) en el año 2005 la UNESCO expresó que Venezuela es un país líder en la lucha contra el analfabetismo en Latinoamérica y el Caribe y, aunque las cifras oficiales plantean que Venezuela ha alfabetizado al 95,2 % de la población, se pueden complementar tales declaraciones afirmando que ciertamente en el país se han brindado nuevos espacios para el desarrollo de los aprendizajes académicos, sin embargo, la información analizada por la Asamblea Nacional no aclara qué criterio se consideró para afirmar que tal cantidad de habitantes está alfabetizado ni cuál es el tipo de alfabetización que se imparte en el país.

Recordemos que en la actualidad, la alfabetización no puede ser asumida sólo como la habilidad de leer y escribir. Para Cassany (2006) *la literacidad* es un término más apropiado y que “abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto:

desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura” (p. 38). En virtud de ello, la lectura crítica se presenta como una destreza favorable para la formación del individuo. Es por ello, que la importancia de la presente investigación radica precisamente, en el aporte significativo que representa la transformación de las prácticas de lectura que se realizan en las aulas de Educación Media General, tomando en consideración las competencias de lectura crítica que el estudiante debe alcanzar.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## Capítulo II

### Marco teórico

El marco teórico presenta, en primer lugar, los estudios recientes sobre la lectura crítica que muestran la evolución de los paradigmas educativos más importantes de las últimas décadas en el área. En segundo lugar, se presentan los aportes de la concepción psicolingüística y sociocultural del proceso de lectura, para finalizar con una explicación sobre la lectura crítica y las competencias de lectura crítica. El capítulo comprende: A) *antecedentes* en los que se presentan estudios relacionados con la lectura crítica en distintas etapas de la educación formal. B) *marco teórico* en el cual se abordan teorías y explicaciones sobre la lectura, la lectura crítica y las competencias de lectura crítica.

### Antecedentes

www.bdigital.ula.ve

La lectura crítica es un tema relativamente nuevo en el ámbito educativo. Para finales del siglo XX, se investiga sobre la materia en diversas partes del mundo y América Latina no es la excepción, por ello, en los antecedentes de esta investigación, son abordados tres estudios sobre lectura crítica dirigidos a estudiantes universitarios que guardan relación con el estudio, por destacar la aplicación de la lectura crítica como medio para desarrollar el pensamiento crítico. Además, se presentan otros tres estudios sobre la vinculación entre la lectura y el desarrollo de competencias cognitivas enmarcados en la Educación Básica y la Educación Media General.

En el año 1999, la Asociación Internacional de Lectura, mediante su Departamento de Desarrollo Internacional, presenta el programa *Reading & Writing for Critical Thinking* desde ahora mencionado por sus siglas en inglés

RWCT- en varios países de Europa Central y del Este, Asia y África. El proyecto tiene como propósito promover reformas educacionales y orientar a los maestros de cualquier nivel educativo para cambiar las prácticas en el aula. La metodología de trabajo consiste en capacitar a algunos maestros locales durante 12-18 meses para utilizar métodos que promuevan el aprendizaje activo y el pensamiento crítico. Como resultado, el programa logra que los estudiantes sean más activos y analíticos y que los docentes empleen más tiempo para planificar las clases y ejecutan acciones dirigidas a trabajar con los estudiantes. Es importante acotar que este tipo de estudio, demuestra la eficacia de estrategias de lectura y escritura que fomenten el pensamiento crítico.

Por otra parte, Lagos y Revelo (2003) presentan un estudio en el cual los autores trabajaron con los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Institución Universitaria Centro de Estudios Superiores María Goretti, en sus Siglas I.U CESMAG. La investigación consiste en proponer algunas orientaciones metodológicas para el uso de la enseñanza problémica en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los estudiantes. La metodología se enmarca en el enfoque etnográfico, sirviéndose de instrumentos como entrevistas no estructuradas, grupos focales y observaciones sistemáticas. De la investigación resultó que la enseñanza problémica efectivamente ayuda en la formación del pensamiento crítico y creativo, denotando así la importancia de contextualizar la educación y de transformar el aula en un espacio para la investigación y la discusión.

Otro estudio basado en la lectura crítica es el presentado por Fainholc (2004) en colaboración con Boloqui y Gigena. La autora trabajó con 126 participantes con edades comprendidas entre los 20 y los 50 años y con diversos niveles educativos. La investigación tiene dos propósitos: el primero relacionado con los procesos de lectura/navegación/interactividad y el segundo, más relacionado con la investigación, busca establecer la metodología para desarrollar la lectura comprensiva y crítica en soportes electrónicos. La metodología es

descriptiva-exploratoria. Como resultado se observa la necesidad de desarrollar aprendizajes contextualizados y significativos a través de la lectura crítica en internet. Al respecto conviene acotar que esta investigación sirve para apuntar la aplicabilidad de la lectura crítica en distintos soportes e incluso fuera del ámbito escolar.

Además, Silva (2007) realizó una investigación en la que trabajó con un grupo de alumnas del octavo grado de Educación Básica en San Cristóbal, estado Táchira; bajo la metodología de la investigación acción. La propuesta abordó tanto la promoción de la lectura como el desarrollo de estrategias cognitivas a través de diversos textos. Como resultado la investigación generó que las alumnas fortalecieran su proceso como lectoras autónomas y críticas con la capacidad de seleccionar textos de acuerdo con sus intereses y confrontar opiniones con los demás, demostrando las capacidades críticas y reflexivas de los estudiantes de Educación Básica.

Igualmente Zapata y Paredes (2008) presentaron un estudio en el que trabajaron con 17 alumnos de séptimo grado en un Liceo Bolivariano del estado Mérida. El propósito de la investigación fue el desarrollar estrategias significativas para favorecer la lectura autónoma en los estudiantes de séptimo grado. La metodología utilizada fue la investigación acción participante. Los resultados de la investigación demuestran que el proceso de lectura es facilitado cuando el aula se convierte en un espacio de participación activa, en el cual se aplican actividades significativas y con pertinencia social.

Finalmente, Aragón y Avendaño (2008) realizaron una investigación en la que proponen estrategias metacognitivas en la formación de estudiantes críticos, reconociendo la importancia de la lectura para consolidar el pensamiento analítico e interpretativo. La metodología empleada fue la investigación etnográfica y la investigación- acción. La investigación resultó en la formación de alumnos capaces de penetrar en los niveles más profundos de la lectura.



Todas las investigaciones citadas sirven de fundamento a este estudio, por cuanto la mayoría de ellas establecen cómo la implementación de la lectura crítica desarrolla el pensamiento crítico y, a su vez, tiene una incidencia positiva en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Al mismo tiempo, los estudios referidos ofrecen aportes teóricos y metodológicos esenciales para esta investigación, ya que las situaciones mencionadas tienen en común el presentar experiencias de lectura crítica con el fin de formar estudiantes reflexivos, capaces de manifestar opiniones, de argumentar y profundizar en el contenido de los textos.

Además, en algunas de las investigaciones se destaca la importancia de leer diversos tipos de textos, ello con la finalidad de fomentar la criticidad de los estudiantes y, que reconozcan las tipologías textuales y la importancia de la interacción entre el texto y el lector.

No obstante, ninguna de las investigaciones mencionadas se propone la transformación de las prácticas de lectura por experiencias de lectura crítica en diversas asignaturas de manera simultánea. Resulta oportuno acotar que la lectura crítica no se circunscribe a una sola asignatura o a un tema en particular, pues debe ser parte de la experiencia de aprender todas las disciplinas y también en cualquier espacio de la vida.

Es por ello que se plantea esta investigación sobre la lectura crítica en las diversas asignaturas curriculares como una opción necesaria en el proceso de formación académica, para favorecer el desarrollo de las cuatro competencias de lectura crítica, las cuales de acuerdo con Serrano y Madrid (2007) son: las competencias pragmáticas y culturales, competencias valorativas y afectivas, competencias cognitivas y competencias lingüísticas y discursivas. La finalidad de esta opción de cambio es que el estudiante tenga una visión integral del mundo y se percate de las dimensiones de la lectura, así como de las diferencias en el discurso de acuerdo con el área de conocimiento y el contenido implícito en el texto.

## **Fundamentos Teóricos**

Para los fines de la investigación, es necesario el desarrollo de un marco teórico fundamentado en algunas teorías que muestren el avance en la concepción de la lectura hasta llegar a lo que hoy se conoce como lectura crítica. El marco teórico parte de algunas ideas sobre la educación y la lectura para luego mostrar los aportes de las concepciones psicolingüística y, en especial, de la sociocultural para finalizar con una explicación sobre la lectura crítica y las competencias de lectura crítica.

### **La lectura como proceso**

Durante mucho tiempo, el tratamiento que se le ha dado a la lectura en la escuela ha estado enmarcado en la concepción según la cual leer consiste en identificar y extraer ideas del texto para comprenderlas. Concepción que se enmarca en lo que Freire (2008) denomina educación bancaria en la cual “el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes” (p. 73). Para la concepción bancaria de la educación, la lectura es un ente estático, que puede enseñarse en condiciones similares sin considerar las habilidades cognitivas y el entorno sociocultural y que, además debe ser aprendida durante un período determinado.

En contraposición a la educación bancaria, en las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI se han generado esfuerzos significativos desde diversas concepciones –psicogenética, cognitivismo, constructivismo y pedagogía crítica, entre otros- que han aportado teorías y modelos para transformar y mejorar el proceso educativo, a través de distintos aportes que contribuyen para la

comprensión de los aspectos cognitivos, sociales y culturales que inciden en el aprendizaje.

Para tales concepciones, la lectura es un elemento clave en el desarrollo del pensamiento autónomo. En este sentido, desde el enfoque de la pedagogía crítica (Giroux, 1981) leer implica el cuestionamiento por los alumnos de “los movimientos políticos y las desigualdades sociales, de manera que se les oriente hacia una sociedad más justa y democrática” (Díaz Barriga, 21:531) ello significa que la lectura es una herramienta que promueve el pensamiento liberador en el hombre, es decir, que funciona como un instrumento promotor de cambios en las estructuras que rigen a la sociedad.

Para algunos teóricos y estudiosos de la lectura como Cassany 2006; Rosenblatt 1996; Smith 1997; Solé 1992; leer implica algo más que el descifrar códigos. Se trata de un proceso vinculado al acto de la comprensión de las ideas de otro -el autor-, mostrando lo que el lector sabe de ese tema, o los conocimientos que tiene del mismo y que han sido construidos en el contexto social y cultural en que se ha formado y se ha desarrollado, En este sentido, Colomer y Camps (1996) sostienen:

(...) leer, más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, es por encima de todo un acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector. (p. 36)

De tal manera, las concepciones actuales de la lectura coinciden en concebirla como un proceso que se va desarrollando en la medida que el individuo se enfrenta con distintas situaciones y prácticas de lectura. Esto supone la complejidad del acto de leer, pues no solo forman parte las habilidades cognitivas,

sino que también se involucran factores de índole social y cultural ya que el lector, se vale del texto en sí mismo, sus conocimientos previos, prácticas de lectura e interacción con los demás a través de discusiones, para construir sus propias conclusiones sobre el texto.

Por su parte, Solé (1997) afirma que “leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito” (p. 3) es decir, que durante la lectura se involucran las estructuras mentales para reorganizar o redimensionar nuestro conocimiento, pues interactúan nuestras concepciones previas con aquellas contenidas en el texto.

La lectura además, se concibe como un proceso por desarrollarse a lo largo de la vida, tal y como lo expresa Torres (2008) pues el perfeccionamiento de su práctica surge de las distintas experiencias de lectura, las tipologías textuales y los discursos utilizados en diversidad de textos. Es por ello que para un lector novato o poco experimentado, que no cuenta con las herramientas necesarias para hacer una lectura crítica y reflexiva, resulta más complejo apropiarse del texto.

Desde la perspectiva sociocultural, la lectura es en sí misma un acto social, pues implica acercarse a las ideas del autor y, a su vez, a aquellos que han influenciado al escritor, además de permitir que nos insertemos en distintas comunidades lingüísticas. En efecto, para la pedagogía crítica, no existe una interpretación correcta o incorrecta, sino que cada una es producto de los condicionamientos socioculturales, de la ideología que silencia unos valores y legitima otros y así mantiene las relaciones de poder. Toda interpretación de un texto “es inevitablemente una visión parcial interesada” (kempe, 2001: 54).

Según Torres (2007) “no existe estrictamente un estar alfabetizados, estamos continuamente perfeccionando nuestras habilidades para leer y escribir” (p. 1). Queda claro que la lectura no es una destreza que pueda condicionarse ya que su desarrollo se relaciona con el de las habilidades cognitivas y además no

tiene unos parámetros únicos para regirse, pues depende de las prácticas de lectura de cada individuo.

## **Enfoques de la lectura**

Al hablar de lectura, debemos señalar que se trata de un concepto ampliamente estudiado y afrontado desde distintas perspectivas que van desde los procesos mentales hasta las incidencias del entorno social en la comprensión lectora.

Es por ello que resulta necesario ampliar la explicación de lo que significa la lectura partiendo de tres enfoques fundamentales: el enfoque psicolingüístico, el enfoque transaccional y el enfoque sociocultural para posteriormente, abordar la lectura crítica y sus competencias.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

### **Enfoque psicolingüístico**

El enfoque psicolingüístico aparece como una corriente teórica que explica los procesos mentales que se desarrollan a lo largo de la lectura. Este enfoque plantea que la lectura, es decir, comprensión del significado, se produce mediante la interacción entre el pensamiento y el lenguaje del autor/escritor, de donde surge el significado. (Goodman, 1996).

En el enfoque psicolingüístico del proceso de lectura se desarrollan diversas teorías, entre ellas se encuentra la teoría Psicolingüística, propuesta por Goodman (1996) que explica la lectura como un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje del lector y el pensamiento y el lenguaje del autor. Para este autor, en el proceso de lectura, el significado siempre es el punto de énfasis y

el fin último del proceso. Ahora bien, el significado no se le entrega al lector de manera anticipada, ni aparece de forma explícita en el texto.

De tal modo, que el significado es el resultado del proceso de interrelación que se establece en la lectura entre el lector y el escritor. Goodman (1996) plantea que “el escritor construye un texto con un significado posible que será utilizado luego por los lectores para construir sus propios significados” (p. 12) y desde luego, para lograr la construcción de significados, tanto el escritor como el lector se sirven de su visión particular del mundo.

Goodman (1996) también destaca la importancia de las convenciones lingüísticas, y como ellas intervienen en la construcción de significados, pues el conocimiento de las características físicas propias de cada texto puede ayudar en la comprensión de la lectura, ya que sirven como una guía para acceder a otros aspectos como por ejemplo determinar la función del texto.

El mismo Goodman (1996) también señala que durante el proceso de lectura el lector recurre a algunas estrategias cognitivas generales para desarrollar el significado, entre ellas se encuentran la tarea de reconocimiento, el muestreo y selección, la inferencia, la predicción, la confirmación y la corrección. Tales estrategias van surgiendo de forma inconsciente en la lectura y son recursivas entre sí. Significa entonces, que en el enfoque psicolingüístico la lectura es un proceso que combina las estrategias cognitivas del lector con las cuales, es capaz de construir el sentido del texto valiéndose del contenido del texto y de aquello que está implícito.

Por su parte Smith (1997), ubicado dentro de esta misma concepción, plantea que el centro del proceso de la lectura es el lector y no el texto, pues el lector es quien le otorga el sentido a la lectura y, para ello, se basa en habilidades cognitivas como la predicción, la cual según Smith (1997) “consiste en descartar alternativas improbables” (p. 108). Así, la comprensión de la lectura depende de la capacidad que tiene el lector para elaborar y responder las interrogantes que surgen a lo largo de la lectura; del mismo modo, se entiende que la elaboración de

preguntas durante la lectura es un proceso inmediato que ocurre de manera inconsciente.

Smith (1997) explica que “la habilidad de formular preguntas relevantes y de saber dónde encontrar las respuestas en el texto depende de nuestra familiaridad con el tipo de material que abordamos y del objetivo particular de nuestra lectura” (p. 155). En otras palabras, la lectura es comprendida en mayor o menor medida dependiendo en gran parte de la relación que tenga con nuestra teoría del mundo. Es por ello que la comprensión de la lectura varía de acuerdo a cada individuo y de acuerdo con la relación de éste con el texto escrito.

Todo ello no implica que los aspectos relacionados con la norma gramatical deban ser obviados, por el contrario, Smith (1997) como otros autores del enfoque psicolingüístico, reconoce la importancia de tales aspectos, pero explica que estos son aprendidos con mayor éxito a través de la práctica de la lectura y de la experiencia con diversos textos escritos, en lugar de centrarse en una correcta pronunciación, en la memorización de normas ortográficas o en una lectura detenida que puede resultar contraproducente y generar, lo que Smith (1997) define como *visión encapsulada*, que se refiere a poner el énfasis en las palabras y en la memorización en lugar de la construcción de significados, entorpeciendo la comprensión de la lectura.

Otro aspecto relevante que señala Smith (1997) es la importancia del contexto en la lectura, ya que el establecimiento de un contexto ayuda al lector a descubrir significados de palabras desconocidas en lugar de memorizarlas; el lector logra esto, al entablar vínculos con el texto bien sea por similitudes o diferencias o relaciones de causa y efecto en el contexto de la lectura.

En el mismo orden de ideas, Solé (1992) para explicar el proceso de lectura, desarrolla la perspectiva interactiva. Para Solé (1992) “leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito” (p.22) y, para comprender la lectura, es necesaria la interacción entre el lector y el texto. Para que exista la interacción lector/texto, es imprescindible que el lector sea activo y construya

nexos con la lectura, los cuales desarrolla a través de los objetivos por los cuales lee.

Según Solé (1992), al igual que lo plantea Goodman (1996) y Smith (1997), la predicción juega un rol determinante en el proceso de lectura. Solé (1992) señala tres estrategias que utiliza todo lector para comprender el texto, entendiendo que no se trata de estrategias ejecutadas de manera lineal, sino por el contrario, se desarrollan de forma recursiva y prácticamente automática; la predicción, la verificación y la construcción de una interpretación. Estas tres estrategias surgen a partir de las pistas que el escritor ofrece en el texto, de nuestro conocimiento previo sobre el contenido y el tipo de texto, así como también de nuestra teoría del mundo.

Para resumir, el enfoque psicolingüístico de la lectura, considera que la construcción del significado es el centro del proceso de lectura sin dejar de lado los aspectos formales relacionados con las convenciones lingüísticas. Se trata de una perspectiva que estudia a profundidad lo que ocurre en la mente del lector y los procesos de interacción con el texto escrito y, aunque algunos autores que desarrollaron sus investigaciones partiendo de la psicolingüística mencionan la importancia del contexto, realmente es el enfoque sociolingüístico, el que termina de establecer la importancia del entorno sociocultural para la comprensión lectora.

### **Enfoque transaccional**

El enfoque transaccional de la lectura, guarda estrecha relación con el enfoque psicolingüístico, por tanto que rompe con las concepciones tradicionales de la lectura y propone asumir la lectura como un proceso de transacción entre tres elementos fundamentales: el lector, el texto y el escritor.



Rosenblatt (1996) plantea que “todo acto de lectura es un acontecimiento o una transacción que implica a un lector en particular y un patrón de signos en particular, un texto, que ocurre en un momento particular y dentro de un contexto particular” (p.24) es decir, que la lectura desde este enfoque consiste en una relación dialógica entre el texto y el lector la cual se caracteriza por ser compleja, no lineal, recurrente y autocrítica.

De tal manera que en la medida que la transacción con el texto impreso remueve las experiencias lingüísticas previas, el lector va adoptando una actitud selectiva, haciendo especial énfasis en aquellos aspectos que considera relevantes y remitiendo otros a los alrededores de la conciencia.

Cabe destacar que el enfoque transaccional propuesto por Rosenblatt (1996) define dos posturas que asume el lector, por un lado se encuentra la *postura eferente*, en la cual el lector hace mayor énfasis en la extracción y retención de aquellos elementos que corresponden con los intereses particulares del lector. Por otro lado, la *postura estética*, en ella la atención del lector se centra en la evocación de sentimientos e ideas y en la construcción de imágenes sensoriales sobre personajes y situaciones mediante el texto escrito.

Ambas posturas enfocan la atención del lector en aspectos divergentes, pues la eferente se refiere más a lo cognitivo y la estética a lo emotivo, sin embargo, se entiende que ambas posturas están presentes durante la lectura. Así, queda claro, que no se trata de dos posturas que funcionan de manera aislada, simplemente una de ellas siempre va a predominar sobre la otra.

Rosenblatt (1996) también nos habla sobre el significado en el proceso de lectura y afirma que “el significado no existe de antemano en el texto o en el lector, sino que se despierta o adquiere entidad durante la transacción entre el lector y el texto” (p.25) con ello se puede inferir que el significado es una construcción personal de cada lector y, cada lector, puede dar interpretaciones diferentes de un mismo texto, e incluso, un mismo lector, entienda de forma distinta un mismo texto al leerlo de nuevo en otro momento de su vida.

Para concluir, el enfoque transaccional pone de manifiesto las relaciones dialógicas entre el lector, el texto y el escritor, y al mismo tiempo, demostrando que durante el acto de leer es posible asumir dos posturas que lejos de ser distintas, se complementan durante el proceso de comprensión y apropiación del texto.

### **Enfoque sociocultural**

Más recientemente, surge el enfoque sociocultural de la lectura, en el cual se consideran tres elementos que se conjugan durante la lectura: en primer lugar, los aspectos gramaticales, en segundo lugar, las destrezas cognitivo-lingüísticas necesarias para comprender el texto y, en tercer lugar, los factores de orden social.

Dentro de la concepción sociocultural, Cassany (2006) señala que leer “es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (p. 38) es decir, que leer también implica la interrelación del lector con el entorno, pues las experiencias sociales son las que permiten o limitan las posibles interpretaciones del texto escrito.

Así pues, la concepción sociocultural integra tanto los aspectos propios de la gramática, como los relacionados con el desarrollo cognitivo del individuo, pero incluye todos los aspectos sociales que forman parte de la experiencia de vida de cada persona y por ende, influye en las prácticas de lectura que ha desarrollado.

Cabe destacar, que el enfoque sociocultural es el que contempla en mayor medida el desarrollo de la lectura crítica, pues en él se reúnen todos los factores (cognitivos, lingüísticos y sociales) que deben integrarse para desarrollar la lectura crítica. En otras palabras, la lectura crítica se vale de los enfoques psicolingüístico,

transaccional y sociocultural ya que se sirve del conocimiento de la gramática, las funciones y usos de los distintos discursos, la construcción de significados y el desarrollo de comentarios valorativos fundamentados no solo en las vivencias sino en las prácticas de lectura, aspectos relacionados con los enfoques anteriormente explicados.

Al igual que en la psicolingüística, el enfoque sociocultural se ocupa de otro aspecto significativo que tiene incidencia directa en el modo de leer; se trata de la polifonía presente en el momento en que se da el proceso de lectura. Al respecto Bajtin (2008) señala que “no puede haber un enunciado aislado. Un enunciado siempre presupone otro enunciado que le antecede y otros enunciados que le siguen” (p. 355) y la identificación de esas otras voces presentes en la lectura son determinantes en el momento que el lector construye su propio texto.

Es en este punto que se está considerando no sólo la perspectiva del lector o la del autor, sino que también entran en juego las ideologías de ambos, que se cuelean en el texto, como resultado tanto del desarrollo cognitivo como de la interacción social. Allí, el lector se inserta en un entramado de ideas, opiniones e incluso valores que conducen al desarrollo de un proceso dialógico para identificar diferencias o similitudes con respecto a su propio pensamiento y su experiencia con el mundo.

Para finalizar, es importante señalar que los enfoques expuestos han hecho aportes significativos para la comprensión que se tiene actualmente sobre lo que significa leer. Partiendo de estos enfoques, encontramos la lectura crítica, como una propuesta que conjuga todos los aspectos cognitivos, lingüísticos y sociales que tienen incidencia en el acto de leer y que nos permite, acceder a los distintos tipos de discursos académicos para apropiarnos del conocimiento.

Las orientaciones para el desarrollo de la lectura crítica desde el aula, no solo favorecen los procesos mentales y discursivos vistos en los enfoques psicolingüístico y transaccional, sino que también nos acercan a distintas

comunidades para participar de ellas y potenciar las destrezas lectoras de nuestros estudiantes, fomentando la interacción con otros y al mismo tiempo, promoviendo la producción de futuros textos.

### **La lectura crítica: una ventana hacia el pensamiento autónomo**

En la actualidad, la concepción sobre el proceso de lectura incluye una función superior, de tipo epistémica. Tal función le confiere a la lectura no solo la facultad de comprender y analizar un texto, sino que también se asume que es a través de la relación dialógica que se establece durante la lectura y de los procesos reflexivos y operaciones cognitivas que pone en juego el individuo lo que produce el conocimiento.

De tal manera, el desarrollo del conocimiento a través de la lectura, en particular de las prácticas de lectura crítica, favorece los procesos de investigación y teorización, ya que ambos surgen a partir de la tríada lector-texto-autor enmarcada en un entorno sociocultural determinado. A su vez, todo esto conduce a la formación del pensamiento autónomo, el cual es producto de la reflexión y el estudio y, es de suma relevancia, para realizar aportes significativos en la sociedad.

Ahora bien, resulta necesario mencionar las características del pensamiento crítico, dado que la lectura crítica está direccionada hacia el desarrollo de la criticidad y por ende de la autonomía en el pensamiento. De acuerdo con Lipman (1998) el pensamiento crítico es “un pensamiento que 1) facilita el juicio porque 2) se basa en criterios, 3) es autocorrectivo y 4) sensible al contexto “(p. 174) es decir, que el pensamiento crítico implica obligatoriamente una reflexión y una fundamentación sólida para transformar el pensamiento y con ello, generar un pensamiento autónomo.

Lo anterior permite deducir que el pensamiento crítico no se enseña de manera convencional o memorística, pues es una capacidad que, de acuerdo con el enfoque sociocultural, necesita de experiencias de lectura que fomenten el desarrollo de las competencias de lectura crítica; de este modo es posible asumir que el pensamiento crítico puede formarse a lo largo de la vida, con las experiencias personales y, principalmente, por el contacto con la lectura, tanto como medio de esparcimiento al concebirla como instrumento de acceso a la información para la construcción del saber. Proceso en el que la lectura crítica juega un papel preponderante.

Al respecto, Cassany (2006) plantea que “leer es un verbo transitivo y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana” (p. 24). De tal modo que para desarrollar la lectura crítica es importante asumir una postura reflexiva, aprender a construir criterios propios, profundizar en el texto, identificar posibles ideologías subyacentes, desglosar detalladamente las ideas expuestas por el autor, plantear cuestionamientos a medida que transitamos por el texto.

Por su parte, Serrano y Madrid (2007) afirman que la lectura crítica es “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...” (p.59) en consecuencia, la lectura crítica involucra el desarrollo de concepciones propias que se van potenciando en el proceso de formación del individuo a través de la interacción con las posturas de otros, mediante experiencias de lectura que procuren la reflexión sobre lo gramatical, lo pragmático, lo semántico y la producción de juicios de valor.

Además de lo anterior, es necesario abordar el tema de la *literacidad* pues tiene una relación directa con el desarrollo de competencias críticas y con la lectura crítica. Cassany (2005) reconoce que para desarrollar la *literacidad* es

necesario abarcar una serie de dimensiones: los recursos del código, los recursos del significado, los recursos pragmáticos y los recursos críticos.

Según Cassany (2005) los recursos del código son aquellos referidos a los aspectos gramaticales como la estructura, la norma de ortografía y las palabras entre otros. El conocimiento de estos recursos es necesario para poder adentrarse en las prácticas de lectura. Los recursos del significado tienen correspondencia con la comprensión y el significado que el proceso de lectura tiene para cada persona. En este recurso la capacidad de construir inferencias y establecer relaciones con el conocimiento previo juega un papel determinante, pues ayuda al lector a formar su propio significado.

Del mismo modo, Cassany (2005) habla sobre la presencia de los recursos pragmáticos, en los cuales se consideran los entornos sociales y culturales que definen la función y el propósito del texto. Finalmente, se encuentran los recursos críticos, a través de los cuales un lector otorga el sentido del texto pues, con estos recursos, identifica ideologías implícitas, valores y opiniones para contrastarlos con su pensamiento y generar una actitud crítica.

De esta manera, vemos que para desarrollar la *literacidad* no sólo es necesario el conocimiento del código y las normas lingüísticas, sino que también se deben considerar el significado y la función del texto. Además, se implica el asumir una postura crítica, que es lo que finalmente permite construir opiniones.

De hecho, dada la importancia del proceso de lectura en la sociedad actual y el reconocimiento de la capacidad crítica para la formación de individuos productivos, analíticos e innovadores, se habla de formación académica a partir de la literacidad crítica. Gomes (2007) indica que “the main objective of a critical education should be to help students to recognize the power they already have to transform knowledge in meaningful ways in order to change their realities, thus contributing to the building of a better society” (p. 53). Esto significa que el principal objetivo de la educación crítica debe ser ayudar a los estudiantes a reconocer el

poder que ellos ya tienen para transformar el conocimiento de manera significativa para cambiar sus realidades, contribuyendo así a construir una sociedad mejor (traducción propia de la autora de este trabajo).

En este sentido, la educación desde una perspectiva crítica constituye una herramienta poderosa que permite el desarrollo de una instrucción que traspasa las fronteras del aula, convirtiéndose en un instrumento para la vida, al desarrollar en el individuo la capacidad de considerar distintas posturas y elaborar criterios propios fundamentados. Ello deviene en un individuo curioso, cuestionador, reflexivo y analítico, que ha de tomar conciencia de sus actos y los efectos que tiene en los demás y que probablemente continuará en el ámbito educativo para crecer y aprender a lo largo de la vida.

En este sentido, la lectura crítica verdaderamente es una ventana hacia el pensamiento autónomo pues significa desarrollar en el individuo la capacidad de reconocer perspectivas diferentes a la suya sobre cualquier tema y apropiarse de aquello que constituya un aporte relevante para su propio criterio.

Al respecto Cely y Sierra (2011) señalan que la lectura crítica “no es solamente entender el texto, tampoco es expresar sin ningún criterio una opinión. Sí en cambio, es realizar de él una interpretación, fruto de la comprensión o estudio del texto. Es agregar significado, aplicándolo al mundo de la vida” (p.17) en consecuencia, la lectura crítica desarrolla la autonomía de pensamiento, lo cual ayudará al individuo en la toma de decisiones correctas a lo largo de su vida, no solo en el ámbito profesional, sino también en lo social, incitando a la reflexión y a la consideración de los efectos de las palabras y las acciones en la vida de los demás.

De allí, la importancia de una experiencia educativa orientada hacia la formación de individuos críticos, que favorezcan las prácticas de lectura crítica, no sólo para lograr la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, sino también para desarrollar el pensamiento autónomo, la apropiación del conocimiento, el cuestionamiento de los sistemas sociales, políticos y económicos

imperantes para el desarrollo de una sociedad mejor, más productiva, justa y promotora del desarrollo científico y tecnológico.

Del mismo modo, el rol del docente como orientador durante el proceso de lectura resulta fundamental para desarrollar las competencias de lectura crítica necesarias para la vida. El docente, además de facilitar las herramientas necesarias para abordar el texto escrito con conciencia crítica, debe presentarle a los estudiantes los distintos tipos de discursos utilizados en la variedad de textos escritos con la finalidad de brindar diversas experiencias de lectura y aproximar a los estudiantes a la comunidad académica.

Al ser insertado en la comunidad científica, el individuo aprenderá a considerar las experiencias previas propias y de otros sobre un mismo tema y, partirá de la premisa que ningún texto surge al azar, sino que constituye un reflejo de las experiencias del autor y su interacción con otros autores, que de alguna manera forman parte de su discurso, del mismo modo, que en la vida nuestras experiencias particulares en diversos ambientes y la interacción con distintas personas forman parte de nuestra identidad.

### **Competencias de lectura crítica**

Para comprender mejor el concepto de lectura crítica, se deben estudiar las competencias que nos ayudan a identificar si el proceso de lectura es crítico o no. Sin embargo, para iniciar el tema de las competencias de lectura crítica, es necesario revisar otros factores que han de facilitar su comprensión. Facione (2007) habla de habilidades de pensamiento crítico que “los expertos las clasifican como habilidades cognitivas y disposiciones” (p. 4). Tales habilidades son: la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación.



Estas habilidades son fundamentales para el pensamiento crítico en el individuo, pero cabe acotar que no surgen espontáneamente, sino que se van alcanzando al favorecer el desarrollo de las competencias de lectura crítica a partir de situaciones de aprendizaje. Para ello, debe haber claridad en cuanto a los propósitos de las prácticas de lectura en el aula.

En un primer lugar se debe considerar que las habilidades de pensamiento crítico parten de las experiencias, en el ámbito académico y fuera de él a lo largo de la vida, es decir, que se encuentran en un continuo perfeccionamiento; y en segundo lugar, en el ámbito académico, es necesario realizar prácticas de lectura crítica fundamentadas en sus competencias, pues de otro modo, se estaría improvisando el aprendizaje.

Por su parte, Benavides y Sierra (2013) señalan que “la comprensión lectora como proceso cognitivo, resalta el papel del desarrollo de los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítica” (p. 86) estos niveles, se favorecen con las prácticas de lectura constantes, de tal modo que para darle un mayor sentido a lo que verdaderamente significa comprender un texto, es imprescindible trabajar con los estudiantes y aproximarlos a la apropiación del conocimiento como un proceso que nunca termina.

Por su parte, Serrano y Madrid (2007) hablan específicamente de cuatro competencias que, a su vez, tienen relación con las dimensiones de la literacidad: competencias pragmáticas y culturales, competencias valorativas y afectivas, competencias cognitivas y competencias lingüísticas y discursivas; sin embargo, antes de adentrarse en estas competencias, es importante explicar qué se entiende por competencia.

A nivel educativo, para Zambrano (2007) la formación por competencias puede “garantizar calidad de la formación, crear un vínculo real entre el sistema productivo, el sistema educativo y la sociedad con diseño de nuevos modelos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, entre otras” (p. 163) además de brindar un

espacio para educar de manera integral, considerando los aspectos cognitivos, afectivos y procedimentales que integran la conducta y los distintos modos de proceder del hombre.

Por tanto, en educación la competencia entendida como competitividad entre estudiantes queda de lado, para abrir paso a una concepción de competencia referida a las destrezas que cada individuo desarrolla en su formación. Serrano y Madrid (2007) definen la competencia como el “desarrollo de capacidades como denominadores comunes de los aprendizajes y que se refieren al saber y al saber hacer” (p. 63)

Así mismo, Serrano y Madrid (2007) formulan cuatro competencias necesarias para desarrollar prácticas de lectura crítica, ellas son: *competencias cognitivas, competencias pragmáticas y culturales, competencias lingüísticas y discursivas y competencias valorativas y afectivas* (p.p 58-68). El desarrollo de tales competencias resulta fundamental para la formación de lectores críticos, ya que en ellas se conjugan las habilidades propias del individuo, los valores que ha desarrollado a lo largo de la vida, los conocimientos lingüísticos que ha adquirido en sus prácticas de lectura, situado dentro de un entorno sociocultural determinado.

Las competencias cognitivas involucran la identificación del tema, las interpretaciones a través de la identificación de puntos de vista, la activación del conocimiento previo, la identificación de las distintas voces presentes en el discurso y el cuestionamiento de los argumentos expuestos en el texto escrito.

Para su desarrollo, es necesario promover situaciones de aprendizaje que impliquen el uso de conocimientos previos, la identificación de los temas tratados en la lectura, el reconocimiento del uso de citas y referencias que se reflejan de manera explícita, y con la práctica aquellas referencias implícitas en el texto, los discursos que contienen dobles sentidos, ambigüedades y juegos de palabras

Por su parte, las competencias pragmáticas y culturales son aquellas en las que el lector puede establecer relaciones entre la función y el propósito del texto. Pero para poder acceder a la función y al propósito, es necesario tener un conocimiento sobre el autor y el contexto en el que se produjo la obra y, a partir de ello, identificar las influencias culturales y sociales que de algún modo afectan el texto.

Esta competencia puede trabajarse a partir de prácticas de lectura que partan de una investigación previa sobre la vida del autor y un análisis posterior sobre la relación entre su vida y su obra, igualmente se debe partir de lecturas que permitan identificar cual es el propósito del autor y la función del texto, tomando en consideración si trata de una publicación especializada o no.

Por su parte, las competencias lingüísticas y discursivas tratan sobre el género discursivo, la estructura y el formato en el que se presenta el texto. Esta constituye una de las competencias que necesita de mayor conocimiento por parte del lector. Para ello, se deben conocer los géneros discursivos tanto narrativos como académicos, pues entre ellos existen diferencias sustanciales que pueden facilitar la apropiación del texto y la comprensión lectora.

Desde esta perspectiva, se pueden utilizar algunas estrategias como la investigación previa o enseñar directamente en el texto sobre las particularidades del género discursivo en cuestión. Es importante, que se ponga especial énfasis en aspectos como: el texto cumple o no con algunas características discursivas generales, la estructura del texto, el uso de interrogantes o de oraciones con la letra resaltada, los puntos suspensivos, el uso del lenguaje en general y las referencias que se mencionan.

Las competencias valorativas y afectivas tienen que ver con la identificación de ideologías y significados que no se presentan en el texto de forma explícita y que también tienen relación con el componente afectivo del autor que siempre está presente en la lectura. Ésta, es quizás una de las competencias más

distintivas de la lectura crítica, ya que invita al análisis de la lectura e induce al lector a dialogar con el texto y generar producciones propias.

Desde el aula, se puede abordar al recurrir a textos que fomenten la intención del autor, los valores que se promueven en las distintas lecturas, la relación que se establece entre las ideas del autor y las propias concepciones sobre la materia, así como también tratar de establecer vínculos con la lectura mediante la identificación de la influencia del texto en el pensamiento, las conclusiones elaboradas durante la lectura o los posibles usos que el lector puede tomar del texto.

Todas las competencias mencionadas deben ser consideradas al momento de plantear una intervención pedagógica centrada en la lectura crítica, pues el alcance de tales competencias ayudan a determinar si el lector es verdaderamente crítico e interactúa a profundidad con el texto o, si en cambio, se trata de un lector más pasivo que toma la lectura como un acto mecánico.

Se insiste en la necesidad de una pedagogía enmarcada en la lectura crítica, resaltando las posibilidades que ofrece esta herramienta para la formación académica y para la vida del individuo. Benavides y Sierra (2013) plantean que “la lectura de análisis y síntesis es la herramienta fundamental del ser humano para poder moverse en el mundo representativo de su propia cultura y de la cultura en general” (p.85) recordemos, que la síntesis y el análisis, son habilidades cognitivas inmersas en la lectura crítica, además otras anteriormente nombradas.

Cabe destacar que la sociedad actual exige cada día una mejor formación académica, en aras del progreso de la nación y de la propia comunidad en que se habita. Es por ello, que la educación en pensamiento crítico y en lectura crítica, no puede caer en responsabilidad exclusiva de la universidad.

Cely y Sierra (2011) precisan que para enseñar lectura crítica “debemos enseñarle a los estudiantes los modos de indagar, de aprender y de pensar en el área de estudio respectiva” (p.19). Recordemos que aunque en la universidad se

desarrolla la cultura académica, pues ya el individuo se ha insertado en una comunidad científica específica y debe por ello, conocer y manejar el discurso propio del medio en el que se desenvuelve; es en la Educación Media y Media General donde debe darse una preparación previa al individuo para acceder a la universidad y a la alfabetización académica.

Tal preparación previa no puede fundamentarse en concepciones erradas sobre la lectura, que la definen como un acto de decodificación, cuando en realidad se trata de una herramienta poderosa que involucra distintos aspectos del ser humano y su relación con la sociedad.

Para finalizar, los enfoques mencionados a lo largo del desarrollo de la fundamentación teórica, nos sirven para vislumbrar los cambios en nuestra comprensión del proceso de lectura y para reconocer la necesidad de la incorporación de la lectura crítica en el ámbito educativo, para la formación de ciudadanos que conozcan la convención lingüística, que comprendan y analicen distintos textos y, que sean capaces de producir conocimientos a través de la teorización y la investigación.

## **Capítulo III**

### **Marco Metodológico**

El presente capítulo contempla los aspectos operativos concernientes al proceso metodológico de investigación. Para ello se desarrollan los siguientes apartados: el diseño de la investigación enmarcado en el paradigma cualitativo. Los participantes y sus características así como también los criterios para su selección. Además, se contemplan las fases en que se desarrolla la investigación; las técnicas e instrumentos de recolección, análisis y evaluación de datos y, para concluir, las categorías identificadas para el análisis de resultados y el plan de acción a ejecutarse para el logro de los objetivos.

### **Diseño de la investigación**

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

La investigación está enmarcada en el paradigma cualitativo, por cuanto busca comprender, interpretar y profundizar en el conocimiento de las prácticas de lectura que se realizan en el aula de Educación Media General para transformarlas por prácticas de lectura que contemplen la lectura crítica para favorecer la formación de los estudiantes como lectores críticos. Además, el estudio se propone analizar las competencias de lectura crítica desarrolladas por los estudiantes al participar en una experiencia pedagógica que se plantea y discutir los resultados alcanzados. Para ello, se hace un registro descriptivo y analítico de las situaciones de aprendizaje propuestas para obtener la mayor información posible relacionada con el desarrollo de las competencias de lectura crítica para y favorecer el aprendizaje y la formación de lectores críticos.

Para ello, se utiliza el método de Investigación-Acción, ya que no sólo se pretende observar una situación determinada, sino que también se espera aplicar

un plan de acción diseñado para transformar las prácticas de lectura en el aula por prácticas que contemplen la lectura crítica. Una vez realizadas las acciones, reflexionar sobre ellas y determinar cuáles son los cambios y mejoras que se han alcanzado en los alumnos, con relación al desarrollo de competencias de lectura crítica. Así, este estudio se vale de métodos de diagnóstico y recolección de datos propios de la Investigación-acción participante, tales como la observación participativa y la entrevista semiestructurada.

La selección del método Investigación- Acción se fundamenta en la naturaleza misma del estudio ya que su principal objetivo es, como fue anteriormente planteado, transformar las prácticas de lectura en el aula por prácticas que contemplen la lectura crítica para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Para ello, resulta necesario apropiarse de procesos y estrategias de lectura crítica en el aula y observar la respuesta de los estudiantes en cuanto al desarrollo de competencias de lectura crítica para aprender y así, determinar las transformaciones ocurridas durante el aprendizaje.

Para poder llevar a cabo la investigación propuesta, es necesaria la presencia del investigador en las actividades planteadas en la intervención pedagógica; de igual modo, la interacción del investigador con los participantes es fundamental para comprender el entorno en que se desarrolla el fenómeno observado y proponer actividades que ayuden a solventar el problema encontrado. Así, resulta indispensable la planeación de varias situaciones de aprendizaje con la participación activa del investigador y la colaboración de los docentes y estudiantes, como factores esenciales de la investigación-acción participante.

El objetivo general de la investigación es transformar las prácticas de lectura en el aula por prácticas que contemplen la lectura crítica para favorecer la formación de lectores críticos así como el aprendizaje de los estudiantes de Educación Media General. La Investigación- Acción resulta un método ideal para incorporar la lectura crítica en el aula a través de distintas disciplinas. Para lograr el objetivo general, es necesario partir de la observación del entorno así como

también de la participación de los estudiantes de 3er año en el proceso de investigación.

En este sentido, el 1er objetivo específico plantea identificar cuáles son las prácticas de lectura en general desarrolladas por los docentes y por los estudiantes de 3er año de Educación Media General; para conocer las concepciones sobre la lectura de los sujetos participantes de la investigación. Una vez realizado el acercamiento inicial, se aborda el 2do objetivo específico, que consiste en favorecer el desarrollo de competencias de lectura crítica en los estudiantes a partir de situaciones de aprendizaje; para ello, se realizan actividades en el aula que se centran en el desarrollo de la lectura crítica y, finalmente, se emprende el 3er objetivo específico que es analizar la transcendencia de la lectura crítica para favorecer el aprendizaje de los estudiantes en las distintas asignaturas.

La particularidad de las situaciones de aprendizaje se evidencia en las experiencias y estrategias de lectura crítica que se proponen en cada una de las disciplinas seleccionadas. De modo que la lectura crítica se incorpora como una herramienta de aprendizaje disciplinar, valiéndose de textos diversos en cuanto a temática y tipología textual, de tal modo que los estudiantes puedan contrastar opiniones, identificar la intencionalidad del autor y las ideologías implícitas en el texto. En definitiva, la Investigación-Acción, permite el desarrollo de las situaciones de aprendizaje planteadas para los fines de esta investigación

### **Participantes de la investigación**

Los participantes de la investigación son 47 estudiantes distribuidos en dos secciones (la A con 22 y la B con 25 estudiantes) correspondientes al 3er año de Educación Media General de un Liceo Bolivariano del Estado Mérida. Este grupo de estudiantes colaboraron permitiendo la observación, proporcionando



información de manera oral y escrita y, participando en las situaciones de aprendizaje planteadas. El grupo está integrado por adolescentes de ambos sexos, en edades comprendidas desde los 14 hasta los 16 años de edad, todos cursantes de las asignaturas impartidas en el plantel.

La tabla 1 muestra la distribución de los participantes en cada grupo según el sexo y la edad:

**Tabla 1. Participantes**

Grupo	Género masculino	Edad	Género femenino	Edad	Asignaturas que cursa	Total
A	13	14 a 16 años	9	14 a 16	todas	22
B	14	14 a 16 años	11	14 a 16	todas	25
						<b>Total de los dos grupos</b>
						47

www.bdigital.ula.ve

### **Criterios de selección de los participantes**

Para la selección de los participantes se tomaron en consideración los siguientes criterios: a) cursar el 3er año de Educación Media General; b) tener una edad comprendida entre los 14 y los 16 años ya que entre estas edades los estudiantes se han desarrollado biológicamente y, de acuerdo con Piaget (1991) se encuentran en el estadio de operaciones formales, con plena capacidad de realizar operaciones intelectuales abstractas; c) ser alumno regular de las asignaturas seleccionadas para la intervención pedagógica, las cuales son Castellano y Literatura, Cátedra Bolivariana y Física; d) mostrar disposición para participar en el estudio con todas las tareas que se han planificado, tanto escritas como orales.

El criterio de selección de las secciones se fundamenta, en primer lugar porque se trata de los grupos con menor cantidad de estudiantes repitientes, en la sección A tres y en la B 2, lo cual se traduce en una mayor cantidad de estudiantes cursantes de las asignaturas seleccionadas y, en segundo lugar, ambas secciones cuentan con el menor índice de estudiantes con materias aplazadas en el año escolar anterior, lo cual se interpreta como una característica favorable de los grupos, pues demuestran una disposición hacia la formación académica.

En cuanto al criterio para la selección de las asignaturas, se consideró necesario incorporar una asignatura representativa de distintas disciplinas para poder presentar una variedad de discursos académicos y abordarlos desarrollando las competencias de lectura crítica. En el área de las ciencias sociales, se seleccionó la asignatura Cátedra bolivariana por tratarse de una materia en la que se recurre con frecuencia al análisis del discurso, generalmente enfocándose en los textos escritos por Simón Bolívar y otros temas relacionados con la Independencia de Venezuela. En este sentido, cabe destacar, que los estudiantes tienen bastantes conocimientos previos sobre los temas, ya que forman parte de su formación académica desde temprana edad, lo cual favorece su acceso al texto y el desarrollo de competencias de lectura crítica para adquirir nuevas perspectivas sobre temas conocidos.

En el área de las ciencias exactas, se seleccionó la asignatura Física por dos motivos fundamentales, el primero, es que se trata de una asignatura que contiene temas de estudio que se trabajan a partir de reflexiones y discusiones tales como las biografías de algunos científicos o la responsabilidad de los científicos y el uso de la tecnología. En segundo lugar, se trata de la primera vez que los estudiantes cursan dicha materia, por lo tanto, constituye un nuevo acercamiento a la comunidad científica y al discurso utilizado en ella, de modo que resulta de interés abordar experiencias de lectura crítica, que le ayuden a una mejor comprensión del tema.

En el área de las ciencias humanísticas, se seleccionó la asignatura Castellano, pues es la más afín a la naturaleza del estudio. Además, es una asignatura que se trabaja a lo largo de toda la formación académica del estudiante y en Educación Media General ya se puede trabajar con el análisis del discurso, la disertación, la argumentación, la opinión y las distintas tipologías textuales. Todo ello permite insertar diferentes discursos académicos y desarrollar las competencias de lectura crítica para transformar las prácticas de lectura en el aula.

Es importante señalar un último factor que tuvo incidencia en la selección de las asignaturas, el cual es la disposición de las docentes para participar en el estudio, ya que fue necesario abordar temas de las asignaturas y realizar acompañamientos en el aula, los cuales no se habrían llevado a cabo sin la colaboración del personal docente.

## Fases de la investigación [www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

La Investigación-Acción diseñada para este estudio consta de cuatro fases: exploración, intervención pedagógica, reflexión sobre la acción, replanificación de la intervención y análisis de resultados. Estas fases serán explicadas a continuación:

**Fase I exploración:** en esta fase se indaga sobre el abordaje que se le da al proceso de lectura en el aula con el propósito de comprobar si la lectura crítica forma o no forma parte del plan de estudio de las asignaturas Castellano y Literatura, Cátedra Bolivariana y Física, así como también determinar si los estudiantes hacen uso de las competencias de lectura crítica, las estrategias que emplean los estudiantes para leer críticamente y los tipos de textos que usan en dichas disciplinas. Para tal propósito, se envió una carta a los docentes (anexo 1), se les aplicó un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas (ver anexo 2) y se

sostuvo con ellos una entrevista semiestructurada (ver anexo 3) como los encargados de impartir las materias anteriormente mencionadas. Igualmente, se administró a los estudiantes un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas (ver anexo 4) y una entrevista semiestructurada (ver anexo 5). Paralelamente, se desarrolló una guía de observación (anexo 6) como soporte del diagnóstico, la cual ayudó al investigador a registrar información durante la realización del estudio. Esta fase se realizó en un lapso de dos semanas.

**Fase II intervención pedagógica:** para desarrollar esta fase, se parte de la necesidad de transformar las prácticas de lectura por prácticas que contemplan la lectura crítica durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas, para la formación de lectores críticos. El propósito de esta fase es proyectar una planificación que contiene 5 situaciones de aprendizaje. En las situaciones de aprendizaje se realiza, en primer lugar un diagnóstico del proceso de lectura en general, partiendo de los cuestionarios de preguntas cerradas y abiertas y entrevistas semiestructuradas de la exploración (ver anexos 2, 3, 4, 5).

En segundo lugar, se realiza una discusión y una producción escrita pero con la asignatura de Cátedra Bolivariana, partiendo de una conferencia sobre el pensamiento de Simón Bolívar, se realiza una grabación de voz y una tabla con indicadores (ver anexo 7).

En tercer lugar se realiza una discusión y producción escrita a partir de la lectura de un artículo de revista arbitrado para la asignatura Física sobre la ética y la responsabilidad de los científicos, para ello se realiza una grabación de voz y un cuestionario (ver anexo 8).

En cuarto lugar, también se realiza una discusión y una producción escrita en la asignatura de Castellano y Literatura sobre un trabajo de investigación relacionado con las tecnologías de la informática y su influencia en el lenguaje, recurriendo una vez más a la grabación de video y a un análisis de protocolo (ver anexo 9). Para finalizar, los estudiantes realizan un debate sobre uno o dos de los temas vistos en las situaciones de aprendizaje donde deben reflejar la postura del

texto seleccionado, emitir juicios fundamentados y evaluar las actividades realizadas, en esta situación de aprendizaje se hace la grabación de video y una entrevista semiestructurada (ver anexo 10). Las actividades de lectura, discusión, debate y producción escrita, se llevaron a cabo en un lapso 3 meses.

La intervención pedagógica está organizada en 5 situaciones de aprendizaje, cada una se desarrolló en dos sesiones de trabajo a razón de 4 horas de clases semanales (45 minutos por hora). La primera situación de aprendizaje se titula *Conociendo la lectura crítica*. El objetivo es observar si los estudiantes conocen o no estrategias de lectura crítica, con la finalidad de determinar la capacidad reflexiva de los estudiantes y su interacción con el texto. Los procedimientos y estrategias pedagógicas son la lectura y la discusión de un texto. Los procedimientos y estrategias de investigación son la observación participante y una guía de observación. Así mismo, tuvo una duración de 2 sesiones de clases compuestas de 2 horas de clases cada una.

La segunda situación de aprendizaje se titula *Reconociendo el propósito del autor*. El objetivo es Identificar la postura del autor y la ideología subyacente en el texto a través de la lectura crítica. Los procedimientos y estrategias pedagógicas son la lectura de texto individual, la discusión grupal y la producción escrita de un texto reflexivo que presente los siguientes aspectos: las ideas explícitas e implícitas en la lectura, las ideas del autor y la presencia de otros escritores a través de las referencias, citas, teorías e ideas, el diálogo con el texto y las nuevas concepciones que nos presenta el autor. Los involucrados son los estudiantes y el investigador. Tuvo una duración estimada de 4 sesiones de 2 horas de clases cada una. Los procedimientos y estrategias de investigación son la discusión guiada, la entrevista semiestructurada y la grabación de video. El material consultado es de Morla. R. (2006) y se titula *Bolívar y la ilustración*.

La tercera situación se titula *Función sociocultural de la lectura*. Los objetivos son identificar la función del texto, reconocer el propósito del autor, determinar la ideología del autor y verificar la presencia de otras voces en el

discurso. Los procedimientos y estrategias pedagógicas son la lectura de texto en voz alta, la discusión grupal, la relectura del texto individual y una producción escrita, específicamente un cuestionario que aborda aspectos gramaticales, culturales, pragmáticos, de significado y apreciación de la lectura. Los involucrados son los estudiantes y el investigador. Tuvo una duración de 4 sesiones de 2 horas de clases cada una. Las estrategias y procedimientos de investigación son la observación y la grabación de voz. El material consultado es de Barbero, S. (2009). *Los científicos y el principio de responsabilidad*.

La cuarta situación de aprendizaje se titula *Construyendo la lectura crítica*. Tiene como objetivo identificar la función del texto, el propósito del autor y las ideologías subyacentes; dialogar con las ideas del autor, intercambiar opiniones sobre la lectura y reconstruir el criterio con base en la discusión. Los procedimientos y estrategias pedagógicas son la lectura de texto individual, la discusión grupal y la producción escrita. En ella participan los estudiantes y el investigador. Tuvo una duración aproximada de 4 sesiones de dos horas de clases cada una. Los procedimientos y estrategias de investigación son el análisis de protocolo y la grabación de voz. El material consultado es de Galera, C. (2010) y se titula *Nuevo escenario de socialización del lenguaje: el chat y los adolescentes*.

La quinta y última situación de aprendizaje se titula *Leer críticamente para aprender*. Los objetivos son Reflejar la postura del texto, emitir juicios fundamentados y evaluar las actividades realizadas. Los procedimientos y estrategias pedagógicas son la lectura individual y el debate grupal. Los participantes son los estudiantes y el investigador. Tuvo una duración de 2 sesiones de 2 horas de clases cada una. Los procedimientos y estrategias de

La tabla 2 presenta el plan de acción a llevar a cabo para la intervención pedagógica, en ella se describen las situaciones de aprendizaje, el objetivo de cada una, los procedimientos y estrategias pedagógicas, es decir, las actividades realizadas en el aula; los procedimientos y estrategias de investigación y algunas observaciones que surgen a lo largo del estudio.

**Tabla 2. Plan de acción para la intervención pedagógica.**

Situación de aprendizaje	Objetivos	Procedimientos y estrategias pedagógicas	Procedimientos y estrategias de investigación	Observaciones
Conociendo la lectura crítica	Identificar las estrategias de lectura crítica en los estudiantes	<p>Se lee el texto en el aula y se inicia una primera discusión de la lectura para observar qué aspectos son relevantes para los estudiantes. Se vuelve a leer el texto en el aula y se abre una nueva discusión sobre el tipo de texto, sus características, las ideas del autor, el origen y formación del autor, las ideas que toma de otros autores y las nuevas ideas que presenta.</p> <p><b>Quiénes:</b> docentes de Química, Cátedra Bolivariana y Castellano de 3er año de Educación Media. Estudiantes de 3er año de Educación Media.</p> <p><b>Duración:</b> 2 sesiones (2 horas de clases cada una)</p>	<p>Aplicación de entrevista semiestructurada y cuestionario con preguntas abiertas y cerradas.</p> <p>Observación participante.</p> <p>Guía de observación.</p>	
Reconociendo el propósito del autor.	Identificar la postura del autor y la ideología subyacente en el texto a través de la lectura crítica.	<p>Se presenta el texto a los estudiantes, se informa sobre la vida del autor y se investigan y debaten las características de la conferencia. Se parte de las siguientes preguntas: ¿qué piensas sobre la actividad de lectura? ¿cuál es tu opinión sobre las ideas que plantea el autor? ¿el intercambio de opiniones con los compañeros afectó tu criterio sobre la lectura? ¿cuáles consideras que son los aspectos positivos de la actividad? ¿de qué manera pudiste determinar cuál es la ideología del autor? ¿Con cuales aspectos estás de acuerdo con el autor y con cuáles estás en desacuerdo? Desde tu perspectiva como lector podrías evaluar el texto en una escala del 1 al 10 y explicar el porqué de tu</p>	<p>Lectura de texto individual</p> <p>Discusión grupal.</p> <p>Producción escrita</p> <p>Tabla con indicadores.</p> <p>Grabación de voz.</p> <p>Guía de observación.</p>	

		<p>evaluación ¿Por qué es importante consultar términos, la procedencia del autor y el contexto en que se escribe una obra?</p> <p><b>Quiénes:</b> estudiantes e investigador.</p> <p><b>Duración:</b> 4 sesiones de 2 horas de clases cada una</p> <p><b>Material:</b> Morla. R. (2006) Bolívar y la ilustración.</p>		
<p>Función sociocultural de la lectura</p>	<p>Identificar la función del texto, reconocer el propósito del autor, determinar la ideología del autor y verificar la presencia de otras voces en el discurso</p>	<p>Se presentan artículos de investigación y artículos arbitrados a los estudiantes. Se discuten las características de los dos tipos de artículos. Se muestra la biografía del autor. A lo largo de la lectura se identifica el tipo de artículo el uso de citas, el propósito del autor y la relación entre la vida del autor y el texto. Se realiza una producción escrita que refleje lo discutido en clases. Se plantean las siguientes interrogantes: ¿De qué trata el texto? ¿Cuál es el propósito? ¿Hacia quién está dirigido? ¿Cómo está estructurado? ¿Qué ideas sobre la ciencia nos presenta el autor? ¿Qué ideas sobre la ética nos presenta el autor? ¿Cuáles son los valores que consideras está promoviendo el autor? ¿Qué ideas compartes y qué ideas no compartes con el autor? ¿Para qué crees que te puede servir la lectura del texto? ¿De qué manera influye este texto en ti? ¿Qué aportes encontraste durante y luego de la discusión guiada en clases? ¿De qué manera la discusión guiada influyó en tu opinión sobre la lectura? ¿A qué conclusiones llegas luego de la discusión en clases del texto?</p>	<p>Lectura de texto en voz alta. Discusión grupal. Relectura de texto individual. Producción escrita Discusión guiada.</p> <p>Cuestionario de preguntas cerradas y abiertas.</p> <p>Grabación de voz.</p> <p>Guía de observación.</p>	



		<p><b>Quiénes:</b> estudiantes e investigador.</p> <p><b>Duración:</b> 4 sesiones de 2 horas de clases cada una</p> <p><b>Material:</b> Barbero, S. (2009). Los científicos y el principio de responsabilidad.</p>		
Construyendo la lectura crítica.	<p>Identificar la función del texto, el propósito del autor y las ideologías subyacentes</p> <p>Dialogar con las ideas del autor</p> <p>Intercambiar opiniones sobre la lectura</p> <p>Reconstruir el criterio en base a la discusión</p>	<p>Se inicia recordando las características de los dos tipos de artículos visto en sesiones anteriores, se hace la lectura y se van identificando el propósito del autor, el tipo de texto y sus características, el uso de citas, la estructura del texto y la relación vida del autor e influencia en el texto. Se extraen de la producción aquellas oraciones que reflejen competencias pragmáticas y culturales, competencias valorativas y afectivas, competencias cognitivas y competencias lingüísticas y discursivas</p> <p><b>Quiénes:</b> estudiantes e investigador.</p> <p><b>Duración:</b> 4 sesiones de 2 horas de clases cada una</p> <p><b>Material:</b> Galera, C. (2010). Nuevo escenario de socialización del lenguaje: el chat y los adolescentes.</p>	<p>Lectura de texto individual.</p> <p>Discusión grupal.</p> <p>Producción escrita.</p> <p>Análisis de protocolo.</p> <p>Grabación de voz.</p> <p>Guía de observación.</p>	
Leer críticamente para aprender	<p>Reflejar la postura del texto.</p> <p>Emitir juicios fundamentados.</p> <p>Evaluar las actividades realizadas</p>	<p>Los alumnos seleccionan una de las tres lecturas basándose en criterios como la comprensión y la empatía con las ideas del autor. Se preparan una serie de preguntas para dirigir el debate con la posibilidad de elaborar otras durante el mismo. Se intercambian ideas y se trata de comparar las conclusiones que cada alumno elaboró de la lectura. Se cierra la sesión con algunas reflexiones sobre la práctica de la lectura crítica y la interrelación entre las lecturas y las distintas áreas del</p>	<p>Lectura individual.</p> <p>Debate grupal</p> <p>Entrevista semiestructurada</p> <p>Grabación de video</p> <p>Guía de observación.</p>	

		<p>conocimiento.</p> <p><b>Quiénes:</b> estudiantes e investigador.</p> <p><b>Duración:</b> 2 sesiones de 2 horas de clases cada una.</p>		
--	--	---	--	--

**Fase III Reflexión sobre la acción:** a medida que transcurre la experiencia se realiza un análisis reflexivo sobre cada situación desarrollada en el plan de intervención pedagógica y de todo lo ocurrido durante la aplicación del mismo. Se analiza el impacto de las estrategias y actividades en el desarrollo por los estudiantes de las competencias de lectura crítica, se reflexiona sobre las fortalezas y debilidades de las acciones propuestas. De todo ello se elabora un pronóstico para tomar decisiones en la acción y se reprograma en atención a las decisiones tomadas para volver sobre un nuevo ciclo de Investigación- Acción.

Para ello, se revisan todos los datos que guarden relación con las competencias de lectura crítica, es decir, que nos muestre indicios del desarrollo de competencias pragmáticas y culturales, competencias valorativas y afectivas, competencias cognitivas y competencias lingüísticas y discursivas en cada situación de aprendizaje planteada, pues tal revisión permite determinar cuáles son los cambios que paulatinamente deben hacerse en la siguiente situación de aprendizaje para obtener mejores resultados. A partir de la reflexión sobre las acciones, se procede a modificar el día a día de la experiencia de ser necesario y se vuelve a intervenir el aula de clases, en un tiempo estimado de 1 mes, lo cual equivale a unas ocho sesiones de dos horas de clases cada una aproximadamente. Se llevó un registro de observación sobre las reflexiones que van surgiendo a lo largo de la intervención, así como también un registro de los cambios que se van introduciendo en la práctica.

**Fase IV análisis de resultados:** durante esta fase, se organizan los datos relacionados con la investigación. Los datos serán estructurados en unidades de análisis que ilustramos o bien con ejemplos o bien se incluyen descripciones o se

incorpora información seleccionada, extraída de las producciones escritas y de los registros de las situaciones de aprendizaje. A su vez, las unidades de análisis conforman cuatro categorías para facilitar el análisis de resultados.

Las categorías de análisis se corresponden con uno de los objetivos específicos de la investigación: favorecer el desarrollo de competencias de lectura crítica en los estudiantes a partir de situaciones de aprendizaje. Se toma esta decisión fundamentándose en el marco teórico del estudio, el cual nos revela la importancia del desarrollo de las competencias de lectura crítica descritas por Serrano Y Madrid (2007).

La presencia de tales competencias (cognitivas, lingüísticas y discursivas, valorativas y afectivas, pragmáticas y culturales) tanto en las discusiones y comentarios orales como en las producciones escritas de los estudiantes nos demostraron indicios de su proceso de desarrollo como lectores críticos. Es por ello necesario para el estudio, partir de estas competencias, apropiarse de ellas y convertirlas en cuatro categorías de análisis para poder evidenciar la presencia de cada una de ellas en los comentarios orales y en las producciones escritas y, finalmente constatar, si la transformación de las prácticas de lectura por prácticas que contemplan experiencias de la lectura crítica favoreció el desarrollo de los estudiantes como lectores críticos de textos disciplinares.

### **Técnicas e instrumentos de recolección**

Por tratarse de una investigación cualitativa enmarcada en la Investigación-Acción, se recurrió a la observación participante como técnica de recolección, ya que permite la observación del entorno estudiado y la participación del investigador a través de las situaciones de aprendizaje contenidas en la intervención pedagógica. La observación es registrada en video y se aplica una guía de observación (ver anexo 6).

En cuanto a los instrumentos de recolección, en primer lugar, se aplicó *un cuestionario mixto con preguntas cerradas y abiertas* (ver anexo 2 y 4) con el propósito de determinar los conocimientos previos y establecer si los estudiantes y los profesores identifican aspectos puntuales de la lectura y profundizan en los mismos.

En segundo lugar, se aplicó *una entrevista semiestructurada* (ver anexo 3 y 5) con el fin de establecer si los estudiantes identifican la postura del autor e ideologías subyacentes en el texto. Los instrumentos iniciales, desarrollados en la situación de aprendizaje *conociendo la lectura crítica*, se aplican por la necesidad de la investigación de identificar cuáles son las prácticas de lectura en general desarrolladas por los docentes y por los estudiantes de 3er año de Educación Media General.

También se elaboró una guía de observación (ver anexo 6) que ayudó al investigador a complementar los datos de las producciones escritas. Esta guía además de contener las competencias de lectura crítica, permitió el registro de las manifestaciones del lenguaje oral a través de sus comentarios e intervenciones en las discusiones así como de las observaciones que se hicieron durante las situaciones de aprendizaje.

**Tabla 3. Técnicas e instrumentos de las situaciones de aprendizaje.**

Situación de aprendizaje	Técnica	Instrumento
Reconociendo el propósito del autor	Indicaciones para orientar la lectura: identificar el tema, la postura del autor y su ideología.  Lectura.	Producción escrita
Función sociocultural de la lectura	Investigación previa.  Lectura.	Cuestionario
Construyendo la lectura crítica	Lectura y escritura en casa.  Grabación de audio.	Producción escrita.

	Discusión en el aula.	
	Corrección de borradores.	

En cuanto a las situaciones de aprendizaje, se aplicó un instrumento distinto en cada una. En la situación de aprendizaje *Reconociendo el propósito del autor* se realizó una producción escrita sobre la lectura compartida en el aula, por tratarse de un primer encuentro con la lectura crítica, se dio inicio con unas indicaciones para orientar el escrito, y que los estudiantes no perdieran el objetivo central de la situación de aprendizaje. Tales indicaciones consistieron en identificar el tema, la postura del autor y la ideología presente.

En la situación de aprendizaje *Función sociocultural de la lectura*, para esta situación se solicitó inicialmente una investigación breve sobre la vida del autor del texto y luego se aplicó un cuestionario derivado de la lectura en clase, con la finalidad de obtener respuestas y orientar la lectura sobre algunos aspectos que debían destacarse, para ello, se permitió que los estudiantes además de la lectura, tuvieran acceso a los apuntes hechos en el aula.

Durante la situación de aprendizaje *Construyendo la lectura crítica*, se realizó un análisis de protocolo. La situación partió de un texto escrito realizado en la casa, para ello se pidió que los estudiantes grabaran un audio durante el proceso de lectura y escritura, el cual utilizaron para elaborar su producción escrita con el fin de recuperar todo lo que percibieron o recordaron durante el proceso. Posteriormente se llevó al aula, se compartió y se permitió realizar correcciones de ser necesario. Sin embargo, pocos estudiantes optaron por modificar el texto inicial.

Para finalizar, en la situación de aprendizaje *Leer críticamente para aprender*, se realizó una entrevista semiestructurada (ver anexo 10) para que los estudiantes evalúen las situaciones de aprendizaje desarrolladas. Paralelamente a

los instrumentos, se hacen grabaciones de video para registrar la información y volver a ella de ser necesario.

Paralelamente a los instrumentos y técnicas utilizados en las situaciones de aprendizaje, se planificó y ejecutó un cronograma con las actividades y sesiones correspondientes a cada una, con la finalidad de establecer de manera tangible una organización del lapso de tiempo estimado para cada actividad. A su vez, el cronograma sirvió como orientador principal para la ejecución de las acciones, pues de lo contrario, las actividades se habrían extendido, complicando el proceso de investigación, es decir, que el cronograma cumplió la función de puntualizar los tiempos de trabajo del investigador para no interrumpir el resto de las actividades de clases de los docentes y estudiantes participantes del estudio. (Ver tabla 3).

Tabla 3. Cronograma de actividades

	sesiones															
actividades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Cuestionario docentes																
Entrevista docentes																
Cuestionario estudiantes																
Entrevista estudiantes																
Discusión en clases (cátedra bolivariana)																
Producción escrita																
Discusión en clases (física)																
Cuestionario																
Discusión en clases (castellano)																
Producción escrita																
Debate																

Con el diseño metodológico trazado para este estudio, se pudieron llevar a cabo las situaciones de aprendizaje programadas en el aula para favorecer el desarrollo de las competencias de lectura crítica en los estudiantes. Partiendo desde la perspectiva científica que significa realizar una investigación, se pudieron

cumplir las actividades según el cronograma propuesto, con el fin de transformar las prácticas de lectura en el aula por prácticas que favorezcan el desarrollo de los alumnos como lectores críticos.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## Capítulo IV

### Categorización y Análisis de los resultados

En este capítulo se presentan y categorizan los resultados obtenidos en la investigación para, posteriormente, proceder a su respectivo análisis. Todo ello se realiza con la finalidad de dar respuesta a las interrogantes de la investigación y a su vez.

Por lo tanto, se presentan en un primer lugar los resultados de la investigación a través de distintas categorías emergentes y, posteriormente, se realiza el análisis considerando el objetivo general y los objetivos específicos, es decir, se identificaron las prácticas de lectura general de docentes y estudiantes, seguidamente, se aplicaron actividades para favorecer el desarrollo de competencias de lectura crítica en el aula y, finalmente se analizó la trascendencia de la lectura crítica para favorecer el aprendizaje de los estudiantes en las asignaturas seleccionadas.

Cabe destacar que la categorización de los resultados de las situaciones de aprendizaje denominadas *reconociendo el propósito del autor*, *función sociocultural de la lectura* y *construyendo la lectura crítica* surgen del segundo objetivo específico: Favorecer el desarrollo de competencias de lectura crítica en los estudiantes a partir de situaciones de aprendizaje. Para ello, se plantean categorías de análisis emergentes que contienen las cuatro competencias de lectura crítica propuestas por Serrano y Madrid (2007).

La categorización se realiza de esta manera pues es necesario evidenciar, a partir de las situaciones de aprendizaje, el desarrollo por parte de los estudiantes de las cuatro competencias de lectura crítica.



## Prácticas de lectura en general desarrolladas por los docentes y estudiantes

El trabajo de campo de la investigación inicia con la aplicación de un cuestionario a 3 docentes que trabajan en un 3er año de Educación Media General, en un Liceo Bolivariano del estado Mérida con 3er año de Educación Media General. El primer informante es el profesor de la asignatura Cátedra bolivariana, el segundo informante imparte la asignatura Física y el tercer informante es el encargado de la asignatura Castellano y literatura.

Para iniciar, se establecen dos ejes fundamentales para organizar la categorización inicial, estos ejes son: concepciones generales de la lectura y concepciones de la lectura crítica. Las concepciones generales de la lectura contienen dos categorías, la primera trata de los textos utilizados en el aula para leer y la segunda son las actividades de lectura propuestas por los docentes. Por su parte, el eje concepciones de la lectura crítica también contiene dos categorías la primera son las estrategias propuestas por los docentes para favorecer la lectura crítica y la segunda es la lectura crítica y la integración de las áreas.

Para definir las categorías, se partió de la aplicación de un cuestionario y una entrevista realizados a los docentes en la situación de aprendizaje *Conociendo la lectura crítica*. Se realizaron varias preguntas que tratan temas como los tipos de textos utilizados en el aula, las actividades que realizan partiendo de esas lecturas, las concepciones previas del docente sobre la lectura crítica y las actividades de lectura crítica que desarrollan en el aula así como las concepciones del docente sobre la integración de las áreas.

A partir de la información suministrada surge la siguiente tabla:

Tabla 4. Categorías de los cuestionarios y entrevistas a docentes

Ejes	Categorías	
Concepciones de la lectura en	Textos utilizados en el aula para	Actividades de lectura propuestas

general	leer	por los docentes
	<p>Los informantes señalan que utilizan textos relacionados con la asignatura. Libros de texto, artículos de revistas y textos narrativos:</p> <p>11 <i>Cuentos que tengan que ver con la disciplina, que la historia se trabaje a través de cuentos</i></p> <p>12 <i>una vez trabaje con revistas</i></p> <p>13 <i>A veces el libro de castellano o cuentos, fabulas, leyendas.</i></p>	<p>Según los informantes utilizan distintas actividades como lluvias de ideas, participación en clases con preguntas, análisis de contenido, cuestionarios:</p> <p>11 <i>Antes lluvias de ideas del tema, durante preguntas- opiniones de los estudiantes, después realizar resúmenes, sacar idea principal.</i></p> <p>13 <i>Antes lluvia de ideas o preguntas sobre el tema, durante se lee con ellos y pueden preguntar y después un análisis o un cuestionario.</i></p> <p>Del mismo modo, los informantes señalan que durante las actividades de lectura van orientando a los estudiantes.</p>
<b>Concepciones de la lectura crítica</b>	<b>Estrategias propuestas por los docentes para favorecer la lectura crítica</b>	<b>Lectura crítica e integración de las áreas</b>
	<p>De acuerdo con los informantes las estrategias que utilizan para favorecer la lectura crítica son aquellas que contemplan la comprensión lectora y el análisis de la lectura. Del mismo modo consideran que es importante poner énfasis en algunos aspectos relacionados con la lectura como la procedencia del autor, su tesis y el contexto en el cual se enmarca la obra. Sin embargo, uno de los informantes señala que eso depende del texto.</p>	<p>Sobre la integración de las áreas, los informantes señalan que es positivo realizarla pero que a veces resulta difícil porque amerita de reuniones entre los docentes y no cuentan con horas para planificar:</p> <p>12 <i>Si se hace como debe ser es muy buena aunque es difícil porque hay mucha apatía de los profesores y se necesita hacer una planificación y un seguimiento para que sirva</i></p>
	<b>Formación de criterios</b>	
	<p>Se destaca la necesidad de brindar espacios para promover el desarrollo del análisis y la argumentación de los estudiantes.</p>	
	<p>13 <i>Si se hace a través de las discusiones en clases porque al intercambiar opiniones ellos van formando su punto de vista</i></p>	

De acuerdo con los resultados del cuestionario y la entrevista realizada a los docentes, los tres informantes señalan que sí realizan actividades de lectura en el aula. Cabe destacar que los tres informantes utilizan libros de texto correspondientes a sus respectivas asignaturas. Sin embargo, autores como Cassany (2005) realizaron análisis de distintos libros de texto donde se comprueban las ideologías ocultas en este tipo de material didáctico.

Recordemos que el libro de texto, se enmarca en lo que se ha denominado currículo oculto, pues direccionan los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje según los intereses de las editoriales o instituciones que publican los libros. Para Atienza (2006) “los libros escolares se presentan con predominio de aparente objetividad. Sin embargo, bajo esa apariencia, pueden entrecruzarse estrategias argumentativas que desvelan una determinada ideología” (p.1)

Aunado a ello, los libros de texto presentan actividades de lectura en las cuales no se potencian las habilidades de comprensión, análisis, inferencia y argumentación del estudiante, pues se limitan a cuestionarios de preguntas cerradas siguiendo la tradición del aprendizaje memorístico y sesgando así, el desarrollo de la lectura crítica.

Otro de los materiales empleados por los docentes son las revistas y los textos narrativos. En el caso de las revistas, es necesario hacer una revisión cuidadosa de este material antes de utilizarlo en el aula, considerando en primer lugar, si se trata o no de una publicación especializada, pues el discurso va a variar sustancialmente en cada caso. En segundo lugar, se debe tomar en cuenta la tipología textual a la cual se recurre, pues las revistas pueden presentar artículos de opinión, de investigación o ensayos según sea el caso.

Con respecto a los textos narrativos, se observa que su uso es frecuente en el aula de clases. Recordemos que según Rosenblat (1996) al leer los textos se puede abordar la lectura bien desde la postura eferente o bien desde la postura estética, las cuales siempre han de estar presentes en el proceso de lectura pero una de ellas va a imperar sobre la otra. En el aula de clases, es común que con

los textos narrativos se trabaje desde una perspectiva estética, obviando las posibilidades que nos ofrece este texto, para desarrollar la postura eferente.

Del mismo modo, se observa la ausencia de textos académicos tales como el ensayo, el artículo de investigación, la conferencia escrita y la reseña entre otros. De acuerdo con Fernández y Bressia (S.F) “las funciones del texto académico son tanto para informar como para convencer. Por esta razón, las principales tramas textuales son la expositiva y la argumentativa” (p.1) desarrollando así habilidades que resultan necesarias para la lectura crítica.

A pesar de que los textos académicos son propios de la comunidad científica universitaria, se intenta ofrecer al estudiante una aproximación previa en los niveles anteriores, en virtud de la necesidad actual de formar individuos capacitados para afrontar los cambios e innovaciones científicas y tecnológicas. Para poder impulsar dicha aproximación, es imprescindible presentar una diversidad de discursos para que el estudiante vaya apropiándose de ellos y reconozca las diferencias existentes de acuerdo a las situaciones comunicativas que se les presenten.

Además, debemos destacar que los materiales utilizados en el aula, como ya se mencionó prevalece el uso de libros de texto, presentan contenidos de manera predominantemente explicativa, sin tocar temas de interés actual relacionados con los problemas sociales, políticos o avances científicos y manifestaciones culturales.

En relación a las actividades de lectura, los docentes proponen actividades tales como lluvias de ideas, participación en clases con preguntas, análisis de contenido y cuestionarios. Tales actividades resultan insuficientes para favorecer el desarrollo de las competencias de lectura crítica ya que en primer lugar, se apegan a las nociones tradicionales de lectura, donde el aprendizaje va de la mano con la memorización sin considerar las habilidades cognitivas.

En segundo lugar, estas actividades no ofrecen espacios para que los estudiantes sean protagonistas de su proceso de aprendizaje. Recordemos que según Serrano (2008) la lectura crítica:

Supone entonces comprender diversos modos de interpretación, es decir, considerar los diversos significados que el texto esconde. Supone, en consecuencia, no aceptar a priori las ideas y razonamientos del autor, sin antes discutirlos reflexivamente, prestar atención cuidadosa a las diversas connotaciones de las palabras o de los enunciados, discrepar de cualquier afirmación, principio o teoría; combatir y cuestionar imprecisiones u opiniones contrarias; derivar implicaciones y presupuestos; identificar puntos de vista e intenciones y distinguir posiciones (p.508)

Para lograr el desarrollo de todos los aspectos mencionados anteriormente, el docente debe ofrecer espacios y herramientas que verdaderamente se adecuen tanto al contexto educativo como a las destrezas que ya los estudiantes poseen. Entonces, queda claro que para favorecer el desarrollo de competencias de lectura crítica, no se puede partir de materiales didácticos preestablecidos, desligados de la realidad o que no den cabida para la discusión y el cuestionamiento.

Los docentes informantes señalan que sí utilizan estrategias para favorecer la lectura crítica, entre ellas destacan la comprensión lectora, el análisis de la lectura y el resumen. En relación con las estrategias, parece que no se tiene una definición clara del término, pues se confunde una estrategia de enseñanza/aprendizaje con las habilidades cognitivas.

Para aclararlo, es necesario apuntar que la estrategia de enseñanza y aprendizaje, definidas por Pimienta (2012) son “instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de

los estudiantes” (p.3) es decir, el conjunto de herramientas que se utilizan durante la formación académica tales como el resumen, el cuestionario, la discusión, el mapa mental entre otras.

Con respecto a las habilidades cognitivas, Ramos, Herrera y Ramírez (2010) plantean que las habilidades cognitivas son “las destrezas y procesos de la mente necesarios para realizar una tarea” (p. 202) en otras palabras, las habilidades cognitivas son competencias que todos desarrollamos a lo largo de la vida, necesarias para las prácticas que requieren procesos mentales complejos entre los que destaca la lectura.

Es importante apuntar, que los informantes manifiestan que el conocimiento de la biografía del autor y el contexto que la enmarca es importante para los estudiantes porque complementan información de la lectura y los ayuda a comprenderla mejor, aunado a ello, señalan que la biografía del autor puede incitar a la lectura pero que, en el caso de las ciencias, debe trabajarse con una orientación del docente dada la condición de muchos científicos durante su juventud, pues en su mayoría han tenido una vida que la docente define como azarosa.

Acerca de los aspectos implícitos en la lectura, los informantes señalan que los estudiantes necesitan orientación para percibir esas ideas subyacentes y que puede hacerse en el aula mediante las preguntas, la intervención en clases y la repetición de párrafos de la lectura.

Los docentes consideran importante que el estudiante conozca el contexto en el cual se enmarca la obra. Del mismo modo, consideran importante que se identifique la tesis que se propone en el texto escrito, sin embargo, uno de los informantes apunta que todo ello dependerá del tipo de texto que se utilice, pues según su criterio algunos textos y autores si permiten este análisis ero otros no.

Los informantes también afirman que es importante profundizar en la comprensión lectora, el contenido que va a ser evaluado y en el análisis de

algunos aspectos de la lectura, en el caso de los textos narrativos los personajes y el ambiente. Esto nos demuestra que en las lecturas en el aula solo se tocan algunos aspectos del texto escrito sin abarcar lo relacionado con las funciones, usos del texto y construcción de significados.

Al mismo tiempo, en el cuestionario y la entrevista se percibe que los informantes sí consideran necesario que el estudiante conozca información como la vida del autor, el contexto histórico en que se produjo el texto, la intención e ideología del autor y la tesis contenida en la lectura, elementos importantes que orientan la lectura crítica, pues afirman, que estos datos complementan la lectura y ayudan al estudiante a comprender que el texto no surge de la nada.

Los informantes opinan que sí es necesario ayudar a los estudiantes a apropiarse de esta información para ayudar a la comprensión de la lectura pero que esto también depende de la lectura que se haga. Esto nos muestra que, aunque se sabe que es necesario conocer esta información, pareciera que el docente ignora el por qué deben conocerse todos los factores mencionados, ya que solo los exponen como un complemento de la lectura y ninguno plantea el establecimiento de una relación dialógica entre autor, texto y lector para propiciar el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

### **Competencias de lectura crítica desarrolladas a partir de situaciones de aprendizaje para leer en las disciplinas**

Sobre el papel que juega la lectura crítica desde cada una de sus disciplinas, los docentes afirman que es importante formar al estudiante en la lectura crítica, pues esto les sirve para analizar, estudiar y comprender la lectura. En este sentido, pareciera que solo se abordan algunos de los aspectos contenidos en la lectura crítica, pues ninguno de los docentes habla de las

habilidades cognitivas necesarias como lo son la explicación, la justificación y la argumentación, por mencionar algunas.

Por su parte, los informantes exponen que la integración de las áreas es una práctica favorable para el proceso de enseñanza y aprendizaje a pesar de que resulte difícil llevarla a cabo. Sin embargo, es evidente que dicho concepto no ha sido completamente asimilado por los docentes de Educación Media General, ya que se refieren a dicha integración solamente entre asignaturas afines, tal es el caso de Historia, Geografía y Artística que pertenecen al área de ciencias sociales; sin considerar que no se trata de una integración de asignaturas sino de áreas disciplinares distintas.

Recordemos que en la educación moderna, el concepto de transversalidad en el currículo educativo resulta como un mecanismo para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en una sociedad que exige una mayor preparación de sus ciudadanos. Velásquez (2009) define la transversalidad como “una estrategia curricular mediante la cual algunos ejes o temas considerados prioritarios en la formación de nuestros estudiantes, permean todo el currículo” (p. 36).

Es necesario apuntar que tal propuesta curricular, está presente en las concepciones educativas del sistema venezolano desde hace un tiempo; sin embargo, no ha sido sencilla su aplicación en el aula, pues ello constituye una transformación en las leyes y en la concepción de currículo implementado en el país.

Además, para alcanzar la integración de la transversalidad en el currículo es importante que se den cambios en los pilares de la educación. En primer lugar en la familia, que debe asumir su rol determinante para el desarrollo del estudiante. En segundo lugar el docente, quien debe capacitarse para trabajar bajo este enfoque de la educación. En tercer lugar, el Estado que debe propiciar las condiciones necesarias para implementar progresivamente tal paradigma en el sistema educativo.



Los docentes destacan la importancia de brindar espacios en el aula para que los estudiantes puedan aclarar dudas, debatir ideas o incluso cuestionar la información presentada en el texto, nuevamente dando indicios sobre la necesidad de favorecer la lectura crítica. Cabe destacar, que cuando se mencionan las opiniones de los estudiantes se refieren exclusivamente a sus preferencias, es decir si les gustó o no la lectura, y no se indaga en otros aspectos como la construcción de significados, la empatía con el autor, la posibilidad de cuestionar planteamientos del autor, de elaborar posiciones y la presencia de otras voces en el discurso por mencionar algunos, que sirven como herramientas para que el estudiante se transforme en un lector crítico.

Acerca de las interpretaciones del estudiante, los informantes señalan que deben darse espacios para que los estudiantes expresen sus interpretaciones de la lectura pero con la debida asistencia del docente y a través de un intercambio de perspectivas con los compañeros para fomentar la participación y el intercambio de ideas.

Del mismo modo, los profesores señalan que el establecimiento de relaciones con su entorno facilita la comprensión de la lectura, aunque en el caso de los textos narrativos, se limitan a indagar sobre los grados de realidad o ficción del texto. Para finalizar, los docentes exponen que la elaboración de puntos de vista debe hacerse como parte del proceso de formación de los estudiantes e insisten en la necesidad de formar esas opiniones a partir de un intercambio de ideas entre estudiantes.

Prosiguiendo con los resultados, se presenta lo expuesto por los segundos informantes consultados, es decir, los estudiantes. Para ello, nuevamente se establecen las categorías de análisis en torno a dos ejes que organizan la información: concepciones generales de la lectura y concepciones de lectura crítica.

**Tabla 5. Categorías de los cuestionarios y entrevistas a los estudiantes**

Ejes	Categorías	
<p><b>Concepciones de la lectura en general</b></p>	<p><b>Actividades de lectura propuestas por los estudiantes</b></p>	<p><b>Frecuencia con la que leen</b></p>
	<p>Acerca de los tipos de textos con los que mantienen contacto en el aula, los informantes señalan que utilizan libros de texto, publicaciones periódicas o textos narrativos como cuentos, leyendas y novelas.</p> <p><i>Novelas, cuentos, editoriales</i></p> <p>De las estrategias comenta que recurren al cuestionario individual o en grupos, lectura en voz baja o alta. También comentan que les gustaría trabajar con temas de actualidad.</p> <p><i>Ejercicios, interrogatorios, cuestionario, exposiciones, repasos.</i></p>	<p>Los informantes expresan que leen a diario en el aula, en especial en las asignaturas teóricas. Igualmente, algunos señalan que si leen en casa, bien sea novelas, periódicos o revistas; mientras otros apuntan que no leen en el hogar.</p> <p><i>Siempre, me gusta leer distintos libros de suspenso, novelas como el perfume, el túnel, los libros del señor de los anillos.</i></p> <p><i>A veces leo el periódico o las revistas que trae el periódico los domingos.</i></p> <p><i>No, nunca leo en casa, no me gusta prefero salir</i></p>
<p><b>Concepciones de la lectura crítica</b></p>	<p><b>Estrategias de lectura crítica</b></p> <p>Aunque no las identifican propiamente como estrategias de lectura crítica, se observa que existen algunas nociones de su uso durante la lectura. Los estudiantes comentan que se valen de algunos elementos clave del texto como el título para identificar el tema principal. Así mismo, señalan que si es posible acercarse al pensamiento del autor a través de la lectura, sin embargo, es un aspecto que no se aborda con frecuencia en el aula.</p> <p><i>Tengo que interpretar lo leído a mi manera porque sino no lo entiendo.</i></p> <p><i>Yo generalmente pienso en el texto y en el personaje ejm: Juan Pablo Castel, el túnel porque él piensa como yo.</i></p> <p><i>A veces, cuando investigo sobre la vida de ellos observo que en algunos momentos su vida influye en mi escritura.</i></p>	

En relación con las asignaturas en las que suelen leer en clases, los informantes en su mayoría coinciden en sus respuestas, pues según ellos leen en

casi todas las asignaturas, exceptuando las que algunos denominan como prácticas tal es el caso de Física, Química y Matemática.

En las actividades que realizan antes, durante y después de la lectura, los estudiantes manifiestan que al inicio los docentes les hacen preguntas para repasar el contenido, esto en el caso de que se haya estudiado en años anteriores, durante la lectura se lee en voz baja o alta de manera individual o en equipos y al finalizar, casi siempre llenan cuestionarios de la lectura.

En cuanto a los temas que les gustaría abordar en las lecturas en el aula, los informantes exponen que prefieren los temas de actualidad, en especial los relacionados con los deportes y la farándula y algunos pocos, muestran interés por los temas de las ciencias naturales.

Los estudiantes también manifiestan que sus estrategias de lectura se limitan a la lectura individual o en equipos, siendo la última su predilecta pues según expresan, pueden ayudarse mutuamente para lograr la comprensión del texto. También acotan que es favorable hacerle preguntas al docente para entender mejor lo que se lee.

Acerca de la frecuencia con la que leen, los estudiantes señalan que en clases leen casi todos los días. Un grupo confiesa que no lee por cuenta propia en casa, el otro expresa que es poco lo que lee y apunta que revisa el periódico o lee revistas, y una minoría expresa que si lee por su cuenta e incluso mencionan algunos de los libros que ya han leído.

Los estudiantes también afirman, que cuando un docente pide analizar una lectura se centran en la búsqueda de la idea principal y algunas ideas secundarias para complementar la información. Así mismo, manifiestan que en el aula leen libros de texto o publicaciones periódicas y, que solamente en la asignatura castellano leen textos narrativos.

## Trascendencia de la lectura crítica en el aprendizaje disciplinar

Por otra parte, los estudiantes plantean que sí existe la posibilidad de conocer el pensamiento del autor a través de las lecturas, pero que esto casi nunca lo ven en las clases. Además, algunos expresan que para identificar el tema de la lectura recurren al título o a los primeros párrafos que es donde casi siempre encuentran la idea principal.

Cuando se les preguntó lo que piensan cuando el autor presenta ideas contrarias a sus creencias, la mayoría de los informantes se limitó a contestar que cada quien es libre de tener sus creencias y que es bueno encontrar gente que piensa distinto para aprender. Sin embargo, unos pocos plantean que es difícil cambiar sus posturas por lo que exponga alguien más y que debe estar muy bien argumentado para que ellos no confronten esas ideas.

Los estudiantes expresan que pueden o no identificarse con el autor dependiendo del tema de la lectura, pues si es algo que llama su atención van a demostrar interés y seguirán investigando pero de lo contrario, es probable que ni siquiera terminen la lectura.

Cabe destacar, que los estudiantes en su totalidad no investigan datos como la vida del autor, su origen, formación o el contexto en el que se escribe la obra porque nunca les solicitan esta información.

Con respecto la intención e ideología del autor, algunos informantes apuntan que identificar la intención del autor es importante para comprender la lectura, pues allí está presente la idea principal de la lectura; acerca de la ideología, señalan que en los textos que leen en clases no les solicitan esa información o no aparece reflejada de manera explícita.

Para finalizar, los estudiantes indican que la lectura puede causar efecto en ellos si se trata de un tema interesante o que deben estudiar. Del mismo modo,

manifiestan que hacen sus propias interpretaciones pero unos pocos señalan que a veces eso no coincide con las ideas del docente. También, según los informantes relacionan algunos elementos de la lectura con su vida pero que eso depende del tipo de lectura que se haga.

### **Transformación de las prácticas de lectura por prácticas que favorezcan la formación de lectores críticos**

En relación a las situaciones de aprendizaje *reconociendo el propósito del autor, función sociocultural de la lectura y construyendo la lectura crítica*, las categorías que se plantean se corresponden con las dimensiones de la lectura crítica planteadas por Serrano y Madrid (2007). Esta decisión se fundamenta en la importancia que tiene para este estudio la identificación de tales dimensiones en las situaciones de aprendizaje, pues su presencia es lo que nos indica si hay o no un proceso o por lo menos una iniciación en la lectura crítica.

Las situaciones de aprendizaje propuestas *reconociendo el propósito del autor, función sociocultural de la lectura y construyendo la lectura crítica* favorecieron la lectura crítica, la cual se puede evidenciar mediante las siguientes categorías que demuestran algunos rasgos de las competencias de lectura crítica. Las categorías, surgen de los logros alcanzados por los estudiantes a partir de las situaciones de aprendizaje propuestas para el desarrollo de la lectura crítica. Tales categorías son:

- El tema principal y la presencia de otras voces en el discurso.
- Interpretaciones e inferencias del contenido.
- Las tipologías textuales y la estructura del texto.
- El propósito y la intención del autor.

- Promoviendo valores a través de la lectura.
- Construyendo comentarios críticos.

### **El tema principal y la presencia de otras voces en el discurso**

En la situación de aprendizaje *reconociendo el propósito del autor* se observó que los estudiantes identifican el tema central de la lectura, aunque comentan que el autor, en algunas partes del texto, presentó varios datos sobre la vida de Bolívar obviando el tema central que es la influencia de La Ilustración en el pensamiento bolivariano.

Los estudiantes señalan la presencia de otras voces en el discurso. Esto nos muestra que los estudiantes van percatándose de la complejidad que supone escribir, pues no basta solo con las ideas propias del autor sino que es necesaria la presencia de las ideas de otros autores para que, como ocurre en esta conferencia, se pueda fundamentar todo aquello que se expresa en el escrito.

En la situación de aprendizaje, *función sociocultural de la lectura* los informantes identifican la presencia de otras voces en el discurso a través del uso de citas, sin embargo, en esta oportunidad realizan un breve ejercicio de análisis al separar las ideas propias del autor de las demás. Recordemos que Bajtin (2008) nos habla de “las relaciones dialógicas entre los textos y dentro de los textos” (p. 293) como parte fundamental en el proceso de lectura, pues dicha relación forma parte del yo tanto del escritor, quien crea su obra desde el interior y con referencia en los demás, como para el lector quien forma sus criterios tomando lo que se le da en el exterior para internalizarlo.

Presenta ideas de Feynman y otros científicos que dice que para ellos descubrir y crear, es su motivación para su trabajo.

- Morda en el texto Nombra a algunos otros Autores como por Ejm. Kant, Montesquieu, Rousseau y Diderot, el Autor en ocasiones trata de convencer al lector hablando sobre filosofía, esclavitud y dominio

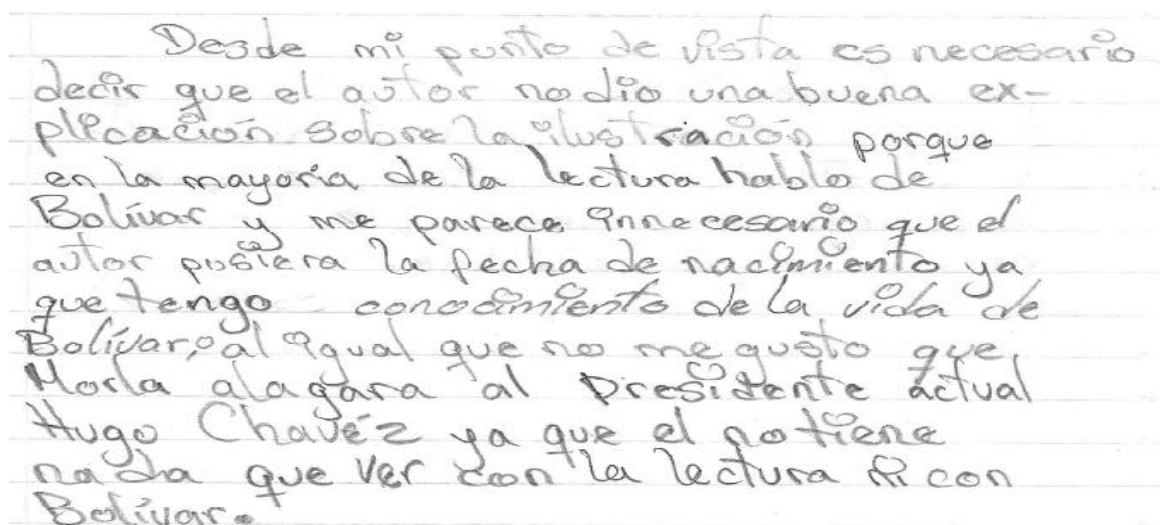
**Ilustración 1. Muestras de una producción escrita**

Del mismo modo, los informantes identifican las ideas del autor principalmente al señalar lo expresado en las conclusiones, y por otra parte, indican cuales ideas pertenecen a otro autor; esto lo hacen bien sea a través de citas textuales del texto o expresándolo con sus propias palabras.

En la situación de aprendizaje *construyendo la lectura crítica*, los estudiantes nuevamente reconocen la presencia de otros autores en el discurso a través del uso de citas a lo largo del texto, las cuales definen como largas y variadas. A su vez, explican que con estas citas la autora refuerza su argumento y, al mismo tiempo, va explicando cada idea de los demás autores que presenta en el artículo.

### **Interpretaciones e inferencias del contenido**

En la situación de aprendizaje *reconociendo el propósito del autor* se produjo una reacción inesperada en la investigación, pues los estudiantes detectaron algunas incoherencias en la lectura, como por ejemplo, la escasa explicación que el autor da sobre la ilustración que forma parte del tema central reflejado en el título.



Desde mi punto de vista es necesario decir que el autor no dio una buena explicación sobre la ilustración porque en la mayoría de la lectura hablo de Bolívar y me parece innecesario que el autor pusiera la fecha de nacimiento ya que tengo conocimiento de la vida de Bolívar, al igual que no me gustó que Morla alagara al presidente actual Hugo Chávez ya que el no tiene nada que ver con la lectura ni con Bolívar.

Ilustración 2. Muestra de producción escrita

Tal y como lo señala Smith (1997) “la base de la comprensión es la predicción y la predicción se consigue haciendo uso de lo que ya sabemos acerca del mundo” (p. 110) ello supone que los estudiantes van estableciendo una organización de la información en la medida que van apropiándose de la lectura, así como también que generan suposiciones basadas en claves del texto y en sus conocimientos previos.

De acuerdo con lo expresado por los estudiantes, la ambigüedad y el doble sentido en el texto se evidencia cuando Morla (2007) afirma que “hablaba de tres eslabones de la cadena que nos ata, son ellos, la ignorancia, la tiranía y el vicio” (p. 166) según lo expresado por los informantes, este tipo de enunciados se hace para incitar al lector a pensar sobre problemas que continúan vigentes en América Latina, tal es el caso de la dependencia de otras naciones que generaría cadenas de esclavitud. En otras palabras, durante la lectura los informantes van



estableciendo relaciones dialógicas con el texto, al elaborar conclusiones sobre enunciados que los invitan a reflexionar y cuestionar las ideas del autor.

### **Las tipologías textuales y la estructura del texto.**

En la situación de aprendizaje *reconociendo el propósito del autor* con el texto conferencia escrita, los estudiantes reconocen las particularidades de este tipo de texto al señalar la presencia de una estructura –introducción, desarrollo, cierre- que organiza la información. Además, apuntan que a lo largo del texto se presentan una serie de preguntas tales como: *¿a qué aspiraban los filósofos del siglo XVIII?* Este tipo de preguntas, en palabras de los informantes *nos hace muchas preguntas para reflexionar y llamar la atención*. También señalan que hay comentarios para incitar la reflexión en el lector como: *nació no el día que la madre lo parió...* los informantes dieron a este tipo de comentarios un mayor énfasis por el uso de *palabras fuertes*, evidenciando así el proceso de interacción entre el lector, el texto y el autor, al establecer relaciones dialógicas a través de estas claves en el texto escrito.

Todo ello nos indica que no sólo conocen la estructura básica del texto, sino que también son capaces de identificar elementos claves –preguntas, comentarios- en la estructura del discurso y su función en el texto.

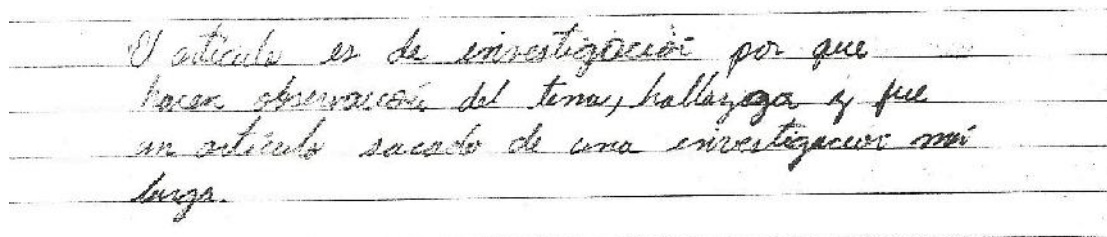
En la situación de aprendizaje *función sociocultural de la lectura* los estudiantes reconocen la existencia de textos especializados dirigidos principalmente para quienes pertenecen a un ámbito académico determinado así como también, reconocen los textos que por su vocabulario y el modo en el que el autor aborda el tema pueden ser comprendidos por cualquier persona. Aunado a ello, los estudiantes son conscientes de la importancia de la explicación y del conocimiento previo del contenido para la comprensión de la lectura.

En el mismo orden de ideas, los estudiantes expresan que la estructura del texto parte del título, introducción, desarrollo, cierre y referencias quedando nuevamente evidenciado el conocimiento que tienen los estudiantes sobre la organización de un texto.

Otro aspecto a destacar es la interrelación que establece el estudiante con el título al indicar que el texto se enfoca en el principio de la responsabilidad, tal y como lo indica el título. Esto nos habla de cómo los estudiantes empiezan a identificar claves en el texto que lo ayudan a apropiarse de la lectura.

Así pues, evidenciamos la importancia que tiene el trabajo en el aula con las distintas tipologías textuales pues, tal y como apunta Serrano (2008) “es fundamental ofrecer oportunidades a los estudiantes para comprometerse en la indagación de conceptos, principios, teorías y alcances; para participar en la cultura discursiva de las disciplinas (p. 506) ya que a partir de los distintos textos utilizados en las diferentes disciplinas, puede iniciarse un acercamiento del estudiante en las disciplinas y los discursos recurrentes en cada una de ellas.

En la situación de aprendizaje *construyendo la lectura crítica* los estudiantes identifican las características propias de este tipo de discurso, así como también su estructura, lo cual llamó su atención por el desconocimiento de este tipo de texto. Algunos apuntan que ese artículo surgió de una investigación previa más extensa evidenciando el carácter académico del texto y señalan la relevancia del origen del texto como una clave que les permite distinguirlo de otros tipos de discurso.



El artículo es de investigación por que hacen observación del tema, hallazgo y fue un artículo sacado de una investigación muy larga.

Ilustración 3. Muestra de producción escrita

De igual forma, señalan que la presencia de los métodos utilizados, la observación y los hallazgos hablan de la realización de una investigación, comprobando así que los estudiantes tienen conocimientos previos, por vagos que puedan resultar, sobre la investigación científica.

### **El propósito y la intención del autor.**

En la situación de aprendizaje *Reconociendo el propósito del autor* los estudiantes identifican el propósito de la lectura a través de términos como *dar a conocer* o *incita a reflexionar*, pero sin profundizar en otros aspectos como hacia quién está dirigido o la ideología presente en el texto.

En la situación de aprendizaje *función sociocultural de la lectura* los estudiantes identifican su finalidad a través de comentarios sobre los destinatarios de la lectura, apuntando que puede ser comprendida por cualquier persona ya que el autor va explicando los datos que presenta y que pueden resultar extraños para aquellos que no pertenecen a la comunidad científica.

Del mismo modo, los estudiantes demuestran que reconocen la incidencia de la vida del autor en el texto. Bajtin (2008) señala “Es el autor quien confiere la unidad activa e intensa a la totalidad concluida del personaje y de la obra; esta unidad se extrapone a cada momento determinado de la obra” (p. 21) evidenciando el rol significativo del autor como creador y como persona real presente en la producción escrita.

Los estudiantes explican que el autor escribe sobre un tema relacionado con su vida profesional en una publicación especializada; esto también se ve reflejado en comentarios de los estudiantes referidos a la inclusión del autor como miembro de una comunidad académica, en este caso, la comunidad científica, lo

que a su vez, es indicativo de la identificación de los estudiantes de la presencia de la primera persona en el discurso.

Todo ello nos lleva a inferir que, aunque se centran en aspectos relacionados exclusivamente con la formación académica y la trayectoria profesional del autor, los informantes reconocen que la producción escrita no surge de la nada, sino que se sustenta en las vivencias y experiencias del autor, lo cual se percibe durante el proceso de lectura a través de la tipología y del tema desarrollado en el texto.

Así mismo, en la situación de aprendizaje *construyendo la lectura crítica* reconocen con facilidad el propósito del autor con ayuda del resumen que es característico de este tipo de texto en publicaciones periódicas como las revistas especializadas. Algunos estudiantes señalan que el propósito es “analizar el lenguaje escrito derivado del uso del chat como fenómeno cultural emergente” tal y como aparece indicado en el abstract del artículo; sin embargo, otros plantearon el propósito de acuerdo con su propia interpretación y no de manera textual.

Con respecto a la función los estudiantes consideran que la lectura está dirigida a los adolescentes quizás por la correspondencia con el título el *chat y los adolescentes*, obviando que se trata de un texto especializado publicado por una revista especializada y por una experta en el área.

### **Promoviendo valores a través de la lectura.**

En la situación de aprendizaje *función sociocultural de la lectura* los estudiantes señalan que la lectura sirve para evidenciar la necesidad de valores morales como la responsabilidad y la manera en la cual las decisiones particulares o de grupos específicos, en este caso de la comunidad científica, afecta sustancialmente la vida de las demás personas.

Por otra parte, en la situación de aprendizaje *construyendo la lectura crítica* con el artículo de investigación, los estudiantes señalan que el texto les permitió reflexionar acerca de su relación con el uso del chat y las redes sociales

### **Construyendo comentarios críticos.**

En la situación de aprendizaje *reconociendo el propósito del autor* con la conferencia escrita, los estudiantes expresan que el texto cambió un poco su perspectiva de Bolívar, pues conocieron otros aspectos relacionados con la vida personal del Libertador que contribuyeron en su incorporación en la lucha por la libertad, la justicia y la igualdad.

Los estudiantes también consideran necesario que el autor profundice en algunos temas tales como la Ilustración y algunos personajes históricos relevantes que son sólo mencionados en el texto. Dicha acotación surge de la falta de conocimientos previos con respecto a los contenidos concernientes a la asignatura historia universal, impartida sólo en el 2do año de Educación Media, con una carga horaria de tan sólo dos horas semanales.

A su vez, consideran que se abordan datos de la vida de Bolívar -nombre completo, fecha de nacimiento, nombre de sus padres- irrelevantes en la lectura, pues afirman conocer lo suficiente al respecto. Con ello, se interpreta que existe un conocimiento previo de parte del tema y la demanda de otro tipo de información por parte de los estudiantes para comprender mejor la lectura.

Por otra parte, algunos estudiantes comentaron sobre aspectos que consideran negativos en el texto escrito, tal es el caso del uso de un vocabulario inapropiado en el texto, reconociendo que su función era llamar la atención del lector. Igualmente consideran que hay temas fuera de contexto en la lectura,

referidos concretamente al presidente Hugo Chávez, que no debían estar presentes pues se desvían del tema central y no complementan la información.

Además, los estudiantes reconocen la intencionalidad del autor con frases que tienen doble sentido, las cuales juzgan como pertinentes y acertadas ya que, efectivamente llamaron su atención y los condujo a cuestionar sus opiniones previas a la lectura.

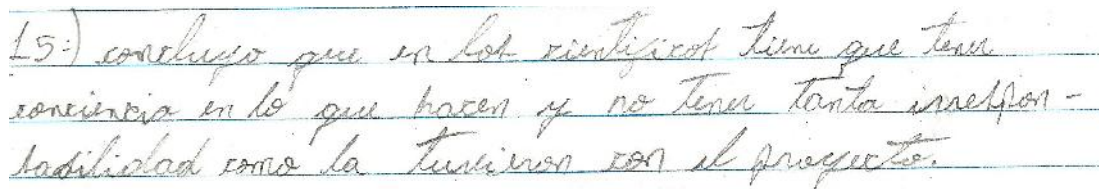
En la situación de aprendizaje *función sociocultural de la lectura* con el texto artículo de opinión, los estudiantes comentan que la lectura induce a la reflexión sobre la responsabilidad que tenemos todos con el planeta, así como también, consideran que la lectura puede ser de gran utilidad en la asignatura física de 3er año de Educación Media, pues un contenido tiene que ver con el tema tratado en el texto.

Sobre el artículo en sí, opinan que el autor articuló bien las ideas, pues presenta muchos datos históricos, personajes importantes del ámbito científico y algunos términos técnicos que explica de manera sencilla e inmediatamente después de nombrarlos, lo cual les permitió apropiarse de la lectura.

En cuanto a la situación de aprendizaje *construyendo la lectura crítica* algunos estudiantes comentaron que la autora sale un poco de contexto pues el título no se corresponde con parte de la población seleccionada para la investigación, pues se habla del chat y los adolescentes y la población abarca hasta los 30 años. Esto evidencia que los estudiantes tienen un conocimiento previo del concepto adolescente y por ello, se permiten hacer acotaciones con respecto a la investigación.

Asimismo, los estudiantes señalan que la autora hace una buena selección del contenido para comprender la investigación previa y más extensa de la cual surge el artículo. Algunos apuntan que la estructura del texto, así como el desarrollo de los párrafos, en los cuales constantemente se explican conceptos de manera sencilla, permite un mayor entendimiento del contenido.

Por su parte, otros estudiantes señalan que se hizo un uso exagerado de citas que si bien fundamentan la investigación, consideran un poco abrumador para un lector que, como ellos, se enfrenta por primera vez a la lectura de un artículo de investigación de una revista especializada.



15:) concluyo que en los cincuenta tiene que tener conciencia en lo que hacen y no tener tanta irresponsabilidad como la tuvieron con el proyecto.

#### Ilustración 4. Muestra de producción escrita

Para el cierre de las situaciones de aprendizaje planificadas y ejecutadas durante esta investigación, se realizó un debate y una entrevista final con los informantes para tomar algunas de sus impresiones y reflexiones en relación con la lectura crítica en la situación de aprendizaje *leer críticamente para aprender*. Para ello se desarrolló una categoría: perspectivas sobre la lectura crítica.

Algunos estudiantes manifestaron que la lectura crítica favoreció su proceso de aprendizaje en las distintas asignaturas, además de acotar lo significativo que fue el trabajo desarrollada en el aula con distintos tipos de texto, los cuales la mayoría de los informantes desconocían.

Del mismo modo, los informantes apuntan que el trabajo en el aula con el acompañamiento del docente y compartiendo impresiones con sus compañeros los ayudó en la construcción de los textos escritos. Sin embargo, algunos de ellos apuntan que este tipo de actividades son más complejas a lo que están habituados y por ello, presentaron algunas dificultades al momento de realizarlas, en este sentido, los informantes manifiestan la necesidad de mayores espacios en el aula para el trabajo en conjunto así como la apertura de todos los docentes hacia este tipo de encuentros.

En la siguiente tabla, se presentan algunas de las impresiones más significativas dadas por los informantes:

**Tabla 6. Reflexiones finales de los estudiantes**

Reflexiones finales	Grupo A	Grupo B
	<p>13 creo que nos ayudó la orientación de los profesores aunque sería bueno tener más tiempo para escribir y discutir las lecturas...ahora me preocupó de conocer de donde proviene el autor y para qué escribe ese texto... Yo creo que la lectura crítica puede afectar mi vida en sociedad porque así puedo ser una mejor lectora y también salir mejor en clases</p> <p>17 mas profesores deberían hacer esto en clases por ejemplo en matemáticas deberían ponernos unas lecturas... pienso que puedo usar esto en todas las materias cuando nos pidan leer o hacer una exposición, un análisis entre otras... yo por ejemplo no había leído un artículo de investigación y es muy diferente a las demás lecturas porque tiene un método, los subtítulos y el resumen en ingles que no había visto en otras lecturas...pues ayudando a leer mejor, a ver que el autor también se forma parte del texto, que a veces se usan muchas citas otras veces no tanto, y a enseñar a otros que lo que uno piensa cuando lee puede ser parecido o distinto de lo que piensa otra persona</p>	<p>110 yo creo que cuando pudimos leer y preguntar a los compañeros sin que nos regañaran nos ayudó porque a veces hay partes que uno no entiende y lo ayudan los compañeros... cuando se va a hacer una lectura o algo de análisis porque cuando se hacen ejercicios como en matemática, química y física es difícil...pienso que lo puedo utilizar para todas las tareas y para los trabajos que nos piden... si porque son distintos todos los que vimos, yo no conocía ninguno y me gustaron porque son distintos a lo que nos piden siempre en las clases... me hace ser mejor en mis estudios para que con las notas hasta 5to año entre a la universidad y ser alguien en la vida</p> <p>121 ahora puedo comprender mejor estas lecturas ya que algunas veces fue difícil como en la del chat que tenía unas palabras que no conocía muy bien... de muchas maneras porque ahora uno habla tiene más medios de comunicación y en todo eso hay que escribir y leer</p>



## Análisis de los resultados

Una vez finalizado el proceso de evidenciar los resultados obtenidos a lo largo de la investigación, es necesario realizar un análisis conclusivo de los mismos, partiendo del desarrollo de las diferentes situaciones de aprendizaje ejecutadas junto con algunas consideraciones sobre las expectativas manifestadas por los sujetos informantes que participaron de este estudio.

Cuando se identificaron las prácticas de lectura en general desarrolladas por los docentes y por los estudiantes de Educación Media General, se evidenció el poco conocimiento que se tiene en relación con la lectura crítica y sus dimensiones. De igual manera, se percibió que los libros de texto, los textos narrativos, en especial el cuento, y los textos informativos como los artículos de periódicos y revistas, continúan imperando en el aula de clases.

Todo ello nos habla de que no se están ofreciendo los escenarios necesarios para el desarrollo de las competencias de lectura crítica, pues las distintas disciplinas trabajan de manera independiente y sin considerar la relevancia que tiene para el estudiante la inserción en la comunidad académica y el acercamiento a los distintos discursos manejados en las disciplinas.

De ahí, la necesidad de orientar las siguientes situaciones de aprendizaje hacia el desarrollo de las competencias de lectura crítica para transformar las prácticas de lectura en el aula, lo cual se presenta como una alternativa viable para favorecer el aprendizaje de los estudiantes de Educación Media General en distintas disciplinas del conocimiento.

Ahora bien, cuando se favoreció el desarrollo de competencias de lectura crítica en los estudiantes, en la situación de aprendizaje *reconociendo el propósito del autor*, fue necesario orientar el proceso de lectura en el aula con mayor énfasis que en el resto de las situaciones de aprendizaje, ya que fue la primera que se realizó desde la perspectiva de la lectura crítica, con la cual los estudiantes no

estaban familiarizados. Fue fundamental el seguimiento del trabajo en el aula, revisando el proceso de escritura de los estudiantes y respondiendo las interrogantes que surgieron durante las actividades planteadas. A su vez, se evidencia la necesidad del apoyo entre compañeros de clases, pues debido a sus distintas experiencias con la lectura, se observa que algunos estudiantes tienen más habilidades para identificar algunos aspectos como los dobles sentidos, ambigüedades, el sarcasmo y las referencias a hechos o a personajes históricos.

Con respecto a la situación de aprendizaje *función sociocultural de la lectura* se realizó una investigación previa a la lectura, tanto por parte de los facilitadores como por parte de los estudiantes, con la finalidad de llevar unas nociones preliminares sobre el texto escrito y facilitar su apropiación. Cabe destacar, que durante esta situación de aprendizaje se produjeron la mayor cantidad de textos con contenido textual de la lectura; sin embargo, en el cuestionario que se respondió, los estudiantes hicieron un ejercicio de reflexión, tanto de los aspectos gramaticales del texto, como de las ideas implícitas y la promoción de los valores a través de la lectura; evidenciando la apropiación del texto escrito y la relación dialógica que establecieron con las ideas del autor.

En la situación de aprendizaje *construyendo la lectura crítica*, cabe destacar la frecuencia con la que los estudiantes logran identificar la presencia de otras voces en el discurso y, así mismo, reconocer y participar de la relación dialógica que se establece entre el autor, otros autores referidos en el texto y el lector y sus conocimientos previos. Un hecho que llama la atención, es que durante las tres situaciones de aprendizaje basadas en la lectura crítica, la investigadora menciona y explica el término polifonía, cuyo uso fue recurrente en las producciones escritas de los estudiantes para referirse a las distintas voces que se conjugaron en los textos.

En general, los estudiantes realizaron acotaciones interesantes que vale la pena revisar e ir desarrollando en el resto de los años de formación académica, en las tres situaciones de aprendizaje anteriormente mencionadas, los estudiantes

emitieron comentarios críticos; tales comentarios contemplan juicios de valor fundamentados y otros que no profundizan en las explicaciones y percepciones sobre el contenido en general y lo que, según su opinión, debieron o no desarrollar los escritores en el texto.

Cuando se analizó la trascendencia de la lectura crítica para favorecer el aprendizaje de los estudiantes en las distintas asignaturas, en la situación de aprendizaje *leer críticamente para aprender*, se observa que los estudiantes pueden percibir las diferencias entre la lectura como venía desarrollándose en el aula, y la lectura crítica. Es especialmente significativo todo lo expresado por los estudiantes en esta situación de aprendizaje, pues demuestran un interés particular por la lectura crítica y solicitan se continúe trabajando bajo esta perspectiva en el aula.

A su vez, es interesante observar la evolución de los comentarios críticos de las primeras situaciones de aprendizaje hasta las últimas, pues los estudiantes demuestran un desarrollo de su capacidad argumentativa, al explicar sus puntos de vista fundamentándolos no sólo en sus conocimientos previos de los temas, sino también, considerando las ideas explícitas e implícitas de los autores y contrarrestándolas con las opiniones de sus compañeros.

Cabe destacar, que las situaciones de aprendizaje basadas en la lectura crítica favorecieron su proceso de aprendizaje en las asignaturas seleccionadas para esta investigación. Los docentes, manifestaron una mejora significativa en el rendimiento académico, la comprensión de los contenidos e incluso, en el proceso de escritura de los estudiantes durante el lapso en el que trabajaron con la propuesta de esta investigación. Los estudiantes, también manifestaron una mejora en su comprensión de la lectura en general, pues expresan que a partir de las actividades realizadas, tienen una nueva perspectiva de la lectura y tratan de abordar los textos pensando en lo aprendido durante toda la experiencia de este estudio.

Del mismo modo, se desarrollaron las competencias de lectura crítica propuestas por Serrano y Madrid (2007) pero desde distintos niveles. De las competencias pragmáticas y culturales se evidenció que los estudiantes reconocen el uso y las funciones del texto; sin embargo, no se problematizó el contenido de todas las lecturas. De las competencias valorativas y afectivas, los estudiantes produjeron textos donde reflexionan sobre las ideas presentadas en las lecturas. Es importante acotar que desarrollaron paulatinamente una actitud crítica frente a la lectura, pues en las primeras producciones sus comentarios no son fundamentados y ya para las últimas van desarrollando opiniones fundamentadas y cuestionamientos.

Con respecto a las competencias cognitivas, cabe destacar que los estudiantes identifican con facilidad el tema de la lectura, sin embargo, sus explicaciones al respecto suelen ser tomadas textualmente de la lectura. A su vez, detectan las ironías y los dobles sentidos existentes en el discurso así como la presencia de otras voces. De las competencias lingüísticas y discursivas, los estudiantes desarrollaron su conocimiento sobre las tipologías textuales, comprendiendo que los discursos escritos varían de acuerdo a su propósito y las necesidades del área disciplinar. Con todo ello, podemos inferir que realmente se produjo una transformación en las prácticas de lectura en el aula al contemplar prácticas de lectura crítica.

## Reflexiones conclusivas

La educación que promovemos en las escuelas y liceos no puede nunca limitarse a la transmisión de conocimientos. La educación es un espacio de crecimiento en todos los niveles que conforman al ser o como lo definió Lipman (1998) “la educación entonces ha de verse como el gran laboratorio de la racionalidad” (p. 58) es allí, desde nuestras escuelas y liceos que debemos formar a niños y jóvenes para reflexionar y analizar cada situación a la que se enfrenten en el día a día.

En este sentido, pareciera que en las aulas aún se conserva una postura pasiva frente a los procesos de lectura y escritura, centrándose en la codificación del lenguaje sin explorar todas las dimensiones que implican ambos procesos.

En virtud de ello, es necesario que los docentes emprendamos nuevas búsquedas para desarrollar todas las potencialidades de los estudiantes, promoviendo desde temprana edad la participación activa en su proceso de aprendizaje y, a su vez, enriqueciendo nuestra labor a través de las experiencias que cada grupo nos ofrece.

Por medio de este trabajo de investigación y las situaciones de aprendizaje planteadas, se les brindó a los estudiantes del 3er año de Educación Media General una visión distinta a la habitual acerca de la lectura. A su vez, se favoreció el reconocimiento de algunas tipologías textuales académicas y la integración de asignaturas en el aula.

Al mismo tiempo, se les brindó a los docentes un espacio para interactuar con los estudiantes donde dominó la participación y el cuestionamiento de las ideas como herramientas principales para la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento. De tal modo, que los docentes también cuentan con una nueva visión de lo que realmente significa la lectura crítica en el aula.

Cuando se identificaron las prácticas de lectura en general, se pudo palpar el poco conocimiento que, tanto estudiantes como docentes, tenían con respecto a la lectura crítica, relacionándola exclusivamente con los comentarios críticos, desconociendo las dimensiones de la lectura, las competencias de lectura crítica, cómo y por qué desarrollarlas en el aula.

Al planificar y ejecutar situaciones de aprendizaje para favorecer el desarrollo de la lectura crítica, los estudiantes lograron iniciarse como lectores críticos y, aunque no lograron abarcar todo lo implícito en cada una de las competencias de lectura crítica, si se aproximaron a su desarrollo. Debemos recordar, que los estudiantes han sido formados en los años anteriores bajo una perspectiva tradicionalista de lo que significa leer, y el cambio de paradigma no puede ser inmediato bajo ninguna circunstancia. Es por ello que se le propone a los docentes continuar con las situaciones propuestas en los años consecutivos.

Durante el análisis de la trascendencia de la lectura crítica para favorecer el aprendizaje de los estudiantes en las distintas asignaturas, se comprobó que la lectura crítica no sólo favorece el aprendizaje académico, sino que potenció sus relaciones con los compañeros, con los docentes y les brindó una nueva herramienta para apropiarse de los textos. Igualmente, se percibió una mejora en el rendimiento académico y en la asistencia a clases, así como también se observó un mayor interés por las actividades propuestas en las situaciones de aprendizaje en comparación con las actividades que los docentes desarrollaron fuera de ellas.

A continuación se presentan algunas conclusiones y recomendaciones específicas que surgieron de la investigación dirigidas a reflexionar y mejorar la calidad de nuestra educación:

## **A los docentes**

Cuando se identificaron las prácticas de lectura se evidenció la necesidad de reflexionar sobre los propósitos de las actividades que involucren la lectura en el aula, analizando su función y los mecanismos que han de abordarse para que los estudiantes se apropien del conocimiento.

Considerar que la lectura crítica no solo se limita a las áreas humanísticas, sino que forma parte del desarrollo del pensamiento del ser humano y por lo tanto, no puede limitarse a algunas áreas de conocimiento. Es pertinente, que siempre tengamos presente que la lectura es una ventana hacia el mundo, por tanto que desde ella interactuamos poderosamente con culturas lejanas y épocas remotas.

Para favorecer el desarrollo de competencias de lectura crítica se sugiere planificar situaciones de aprendizaje destacando no solo la dimensión gramatical, sino también la semántica, la pragmática y la crítica, en aras de una educación de calidad y para la vida, que a su vez promueva la investigación con el fin de ayudar en el desarrollo de individuos con conciencia crítica y en plena capacidad de tomar decisiones coherentes.

La trascendencia de la lectura crítica se hace evidente cuando el docente reconoce que el estudiante es un participante activo en el proceso de aprendizaje, y es por ello necesario adecuar el aula a las necesidades de cada grupo y, además, ejecutar actividades donde la equivocación sea válida y forme parte del aprendizaje, enseñándoles a reflexionar para corregir y mejorar.

Para lograr una verdadera transformación en las prácticas de lectura hay que revisar cuáles son las destrezas comunicativas que los estudiantes necesitan para ingresar en el sistema de educación superior, así como para el desarrollo de la vida en sociedad, considerando que las instituciones educativas deben preparar al estudiante para afrontar su propia educación con responsabilidad y pertinencia.

Así mismo, recordar que las competencias de lectura crítica serán siempre indicadores claros de que nos acercamos a una interpretación integral del texto escrito, pues estas competencias han de servir como guías para orientar al estudiante hacia una postura reflexiva considerando todos los factores que se involucran en el desarrollo de situaciones de aprendizaje fundamentadas en la lectura crítica.

## **A los estudiantes**

Para identificar las prácticas de lectura en general, se sugiere participar en las actividades propuestas en el aula y reflexionar sobre sus propios procesos de lectura. Para favorecer el desarrollo de competencias de lectura crítica, los estudiantes deben involucrarse en el proceso de lectura para el desarrollo de un pensamiento reflexivo, crítico y cuestionador, que los acompañe en cada decisión a lo largo de la vida.

También deben recordar que la lectura crítica se aplica en todas las áreas del conocimiento, y que el desarrollo de tal destreza los ayudará a abordar los textos escritos con una mayor conciencia de las ideas subyacentes en el texto.

Para analizar la trascendencia de la lectura crítica para favorecer el aprendizaje en las distintas asignaturas, los estudiantes deben asumir un rol activo en su proceso de aprendizaje, solicitando espacios en el aula de clases para la discusión y el cuestionamiento de la información que los docentes les proporcionen, recordando siempre que el conocimiento no es absoluto y que las distintas perspectivas con las que abordamos un texto son producto de nuestras propias experiencias.

Finalmente, para una verdadera transformación de las prácticas de lectura por prácticas que favorezcan la formación de lectores críticos, los estudiantes



deben internalizar las nuevas concepciones sobre lo que significa leer. Es importante que nos desliguemos de las concepciones clásicas acerca de la lectura, reconociendo que es proceso complejo, que se desarrolla a lo largo de la vida, y que implica distintas dimensiones que van más allá de la gramática.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## Referencias

- Aragón A; y Avendaño, R. (2008). *Estrategias metacognitivas para la formación de estudiantes críticos en la Educación Básica*. (tesis inédita de pregrado). Universidad de Los Andes, Mérida, V.
- Arrieta, B., Villasmil, Y. & Fuenmayor, G. (2009) Análisis de la comprensión lectora y producción escrita de los estudiantes de educación media diversificada y profesional. *MULTICIENCIAS*, 9, (1), 62 – 69. ISSN 1317-2255 / Dep. legal 200002FA828. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=90411683009>
- Asamblea Nacional (2005). Unesco: Venezuela es líder latinoamericano en la lucha contra analfabetismo. Recuperado de: [http://www.asambleanacional.gob.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=26777%3Aunesco-venezuela-es-lider-latinoamericano-en-la-lucha-contra-analfabetismo&catid=333%3Agenerales&Itemid=248&lang=es](http://www.asambleanacional.gob.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=26777%3Aunesco-venezuela-es-lider-latinoamericano-en-la-lucha-contra-analfabetismo&catid=333%3Agenerales&Itemid=248&lang=es)
- Asociación Internacional de Lectura. (1999). Lectura y escritura para un pensamiento crítico. *Lectura y Vida*, (4) ,58-63
- Atienza, E. (2006). *Ideología y discurso en los contextos educativos: manifestaciones del currículo oculto*. Leon: Universidad de Leon
- Bajtín, M. (2008). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo veintiuno
- Barbero, S. (2009). Los científicos y el principio de responsabilidad. Acontecimiento: Órgano de expresión del Instituto Emmanuel Mounier. (90). Pp. 15-19. Recuperado de: <http://www.mounier.es/attachments/article/52/cientificos.pdf>

- Benavides, D; y Sierra, G. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *Revista Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. (3). Pp. 79-109.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Recuperado de:  
[http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paula\\_carlino.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf)
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*, (25), 6- 23
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y vida*, (26), Pp 32-45
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama
- Cely, A; y Sierra, G. (2011). *La lectura crítica, creativa e investigativa para el desarrollo de las competencias comunicativas, cognitivas e investigativas en Educación Superior*. Bogotá: Universidad EAN
- Colomer, T; y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste ediciones/MEC
- Cruz Larios, J. (2004). *Formación profesional para la enseñanza de la literatura, en el Nivel Medio Superior y Superior del Estado de Sonora*. Recuperado el 30 de octubre del 2008 en <http://www.mie.uson.mx/tesis-proyectos/Cruz-Jaime-2004-Ense%C3%B1anza-literatura.pdf>

- Díaz Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre los contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista mexicana de investigación académica*. (13), 525- 554.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico ¿qué es y por qué es importante?* Pp. 23-56. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Fainholc, B. (2004). Investigación: la lectura crítica en internet: desarrollo de habilidades y metodología para su práctica. *RIED*. 7 (1-2), 41- 64. Recuperado de: <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol7-1-2/investigacion.pdf>
- Fernández, L; y Bressia, R. (S.F) Definiciones y características de los principales tipos de textos. Buenos Aires: Universidad Católica de Argentina
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Galera, C. (2010). Nuevo escenario de socialización del lenguaje: el chat y los adolescentes. *Perspectivas de la comunicación*. (3). 1. Pp. 81-90. [http://www.perspectivasdelacomunicacion.cl/revista\\_1\\_2010/06texto.pdf](http://www.perspectivasdelacomunicacion.cl/revista_1_2010/06texto.pdf)
- Gomes, V. (2007). Reading Foreign Literature At University Level In Brazil: Developing Critical Readers. *Critical literacy: theories and practices*. (1).1. pp. 52-62
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En: *Textos en contexto*. (pp. 12-67) *Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Lagos, J; Revelo, I. (2003). *La enseñanza problemática como herramienta de apoyo al desarrollo del pensamiento crítico y creativo, para el área*

de Ciencias Básicas de la Facultad de Ingeniería de la I.U.Cesmag.  
Recuperado de: <file:///C:/Users/PC/Desktop/ensenanza-problemica-como-herramienta-apoyo-desarrollo.html>

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre

Morla, R. (2006) Bolívar y la ilustración. Eikasia. Revista de filosofía. (II). 8. Pp. 163-168. Recuperado de <http://www.revistadefilosofia.com/9Bolivar.pdf>

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.

Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Pearson educación.

Ramos, A; Herrera, J; y Ramírez, M. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de caso. *Comunicar*, (34). Pp. 201-209

Rosenblatt, L. (1996). *La teoría transaccional de la lectura y la escritura. Textos en contexto 1: Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

Serrano, S. y Madrid, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción pedagógica*. (16). Pp. 58-68

Serrano, S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica. *Educere*. (42). Pp. 505-514

Silva, Y. (2007). Estrategias de lectura para formar un lector independiente y crítico. Recuperado de: [http://www.serbi.ula.ve/serbiula/tesis\\_ula.php](http://www.serbi.ula.ve/serbiula/tesis_ula.php)

- Smith, F. (1997). La comprensión: base del aprendizaje. (Cap. 5). *Para darle sentido a la lectura*. (pp. 101- 125). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.
- Torres, M. (2003). La lectura. Factores y actividades que enriquecen el proceso. *Educere*, 6 (20).
- Torres, R. (2006) *Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Instituto Fronesis. Recuperado de: [www.oei.es/alfabetizacion/AprendizajePermanenteESP.pdf](http://www.oei.es/alfabetizacion/AprendizajePermanenteESP.pdf)
- Torres, R. (2007). No basta con enseñar a leer y escribir; hay que acercar la lectura y la escritura a la gente. *Uni-pluri-versidad*. (1). Pp 1-7
- Valero, D; y Rojas, A. (2007). El docente y el encuentro con la lectura. *Educere*, (39), 683-690
- Velásquez, J. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Latinoam.estud.educ.* (2). Pp. 29-44
- Zambrano, H. (2007).El paradigma de las competencias hacia la Educación Superior. *Revista facultad de Ciencias Económicas: Investigación y reflexión* (XV). 001. Pp. 145-165
- Zárate, A. (2010). *La lectura crítica en los libros de texto de Educación Secundaria. Concepción y tratamiento metodológico*. (Tesis de maestría Universidad Pompeu Fabra). Recuperado de:
- Zapata, M; y Paredes, I. (2008). *Estrategias de aprendizaje significativo para favorecer la lectura autónoma en estudiantes de séptimo grado de Educación Básica*. (tesis inédita de pregrado).Universidad de Los Andes, Mérida, V.

## Índice de Anexos

	Pág.
Carta para los docentes .....	46
Cuestionario de diagnóstico (docentes) .....	47
Entrevista de diagnóstico (docentes) .....	49
Cuestionario de diagnóstico (estudiantes) .....	50
Entrevista de diagnóstico (estudiantes) .....	52
Guía de observación .....	53
Cuestionario (situación de aprendizaje #01) .....	54
entrevista(situación de aprendizaje #02) .....	55
Análisis de protocolo (situación de aprendizaje #03) .....	56
Entrevista final .....	57

Muestras de ..... 58  
producciones escritas

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)



Lugar y fecha:

Licdo. \_\_\_\_\_

Docente de la asignatura \_\_\_\_\_ de 3er año de Educación Media

Liceo Bolivariano Ejido

Su Despacho. \_

Reciba ante todo un cordial saludo. La presente es para solicitar su participación como docente de la asignatura \_\_\_\_\_ de la sección \_\_\_\_\_ en el trabajo de investigación *Cómo darle sentido a la lectura crítica en Educación Media*, elaborado por la Licda. Celeste M. Bogarín R. para obtener el título de Magister Scientiae en Educación Mención Lectura y Escritura de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes. Dicho estudio pretende insertar prácticas de lectura crítica en el aula de 3er año de Educación Media para favorecer el proceso de aprendizaje. Agradeciéndole de antemano su receptividad, quedo de usted.

Atentamente

---

Licda. Celeste M. Bogarín R.

C.I: v-16.655.047



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN LECTURA Y ESCRITURA  
MÉRIDA – VENEZUELA

Fecha: Nombres y apellidos:

Materia(s) que imparte:

Año y secciones en los que imparte clases:

Tema: estrategias de lectura aplicadas por los docentes de 3er año de Educación Media

El siguiente cuestionario forma parte de una investigación relacionada con la lectura crítica en estudiantes de 3er año de Educación Media. Por esta razón queremos pedir su colaboración como informantes para responder al cuestionario sobre el tema: estrategias de lectura aplicadas por los docentes de 3er año de Educación Media.

- 1) ¿qué tipos de textos lees en tu disciplina?
- 2) ¿qué actividades hacen los estudiantes antes, durante y después de leer en el aula?
- 3) ¿en qué aspectos de la lectura profundizas cuando lees con los estudiantes?
- 4) ¿cuáles son las estrategias de lectura crítica que desarrollas a los estudiantes?
- 5) ¿Consideras importante que el estudiante investigue sobre el autor del texto? ¿por qué?
- 6) Cuando lees con los estudiantes indagas sobre ¿cuál fue el contexto histórico en que se produjo el texto? ¿por qué?

- 7) Cuando lees con los estudiantes los orientas para observar ¿cuál es la intención y la ideología del autor?
- 8) Cuando lees con los estudiantes los orientas para observar ¿cuál es la tesis que sostiene el autor?
- 9) Cuando lees con los estudiantes analizan ¿qué efectos genera el texto?  
¿Por qué?
- 10) Cuando lee un texto con los estudiantes ¿hacen sus propias interpretaciones sobre lo leído? ¿por qué?
- 11) Al finalizar una lectura ¿los estudiantes relacionan la información con su entorno sociocultural? ¿por qué?
- 12) En tus actividades de lectura ¿solicitas y orientas a los estudiantes para que elaboren su punto de vista?

Muchas Gracias

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)



Fecha: Nombres y apellidos:

Año y sección en los que imparte clases: Materia(s) que imparte:

Tema: estrategias de lectura aplicadas por los docentes de 3er año de Educación Media

La siguiente entrevista forma parte de una investigación relacionada con la lectura crítica en estudiantes de 3er año de Educación Media y está incluida en las actividades de diagnóstico necesarias para la ejecución de la investigación.

1. ¿De qué manera piensas que se podría mejorar el proceso de lectura de los estudiantes?
2. ¿De qué modo piensas que la lectura crítica puede jugar un papel en tu disciplina?
3. Desde tu disciplina ¿qué tipo de textos propones para desarrollar la lectura crítica y por qué?
4. ¿cuál es tu opinión sobre la integración de las áreas?
5. ¿Consideras relevante el conocimiento de la biografía del autor y del contexto en que se escribe una obra para comprenderla?
6. ¿Cómo podrías orientar a los estudiantes para que aprendan a percibir los aspectos implícitos en la lectura?
7. ¿por qué consideras relevante la formación de puntos de vista en los estudiantes?



Fecha:                      Nombres y apellidos:                      Edad:

Sexo:                      Año:                      Materias que cursa:

Tema: la lectura desde la perspectiva de estudiantes de 3er año de Educación Media.

El siguiente cuestionario forma parte de una investigación relacionada con la lectura crítica en estudiantes de 3er año de Educación Media y está incluida en las actividades de diagnóstico necesarias para la ejecución de la investigación.

- 1) ¿en qué asignaturas suelen leer durante las clases?
- 2) ¿con qué tipo de texto tienes contacto en las distintas disciplinas?
- 3) ¿qué actividades hacen antes, durante y después de leer en el aula?
- 4) ¿sobre qué temas te gustaría leer en clases?
- 5) ¿en qué aspectos profundizas cuando lees un texto?
- 6) ¿cuáles son tus estrategias de lectura crítica?
- 7) Cuando lees un texto investigas ¿quién es el autor, de dónde es, cuál es su formación? ¿por qué?
- 8) Cuando lees un texto indagas sobre ¿cuál fue el contexto histórico en que se produjo el texto? ¿por qué?
- 9) Cuando lees un texto puedes observar ¿cuál es la intención y la ideología del autor? ¿por qué?
- 10) Cuando lees un texto analizas ¿qué efectos genera el texto en ti? ¿por qué?

11) Cuando lee un texto ¿haces tus propias interpretaciones sobre lo leído?  
¿por qué?

12) Al finalizar una lectura ¿con qué puedes relacionar el contenido de la  
lectura con tu vida?

Muchas gracias

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN LECTURA Y ESCRITURA  
MÉRIDA – VENEZUELA

Fecha:                      Nombres y apellidos:                      Edad:

Sexo:                      Año:                      Materias que cursa:

Tema: la lectura desde la perspectiva de estudiantes de 3er año de Educación Media.

La siguiente encuesta forma parte de una investigación relacionada con la lectura crítica en estudiantes de 3er año de Educación Media.

1. ¿qué tan seguido lees?
2. ¿Cuándo un docente te pide analizar una lectura en qué aspectos te centras?
3. ¿qué tipos de textos sueles leer en el aula?
4. ¿crees que a través de un texto se puede conocer el pensamiento del autor y el entorno en el que se desenvuelve?
5. ¿cómo haces para identificar el tema en una lectura?
6. ¿en qué piensas cuando lees un texto y el autor presenta ideas contrarias a tus creencias?
7. Cuando lees un texto determinado ¿por qué crees que puedes identificarte o no con el autor?

Nota: por tratarse de una entrevista semiestructurada las preguntas están sujetas a cambios.



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN LECTURA Y ESCRITURA  
MÉRIDA – VENEZUELA

Fecha:                      Nombres y apellidos:

La siguiente guía de observación forma parte de una investigación relacionada con la lectura crítica en estudiantes de 3er año de Educación Media

Competencias de lectura crítica	Manifestaciones del lenguaje oral	Manifestaciones del lenguaje corporal	Observaciones:
pragmáticas y culturales			
valorativas y afectivas			
cognitivas			
lingüísticas y discursivas			





UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN LECTURA Y ESCRITURA  
MÉRIDA – VENEZUELA

Fecha:                      Nombres y apellidos:                      Edad:

Sexo:                      Año:                      Materias que cursa:

Tema: Pensamiento de Simón Bolívar

1. ¿qué piensas sobre la actividad de lectura Ideales del Libertador y su vigencia en la sociedad actual?
2. ¿cuál es tu opinión sobre las ideas que plantea el autor en su texto?
3. ¿el intercambio de opiniones con los compañeros afectó tu criterio sobre la lectura?
4. ¿cuáles consideras que son los aspectos positivos de la actividad de lectura planteada?
5. ¿de qué manera pudiste determinar cuál es la ideología del autor?
6. ¿en qué aspectos estás de acuerdo con el autor y en cuáles estas en desacuerdo?
7. Desde tu perspectiva como lector podrías evaluar el texto en una escala del 1 al 10 y explicar el por qué de tu evaluación.
8. ¿por qué es importante consultar términos, la procedencia del autor y el contexto en que se escribe una obra?

Referencia bibliográfica: Morla. R. (2006) Bolívar y la ilustración. Eikasia. Revista de filosofía. (II). 8. Pp. 163-168. Recuperado de <http://www.revistadefilosofia.com/9Bolivar.pdf>



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN LECTURA Y ESCRITURA  
MÉRIDA – VENEZUELA

Fecha:                      Nombres y apellidos:                      Edad:

Sexo:                      Año:                      Materias que cursa:

Tema: Ética y responsabilidad científica

1. ¿De qué trata el texto responsabilidad social de la actividad científica?
2. ¿Cuál es el propósito del texto?
3. ¿Hacia quién está dirigido el texto?
4. ¿cómo está estructurado el texto?
5. ¿Qué ideas sobre la ciencia nos presenta el autor?
6. ¿Qué ideas sobre la ética nos presenta el autor?
7. ¿Cuáles son los valores que consideras esta promoviendo el autor?
8. ¿Qué ideas compartes y qué ideas no compartes con el autor?
9. ¿Para qué crees que te puede servir la lectura del texto?
10. ¿De qué manera influye este texto en ti?
11. ¿Qué aportes encontraste durante y luego de la discusión guiada en clases?
12. ¿De qué manera la discusión guiada influyó en tu opinión sobre la lectura?
13. ¿A que conclusiones llegas luego de la discusión en clases del texto?

Referencia bibliográfica: Barbero, S. (2009). Los científicos y el principio de responsabilidad. Acontecimiento: Órgano de expresión del Instituto Emmanuel Mounier. (90). Pp. 15-19. Recuperado de: <http://www.mounier.es/attachments/article/52/cientificos.pdf>



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
 FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN LECTURA Y ESCRITURA  
 MÉRIDA – VENEZUELA

Fecha:                      Nombres y apellidos:                      Edad:

Sexo:                      Año:                      Materias que cursa:

Tema: Tecnología de la informática y su influencia en el lenguaje

Oraciones que reflejan competencias pragmáticas y culturales	que	Oraciones que reflejan competencias valorativas y afectivas	que	Oraciones que reflejan competencias cognitivas	que	Oraciones que reflejan competencias lingüísticas y discursivas
www.bdigital.ula.ve						

Referencia bibliográfica: Galera, C. (2010). Nuevo escenario de socialización del lenguaje: el chat y los adolescentes. Perspectivas de la comunicación. (3). 1. Pp. 81-90.[http://www.perspectivasdelacomunicacion.cl/revista\\_1\\_2010/06texto.pdf](http://www.perspectivasdelacomunicacion.cl/revista_1_2010/06texto.pdf)



Fecha:                      Nombres y apellidos:                      Edad:

Sexo:                      Año:                      Materias que cursa:

Tema: algunas reflexiones relacionadas con la lectura crítica

1. ¿cuál es tu opinión con respecto a las tres actividades de lectura crítica?
2. ¿qué aspectos consideras que favorecieron el proceso de lectura y cuáles lo perjudicaron?
3. Después de las actividades ¿ha cambiado tu forma de abordar los textos?
4. ¿la lectura crítica puede aplicarse en cualquier área de aprendizaje? ¿por qué?
5. ¿crees que es importante reflexionar durante y después de la lectura? ¿por qué?
6. ¿has pensado cómo sacar provecho de la lectura como parte de tu proceso de aprendizaje?
7. ¿diferenciar los tipos de texto tiene algún impacto en tu comprensión de la lectura?
8. ¿el intercambio de opiniones con los compañeros te ayudo a formar tu propio criterio?
9. ¿de qué forma la lectura crítica puede afectar tu vida en sociedad?

Nota: por tratarse de una entrevista semiestructurada las preguntas están sujetas a cambios.

## Bolívar y la Ilustración

- En esta lectura de 6 páginas que realizó el autor Rafael Morla da a enseñar, conocer y explicar brevemente parte de la vida de Bolívar y citas realizadas por él. El propósito de Morla es enseñar las ideas principales de Bolívar ya que la función es controlar tanto sus ideas, las de Bolívar y de otros autores como: Rousseau y Montesquieu, ya que Morla los utilizaba para afirmar sus ideas.

- Morla en algunos casos no terminaba sus ideas dicha ya que los comenzaba en otro párrafo ejemplo cuando al principio empieza a hablar de los padres de Bolívar y después lo afirma correctamente.

- Morla desde su lectura realizaba una serie de preguntas como ¿A qué aspiraban los filósofos del siglo XVIII? Tal vez para llamar la atención del lector o para dar a enseñar más sobre su sabiduría.

- La lectura del autor Morla si es una conferencia ya que el autor da a conocer tanto sus ideas y las de Bolívar firmadas por el mismo. Morla si cumple con la tipología en su conferencia, aunque algunas veces no la cumple.

- Sus aspectos importantes son las citas realizadas por Morla y las no importantes fueron dar a conocer sobre la vida de los

R5= al público en general porque explica todo sobre el proyecto Manhattan y todo lo ocurrido en ese proyecto para que el público que no sabían se enteren.

R3= De los científicos y el principio de responsabilidad y de lo ocurrido con la bomba que lanzaron en Hiroshima y Nagasaki y los que la crearon, como y dónde la crearon.

R6= El título, autor, introducción, contenido, cierre y referencia.

R4= Tiene varias ideas que varían, en una de ellas dicen que deberían reunir varios científicos para crear un proyecto mundial, pero para crear algo que mejorara el mundo y la existencia del ser humano y no para perjudicarlo.

R10= La responsabilidad, porque al querer que todos los científicos sean responsables con todo lo que hacen y todas las decisiones que toman que no perjudiquen a los demás.

R11= Los que comparto es la de hacer proyectos para que mejoren el mundo y no para empeorarlo: cuando arman de fuego o bomba sino para hacer vacunas sobre las enfermedades o algo así.

R12= Para aprender sobre el proyecto Manhattan, sobre la bomba y todo lo ocurrido y para que cuando y vale a tomar una decisión o a hacer algo no perjudique a los demás, sea a ser responsable.

R13= Influye en mi pensamiento y sobre la responsabilidad y la paz mundial.

R2= Por que el texto se trata sobre los científicos y el también es un científico.

La autora, Claudia Julieta Galera  
presenta un trabajo denominado Nuevo escenario  
de Socialización del lenguaje: el chat y los  
Adolescentes.

En el cual una función es dar a conocer sobre la  
nueva forma de comunicación, que, como sabemos, fere-  
mos los adolescentes hoy en día, y que nos sirve para  
informarnos más sobre el chat. Con el propósito de  
que analicemos el lenguaje escrito en el chat, si es  
una nueva forma de comunicarse al mundo.

Galera hace algunas citas, ejemplo nombra a  
Leticia San Martín y dice que es una investi-  
gadora. También nombra a Teun Van Dijk y expli-  
ca que es un lingüista investigador Holandés. Me  
parece innecesario que la autora incluya a una  
persona de 30 años cuando se está hablando de  
adolescentes. Me parece muy bien el tema de esta  
investigación ya que es muy bueno hablar sobre  
la forma de el lenguaje escrito de los adolescentes.

La lectura es muy interesante ya que es bueno  
saber más sobre las formas tecnológicas de comuni-  
cación, ejemplo el chat ya que nosotros al momento de  
chatear debemos escribir correctamente. La tipología