



...suscepit vestibulum
...Maecenas vestibulum
...dapibus. Vestib
...ut am. Duis
...dignis
...um. Et

...ne
...tullis

LA LECTURA CRÍTICA: HERRAMIENTA PARA LA PROMOCIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

*María Auxiliadora Chacón Corzo,
Carmen Teresa Chacón C.*

Universidad de Los Andes.
Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”
mariach@ula.ve / cchacon15@gmail.com

RESUMEN

La lectura es un proceso interactivo entre texto y lector. Implica promover la conciencia sobre el acto de leer, impulsar el análisis, la síntesis, la evaluación y la emisión de juicios de valor dirigidos a alcanzar la reflexión sobre el propio aprendizaje, la disposición a autocorregirse y la toma de decisiones para mejorar. Es decir, el lector debe asumir una postura crítica ante la información leída. Este estudio reporta los hallazgos parciales de un trabajo más amplio acerca de la lectura y el pensamiento crítico en estudiantes de Educación. El propósito fue explorar la lectura crítica de un grupo de estudiantes cursantes de la carrera de Educación, menciones Matemática e Inglés, de la Universidad de Los Andes, Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, del Táchira. Se requirió a los participantes realizar una lectura crítica de un capítulo asignado y, a partir de ello, escribir acerca del contenido. La investigación, enmarcada en un enfoque cualitativo, utilizó el

análisis de contenido como técnica y el software ATLAS-ti versión 6.0 para el estudio de los datos. La revisión de los documentos escritos se hizo con base en criterios previos sobre las habilidades de un pensador crítico propuestas por Facione (2007). Entre los resultados preliminares se encontró el apego de la mayoría de los documentos analizados a las ideas expuestas por el autor, enfocándose en la descripción y comprensión del texto, pero sin aportes significativos que permitan avanzar hacia las habilidades de la evaluación y autorregulación que caracterizan a un pensador crítico. Por consiguiente, es prioritario que los formadores de docentes medien, a través de estrategias potenciadoras del diálogo y discernimiento, la lectura crítica con el fin de avanzar hacia el desarrollo del pensamiento reflexivo.

Palabras clave: Pensamiento crítico, lectura, escritura, formación docente.

CRITICAL READING: A TOOL TO FOSTER CRITICAL THINKING IN THE INITIAL TEACHER FORMATION

ABSTRACT

Reading is an interactive process between reader and writer. It implies to encourage consciousness about the act of reading, promote analysis, synthesis, evaluation, and judgment aimed at fostering reflection about one's own learning disposition for auto regulation and decision making to improve. In other words, a reader should assume a critical position about a text. This study reports the partial findings of a bigger study about critical reading and thinking. The purpose was to explore the critical reading abilities of a group of prospective teachers majoring in Mathematics at the University of Los Andes, "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez", Táchira. Students were asked to read a selected chapter, and then write about its content. Framed on a qualitative approach, Content Analysis was used as a technique to analyze students' compositions with the help of the software Atlas-ti 6.0. Previous categories framed on Facione's (2007) criteria about a critical thinker were established. Results showed that most compositions were mainly descriptive, based on understanding of the author's ideas and points of view, which indicates that the participants lacked the abilities of evaluation and auto regulation that characterize a critical thinker. Thus, it is essential that teacher programs consider the implementation of strategies that foster critical thinking in order to help prospective teachers acquire the necessary competences that critical thinkers need to promote educational changes.

Key Words: Critical thinking, critical reading, teacher formation.

Introducción

La formación del ser humano implica considerar una serie de capacidades, habilidades y destrezas que se van desarrollando durante toda la vida, tanto en los ámbitos formales como informales. En este sentido, se reconoce que los procesos formativos ocurren durante toda la vida. No obstante, es necesario recordar que la educación tiene entre una de sus finalidades y principios desarrollar el pensamiento de los educandos, desde sus inicios en la educación infantil hasta en los estudios superiores; obviamente, se debe impulsar la conciencia de los ciudadanos de reconocerse como aprendices permanentes y autónomos, independientemente del campo en el cual les corresponda servir a su sociedad.

Este trabajo forma parte de un estudio más amplio sobre el desarrollo del pensamiento reflexivo y la lectura crítica en estudiantes de Educación; por tanto, en este manuscrito se presentan algunos resultados preliminares sobre la lectura crítica. Nos centraremos en esta por cuanto es fundamental que los futuros docentes alcancen las habilidades para comprender y evaluar un texto. Sobre esta base, se considera que la lectura crítica es compleja, en cuanto exige mayor comprensión, lo cual implica descubrir inferencias, intenciones del autor, recuperar los significados y matices del texto, así como evaluar su fiabilidad y validez, detectar incoherencias y contradicciones, entre otros aspectos (Cassany, 2003).

Por tanto, leer críticamente implica asumir una actitud de indagación, realizar inferencias a partir del análisis lógico de lo leído con base en criterios y así poder elaborar juicios; para ello, es necesario examinar la intencionalidad del autor, la validez del escrito y conocer el tipo de texto que se lee. Ahora bien, cuando se ha comprendido un texto, pueden

entenderse sus ideas y temática; es decir, se posibilita el pensamiento crítico por cuanto el lector va comprendiendo y valorando la información en un proceso continuo. Así lo expresa Klooster (2001): “Solo cuando evaluamos, expandimos, o aplicamos las ideas entendidas es que pensamos de manera crítica” (p. 36).

Al respecto, Klooster (2001) plantea que el pensamiento crítico posee cinco aspectos principales: 1) es independiente porque se elabora en forma individual. Según este autor, pensar independientemente es, probablemente, la característica más importante del pensamiento crítico, 2) exige de conocimientos e información, a partir de datos, teorías, conceptos, leyes y fundamentos, entre otros, 3) plantea preguntas o problemas, inherentes al sujeto y su contexto que deben ser resueltas, 4) implica argumentación razonada fundamentada en evidencias de tipo personal y científico que se comparten con la audiencia, y donde también se considera la existencia de puntos de vista opuestos, y 5) es social porque confronta y comparte ideas u opiniones con otros.

Es decir, el pensamiento crítico incentiva la participación, responsabilidad con las ideas propias, pero también involucra el intercambio y la tolerancia. De manera que es necesario enseñar la lectura crítica haciendo uso de procesos mentales complejos que conlleven a pensar críticamente. En este sentido, vale la pena destacar que a partir de la lectura crítica se posibilita la emisión de opiniones, valoración y el estar de acuerdo o no con las ideas del autor, sin obviar las implicaciones determinadas por el contexto y la ideología; es una reflexión acerca de la validez sobre lo leído con base en los conocimientos previos y las experiencias personales del lector (Cassany, 2003).

Es por ello que para enseñar y potenciar el pensamiento crítico en los distintos niveles del sistema educativo, es fundamental que los docentes posean competencias para pensar críticamente; en otras palabras, desde la universidad, los formadores deben estar comprometidos con el pensamiento crítico para poder promoverlo entre los futuros docentes (Paul y Elder, 2005).

Por otra parte, es importante destacar la relación estrecha que existe entre lectura crítica y el pensamiento crítico (Cuevas, 1989). De hecho, para

algunos autores (Cuevas, 1989; Klooster, 2001), la lectura crítica precede al pensamiento crítico, es decir, no puede pensarse de manera crítica sobre un texto que no se ha comprendido.

Ahora bien, tanto el pensamiento crítico como la lectura crítica son constructos difíciles de definir porque implican muchas habilidades y procesos, lo cual dificulta un acuerdo entre los expertos acerca de una definición. En relación con la lectura crítica, Cassany (2003) afirma que “nos estamos refiriendo a una de las formas de lectura más exigentes y complejas que podamos imaginar” (p. 120). Por su parte, Facione (2007) sostiene que “el pensamiento crítico es el juicio autorregulado que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio” (p. 21). Esto es, pensar de manera crítica implica desarrollar la disposición y habilidad para otras tareas mentales que apoyen la actividad cognitiva que permita sustentar las evidencias de que se piensa críticamente, es decir, que los individuos establezcan criterios válidos basados en argumentos a la hora de asumir una posición argumentada y razonada, así como también que sean capaces de autorreconocerse y aceptar sus errores a fin de mejorar los procesos mentales superiores.

En este estudio se asume que tanto la lectura como el pensamiento crítico son constructos complejos, multidimensionales que exigen la conjugación de una serie de habilidades del pensamiento, tales como analizar, sintetizar, argumentar, reflexionar, evaluar, entre otros procesos de pensamiento, a fin de llegar a la resolución de problemas, toma de decisiones y acciones que guíen cambios y transformaciones.

Basándonos en los planteamientos anteriores, podemos señalar que leer y escribir son tareas de orden superior que exigen del futuro docente habilidades, capacidades y destrezas vinculadas con los procesos de pensamiento que abarcan desde la observación hasta la síntesis, así como la evaluación, la toma de decisiones y la resolución de problemas; emerge, entonces, el rol de la universidad como formadora de estos profesionales y su responsabilidad ineludible en la educación superior. Tales argumentos obligan a centrar la atención en la formación inicial, por cuanto es prioritario

que los futuros educadores sean lectores críticos y estén conscientes de la importancia de cultivar su propio pensamiento.

En consecuencia, la lectura crítica y la escritura constituyen procesos fundamentales en la formación inicial de los educadores y, por tanto, deberían estimularse con regularidad, orientados a incentivar en el estudiante la conveniencia de desarrollar y ejercer sus habilidades como lector crítico, más allá de la comprensión de la lectura. En otras palabras, se trata de poner en acción un conjunto de habilidades y capacidades relativas a comprender, analizar y juzgar, lo cual, en conjunto, posibilita la emisión de juicios de valor sopesados a partir de la formulación de hipótesis acerca de lo que se lee y, a su vez, orienta la construcción de argumentos, la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la comparación y la contrastación, con la finalidad de sustentar un juicio crítico valorativo acerca de determinado tema.

Visto de este modo, tanto el pensamiento crítico como la lectura crítica, evidentemente, se vinculan a procesos de pensamientos básicos y superiores, que exigen el desarrollo de competencias para la comprensión, abstracción, análisis, síntesis, evaluación y resolución de problemas, basados en criterios para emitir juicios. No obstante, investigaciones (Carbajal, 2013; Chacón, 2006; Guzmán y Sánchez, 2006; Pietro, 2008) muestran que los futuros docentes no siempre ponen en acción los procesos a partir de los cuales se evidencia el pensamiento crítico. En otras palabras, son evidentes las debilidades para la interpretación, análisis, evaluación e inferencia. Asimismo, otros estudios han revelado que la lectura crítica es una tarea pendiente en los universitarios (Aguirre, 2008, Sarmiento, 2011).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, este estudio tuvo como propósito explorar la lectura crítica en un grupo de 25 estudiantes cursantes del último año de la carrera de Educación, menciones Matemática e Inglés de la Universidad de Los Andes, Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, del Táchira. Para ello se requirió a los participantes leer un capítulo del libro *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, de Edith Litwin (2008) y, a partir de allí, escribir acerca de lo expresado por la autora.

Referentes teóricos

Leer significa comprender, interpretar y darle significado a un texto en un contexto social y cultural. Por tanto, la lectura es un proceso interactivo entre texto y lector. De allí que, como ya se planteó anteriormente, esta es una competencia fundamental en la formación integral de un individuo crítico y reflexivo, apto para transformar su realidad. Se asume que el desarrollo integral del ciudadano implica el poner en acción competencias para entender el complejo y dinámico mundo actual saturado por la diversidad de información, a través de múltiples fuentes, lo cual exige un lector crítico, que reflexione sobre lo que lee, cuestione y asuma una postura valorativa ante la información leída, ya sea académica o cotidiana.

Cassany (2006) afirma que leer, desde una concepción psicolingüística, “no solo exige conocer las unidades y reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender. Aportar conocimiento previos, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular” (p. 32).

Por otra parte, el mismo autor nos advierte que hoy día es importante no obviar la concepción sociocultural de la lectura; el significado y el conocimiento previo tienen un origen social, por consiguiente, comprender el discurso significa entender esa visión del mundo, la cual está impregnada de diversas percepciones; es decir, autor y lector poseen una carga de subjetividad, influida por su identidad, valores y contexto, aspectos que debemos tener en cuenta cuando de lectura se trate.

En todo caso, es ineludible el compromiso de la universidad con la formación de lectores críticos. Por ello, la necesidad de propuestas didácticas que apunten hacia el fomento de la lectura crítica, comprometida con el examen minucioso de un texto para profundizar en sus significados, interpretar y dar sentido a partir de las propias consideraciones de cada lector. Siguiendo a Serrano (2008), la lectura crítica implica:

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).

Con base en el argumento de Serrano, se puede afirmar, en efecto, que la lectura es una herramienta fundamental para desarrollar el pensamiento crítico, en todas las áreas del saber, teniendo en cuenta que leer es una de las actividades estrechamente vinculada con la construcción del conocimiento.

En esta línea, Cassany (2006) expone que un lector crítico comprende desde su perspectiva, discute y propone alternativas; esta comprensión está orientada por una mirada personal y un conocimiento contextual, producto de las interacciones, experiencias previas del lector. Para comprender e interpretar, el lector elabora inferencias, las cuales exigen de los procesos cognitivos y de la conciencia de cada uno, pero asumiendo que cada discurso no es neutro, sino situado, que posee una ideología y está sesgado por quien lo escribe y, obviamente, sujeto a la interpretación del lector.

Lo anteriormente expuesto nos conduce a enfatizar sobre la necesidad de promover en los futuros educadores la lectura crítica, profundizar en el contenido y los argumentos que apoyan un texto, desentrañar la ideología del autor, de modo que puedan emitirse juicios y comparaciones con base en criterios establecidos. De este modo, se plantea que una de las estrategias para promover el pensamiento crítico en los universitarios, específicamente en los estudiantes de Educación, debe ser la lectura de textos significativos, vinculados a temas educativos inherentes a los objetivos de formación en asignaturas pedagógicas como el Desarrollo Curricular y las Prácticas Profesionales. De allí que para efectos de explorar la lectura crítica en los participantes de este estudio, se escogió el texto *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, de Edith Litwin (2008). Asimismo, se requirió a los estudiantes leer un capítulo y plantear de manera escrita una valoración crítica acerca del contenido, considerando la necesidad de proponer, confrontar, escudriñar y asumir una posición argumentada acerca del contenido leído.

Método

Se trata de un estudio cualitativo en proceso, que utilizó el análisis de contenido como técnica para explorar las valoraciones escritas por los participantes después de leer el capítulo asignado. A tal efecto, se seleccionaron los siguientes capítulos del mencionado libro: “Para pensar los aprendizajes”, “Reflexiones en torno a cómo enseñar”, “El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas”, “El oficio del docente al borde del currículo”, “Las tecnologías que heredamos, las que buscamos y las que se imponen” y “La investigación en torno a las prácticas de enseñanza”. Edith Litwin plantea en estos capítulos una serie de reflexiones y consideraciones en torno a las prácticas de enseñanza, razón por la cual resultan apropiados para promover la discusión y deliberación en torno a temas pedagógicos, significativos e inherentes a la formación de los futuros docentes.

Es importante señalar que los temas mencionados se corresponden con los contenidos temáticos de la asignatura Desarrollo Curricular e Innovaciones Educativas, la cual es obligatoria en el plan de estudios de la carrera de Educación. La lectura y valoración escrita del contenido leído por parte de los estudiantes constituyó la fuente de recolección de datos, cuyo propósito fue explorar la lectura crítica mediante la técnica de análisis de contenido.

El análisis de contenido es una técnica de investigación definida por Bardin (citado por Abela, 2002) como

“el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes” (p. 3).

Utilizando el análisis del contenido, se procedió a la lectura de los documentos escritos para examinarlos con base en los criterios planteados por Facione (2007), los cuales fueron adaptados por las autoras de la presente investigación, tal y como se muestra en la *tabla 1*.

Tabla 1. Criterios e indicadores del pensamiento crítico

Criterios	Indicadores
Análisis	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica similitudes y diferencias. • Hace inferencias a partir del texto leído. • Sustenta las ideas con argumentos.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Emite juicios de valor sobre las ideas expuestas por el autor. • Valora la aplicabilidad de las propuestas del autor del texto.
Inferencias	<ul style="list-style-type: none"> • Formula hipótesis con base en la lectura. • Propone alternativas a situaciones planteadas. • Establece conclusiones basadas en las evidencias y principios contenidos en la lectura.
Explicación	<ul style="list-style-type: none"> • Refiere procedimientos, procesos, resultados con su respectiva justificación. • Expone y defiende sus puntos de vista de manera razonada y coherente.
Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> • Hace diferencia entre sus opiniones y creencias personales y las del autor. • Revisa sus propias creencias, juicios e interpretaciones para corregir su razonamiento.

Fuente: Adaptación de Facione (2007)

Procedimiento para el análisis

El análisis consistió en seleccionar unidades significativas y agruparlas en relación con las competencias mencionadas. Este proceso se llevó a cabo con el *software* Atlas-ti versión 6.0., el cual es una herramienta informática para analizar datos. A través de este proceso de análisis, se siguieron las fases siguientes.

Inicialmente se procedió a la lectura de cada documento. Se seleccionaron catorce de los veinticinco presentados, sobre la base de la claridad del discurso y organización de las ideas. Seguidamente, se procedió mediante el Atlas-ti a codificar o fragmentar cada escrito en unidades mínimas de significado o códigos, las cuales posteriormente fueron reagrupadas y depuradas durante la etapa de reducción de los datos. Luego, siguiendo

el método inductivo de comparación, se contrastaron los datos para establecer las unidades de análisis y extraer las conclusiones y evidencias que resultaron del proceso. Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo o cualitativo estructural, según Tesch (1990) y Valles (1999), el cual se basa en el uso de tablas de frecuencia para mostrar las relaciones y la distribución de las unidades de análisis.

Resultados

La *tabla 2* muestra la distribución de unidades de análisis por documento. En ella se puede evidenciar que los escritos con mayor número de unidades de análisis son el 1 y el 13 con 16,12 % cada uno. Seguido por el documento 8 con 13,49 %, mientras que el documento 12 apenas cubre el 1,64 %.

Tabla 2. Distribución de unidades de análisis por documentos

Documento	f	%
1	49	16,12 %
2	11	3,62 %
3	21	6,91 %
4	22	7,24 %
5	8	2,63 %
6	21	6,91 %
7	21	6,91 %
8	41	13,49 %
9	7	2,30 %
10	25	8,22 %
11	14	4,61 %
12	5	1,64 %
13	49	16,12 %
14	10	3,29 %
Total	304	100,00

Fuente: Proceso de investigación

De los criterios previamente establecidos (ver *tabla 1*), con base en Facione (2007), encontramos los siguientes: *explicación, análisis, inferencias y evaluación*. En relación con la autorregulación, los documentos analizados no mostraron indicadores relacionados con la revisión de creencias propias, juicios e interpretaciones que incitaran a la reflexión o confrontación de ideas, creencias u opiniones con las del autor.

En la *tabla 3* se muestra la distribución de las unidades de análisis que surgieron de los datos analizados, donde la *descripción* representa el 33,2 %, el *análisis* 20,1 %, seguido de la *comprensión* con 18,1 %, *evaluación* con 11,5 %, y *explicación* con 9,5 %, mientras que *inferencias* solo alcanzó 7,6 %.

Tabla 3. Distribución de las unidades de análisis

Unidades de análisis	f	%
Descripción	101	33,2 %
Comprensión	55	18,1 %
Explicación	29	9,5 %
Análisis	61	20,1 %
Inferencias	23	7,6 %
Evaluación	35	11,5 %
Total	304	100 %

Fuente: Proceso de investigación

Vale acotar que la *descripción* y la *comprensión*, unidades de análisis con mayor presencia, emergieron producto del proceso de contrastación y comparación de los datos.

La descripción

La descripción está vinculada a la exposición y reconstrucción de las ideas de la autora; en otras palabras, los escritos de los participantes mostraron apego general a las ideas originales del libro. Esta unidad de análisis suma 33,2 %, y es la de mayor presencia. En la *tabla 4* se muestran los códigos asociados con la descripción.

Tabla 4. Unidad de análisis: descripción

Códigos	f	%
Copia textual	21	6,91 %
Introducción del tema	6	1,97 %
Inclusión de ideas secundarias	5	1,64 %
Parafraseo de ideas	55	18,09 %
Reconstrucción de las ideas del autor	14	4,61 %
Subtotal	101	33,22 %

Fuente: Proceso de investigación

A esta unidad de análisis corresponden la *copia textual*, *introducción al tema*, *inclusión de ideas secundarias*, *parafraseo de las ideas del autor* y *reconstrucción de las ideas*. En relación con el código *copia textual* se evidenció en los documentos el uso de la reproducción textual, bien sea como transcripción de párrafos del capítulo o mediante la copia de las ideas de la autora encontradas en la Internet, incluso incorporando opiniones textuales de otros autores también extraídas de la Red. Este resultado fue recurrente en varios de los documentos, representado por 21 registros que corresponden el 6,91 %. Seguidamente, se muestran algunos extractos en relación con este hallazgo:

T3: Cada nueva tecnología, al incorporarse, reproduce en los docentes la misma aspiración: facilitar su tarea, asegurar la comprensión, acudir en su ayuda frente a temas de difícil comprensión [34:37].

La cita anterior es una reproducción textual sin referencia que corresponde al capítulo 7, denominado “Las tecnologías que heredamos, las que buscamos y las que se imponen”, ubicado en la página 150. De igual manera, el ejemplo 6, a continuación, es otra muestra textual de la página 202 del capítulo 9, titulado “La investigación en torno a las prácticas de la enseñanza”:

T6: Así como los docentes planifican, evalúan y proponen actividades para los estudiantes, o llevan a cabo diferentes estrategias, también pueden realizar procesos investigativos [65:67].

T6: es cierto que los docentes tienen una agenda recargada de actividades que deja poco espacio para la inclusión de nuevas tareas, deben diseñar las clases, preparar las actividades, examinar los materiales, recurrir a las bibliografías buscando nuevos contenidos, corregir las producciones de los estudiantes, atender a las familias y muchas otras cosas. Sin embargo, ellos tienen numerosos interrogantes respecto de su tarea que solo un proceso de indagación riguroso puede atender [67-73].

A partir de estos ejemplos puede inferirse, por una parte, el desconocimiento de los estudiantes en relación con las normas para citar fuentes en las cuales apoyan sus ideas, bien sea para comparar, contrastar o adherirse y, por otra parte, la ausencia de competencias para sustentar con argumentos e ideas propias lo expresado por la autora, de acuerdo con los fragmentos ilustrados.

Ahora bien, el código *introducción al tema* se refiere a que los participantes debían elaborar, por lo menos, un párrafo acerca del tema tratado en el capítulo leído. Este código con 6 citas representa el 1,97 %, mientras que la *reconstrucción de las ideas* es de 4,61 %, es decir, se hicieron descripciones de manera fiel al texto leído. A continuación, se presentan algunos extractos de esta unidad de análisis.

T1: En este libro Edith Litwin se dirige a los docentes, con la finalidad de que estos incorporen en la enseñanza la creación de nuevos espacios, estrategias y propuestas, que permitan a los estudiantes el interés por aprender, por despertar su imaginación y creatividad [3:6].

T6: Es posible pensar en espacios de un nuevo tipo en el marco de los diseños curriculares: espacios de conocimiento que rompan las perspectivas disciplinarias sin dejar de ser conocimiento científico, un ejemplo posible es la creación de laboratorios o talleres de pensamiento científico, generando así un espacio en el que mediante una estrategia distinta a las tradiciones de la enseñanza en el aula, se trata, además de encontrar una propuesta diferente para el desarrollo del currículo [49:55].

El texto 1 es un ejemplo del código *introducción al tema*, mientras que el texto 6 ejemplifica la *reconstrucción de las ideas del autor*; en este se observa un predominio de la descripción del contenido, sin llegar a la construcción de significados o elaboración de representaciones donde el participante exprese sus opiniones o profundice para incorporar sus propios argumentos.

En cuanto al código *parafraseo de ideas*, este muestra una alta presencia, con un total de 55 citas que corresponden al 18,09 % del total. Es decir, los estudiantes interpretaron las ideas de la autora y las expresaron con sus propias palabras, tal como se muestra seguidamente.

T6: Los docentes, al diseñar los problemas, deberán analizar cuáles son los contenidos que se podrán abordar para su tratamiento y cuáles serán los materiales que se pondrán a disposición de los estudiantes; seguramente el trabajo en grupo posibilitará el tratamiento del problema en un mayor nivel de profundidad. La evaluación de las resoluciones y del esfuerzo de los estudiantes será motivo de ayuda o aliento para favorecer mejores tratamientos [55:60].

En relación con la unidad de análisis discutida puede argumentarse que, en general, las producciones de los participantes se basaron primordialmente en la descripción de la información leída, sin ir más allá del parafraseo de ideas de la autora, lo cual indica ausencia de argumentaciones o posiciones propias con respecto al tema. Este hallazgo es similar a lo encontrado por Rosales y Vázquez (2006), quienes afirman que los estudiantes hallan dificultades para asumir una posición propia que exige mayor argumentación y elaboración, y se limitan a la reproducción de la información.

La comprensión

La segunda unidad de análisis está representada por la *comprensión*, entendida como la construcción y reconstrucción del significado por parte del lector (Goodman, 1996). Los códigos que la comprenden son *integración del significado global del texto y el resumen*; en la *tabla 5* se muestra esta unidad con una representación total de 18,09 %.

Tabla 5. Unidad de análisis: comprensión

Códigos	f	%
Integración del significado global del texto	7	2,30 %
Resumen	48	15,79 %
Subtotal	55	18,09 %

Fuente: Proceso de investigación

Los códigos *integración del significado global del texto* con 2,30 % y el *resumen* con 15,79 % componen el conocimiento expresado por los participantes con base en sus experiencias previas, contexto y establecimiento de sus propias relaciones (Díaz-Barriga y Hernández, 2001). A continuación se revelan algunos fragmentos.

T4: es preciso señalar que todos los factores mencionados a lo largo de este escrito son esenciales para promover desde el aula de clase una enseñanza intencionada, en la que la teoría y la práctica se integren de una forma equilibrada con la finalidad de mediar conocimientos, siempre de manera flexible, y tomando en cuenta que el ser docente implica una gran responsabilidad, pero también constituye en la mayoría de los casos una experiencia enriquecedora [79:84].

T13: La escuela en su lucha por transformar los métodos, estrategias, prácticas y contenidos de enseñanza propone la narrativa como un medio para atraer la atención y fomentar el interés de los estudiantes hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje [16:19].

El texto 4 ilustra la integración de significados atribuidos a la lectura, los cuales se fundamentaron en interpretaciones, desde la mirada y conocimiento previo (Cassany, 2006) de los participantes; en este sentido, ellos fueron construyendo sus percepciones y conformando sus ideas acerca de lo leído desde su experiencia personal y en interacción con las ideas de la autora. En el texto 13 se muestra el resumen efectuado por uno de los participantes relacionado con las estrategias que se proponen, así el participante expresa, a partir de su comprensión, las ideas de la autora en relación con la incorporación de diversas estrategias en el aula de clase.

La comprensión es, por tanto, enriquecida con las interpretaciones e integraciones que hace cada participante a partir de sus saberes previos; implica aspectos cognitivos e intelectuales que influyen en la reelaboración de las ideas acerca de un texto determinado. Así, pues, los textos dependen del contexto e interacción, de manera que cada producción escrita es diferente, en tanto depende de la cosmovisión del mundo de cada participante.

La explicación

En la tabla 6 se muestra la unidad de análisis *explicación* con 9,54 %, compuesta por los códigos *refiere procedimientos, procesos, resultados y justifica* con 4,93 % y *expone sus puntos de vista* con 4,61 %.

Tabla 6. Unidad de análisis: explicación

Código	f	%
Refiere procedimientos, procesos, resultados y justifica	15	4,93 %
Expone sus puntos de vista de manera razonada y coherente	14	4,61 %
Subtotal	29	9,54 %

Fuente: Proceso de investigación

Leer críticamente implica razonar, justificar las hipótesis plasmadas en el texto, supone identificarlas y fundamentarlas de manera que se planteen soluciones, alternativas, todo ello de manera coherente. Seguidamente, se presentan dos ejemplos que ilustran los códigos mencionados.

T1: Es necesario que preparemos el aula y a los estudiantes para este tipo de trabajos grupales, ya que de esto dependerá el valor de trabajo y el sentido de colaboración [117:119].

Igualmente, la lectura crítica implica exponer los propios puntos de vista, establecer razones y sustentar las opiniones. A continuación, se ilustran fragmentos en los que los participantes expresan sus ideas sobre lo leído fundamentándose en su visión y experiencias propias.

T4: quienes escogieron ser docentes como profesión han experimentado en sus aulas situaciones de su vida como estudiantes, muchas veces imitan a aquel profesor o profesora que significó mucho en su proceso de enseñanza, bien sea algo positivo o negativo [73:76].

Se observa la interacción del participante con el texto mediada por sus experiencias y saberes, lo cual resulta pertinente al referirnos a la lectura crítica, como lo señala Cassany (2009):

Conviene poner más énfasis en la comprensión que en la reproducción mecánica del escrito, enseñar más a inferir la intención del autor y menos a buscar las ideas principales, favorecer el intercambio de interpretaciones entre los lectores y fomentar el razonamiento y la verbalización de los puntos de vista personales (p. 96).

El análisis

En la *tabla 7* se muestra la unidad denominada *análisis*, representada por el 20,07 %, y conformada por los códigos *inferencias basadas en el texto* con 8,88 % y la *interpretación* con 11,18 %.

Tabla 7. Unidad de análisis: análisis

Códigos	f	%
Inferencias basadas en el texto	27	8,88
Interpretación	34	11,18
Subtotal	61	20,07

Fuente: Proceso de investigación

La identificación de las relaciones, supuestos entre conceptos y descripciones pudiera facilitar la declaración de creencias, razones u opiniones acerca de lo leído (Facione, 2007). El fragmento siguiente representa una muestra:

T4: Sin embargo, con el transcurrir del tiempo, hay quienes se han encargado de darle un vuelco a las prácticas de enseñanza, entre ellos Vygostky, Piaget, Prieto Figueroa y muchos otros quienes de alguna manera han propiciado mejores procesos de enseñanza y aprendizaje [21:24].

A partir del ejemplo ilustrado, se puede señalar que el participante plasmó sus ideas considerando los referentes del texto y sus propias elaboraciones, producto de sus aprendizajes, explicitando creencias y valores que subyacen en los textos de acuerdo con las actitudes de sus autores.

La inferencia

La *tabla 8* presenta la unidad de análisis denominada *inferencia*, representada por el 7,57 %, con dos códigos: *conclusión* con 6,58 % y *proposición de alternativas* con 0,99 %.

Tabla 8. Unidad de análisis: inferencias

Códigos	f	%
Conclusión	20	6,58 %
Proposición de alternativas	3	0,99 %
Subtotal	23	7,57 %

Fuente: Proceso de investigación

Para referirnos a las inferencias, se hace necesario afirmar que estas conforman un conjunto de elementos que posibilitan el planteamiento de hipótesis y conjeturas a partir de la información; asimismo, conducen al análisis de las causas, consecuencias, descripciones o explicaciones que conllevan a la elaboración de conclusiones, alternativas o propuestas según los requerimientos del tema (Facione, 2007). Para Cassany (2006), las inferencias plantean la construcción de significados que no se mencionan explícitamente en el texto, por lo que requieren de elaboración de otros datos para enriquecer la interpretación. De allí que leer implique la puesta en

marcha de procesos cognitivos a fin de construir las inferencias necesarias para la comprensión. Las citas siguientes ilustran los códigos de esta unidad.

T4: El docente en el aula tiene que convertirse entre otras cosas, en un ser investigador; en aquel docente que indaga en busca de conocimientos para luego enseñarlos, pero no solo a eso se refiere la palabra investigador [54:59].

T1: Es importante la creación de propuestas diferentes para el desarrollo de los programas contemplados en el currículo, por ejemplo la creación de laboratorios, de inglés, de informática para tratar de romper la rutina del aula de clase [124:127].

En el texto 4, el participante elabora inferencias a partir de lo que considera debe ser un docente investigador, mientras que en el 10 se aprecia la consideración de alternativas del estudiante para evitar la rutina del aula.

La evaluación

La última unidad de análisis es *evaluación*, representada por el 11,51 %, y compuesta por los códigos *emite juicios de valor* (3,29 %), *opiniones con base en el texto* (6,58 %), y *valora la aplicabilidad de la propuesta* (1,64 %).

Tabla 9. Unidad de análisis: evaluación

Códigos	f	%
Emite juicios de valor	10	3,29 %
Emite opiniones con base en el texto	20	6,58 %
Valora la aplicabilidad de las propuestas del autor	5	1,64 %
Subtotal	35	11,51 %

Fuente: Proceso de investigación

En relación con la evaluación, esta se refiere a la apreciación de los atributos que describen las situaciones, creencias u opiniones emitidas acerca de un

tema en particular. Al respecto, los participantes fueron conformando sus propias creaciones en las cuales expresaban su valoración acerca de las ideas del capítulo leído. Las siguientes citas ilustran los códigos de esta unidad de análisis.

T1: Un docente debe por excelencia ser un individuo integral, preparado y con vocación para enseñar. Actualmente parece ser común encontrar personas no aptas para la enseñanza, lo que es repudiable [145:148].

T4: todos no aprenden igual; unos lo hacen de una forma y otros de otra, es pertinente definir el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimientos individual. Es por ello, que el docente necesita aprender a ser docente con el objeto de ofrecerles a todos una educación de calidad, en la cual la desigualdad no tenga cabida [61:66].

T10: Esta realidad exige de parte del profesor de inglés, aun siendo especialista, una enseñanza desde el enfoque interdisciplinario o integrador. Debe de elegir temas llamativos, que generen el debate en la clase, tomando siempre en cuenta el contexto [17:21].

En los extractos anteriores se evidencia que en el texto 1 el participante emite un juicio de valor apoyado en sus creencias de lo que significa el ejercicio profesional y el *deber ser* del docente.

El texto 4, por otra parte, muestra la opinión del participante acerca de las diferencias individuales en el aprendizaje y su consideración por parte de los docentes. Finalmente, en el texto 10 se observa una aproximación hacia la valoración de la aplicabilidad de las ideas expuestas por Litwin, donde el participante se sitúa como profesor de inglés.

Para diversos autores, entre ellos Cassany (2006), leer exige comprensión, pero esta no es suficiente, pues se debe trascender hacia la reconstrucción del contenido influido por las percepciones de quien lee y escribe; obviamente, esas percepciones están impregnadas por las actitudes, creencias e ideología de sus autores.

Discusión

Los hallazgos preliminares presentados revelan debilidades en relación con las habilidades de los participantes como lectores críticos. Cabe destacar que la lectura crítica en la formación inicial docente es un reto todavía incipiente en nuestro programa de formación, hallazgo que coincide con los estudios realizados por Aguirre (2008) y Sarmiento (2011). Tal y como muestran los resultados de este estudio preliminar, los futuros docentes se limitaron a la decodificación y comprensión del texto, utilizando básicamente la descripción, comprensión y, en menor medida, el análisis y la inferencia, con un marcado apego a las ideas plasmadas por Litwin. Estos resultados sugieren la escasa profundización en la elaboración y reconstrucción de significados, a pesar de que el libro seleccionado para realizar la lectura crítica se fundamenta en contenidos conocidos y discutidos en los encuentros de clase. Si bien la mayoría mostró comprensión del texto, se atrevieron muy poco a cuestionar, comparar, valorar, emitir opiniones propias o plantear otras ideas diferentes a las expuestas por la autora.

En otras palabras, no se escudriñan los supuestos, intencionalidades e ideología subyacentes en el texto; pareciera que, como bien lo afirma Cassany, *no se lee entre líneas* el significado que se otorga a cada tema.

Un hallazgo importante es el hecho de que en sus escritos los participantes no mostraron habilidades que evidenciaran la revisión de las creencias propias, juicios e interpretaciones a la luz de su reflexión o confrontación de ideas, creencias u opiniones con las de la autora; es decir, los resultados muestran una carencia de las competencias necesarias para revisar creencias, juicios e interpretaciones propias que puedan conducir al cambio o corrección del razonamiento. De este hallazgo se desprende que los participantes de este estudio no poseen un “juicio autorregulado” (Facione, 2007).

En consecuencia, podría afirmarse que la carencia de las habilidades que definen al lector crítico impide el avance de estos estudiantes hacia procesos de autorregulación y metacognición que los pudiera llevar a convertirse en lectores dispuestos “a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por

sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda” (Serrano, 2007, p. 61). A pesar de que en los escritos se observaron relaciones entre las experiencias propias y la visión con las ideas plasmadas por la autora, estos no van más allá de la manifestación de opiniones, sin llegar a descubrir, problematizar, proponer o discrepar de las ideas expuestas por Litwin.

Por otra parte, también cabe resaltar que en cuanto a la *inferencia*, solamente 3 citas (0,99 %) muestran la capacidad y conocimiento del estudiante para proponer alternativas, mientras que en *evaluación* solo en 10 citas (3,29 %) se emiten juicios de valor y en apenas 5 (1,64 %) los participantes valoran la aplicabilidad de las propuestas hechas por la autora.

A la luz de estos resultados, es prioritario que los formadores de docentes medien, a través de estrategias potenciadoras del diálogo y discernimiento, las habilidades de pensamiento crítico y reflexivo en sus estudiantes. Asimismo, se debe estimular a los futuros docentes a desarrollar las competencias necesarias para cuestionar y problematizar su realidad social, y promover así los cambios y transformaciones hacia la mejora educativa. De igual modo, tal y como lo propone Serrano (2007), en la formación integral de individuos críticos y autónomos, la lectura constituye una poderosa herramienta tanto en el campo disciplinar como para interpretar críticamente el mundo y ejercer los derechos y deberes que nos corresponden como ciudadanos en una democracia.

Ya para cerrar, Argudín (2010) señala que la lectura contribuye a valorar la confiabilidad y argumentación de un texto. En ella intervienen los conocimientos previos, los marcos de referencia, los valores, las actitudes del lector, entre otros atributos, los cuales permiten diferenciar la importancia de un texto y su incidencia en el crecimiento de cada lector; obviamente, no se trata de que cada lector coincida con las ideas expuestas en el texto o con las ideas de otros lectores, pues no existe una sola propuesta; por el contrario, deben hacerse varias interpretaciones, desde las experiencias de cada uno. Tener conciencia sobre esto nos ayudará a alcanzar mayores niveles de pensamiento. De manera que, como lo afirma Cassany (2006), “leer críticamente significa tomar conciencia de este hecho: entender que nuestra interpretación es una más entre un conjunto posible” (p. 51).

Referencias bibliográficas

- Abela, J. A. (2002). "Las técnicas de análisis de contenido. Una revisión actualizada". Disponible en: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>.
- Aguirre, R. (2008). "Fomentar la lectura y la escritura en estudiantes de formación docente". *Acción Pedagógica*, pp. 86-95.
- Argudín, Y. (2010). *Atrévete a pensar. Desarrollo del pensamiento crítico por medio de la lectura crítica*. México: Trillas.
- Chacón, M. (2006). "La reflexión y la crítica en la formación docente". *Educere*, 10(33), pp. 335-342.
- Cassany, D. (2003). "Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones". *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa*, n.º 32, pp. 113-132. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=713548>.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2009). "Doce demos sobre la lectura". En Cassany, D. (Comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Carbajal, N. (2013). "Formación de profesores prácticos reflexivos mediante la articulación de la investigación acción crítica y la práctica reflexiva". *Revista Ciencia y Tecnología*, 2 (9). Disponible en: <http://revistas.unitru.edu.pe/>.
- Cuevas, L. (1989). "Desarrollo del pensamiento crítico: su relación con la comprensión de la lectura y otras áreas del currículo de educación básica". *Revista en Lectura y Vida*, 10 (1). Disponible en: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n1>.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2001). *Estrategias para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Guzmán, S. y Sánchez Escobedo, P. (2006). "Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html>.

- Goodman, K. (1996). "La lectura, la escritura y los textos escritos. Una perspectiva transaccional sociolingüística". *Lectura y Vida*, pp.12-66.
- Facione, P. (2007). "Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?". Disponible en: <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>.
- Klooster, D. (2001). What is Critical Thinking? Thinking Classroom. *A Journal of Reading, Writing and Critical Reflection*, 4, pp. 36-40. Disponible en: http://www.rwctic.org/ckfinder/userfiles/files/TC_2001_2-2.pdf.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Paul, R. y Elder, L. (2005). "Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño indicador y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico". *Fundación para el Pensamiento Crítico*. Disponible en: http://www.eduteka.org/pdfdir/EstandaresPensamientoCritico_ESPANHOL.pdf.
- Pietro, J. (2008). "Pensamiento crítico y universidad: estrategias para la consolidación de una sociedad democrática en México". *Investigación y Ciencia*, 42, pp. 36-44.
- Sarmiento, O. (2011). "Pensamiento crítico y lectura crítica en estudiantes de 2.º y 8.º ciclos de los programas de educación especial". *Consensus*, 16 (1) 2. Disponible en: <http://www.unife.edu.pe/pub/consensus/consensus16/olgagonzalez.pdf>.
- Serrano, M. (2007). "Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica". *Acción Pedagógica*, 16, pp. 58-68.
- Serrano, M. (2008). "El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica". *Educere*, 42, pp. 505-514.
- Rosales, P. y Vázquez, A. (2006). "Escribir y aprender en la universidad. Análisis de textos académicos de los estudiantes y su relación con el cambio cognitivo". *Signo&Seña*, 16, pp. 47-69. Disponible en: <http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/revistas/SyS16.pdf>.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research. Analysis types and software tools*. London: Routledge.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. España: Síntesis, S. A.