
Estrategias de comprensión lectora para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación media

Reading comprehension strategies for the development of critical thinking in secondary education

Recibido: 15/04/2021 **Aceptado:** 29/04/2021

Heriberto Cuentas Urdaneta¹
Miguel Ángel Herrera²

RESUMEN

El pensamiento crítico se considera como una habilidad de reflexión que todos deben alcanzar en cierto grado académico, siendo una de las formas más expeditas para su desarrollo la comprensión lectora. Este artículo presenta los resultados de un estudio cuyo objetivo fue proponer estrategias de comprensión lectora para el desarrollo del pensamiento crítico en las instituciones de educación media de Colombia. Entre los fundamentos teóricos citados se encuentran los aportes de Vásquez (2010), Sánchez (2013), Ministerio de Educación Nacional (2006), entre otros. Bajo una metodología de tipo cuantitativa, con una propuesta proyectiva y un plan no experimental de campo; el estudio se consideró un censo poblacional constituido por ochenta y cinco (85) profesores de tres (3) instituciones de educación media. Se aplicó como técnica de recolección de datos una encuesta (cuestionario) de cuarenta y ocho (48) ítems, con cinco (05) alternativas de respuestas, validado por siete (07) expertos, cuya confiabilidad a través del coeficiente Alfa de Cronbach alcanzó un valor de 0.87. Entre los resultados se obtuvo que las estrategias cognitivas de activación y punteo precisaron un indicativo de su ubicación en la categoría suficiente; en cuanto a las estrategias cognitivas espaciales se reflejó una media aritmética en la categoría medianamente suficiente, al igual que las de metacognición. Lo que permitió concluir que con el plan y las estrategias de promoción del aprendizaje dialógico es posible profundizar el pensamiento crítico mediado por la lectura.

Palabras claves: *Comprensión lectora, pensamiento crítico, instituciones, educación media.*

Clasificación JEL: I21; I28

¹ Docente Universidad del Atlántico. Correo electrónico: heribertocuentas@mail.uniatlantico.edu.co

² Docente Universidad del Atlántico. Correo electrónico: miguelherrera@mail.uniatlantico.edu.co

ABSTRACT

Critical thinking is considered a reflective skill that everyone must achieve to a certain degree, with reading comprehension being one of the most expeditious ways for its development. This article presents the results of a study whose objective was to propose reading comprehension strategies for the development of critical thinking in secondary education institutions in Colombia. Among the theoretical foundations cited are the contributions of Vásquez (2010), Sánchez (2013), Ministry of National Education (2006), among others. From the methodological perspective, this work was carried out under a quantitative methodology, through a projective proposal and a non-experimental field plan; For the selection of study participants, a population census made up of eighty-five (85) teachers from three (3) secondary education institutions was considered, to whom a survey (questionnaire) of forty and eight (48) items, with five (05) alternative responses, validated by seven (07) experts, whose reliability through Cronbach's Alpha coefficient reached a value of 0.87. Among the main results, it was obtained that the cognitive activation and bridging strategies required an indication of their location in the sufficient category within the established scale; Regarding the spatial cognitive strategies, an arithmetic mean was reflected in the moderately sufficient category, as well as those of metacognition. Finally, for critical thinking skills, data corresponding to the sufficient category were evidenced, which allowed us to conclude that with the plan and strategies to promote dialogic learning it is possible to deepen critical thinking mediated by reading.

Keywords: Reading comprehension, critical thinking, institutions, secondary education.

JEL Classification: I21; I28

INTRODUCCIÓN

Los retos que enfrenta la sociedad y que se intensifican cada día llevan a contemplar el conocimiento como un saber que amerita de reflexión y criticidad, lo que involucra el campo educativo y las instituciones dedicadas a la labor de enseñanza, llamadas a garantizar el acceso una relación intelectual para la comprensión de los eventos y de todo aquello que rodea al ser humano.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2012), las competencias básicas de lectura y escritura en naciones desarrolladas al igual que en las subdesarrolladas no han sido alcanzadas por al menos un cuarto de sus pobladores, lo que minimiza la posibilidad

de hacer frente a las exigencias que ameritan destrezas o conocimientos específicos, siendo el saber leer y escribir bases necesarias para el aprendizaje y el desenvolvimiento en múltiples tareas. Países como Colombia, Venezuela, Chile, Argentina, Brasil y Ecuador destacan por la disminución en sus índices de lectura en los últimos años, lo cual se atribuye a la ausencia de hábitos, tiempo y dinero, entre otros factores.

Tales planteamientos en contraste con la realidad en las instituciones educativas destacan síntomas que revelan una problemática en torno al manejo de estrategias para la comprensión de la lectura y que además coadyuvan a pensar críticamente, en aras de desarrollar competencias lingüísticas, sociolingüísticas, estratégicas y discursivas, lo cual permite a los estudiantes obtener un desempeño adecuado en las actuaciones de los procesos de comunicación, donde la comprensión lectora ocupa un lugar fundamental, pero actualmente abordada en la mayoría de los contextos desde una pedagogía repetitiva (Vivas, 2010).

En Colombia se conoce que las instituciones procuran afianzar el hábito lector en los niños y adolescentes con base en los Estándares de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (2006), en los cuales se expresa que la pedagogía debe obedecer a la necesidad de “consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura” (p.25). Particularmente, en los centros de educación media situados en el Municipio Soledad del Atlántico se presentan manifestaciones académicas relacionados con la problemática antes referida, como la práctica cotidiana de lectura de manera poco asertivas a los fines de los hábitos necesarios para la competencia de comprensión, así como el poco alcance del pensamiento crítico.

De acuerdo con Barreto (2017), la práctica educativa que afianza la comprensión lectora debe hacer énfasis en que el estudiante entienda lo que se le quiere transmitir “en cada palabra, frase e idea expuesta en el texto” (p.1) y así

contemplar al receptor como aquel que debe recibir una formación bajo los principios de calidad integradora.

En la educación media se reconoce la saturación de medios tecnológicos poco empleados como recurso didáctico o bien para la generación de múltiples actividades pedagógicas, dejando de lado prácticas que profundicen en la base de la formación y dentro de ella el desarrollo de la comprensión lectora y de estudiantes críticos. La implementación de metodologías a través de actividades lúdicas para la lectura son a veces impuestas por los docentes, quienes las aplican sin tomar en cuenta los intereses de los estudiantes; esto junto a otros factores involucrados en el proceso formativo que llevan la contemplación de una evidente apatía ante el acto de leer, la poca asimilación de los contenidos, dificultad para identificar ideas centrales, falta de sentido de la lectura y un vocabulario pobre y ambiguo en los estudiantes.

Se destaca además la promoción de la comprensión lectora mediante actividades mecánicas, lo cual demuestra la ausencia de un enfoque estratégico para esta competencia, tomando en cuenta que los métodos para enseñar a leer hacen énfasis en la decodificación, lectura fonética, silábica y global, sin considerar propiamente el contenido del material. En igual perspectiva, la promoción de aprendizaje fragmentado y descontextualizado, mayormente centrado en la decodificación y no en el significado e interpretación, puede estar sumando más inconvenientes a este proceso.

De esta manera, se desarrolló la investigación orientada hacia la propuesta de lineamientos estrategias en torno a la comprensión lectora para el desarrollo del pensamiento crítico en instituciones de educación media del municipio Sociedad en Colombia.

ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

La interaccionalidad de la lectura se trata de un proceso en el cual el lector moldea formas activas para su interpretación, según la experiencia y los

conocimientos previos, así como la capacidad de deducir determinados significados. La lectura de cualquier material ayuda a mejorar la comprensión, considerando que implica el mejoramiento del vocabulario, fluidez al hablar hasta el punto en que el estudiante o la persona que lee sea capaz de seguir conociendo mucho más paulatinamente y pueda desenvolverse constructivamente dentro de la sociedad o en su entorno.

En esta perspectiva, Hernández (2019) destaca que desde la escuela se comienza a formar la capacidad crítica teniendo como punto de partida la comprensión, de modo que al leer interactúan lenguaje y pensamiento en el establecimiento de significados, donde lo más importante llega a ser el desarrollo de la articulación de significados desde la experiencia, el conocimiento y la reflexión. En este quehacer, el aula, la interacción escolar y los docentes son cruciales para alcanzar la comprensión de una información bajo las acciones de exploración, comparación, opinión, argumentación y construcción de nuevos significados.

Las estrategias de comprensión lectora orientadas al desarrollo del pensamiento son vistas como una herramienta ideal para el apoyo al maestro en su labor académica, de modo que se pueden conducir en las distintas actividades de las secuencias didácticas propiciadas en el aula, a partir de la lectura de diferentes textos, su análisis y reflexión correspondiente como una forma de ayuda a los alumnos para generar una manera crítica de pensar.

A decir de Sánchez (2013), el pensamiento crítico es “racional, reflexivo, interesado en qué hacer o creer” (p.2) y se trata de una actividad mental que conlleva a la posibilidad de evaluar argumentos o proposiciones que direccionan el desarrollo de creencias e influyen en la toma de acciones. Se concibe como un proceso reflexivo, bien ejecutado y proyectado que se utiliza para descifrar o evaluar la información y experiencias con una serie de actitudes y habilidades que llevan al ejercicio de las opiniones fundamentales y acciones derivadas.

De ahí que las estrategias de comprensión que procuran el pensamiento crítico se fundamentan en las habilidades analíticas para alcanzar un adecuado

entendimiento en el proceso de lectura y en el contexto de las implementaciones que resulten en la posibilidad de pensar críticamente, lo cual favorece a los estudiantes; además permitirían generar en los docentes un beneficio pedagógico y de investigación, lo cual conlleva a que la información llegue de una manera cónsona y ajustada a partir de las diversas materias en el ejercicio de la lectura reflexiva.

El uso de las estrategias cognitivas del aprendizaje, entre ellas de activación y puenteo, vienen a considerarse como un recurso para que el alumno reciba la información y eso se vea reflejado en su rendimiento académico; estas tienen como propósito determinar la forma en que seleccionan, adquieren, retienen, organizan e integran nuevos conocimientos, involucrando habilidades de representación como lectura, escritura, entre otros (Sánchez, 2013).

Las mencionadas estrategias podrían verse como actos intencionales, coordinados y contextualizados, con la intención de tender un puente, un tránsito hacia otros conocimientos y realidades, de modo que activar los procesos cognitivos ligados al aprendizaje implica la selección de estrategias en torno a la lectura comprensiva para la consecución de un pensamiento crítico en los estudiantes y el incremento cualitativo de las capacidades y las competencias cognitivas para el acceso a los saberes y a la construcción de conocimientos. Como lo refiere Vásquez (2010), este quehacer implica el involucramiento de un “maestro activo con un gran repertorio de estrategias de enseñanza eficaces, sobre la base de que los maestros activos con miras a generar aprendizajes válidos y duraderos” (p. 23).

Las estrategias cognitivas, por su parte, permiten tender un puente o propuesta de transición de un conocimiento a otro, se aprecian en la activación y asociación de los saberes que aportan las diversas competencias comunicativas, de modo que están dirigidas a la activación de conocimientos previos o a generarlos si no existen (Díaz y Hernández, 2002). No obstante, estas se consolidan en función del método predispuesto por el docente, basándose en la activación del proceso con el despliegue de los conocimientos y experiencias previos que posee el alumno en su estructura cognitiva, lo que facilitará los procesos de aprendizaje.

De tal forma que las estrategias cognitivas, de activación y puenteo promueven la adquisición de información, tomando en cuenta la interacción con el conocimiento previo con una transición de información y una actuación estratégica como puente en la toma consciente de decisiones que permiten analizar y optimizar los propios procesos de aprendizaje.

Es propio destacar que el docente debe seguir un modelo de enseñanza para hacer llegar la información, valerse de herramientas, técnicas y estrategias que sirvan para el desarrollo de capacidades en los alumnos acerca del conocimiento y uso apropiado de estrategias cognitivas; al mismo tiempo, los alumnos reciben conocimientos del medio en donde se encuentran a través de su sistema sensorial, el cual permite su interacción con otras personas y con el medio que lo rodea, le permite percibir lo que le circunda e interpretarlo.

Son entonces necesarios los diferentes tipos de estrategias cognoscitivas y dentro de ellas las espaciales que se fundamentan en modelos con la información requerida, a través de la secuencia didáctica para promover una visión más amplia de que se quiere mostrar de la mano del docente que ofrecerá información sobre los temas a seguir en las secuencias didácticas planificadas procesada por los alumnos que ven el conocimiento implícito captado por medio de los sentidos (de la vista, del oído, o de ambos) o presentada de forma codificada (De Agüero, 2011), como imaginaciones anticipadas de transformaciones espaciales.

Estévez (2005), por su parte, destaca que las estrategias cognoscitivas espaciales de pensamiento “son mecanismos a través de los cuales se pueden relacionar los procesos y las estructuras, son heurísticos, y dependen del tipo de situación y del tipo de tarea” (p.62), esto lleva a implicar el razonamiento visual y espacial en los contextos, asimismo darle continuidad a las secuencias didácticas y aplicar estrategias en las cuales se muestren las habilidades del docente para mostrar visual, espacial e interpretativamente el conocimiento previo y el conocimiento requerido como requisito para construir el planificado en la secuencia didáctica. De

esta manera, las estrategias cognoscitivas pueden contemplarse como herramientas dinámicas y constructivas en apoyo al conocimiento de los que aprenden.

Las gráficas por ejemplo, como un tipo de estrategia cognitiva espacial, son valiosas cuando los contenidos y los objetivos varían respecto al aprendizaje de conceptos, ya que promueven datos sobre las vinculaciones entre las ideas fundamentales del texto. En cuanto a los mapas conceptuales se refieren a una forma de gráfica donde se representa el conocimiento, también considerados como herramientas visuales, que al utilizarla los alumnos estas se convierten en herramientas dinámicas y constructivas del conocimiento. De acuerdo con Gatgens (citado en Lizano y Umaña, 2008), para estimular la inteligencia espacial se debe ofrecer un ambiente rico en imágenes, fotografías y colores que plantee el uso de mapas, cuadros, dibujos, modelos y otros para el estímulo, desarrollo y la creatividad en el alumno, de modo que la inteligencia espacial estimulada involucre la comunicación de los contenidos y la activación de los elementos intercurrentes en el aprendizaje.

Las nuevas concepciones del aprendizaje donde se inserta el uso de las estrategias metacognitivas devienen prácticamente de los pensamientos constructivistas ante el conocimiento de los estudiantes y la regulación que ejercen sobre su propio aprendizaje. Osses y Jaramillo (2008) definen las estrategias metacognitivas de aprendizaje como “el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales (qué), saber utilizarlas (cómo) y saber readaptarlas y/o cambiarlas cuando así lo requieran las metas propuestas” (p.193).

La metacognición resulta pues importante para el aprendizaje ya que se contempla relacionada en tanto el alumno utiliza su entendimiento metacognitivo para autorregular lo que aprende; de la misma forma, esto puede llevarle a adquirir nuevos conocimientos frente a la actividad que se le presenta, en función de las estrategias didácticas implementadas por el docente y gracias a los recursos que ha adquirido durante el proceso educativo.

Las estrategias son las garantes de una función fundamental en todo proceso de aprendizaje gracias a que facilitan la asimilación de los contenidos informativos sobre el conocimiento previo que se necesita para construir otro nuevo; las cognitivas particularmente se pueden considerar como un conjunto de agilidades mentales con un propósito determinado que correspondería a solucionar un problema o mediar en el aprovechamiento de la información, por tal razón, implica la participación de la conciencia, aunado al conocimiento como un mecanismo regulador, es el saber proceder con la información, además, con los procederes de los elementos del entorno.

PENSAMIENTO CRÍTICO

Existe la necesidad de dar respuesta a los distintos contextos de aprendizajes que se requieren y que van evolucionando; en el ámbito didáctico y formativo se observa la influencia de las transformaciones cognitivas en los procesos del pensamiento crítico, contribuyendo al redescubrimiento o redimensionamiento de la mente del individuo de forma activa y constructiva, donde los involucrados en el aprendizaje obtienen conocimientos tomando toda la información que se les presenten, pues, integra en función de sus pensamientos.

Los docentes deben ser capaces de promover el pensamiento crítico como un proceso a través del cual sus estudiantes puedan pensar y emitir reflexiones críticas dentro de sus competencias individuales; se trata de que puedan hacer reflexiones analíticas, tanto positivas como negativas. La consideración del pensamiento crítico viene a destacar como un pensar “claro y racional que favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo e independiente que permite a toda persona realizar juicios confiables sobre la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de una determinada acción” (Campos, 2007, p.19).

El docente en este sentido coadyuva a que los estudiantes converjan en los diferentes pensamientos o ideas, controlando así su aplicación orientada a la obtención de conclusiones; es por ello que los docentes deben ser realistas y adaptarse

a las realidades del momento para apoyar a sus alumnos y orientarlos hacia la reflexión, de modo que estos principalmente se autoevalúen y, por ende, se autovaloren.

Dentro de los procesos del pensamiento crítico se recurre a una actividad reflexiva, ya que se analizan los resultados de su propia reflexión, sin embargo, este se vincula a una orientación cognoscitiva hacia la acción correspondiente, además de desarrollar el desempeño del docente el cual debe facilitar el avance de una forma de pensar flexiblemente por parte del estudiante y a la vez hacerlo conscientemente en términos de uso concreto. Por tal razón, estos implican habilidades en la comunicación efectiva en la resolución de problemas, además del compromiso en el progreso hacia las tendencias sobre personas individualistas o personas colectivas, características del ser humano.

Para lograr que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico los docentes deben principalmente utilizar el planteamiento de preguntas que procuren la exploración de su pensar, haciendo que cada uno se responsabilice de su proceso reflexivo, de modo que sean competentes en este aspecto; las preguntas deben ser reflexionadas, analizadas, criticadas y practicadas por los mismos alumnos. Si el docente incrementa la cantidad de cuestionamientos, el que aprende tendrá mayores capacidades para estructurar sistemáticamente su forma de pensar de manera crítica ante alguna situación que se plantee en la lectura.

Para Díaz y Mateo (2014), las habilidades del pensamiento crítico requieren acciones precisas del maestro, como el cuestionamiento, considerando a los estudiantes como seres capaces de interpretar, comprender, analizar, evaluar y organizar una serie de aptitudes sistematizadas, migrando de una actitud opinática e informativa a otra, eminentemente constructiva de los conocimientos y aprendizajes. Según Calle (2014), tales destrezas se reflejan en las acciones orientadas a la comprensión, construcción y divulgación de ideas, habiéndose cominado las destrezas comunicativas como leer, escribir, hablar y escuchar.

En la implementación de las habilidades para pensar críticamente se incorpora el aprendizaje óptimo del uso de la memoria, mediante la inclusión de acciones mentales vinculadas con el razonamiento comprensivo, analíticamente y sintéticamente ejecutado, ya que originan una mejor capacidad para el logro de metas, con una postura adulta y madura a la hora de proponer alternativas de solución a problemas diversos con originalidad y creatividad, que además permitan darle respuesta a los cambios del mundo actual.

METODOLOGÍA

El estudio que se presenta en este artículo responde a un enfoque positivista que enfatiza el cálculo estadístico sobre la base de los puntajes aportados por una población censal o muestra significativa, en torno a la temática planteada, considerando que este paradigma considera al sujeto como aquel que mira objetivamente al objeto, recoge los datos, los procesa estadísticamente y de allí se derivan los hallazgos que permiten explicar las ocurrencias del fenómeno investigado.

Se asumió así una investigación proyectiva dado el interés en derivar alternativas de solución a la problemática estudiada que Hurtado (2010) define como un tipo de estudio que procura diseñar o crear propuestas dirigidas a resolver determinadas situaciones; asimismo responde a un nivel descriptivo que consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento (Arias, 2012), siendo el diseño del estudio de campo que constituye un análisis sistemático de los problemas que se identifican en la realidad, con el ánimo de describirlos, interpretarlos pero también explicar sus causas y efectos.

Responde a una condición no experimental, ya que las variables no fueron manipuladas intencionalmente (Camirra y Cartaya, 2009) y los datos se obtuvieron bajo la modalidad transeccional que responde a un único momento para su recolección. La población estuvo conformada por ochenta y cinco (85) docentes de tres (3) Instituciones Educativas del municipio de Soledad (Atlántico Colombia),

entre ellas la I. E. Miguel A. Caro, I.E. Francisco José De Caldas y la I.T.I.D.A. Blas Torres De La Torre, a cuyos docentes se aplicó una encuesta (cuestionario) de cuarenta y ocho (48) ítems y cinco (05) alternativas de respuestas, validado por siete (07) expertos, cuya confiabilidad se midió con el coeficiente Alfa de Cronbach, alcanzando un valor de 0.87. Para la determinación de los resultados se aplicó Análisis de Varianza (ANOVA).

RESULTADOS

Tabla 1. Estrategias cognitivas de activación y puenteo

ANOVA DE UN FACTOR. SUBCONJUNTOS HOMOGÉNEOS

Puntaje

HSD de Tukey^a

| Factor | N | Subconjunto para alfa = 0.05 | |
|-----------------|----|------------------------------|--------|
| | | 1 | 2 |
| Predicciones | 85 | 3,0314 | |
| Lluvia de ideas | 85 | | 3,6078 |
| Analogías | 85 | | 3,7020 |
| Metáfora | 85 | | 3,7373 |
| Sig. | | 1,000 | ,609 |

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 85,000.

En cuanto a los resultados sobre las estrategias cognitivas de activación y puenteo, se obtuvieron estadísticos para los indicadores coincidentes con la categoría suficiente del baremo establecido, de manera que se confirma el planteamiento acerca del uso y activación de este tipo de estrategias activación en los procesos de enseñanza aprendizaje, tal como lo refiere Vásquez (2010) quien expone que uso

implica la presencia de un maestro activo y de enseñanza eficaces, con miras a generar aprendizajes válidos y duraderos.

No obstante, estos resultados son indicativos del inapropiado uso como puente o propuesta de transición de un conocimiento a otro.

Tabla 2. Estrategias cognitivas espaciales

ANOVA DE UN FACTOR SUBCONJUNTOS HOMOGÉNEOS

Puntaje

HSD de Tukey^a

| Factor | N | Subconjunto para alfa = 0.05 | | |
|------------------------|----|------------------------------|--------|--------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| Organizadores gráficos | 85 | 2,4588 | | |
| Mapas conceptuales | 85 | | 3,4157 | |
| Cuadros sinópticos | 85 | | | 3,9294 |
| Sig. | | 1,000 | 1,000 | 1,000 |

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 85,000.

Fuente: Elaboración propia (2017)

Los resultados sobre las estrategias cognitivas espaciales obtuvieron una media aritmética en la categoría Medianamente Suficiente, cuyo resultado revela debilidades de parte de los docentes para apoyar el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes relacionadas con la representación espacial de las ideas organizadas en sentido lógico y coherente.

Tales hallazgos no confirman lo expuesto por Estévez (2005) quien destaca que estas estrategias son mecanismos a través de los cuales se pueden relacionar procesos y estructuras, dependiendo de la situación y tarea.

Tabla 3. Estrategias para la metacognición

ANOVA DE UN FACTOR SUBCONJUNTOS HOMOGÉNEOS

Puntaje

HSD de Tukey^a

| Factor | N | Subconjunto para alfa = 0.05 | | |
|--------------------------|----|------------------------------|--------|--------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| Autovaloración reflexiva | 85 | 2,9451 | | |
| Recapitulación | 85 | | 3,1412 | |
| Parafraseo | 85 | | | 3,6039 |
| Sig. | | 1,000 | 1,000 | 1,000 |

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 85,000.

Fuente: Elaboración propia (2021)

La dimensión estrategias para la metacognición se ubicó en la categoría Medianamente Suficiente, lo que es indicativo de debilidades en los docentes para orientar a los estudiantes a ser conscientes de los aprendizajes alcanzados y cómo proyectarlos en la vida cotidiana mediante el uso de las estrategias para la metacognición, lo cual difiere de lo expuesto por Osses y Jaramillo (2008) quien define las estrategias metacognitivas como las acciones orientadas a conocer las operaciones y procesos mentales, saber utilizarlas y readaptarlas cuando así se requiera.

Tabla 4. Procesos del Pensamiento Crítico.

ANOVA DE UN FACTOR SUBCONJUNTOS HOMOGÉNEOS Puntaje

HSD de Tukey^a

| Factor | N | Subconjunto para alfa = 0.05 | |
|--------------------------------------|----|------------------------------|--------|
| | | 1 | 2 |
| Descubrimiento | 85 | 3,1412 | |
| Declaración de conocimientos previos | 85 | 3,1765 | |
| Interacción cooperativa | 85 | | 3,6039 |
| Sig. | | ,849 | 1,000 |

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 85,000.

Fuente: Elaboración propia (2021)

La dimensión procesos del pensamiento crítico consiguió una media aritmética dentro de la categoría Medianamente Suficiente del baremo establecido para la investigación, lo que pone en evidencia ciertas debilidades de los docentes para generar una actitud dinámica en el estudiantado durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje, limitando el asumir el protagonismo como sujeto constructor de nuevos conocimientos.

Lo anterior se contrapone a lo planteado al respecto por cuanto se antagoniza con la expresión según la cual “el pensar claro y racional que favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo e independiente que permite a toda persona realizar juicios confiables sobre la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de una determinada acción” (Campos, 2007, p.19).

Tabla 5. Habilidades del pensamiento crítico

ANOVA DE UN FACTOR. SUBCONJUNTOS HOMOGÉNEOS

Puntaje

HSD de Tukey^a

| Factor | N | Subconjunto para alfa = 0.05 | |
|--------------------------------------|----|------------------------------|--------|
| | | 1 | 2 |
| Identificar la razón de un argumento | 85 | 3,4627 | |
| Valorar la calidad de las ideas | 85 | 3,5059 | |
| Generar ideas | 85 | | 3,8863 |
| Sig. | | ,799 | 1,000 |

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 85,000.

Fuente: Elaboración propia (2021)

Para la dimensión habilidades del pensamiento crítico se obtuvo una media aritmética correspondiente con la categoría suficiente, lo cual revela que los docentes valoran la importancia de impulsar en los estudiantes el fortalecimiento de habilidades mediante las cuales reflexionen activamente sobre el aprendizaje adquirido en cuenta a la comprensión lectora. Los resultados confirman lo expuesto por Calle (2014), quien manifiesta que las habilidades del pensamiento crítico “se reflejan en las acciones de los seres humanos, especialmente en aquellas orientadas a la comprensión, construcción y divulgación de las ideas, lo que exige el dominio de las habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar.

No obstante, se contrapone con lo indicado por Díaz y Mateo (2014), para quienes las habilidades del pensamiento crítico y su aplicación requiere de ciertas habilidades por parte del maestro para su efectividad, como el cuestionamiento. Como el mayor hallazgo del estudio se destaca la promoción del aprendizaje dialógico a partir de la interacción comunicativa, cuyas acciones estratégicas deben concentrarse en diálogos constructivos, paneles, cine-foro, conversatorios,

intercambios de opiniones, conversaciones estructuradas y espontáneas, junto a la emisión de juicios críticos.

Asimismo, se dispone la profundización del pensamiento crítico empleando como estrategia central la investigación y formación, por medio del abordaje teórico-práctico, tertulias académicas, promoción del pensamiento crítico y círculos de acción docente; de igual modo se procura la activación de proyectos de lectura desde la valoración de la lectura con el desarrollo de un eje de formación permanente bajo criterios pedagógicos, mesas de trabajo y un consenso de acciones con impacto comunitario.

CONCLUSIONES

La configuración de una propuesta de estrategias de comprensión lectora para el desarrollo del pensamiento crítico se logró luego de un exhaustivo análisis e interpretación de los contenidos alusivos al título antes indicado sobre la base de la argumentación y contrastación discursiva de lo expuesto por el autor con las fuentes bibliográficas citadas y referenciadas como corresponde.

Para educar en el pensar críticamente es vital permitir a nuestros alumnos realizar los más necesarios procesos intelectivos: conceptuar, valorar, enjuiciar, deducir y crear. También es muy importante generar experiencias de aprendizaje que den paso al enriquecimiento de imágenes a la formación de ideas y al desarrollo del pensamiento crítico como punto de partida para generar procesos significativos que conlleven a abordar y consolidar la lectura como proceso.

La imposibilidad de tratar de enseñar a los estudiantes en contra de su voluntad, con explicaciones y repeticiones de conceptos que le sonaran mecánicos y sin sentido. Se le debe dar muchas herramientas, diferentes técnicas, métodos y posibilidades de expresar sus ideas y conceptos a partir del sentido general del lenguaje. Algo muy importante, es que no es posible enseñar desde la magistralidad, hay que hacerlo en una práctica constante y armoniosa, en un taller permanente, ya que la lengua escrita

se creó para manifestar la memoria social de la comunidad y para extender su alcance comunicativo.

La lluvia de ideas, las analogías y metáforas mostraron un comportamiento revelando preferencias en los docentes por estas estrategias, mientras que se pusieron en evidencia debilidades para orientar los conocimientos que posee el estudiante sobre la lectura a realizar. Los mapas conceptuales y cuadros sinópticos resultaron estrategias manejadas por los docentes, mientras que los organizadores gráficos se emplean en menor medida, por lo que los docentes presentan dificultad para apoyar a los estudiantes en la organización de las ideas de manera esquemática.

El parafraseo es una estrategia con comportamiento empleada, mientras que autovaloración reflexiva y recapitulación se mostraron medianamente consideradas, revelando debilidades en los docentes para fomentar en los estudiantes la reconstrucción de las rutas seguidas en el aprendizaje. La interacción cooperativa se mostró adecuada, en tanto la declaración de conocimientos previos y descubrimiento se ubicaron medianamente, lo cual revela limitaciones en los docentes para orientar el proceso secuencial en la adquisición de la comprensión lectora

Al identificar la razón de un argumento como generar ideas y valorar la calidad de estas se demostró que los docentes fomentan el desarrollo de éstas habilidades en los estudiantes, lo que llevó a la elaboración de lineamientos estratégicos sobre la comprensión lectora orientada al desarrollo del pensamiento crítico destacando: promoción del aprendizaje dialógico, profundización del pensamiento crítico y activación de un proyecto de lectura.

BIBLIOGRAFÍA

- Ardila, M. (2009) Docencia en ambientes virtuales: nuevos roles y funciones. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 28, septiembre-diciembre, 2009, pp. 1-15. Medellín, Colombia: Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Arias, F (2012) El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. Sexta edición. Caracas: Editorial Episteme C.A.

- Calle, A. (2014). Las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0. *Revista Encuentros*, 12 (1), 27-45
- Campbell, L.; Campbell, B.; Dickenson, D. (2006). Inteligencias múltiples. Usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel S. A.
- Díaz, F y Hernández, G. (2002) Estrategias Docentes para Un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista. 2ª edición. México: Editores. Mc Graw Hill
- Hernández, P (2019) Importancia de leer literatura en el aula de la Educación Básica. Recuperado de <https://www.milenio.com/opinion/porfirio-hernandez/hormigas/importancia-leer-literatura-aula-educacion-basica>
- Hurtado, J. (2010). Guía para la comprensión holística de la Ciencia. Tercera Edición. Caracas. Fundación Sypal
- Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2006) Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Colombia: Imprenta Nacional de Colombia
- Osses, S y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: Un Camino para Aprender a Aprender. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV (1), 187-197.
- Sánchez, H (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico, 2da parte. *Revista Horizonte de la Ciencia*, 3 (5).
- Unesco (2012) Proclamación del Decenio de la Alfabetización de las Naciones Unidas en Nueva York. Naciones Unidas. New York USA. Disponible en <http://portal.unesco.org/education/ev.php>
- Vásquez, F (2010) Estrategias de Enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto. Bogotá: Kimpres.