



**Más allá de la lectura: el pensamiento crítico, mediado por los textos argumentativos,
científicos e informativos.**

Óscar William Galván Domínguez

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica Primaria

Asesor

Cristian Camilo Otálvaro Quintero

Magister en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica Primaria

Medellín, Antioquia, Colombia

2023

Cita	(Galván Domínguez, 2023)
Referencia	Galván Domínguez, O (2023). <i>Más allá de la lectura: el pensamiento crítico, mediado por los textos argumentativos, científicos e informativos</i> . [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Cohorte III.

Grupo de Investigación Didáctica de la Educación Superior (DIDES).

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A mi madre, Carmen Domínguez Herazo.

Quien en la escasez lo ha dado todo; en las tristezas, es amor y alegría y en las penumbras ha sido siempre luz.

A mi esposa, Ruth Viviana Contreras Martínez.

Mi debilidad y mi fortaleza, el amor hecho verbo.

Siempre frágil, siempre fuerte.

Mi pasado, mi futuro y

Mi presente.

A mis hijos.

Por el brillo incesante de sus ojos

Santiago, tu sonrisa es mi felicidad

Óscar, eres paz y calidez

Salomé, la luz de mis ojos.

Agradecimientos

A Dios primeramente, que siempre estuvo susurrándome al oído, escuchando mis súplicas y dándome de sus fuerzas y su sabiduría.

Mi gratitud infinita a mi esposa, que en sus noches de desvelo me apoyó incansablemente, que con sus palabras alentó mis emociones y con sus tristezas motivó y agudizó mis sentidos.

A la Universidad de Antioquia, por la oportunidad de superación que me ofreció, por las enseñanzas y las incontables vivencias inolvidables.

Al apreciado profesor, Norberto de Jesús Caro Torres, por su guía, por ofrecer y poner a disposición su sabiduría, su astucia y su experiencia docente en los avatares de este camino.

Al maestro ilustre y excelentísimo, Cristian Camilo Otálvaro Quintero, quien impulsó y dio ánimos a esta carrera de mi vida, gratitud por ofrecerme su inteligencia y sabiduría en momentos de incertidumbre.

¡A todos, infinitas gracias!

Tabla de contenido

Tabla de contenido

Resumen	11
Abstract	12
Capítulo 1: Pasado de la Investigación	13
1.1. La Vivencia	15
1.2. Problema Dialéctico	17
1.2.1 La lectura literal y métodos que fragmentan el lenguaje: como una tesis	16
1.2.2. Lectura inferencial y los métodos globales de lectura: como antítesis	17
1.2.3. Lectura crítica intertextual de textos informativos, argumentativos y científicos: como síntesis	18
1.3. En Busca de la Hipótesis Abductiva	20
1.3.1. Los signos: encausando las escenas sorprendentes	21
1.3.2. Los íconos: una relación bidimensional	21
1.3.3. Los enigmas: un descubrimiento en pie	24
1.3.4. Los indicios: algo ha estado ahí	25
1.3.5. Las sospechas: Las pixeladas que ocultan algo que vislumbra	26
1.3.6. Las conjeturas: mostrándonos el camino	25
1.4. Planteamiento del problema	28
1.5. Aproximación a la historia de conceptos	30
1.5.1. ¿Cómo nace el término? Etimología de la palabra lectura	32
1.5.2. Historia de la lectura	33
1.5.2. Lectura literal	32
1.5.3. Lectura Inferencial.	36
1.5.4. Lectura crítica intertextual.	38

	6
1.6. Estado de la Cuestión:	43
1.6.1. Delimitación conceptual y metodológica	42
1.6.2. Delimitación geográfica	42
1.6.3. Delimitación temporal	42
1.6.4. Pensamiento crítico en la escuela primaria.	44
1.6.5. Tipologías textuales:	50
Capítulo 2: EL Presente de la Investigación	54
2.1. Pregunta de Investigación	54
2.2. Objetivos	54
2.2.1. Objetivo General	54
2.2.2. Objetivos específicos	54
2.3. Tipo de Investigación	54
2.3.1. Investigación cualitativa.	54
2.4. Enfoque de la Investigación	56
2.4.1. Enfoque hermenéutico	56
2.5. Diseño de una Guía de Prejuicios	59
Guía de prejuicios: Para conversar con pares académicos, padres y estudiantes	61
2.5.1. Análisis de la guía de prejuicios	62
2.5.2. Análisis guía de prejuicios estudiantes	62
2.5.3. Análisis guía de prejuicios realizada a padres de familia	64
2.5.4. Análisis guía de prejuicios aplicada a docentes	66
2.6. Construcción de una estrategia didáctica	69
A propósito de la mala alimentación, ¿qué debemos comer entonces?	73
Prácticamente se nos roban el café que cultivamos”	73
¿Quiénes contaminan las fuentes hídricas en la vereda?	73

	7
2.6.1. Actividad N° 1: ¿Y cuál es la verdad ahora? Técnica, el debate	73
2.6.2. Actividad N° 2 ¿De qué nos estamos alimentando? Técnica de exposición	74
2.6.3. Actividad N° 3. A propósito de la mala alimentación, ¿qué debemos comer entonces? Técnica, mesa redonda	74
2.6.4. Actividad N° 4 “Prácticamente se nos roban el café que cultivamos” técnica, el cuadro comparativo	75
2.6.5. Actividad N° 5 ¿Quiénes contaminan las fuentes hídricas en la vereda? Salida Pedagógica	77
2.7. Lectura y análisis de la experiencia con las actividades	77
2.8. PRACCIS de las Actividades	79
2.8.1 Prejuicios	79
2.8.2. Reflexión	80
2.8.3. Análisis	81
2.8.4 comparación	83
2.8.5. Comprensión	83
2.8.6 Interpretación.	84
2.8.7. Síntesis.	85
Capítulo 3. Sobre el Futuro de la Investigación	86
3.1. Nacimiento de una estrategia didáctica: Como Síntesis Creadora	86
3.2. La Cosa Creada: AMUCRI (Ausencia de Mutismo Crítico)	87
3.2.1. El contexto, como portador de sentidos lógicos	88
3.2.2. Los pre-saberes, como portadores de experiencias	88
3.2.3. Las técnicas y metodologías, como promotoras del diálogo	89
3.2.4. La pregunta, como detonante de la argumentación y la crítica.	90
3.2.5. Los textos argumentativos, científicos e informativos, como portadores de argumentos	90

2.6.1. Actividad N° 1: ¿Y cuál es la verdad ahora? Técnica, el debate.	101
2.6.2. Actividad N° 2 ¿De qué nos estamos alimentando? Técnica de exposición.	102
2.6.3. Actividad N° 3. A propósito de la mala alimentación, ¿qué debemos comer entonces?	105
2.6.4. Actividad N° 4 “Prácticamente se nos roban el café que cultivamos”	107
<i>Cafeteros piden apoyo directo del Gobierno ante caída del precio interno del grano</i>	107
2.6.5. Actividad N° 5 ¿Quiénes contaminan de las fuentes hídricas en la vereda?	109

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Relación de Documentos Encontrados</i>	43
Tabla 2 <i>El Proceso Hermenéutico de González (2011)</i>	58
Tabla 3 <i>Elaboración de la Guía de prejuicios</i>	62
Tabla 4 <i>Construcción de una Estrategia Didáctica</i>	75
Tabla 5 <i>Construcción de un Cuadro Comparativo en Clases</i>	80
Tabla 6 <i>Nombres y Clasificación de los Estudiantes</i>	82

Índice de figuras

Figura 1 Procedimiento Hermenéutico	58
Figura 2 Cosa Creada, AMUCRI	60
Figura 3 Cantidad de Estudiantes	62
Figura 4 ¿Cómo Potenciar el Pensamiento Crítico?	63
Figura 5 Aprender Contenidos Vs Pensar Críticamente	63
Figura 6 Características de una persona crítica según los estudiantes.	64
Figura 7 Nivel de Estudio de los Padres de Familia	65
Figura 8 Pensar Críticamente Según los Maestros	67
Figura 9 Pensar Críticamente vs Enseñar Contenidos, Según los Maestros	68
Figura 10 Cantidad de Respuestas Dadas por los Profesores	69
Figura 11 ¿Qué es un Pensador Crítico?	71
Figura 12 Estructura del Análisis de las Actividades	79

Resumen

Más allá de la lectura: el pensamiento crítico, mediado por los textos argumentativos, científicos e informativos, es un proyecto de investigación que tuvo lugar en la Institución Educativa Rural Las Cruces, con estudiantes de la básica primaria de la Sede Cuerquía; su objetivo primó en la creación de una estrategia didáctica capaz de fortalecer el pensamiento crítico en esta población, para lograr este cometido se acudió a lectura de texto argumentativos, científico e informativos como mediadores del proceso pedagógico; la metodología de investigación empleada fue de carácter cualitativo, esto debido al análisis de las vivencias experimentadas; el enfoque estuvo enmarcado en lo hermenéutico, donde el pasado, el presente y el futuro de la investigación se unieron en un círculo de comprensión a través de la PRACCIS de González (2011), lo que dio como origen una unidad de sentido o una cosa creada llamada AMUCRI, lo que traduce en Ausencia de Mutismo Crítico. AMUCRI, como estrategia didáctica nos muestra que la lectura de textos argumentativos, científicos e informativos en efecto sí fortalecen el pensamiento crítico; no obstante, se deben tener en cuenta algunos aspectos como: el contexto, como portador de sentidos lógicos; los pre-saberes, como portadores de experiencias; las técnicas y metodologías, como promotoras del diálogo; la pregunta, como detonante de la argumentación y la crítica; y los textos argumentativos, científicos e informativos, como portadores de argumentos.

Palabras clave: pensamiento crítico, hermenéutica, textos argumentativos, textos científicos, textos informativos, Educación Básica Primaria.

Abstract

Beyond reading: critical thinking, mediated by argumentative, scientific and informative texts, is a research project that took place at the Las Cruces Rural Educational Institution, with primary school students from the Cuerquía Campus; Its objective was the creation of a didactic strategy capable of strengthening critical thinking in this population. To achieve this goal, argumentative, scientific and informative texts were read as mediators of the pedagogical process; The research methodology used was qualitative in nature, due to the analysis of the experiences experienced; The approach was framed in the hermeneutic, where the past, present and future of the research were united in a circle of understanding through González's PRACCIS (2011), which gave rise to a unit of meaning or a thing. created called AMUCRI, which translates into Absence of Critical Mutism. AMUCRI, as a teaching strategy, shows us that reading argumentative, scientific and informative texts does indeed strengthen critical thinking; However, some aspects must be taken into account such as: the context, as a carrier of logical meanings; pre-knowledge, as bearers of experiences; techniques and methodologies, as promoters of dialogue; the question, as a trigger for argumentation and criticism; and argumentative, scientific and informative texts, as carriers of arguments.

Keywords: critical thinking, hermeneutics, argumentative texts, scientific texts, informative texts, Primary Basic Education.

Introducción

El presente proyecto de investigación que lleva como título, *Más allá de la lectura: el pensamiento crítico, mediado por los textos argumentativos, científicos e informativos*, es un proyecto que tuvo lugar en 14 estudiantes de la básica primaria, con edades entre los 6 y 12 años, lo que corresponde a la población de la sede Cuerquía de la Institución Educativa Rural Las Cruces, ubicada en el municipio de San Andrés de Cuerquia, Departamento de Antioquia. Su objetivo primó en la creación de una estrategia didáctica capaz de fortalecer el pensamiento crítico en esta población, para lograr este cometido se acudió a lectura de textos argumentativos, científico e informativos como mediadores del proceso pedagógico; lo que motivó a esto, fueron las experiencias que vivenció durante mi proceso de formación en la escuela primaria y secundaria, donde solo se acudía a los textos con el fin de memorizarlos, es decir, de los textos, solo se pretendía un acercamiento lector de manera literal, además solo se ubicaba al estudiante en el plano de lo narrativo, esto traduce en la lectura solo de cuentos, fabulas, mitos, leyendas y poemas. Esta situación que vivenció entre los años 1995 y 2006 aún se vive en las aulas de clase de esta época, esto quiere decir, que a pesar de tantos años y tantos estudios realizados en el campo de la lectura, no se han roto los esquemas del pasado, aún se sigue fragmentando el lenguaje y limitando al estudiante a lecturas meramente visuales. Todo esto evita avanzar en un proceso de lectura de nivel inferencial y crítico, por tal motivo surge la pregunta de investigación: ¿De qué manera los textos argumentativos, científicos e informativos sirven como mediadores del pensamiento crítico en los estudiantes de la básica primaria de la Institución Educativa Rural las Cruces, sede Cuerquía?

Es importante e imperativo atender esta situación concerniente al pensamiento crítico, debido a que estamos transitando en una época en la que la interpretación, la comprensión y el análisis del contexto nos lleva a tomar decisiones trascendentales en nuestras vidas, las cuales están ligadas en gran medida a la capacidad crítica del individuo, esto quiere decir que, a mayor capacidad crítica tenga una persona, mayor es la probabilidad de tomar decisiones acertadas. Y es desde la básica primaria, incluso antes, donde se debe iniciar este proceso, es allí donde el cerebro está en su mayor capacidad constructiva de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas.

Para dar respuesta al interrogante e iniciar con el proceso de fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes de la básica primaria se planteó una investigación cualitativa con

enfoque hermenéutico, que consta de tres capítulos, el pasado, el presente y el futuro de la investigación.

En el pasado, encontramos la vivencia del investigador hermeneuta, el problema dialéctico, la hipótesis abductiva, el planteamiento del problema, la historia de conceptos y el estado de la cuestión.

En el presente, se ubica la pregunta de investigación, los objetivos, la metodología de investigación, la construcción, aplicación y análisis de las guías de prejuicios, la construcción y aplicación de una estrategia didáctica y el análisis de las actividades a través de la PRACCIS de la estrategia didáctica.

Y en el futuro, encontramos la síntesis creadora, la cosa creada, una estrategia didáctica llamada AMUCRI, lo que traduce en Ausencia de Mutismo Crítico. En este último capítulo AMUCRI, nos muestra que la lectura de textos argumentativos, científicos e informativos, en efecto sí fortalecen el pensamiento crítico; no obstante, se deben tener en cuenta los siguientes aspectos: el contexto, como portador de sentidos lógicos; los pre-saberes, como portadores de experiencias; las técnicas y metodologías, como promotoras del diálogo; la pregunta, como detonante de la argumentación y la crítica; y los textos argumentativos, científicos e informativos, como portadores de argumentos.

Capítulo 1: Pasado de la Investigación

1.1. La Vivencia

Al evocar vivencias de cuando era estudiante de la Básica Primaria en la Institución Educativa Liceo Carmelo Percy Vergara, puedo recordar con facilidad aquellos momento en los que la maestra torturaba a sus estudiantes con técnicas monosilábicas, donde el objetivo principal estaba enfocado hacía el fortalecimiento de un nivel literal en lectura y por lo tanto no despertaba ninguna emoción en ninguno de los estudiantes, mucho menos en mí, que estaba ahí prácticamente por obligación y además de esto solo se esperaba que cumpliéramos una obligación con la maestra.

Todo mi proceso lector lo recuerdo de esta manera, cumpliendo a expectativas ajenas y no propias, hasta que un día, en el bachillerato hice amistad con un estudiante del mismo curso, al cual considero como la catapulta de mi formación; al verlo leer, la forma como agarraba los textos, sus gestos, sus cambios de tonalidad, su articulación y sobre todo la forma como disfrutaba de la lectura, causó en mí la necesidad de leer como él, puesto que era gratificante verlo relatar en las clases sus vivencias dentro de la lectura, fue así como me fui acercando a los textos con el propósito personal de sentir propios los acontecimientos de los personajes de cualquier texto.

Es importante anotar que el proceso no fue tan fácil y corto como se muestra en esta narrativa, hubo confusiones, tropiezos e incluso retrocesos, puesto que intentaba hacer imitaciones que simplemente anunciaban lo que literalmente se leía; es decir, solo había una ubicación en lo que Cassany (2006) llama leer *las líneas*, “que se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras” (p.52). En esencia, por querer sobresalir y dar cuenta de lo rastreado en el texto se hacía solo un recuento de los sucesos impregnados en el texto, que para Smith (1975) “sería un proceso visual, lo cual es provisto por la organización de las letras en la página impresa o manuscrita” (Smith, 1975, citado por Ferreiro y Teberosky, 1988, p.345), incluso durante los momentos de exposición el uso innecesario de muletillas, pleonasmos y hasta tartamudeaba era evidente. En la diligencia de querer ser como él olvidaba cuestiones importantes y básicas de una lectura comprensiva y crítica, lo que en palabras de Cassany (2006) sería leer *detrás de las líneas*, “que es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor” (p. 52), y que para Smith

(1975) sería “la información no-visual, que es la aportada por el lector mismo. La información no-visual esencial es la competencia lingüística del lector [...] tales como el conocimiento del tema”, (Smith, 1975, citado por Ferreiro y Teberosky, 1988, p.345)

En ese sentido se puede decir que lo que prevalece en el anterior escenario es una comprensión absoluta del código escrito, es decir, una mirada objetiva y única a la cual podría acceder cualquier lector de un mismo texto, y se abandona la comprensión relativa, la opinión propia del lector.

Para el año 2006, al culminar el bachillerato, es posible que haya habido un poco más de experiencia en esto de la lectura, pero realmente no existía una completa satisfacción, por lo que tomé la decisión de seguir en la construcción de experiencias, pero al no continuar en academia el proceso se rompió. Fue solo hasta el año 2009 cuando inicié en el Ciclo Complementario en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Corozal que pude seguir con este proceso de fortalecimiento, aquí hubo mayor exigencia por parte de los profesores, lo que me motivó con mayor responsabilidad a llenar esos vacíos académicos que permanecieron durante los estadios anteriores. En este trasegar, más específicamente durante las prácticas pedagógicas, encontré los mismos vacíos en aquellos estudiantes a los cuales atendía o quizá mayores, en unos más que otros.

Asimismo, en mi labor como docente, he notado como la lectura impacta de manera positiva o negativa la vida académica de los estudiantes, partiendo precisamente del hecho que estará presente en cualquier proceso de formación al cual nos enfrentemos, y queramos o no necesitaremos ponerla en práctica para lograr nuestras metas académicas, las cuales serían más fáciles de alcanzar cuando encontramos en ella esa experiencia estética de la cual habla Hans Jauss (1986)

Sentires como los relatados anteriormente los he notado en mis estudiantes y es evidente observar cómo dentro de la singularidad estudiantil algunos experimentan formas totalmente diferentes de vivenciar un texto, por lo que he podido observar tres tipos de lectores. Mientras que algunos hacen una simple lectura literal, enfocados solo en las vivencias de los personajes del texto o una simple decodificación de los códigos escritos; otros son capaces de dejarse hablar por el textos, hacer juicios, conclusiones, adelantarse a los sucesos próximos, rastrear eventos y comprender las causas, y confrontar lo leído; y un tercer grupo, con la capacidad de trascender más allá de lo que dice el texto, hacia el intento de construir una postura propia y crítica de lo

leído, donde se parte de las vivencias con el texto hasta hacer comparaciones con su vida cotidiana, donde asemeja o referencia eventualidades del texto a su realidad circundante, lo que en palabras de Cassany (2006) sería: “Y lo que hay *detrás de las líneas* es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el lector” (p.52).

En consecuencia de esto he venido en un proceso de implementación de nuevas prácticas pedagógicas que fortalezcan la lectura en los estudiantes, desde el nivel preescolar hasta el grado quinto de la básica primaria; sin embargo, esto no ha sido suficiente, es por ello que, en mi proceso de profesionalización he decidido encausar mi práctica pedagógica investigativa, hacia esta línea, con el fin de potenciar el pensamiento y la lectura crítica, mediado por algunas tipologías textuales como textos argumentativos, informativos y científicos

En este sentido, la enseñanza de la lectura desde sus niveles iniciales debe tener como principal objetivo, no la identificación de morfemas y grafemas, o la decodificación de códigos escritos sobre el papel, que también es algo imprescindible, sino con el de avivar habilidades del pensamiento inmersas en el individuo, que en la mayoría de las situaciones las dejamos marchitar a causa del no ejercicio y no práctica de estas, como la comparación, comprensión, la argumentación, el análisis y la crítica. Todas estas y su fortalecimiento podrían permitir a nuestros estudiantes ir más allá de donde se les quiere conducir, y de este modo haya la posibilidad de aportar ideas útiles al desarrollo de sus competencias a nivel académico y personal.

Razón por la cual se plantea el siguiente problema dialéctico.

1.2. Problema Dialéctico

1.2.1 La lectura literal y métodos que fragmentan el lenguaje: como una tesis

“Y nosotros generalmente nos olvidamos de ello y enseñamos a los niños del mismo modo que enseñamos a los papagayos: a hablar sin saber lo que dicen ...”

(J. Amós Comenio, XVII citado por Sánchez, A 1975)

Históricamente, por la necesidad de aprender a leer y escribir, como mecanismos de comunicación, han surgido una serie de métodos lectoescriturales que fortalecen este proceso,

unos más eficaces que otros, sin embargo lo que mayormente se observa es el uso de una combinación de métodos que fragmentan el lenguaje, como el alfabético, fonético y el silábico; que según Pérez (2003) solo favorecen la lectura literal y de verificación, además de frenar la lectura crítica a una simple opinión sobre el texto leído. Asimismo, Juan Amós Comenio (1658) afirma que al leer palabras acompañadas de una imagen -como lo hicieron los egipcios y sumerios- y de la onomatopeya, el estudiante puede pronunciar la palabra sin deletrear, (*Orbis Pictus*, 1658, citado por Salazar, 2008); sin embargo, este método potencia la lectura mecánica y no la comprensiva.

Por otra parte, con el método silábico creado por Federico Gedike y Samuel Heinicke (Guevara, O. 2005) en el siglo XVIII, sostienen que la lectura inicia a partir de la fragmentación del lenguaje, donde la unidad primordial es la sílaba, pero antes se deben aprender los sonidos de las consonantes y de las vocales, luego del primer momento se puede seguir con la formación de palabras y frases; que favorecen la memorización y no el análisis en los estudiantes. No obstante, los mecanismos de medición en algunas instituciones educativas, el proceso de lectura y escritura radica en el uso de metodologías como las anteriormente descritas, donde se enfatiza la decodificación del código escrito, ruptura del lenguaje y la lectura literal de únicamente textos narrativos, es por ello por lo que surge el siguiente interrogante: ¿De qué manera, el uso de metodologías de lectura de tipo literal, fortalecen el pensamiento crítico en los estudiantes de Básica Primaria?

1.2.2. Lectura inferencial y los métodos globales de lectura: como antítesis

Estudios pedagógicos sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, han avanzado hacia la búsqueda de nuevas metodologías que fortalezca las habilidades del pensamiento en los estudiantes y precisamente a dar solución a los problemas de comprensión y análisis vivenciados con la aplicación de métodos tradicionales como los planteados en la tesis anterior, a causa de eso se han puesto sobre la mesa elementos que consoliden la lectura y que eleven al lector hacia una experiencia inferencial de los textos a los cuales hacen lectura; en armonía con esto, pedagogos como “Ovidio Decroly (1872-1932), Jacotot (1770-1840), Fray José Virasloing (1750) y Federico Gedike (1779) incursionaron en los métodos de lectura global” (Salazar, 2008, P. 58). Con el fin de dar un paso más allá de la simple decodificación del código escrito, han planteado los métodos de lectura y escritura Global, los cuales tienen en cuenta el sincretismo de

los niños, a través de secuencias que tengan en cuenta el acervo cultural inmediato del educando y así pueda relacionar lo que leen con el contexto y sus vivencias, así mismo los pedagogos proponen partir de la iniciación en la lectura por medio de métodos deductivos, que partan de lo general a lo particular; es decir, desde las oraciones con sentido completo, frases y oraciones, hasta la unidad mínima de la escritura como los morfemas y grafemas.

Al emplear estos métodos de lectura basada en oraciones con sentido, el estudiante avanza en el proceso de lectura con mayor interpretación textual, lo que permite que el estudiante deduzca información que no está implícita en el texto, la relacione con conocimientos previos y recree conclusiones a partir de experimentado en el texto. Al respecto Pérez (2003) sostiene:

En este modo de lectura se explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos. (p. 41)

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho y todas las ventajas que esta lectura ofrece, surge la duda sobre la eficacia de esta, en el fortalecimiento del pensamiento crítico y analítico en los estudiantes, por lo que se plantea la siguiente pregunta: ¿Son eficaces las estrategias de lectura inferencial y la implementación de metodologías globales de lectura para el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes?

1.2.3. Lectura crítica intertextual de textos informativos, argumentativos y científicos: como síntesis

En los momentos en que un lector se enfrenta a uno o varios textos y es capaz de separarse de las líneas leídas, vincular los contenidos de los textos y tomar una postura propia sobre lo que leyó, se podría decir que el individuo estaría en la práctica de una lectura crítica intertextual, debido a que está yendo más allá de lo que el escrito le plantea, donde se asume la responsabilidad de desprenderse de lo netamente textual para involucrarse en la intención comunicativa que subyace en el texto; en este sentido, Pérez (2003) explica:

Este tipo de lectura explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición al respecto. Supone, por tanto, la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica es necesario identificar las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos. (P. 42)

Un lector crítico está en la capacidad de sobrepasar los tres niveles de lectura, puesto que, en primer momento decodifica todos los aspectos semánticos del texto, los agrupa y le da un sentido lógico; en segundo momento hace un esfuerzo inferencial; es decir, hace suposiciones y saca conclusiones de lo que el texto expresa y en última instancia, navega más allá, opta por tomar una postura, referir opiniones, hacer conjeturas y lanzar propuestas, lo que en palabras de Daniel Cassany (2006) sería:

Caminar por los tres planos: las líneas, entre líneas y detrás las líneas. Comprender **las líneas** de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras. Con **entre líneas**, a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente; las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos. Y lo que hay **detrás de las líneas** es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor. (p. 52)

Igualmente, cuando el lector a partir de las posturas tomadas plantea opiniones y toma a partir de ello decisiones, está haciendo uso de muchas habilidades cognitivas, como interpretar, analizar, evaluar, inferir, explicar, entre otras que son lo esencial del pensamiento crítico, que es lo que se pretende en esta investigación, por lo que presupuestamos que los textos informativos, argumentativos y científicos podrían fortalecer el pensamiento crítico y analítico de los estudiantes de la básica primaria, esto debido a las características y los autores que los emiten, puesto que antes de su redacción el autor tuvo que evaluar muchas variables, opiniones y puntos de vista, lo que supone una actividad constante de las habilidades cognitivas propias del pensamiento crítico y analítico del escritor. En ese sentido, los estudiantes al emplear este tipo de texto podrían experimentar situaciones similares. Es por ello, que ha surgido la siguiente pregunta: ¿De qué manera el acercamiento a la lectura de textos informativos, argumentativos y científicos fortalecen el pensamiento crítico en los estudiantes de Básica Primaria?

1.3. En Busca de la Hipótesis Abductiva

Optar por una nueva manera de hacer las cosas, no parte del simple capricho de querer cambiarlas o de tratar de crear por el hecho de ver a los demás hacerlo, se trata en esta ocasión de experimentar, teniendo en cuenta una serie de sucesos que han ocasionado un nuevo despertar, una nueva oportunidad de hacerlas mejor que antes, pero sin menospreciar lo que ya hemos conocido y nos ha dado los resultados que tenemos hasta el momento,

precisamente se trata de aprovechar nuestra experiencia histórica, nuestro trasegar, nuestra vivencia, nuestros aciertos e intentos fallidos, de dar importancia a lo que ha dicho la ciencia, pero también a nuestro ires y venires, a nuestros sentires y principalmente a nuestras epifanías, esas que nos incendian la luz de nuestros pensamientos y nos llenan de dudas e interrogantes, a los que deseamos darles respuestas sólidas, que permitan expresar nuestra creatividad, donde se evidencien cambios positivos en aquello que nos apasiona y llena nuestras maletas de amor, de ese amor al que se refiere Charles Peirce en su Teoría de Evolución del Universo, “el motor decisivo que permite combinar continuidad y novedad, pues es lo que permanece, pero permite a la vez cambios que conduzcan hacia el fin (CP 6.302-306, 1893 citado por Sara Barrena, 2006). En el artículo *Evolutionary Love*, Peirce afirma que “el amor considerado desde un punto de vista superior puede considerarse como la fórmula evolutiva universal” (Evolutionary Love. 1893, citado por Barrera, S. 2004).

1.2.1. Los signos: encausando las escenas sorprendentes

Utilizaré ese amor del que habla Peirce como impulso, para escudriñar e ir más allá de lo que se pueda ver a simple vista o lo que simplemente podemos leer, o como diría Daniel Cassany (2006), caminar las líneas, entre líneas y detrás de las líneas. Para ello se acudirá a una serie de insumos y de signos, de los que haré mención durante el texto, los cuales causarán la creación de preguntas como posibles escenarios de investigación o hacia la formulación de la hipótesis abductiva, la cual será el picante de nuestro plato y nuestra visión a lo largo de este recorrido.

1.2.2. Los íconos: una relación bidimensional

Partiré con el recurso que reposa en la institución, los que hagan referencia o tengan alguna relación vinculante con la investigación; desempolvaré ideas, planteamientos y autores inmersos en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) que me ayuden a descifrar algunos procesos y avanzar hacia puntos de imbricación que evolucionen en búsqueda de la *Eureka* tan buscada.

Valiéndose de los fines de la educación contemplados en el artículo 5° en la Ley General de educación y Ley 115 de 1994, la Institución Educativa Rural Las Cruces se plantea en su

filosofía y fundamentos institucionales el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica (IER Las Cruces. 2017). Así mismo, se busca formar al estudiante con características que apuntan hacia un individuo “crítico y analítico, interprete la realidad y tome decisiones a partir del conocimiento que aporten a su contexto” (p.27). En el sentido de lo anterior, se muestra cómo se visualiza en la institución la formación crítica, esto sin especificar los mecanismos, ni las metodologías a utilizar en dicha consecución, tampoco se evidencia autores o pedagogos que pregonen sobre la temática, lo que hace pensar que no hay un sustento teórico en la creación y fundamentos que dan legalidad al Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI)

Ahora bien, desde las mallas curriculares de Lengua Castellana, que manifiestan ser abordadas de forma transversal e interdisciplinar; es decir, que deben ser incluidas en cada una de las actividades curriculares y extracurriculares, y en cada una de las disciplinas que se ofrecen por la institución y de esta manera hacer del currículo un eje de orientación del área con el cual se pretende el fortalecimiento del pensamiento crítico y analítico del estudiante desde todos los campos o disciplinas del saber. Aquí observamos al teólogo, filósofo y pedagogo Juan Amos Comenio, creador de la Didáctica Magna con su concepto de la realidad pansófica, la cual sostiene que el conocimiento debe ser construido desde la distintas disciplinas y por ende los currículos deben estar planteados para integrar todas las disciplinas del saber (Comenio, 1748). “Pansofía significa sabiduría universal, es decir, el conocimiento de todas las cosas que son, según el modo y la manera en que son, y el saber acerca del fin y el uso para el que están allí” (Comenio, 1970, - citado en Klaus y Peña, 2012 p. 98).

Por otra parte, desde el área de lengua castellana y su currículo, se enfatiza sobre cómo deben ser abordado los contenidos en cada uno de los grados del nivel de Básica Primaria y cuáles deben ser las metas que se deben alcanzar en cada uno, en ese sentido encontramos relaciones como:

En el grado primero:

(...) y buscar que los estudiantes interpreten lo que dicen en relación con los códigos no verbales que contienen como las convenciones, las señales, las imágenes, los colores y las formas como una posibilidad para informarse, participar y acceder al universo cultural que lo rodea. (IER Las Cruces. 2017. p 07)

En el grado segundo:

(...) Por otra parte, se debe promover la comprensión de lenguaje figurado (p. ej. símiles, peticiones indirectas, modismos y refranes) e incorporar el nuevo vocabulario a sus producciones escritas y orales. Por último, para el reconocimiento de los textos, se ha de tener en cuenta la estructura interna de los textos. (IER Las Cruces. 2017. p 08)

En el grado tercero:

(...) Los estudiantes deben leer y escribir de forma autónoma, situación que les permite el acercamiento a la comprensión y producción de múltiples textos de complejidad creciente. (...) En cuanto a la lectura, los estudiantes emplean estrategias para favorecer la comprensión literal, inferencial y crítica de textos impresos o digitales, y lineales o multimodales. (IER Las Cruces. 2017. p 09)

En el grado cuarto:

(...) es necesario que produzcan textos como exposiciones, noticias y relatos, eligiendo los contenidos y las estructuras en determinadas situaciones comunicativas. (IER Las Cruces. 2017. P 09)

Para el grado quinto:

(...) Los estudiantes afianzan estrategias para la comprensión lectora como discriminar información relevante, supervisar la interpretación, definir objetivos de lectura y organizar la información por medio de esquemas que jerarquizan las ideas. Asimismo, identifiquen elementos propios de las diferentes tipologías textuales y evalúen la información que contiene un texto. (IER Las Cruces. 2017. P 10)

Así como el PEI institucional y el plan de área de Lengua Castellana impulsan estrategias para fortalecer las habilidades comunicativas (habla, escucha, escritura y lectura). También se observa la pretensión de querer avanzar un poco más en la búsqueda de la formación de un individuo capaz de utilizar sus habilidades cognitivas, con el fin de poder adquirir y asimilar la información que llega en su devenir diario y utilizarla posteriormente en la resolución de una situación o problema específico; esto es, en otras palabras utilizar los contenidos aprendidos en el aula, para enfrentarse a situaciones hipotéticas dentro del mismo entorno educativo; es decir, aprender a leer o escribir para luego leer o escribir lo que el docente proponga dentro del aula o identificar las estructuras de las diferentes tipologías textuales, para luego demostrar la adquisición del este tópico en una prueba evaluativa.

Y aunque en los objetivos o metas del grado tercero se habla sobre la comprensión literal, inferencial y crítica de los textos, lo que se puede inferir es que no se da cuenta de la forma de cómo trascender del plano de la comprensión crítica de los textos a el fortalecimiento del pensamiento crítico en cualquiera de las áreas del saber o la vida, es por lo pronto un aprendizaje teórico y no práctico en el mundo real y vivencial; es como si se quisiera suplir lo uno con lo otro. Lo que hay que pensar y repensar aquí, es la puesta en práctica de las estructuras metacognitivas del estudiante y con ello el fortalecimiento del pensamiento crítico, las cuales van un paso más delante de la simple adquisición de los contenidos y la utilización de estos en la escuela.

Si se supone que la educación y la escuela es un escenario que recrea situaciones adversas para que individuo se enfrente a ellas y tengan bases fuertes de cómo lidiar el mundo de lo real, por qué se sigue con las metodologías tradicionales, donde el maestro es un modelo a seguir por el estudiante; por qué no un orientador que guía con elementos fortuitos al discípulo y juntos construir individuos que actúen en consecuencia de lo que la sociedad provee, que se enfrente a situaciones reales y se planteen soluciones críticas desde el conocimiento o la investigación, donde se relacionen los diferentes campos del saber y con esa imbricación poner a la mente en una especie de camino bidimensional donde sea el propio individuo desde su análisis quien tome las mejores decisiones a partir de los escenarios estudiados y experimentados.

1.2.3. Los enigmas: un descubrimiento en pie

Por otro lado, hay que reflexionar sobre el Modelo Educativo Flexible Escuela Nueva, que cuenta con tres propuestas. La primera, pedagógica, que se basa en las pedagogías activas; la segunda, metodológica, que comprende una organización administrativa y curricular; y por último una propuesta didáctica, la que se enfoca en el desarrollo de guías y secuencias didácticas. Esta triada corresponde a un entramado que debe engranar armónicamente para que el modelo funcione. Sin embargo, durante el trabajo con cartillas es notable la omisión del trabajo activo e interactivo; estas secuencias didácticas de las cuales habla la propuesta didáctica se limitan únicamente a la lectura, la escritura, a la consulta y a la actividad lúdica. Aquí se prioriza, como se dijo anteriormente en el aprestamiento de contenidos para ser utilizados en los procesos de valoración del aprendizaje y momentos evaluativos; y para colmo de este desafío, encontramos

en el currículo un sin número de contenidos temáticos que por el afán de abordarlos se acude en la inmediatez, dejando de lado lo realmente importante.

En el caso de lo anterior, donde todo lo presupuestado en la visión, el plan de área y en el modelo educativo de la institución apunta hacia la formación de un individuo con capacidades que van más allá de lo académico: conocedor, comprensivo del conocimiento y analítico en las decisiones; entonces qué es lo que frena a los estudiantes hacia el fortalecimiento de las habilidades cognitivas que se elevan al nivel del pensamiento crítico.

Será entonces que se deben utilizar otras estrategias metodológicas y didácticas que conlleven hacia este resultado. Si se busca el fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes ¿por qué no utilizar textos contruidos a partir de la reflexión, la crítica y el análisis cómo mediadores metodológicos y didácticos?

1.2.4. Los indicios: algo ha estado ahí

Ya los enigmas nos han mostrado que puede existir una forma diferente de acercarnos a la construcción de los conocimientos y el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes de la básica primaria con el modelo escuela nueva, por lo que se plantean los siguientes indicios relevantes en la investigación.

Durante las clases de Ciencias Naturales se ha notado que los alumnos sienten cierta atracción por el conocimiento de datos científicos sobre animales, así mismo cuando se habla de descubrimientos sobre el cuerpo humano y sus múltiples sistemas, se muestran intrigados por conocer sobre ello, lo que se evidencia porque hacen preguntas, crean dudas, reflexionan acerca de lo que leen y escuchan sobre estos temas.

En el área de Ciencias Sociales, cuando se les hace un acercamiento a los derechos de los niños, se sienten incómodos al saber que posiblemente sus derechos han sido violados, por lo que se interrogan y se sumergen en lecturas provocadas por el mismo sentimiento de lo que ha sucedido con ellos. Se supone que está sucediendo la experiencia estética, impulsando al estudiante a relacionar los textos, imágenes, videos u otro contenido con sus vivencias o sus realidades inmediatas, y así protagonizar la creación de hipótesis o conjeturas, del mismo modo plantean supuestas soluciones a los sucesos ya ocurridos o que podrían ocurrir.

Estos supuestos vislumbran un posible camino que marcaría algunos escenarios importantes en el fortalecimiento del pensamiento crítico y analítico del estudiante, pues al ser

esto texto de tipología científica, argumentativos e informativos es probable que la implementación de estos en las estrategias didácticas propicie eventuales aproximaciones hacia el objetivo de esta investigación.

1.2.5. Las sospechas: Las pixeladas que ocultan algo que vislumbra

Se sospecha entonces, que hay un vínculo fuerte entre los tipos de texto ya mencionados y el propósito de esta investigación, principalmente por la forma de reaccionar de los estudiantes cuando está frente a estos escritos, permitiéndoles activar su literacidad crítica que según Cassany y Castellá (2010), un lector crítico es aquel que:

“(…) utiliza el contexto (o se da cuenta que falta algo y, si es preciso, lo busca o lo pregunta)” (p. 366).

“(…) después de leer y comprender, el lector reacciona, habla, actúa, interviene. Adopta una actitud activa e interactiva” (p. 366).

“(…) en la lectura de estudio, tiende a relacionar y a argumentar (e incluso memoriza con placer)” (p. 366).

El tratamiento de estos textos permite además fortalecer el pensamiento y la conciencia analítico, ya que además del cuestionamiento se muestra en la capacidad para predecir sucesos y a partir de ello tomar las decisiones que menos los afecte al ser conscientes de las posibilidades y las falencias, impulsa la solución de problemas o situaciones desde distintos puntos de vista, dando virtud a las más favorecedoras.

Sin embargo, aún se está frente a la duda sobre estas respuestas positivas de los estudiantes, es posible que no se haya notado alguna otra variante que está ocasionando este estímulo, es posible que simplemente el tema les llame la atención o se haya utilizado una metodología diferente a la que habitualmente se emplea, y eso ha sido el detonante de sus inquietudes y activismo pedagógico; quizá influyó un acontecimiento que los marcó como población perteneciente a una mismo lugar, tal vez eso llevó a poner los sentidos sobre el tema. Pero sin importar esto, sigue latente y fuerte el hermanamiento entre estos tipos de textos y el fortalecimiento de las estructuras cognitivas, que avancen hacia las actuaciones del estudiante a partir de las respuestas emitidas por el pensamiento crítico y analítico.

1.3.6. Las conjeturas: mostrándonos el camino

Lo que es constante en estos escenarios y es la causa de seguir enfocado en esta hipótesis, es la forma como los estudiantes intentan explicar sucesos, a partir de imágenes, signos, textos y ejemplos, con la tendencia de querer argumentar ideas con el apoyo de algunas evidencias que dan firmeza a sus posiciones, lo que indica que posiblemente estemos en el camino correcto; ahora bien, si acudimos al grupo de expertos de la *Asociación Filosófica Americana* (1990), citados por Peter A. (2007), encontramos consideraciones sobre el término *explicar* cómo la siguiente:

Esto significa poder presentar a alguien una visión del panorama completo: “tanto para enunciar y justificar ese razonamiento en términos de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, de criterio y contextuales en las que se basaron los resultados obtenidos; como para presentar el razonamiento en forma de argumentos muy sólidos. (p. 6)

Este aparte sobre la explicación es un fragmento sobre lo que los expertos argumentan ser una habilidad clave del pensamiento crítico, afirman que el pensamiento crítico se demuestra en una persona cuando esta es capaz de expresarse a partir de una serie de habilidades. Veamos:

A esas habilidades y actitudes o hábitos a los que nos referimos arriba, los expertos las clasifican como habilidades cognitivas y disposiciones. De las habilidades cognitivas, esto es lo que los expertos consideran como lo esencial del pensamiento crítico: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. (*Asociación Filosófica Americana*, 1990, citados por Peter A. 2007, p 4)

Cuando se observa a los estudiantes enfrentándose a este tipo de textos, es natural ver la facilidad con la que relacionan el texto con su contexto, en este caso el estudiante no solo se está valiendo de lo meramente denotativo, sino que se sumerge en lo que podría indicar ese texto en su realidad, va más allá, indaga por el plano de lo connotativo, como queriendo encontrar un punto de fe entre lo que se dice y lo que se conoce, entre lo que se lee y la realidad circundante; en este sentido, el estudiante no sólo deja ver su capacidad literal e inferencial de lectura, él avanza hacia lo crítico. Lo que aquí se observa es que el estudiante utiliza el texto y lo traslada a su vivencia, haciendo un paralelo, intentando comparar, para encontrar puntos de imbricación, que le lleven a entender y a tener una idea más clara sobre algunos sucesos, es ir en busca de la verdad y tomar una postura ante ello. Al respecto Cassany (2017) enuncia:

Además, para alcanzar este alto grado de comprensión que suponen los puntos anteriores es imprescindible que el lector posea notables habilidades y conocimientos lingüísticos, que le permitan descubrir cómo funcionan en cada discurso concreto los diversos elementos léxicos y gramaticales utilizados. Por ejemplo, debe tener conocimiento del significado (denotativo y connotativo) o del valor sociolingüístico (formalidad, especificidad, etc.) de cada palabra usada, de las distintas formas de inscripción del autor en el texto, de las diversas estructuras informativas que puede adoptar cada género o de los diversos recursos retóricos que utiliza el discurso. (p. 7)

En nuestro afán de formadores, lo que buscamos siempre es la emancipación de los discípulos, ello es nuestra razón de ser, una emancipación Freiriana, que impulse al estudiante a su autonomía como ciudadano libre, ni opresor, ni oprimido; en ese sentido, el individuo que inicia en un proceso de utilización del pensamiento crítico muestra capacidades individuales y dialécticas que le permiten aceptar o refutar posturas según sea el caso en cuestión, en consonancia con eso lo que se muestra en las aulas es una tentativa de indagar e ir un paso adelante, más allá de asentimiento de las opiniones de los demás. Cuando los estudiantes asumen el rol de lectores críticos a partir del empleo de los textos argumentativos, científicos e informativos, escenifica una forma diferente de pedagogía, el diálogo respetuoso y argumentativo se desplaza entre los participantes.

¿De qué manera emplear los textos argumentativos, científicos e informativos para el fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes de la Básica Primaria?

1.3. *Planteamiento del Problema*

Frente a los múltiples episodios afrontados en las aulas de clases y observados en las vivencias sociales de los estudiantes de la Institución Educativa Rural Las Cruces, Sede Cuerquía, en relación con la forma como interpretan, analizan y resuelven situaciones escolares y sociales, donde se resalta el bajo nivel que manifiestan en cuanto a comprensión lectora de los textos y de situaciones cotidianas a las que se enfrentan, es de trascendental importancia que los estudiantes tengan un nivel adecuado para enfrentarse a los desafíos de una sociedad tan dinámica y cambiante como la actual, del cual emerge el más ostentoso, el más hábil, el más entendido. Dicho lo anterior, se considera imperativo prepararlos para leer detrás de las líneas como lo dice Cassany (2006), y descifrar aquella información que se

esconde detrás de los textos y el trasfondo de las cuestiones sociales aparentemente entendibles, que requieren de un sobre-entendimiento, que solo se logra a través del contacto con los textos y las situaciones, por el cual se permite una actitud crítica ante la toma de decisiones responsables y democráticas, a lo que al respecto Cassany (2006) sostiene:

...este lector democrático debe poseer intuición y curiosidad – dígame control metacognitivo sobre la capacidad de comprensión e interés en la búsqueda de la máxima relevancia o coherencia– para poder identificar aquellos aspectos del escrito que permanecen oscuros o para poder hacer hipótesis plausibles sobre su significación y sobre los intereses que esconden. Sin duda se trata de unas exigencias muy altas. (p. 4)

Es por ello por lo que se hace interesante plantear la alternativa de implementar estrategias didácticas que permitan o impulsen al estudiante hacia la lectura crítica y analítica de los textos y del contexto, a través de mediaciones como distintas tipologías textuales, por las cuales se podrían citar textos de carácter informativo, argumentativos y científicos. Esto, con el objetivo de activar el pensamiento crítico y analítico de los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa las Cruces, sede Rural Cuerquía, donde se guíe al estudiante en los tres niveles de lectura (literal, inferencial, crítica e intertextual) y de esta manera se capaciten en el empleo de esta fortaleza interpretativa en todas las áreas del saber, y asimismo mejorar su condición académica.

A partir de lo expresado, sobre el nivel de lectura de los estudiantes, se hace necesario organizar o categorizar elementos propios de la población en la cual se trabaja este proyecto de investigación como: los grados que cursan los estudiantes, elemento fundante para la aplicación de actividades adecuadas a la edad mental; su contexto, fuente viva de expresión oral, escrita y cultural; la actividad económica de la población, componente que perfila el estado de ánimo del estudiante; las costumbres y tradiciones, que evidencian la riqueza anecdótica que esta provee al momento de contextualizar temáticas curriculares y extracurriculares; y su tradición oral, como elemento propio del lenguaje, que fortalece la expresión oral, la fluidez y el léxico del hablante. Este conglomerado de elementos muestra el punto de partida que guía, orienta algunas rutas y aporta variables para tener en cuenta durante el desarrollo de este proceso formativo investigativo.

Ahora bien, con esta investigación se pretende, además de valorar el uso de las diferentes tipologías textuales para el fortalecimiento de la comprensión lectora, enfocar también la mirada en la generación de algunas estrategias que transformen las prácticas pedagógicas del docente, que lo guíen hacia formas nuevas de orientar las clases; que motiven e inviten al estudiante hacia la lectura, no solo de textos narrativos como los cuentos, fábulas, mitos y leyendas que, por lo general, es lo que suele suceder, sino, que se enfrente a una diversidad textual como tantas existen; que además de exigir mayor concentración en las líneas que navegan, vayan despertando las demás habilidades comunicativas, como lo es la escucha, importante a la hora de confrontar otras ideas y puntos de vista; y la escritura, como la única manera de sistematizar y dejar en firme nuestras opiniones, pensares y sentires. Por último, el habla, como esa capacidad humana que permite sentar nuestras posturas, a través de la argumentación oral que se acompaña de otros elementos del lenguaje, como la gesticulación y la postura del cuerpo, que dejan ver ante un auditorio un nivel más alto de lectura comprensiva crítica y analítica.

De este modo, se reconoce que constantemente se aplican métodos que no cumplen con las exigencias actuales, pues se basan en la simple decodificación, donde según Hurtado (2016):

los estudiantes únicamente priorizan en la simple repetición de sonidos, lectura de signos y códigos; sin ir más allá y poner en práctica procesos cognitivos complejos, que den fe de una interpretación crítica y analítica de diferentes tipos de textos; la fragmentación del lenguaje es una constante que se evidencia en el aula de clase, lo que deja en compulsación la implementación de metodologías convencionales u obsoletas que perfilan hacia estos resultados; esto muestra la necesidad de investigar sobre cuáles son las mejores estrategias pedagógicas o los textos adecuados que permitan fortalecer las competencias de lectura inferencial, crítica e intertextual del mismo modo es válido afirmar la dificultad para identificar las ideas centrales o secundarias de los textos a los cuales se enfrentan los estudiantes. (p.12)

1.4. Aproximación a la Historia de Conceptos

*Al fin, en una tarde gris
te vuelvo a ver después de tantos años
perdido en el recuerdo
y fue una casualidad
volvemos a encontrar por esas calles
Testigos de aquel tiempo.*

(Egurrola, L. 1994; Después de tantos años. Tocando el cielo).

Ya está dicho y escrito, la historia ha marcado con sus huellas el presente y seguirá en su trasegar bordando el futuro; lo que una vez se visionó para el futuro, llegó a ser presente y se creó la cosa, hoy ya es pasado, hoy es historia, longevidad que sigue aquí presente y luminosa, siempre silenciosa pero tan dicente, siempre distante por los años, pero tan cercana por la necesidad de su experiencia. Por eso el investigador hermeneuta recae en su pasado, en su vivencia, en sus años, en su historia, en la búsqueda de una impronta propia e inigualable que haya quebrantado su ser, que haya dejado un sello histórico motivante o sorprendente, que lo incita en su presente a ser mejor y a planear desde la comprensión de su pasado, en consecuencia, actuar en su hoy y visionar hacia un futuro prometedor.

Está claro que no podemos ni debemos desligarnos de nuestro pasado, si así lo hiciéramos, seguro todo cuanto existe no fuera palpable, algo tan sencillo como el habla; imagínese usted acostarse por la noche y al amanecer haber olvidado todo, tener todos los días que aprender a pronunciar las palabras, aprender a comunicarse; piense ahora en algo más complejo, imagine que, de un día para otro no existiera el dinero, seguro sería un trauma para todos, algo tan simple como conseguir alimentos, obtener un artículo, imagine el caos en los mercados intentando cambiar productos.

Piense ahora, si no existiera la lectura, ni la escritura ¿habrían trascendido tantos conocimientos e información que ahora tenemos a la mano con solo un clic? Seguro nunca habrías leído estas páginas o peor aún, nunca se habrían escrito, y es aquí uno de los momentos importantes del proceder hermenéutico, donde el investigador camina hacia el pasado, en busca de la historia de los conceptos implícitos en la investigación, demarcados en el problema dialéctico, en un intento por establecer un diálogo que permita un mejor entendimiento y acercamiento con el asunto de investigación, incluso acudir a la etimología de algunas palabras,

y así como el atleta retrocede para tomar impulso, el hermeneuta regresa al génesis, para actuar en el presente y vislumbrar nuevos horizontes. En ese sentido González (2011) compila:

(...) integrando aquello que se ve en la lejanía, lo extraño, lo viejo, a un todo, a una panorámica más amplia, para que el horizonte se vaya abriendo y se vayan destacando aspectos de la situación hermenéutica para llegar a lo nuevo, la cosa creada, y proyectarla en el tiempo. (González, E. 2011 p. 7)

De esta manera traigo a colación el problema dialéctico, en él se destacan tres conceptos íntimos, distantes pero inseparables, contrarios y a la vez se complementan, consecuentes, uno como la evolución del otro. La lectura literal, planteada como una tesis; la lectura inferencial, en oposición y en correspondencia con la anterior, planteada como una antítesis; y la lectura crítica de textos argumentativos, científicos e informativos, planteada como la síntesis creadora, que surge de forma abductiva.

Partiré del origen etimológico de la palabra, para luego ahondar en algunos aspectos relevantes asociados a la historia de la lectura.

1.4.1. ¿Cómo nace el término? Etimología de la palabra lectura

Según la Real Academia Española (RAE):

El término leer proviene del latín *legĕre*.

Leer comprende varias definiciones, veamos:

1. Verbo transitivo (tr). Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados.

2. tr. Comprender el sentido de cualquier otro tipo de representación gráfica. *Leer la hora, una partitura, un plano.*

3. tr. Entender o interpretar un texto de determinado modo.

4. tr. En las oposiciones y otros ejercicios literarios, decir en público el discurso llamado lección.

5. tr. Descubrir por indicios los sentimientos o pensamientos de alguien, o algo oculto que ha hecho o le ha sucedido. *Puede leerse la tristeza en su rostro. Me has leído el pensamiento. Leo en tus ojos que mientes.*

6. tr. Adivinar algo oculto mediante prácticas esotéricas. *Leer el futuro en las cartas, en las líneas de la mano, en una bola de cristal.*

7. tr. Descifrar un código de signos supersticiosos para adivinar algo oculto. *Leer las líneas de la mano, las cartas, el tarot.*

Según etimologías.dechile.net (2022), la palabra leer proviene del latín *legere*, que significa escoger y leer; así como lección, lectura, lector, también provienen de *legere*. *Legere* significa escoger, por lo tanto, se entiende el término como el acto inteligente de elegir grafemas, decodificarlos, relacionarlos y encontrar sentido lógico de lo escrito.

Este término pasó de ser *legere* a leer por las modificaciones comunes de los verbos en infinitivo del latín, al perder la terminación final “e”; como en los verbos *amare*, pasó a ser amar; *facere* pasó a ser hacer; el mismo modo *legere*, se convirtió con este cambio a *leger*. Al momento de la pronunciación las consonantes oclusivas al estar en medio de dos vocales se suavizan o desaparecen, así: *legere* = leer.

1.4.2. Historia de la lectura

Es difícil definir con exactitud el momento en que surge la lectura, y es sencillo entender esto, y aunque las primeras marcas que representan esta práctica datan del cuarto milenio A. C. con las tablillas que fueron encontradas en 1984 en Siria (Manguel, A. 2014), que contienen los primeros rasgos de escritura de los seres humanos, es sensato pensar que mucho antes, estos individuos, sin duda descifraban o predecían fenómenos naturales como la lluvia o la sequía, las marcas y huellas de los animales que representaban peligro, o por el contrario, buena caza; esto no es otra cosa que leer. Con esto hago alusión a que la lectura ha precedido la escritura, así como, para que un niño aprenda a leer debe en primer lugar, conocer todo cuanto lo rodea a través de los órganos de los sentidos, al crear estructuras mentales de lo ya conocido, que más adelante serán relacionadas unas con otras para armar una especie de rompecabezas (Trelease, 2004).

Incluso muchísimo antes de la historicidad en Siria, se reconoce que desde los tiempos del paleolítico, hace unos tres millones de años, los primeros habitantes de la tierra ya realizaban representaciones en las paredes de las cavernas, conocidos como pictogramas, con la intención comunicativa de representar sus hazañas, sus destrezas en la caza y sus pertenencias. Eso indica que en dicha época su círculo social hacía lectura de estas representaciones, no obstante, estos eran simples dibujos, “(...) los jeroglíficos egipcios,

como los ideogramas sumerios, no son más que dibujos, muy fieles y precisos, de los objetos mismos y no de los gestos” (Ruiz et al, 1985, p. 4).

Lo anterior hace pensar que la lectura es una práctica antiquísima, sin embargo, por la poca huella y evidencia de esta, es necesario acudir a distintas fuentes teóricas que nos permitan dilucidar un poco más sobre el trasegar de un concepto que adquiere cada vez más mayor relevancia en los ámbitos políticos, económicos y socioculturales; especialmente en la educación y en la vida cotidiana.

1.5.2. Lectura literal

Autores como Svenbro (2001) y Manguel (2014) sostienen la hipótesis, que, en la Grecia arcaica, mucho antes del siglo VI a. C. prevalecía la lectura en voz alta. Era incipiente la escritura, debido a que la tradición oral era la mejor forma de comunicar, la oralidad se manifiesta en esa época como la manera más fehaciente para que los oyentes accedieran al arte. Era verso y poesía escuchar las hazañas homéricas de los guerreros, la expresión de la palabra hablada de un erudito sobrepasaba cualquier escenario escrito, el declamar de la lectura recreaba las odiseas, sublimaba los andares de los Aquiles y sus batallas. “Debemos recordar que la naturaleza de la épica es fundamentalmente oral; es decir, que el material estaba en la mente de los aedos, no en los libros, que eran objetos desconocidos en la época arcaica” (Gil, 2015, p. 15). “Los aedos profesionales se presentaban frente a un público y cantaban las historias famosas que la audiencia ya conocía pero que, no obstante, se deleitaba en escuchar una y otra vez” (Gil, 2015, p.16).

En este sentido, cuando nos acercamos a *Odisea* del Rapsoda Homero (2015), lo podemos observar así:

—Soy Mentos, y me jacto de reinar sobre los tacios. Me dirigía a Temesa a buscar bronce, y me detuve aquí porque me aseguraron que tu padre había regresado. Sin duda que los dioses se oponen a su vuelta; porque lo cierto es que Odiseo vive, aunque está prisionero del océano, en una fértil isla. Yo no soy adivino ni intérprete de sueños, pero igual te diré lo que va a suceder: no estará mucho tiempo alejado de su patria, por más fuertes que sean las cadenas que lo tienen sujeto. Pero dime, ¿qué clase de reunión es

esta? ¿Acaso se celebra un casamiento? ¿Por qué permites semejante despilfarro?
Homero (2015, p. 32)

Al respecto, Svenbro (2001) sostiene que

En la Grecia Antigua prevalecía y se idolatraba la lectura en voz alta, un público multitudinario acentuaba la destreza de los aedos y los rapsodas, quienes con su poesía épica cantaban y recitaban los hitos militares, lo que esboza que, en esta cultura, la palabra hablada tenía mayor auge y toda la historia apuntaba hacia la lectura oral.

Estas teorías hipotéticas nacen especialmente de datos o huellas encontradas a lo largo de la historia; en primer lugar, se enfrenta en esa época una diversidad dialectal que no permitía comunicar de manera escrita la idea con exactitud, se tornaban inentendibles los escritos, debido al léxico, el cual era distinto entre grupos sociales, tal es el caso de la palabra leer.

Para ser exactos, el griego posee más de diez verbos que significan "leer", atestiguados a partir de alrededor del año 500 a.C. Puede que ese elevado número sorprenda: se debe sin duda a la diversidad dialectal de la lengua. (Svenbro, J 2001 p.70)

Otra razón, radica en la inexistencia de textos que datan esta época, tal vez por las minorías que tenían acceso a la escritura y a la lectura, tal vez la inexistencia de materiales perdurables en el tiempo que permitiera dejar un legado que diera cuenta de la forma como se leía en ese periodo, o quizá lo difícil detallar o escribir las hazañas o historias de aquel momento histórico, todo esto supone la idea de la prevalencia de que la lectura en voz alta era la forma de comunicar y de expresar relatos.

En la misma época en que los poetas griegos declaman historias maravillosas, frente a un público, así mismo otros lectores practicaban la lectura silenciosa, tal vez descubrieron una mejor forma de concentración al momento de leer, o quizá era más memorística la lectura cuando la hacían de forma silenciosa, sin siquiera mover los labios y solo desplazar los ojos sobre las líneas y navegar por los mares de las letras, sin pronunciar una sola palabra.

El segundo texto de Knox es un pasaje de *Los caballeros* de Aristófanes, fechado en 424 a.C. Se trataba de la lectura de un oráculo escrito, que Nicías logró robarle a Paflagón. "Déjame para que lo lea", le dice Demóstenes a Nicías, quien le escanciaba una primera copa de vino y le pregunta: "¿Qué dice el oráculo?". A lo que Demóstenes, absorto en su lectura, le replica: "Lléname otra copa." "¿De veras dice que te llene otra copa?", le

pregunta entonces Nicías, creyendo que se trataba de una lectura en voz alta hecha por Demóstenes. (Cavallo y Chartier, 2001, pp. 90,91)

Según lo tratado, en épocas anteriores se practicaban dos tipos de lectura, una en voz alta y la otra silenciosa; sin embargo, es posible que haya existido una tercera forma de leer, la lectura en voz baja. Las dos primeras ya tratadas, la una que la realizaban los rapsodas y los aedos en los espacios público para llamar la atención de los espectadores, de la cual hay que decir que se necesitaba un alto nivel de lectura para enfrentarse a un público exigente; la segunda, realizada por lectores en solitario, quienes en busca de mejores formas de concentración e interpretación de los textos preferían a este método para interiorizar los textos y comprenderlos mejor; y la última, muy poco conocida, trata de la forma de iniciar la lectura, los aprendices, acudían a esta para realizar prácticas, este tipo por lo general era la utilizada para el entretenimiento, y quizá no tan exigente como la lectura en público (Cavallo y Chartier, 2001).

Es posible pensar que estos dos tipos de lectura, los más relevantes, den cuenta de los primeros indicios y las primeras diferencias entre lectura literal y lectura inferencial. En voz alta se enunciaba el texto tal cual como estaba escrito en papiro o en el Codex, se limita a repetir lo que allí se expresaba, se leía sin cambiar lo que pretendía expresar el autor del texto; no obstante la lectura silenciosa iba más allá, pretendía además comprender las líneas, interiorizarlas y entender un poco más, que la simple decodificación del código escrito, como lo expresa Bonfil (1997): “La lectura en silencio tenía por objeto estudiar el texto de antemano a fin de comprenderlo adecuadamente”(pp.11-12). De ese modo se iban clasificando a los lectores de la época y según su capacidad obtenían sus cargos en las iglesias, aquel que tenía la capacidad de leer en voz alta se le nombraba como lector en los templos, mientras aquellos de lectura silenciosa se le concedía un rango más elevado, ya que además de descifrar el texto interpretaba y comprendía las sagradas escrituras, y lo escrito por los profetas.

1.4.3. Lectura Inferencial.

A pesar de que la lectura silenciosa marcó el desprendimiento de la memorización del texto y la lectura literal, no fue sino entre los siglos XI y XV que se alcanzó el auge de este nuevo método de lectura. Con la caída del imperio Bizantino se arrasó con la época del Oscurantismo y dejó atrás la prohibición de la educación para la clase popular, la creación de la imprenta por Johannes Gutenberg, sin duda uno de los acontecimientos que produjo la

ampliación de los lectores y la disminución del analfabetismo. Con la apertura de las escuelas y sus sedes de libros, se apresuró la lectura en otros niveles más avanzados, se trataba ahora de increpar al texto y no sólo descifrar códigos escritos. A propósito, Cavallo y Chartier (2001) afirman:

Por tanto, se leía mucho y de manera diversa. La lectura no estaba ya encaminada al mero entendimiento de la letra escrita (*littera*); ese entendimiento constituía sólo el inicio, del que se había de pasar al significado (*sensus*) del texto, para alcanzar más adelante la sentencia (*sententia*), entendida como doctrina en toda su profundidad. (pp. 39-40)

Aunque la invención de la imprenta sin duda produjo la expansión en número de lectores, no es la culpable del cambio o paso de una lectura oralizada y memorística a una lectura silenciosa y de comprensión de los textos, puesto que en épocas anteriores ya coexistían estas dos prácticas, la última que en un principio fue exclusiva solo de los escribas monásticos y luego se expandió a los espacios universitarios y seculares.

La aparición de las figuras retóricas exigió del lector una capacidad interpretativa más audaz, se trataba ahora, no solo de la denotación del texto, sino darles un sentido amplio a las ideas del escritor, implicaba encontrar en el sentido figurado la connotación a la que se refería el texto y el autor del escrito. Para dar un ejemplo encontramos la prolepsis, donde el lector en su exégesis se adelantaba a los sucesos próximos, pero no con el ánimo de adivinar, más bien se enfocaba en un vaticinio que venía enrutado desde las páginas leídas, el conocimiento y la experiencia del lector (Cavallo y Chartier, 2001).

Con el auge de la escolástica y los estudios universitarios, la lectura dejó de ser ya una simple práctica de conocimiento y comprensión de las santas escrituras, sino que el profesional se dedicó a leer aquellos temas que le generaban conocimiento para su perfil profesional. A razón de ello, el clero realizó una captación de libros para que los estudiosos aprovecharan mayormente el tiempo en estudiar y no en escribir, este acaparamiento produjo una sequía en el mercado de libros, que obligó a muchos desistir de sus estudios, sin embargo con la llegada de la peste negra y las muertes en masa a causa de esta, produjo la muerte de una cantidad de sabios, maestros y estudiantes asentados en las ciudades por sus estudios y así hubiera descentralización de las bibliotecas monásticas, dejando libres una cantidad de libros (Hamesse, 2001).

1.4.4. *Lectura crítica intertextual.*

Si bien es de lectura crítica lo que esboza el título de este inciso, se dejará de lado y más tarde será retomado, ya que, para hablar sobre este tema, es preciso en primer lugar acercarnos a la historicidad de lo que se conoce como teoría crítica y los autores pioneros que la sustentan.

Aunque pareciera que el término es actual o postmoderno, es justo afirmar lo contrario, fue a mediados de la década del 30, en los últimos tiempos de la edad Moderna, donde se auspició y tomó fuerza este concepto, cuando Max Horkheimer, Erich Fromm, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Theodor W. Adorno y otros, todos promotores de la Escuela de Frankfurt, decidieron confrontar los acontecimientos de injusticia y desigualdad en el que se encontraba sumido el momento histórico, donde la opresión de unos sobre otros era la realidad en todas los escenarios. En este sentido lo crítico estaba enfocado filosóficamente hacia el actuar de la sociedad, las costumbres, la cultura, la política, lo económico, la felicidad, las desdichas, lo justo e injusto, todo era consecuencia del constructo social e histórico, todo cuanto acontecía era el resultado de lo construido a lo largo de la historia por una sociedad, nada sucede a priori, todo tiene su origen en acontecimientos que han emergido de la misma formación del ser, que a su vez hace parte de una sociedad, la cual lo moldeó y es él mismo resultado de esta.

Horkheimer (2003) en su texto *Kritische theorie* anuncia que:

Lo que percibimos en torno de nosotros, las ciudades y aldeas, los campos y bosques, lleva en sí el sello de la transformación. No solo en su vestimenta y modo de presentarse, en su configuración y en su modo de sentir son los hombres un resultado de la historia, sino que también el modo como ven y oyen es inseparable del proceso de vida social que se ha desarrollado a lo largo de milenios. Los hechos que nos entregan nuestros sentidos están preformados socialmente de dos modos: por el carácter histórico del objeto percibido y por el carácter histórico del órgano percipiente. Ambos no están constituidos solo naturalmente, sino que lo están también por la actividad humana; no obstante, en la percepción el individuo se experimenta a sí mismo como receptor y pasivo. (p. 233)

La escuela de Frankfurt con su *teoría crítica* pretende contraponer su postura a la manera de actuar de la política, la industria y la economía; persuadiendo a nuevas maneras de convivir, deteniéndose a pensar sobre un mundo más apacible, donde la violencia, la injusticia y la opresión fueran eventos solo de la teoría tradicional y no de las sociedades actuales.

Lo que realmente interesa en este apartado, es el hecho de cómo se insertó esta teoría a la educación; por lo tanto, se recurrirá al pedagogo brasileño Paulo Freire (2009), quien en sus tratados logró dejar el sello sobre la educación como mediador de la liberación y escape de la opresión. En su texto *La Educación Como Práctica de la Libertad*, deja claro la existencia de dos clases sociales, los oprimidos y los opresores, estos últimos reconocidos como plebeyos y los segundos como material capitalista y político de dominación. Lo que demuestran sus estudios, es que la realidad de estas dos comunidades son producto de un trasegar y herencia cultural, política y económica.

Muy bien lo ejemplifica Freire (2009). Estos dos se sienten cómodos en su situación, ninguno quiere perder la posición que ha llevado hasta el momento; los opresores temerosos de perder su estatus dominante y el poder de oprimir, los otros con el temor a perder su situación de oprimidos, su situación de hijos benefactores de su opresor, miedosos de perder la “protección y cuidado” de sus amos.

Veámoslo en palabras del propio Freire (2009), refiriéndose a lo que se ha heredado de desde los tiempos de la colonización:

No importa que las relaciones humanas entre señores y esclavos, nobles y plebeyos, sean en cierto aspecto suaves. Hay paternalismo. Condescendencia del “adulto” hacia el “menor”. Así que en tales circunstancias se habla de “bondad del Señor”, de su “comprensión humana”, de su “condescendencia”. Condescendencia y bondad, por ejemplo, de algunos que atraían para sí los esclavos que pertenecían a señores considerados crueles. (pp. 63-64)

Lo que se observa en estas líneas es que para los oprimidos la libertad se tornaba como un estado civil deseado pero temido, precisamente porque los opresores se muestran ante ellos como benevolentes, como su bastón en las caídas y su refugio en las tormentas, además de eso, el temor a lo desconocido, un factor importante que no dejaba dar el primer paso, al igual que, como se dijo anteriormente, la herencia cultural, política y económica que es un hecho psicológico que está marcado en cada individuo y que es difícil de transformar. Ahora bien, si detallamos las palabras que el autor emplea entre comillas, nos quiere indicar la necesidad y el deseo del opresor de mantener su poder, a tal punto que persuade al “menor” haciéndole creer una relación de paternalismo. En ese sentido ni opresor, ni oprimido están puestos para transformar su realidad.

Desde la época de la colonia han transcurrido ya varios siglos y pareciera que la marca ancestral de dominadores y dominados aún sigue intacta y aunque Freire se refiere al Brasil, esboza que al igual pasó en todo Latinoamérica.

Por lo que Freire (2009) plantea que la única manera de experimentar un alejamiento de la esclavitud que aparentemente ya ha desaparecido es a través de unas pedagogías críticas, donde el docente no sea solo un transmisor de conocimientos y conceptualizador de temáticas ajenas a la realidad y a las vivencias, sino que sea potenciador del pensamiento crítico, constructor de pensamientos democráticos que permitan sustentar y confrontar ideas, a partir en primer lugar de la dialéctica de Heráclito, la cual es, requisito fundamental para que el estudiante deje a un lado el mutismo que lo ahoga en el silencio y en la opresión.

Veamos lo que dice Freire (2009) al respecto: “Estábamos y estamos convencidos de que la contribución del educador brasileño a su sociedad en nacimiento [...] habría de ser la de una educación crítica y criticista” (p.80).

Y continúa en su idea, donde enfatiza aún más la necesidad de una educación liberadora a partir de la resistencia crítica:

De una educación que intentase el pasaje de la transitividad ingenua a la transitividad crítica, ampliando y profundizando la capacidad de captar los desafíos del tiempo, colocando al hombre brasileño en condiciones de resistir a los poderes de emocionalidad de la propia transición. Armarlo contra la fuerza de los irracionalismos, de lo que era presa fácil, en la posición transitivamente ingenua. (p.80)

Poco es lo que se ha hablado del pedagogo brasileño en este capítulo, sin embargo, con todas sus obras se demuestra un fuerte ensañamiento con la necesidad de fortalecer las pedagogías críticas, por lo que propuso un método basado en metodologías activas, dialógicas y participativas, donde se parte de la experiencia empírica del individuo, de su vivencia, de su cultura, de su dialecto geográfico y su situación económica, política y social. A propósito, Sanz (1985) expresa: “La educación no es un sistema aislado dentro de la realidad social, sino que está interrelacionada con los demás sectores de la sociedad global: economía, política, estratificación social, ideología, etc.” (p. 19).

No se suprime aquí la alfabetización, sino que se traslapa a una práctica más sentada en el sitio; es decir, evitar que el analfabeto inicie su recorrido lector y escritor con ejemplos fuera de contexto. Un ejemplo claro es lo que sucede en la actualidad, vemos docentes enseñando: “papá

ama a mamá”, en un contexto donde la mayoría de los niños son “huérfanos” de padre; o “mi mamá me mimá”, en un sector donde la mayoría de las familias son disfuncionales y solo se ve el maltrato entre los miembros.

Freire (2009) lo ejemplifica de una manera más precisa: “lecciones que hablan de Evas y de uvas a los hombres que a veces conocen pocas Evas y nunca comerán uvas: “Eva vio la uva” (p. 100), por lo que construyó un método bidireccional compuesto por cinco fases, el cual fuera instrumento en primer lugar para el estudiante y luego para el educador. Veamos a Freire (2009).

- Acopio de un universo léxico con los grupos a trabajar.
- Construcción y delimitación de un vocabulario.
- Creación de situaciones típicas del grupo y del contexto.
- Creación de fichas de ayuda para el educador.
- Elaboración de fichas con la descomposición fonética.
- Y trabajo práctico.

En este sentido, para Freire la lectura crítica va más allá de la simple decodificación del código escrito, implica además un acercamiento a la cultura, a la política, la economía, a la industria y al contexto, parte de la propia humanidad del educando, de su histórico vivido y convivido, porque además de él, se trata también, de educarse en comunidad, con el otro y el otro con él, para intentar en conjunto, romper las cadenas que lo atan a la “ignorancia lingüística”

En ese mismo sentido expresa Smith (1988) que, así como para pensar y actuar críticamente sobre un tema en específico, es necesario conocer a fondo la situación, observar desde distintos ángulos, reconocer dificultades, desventajas, posibilidades, posiciones contrarias, características, consecuencias futuras, escenarios anteriores, escenarios paralelos, revisar otras opiniones, etc. No basta con dar una afirmación por hecho, sin siquiera haberla escudriñado mínimamente, Frank Smith cita el ejemplo de su carro, su mecánico le manifiesta un derrame en el carburador. Él, al no conocer nada del tema, se queda inmóvil y perplejo al no poder dar su opinión, su desconocimiento le impide opinar críticamente.

Así como en el ejemplo anterior de Smith, y evitar que esto no suceda en todos los campos es imperativo que haya algo de sufrimiento mental; o en otras palabras, una sugestión mental. No es solo lanzar juicios a priori, es evidente que ese sería el camino más fácil, pero todo lo contrario es lo que se pretende aquí. En primer lugar, es necesario contextualizar la temática de la cual se habla, encontrar relaciones reales y atarlas, hablar con el contexto, identificar

nuestra experiencia en el tema, qué conozco del tema, a quién me debo dirigir para conocer más del tema, comparar situaciones similares, identificar las posibles connotaciones del texto, encontrar los “peros” del asunto, de manera que el análisis sea equilibrado para luego afrontar y dar soluciones sanas.

Un estudio más reciente sobre el desarrollo de la comprensión crítica en estudiantes universitarios fortalece aún más esta teoría, aludiendo a las múltiples miradas que se deben dar antes de afirmar un hecho. Veamos como lo expresa Serrano (2008) en su escrito:

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)

Aunque se ha hablado de pensamiento y lectura crítica, algunos de sus rasgos y extensas posibilidades, otros autores se atreven a poner sobre la mesa de estudio perspectivas diferentes, donde se posiciona a la lectura crítica como un simple fin y no como un medio, como lo hace Cervetti et al. (2001, en Cassany 2006): “los objetivos educativos de la lectura crítica son desarrollar las destrezas superiores de comprensión e interpretación” (p.82), en cambio sobrepone en la cúspide a la literacidad crítica al afirmar que, “los objetivos educativos de la literacidad crítica es desarrollar la conciencia crítica” (p. 82).

Asimismo, en *Tras las líneas*, Cassany (2006) nos indica que el acto de leer implica una exigencia, más que la simple decodificación de lo literal, incluso más allá de lo que el lector podría inferir en las líneas de un texto; veamos cómo lo expresa:

Leer exige descodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra. Puesto que la sociedad y la cultura evolucionan, también cambian los significados, el valor de cada palabra, de cada texto, cambia nuestra manera de leer y escribir. (p. 10)

Además, lo que ha cambiado a diferencia de antes, no es solo el acto de leer por leer, o porque así lo exigen las instituciones educativas, lo que en realidad sucede y se debe tener en cuenta a la hora de leer, son aspectos que inmersos en el trasegar de lo que acontece en la

actualidad, que hacen necesario una lectura con unos niveles mucho más avanzados, esto debido al gran flujo de información al cual estamos expuestos diariamente y que provienen desde diferentes ángulos.

Ayudemos esta explicación con palabras de Cassany (2006). Los factores que están transformando el acto de leer son cuatro: La implementación y el acto de la democracia, la globalización y el aprendizaje de lenguas, la internet, sus múltiples funciones y los avances de la ciencia, estos cuatro en función de adquirir capacidad de velar por nuestros derechos y ejercer nuestros deberes.

1.5. Estado de la Cuestión:

El estado de la cuestión, en el proceder hermenéutico consiste en la recopilación de información más actualizada referente al tema de investigación, que en otros enfoques podría reconocerse como referente o marco teórico. En este apartado, se consulta en diferentes bases de datos acerca del tema en estudio, además se tiene en cuenta la pregunta de investigación, la hipótesis abductiva y el objetivo de la investigación; de esta manera, a través de la PRACCIS de González (2011) se hizo un seguimiento de lo recopilado en este ejercicio, la intención es hallar puntos de encuentro y desencuentro, hacer relaciones teóricas, identificar posibles apoyos a la presente investigación, marcar algunas pautas y sobre todo crear una unidad de sentido que sienta algunas bases de la investigación. Según González (2011)

...el estado en cuestión es otro momento de la experiencia hermenéutica, cuyo propósito es avalar un problema de investigación con su respectiva hipótesis, y como tal, se desarrolla mediante la búsqueda, selección y comparación de la producción científica de un objeto de estudio. Así, la producción científica, comprende los resultados de investigaciones publicadas en libros y revistas, o registradas en informes de investigación, monografías, trabajos de grados y tesis. (Pp.138-139)

En ocasión de lo anterior, se realizó una recopilación de información referente a los temas tratados en este informe, para lo cual se establecieron criterios de rastreo, delimitaciones conceptuales, geográficas, contextuales y cronológicas. Además, se dio prioridad a repositorios institucionales, como el de la Universidad de Antioquia, Universidad del Valle, Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Externado de Colombia; se realizó una búsqueda en bases de datos como SciELO y Dialnet.

Esta recopilación se puede encontrar en forma de link en el (Anexo 1)

A continuación, encontramos las categorías de búsqueda y los criterios de-limitantes:

1.6.1. Delimitación conceptual y metodológica

- Lectura y pensamiento crítico.
- Educación básica primaria.
- Tipologías textuales.

1.6.2. Delimitación geográfica

- Colombia.
- Latinoamérica.
- Iberoamérica.

1.6.3. Delimitación temporal

Del año 2018 en adelante.

En la siguiente tabla se muestra una relación de los documentos encontrados, donde se clasifica la cantidad de estudios hallados de acuerdo con los criterios de búsqueda descritos anteriormente.

Tabla 1

Relación de Documentos Encontrados

Eje generador	Cantidad	Leídos	no leídos
Pensamiento crítico.	54	27	27
Básica primaria.	19	4	15
Escuela Nueva y educación rural.	15	5	10
Enseñanza de la lectura.	22	5	17
Tipologías textuales.	7	5	2
Estudios hermenéuticos.	5	4	1

Totales.	122	50	72
----------	-----	----	----

Nota: Elaboración propia.

Observaciones: los artículos de revistas, tesis de grado y libros no leídos, fueron examinados en sus respectivos resúmenes y aunque corresponden a algunos ejes generadores, están fuera del rango temporal o contextual.

Algunos, en dichas bases de datos no tenían acceso público, lo que no permitió la lectura de estos.

Antes de iniciar el recorrido teórico, es necesario aclarar que no se encontró ninguna investigación relacionada totalmente con el objetivo de esta investigación; sin embargo, se hallaron muchos fundamentos dispersos en diferentes escenarios de investigación, que dieron el suficiente sustento temático, contextual y metodológico para abordar este proceso de la mejor manera. Mientras que en algunos se hallaban elementos del pensamiento crítico, en otros se encontraron estrategias metodológicas empleadas en la escuela rural y en la Escuela Nueva; algunos, por ejemplo, enmarcan su estudio en la implementación de diferentes tipologías textuales como mecanismos de promoción de la lectura o para favorecer el desarrollo de niveles más altos en esta; y los demás, relacionados con la misma metodología de investigación, pero con temáticas totalmente diferentes. En resumen, se puede decir que, aunando todas las experiencias encontradas, es posible levantar muros fuertes para este informe investigativo.

Para iniciar este sustento teórico, sentado en los criterios, palabras claves y quizá frases relevantes del informe, se adjuntará principalmente información acerca de lo que se considera el pensamiento crítico en las diferentes fuentes encontradas.

1.6.4. Pensamiento crítico en la escuela primaria.

En la tesis de maestría por Urrea (2020), investigación que tuvo por objetivo fortalecer a través del teatro el pensamiento crítico en estudiantes de 10 a 14 años de edad, en el municipio de Sincelejo, Sucre, se considera, que:

El pensamiento crítico, se concibe como aquel pensamiento que las personas deben emplear para afrontar su cotidianidad de una forma eficiente y eficaz; este se va desarrollando y entrenando con la experiencia, en el uso de diferentes habilidades y estrategias cognitivas que lo potencian y lo instalan de forma natural, para saber actuar, cognitiva, social y emocionalmente, en su realidad, y que al hacer parte del pensamiento

metacognitivo, este se, autoevalúa, se autorregula, se auto perfecciona, en la medida en que las personas reflexionan y trabajan conscientemente sobre él. (p.22)

De igual forma Moreno (2021), en su trabajo de grado, expresa que el ser humano es pensante por naturaleza, aunque en ocasiones responde de manera errónea a estímulos de su medio, lo cual se debe a la falta de ejercitar nuestras habilidades más conscientes del pensamiento superior que nos permiten lanzar juicio de valor correspondientes a la realidad y a las necesidades. Veámoslo en palabras del propio Moreno (2021):

Partiendo de la verdad universal “todo ser humano piensa”, se entiende fácilmente que esta acción es parte de la naturaleza humana y no es irracional creer que se puede mejorar la forma de pensar, ya que, una gran parte de los pensamientos de los individuos son distorsionados, fragmentados, desinformados, arbitrarios y basados en prejuicios; todo esto conlleva a la expresión de opiniones y toma de decisiones usualmente equivocadas, que inciden en la calidad de vida de los sujetos pensantes. Lo anterior, indica que las acciones y construcciones de las personas, dependen de qué tan desarrolladas estén o no las habilidades del pensamiento crítico.

Se puede sustentar que el pensamiento crítico, se refiere a las formas en que las personas piensan acerca de cualquier asunto, idea, texto, tema, situación o problema en el cual el pensador mejora la calidad de su raciocinio, al adquirir mayor consciencia de las estructuras inherentes del simple y a la vez complejo acto de pensar, sometiénolas a estándares intelectuales, como lo son la claridad, la exactitud, la profundidad, la importancia, entre otros. (p.34)

Monsalve (2020), en su tesis de maestría, buscó fortalecer habilidades del pensamiento crítico a través de la geografía, tomando a esta como disciplina que acerca al estudiante a su entorno inmediato, lo observa, lo analiza, encuentra posibles problemáticas, plantea algunas hipótesis y acciona alternativas democráticas de solución. La autora se enfoca en tres indicadores para evaluar el avance o el fortalecimiento del pensar crítico. Primero, la clarificación de la información; segundo, elaboración de juicios de valor acerca de la información encontrada; y por último, la capacidad de evaluar información con el lanzamiento de conclusiones apropiadas, expresión de inferencias, formulaciones hipotéticas, y la generación y formulación de argumentos. Para ello se basa en los planteamientos de Fancione (1990), Lipman (1998), Mayer y Goodchild (1990), Paul y Walsh (1998), y Beltrán y Pérez (1996), los cuales coinciden en que

un pensador crítico realiza controversias, acude al diálogo, se acerca a una comunidad de investigación y autores, y luego realiza una evaluación procesual.

En la tesis de maestría de Hoyos et al (2018) se abordó el tema del pensamiento crítico desde las ciencias naturales, donde los estudiantes se enfrentaron a diferentes escenarios científicos, como la lectura de documentos de esta índole, la indagación por los fenómenos naturales, el acercamiento a la cultura científica y la puesta en práctica del método científico a través de los experimentos. Es importante resaltar aquí la relación con la presente investigación, debido a los tipos de texto que se utilizan en las dos iniciativas. Una por la necesidad imperante de hacer lectura de textos científicos, pues en eso se basa para el entendimiento de los fenómenos naturales; y la otra, porque pretende con el uso de los textos científicos, mediar el fortalecimiento del pensamiento crítico.

Hoyos et al (2018) enuncian lo siguiente con respecto a las habilidades que deben tener un pensador crítico:

...para alcanzar los objetivos anteriores es preciso crear en los estudiantes la capacidad de: Formular preguntas, plantear problemas, interpretarlos y saber abordarlos, construir distintas alternativas de solución a un problema o de interpretación de una situación, seleccionar y utilizar sus conocimientos en una situación determinada, trabajar en equipo, intercambiando conocimientos y puntos de vista, dar y recibir críticas constructivas, tomar decisiones asumiendo sus posibles consecuencias. De esta manera se ponen en evidencia las competencias que necesita adquirir para poder desenvolverse con un PC [Pensamiento Crítico] y científico, y que lo ayude a acercarse a la ciencia en ámbitos más complejos como pueden ser la educación superior o el sector productivo. (p.30)

Llama la atención la propuesta investigativa de Parra y Jula (2022), de la Universidad Pedagógica Nacional, ya que se enmarca en un propósito principal: propiciar el pensamiento crítico de estudiantes de primer grado a través de la literatura; para ello se emplea el taller como estrategia metodológica, donde a partir del diálogo y el acercamiento a eventos y situaciones abordadas en las lecturas, se ubica al estudiante en contextos donde se hace necesario la participación activa y la expresión verbal para argumentaciones sencillas y la solución de situaciones hipotéticas dentro del aula. Para esta experiencia citan a Nussbaum (2005), sustentando que el niño se posiciona en los personajes de las narrativas y se acerca

imaginativamente a estos, intentando tratar de dar soluciones justificadas a los hechos que acontecen dentro de los cuentos, de esta manera autoevalúan su propia vivencia y hacen relaciones de su entorno con las experiencias literarias propuestas por el docente.

Veamos lo que expresa Nussbaum (2005), citado en Parra y Jula (2022): “...es la capacidad de ampliar nuestra experiencia y examinarla, a través de una vida que no es la nuestra, como lo es la historia de un personaje literario, permitiéndonos examinar nuestras propias vidas con mayor objetividad” (p. 30). Y continúan diciendo “Por tal razón, la imaginación narrativa se relaciona con la capacidad de los niños y las niñas de comprender las formas de pensar y sentir de otras personas a través de obras narrativas literarias” (pp.38,39).

Así mismo, citan a Llorens y Terol (2015): “Entonces, la literatura conlleva a los niños y las niñas hacer asociaciones entre sí mismo, el entorno y lo que lee, es así como “el lenguaje literario es capaz de despertar en el lector un diálogo interpretativo, emotivo y crítico” (Llorens y (p.104).

En la siguiente tesis de maestría, desarrollada en la Universidad Pedagógica Nacional, *Formación del pensamiento crítico en contextos escolares. Caso Club de Astrociencias Colegio Cundinamarca*, por Donato (2020), la cual busca caracterizar a la institución como formadora de pensadores críticos, a partir de trabajos ya ejecutados. Fundamenta sus estudios en las teorías de Dewey (1859-1952), Ennis (1987), Lipman (1997) y Freire (2003). Para ellos el pensamiento crítico corresponde respectivamente a: 1. nos evita el actuar impulsivo y rutinario, llevándonos al actuar previsto y planificado; 2. pensar críticamente implica saber en qué podemos creer y en esa medida saber qué poder hacer; 3. esto amerita formar una mente creativa a partir del diálogo con el otro, con autores, con referentes teóricos, lo que forma un dominio razonable; y 4. parte de entender el pensamiento crítico como mecanismo emancipador que permita entender la desigualdad entre clase sociales y de este modo actuar en consecuencia y democráticamente para encontrar el bien común.

Al igual que la tesis anterior, se encontró también en Pachón (2019), tesis de maestría, una serie de enunciados que determinan algunas características de un pensador crítico, para ello la autora realiza una clasificación en habilidades y sub-habilidades del pensamiento crítico, las cuales emplea como mecanismo de medición para identificar luego de la metodología el avance en cuanto a pensamiento crítico se refiere. Veamos algunas de ellas, sin entrar en definiciones:

Habilidades:

- “Interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación, autorregulación” (Facione, 1990, p.15 citado por Pachón 2019, pp. 40,41).
- “Razonamiento verbal, argumento en actividades de análisis, pensamiento cómo hipótesis, probabilidad e incertidumbre y toma de decisiones y solución de problemas” (Halper, 1998,2013, citado en Pachón 2019, p. 42).
- “Razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones” (Saiz y Rivas 2008 citado en Pachón 2019, p. 44).

En estas habilidades enunciadas anteriormente, se muestra una forma de entender el pensamiento crítico y además abre un camino a la valoración de la población en la cual se implementa la presente investigación, con ello es posible, identificar el nivel en que transitan los estudiantes y el nivel al que podrían llegar con la implementación de la cosa creada, que en este caso lo llamaremos estrategia AMUCRI (Ausencia de Mutismo Crítico).

Así como Pachón (2019) define unas habilidades del pensamiento crítico, Pulido (2019), en su tesis aborda algo semejante, miremos:

El pensamiento crítico es el proceso intelectualmente disciplinado activo y con la habilidad de conceptualizar, aplicar, analizar y/o evaluar información recopilada o generada por medio de la observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación. Es además un procedimiento que permite validar de forma racional las creencias y sentido de las emociones. Tiene el fin de analizar y evaluar el pensamiento con el objetivo de mejorarlo, éste a su vez presupone el conocimiento de las estructuras básicas que componen el pensamiento y los estándares intelectuales más básicos del pensamiento (estándares intelectuales universales) cuando se está fomentando el desarrollo del pensamiento crítico se pretende incrementar las habilidades del pensamiento. (p.45)

Pero además se basa en las Jerarquías taxonómicas de Bloom (1956), indicando que el individuo para poder lograr un pensamiento crítico aceptable debe en primer lugar haber transitado otras habilidades más sencillas del pensamiento, es decir, que se debe ir escalando entre ellas para lograr este pensamiento superior. Así lo define Pulido (2019):

La taxonomía de Bloom es jerárquica, es decir, asume que el aprendizaje a niveles superiores depende de la adquisición del conocimiento y habilidades de ciertos niveles

inferiores. Al mismo tiempo, muestra una visión global del proceso educativo, promoviendo una forma de educación con un horizonte holístico.

Hay tres dimensiones en la taxonomía de los objetivos de la educación propuesta por Benjamín Bloom:

- Dimensión afectiva.
- Dimensión psicomotora.
- Dimensión cognitiva. (p.50)

Para este trabajo de investigación es importante traer a colación la tesis de maestría de los docentes Salazar y Gaviria, (2018) de la Universidad del Valle, en esta se cita una entrevista hecha en 2011 por el diario *El Tiempo* al neurólogo Rodolfo Llinás. Es de destacar, ya que a diferencia de las demás, esta nos da la luz más viva sobre el pensamiento crítico en la población de los niños en los primeros años de escolaridad. En ella se le pregunta:

- “¿cómo se potencia el desarrollo del cerebro en los primeros años?”
- “al niño hay que explicarle las cosas, no decírselas simplemente, es necesario ayudarlo para que no le dé pena preguntar y cuando pregunte, responderle, ya con esto está el hecho el 90%” (p.31), y como complemento a enriquecer el concepto; agregó: “si los padres responden bien, los niños empiezan a entender que se puede confiar en ellos y que se pueden comunicar, los maestros son la continuación de la educación de la casa y si los maestros y los padres van en este mismo propósito, se hace un tránsito indoloro y muy productivo a la educación” (Diario el Tiempo, 2011, citado en Salazar 2018, p. 31); como si fuera poco, también llaman al diálogo a Piaget (1968): “se entiende que la inteligencia del ser humano es una cualidad innata la cual a través de la escuela mediante procesos didácticos adecuados debe ayudarse a que evolucione de acuerdo a la edad y características propias” (Piaget 1968 citado en Salazar 2018, p. 31).

Es perdedor para este ítem dejar de lado la tesis de maestría de García (2018), de la Universidad Externado de Colombia, puesto que en ella se tocan temas como la relación entre la lectura crítica y el pensamiento crítico, y además que este trabajo tuvo como finalidad fortalecer esta habilidad metacognitiva, por medio de la lectura de textos enmarcados característicamente por la argumentación, en este sentido es importante resaltar al referente teórico en el cual se sienta:

...la lectura crítica y el pensamiento crítico van de la mano, tienen una relación recíproca que se manifiesta en momentos como cuando el lector está en capacidad de hacer seguimiento a su propia comprensión, cuando se acepta o rechaza una idea o punto de vista de otras personas; y para poder reconocer y entender esos puntos de vista, el lector debe estar en capacidad de realizar lectura crítica, para entender el propósito del autor y de la lectura. (Arciniegas 2013, citado en Garcia, 2018, p.29)

Es necesario, a manera de conclusión de este tópico, sobre pensamiento crítico en la escuelas primaria, coincidir que los estudios realizados en los diferentes escenarios traen al plano de estudio algunas habilidades y sub habilidades que enmarcan las características del pensador crítico, aunque muchos sugieren que es algo complicado hacer una definición exacta de lo que es el pensamiento crítico, debido a las múltiples definiciones que se le podrían dar y la diversidad de competencias que se podrían relacionar a esta capacidad del ser humano. Lo que sí se puede afirmar es que tanto adultos, adolescentes y niños tienen la posibilidad de ser pensadores críticos, incluso en edades más tempranas, así mismo, es posible desde la escuela primaria implementar diferentes estrategias con el fin de fortalecerlo, esto atendiendo a ciertos parámetros y requerimientos acertados.

1.6.5. Tipologías textuales:

Es importante y responsable reconocer en este inciso que no se encontró investigación que enunciara a los textos argumentativos, científicos e informativos como mediadores del fortalecimiento del pensamiento crítico como se propone en el presente trabajo; sin embargo, se hallaron algunos informes de investigación que dieron cuenta del uso de estos como elementos primordiales para conseguir los propósitos de estas, además por las pocas iniciativas encontradas fue recomendable ampliar el rango de búsqueda, de esta manera obtener algunos caminos transitados en este tópico.

Veamos el caso de la tesis de maestría de Caballero (2008), la cual buscó mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos en estudiantes de quinto grado, en ella se propone una estrategia didáctica centrada en el análisis de la superestructura textual de estos textos. Caballero (2008) afirma que:

La comprensión lectora de los textos argumentativos se ha constituido en una de las principales preocupaciones de la escuela, ya que ésta es necesaria para acceder a formas

complejas de pensamiento y da herramientas para que el individuo se enfrente a problemas específicos en su vida diaria. (p.55)

Como se expresó en páginas anteriores, una de las principales habilidades demostrativas del pensador crítico es la capacidad para argumentar, en ella el sujeto a partir de pruebas recopiladas y de escenarios similares acerca del tema, sustenta su posición y sus opiniones a una audiencia tratando de convencer o persuadir sobre lo que se plantea, en este sentido es importante reconocer la relación con este trabajo, ya que se acude a objetivos similares y que el análisis de estos textos corresponde a una habilidad del pensamiento crítico.

Una posición fuerte sobre los textos argumentativos es su superestructura, al contener una tesis, unos argumentos y unas conclusiones, muestran al lector una ruta concisa para encaminar su actuar hacia fortalecer estos pensamientos superiores.

Otro punto que da mayor fuerza y apoyo a la investigación es la utilización de otros tipos de textos, como los informativos, como se sugiere en esta misma referencia:

...para comprender textos argumentativos es importante la ejercitación de los estudiantes a través de la lectura de diversos materiales del mismo género, que sean tomados no sólo de los textos guías para los alumnos, sino de textos de otro tipo de textos: como artículos de periódicos, editoriales, discursos políticos, entre otros. (Caballero 2008; pp. 60,61)

Además, en las conclusiones obtenidas se clarifica lo siguiente:

El diseño e implementación de programas de intervención didáctica centrados en el análisis de la superestructura textual para mejorar la comprensión lectora de los textos argumentativos, es una estrategia que adoptada por los docentes permite que los estudiantes cualifiquen sus “competencias” en la comprensión y producción de este tipo de textos. (Caballero, E. 2008, p.159)

Y finalmente se recomienda:

Implementar una propuesta de comprensión lectora tomando como referente la diversidad de tipologías textuales, en especial el texto argumentativo se hace necesaria desde los niveles iniciales de escolaridad, ya que contribuye al desarrollo de procesos cognitivos y aumenta la competencia discursiva. (Caballero, E. 2008, p.162)

La siguiente investigación, aunque no corresponde a la categoría relacionada y tampoco haya una relación aparente con las tipologías textuales, se puede decir que existe un breve acercamiento, debido a que los textos multimodales también expresan la necesidad de cambiar en

el aula el uso único de los textos narrativos en las clases de lenguaje en la básica primaria, del mismo modo también se busca en esta experiencia la creación de una didáctica crítica con el uso de estos textos.

La tesis que lleva como nombre *El comportamiento lector en textos multimodales digitales en la básica primaria*, de Gómez (2017), nos indica que estos textos emplean por lo general recursos digitales para su elaboración, debido a que es necesario el abordar el texto no sólo a partir de alfabeto, sino también, de otros signos, en especial los semióticos, que permiten tener un acercamiento y por ende un entendimiento mucho mayor del mensaje que se pretende dar al lector, además en ese campo los textos multimodales se transforman textos informativos (motivo de esta investigación), pues se incluye en ellos imágenes, sonidos, música, emoticones, símbolos, íconos, colores y escenarios del lenguaje no verbal, donde se busca que el lector comprenda de manera más clara el mensaje que emite el receptor.

En ese sentido estaríamos hablando de otras habilidades del pensamiento crítico; el análisis de la información, la comparación, la observación crítica, entre otras.

Es conveniente citar entonces la experiencia de Gómez (2017). “A esto se suma que la lectura multimodal digital propicia espacios de aprendizaje, de interacción, logrando la participación activa, interacción social, permitiendo espacios de comunicación, de posturas que versan con situaciones de la realidad social que le afectan” (p.47), y en consecuencia con el pensamiento crítico y los textos multimodales; el autor cita así:

Lo consideran pertinente ya que el estudiante logra interactuar con los textos digitales, favoreciendo procesos de pensamiento, comportamientos, la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades. Formándose sujetos críticos, propositivos y con capacidad para tomar decisiones en la sociedad. (López y Jerez 2015, citado en Gómez 2017)

Otra investigación que incita el uso de los textos multimodales para el fortalecimiento del pensamiento crítico es la de Arango et al (2022), que en sus conclusiones sugiere tener en cuenta lo siguiente:

El proceso de comprensión lectora de textos multimodales, en sus niveles inferencial y crítico se da en las niñas y los niños de grado primero, que oscilan entre los seis y siete años de edad, a partir de su construcción como sujetos, construcción que se basa en sus vivencias, su legado histórico y cultural y sus intereses; ellos acceden a las

comprensiones de los textos y del mundo en general, no solo mediante el contenido que estos les ofrecen, sino también desde su historia, sus saberes previos y culturales, sus motivaciones; elaborando así sus propios planteamientos y sentando posiciones frente a lo leído en los textos. (p. 95)

En *Construcción de sentido en procesos de lectura de diversos tipos textuales*, proyecto de investigación presentado por Castiblanco et al (2015), se propone el uso de diferentes tipologías textuales para la construcción de sentido, es decir, otra habilidad del pensamiento crítico, el sentido lógico de las cosas.

En esta, las autoras llegan a la siguiente conclusión:

La comprensión lectora no se desarrolla de manera lineal, es decir, los tres niveles de lectura (Literal, inferencial, crítico-intertextual), no se dan uno después del otro, sino que se entrelazan durante el proceso. En la implementación de la Propuesta se vio claramente esto, por ejemplo, muchos niños y niñas en ocasiones podían lograr algún aspecto referido al nivel crítico-intertextual, sin haber pasado todos los puntos relacionados con lo literal. Así mismo, se pudo inferir que están más acostumbrados a responder preguntas de tipo literal, sin que se les exija o potencien los niveles inferencial y crítico-intertextual, esto por cuanto los docentes también tienen por costumbre formular actividades tendientes a este nivel, dejando de lado procesos más avanzados. Se concluye que el niño, mediante la guía del maestro, interroga un texto para ir más allá de lo literal logrando profundizar, cuestionar e interpretar claramente lo leído, entonces, de acuerdo con la intervención del maestro se pueden realmente potenciar todos los niveles. (Castiblanco y Romero 2015, p.134)

En general lo que nos indican los diferentes autores es que se debe emplear variedad de textos para que haya un mejor proceso lector, en especial, una lectura con sentido, donde el estudiante sea capaz de ubicarse en el plano de lo literal, lo inferencial y por supuesto lo crítico e intertextual. Lo que es interesante es que mientras el estudiante transite por varios tipos de texto o géneros literarios, se va acercando a nuevas formas de entender las situaciones a las que se enfrenta, de lo contrario cuando solo estamos expuestos una sola línea y un único camino bajamos la guardia y las expectativas, es decir, resolvemos de forma mecánica una situación, sin poner a prueba todo el abanico de habilidades de nuestro cerebro, en ese sentido no habrá pretextos por querer forzar a nuestra mente. Así mismo estos diferentes textos, por su estructura

argumentativa, enseñan al estudiante una forma de sostener y argumentar una idea, que es necesario tener varios soportes para poder hablar con propiedad de un tema en específico, lo que obliga a nuestra mente a estar en constante interacción con la información.

Capítulo 2: EL Presente de la Investigación

2.1. Pregunta de Investigación

¿De qué manera los textos argumentativos, científicos e informativos sirven como mediadores del pensamiento crítico en los estudiantes de la básica primaria de la Institución Educativa Rural las Cruces, sede Cuerquía?

2.2. Objetivos

2.2.1. Objetivo General

- Diseñar una estrategia didáctica mediada por los textos argumentativos, científicos e informativos, que aporte criterios para el fortalecimiento del pensamiento crítico en la básica primaria.

2.2.2. *Objetivos específicos*

- Aplicar una estrategia didáctica construida a partir del apoyo teórico y documental sobre la incidencia de los textos argumentativos, científicos e informativos en el fortalecimiento del pensamiento crítico.
- Identificar los posibles diálogos entre estas tipologías textuales y el fortalecimiento del pensamiento crítico a partir de los resultados obtenidos en la estrategia didáctica.
- Replantear la estrategia didáctica sustentada en los acercamientos observados en los criterios u objetos de estudio.

2.3. Tipo de Investigación

2.3.1. *Investigación cualitativa.*

Por ser una experiencia investigativa en el campo de la educación, más exactamente en el nivel de la básica primaria en zonas rurales, donde las variables que confluyen en el proceso formativo de los estudiantes son muchas, se ha determinado que el tipo de investigación en la cual se apoya este proyecto es la investigación cualitativa. En primer lugar, porque esta permite al docente ser partícipe del proceso, donde se parte de la experiencia propia, las vivencias en el aula y se visualizan diferentes aspectos que intervienen en el proceso que favorecen o no los resultados de la misma. Del mismo modo, con esta postura interna del investigador -docente, es posible, no solo escudriñar en los que se pretende alcanzar durante el ejercicio, sino que, además, expande el foco de acción, debido a que se cuestionan situaciones aparentemente alejadas de lo que se pretende estudiar y que, sin embargo, generan puntos de encuentro o convergencia que enriquecen los insumos experienciales para la investigación. Lo que en Rodríguez et al (1996) sería:

El diseño de un estudio es el intento de un investigador de poner orden a un conjunto de fenómenos de tal forma que tenga sentido y pueda comunicar este sentido a los demás (Erlandson, 1993). Todas las decisiones a tomar a lo largo de la realización de una investigación cualitativa, pueden considerarse previamente, pueden planificarse y la concreción de ésta se realiza, por lo común, en un estudio de caso, o lo que es lo mismo, la selección del escenario desde el cual se intenta recoger información

pertinente para dar respuesta a las cuestiones de investigación. (Rodríguez et al, 1996. p.8)

Es importante destacar los aspectos tenidos en cuenta, propios de la investigación cualitativa, como partir de contextos con particularidades inherentes a él, lo que permite que los resultados de esta sean exclusivamente aplicables dentro del mismo campo de acción. Con esto, se enfatiza en la práctica cualitativa, puesto que, a partir de las características del entorno donde se realiza la propuesta es el mismo donde se implementará la estrategia didáctica que permitan dar respuesta a la pregunta problematizadora que se expone en el presente proyecto. Veamos lo que se dice desde Mejía (2004): “El entorno influye de manera decisiva en los sujetos, por lo que las reglas, tradiciones y roles adquieren significación particular en la conducta de los participantes” (p.284).

La investigación cualitativa se centra en comprender y profundizar los fenómenos, utilizándolos desde el punto de vista de los participantes en su ambiente y en relación con los aspectos que los rodean. Normalmente es escogido cuando se busca comprender la perspectiva de individuos o grupos de personas a los que se investigará, acerca de los sucesos que los rodean, ahondar en sus experiencias, opiniones, conociendo de esta forma cómo subjetivamente perciben su realidad. (Guerrero, M., 2016, p.3)

Lo que pretende la investigación cualitativa es en primer lugar realizar una observación de lo que acontece en el escenario donde se desarrollan los hechos, para luego analizarlos tal cual como suceden e identificar las situaciones o los hallazgos relacionados con lo que se pretende estudiar o indagar; así como lo indica Guerrero (2016) “...la práctica que aspira al conocimiento estricto de los fenómenos, que son simplemente las cosas tal y como se muestran y ofrecen a la consciencia” (p.1).

Así mismo, según Guerrero (2016), la investigación debe contener algunas fases inmersas dentro del accionar cualitativo, las cuales se trabajaron dentro de este estudio y que manifiestan una guía importante sobre la cual se debe transitar para lograr obtener insumos que den cuenta de lo que se pretende, lo que se realizó y lo que se obtuvo durante todo el recorrido.

2.4. Enfoque de la Investigación

2.4.1. Enfoque hermenéutico

Antes de entrar en la discusión y los argumentos del por qué se eligió el enfoque hermenéutico, es preciso leer e interiorizar estas palabras del mismísimo Gadamer (2005): “El objetivo de todo entendimiento y de toda comprensión es el acuerdo en la cosa. Así, la hermenéutica tiene la misión de crear un acuerdo que no existía o que era incorrecto” (p.64).

En consecuencia a los pensamientos gadamerianos, que se elucidan en el texto anterior, notamos de primer plano que lo que pretende la hermenéutica es encontrar a través de un círculo comprensible la relación entre dos o más cosas; así, como se dijo ya, la finalidad de este trabajo es hallar un diálogo mediador entre el fortalecimiento del pensamiento crítico y los textos argumentativos, científicos e informativos; lo que corresponde desde ya mismo a un argumento fuerte para haber elegido este enfoque.

En este proceso hermenéutico seremos atravesados siempre por la PRACCIS de González (2011), el investigador en su actuar de hermeneuta debe escatimar el diálogo comprensible pasando por los **P**rejuicios, las **R**eflexiones, el **A**nálisis, la **C**omparación, la **C**omprensión, la **I**nterpretación y la **S**íntesis. En este sentido la lectura de los textos de sentido comprende no sólo la lectura lineal o literal del texto, sino también, escudriñar desde todo este proceso, en busca de líneas que den sustento a la cosa que se pretende crear y fortalezcan la unidad de sentido.

Para explicar un poco más, tomaremos esta frase y pregunta lanzada por un estudiante del grado 2º a manera de ejemplo, la cual miraremos desde la PRACCIS con ayuda del siguiente cuadro:

Tabla 2

El Proceso Hermenéutico de González (2011).

Frase y pregunta	PRACCIS
	<p>P El pensar del hermeneuta en esta pregunta sería creer que un estudiante de segundo grado no tendría la capacidad crítica para plantearse ese tipo de interrogantes o quizá todo lo contrario.</p>

“Si la biblia dice que todos somos creados por Dios, ¿por qué los libros de ciencias y de sociales dicen que venimos de los monos?”

- R** Esto quiere decir que este estudiante sí piensa críticamente. Y se acude a referentes teóricos.
- A** En ese sentido podemos decir que sí él lo puede hacer, entonces los demás, también tienen esta capacidad.
- C** Al comparar la pregunta del estudiante con las respuestas de los otros niños, algunos que han leído y otros no, es imperativo afirmar que la lectura de algunos textos perturba la mente del lector.
- C** Por lo general los textos citados en los libros de naturales y sociales tienen un tinte científico, argumentativo e informativo, lo cual nos da algunos indicios.
- I** Se interpreta que hay un diálogo entre estos textos y la sugestión de la mente del estudiante, lo que lo lleva a plantearse algunas preguntas en tono crítico.
- S** Para que haya un fortalecimiento del pensar crítico en el estudiante se deben proponer estos tipos de textos en el aula, además entrar en el diálogo entre ellos, como lo hizo el estudiante, comparando un texto bíblico con un texto científico.
-

Nota: Elaboración propia.

Ahora, en el procedimiento hermenéutico, el investigador debe seguir un camino en el cual debe ir y volver, regresar cuando sea necesario, reafirmar las huellas o por el contrario borrarlas y marcar nuevas pisadas, con el fin de fortalecer el insumo investigativo para dar fuerza a la unidad de sentido. Veamos cómo funciona:

Figura 1*Procedimiento Hermenéutico.*

Nota: Elaboración propia, adaptado de González (2011).

Por último, tenemos la estructura, la cual va enfocada en el círculo de la comprensión, esto es, trabajar el proceso y el procedimiento siempre en función de horizontes, donde se tiene en cuenta todas partes como formadoras de un todo y el todo como el conjunto y la fuerza de las partes, lo que se visualiza como la unidad de sentido. Cada parte está allí, siendo analizada por el hermeneuta, desde el pasado, transitando por el presente, para luego, en el futuro crear la cosa, la unidad de sentido, la síntesis creadora. Analicemos lo que dice González (2011): “cuando penetramos en el círculo de la comprensión, éste se va ampliando en círculos concéntricos cuando reflexionamos, analizamos, comparamos y vamos comprendiendo e interpretando para llegar a una síntesis” (pp.127, 128).

2.5. Diseño de una Guía de Prejuicios

Durante la investigación se hace necesario el diálogo como un mecanismo de recolección de información, con el que se pueda asumir una relación entre los conocimientos previos de los actores en el proceso investigativo, y la cosa creada, para ello se plantea una guía de prejuicios, que parte del objetivo general de la investigación y el objeto de estudio de esta.

Las guías de prejuicios según la profesora Elvia María González (2011) son “...preguntas que tienen la intención de abordar a los otros con sus experiencias para que contribuya con la cosa creada. Es el tipo de pregunta que portan los conceptos ya comprendidos, pero que necesitan abrirse a la interpretación...” (p. 16). En este caso es concebido como un instrumento de recolección de información que consta de varias preguntas, enfocadas en el tema de investigación, las cuales abren un diálogo académico entre algunos miembros de la comunidad educativa.

En esta guía de prejuicios se planteó cinco preguntas abiertas, aplicadas a padres de familia, pares académicos y estudiantes, con ella hubo recolección de información concerniente al pensamiento crítico y habilidades asociadas a este, estrategias pedagógicas que se podrían implementar para fortalecerlo y la relación existente entre este y la lectura de textos científicos, argumentativos e informativos. Dentro de la guía de prejuicios, el investigador abre un debate con los demás, intentando buscar a través del diálogo nuevos horizontes, que en palabras de Gadamer (2005) sería:

Ocurre como en el diálogo que mantenemos con alguien con el único propósito de llegar a conocerle. Esto es, de hacernos idea de su posición y horizonte. Este no es un verdadero diálogo; no se busca el consenso sobre un tema, sino que los contenidos objetivos de la conversación no son más que un medio para conocer el horizonte del otro. (p.373)

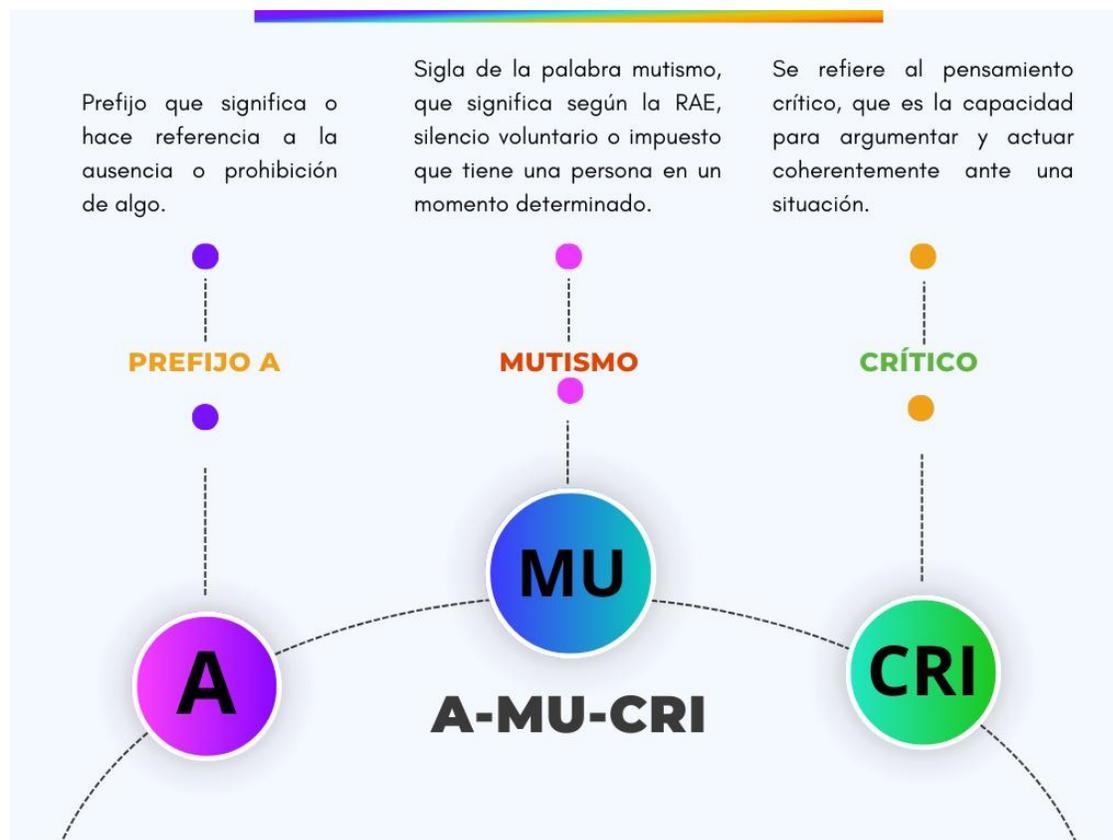
De esta manera, el investigador interpreta en los demás miembros de la investigación nuevas miradas o nuevas formas relacionadas con la cosa a crear, lo que permite no obviar escenarios posibles, o algunos asuntos que parecían ajenos al estudio o que tal vez no fueron sospechados en los inicios de la investigación.

La cosa a crear es una estrategia didáctica llamada A-MU-CRI (Ausencia de Mutismo Crítico), en esta están los resultados de todo el proceso, el procedimiento y la estructura del accionar hermenéutico, se dan algunas recomendaciones sobre los diálogos encontrados entre el pensamiento crítico, su fortalecimiento y los textos científicos, argumentativos e informativos,

todo esto entendido como la síntesis creadora o la unidad de sentido. Veamos un poco sobre el significado de la palabra AMUCRI.

Figura 2

Cosa Creada, AMUCRI



Nota: elaboración propia.

Guía de prejuicios: Para conversar con pares académicos, padres y estudiantes

A Continuación, la tabla 3, muestra lo que abarcó la guía de prejuicios, esta fue aplicada a docentes de la institución y del municipio a través de un formulario de google (Anexo 2) y padres de familia y estudiantes de forma presencial, en este espacio se dio a conocer los alcances y fines de la investigación, además, se dejó claro que los datos recolectados tendrían fines académicos y serían protegidos atendiendo a la normatividad colombiana. (Anexo 3)

Tabla 3*Elaboración de la Guía de prejuicios.*

Pregunta	Campo conceptual	Objetivo
¿Cómo se podría potenciar el pensamiento crítico de los estudiantes?	Estrategias metodológicas.	Mediaciones didácticas.
¿Para ti qué es pensar críticamente?	Pensamiento crítico.	Conocimiento del tema.
¿En el aula se leen textos informativos, científicos y argumentativos? Sí __ No__	Textos científicos, argumentativos e informativos.	Mediaciones.
¿Qué es lo más importante en la escuela, aprender-enseñar contenidos o pensar críticamente?	Pensamiento crítico vs adquisición de contenidos.	Importancia e inclinación del estudiante.
Explique su respuesta.	¿Por qué?	Justificación.
Enuncie las características de un pensador crítico.	Habilidades asociadas al pensamiento crítico.	Reconocimiento del pensamiento crítico en los estudiantes.

Nota: Elaboración propia.

El siguiente análisis no corresponde a las actividades realizadas, es solo un acercamiento a los estudiantes, padres de familia y profesores de la institución y del municipio, con el fin de identificar los prejuicios acerca del tema en estudio.

2.5.1. Análisis de la guía de prejuicios

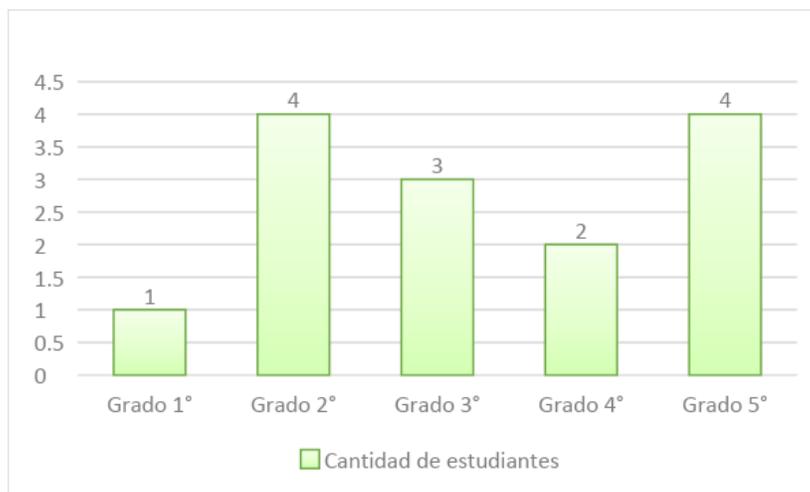
Como se menciona en la introducción de la guía de prejuicios, fue creada para ser aplicada a tres poblaciones: maestros, padres de familia y estudiantes. Iniciaré con el análisis de las respuestas dadas por los estudiantes.

En la primera gráfica se muestran los 14 estudiantes de básica primaria de la sede educativa, clasificados por grados, desde el grado 1° hasta el grado 5°, los cuales la recibieron y respondieron en su totalidad.

2.5.2. Análisis guía de prejuicios estudiantes

Figura 3

Cantidad de Estudiantes.



Nota: elaboración propia.

1. ¿Para usted qué es pensar críticamente?

De los 14 estudiantes de la básica primaria que se les aplicó la guía de prejuicios, siete contestaron de la siguiente forma, a manera de paráfrasis:

Pensar críticamente se refiere a hablar mal de la gente cuando no están presentes.

Pensar críticamente es tratar a los demás de forma incorrecta.

Pensar críticamente es ayudar a los demás de mala gana.

Otros seis estudiantes respondieron acercándose al concepto en cuestión, pues tocaban el tema medianamente, sosteniendo en pocas palabras respuestas enfocadas a destacar que el pensar críticamente, significa pensar antes de actuar.

Un estudiante un poco más avezado, argumenta un poco más su respuesta, sostiene que pensar de forma crítica hace parte de un proceso mental en el que intervienen varias habilidades, como analizar, cuestionar, investigar, adelantarse a un suceso y tratar de cometer la menor cantidad de errores posibles.

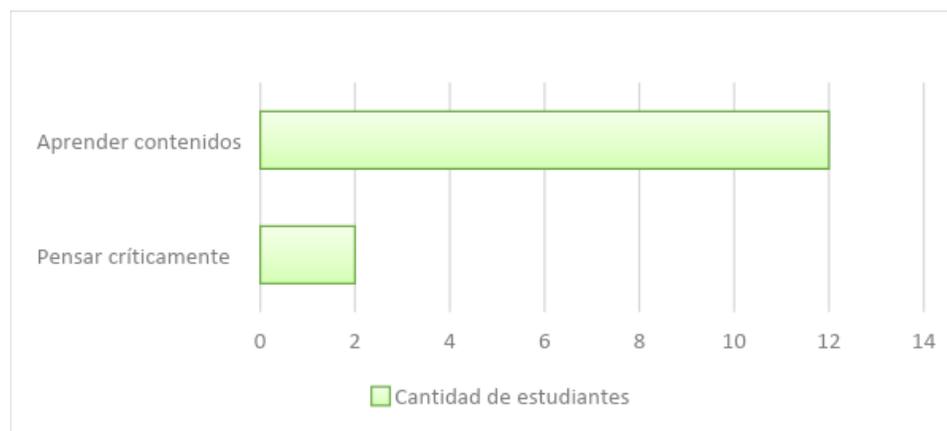
A la pregunta, ¿cómo se podría potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes? Se puede decir lo siguiente: un 46% respondió que a través del diálogo y la escucha, un 27%

respondió que por medio de los buenos actos y el buen trato, un 18% que al realizar las actividades en las clases y en la casa, y un 9% no supo o no dio respuesta.

En cuanto a la pregunta número 3, sobre ¿qué es lo más importante, el pensamiento crítico o enseñar y aprender contenidos? los estudiantes respondieron en su gran mayoría que enseñar y aprender contenidos es lo más importante, y sólo dos respondieron lo contrario, como se muestra en la siguiente gráfica.

Figura 4

Aprender Contenidos Vs Pensar Críticamente.



Nota: elaboración propia.

Para la cuarta pregunta, los estudiantes respondieron en su gran mayoría, que sí trabajaban con estos textos, en el área de Ciencias Naturales, por ejemplo, cuando hacen lectura de información sobre estudios de algunas estructuras de los seres vivos, enfermedades o los cambios en el medio ambiente, sobre las vacunas del Covid-19 o cualquier otra enfermedad, no obstante, algunos estudiantes reconocieron que no conocían esa clase de textos.

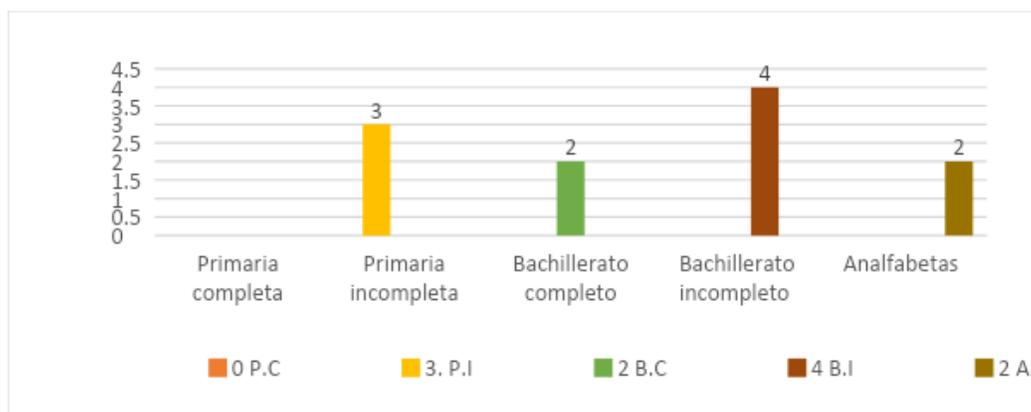
Para la última pregunta sobre las características de un pensador crítico, los estudiantes aluden minoritariamente a relacionarlo con una persona capaz de pensar las cosas antes de actuar, que analiza las actuaciones de los demás, que hace y se hace interrogantes sobre los acontecimientos de su cotidianidad. Otra cantidad mayor sustentan que, el pensador crítico, es aquella persona que siempre hace las cosas de mala gana, que nada le cuadra y nunca está conforme, siempre está en la búsqueda de los chismes y así poder hablar mal de los demás. Solo un estudiante no respondió a esta pregunta, expresa que no conoce del tema.

2.5.3. Análisis guía de prejuicios realizada a padres de familia

Es conveniente, antes de iniciar con este análisis, precisar que se realizó una caracterización del nivel de estudio de los padres de familia, lo que arrojó los siguientes resultados:

Figura 5

Nivel de Estudio de los Padres de Familia.



Nota: elaboración propia.

Aunque algunos padres mostraron dificultad para responder de forma escrita la guía de prejuicios (debido a su nivel escolar), no fue inconveniente para su aplicación, debido a que se hizo de forma oral, y a pesar de la diferencia tan marcada en el nivel de estudio, las respuestas fueron muy parecidas, veamos:

En el caso de la primera pregunta, los padres, para referirse a la expresión pensar críticamente, empleaban en sus respuestas frases como: “no dejarse llevar por lo que dicen las personas”, “pensar antes de actuar”, “pensar acertadamente”, “identificar riesgos”, “analizar una problemática”, “evitar equivocaciones”, “estar seguros de cualquier información”.

Lo que se configura en estas respuestas, es que, posiblemente el nivel de escolaridad no influyó en los padres de familia para acercarse al tema en cuestión, quizá enfrentarse a la realidad por la que atraviesan, en la búsqueda de resolver sus problemas a diario les ha dado la capacidad para acercarse a algunos asuntos y resolver de forma empírica, sin la necesidad de asistir a un centro de formación, o tal vez la experiencia en su devenires feroces en la vida, los ha obligado a adquirir esta habilidad de cuestionar y cuestionarse antes de actuar. Es preciso anotar y no dejar pasar que, algunos de aquellos padres de familia con un nivel de escolaridad más alto,

recurrieron a algunos conceptos de internet para acercarse al tema y dar una respuesta más acertada, dicha información fue verificada en el buscador Google Chrome, donde se encontraron datos muy similares a los diligenciados en las guías de prejuicios.

La pregunta dos, se enmarcó en cuáles serían las formas de potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes, a lo cual los padres respondieron de la siguiente manera:

Es sorprendente ver como la gran mayoría, convergen en decir que “a través del diálogo”, “dejándolos expresar sus ideas y puntos de vista”, “planteándoles situaciones donde tengan que indagar y tomar decisiones para resolver situaciones de la vida cotidiana”.

Aunque estas respuestas no están enfocadas hacia los mediadores expresados en la investigación, son de gran importancia a la hora de planear y desarrollar una secuencia didáctica.

En el tercer interrogante que se planteó en la guía de prejuicios, los padres se manifestaron de la siguiente manera:

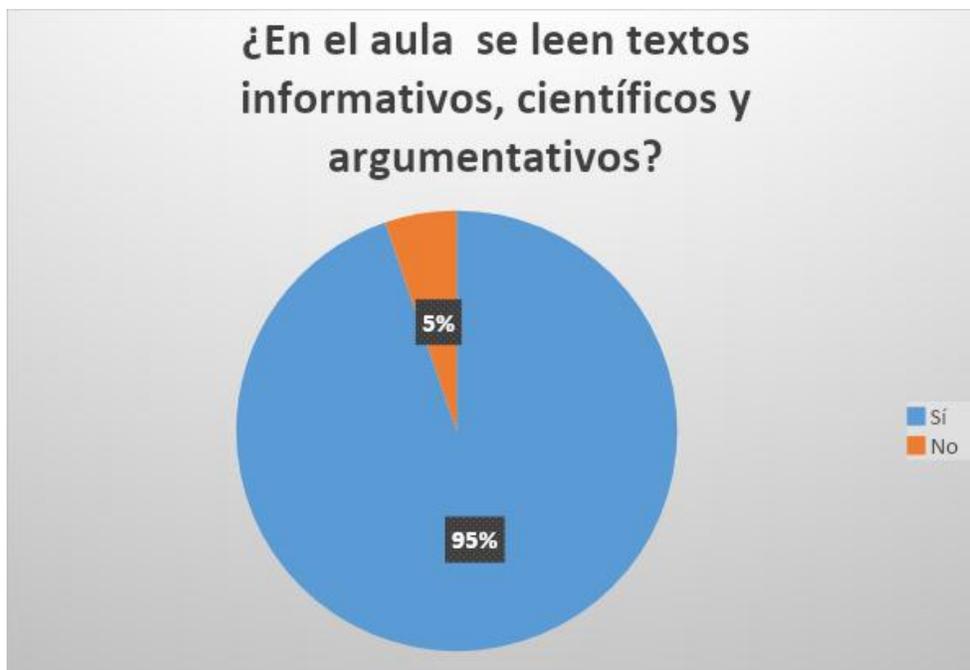
De los 11 padres que realizaron la guía, cinco respondieron que lo más importante es enseñar y aprender contenidos; el resto (6) asumen que las dos cosas son importantes, enseñar/aprender contenidos y pensar críticamente, con el argumento que lo primero conlleva más fácilmente al fortalecimiento del pensamiento crítico.

Para la pregunta 4, los padres en un cien por ciento respondieron que los textos científicos, argumentativos e informativos sí se leen en el aula de clases, al argumentar que, en clases de Ciencias, se enfrentan a estos textos para entender procesos del cuerpo humano, sobre los alimentos, las células, los vegetales, los procesos vitales, como la respiración, la reproducción, la circulación, entre otros.

Cualidades como, observador, investigador, curioso, coherente, son algunas de las características a las que acudieron los padres de familia para determinar quién podría ser un pensador crítico, además contestaron, que un pensador crítico es aquella persona que defiende sus opiniones y creencias.

2.5.4. Análisis guía de prejuicios aplicada a docentes

En este punto, es adecuado precisar que, de los veinte maestros a los cuales se les envió la guía de prejuicios, solo uno no dio respuesta a esta, debido a no saber manejar el medio por el cual se compartió, que en este caso fue a través de un formulario de Google.



Nota: elaboración propia.

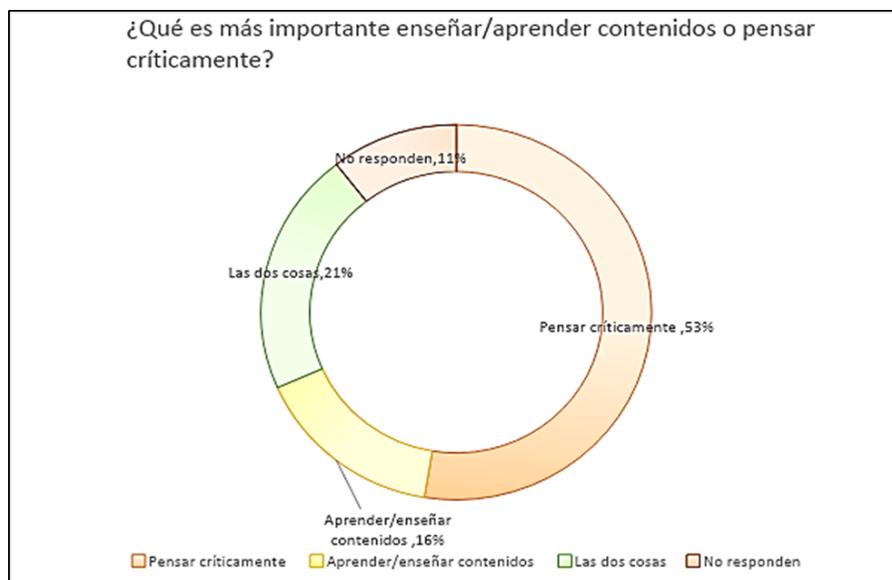
Así como lo muestra la gráfica anterior, para un cincuenta y tres por ciento de los docentes pensar críticamente es lo más importante, ya que esta capacidad permite debatir, generar reflexiones y proponer mejoras sobre temas económicos, sociales, educativos y de la cotidianidad; no obstante, el veintiuno por ciento manifestó que las dos cosas tiene relevancia, sustentando que no se pueden desligar lo uno de lo otro, que para poder pensar críticamente, es necesario adquirir y construir conocimientos y con ellos poder argumentar y sostener los puntos de vista. Y el otro dieciséis por ciento respondió que lo más importante es aprender y enseñar contenidos, ya que el pensamiento crítico es una consecuencia de esto, es decir, sin la adquisición de los contenidos no habría forma de pensar críticamente, el sujeto no tendría con qué sostener opiniones, ni sustentar con argumentos una postura frente a una situación.

En respuesta a la pregunta ¿En el aula se leen textos informativos, científicos y argumentativos? Si __ No__ explique su respuesta.

En la siguiente gráfica se muestra matemáticamente las respuestas dadas por los docentes:

Figura

Cantidad de Respuestas Dadas por los Profesores.



Nota: elaboración propia.

Es evidente la inclinación de la balanza en esta pregunta, solo un docente afirma que en el aula no se leen textos de estas tipologías y sustenta que esto se debe a que, desde el Ministerio de Educación Nacional, se plantean unas políticas anti planeación, es decir, se sobrecarga al docente de trabajo de oficina y extracurricular, el cual ocupa todo el tiempo, lo que impide que el docente reflexione su práctica pedagógica, planee de la mejor manera, ponga a disposición diferentes estrategias y haga uso de las diferentes tipologías textuales necesarias para construir aprendizajes significativos en las aulas de clases.

El resto de los docentes (18) en sus redacciones intentan defender que siempre se hace uso de estos textos dentro del aula de clases, que estos se hacen necesarios para enfrentar al estudiante a diferentes opiniones; que las guías de Escuela Nueva y el currículo, proponen la utilización de las diferentes tipologías textuales; que los estudiantes leen revistas, periódicos, artículos informativos, recetas médicas, datos enciclopédicos y académicos; y que los textos argumentativos son comunes a la hora de dar respuestas a los interrogantes planteados durante las clases.

Dado a las respuestas emitidas por los docentes, es preciso decir que estos textos, a los cuales hace referencia la pregunta, circulan por todos los espacios de la escuela, que están ahí, que atraviesan cada una de las estrategias empleadas en las aulas de clases, ya sea de forma consciente o inconsciente, pero están sobre la mesa, cada vez que surja la necesidad de emplearlos o acudir a ellos para ampliar el margen de información sobre una cuestión escolar.

Con estas respuestas no se sabe a ciencia cierta si la utilización de estos textos se hace con un sentido lógico dentro de la clase planeada, o a partir de un enfoque o paradigma metodológico, o por recomendación de una autoridad con reconocimiento en el tema, o tal vez para potenciar la relación armónica con el modelo pedagógico de la institución o quizá para lograr un fin educativo.

Es necesario preguntarse aquí, cuáles han sido los resultados obtenidos por los docentes a partir de la utilización de estos textos, han observado algún cambio en la forma de pensar de sus estudiantes, se ha evidenciado, en la forma de hablar o escribir algún rasgo que defina a un pensador crítico o en su defecto un sujeto que demuestre capacidad crítica al momento de emitir un juicio o plantear ideas que propicien espacios para el cambio o la solución de situaciones dentro y fuera de las aulas de clases.

Para la pregunta número cinco de la guía de prejuicios, los docentes respondieron e hicieron énfasis en las siguientes características:

Al entrar en reflexión con las respuestas dadas, se podría resumir que los docentes de la institución reconocen algunas de las cualidades que caracterizan a un pensador crítico, dando mayor importancia a habilidades como observador, analítico, ecuánime, argumentativo y propositivo, entre otras mencionadas en la nube de palabras; en este sentido cabe interrogarse (ya que conocen sobre el tema) sobre la manera cómo fortalezcan estas habilidades en los estudiantes o de qué se valen para potenciar el pensamiento crítico en el nivel de la básica primaria.

2.6. Construcción de una estrategia didáctica

Al revisar los objetivos de la investigación y el enfoque que se sostiene a lo largo del proceso investigativo y el análisis de la guía de prejuicios, es necesario pensar en la didáctica, como el principal insumo pedagógico para la consecución de los propósitos planteados, para ello se diseña la siguiente estrategia didáctica, en la cual se proponen una serie de actividades secuenciadas y con sentido lógico, donde se apunta hacia lo que se pretende, así mismo, se acude a los planes de área institucionales, los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2015), los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2002) y se recogen algunas aportaciones del Modelo Educativo Flexible Escuela Nueva.

Hablar de una estrategia didáctica implica no solo la construcción de actividades planeadas con el fin de abordar algunos contenidos sentados en los planes de área institucional,

tampoco la transmisión de conocimientos del docente al estudiante, o la simple idea de abordar contenidos que serán evaluados en la posteridad para sustentar un aprendizaje de contenidos adquiridos por los estudiantes.

Según Pozo (1990-201) citado por Mansilla y Beltran (2012), afirma que las estrategias constituyen conjuntos de operaciones mentales manipulables, es decir, “secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento o utilización de la información” (p.29), y Mansilla y Beltran (2012) ratifican esa idea diciendo que: “en el ámbito pedagógico se asocia con una actividad para proyectar, ordenar y dirigir, como una suerte de guía de acciones que hay que seguir” (p.29).

Hablar de estrategia didáctica implica en primer lugar acudir a un objetivo al que se quiere llegar, para ello es necesario identificar milimétricamente cada movimiento ejecutado para evitar errores, así como en los campos de batalla, donde se emplea la palabra estrategia como el arte de dirigir las operaciones militares a fin de ganarlas todas; así mismo, en nuestro campo de batalla, el aula (cualquier escenario pedagógico) debemos ser estratégicos y por ello se inicia teniendo en cuenta en primer lugar el contexto donde nos encontremos, para identificar en la población los alcances, las posibilidades, los conocimientos previos, las vivencias, el trasegar; es de allí donde se parte, de las bases, para lograr mejores objetivos.

Lo dice el mismo Comenius (2012) en *Didáctica Magna*: “Y cuanto más conocido sea lo que nos sirva para deducir nuestros preceptos, esperemos que por lo mismo serán más evidentes nuestras conclusiones” (pp. 121,122). En ese mismo sentido es preciso decir, que ese conocimiento ya adquirido encontrará un diálogo que conversará para la construcción de un nuevo conocimiento, así como lo expresa Orellana (2016): “Así, se puede intercambiar el conocimiento que cada quien posea, desde cada perspectiva, para juntos poder ir construyendo un nuevo conocimiento” (p.3). Y continua Comenius (2012) aseverando en su fundamento VII, sobre la solidez para aprender y enseñar: “en este método natural todos los antecedentes deben servir de base a los consiguientes; de otro modo no podrá haber solidez en lo que se haga” (p.164). Esto nos indica que, no solo se deben tener en cuenta los conocimientos aprendidos anteriormente a los que se buscan, sino que, el nuevo aprendido debe ser el inicio para entablar diálogos con el próximo.

Toda estrategia didáctica debe estar sentada en los alcances posibles que puede tener el grupo etario, sin excesos, como dice Comenius (2012): “Por ejemplo: no exige que de un huevo

salgan dos avecillas; se satisface con producir una sola [...] Sin precipitaciones, [...] el ave no arroja los huevos al fuego para sacar los pollos con más rapidez, sino que los mantiene en constante y natural temperatura” (pp. 147-148); así mismo, el docente en su actuar estratégico-didáctico debe permitir que el estudiante avance con respecto a sus posibilidades.

Entonces veamos lo que fue la aplicación de la estrategia didáctica:

Teniendo en cuenta que el objetivo de la investigación fue fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de básica primaria desde el grado primero hasta el grado quinto, y conociendo que algunos de estos se mostraban con dificultad para leer, se dio importancia abordar todo el recorrido en grupos de trabajo, conformados por estudiantes con la habilidad lectora y por otros que no, además se planteó el entramado estratégico didáctico a través de la filosofía platónica, más exactamente en la mayéutica socrática, donde el docente, a partir de preguntas intenta sacar la verdad del estudiante. “La mayéutica, también conocida como método socrático (ya que se le suele atribuir a Sócrates), estriba en hacer que la otra persona, a través de una serie de preguntas, sea capaz de llegar al conocimiento mediante sus propias conclusiones”(Sánchez et al 2013, p.2). En consecuencia, lo que primó fue la retroalimentación, las palabra hablada, las interpretaciones expresadas por niños, el análisis de los textos, el argumento en los puntos de vista, la auto-regulación al escuchar a los demás compañeros, el bagaje de la información obtenida y construida, las explicaciones dadas, las reflexiones, la aceptación de los errores, la corrección y auto corrección y otras habilidades más que caractericen a un pensador crítico.

Es imperativo reconocer aquí el valor de los textos empleados en cada una de las actividades, puesto que son estos, un eje central en la consecución del objetivo de la investigación, estos actúan silenciosamente, están siempre presentes, exigiéndole al estudiante ir más allá de una simple lectura plana, que permita no sólo replicar lo que se puede ver con los ojos, sino lo que está implícito, lo que se intuye, lo que se relaciona con ellos y con el entorno, lo que sugiere, lo que pretende. No se trata aquí de que los estudiantes reconozcan y diferencien estas tipologías textuales, tampoco que identifiquen la estructura de los textos, que no estaría demás hacerlo; no obstante, la intención principal es la mediación para fortalecer el pensamiento crítico, emplearlos de modo que sus contenidos despierten en el estudiante habilidades inherentes a una manera de pensar crítica.

Los textos argumentativos, científicos e informativos empleados, fueron escogidos sutilmente con el fin de proponer una relación entre ellos y los lectores, para crear así, un vínculo cercano, interesante y retador para los estudiantes

La estrategia didáctica se desarrolló en cinco actividades, que, relacionadas entre sí, aparentemente no tendrían ningún tipo de diálogo; no obstante, por su pretensión, llevaba inmersa algunas técnicas pedagógicas que se enfocan hacia la consecución del objetivo último de la investigación. Observemos con atención cómo se desarrollaron cada una de las actividades: ver (Anexo 4)

Tabla 4

Construcción de una Estrategia Didáctica.

Actividades	Objeto de aprendizaje	Técnica empleada	Objetivos
¿Y cuál es la verdad ahora?	Origen de la vida.	El debate.	Experimentar una actitud escéptica por medio del encuentro de un texto narrativo y otro científico.
¿De qué nos estamos alimentando?	La alimentación.	La exposición.	Experimentar la argumentación crítica a través de la técnica de la exposición y las resonancias de pares y docente.

A propósito de la mala alimentación, ¿qué debemos comer entonces?	Maltrato animal y la alimentación.	Mesa redonda.	Ejercitar las habilidades del pensamiento como la comparación, el análisis, la comprensión, la argumentación y la proposición, por medio de la lectura de algunos textos.
Prácticamente se nos roban el café que cultivamos”	El cultivo de café.	Cuadro comparativo .	Comprender críticamente sucesos de la vida cotidiana por medio de la experiencia del cultivo y producción del café.
¿Quiénes contaminan las fuentes hídricas en la vereda?	Contaminación de las fuentes hídricas.	Salida pedagógica.	Explicación de sucesos Lanzamiento de conjeturas Compresión de los comportamientos contaminantes Autoevaluación de mi persona y propuestas.

Nota: Elaboración propia.

2.6.1. Actividad N° 1: ¿Y cuál es la verdad ahora? Técnica, el debate

Objetivo de la actividad:

Experimentar una actitud escéptica por medio del encuentro de un texto narrativo y otro científico.

Esta actividad se produjo con la pregunta planteada en el nombre de la actividad, para ello se propuso a los estudiantes dividirse en dos subgrupos y se entregó a cada grupo un texto diferente; el primer grupo uno de tipo científico llamado *El origen de la vida según Oparín* y al otro grupo un texto de tipo narrativo llamado *Dios empieza las cosas*, se presentaron dos imágenes alusivas a cada tema, ubicándose cada grupo en una de ellas.

Como punto de encuentro se plantearon una serie de preguntas fijadas en un cartel, las cuales debían responder en sus libretas. Veámoslas:

1. ¿Según la lectura y el video, cómo crees que surgió la vida en el planeta?
2. ¿Crees que esto sea cierto?
3. ¿Crees que pudo haber sido de otra manera?
4. ¿Qué no crees del texto y del video?

5. ¿Cuál crees que es la verdad?
6. ¿Hay alguna forma de comprobarlo?
7. ¿Qué dirías a aquellas personas que piensan lo contrario?

Al finalizar se propuso un debate, en el que los estudiantes plantearon sus puntos de vista, argumentan algunas ideas, reaccionaron a algunos comentarios y se plantaron sobre una posición lo que veremos más adelante en el análisis de las actividades. Además, el docente como el personaje Sócrates en *Los Diálogos* de Platón (1988), intenta a través de las preguntas extraer de los estudiantes mayores y mejores argumentos.

2.6.2. Actividad N° 2 *¿De qué nos estamos alimentando? Técnica de exposición*

Objetivo de la actividad:

Experimentar la argumentación crítica a través de la técnica de la exposición y las resonancias de pares y docente.

Para esta actividad se enfrentó a los estudiantes a una imagen que corresponde a la información nutricional de un paquete de papas, en ella los estudiantes compararon los ingredientes y las cantidades de estos, se les solicitó consultar sobre esos elementos y las consecuencias que traen para la salud la ingesta excesiva de estos, además se les pidió traer a la escuela las etiquetas de otros alimentos, es decir, otras tablas nutricionales de los refrescos o empacados que más se consumen en la escuela o en la casa.

Luego se hizo lectura de un artículo de periódico que muestra información sobre estos alimentos empacados.

Finalmente, terminó la actividad con las exposiciones de los estudiantes, para la cual utilizaron una etiqueta elegida por ellos, se empleó en un cartel y explicaron algunos de estos componentes y dieron algunos argumentos sobre por qué se debe evitar el consumo excesivo de estos productos empacados, pero además tener en cuenta el fragmento de una noticia (Anexo 4).

2.6.3. Actividad N° 3. *A propósito de la mala alimentación, ¿qué debemos comer entonces?*

Técnica, mesa redonda

Objetivo:

- Ejercitar las habilidades del pensamiento como la comparación, el análisis, la comprensión, la argumentación y la proposición, por medio de la lectura de algunos textos.

La actividad empezó mostrando imágenes de sacrificios de animales que crían los estudiantes en sus casas, parcelas o fincas.

Por medio de una serie de preguntas se abrió una charla acerca de cuál es la forma de sacrificar los animales en sus casas, qué medidas de precaución toman antes de iniciar estas prácticas, cuáles son los elementos que emplean, qué medidas antiestrés aplican a los animales antes de ser sacrificados.

A partir de todo lo dicho en los diálogos, se propusieron las siguientes preguntas:

1. ¿Crees que la forma correcta de sacrificar a los animales es esta?
2. ¿Qué medidas crees que se deben tener antes del sacrificio de los animales de consumo?
3. ¿Preferirías comer empacados antes que sacrificar a los animales de forma dolorosa?
4. ¿Qué pasaría si los adultos no sacrifican a sus animales?
5. ¿Crees que sea verdad que los animales tienen algún tipo de sufrimiento?

Luego de las respuestas a las preguntas se presentó el siguiente fragmento del investigador Antonio Velarde, publicado por la *Agencia Sinc* (Ciencia contada en español) del 08 de diciembre de 2020: que fue leído en grupos de tres estudiantes.

Para mayor conocimiento se observó el siguiente video que explica algunas de las recomendaciones para tener en cuenta antes del sacrificio de los cerdos. Finalmente se plantearon estas preguntas que fueron contestadas en el aula de clases:

¿Sabiendo que los empacados son dañinos para nuestro cuerpo y que los animales sufren al ser sacrificados, qué crees que es lo más recomendable en estos casos para nuestra alimentación?

1. ¿Crees que solo con verduras y frutas nos podemos alimentar?

2.6.4. Actividad N° 4 “Prácticamente se nos roban el café que cultivamos” técnica, el cuadro comparativo

Objetivo: Comprender críticamente sucesos de la vida cotidiana por medio de la experiencia del cultivo y producción del café.

Se inició la actividad con la presentación del título *Prácticamente se nos roban el café que cultivamos*, y se les pidió a los estudiantes que dieran sus apreciaciones a cerca de las posibilidades de interpretación que podría generar esta afirmación y sobre cuál se cree sea la pretensión de esta, se escucharon y se plantearon varias preguntas sobre la temática.

Luego se planteó la lectura compartida del siguiente texto tomado de la revista económica *El portafolio*, noticias económicas de Colombia y el mundo, del 03 de abril de 2018.

La intención fue que los estudiantes realizarán una comparación entre el texto y las percepciones que ellos tiene sobre lo que pasa con los bajos costos del café y a partir de ello realizarán juicios de valor que abrieran un espacio para la reflexión y a la crítica, al análisis y a la oportunidad de lanzar algunas propuestas por partes de los estudiantes.

Terminada la lectura, se pidió a los estudiantes encontrar algunas relaciones entre el título de la actividad y lo que expresa la noticia, además, identificar cuáles fueron las verdades y los aciertos que tuvieron con respecto al título que se planteó en el primer momento de la actividad.

Luego se propuso hacer algunas consultas con ayuda de los padres de familia, en las que se pedía, identificar dos datos:

1. El precio al que vende el caficultor el kilo del grano del café
2. El precio del kilo del café procesado, en tiendas o supermercados.

Además, se propusieron dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Cuál es la diferencia entre los precios?

¿Por qué crees que se dan estas diferencias?

¿Crees que el precio de compra al caficultor es muy bajo?

¿Por qué crees que los caficultores siguen sacando sus cosechas, aunque tengan pérdidas?

Finalmente, se construyó un cuadro comparativo en el tablero, donde cada estudiante consignó allí los resultados de sus consultas con respecto a los precios; veamos un ejemplo:

Tabla

5

Construcción de un Cuadro Comparativo en Clases.

Nombre del estudiante.	Precios de venta del grano del café por kilogramo.	Precio de venta del café procesado por kilogramo.
Estudiante 1	\$ 4.900	\$ 22.300
Estudiante 2	\$ 5.000	\$ 23.800
Estudiante 3	\$4.900	\$ 22.000

Nota: Elaboración propia.

Y finalmente, se dio paso a las respuestas de las preguntas propuestas y se abrió el espacio para las apreciaciones de los estudiantes con respecto a estas diferencias.

2.6.5. Actividad N° 5 ¿Quiénes contaminan las fuentes hídricas en la vereda? Salida

Pedagógica

Objetivos:

Explicación de sucesos

Lanzamiento de conjeturas

Autoevaluación de mi persona y propuestas

La actividad se dividió cinco momentos:

- 1.** Una salida pedagógica por el recorrido que hacen las quebradas Cantagallo y San Antonio; y anotación de lo observado durante el recorrido.

Con el objetivo de identificar el estado de las aguas de las quebradas y el nivel de contaminación de las aguas, se realizó una salida pedagógica que tuvo lugar, durante toda una jornada escolar.

- 2.** Lectura del texto: *¿Qué es la contaminación del agua?*, publicado por la compañía de energías renovables, Iberdrola.
- 3.** Identificación de las relaciones entre el texto y el recorrido pedagógico
- 4.** Autoevaluación, soluciones hipotéticas o propuestas.
- 5.** Escritura de un ensayo grupal.

2.7. Lectura y análisis de la experiencia con las actividades

Figura 12

Estructura del Análisis de las Actividades

Interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación, contraposición, evalúa, duda, dialoga, procesa, formula, plantea, construye, trabaja en equipo, escucha ideas.

Textos argumentativos.

Textos científicos.

Textos informativos.

Grupos etarios, contexto, grados.

Competencias, habilidades.

Nota: Elaboración propia.

Para el análisis de las actividades, se tuvo en cuenta los tres elementos principales abordados en el estado de la cuestión, categorías derivadas de los objetivos del estudio; es decir, pensamiento crítico, tipologías textuales y el contexto en la básica primaria; estas a su vez, se ramifican en elementos conceptuales asociados. El primero, por ejemplo contempla habilidades de pensamiento como Interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación, autorregulación, contraposición, evaluación, la duda, el diálogo, formulación de hipótesis, proposición, construcción, entre otras; el segundo eje, encierra los textos argumentativos, científicos e informativos; y por último, el contexto de la básica primaria, el cual no se mencionará como tal en el análisis; sin embargo, se tendrá en cuenta debido a los grupos etarios con los que se trabajó. Todo esto será atravesado por la PRACCIS que propone González (2011).

Para hacer mención a los grados y a los nombres de los estudiantes, se referirá a ellos como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 6

Nombres y Clasificación de los Estudiantes.

Grados de los estudiantes	Nombres de los estudiantes
---------------------------	----------------------------

1°	1
2°	2, 3, 4, 5
3°	6, 7, 8
4°	9, 10
5°	11, 12, 13, 14

Nota: elaboración propia.

2.8. PRACCIS de las Actividades

Prejuicios, Reflexión, Análisis, Comparación, Comprensión, Interpretación y Síntesis.

2.8.1 Prejuicios

Para González (2011) “...los prejuicios son juicios previos, experiencias anteriores que devienen con la herencia cultural, con la tradición” (p.128).

Según lo leído en varios autores sobre las habilidades inherentes al pensamiento crítico, los enunciados dados por algunos profesores en las respuestas a las guías de prejuicios y lo vivenciado en las aulas de clases; es preciso afirmar que los estudiantes de la básica primaria están en la capacidad de pensar críticamente. Si somos buenos observadores nos daremos cuenta de que los niños están en constante aprendizaje y esto lo demuestran en cada intervención que hacen en el aula, ya sea de forma escrita, oral, práctica, escéptica, demostrativa, con miradas, con gestos, con estados de ánimo, a través de los procesos, en fin, de diferentes maneras; no obstante, esas demostraciones necesitan de algunas ayudas pedagógicas que los fortalezcan, es el caso de la capacidad crítica, eje central de esta investigación.

Al igual que los prejuicios de la investigación hermenéutica, también en las actividades encontramos hallazgos importantes con respecto a estos, por ejemplo en la actividad 4, “prácticamente se nos están robando el café que cultivamos”, casi no hubo la necesidad de plantear una conversación para que los estudiantes emitieran muchos juicios de valor con respecto a este tema; con solo leer el título, el estudiante 5 afirma “las tiendas se quedan con las ganancias, porque nosotros vendemos barato y ellos lo venden caro”; el estudiante 11 manifiesta: “nosotros que le trabajamos más, somos los que menos le ganamos”; el estudiante 2 indica: “todo la ganancia del café es para pagar las deudas”; el estudiante 9 dice: “hay que limpiar, desherbar, abonar, recoger, despulpar, secar, escoger, cargar las bestias, pagar fletes y cuando se vende, la plata no alcanza”; y el estudiante 10 indica: “aunque lo estamos vendiendo, es como si nos

robaran más de la mitad, porque lo están comprando muy barato”. Estos indicios dan muestra de un primer encuentro con habilidades del pensamiento crítico, como la comparación, el análisis y la explicación.

Así mismo, en la actividad 5, “¿Quiénes contaminan las fuentes hídricas en la vereda? Los estudiantes señalaron, por ejemplo: estudiante 10 “las personas que están arriba son las que echan basuras y desechos a las cañadas”; estudiante 6 dice: “las tuberías de los baños van dar a la cañada”; el estudiante 14 sostiene que: “todos contaminamos las cañadas, porque todos echamos las aguas negras a la cañada”, y el estudiante 1 dice, “en mi casa el agua sale para el potrero”.

Así como el hermeneuta se acerca al conocimiento a través de sus experiencias y sus vivencias, también el estudiante lo hace, y en esta investigación nos indica que hay indicios de un pensador crítico. Comenius (2012) lo dice explícitamente: “todos los antecedentes deben servir de base a los consiguientes; de otro modo no podrá haber solidez en lo que se haga (p.164).

2.8.2. Reflexión

De acuerdo con González (2011), la reflexión “es un estado [...] donde se pone en diálogo nuestros pensamientos con los pensamientos ajenos [...] Cuando nos encontramos en un proceso sin saber cómo, sólo en la reflexión, nos percatamos de lo que ha sucedido” (p.128).

Lo que ha sucedido aquí, hasta el momento en las actividades, son solo preceptos, juicios emitidos por los estudiantes desde sus conocimientos previos; con esto no se quiere decir que no sea pensamiento crítico como tal, sino que es muy prematuro afirmar, que por este simple hecho, se diga que las actividades hayan arrojado resultados que corresponden a los esperados, más si se tiene en cuenta que aún no ha habido y esto debido una relación entre los estudiantes y los textos mediadores.

Pero es importante decir que con esto se vislumbró un futuro prometedor, ya que se dio pie a las expresiones autónomas desde la propia vivencia y que más adelante tendrían un encuentro íntimo con los nuevos aprendizajes o los textos mediadores, con esto se despertó el interés por conocer un poco más de lo que ya tienen alguna experiencia, con este vínculo próximo se vaticina un mejor entendimiento de algunos conceptos, es decir, el acercamiento a los textos sería de mayor agrado y los estudiantes tendría una mejor experiencia estética.

Es satisfactorio escuchar al estudiante 3 decir: “profe, lo que dice el texto es lo mismo que pasa en mi casa, mi papá se queja que el café está muy barato, que el año entrante no va a volver a sacar”; el estudiante 14 indicó que: “en varias ocasiones han hecho paros en la vía para tratar de que los compradores aumente el valor, pero nunca pasa nada”. A lo que se le preguntó, ¿cuál crees que es el motivo por lo que no pasa nada? A lo que responde: “los compradores saben que de todas formas lo tenemos que vender, porque después se pierde, así que no le suben los precios”. El estudiante 1 afirma: “y eso que uno llega todo sucio”, como intentando decir que eso tiene mucho trabajo para que lo paguen tan barato.

Estas intervenciones de los estudiantes, se traducen en algunas habilidades asociadas al pensamiento crítico, como la reflexión, la comparación, el análisis y hasta el intento de solución de situaciones. Por ejemplo el estudiante 13, en el desarrollo de la actividad 2 y 3 expresa: “si comemos empacados es malo, por los ingredientes y si comemos carne estamos maltratando a los animales y si solo comemos verduras no nos vamos a alimentar”, a lo que se le pregunta, entonces ¿qué sería lo mejor? Y continua diciendo, “lo que debemos es matar a los animales sin que sufran y comer menos mecatos”. En este sentido lo que se observa es un pensamiento crítico mucho más amplio, el estudiante va más allá de la simple lectura de un texto, sino que la asocia al texto de las dos actividades y los relaciona con el tema de la alimentación balanceada. Esto no es más que la lectura intertextual y crítica.

2.8.3. Análisis

Siguiendo la línea de González (2011), analizar implica decodificar una estructura en sus partes, y construir estas partes en un todo, dándole sentido denotativo y connotativo a lo que se lee o se dice, comprendiendo lo sintáctico y diferenciándolo de lo semántico, se trata de entender las diferentes posibilidades que se enuncian en una situación, con el fin de encontrar el significado aplicado a la situación que corresponde y al contexto en el que se ubican los hechos.

Con esta orientación de González, es posible decir que las situaciones planteadas en las actividades y los textos portadores de sentido en cada una de las actividades, permitieron reconstruir conceptos desde algunas bases ya establecidas, pero que al final se expresaron con mayor profundidad; veamos algunos ejemplos:

En las actividades 2 y 3 que permitían una relación íntima por sus contenidos y por las pretensiones que llevaban implícitas, dieron rienda suelta a que los estudiantes experimentaran

habilidades como la comparación, la argumentación, el lanzamiento de hipótesis y la emancipación que se demostraba en las propuestas de solución a los problemas.

“No se trata de no comer carne de animales, sino de sacrificarlos de la forma adecuada para que ellos no sufran, tampoco se trata de dejar a un lado las comidas empacadas, sino consumirlas en menos cantidades”. Esto manifiesta el estudiante 12, a la vez que se le pregunta por qué se debe consumir variedad de alimentos, a lo que responde sin titubeos, “porque todos los alimentos no tienen las mismas propiedades, las verduras por ejemplo nos protegen de las enfermedades y las carnes nos sirven para crecer”.

El estudiante 9 manifiesta por ejemplo “que todos esos mensajes en la televisión y en los empaques son falsos, lo único que hacen es engañarnos”. Con esto se entiende que el estudiante aunque ha leído cosas extremadamente buenas de los productos, ha comprendido que el mensaje solo pretende engañar y darle ganancias a la empresa que vende estos productos; el análisis semántico es evidente, no se acude solamente a la decodificación del código literalmente, sino que se va más allá, lo que en palabras de Cassany (2006), sería ir detrás de las líneas para entender las pretensiones del autor y creador del texto.

Otra participación que llama la atención es la del estudiante 10, quien después de haber leído el texto informativo sobre el apoyo a los cafeteros, enuncia: “no estamos hablando de que alguien llegó a nuestras fincas y se nos robó el café, sino que, con los precios tan bajos, es como si nos lo quitaran de las manos”. Lo que se ve aquí es la interpretación connotativa que ha hecho el estudiante del título de la actividad y del texto, trascendió de lo literal a lo inferencial y a lo crítico; sin embargo, se le preguntó a manera de contraposición: ¿entonces por qué lo siguen vendiendo a esos precios tan bajos? A lo que responde: “todos los compradores se ponen de acuerdo y si no se vende así, entonces se pierde”. Algo que causa admiración es la respuesta dada por el estudiante 2, “se vende porque hay muchas deudas que pagar y ellos tienen que venderlo así”. Llegar a entender desde estos textos las dinámicas económicas familiares indica una relación con el texto que va más allá del simple entendimiento literal, se asume aquí, un pensamiento crítico que toca las habilidades de la comprensión, el análisis, la inferencia, el diálogo con los demás, la aceptación de otros puntos de vista, el entendimiento de procesos, entre otros.

2.8.4 comparación

Según González (2011), “comparar es ir comprendiendo una cosa a partir de otra cosa, establecer concurrencias y ocurrencias entre las estructuras de sentido, en un momento determinado y en el transcurso de tiempo, en fusión de horizontes” (p.129).

Si se hace una relación comparativa entre los pensamientos evocados por los estudiantes antes de acercarse a los textos y las expresiones lanzadas después de haber leído algunos textos portadores de sentido, se puede decir que, aunque las diferencias son pocas, no son nulas y se observa cierto avance en los argumentos que emplea para sostener sus ideas, antes hablaban desde el conocimiento empírico adquirido con sus vivencias, luego se dirigían con mayor seguridad y empleaban algunos términos que daban la sensación de entendimiento profundo del tema. Ahora bien, es importante saber que solo fueron cinco actividades, es preciso e imperativo abordar los textos relacionados con mayor frecuencia y constancia, para que de esta manera los resultados permitan fortalecer el pensamiento crítico.

Ya que este inciso se habla de comparación, es pertinente mencionar como se observó este a lo largo de las actividades, ya que la comparación emana las bases para la comprensión y esta a su vez es una habilidad crítica. En la actividad 1, el estudiante de 2 hace una comparación pertinente cuando dice: “Aunque el texto dice que venimos de los monos, todos sabemos que Dios nos creó”. A lo que se le pregunta ¿por qué es tan cierto esto sin haberlo comprobado? El estudiante 5 dice, “eso es lo que nos han enseñado siempre, pero no sabemos si es verdad”. Aunque en las dos participaciones solo se compara un texto con el otro, y aunque siendo contrarias estas interpretaciones, en ambas se entiende que los estudiantes se muestran un tanto escépticos, es la duda aquí la que nos indica que el individuo está haciendo fricción al cerebro para que intente interpretar estos nuevos acercamientos sobre la creación del ser humano.

2.8.5. Comprensión

Para González (2011) “comprender, no es reproducir el pasado del texto, resumirlo, sino participar en un significado presente, el significado común, en fusión de horizontes” (p.129).

Si se enfocan los objetivos de la investigación y en el horizonte que vaticinamos para esta, es posible indicar en este punto de la PRACCIS, que la lectura de los textos argumentativos, científicos e informativos contemplan la idea de hacer fricción en la mente de los estudiantes, ya que se observa algunos aspectos que no existían antes y que están siendo despertados a partir de

esta lectura y las metodologías utilizadas en cada una de las actividades. Un ejemplo claro de esto es la lectura del último texto, sobre la contaminación del agua, aquí los estudiantes dejan permear sus mentes por los textos, los cuales abren muchas más posibilidades de argumentar a las cuestiones que se trabajan.

Al momento de redactar el ensayo es importante destacar la cantidad de argumentos que dieron los estudiantes sobre el porqué no se debe contaminar el agua; veamos algunos:

Estudiante 1: “porque se mueren las plantas”.

Estudiante 2: “porque nos enfermamos”.

Estudiante 3: “no asistió”.

Estudiante 4: “porque hay bacterias que podríamos tragar”.

Estudiante 5: “porque no tendríamos con que cocinar”.

Estudiante 6: “no tendríamos con que bañarnos”.

Estudiante 7: “por la cantidad de niños que mueren a causa de las diarreas”.

Estudiante 8: “porque luego no hay agua potable”.

Estudiante 9: “se destruyen las cadenas alimenticias desapareciendo algunas especies”.

Estudiante 10: “no asistió”.

Estudiante 11: “al no haber peces, hay más hambre”.

Estudiante 12: “no nos podemos bañar en las cañadas”.

Estudiante 13: “no tendríamos de donde beber agua”.

Estudiante 14: “se mueren los peces”.

2.8.6 Interpretación.

González (2011) indica: “La interpretación es, entonces, la proyección de la comprensión. Los textos una vez comprendidos son interpretados. La interpretación es eminentemente aplicativa, se enraíza en la praxis” (p.129).

Con lo expresado en la comprensión se entiende que el camino por el que se transitó en esta investigación no es errado, por el contrario, nos muestra indicios de diálogos fuertes entre los textos argumentativos, científicos e informativos; y el fortalecimiento del pensamiento crítico.

También se muestra algo importante, la forma cómo emplear estos textos, ellos solos, sin ninguna intervención o ruta no tendrán sentido, el diálogo y la Mayéutica Socrática juega un papel importante en este intento por fortalecer el pensamiento crítico, las técnicas empleadas

también fueron escogidas para tal fin, es decir, es imperativo armonizar una serie de principios didácticos que conduzcan hacia el alcance de los objetivos.

2.8.7. Síntesis.

Para González (2011), La síntesis, la cosa creada, proviene de una cadena de estructura de sentidos, se reconoce y se reconstruye, se crea sobre algo ya dicho.

La cosa creada parte del recorrido transitado en toda la investigación; desde la vivencia, donde se visualizan horizontes; hasta el futuro, donde se da sentido estructurado a la cosa creada.

Es el producto de la experiencia; del proceso, la estructura y el procedimiento hermenéutico; para el caso presente, es una estrategia didáctica llamada AMUCRI, sustentada en diferentes autores, sostenida experiencialmente por los insumos obtenidos en las actividades, guiada por las aportaciones recopiladas en otras investigaciones. Para mayor inserción en lo que propone AMUCRI veamos el capítulo siguiente, sobre el futuro de la investigación.

Capítulo 3. Sobre el Futuro de la Investigación

3.1. Nacimiento de una estrategia didáctica: Como Síntesis Creadora

Pensar una estrategia perfecta en el aula es una utopía difícil de conquistar; diseñar un mecanismo que resuelva un interrogante o una situación es algo complicado de concebir; organizar armónicamente a los estudiantes para que todo marche a las mil maravillas es un tanto subordinante y antipedagógico; dominar los tiempos y los espacios es solo de dioses; controlar los fenómenos naturales que acontecen alrededor de nuestras clases es imposible; entender las dinámicas de una población que está en una generación distinta a la de nosotros, implica años de conocimiento y experiencia; actuar en pro de los intereses de cada uno de los niños de un salón de clases es como intentar atrapar 100 colibríes a la vez; reconocer los gustos, los olores, las metas, las pasiones, los sueños de nuestros discípulos, es incalculable en tiempo, dedicación y esfuerzo; querer transformar 40 niños en 40 ángeles en un aula de clases, es el ideal que ningún maestro ha podido alcanzar.

Lo que sí podemos hacer los maestros, es lograr a partir de la investigación trascender nuestras prácticas pedagógicas, olvidar las cuatro paredes del salón de clases y transfórmalas en un escenario digno de seres que lo merecen todo, en un escenario digno de tus hijos, de mis hijos, de los hijos del vecino, de los hijos de tus hermanos, de los hijos de tus familiares, digno de los amiguitos de tus hijos, digno de los hijos de tus colegas, digno de los hijos de la señora que vende los tintos, digno de los hijos del señor que vende las verduras, digno de los hijos del reciclador, digno de los niños huérfanos, digno de los hijos del habitante de calle, digno de los hijos del drogadicto, digno de los hijos de la señora del aseo, digno de los hijos del zapatero, digno de los hijos de todas las madres que quieren ver a sus hijos triunfar y tener más de aquellas oportunidades que ellas nunca tuvieron, digno de aquellas personitas que nunca quisieras ver deambulando en la calle sin un plato de comida en su mesa; esto si lo podemos hacer los maestros.

Es de maestros valientes dar pasos firmes hacia horizontes lejanos y desconocidos, en busca de respuestas a interrogantes que surgen en el aula, que nacen en la vivencia pedagógica diaria, dudas que enfatizan las ganas de hacer mejor las cosas, intrigas que despiertan el deseo vibrante de encontrar el camino perfecto a nuestros ideales.

3.2. La Cosa Creada: AMUCRI (Ausencia de Mutismo Crítico)

AMUCRI es la respuesta a uno de los tantos interrogantes que han pasado por mi mente a lo largo de mi trasegar docente, AMUCRI surgió para dar silencio al mutismo que caracteriza al estudiante pasivo y controlado, nació para derrumbar el espíritu de oprimido que llevamos dentro; llegó para dar luz y abrir puertas a docentes que intenten crear ambientes e individuos creativos, capaces de adoptar posturas argumentativas, críticas y propositivas.

Sin embargo, no encontraremos aquí una estructura rígida a seguir, ni un paso a paso que nos indique que va primero y que prosigue, tampoco se pretende dar una receta médica con indicaciones precisas y milimétricas de lo que debe hacer el docente para acabar con la pasividad estudiantil y la receptividad de información que caracteriza un aula regular.

La pretensión es mostrar cómo la lectura de textos argumentativos, científicos e informativos abre un diálogo articulado hacia el fortalecimiento del pensamiento crítico, lo cual da respuesta a la pregunta de investigación y apunta al cumplimiento del objetivo del proyecto.

Veamos cómo:

3.2.1. El contexto, como portador de sentidos lógicos

El contexto es la principal fuente de insumos para enfocar una clase hacia el éxito, reconocer en él la aplicabilidad de los aprendizajes y construir con él los conocimientos; a partir del contexto situamos los contenidos temáticos o ejes generadores, reconocer el contexto te abre un abanico de posibilidades, es la posibilidad más concreta de poner en práctica los conocimientos aprendidos en clase, el contexto es el taller al que debemos acudir para resolver las situaciones de clase y no al revés como se suele hacer, resolver en las clases los problemas del contexto.

Comenius (2012) explica claramente el uso del contexto en el aula: “aumentarás la facilidad en el discípulo si le haces ver la aplicación que en la vida común tiene todo lo que le enseñas” (p.152), con esto AMUCRI nos presume que el contexto tiene las herramientas, las técnicas, el escenario de práctica y aplicación, el lugar inmediato para llegar al conocimiento. Lo importante aquí es encontrar un orden lógico entre los textos empleados en las clases al momento de abordar los temas trabajados y las dinámicas usuales del contexto, esto crea un vínculo que facilita al estudiante construir sus conocimientos gracias a las relaciones de diálogo entre lo conocido y el nuevo aprendizaje, de esta manera no habrá una barrera entre el estudiante y los nuevos textos.

3.2.2. Los pre-saberes, como portadores de experiencias

No hay mejor manera de acercarse a la construcción de los conocimientos, sino a través de los pre saberes, se acude a ellos con el fin de entablar un diálogo entre lo conocido y lo desconocido, lo importante es atar lazos fuertes que emanen la nueva experiencia con las vivencias empíricas o formativas ya transitadas por el estudiante, cuanta más relación haya entre los dos, más fácil será el acercamiento a los conocimientos, veamos cómo lo dice el padre de la Didáctica Magna, Comenius (2011), “todos los antecedentes deben servir de base a los consiguientes; de otro modo no podrá haber solidez en lo que se haga” (p.164). Así como el contexto crea una relación, también los pre-saberes forman una cadena fuertísima con eslabones irrompibles, se crean cadenas neuronales que favorecen la construcción de los conocimientos y la memorización de los mismos, los cuales reaccionan de inmediatamente ante cualquier suceso donde se les necesite.

En AMUCRI, tanto los pre-saberes como el contexto son elementos importantes que no se deben dejar a un lado sin ellos no habría un sentido lógico que permita emanar argumentos críticos desde el ser, el saber y el hacer.

3.2.3. Las técnicas y metodologías, como promotoras del diálogo

Proponer unas técnicas implica prever el camino para no dar pie a las improvisaciones, no quedarse con las manos atadas al momento de abordar los procesos, cada técnica tiene su intencionalidad y esta debe estar en armonía con la finalidad de la clase, por ejemplo para AMUCRI es importante entender que lo que se busca es el fortalecimiento del pensamiento crítico, por lo tanto se plantearon técnicas como el debate, la exposición, la mesa redonda, la salida pedagógica y el cuadro comparativo grupal; estas propician el diálogo, la conversación, el intercambio de ideas, la controversia, las refutaciones, los enlaces temáticos. Lo que se busca es transgredir de la incapacidad para hablar hacia el poder de la palabra, como lo menciona Freire (2009), “De ahí que esta transitividad crítica sea característica de los auténticos regímenes democráticos y corresponda a formas de vida altamente permeables, interrogadoras, inquietas y dialogales” (p.55).

En la interacción con los pares y el docente, se vivencia el diálogo académico, aquí los puntos de vista de los participantes enriquecen la mente y los ideas del otro, uno a uno se complementa, se abren caminos desde perspectivas diferentes, se promueve la sugestión de los

pensamientos ajenos, se dudan nuestros pensamientos y se escudriña hasta lo más interno para crear los argumentos necesarios para hacer valer las ideas.

Para forjar un individuo crítico debe primar la palabra hablada, se debe abrir el espacio hacia el diálogo, para evitar volver a las épocas coloniales y postcoloniales donde las relaciones verticales solo permitían el diálogo entre los amos, el esclavo carecía de autonomía para hablar y así iba perdiendo las fuerzas del argumento y la defensa. También allí se hallan las raíces del “mutismo brasilero”. Las sociedades a las cuales se les niega el diálogo y la comunicación y en su lugar se les ofrecen “comunicados”, se hacen preponderantemente “mudas” (Freire 2009, p. 63). Con esto Freire nos enseña a que debemos siempre dar preferencia a la palabra.

Álvarez de Sayas y González (1998), manifiestan que se debe disponer todo el escenario, de manera que cada participante esté a la orden del intercambio de saberes y esto debe ser desde las diferentes acciones realizadas en los procesos de formación.

3.2.4. La pregunta, como detonante de la argumentación y la crítica.

La Mayéutica Socrática es el consejero ideal para este tipo de procesos dialógicos, de controversias, de contraposiciones, de expresar la mente del estudiante hasta el punto de sentir tallados los pensamientos y dar a luz opiniones lógicas y argumentadas por las experiencias y en los conocimientos construidos en el proceso de formación académica. “La mayéutica, también conocida como método socrático (ya que se le suele atribuir a Sócrates), estriba en hacer que la otra persona, a través de una serie de preguntas, sea capaz de llegar al conocimiento mediante sus propias conclusiones” (Sánchez et al 2013, p.2), por lo que se recomienda leer *Diálogos de Platón (1988)*

La forma más apropiada de investigar en las entrañas del otro es por medio del interrogante, Sócrates empleaba esta estrategia con sus discípulos intentando hacerles ver sus errores, atacando su pensamiento crítico hacia la expulsión de muchos más argumentos, así en AMUCRI el docente debe atacar al discípulo en favor de sus bondades, que demuestre sus procesos de pensamiento, que explique lo que ha reflexionado, que analice lo que ha comparado, que comprenda íntimamente lo que ha sucedido, que ponga en duda lo que ha escuchado, visto o leído, que autorregule su expresiones con la reflexión que le antecede, que evalúe las posibilidades, que proponga ideas lógicas donde se muestren caminos resolutores.

Algo que se debe dejar claro aquí, es la pregunta no como método para acudir a la memoria, sino la pregunta como método para acudir a la razón, la lógica y a la crítica, hacer preguntas de tipo literal no son buenas consejeras en AMUCRÍ, lo que impera aquí, son las preguntas de tipo inferencial y crítico, que vayan más allá del recuerdo del texto, interrogantes que trasciendan a la inferencia, a comprender lo que no está implícito en el texto, preguntas que planteen diálogos entre otros textos y ubiquen al lector en la aplicación de lo leído en plano real.

3.2.5. Los textos argumentativos, científicos e informativos, como portadores de argumentos

Pensar en la lectura de textos en el ciclo de básica primaria nos lleva o nos ubica en el género narrativo, nos pone en el imaginario a un niño enfrentándose a un cuento, a una fábula, un mito, una leyenda, una crónica o quizá otro; estos textos ubican al estudiante en una situación de protagonista o antagonista, procurando en el individuo reflexiones que lo motiven a cambiar su comportamiento, a vivir por el mundo con otros pensamientos diferentes a los personajes malvados de las fábulas o a seres místicos de los mitos o las leyendas. Y este dato lo confirma Pérez (2003) diciendo: “Hay una tendencia a usar el cuento (texto narrativo) como la forma privilegiada a la hora de escribir, principalmente en la educación primaria” (p.12). Y continúa diciendo: “Hay una tendencia en la escuela hacia la lectura del cuento, el mito, la leyenda, la fábula, como punto de partida del trabajo pedagógico, en primaria.” (p.12)

AMUCRI precisamente emplea otro tipo de textos, textos que van más allá de la simple ubicación del estudiante en un tiempo, en un lugar, en tres momentos principales, o en la mayoría de los casos en escenarios imaginarios, fantásticos, ficticios. AMUCRI da protagonismos a los textos argumentativos, científicos e informativos. Estos textos, debido a sus propósitos comunicativos, tienen características comunes que permiten limpiar el camino hacia el entendimiento y la realidad, ubican al individuo en el plano de lo terrenal, de lo sentido en hechos reales, palpables, concretos y demostrables.

Estas líneas de escritura y de lectura permiten el fortalecimiento de habilidades de pensamiento superiores. Leamos estas líneas de Pérez (2003), en las que intenta argumentar lo que acontece cuando solo se emplea el género narrativo y se dejan de lado estos tipos de textos en el aula de clase:

La lectura de estos textos, si bien tiene mucha importancia, deja de lado otros aspectos como, por ejemplo, la argumentación, propia de otros tipos de texto como el ensayo o el

texto científico, o la exposición de información propia del texto periodístico. Cada tipo de texto exige del lector poner en juego diferentes habilidades de pensamiento y reconocer un léxico especial. Por estas y muchas otras razones, necesitamos aulas en las que circulen diferentes tipos de textos. (p.12)

Estos textos por su estructura son portadores de argumentos, propician principalmente una forma de expresión que sustenta las ideas y los puntos de vista, da ejemplos a los estudiantes de cómo hacerlo, no lo indican explícitamente, pero en la lectura de estos se muestra un camino, un referente para poder acercarse a datos que fundamentan los pensamientos; por las temáticas que se abordan acercan al niño a eventos concretos en la realidad, no son imaginarios salidos de una película de ficción, son líneas que permean en la mente del individuo porque hay ciertas relaciones que lo ubican en su realidad, donde se hacen reflexiones de lo que acontece y sinapsis entre lo que se lee y lo que se percibe en el entorno.

Ampliar el léxico o el vocabulario es una fortaleza más de estos textos, con esta osadía lingüística, el estudiante es capaz de emplear en sus conversaciones elementos nuevos que permiten persuadir al público, obligándolo a creer en lo que se dice, con el léxico enriquecido, la capacidad crítica es más potente, no solo por la música que esto es para los oídos, sino por la percepción que deja en el receptor, quien se hace una idea de confiar en los argumentos que expresa el emisor.

Referencias:

Alquichire, H., Gómez, D., & Moreno, J. (2021). *El Fortalecimiento de las habilidades del pensamiento crítico a través las Tertulias Dialógicas Literarias en las instituciones Educativas Santa Rita (Andes), Perla del Citará (Betania) y San José (Betulia)* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Arango, E., Restrepo, L., & Restrepo, D. (2022). *Comprensión inferencial y crítica de textos multimodales en niñas y niños de grado primero*. [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Barrera, S. (2004). *La creatividad en Charles S. Peirce: abducción y razonabilidad*. Universidad de Navarra

Camacho, T. Flores, M. Gaibao, D. Aguirre, M. Pasive, Y, y Murcia, G. (2012). *Estrategias pedagógicas en el ámbito educativo*. Bogotá.

Cassany, D. (2021). El arte de dar clase (según un lingüista). *ANAGRAMA*, 62.

Cassany, D. (2004). *Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica 1*. En D. Cassany, “*La competencia receptiva crítica en estudiantes universitarios y de bachillerato: análisis y propuesta didáctica*” Buenos Aires: Lectura y vida.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: ANAGRAMA, S.A.

Cassany, D. y Castellá J. (2010) *Aproximaciones a literacidad crítica*. PERSPECTIVA, Florianópolis. Universidad Pompeu Fabra.

Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, (32). <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>

Castiblanco. & Romero, (2012). *Construcción de sentido en procesos de lectura de diversos tipos textuales : propuesta pedagógica aplicada a los estudiantes de transición 1 de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/2467>.

Cavallo, G. y Chartier, R. (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Bogotá: Altea, Taurus, Alfaguara, S. A.

Caballero Escorcía, E. R. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica primaria* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Comenio, J. A. (2012). *Didáctica magna* (1ª ed.). Ediciones Akal.

Díaz Henao, L. E., & Echeverry de Zuluaga, C. E. (2004). *ENSEÑAR Y APRENDER, LEER Y ESCRIBIR. UNA PROPUESTA A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN* (1st ed.). MAGISTERIO.

Donato Morales, J. C. (2020). *Formación del pensamiento crítico en contextos escolares. Caso Club de Astrociencias Colegio Cundinamarca*. Universidad Pedagógica Nacional.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1988). *LOS SISTEMAS DE ESCRITURA EN DESARROLLO DEL NIÑO* (9th ed.). Siglo veintiuno editores.

Egurrola, L (1994) Después de tantos años. *Tocando el cielo*

Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. (L. Ronzoni, Trad.) Madrid: Siglo XXI de España.

Gadamer. (2005) *Verdad y Método I*. 8ª. edición. Salamanca.

Gil, D. (2015). *Palabras de expertos "El mundo de la Odisea"*. Argentina: Kapelusz editora S.A.

Gómez Sierra, M.I. (2017). *El comportamiento lector en textos multimodales digitales en la básica primaria*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

González, E. (2011) *Sobre la experiencia hermenéutica o acerca de otra posibilidad para la construcción del conocimiento**Discusiones filosóficas (18), 125-143. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v12n18/v12n18a06.pdf>

Guerrero Bejarano, M. A. (2016, 02 15). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal* 2016, 1(2, 1-9. ISSN 2477-9024), 1-9. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920538>

Guevara, o. (2005) *Enseñanza de la lectoescritura*. Mail x Mail. Consultado 14 de septiembre de 2022. <http://www.mailxmail.com/curso-ensenanza-lectoescritura/metodo-silabico>

Hoyos Restrepo, M. P., & Ruiz Acosta, O. D. (2018). *Evidenciando habilidades de pensamiento crítico a través de una unidad didáctica en el concepto de materia bajo el modelo de investigación dirigida*. Universidad de Antioquia, Medellín Antioquia.

Hurtado, R. D., Chaverra, D. I., Restrepo, L. A., Jiménez, B. A., Gallego, T., Caro, N., & Sosa, M. (2016). *Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria*. Universidad de Antioquia.

Hamesse, J. (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Bogotá D.C: Altea, Taurus, Alfaguara, S. A.

Horkheimer, M. (2003). *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Mansilla, J., y Beltrán J. (2013). *Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas*. Perfiles educativos, 139(35).

Mejía Navarrete, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, 8(13), 277–299. <https://doi.org/10.15381/is.v8i13.6928>

Ministerio de educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. En M. d. Nacional, Lineamientos curriculares (p 47). Bogotá.

Institución educativa Rural Las Cruces (2022) *Proyecto Educativo Institucional (PEI)* San Andrés de Cuerquia- Antioquia.

Jauss, H. R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria: ensayos en el campo de la experiencia estética*. España: Taurus.

Runge Peña, A. (2012). *El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofía*. Pedagogía y Saberes. Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia

Manguel, A (1014) *Una historia de la lectura*. - 1ª edición. - Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Orellana Guevara, C. (2016). *La estrategia didáctica y su uso dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de las bibliotecas escolares*. *E-Ciencias De La Información*, 7(1), 1–23. <https://doi.org/10.15517/eci.v7i1.27241>

Platón (1988) *Diálogos*. Madrid, España. Editorial Gredos. S.A. Traducciones, Mª Isabel Santa Cruz, Álvaro Vallejo Campos Y Néstor Luis Cordero.

Pérez, M (2003). *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES

Peter A. (2007) *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Revista Académica Digital. <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>

Pulido, S. Z. (2019). *Diseño de una estrategia pedagógica para los estudiantes del grado quinto de básica primaria del Colegio Filadelfia que aporte al fortalecimiento del proceso de lectura crítica*. Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11383>

Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>>

Revista Española de Pedagogía. (1975, enero-marzo 01). J. Amos Comenio: "*Orbis Sensualium Pictus*": un modelo de enseñanza audiovisual de idiomas en el siglo xvii. *Revista Española de Pedagogía*, 33(129), 3-17.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flórez, J., & García Jiménez, E. (1996). *Introducción a la investigación cualitativa*. Edición Alijbe.

Ruiz García, J. J., Baño Gimeno, M. P., & Secadas Marcos, F. (1985). EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA ESCRITURA. *Revista interuniversitaria*, N (4), 193-215.

Salazar Posso, S y Gaviria Berrío, J. (2018). Análisis del desarrollo de pensamiento crítico a partir de prácticas de educación ambiental en el grado 4-2 de la sede San Judas Tadeo de la I.E. Corazón del Valle. Universidad del Valle.

Salazar Ramírez, R. M. (2008). *Hacia mejores prácticas de lecto-escritura en el aula de primero y segundo grado de educación primaria*.

Sánchez Espillaque, J., Guzmán López, E., Matos Arana, M., Ramírez Cabello, A., Ruiz Libroero, A.B. y Sánchez Gómez, M.V. (2013). *Metodología de aprendizaje activo a través de la mayéutica platónica*. En III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación.

Sanz Adrados, J. J. (1985). *Educación y liberación en América Latina* (3ª ed.). Bogotá D.C.: Universidad Santo Tomás de Aquino.

Serrano de Moreno, Stella. (2008). *El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: Hacia una propuesta didáctica*. *Educere*, 12(42), 505-514. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131649102008000300011&lng=es&tlng=es.

Smith, F. (1994). *De cómo la educación apostó al caballo equivocado* (2 ed.). (I. Etratta, Trad.) Argentina: Copyright.

Trelease, J. (2004). *Manual de Lectura en Voz Alta*. Bogotá, Colombia: Fundación para el Fomento de la Lectura

Universidad Autónoma de Madrid. (1985). Evolución Histórica de la Escritura. *Revista interuniversitaria*., págs. p. 193-215

Urrea Barragán, M. E. (2020). *Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en niñas, niños y adolescentes entre los 10 y 14 años de edad: una intervención, desde teatro al derecho, en Sincelejo, Sucre*. [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Anexos

Anexo 1: Estado de la cuestión, a continuación se muestra un pantallazo, para ampliar la información, por favor abrir el siguiente enlace:

https://drive.google.com/drive/folders/1cTefnsILNjY8WAtSeiJ0Q3GlvWiP_9x8?usp=sha

[re link](#)

	A	B	C	D	E	F	G
	CATEGORÍA	AUTORES-NOMBRE-AÑO	RESUMEN	ENLACE	REPOSITORIO		
1	PENSAMIENTO CRÍTICO	CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIALES Y HUMANAS CISH Valoran de la producción científica sobre el pensamiento crítico en los procesos cognitivos de la formación: una revisión desde la teoría de red	Se presenta una medición de la producción de conocimiento teórico y metodológico del Pensamiento Crítico (PC) en la educación bajo la metodología de Análisis de Redes, identificando las líneas y autores que más influyen en la producción existente y que son retomados en la demás producción científica para redimensionar y generar nuevas definiciones, representando la corriente principal en la materia. Esta condición hace que estas líneas y autores sean de obligatoria revisión para realizar investigación sobre PC; por lo que este trabajo aporta una estructura de conocimiento que posibilita fundar actuales y futuras investigaciones y discusiones en la materia, así como un camino metodológico para la construcción de estados del arte basados en mediciones cuantitativas	https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/9582	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA		
2	PENSAMIENTO CRÍTICO	Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes a través de cuestiones socio-científicas (CSC) sobre energía Berra Álvarez, Johan Andrés Villa Valencia, Jeisson Alejandro 2020 PREGRADO LIC...	RESUMEN: El pensamiento crítico es una facultad valiosa que permite elaborar un discurso íntegro basado en diferentes perspectivas y comprende habilidades como la interpretación, el análisis, la evaluación de hechos, la inferencia, la explicación, el autoconocimiento y la autorregulación. Es por esto que en este trabajo de grado se tuvo como principal objetivo analizar posibles indicadores de desarrollo de pensamiento crítico (PC) en estudiantes, cuando se implementa una estrategia didáctica basada en cuestiones socio-científicas (CSC) sobre energía (para este caso se aborda, como tema central, el caso de la construcción de Hidroituango en el departamento de Antioquia, en medio de las contingencias que atravesó el proyecto entre los años 2018 y 2019. Además, se tratarán a grosso modo, algunos dilemas relacionados con la generación de energía a nivel nacional e internacional. Este	https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/17236	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA		
3	PENSAMIENTO CRÍTICO	Experiencia de práctica docente: el teatro y la lúdica como herramientas didácticas para generar un pensamiento sociocrítico Alvarez Cano, Berly Ximena 2022-PREGRADO	Resumen: El presente trabajo, se refiere a las indagaciones, análisis y reflexiones ocurridas durante la experiencia de práctica docente I y II, realizada en el año 2021, en la Fundación Cuidadores Para La Vida (comuna 6) con niños y niñas entre los 9 y 13 años de edad. Los hallazgos dan cuenta de las transformaciones encontradas en el grupo de trabajo durante el proceso de enseñanza- aprendizaje y la importancia del teatro, la pedagogía, la lúdica y el juego como herramientas que posibilitan estimular un pensamiento socio crítico. Para su desarrollo se tomó como norte metodológico la etnografía (Observación participante), basada en la recolección de datos a partir de los	https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/30620	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA		

Anexo 2: Guía de prejuicios aplicada a docentes.

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScilulWJWX3nBJNb23jWMmwLmSwS1HS>

[F16cX1163j3Gj0WHIQ/viewform?usp=sf_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScilulWJWX3nBJNb23jWMmwLmSwS1HS/F16cX1163j3Gj0WHIQ/viewform?usp=sf_link)

Guía de prejuicios (respuestas) - Microsoft Excel uso no comercial								
H2	A	B	C	D	E	F	H	
1	Marca temporal	1. ¿Para usted qué es una habilidad del pensamiento una forma de analizar y de pensar antes de actuar	2. ¿Qué es lo más importante para tener un pensamiento crítico?	3. ¿En el aula se leen libros?	4. Enuncie algunas características de un buen observador.	5. ¿Cómo se podría potenciar el pensamiento crítico de los estudiantes?	Dirección de correo electrónico	Puntuación
2	9/13/2022 19:36:50	Es organizar mis ideas de una realidad de forma coherente	Pensar críticamente porque permite desarrollar habilidades de pensamiento en un nivel superior	Sii ambos	Curiosidad Pensador Observación Objetividad Curiosidad	Promover en los estudiantes el entusiasmo por las actividades a realizar. Ser coherentes y muy explicativos a la hora de darles a conocer un pensamiento o un texto.		0
3	9/13/2022 19:47:58	Es organizar mis ideas de una realidad de forma coherente	Pensar críticamente porque permite desarrollar habilidades de pensamiento en un nivel superior	Si, ya que siempre debemos enseñar desde la realidad de las personas y de su entorno.	Curiosidad Pensador Observación Objetividad Curiosidad	Promover en los estudiantes el entusiasmo por las actividades a realizar. Ser coherentes y muy explicativos a la hora de darles a conocer un pensamiento o un texto.		0
4	9/13/2022 20:09:19	críticamente, es porque con	porque con	nos informan y nos	empático.	curiosidad, promover habilidades para la resolución de conflictos.		0
5	9/13/2022 21:30:02	estudiante o la	estudiante o la	más importante lo	información, no traga	participativo por parte del estudiante		0
6	9/13/2022 21:42:47	tema y reflexionar	Pensar críticamente	preparan bien las	deductivo	En actividades específicas de análisis		0
7	9/14/2022 1:58:57	es tener la capacidad	otro son importantes	proponer lecturas	curiosidad por	generando el interés, a través de situaciones que amplíen el		0
8	9/14/2022 6:27:04	de opinar en relación	para que puedan ser	ambos, dependiendo	e, sincero,	los temas		0
9	9/14/2022 19:20:46	profundo de hechos,	presaberes hacer una	abordar los diferentes	infiere, argumenta y	argumentativo a partir de la lectura y sus presaberes, realizar		0
10	9/14/2022 19:26:38	riguroso sobre un	contribuir a que el	metodología escuela	pensador,	un argumentativo y luego inferencial.		0
11	9/14/2022 20:05:42	Es analiza evaluar	Pensar críticamente	oportunidad de	ad, pensamiento	Llevándolo cada día a que observen y analicen		0
12	9/14/2022 20:09:20	algo con argumentos	Pensar críticamente	Sí	Analtico, observador	Con textos abstractos o subjetivos		0
13	9/14/2022 22:23:35	hacer análisis	son complementario,	están llenos los	buen observador,	herramientas para la construcción de conocimientos, poniéndoles a		0
14	9/14/2022 23:41:34	dinámico. Se puede	pensamiento, la	textos.	objetivo, metódico,	puntos de vista sobre un tema determinado. Motivando a los		0
15	9/14/2022 23:59:11	confrontar con	ya que desde eso, el	está confirmada por	argumentativa y	posturas		0
16	9/15/2022 10:00:13	Respuestas de formulario 1			Análisis	Con la lectura		0

Anexo 3. Guía de prejuicios aplicada a padres de familia y estudiantes. Ver enlace

<https://drive.google.com/file/d/1BrboyfgPOz9uJj2QBMSfLa8zz2kZhIvn/view?usp=share>

[link](#)

 **UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

Guía de prejuicios

Esta guía de prejuicios tiene como objetivo indagar en los pre-saberes o conocimientos previos con los que cuenta la comunidad educativa con respecto al pensamiento crítico, además; se espera encontrar nuevos horizontes o tal vez nuevas perspectivas que no se hayan tenido en cuenta a lo largo de la investigación. Este instrumento se inscribe en el marco de la investigación: "Más allá de la lectura: el pensamiento crítico mediado por los textos argumentativos, científicos e informativos" llevada a cabo por el estudiante Óscar William Galván Domínguez en el programa de Básica Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Para ellos es necesaria la participación de la comunidad educativa conformada por los padres de familia, maestros, directivos docentes, docentes y estudiantes.

Institución Educativa: Institución Educativa Rural Las Cruces, Sede Cuerquia

Ciudad: San Andrés de Cuerquia, 16 de septiembre de 2022

Nombre: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Rol: Padre de familia Maestro Directivo docente Estudiante Nivel educativo Primaria

1. ¿Para usted qué es pensar críticamente?
Estar segura de lo que piensas y dices.
2. ¿Cómo se podría potenciar el pensamiento crítico de los estudiantes?
Creando en lo que dicen y dándoles la oportunidad de hablar.
3. ¿Qué es lo más importante en la escuela, aprender-enseñar contenidos o pensar críticamente? Aprender
4. ¿En el aula se leen textos informativos, científicos y argumentativos? Si no explique su respuesta Si porque les han ablado de celulas etc.
5. Enuncie algunas de las características de un pensador crítico
creer en si misma dar su opinion a los demas y defiende su criterio

Anexo 4. Estrategia didáctica aplicada a los estudiantes:

ACTIVIDADES DEL PROYECTO

2.6.1. Actividad N° 1: ¿Y cuál es la verdad ahora? Técnica, el debate.

Objetivo de la actividad:

Experimentar una actitud escéptica por medio del encuentro de un texto narrativo y otro científico.

Esta actividad se produjo con la anterior pregunta, para ello se propuso a los estudiantes dividirse en dos subgrupos y se entregó a cada grupo un texto diferente; el primer grupo uno de tipo científico (El origen de la vida según Oparín: <https://concepto.de/teoria-de-oparin/>) y al otro grupo un texto de tipo narrativo (Dios empieza las cosas: <https://www.jw.org/es/biblioteca/libros/historias-biblicas/1/genesis-creacion/>), los cuales debían leer en casa con ayuda de sus acudientes; luego, al llegar a la escuela cada grupo, por separado observa un video correspondiente al tema leído, para dar mayor argumentos al tema correspondiente.

Grupo uno: <https://www.youtube.com/watch?v=3xf4PsMZbKU>

Grupo dos: <https://www.youtube.com/watch?v=Jg6P3W0bfiE>

En este momento ninguno de los grupos sabía el motivo de estas lecturas, ni de estos videos. Seguido de esto, se presentaron dos imágenes en el tablero alusivas a los temas en cuestión y se pidió a los estudiantes ubicarse en las imágenes correspondientes según su temática.

Como punto de encuentro se plantean una serie de preguntas fijadas en un cartel, las cuales debían responder en sus libretas. Veámoslas:

1. ¿Según la lectura y el video, cómo crees que surgió la vida en el planeta?
2. ¿Crees que esto sea cierto?
3. ¿Crees que pudo haber sido de otra manera?
4. ¿Qué no crees del texto y del video?
5. ¿Cuál crees que es la verdad?
6. ¿Hay alguna forma de comprobarlo?
7. ¿Qué dirías a aquellas personas que piensan lo contrario?

Al finalizar se propuso un debate, en el que los estudiantes plantearon sus puntos de vista, argumentan algunas ideas, reaccionaron a algunos comentarios y se plantaron sobre una posición lo que veremos más adelante en el análisis de las actividades. Además; el docente como el personaje Sócrates en “Los Diálogos” de Platón, intenta a través de las preguntas extraer de los estudiantes mayores y mejores argumentos.

2.6.2. Actividad N° 2 ¿De qué nos estamos alimentando? Técnica de exposición.

Objetivo de la actividad:

- Experimentar la argumentación crítica a través de la técnica de la exposición y las



resonancias de pares y docente. Para esta actividad se enfrentó a los estudiantes a una imagen que corresponde a la información nutricional de un paquete de papas, en ella los estudiantes compararon los ingredientes y las cantidades de estos, se les solicitó consultar sobre esos elementos y las consecuencias que traen para la salud la ingesta excesiva de estos, además se les pidió traer a la escuela las etiquetas de otros alimentos, es decir, otras tablas nutricionales de los refrescos o empaçados que más se consumen en la escuela o en la casa.

Tomado de: <https://1.bp.blogspot.com/YOIu4s-XxYU/S114WXu4zJI/AAAAAAAAAN0/k9pbzx1dUCw/w1200-h630-p-k-no-nu/lays+picadito+criollo.jpg>

Luego se hizo lectura de un artículo de periódico que muestra información sobre estos alimentos, el cual se anexa aquí:

“EL DIARIO, el periódico de Pereira julio 22 de 2019”

“Productos empaquetados, una bomba de excesos.”



*Las cifras
Nacional
empaquetados*

*Javeriana,
productos
lio, grasas*

saturadas u otros nutrientes críticos.

Para Mercedes Mora y Luis Fernando Gómez, profesores de la Universidad Javeriana, los hallazgos de este estudio demuestran que la mayoría de los productos comestibles que fueron analizados, contienen exceso de nutrientes críticos y serían elegibles para ser regulados y presentar un etiquetado frontal de advertencia que informe al consumidor la calidad nutricional de estos productos. Por lo tanto, los resultados sugieren que una ley de etiquetado podría tener un alto impacto en la oferta de

alimentos en Colombia, especialmente en el contexto de la creciente prevalencia de enfermedades crónicas relacionadas con la alimentación.

Lucha por el etiquetado

Desde el 2017, varias organizaciones de la sociedad civil como Red PaPaz, Educar Consumidores, FIAN, De Justicia, entre otras, vienen adelantando acciones para promover que Colombia acoja las recomendaciones de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) para

detener los altos índices de obesidad en menores de edad, impulsando políticas públicas para reducir el consumo de productos ultraprocesados, que incluyen la implementación de sellos frontales de advertencia, regular la publicidad de estos productos dirigida a niños, promover entornos escolares saludables y establecer impuestos saludables.

Por otro lado, la Organización Mundial de la Salud alerta sobre las enfermedades crónicas asociadas a la obesidad, que hoy son causa de muerte en millones de personas en el mundo, surge la necesidad de disponer de datos claros sobre los ingredientes, características y propiedades de los productos que se ofrecen en el mercado.

Tomado de <https://www.eldiario.com.co/noticias/risaralda/pereira/productos-empaquetados-una-bomba-de-excesos/>

Finalmente, terminó la actividad con las exposiciones de los estudiantes, para la cual utilizaron una etiqueta elegida por ellos, se empleó en un cartel y explicaron algunos de estos componentes

“

Las verduras que más beneficios mostraron fueron las de hoja verde, como la espinaca, col rizada, lechuga, aquellas ricas en betacaroteno y vitamina C, como los cítricos, las bayas y las zanahorias.

Facebook Twitter

”

y dieron algunos argumentos sobre por qué se debe evitar el consumo excesivo de estos productos empacados, pero además tener en cuenta el siguiente fragmento de noticia.

Tomado de:

<https://www.eltiempo.com/salud/beneficios-de-comer-frutas-y-verduras-reduce-el-riesgo-cancer-574626>

2.6.3. Actividad N° 3. A propósito de la mala alimentación, ¿qué debemos comer entonces?

Objetivo:

-Ejercitar las habilidades del pensamiento como la comparación, el análisis, la comprensión, la argumentación y la proposición, por medio de la lectura de algunos textos.

La actividad empezó mostrando imágenes de sacrificios de animales que crían los estudiantes en sus casas, parcelas o fincas.

Por medio de una serie de preguntas se abrió una charla acerca de cuál es la forma de sacrificar los animales en sus casas, qué medidas de precaución toman antes de iniciar estas prácticas, cuáles son los elementos que emplean, qué medidas antiestrés aplican a los animales antes de ser sacrificados.

A partir de todo lo dicho en los diálogos, se proponen las siguientes preguntas:

1. ¿Crees que la forma correcta de sacrificar a los animales es esta?
2. ¿Qué medidas crees que se deben tener antes del sacrificio de los animales de consumo?
3. ¿Preferirías comer empacados antes que sacrificar a los animales de forma dolorosa?
4. ¿Qué pasaría si los adultos no sacrifican a sus animales?
5. ¿Crees que sea verdad que los animales tienen algún tipo de sufrimiento?

Luego de las respuestas a las preguntas se presentó el siguiente fragmento del investigador Antonio Velarde, publicado por la “*Agencia Sinc*” (Ciencia contada en español) del 08 de diciembre de 2020: que fue leído en grupos de tres estudiantes.

Uno de los procesos que se realizan para evitar mayor sufrimiento a estos seres vivos es el aturdimiento anterior a la muerte, pero este paso no siempre funciona, y los animales pueden estar aún conscientes en ese momento. ¿Es así?

En el momento del degollado y desangrado es una obligación aturdir a todos los animales. Tienen que estar inconscientes porque la sujeción y el corte provocan dolor. Hay que generar la inconsciencia antes del aturdimiento y que este se prolongue hasta la muerte del animal. Pero los sistemas de aturdimiento funcionan bajo unas condiciones determinadas y hay que tener en cuenta que se garanticen esas condiciones para que sea efectivo. Por eso proponemos que después de cada aturdimiento se evalúe si el animal está inconsciente o no. Se proponen indicadores de inconsciencia para hacer un seguimiento. Si se detecta en algún momento que el animal está a punto de recuperar la consciencia, se tiene que volver a aturdir inmediatamente para que no la recupere. Luego se tienen que revisar los parámetros que pueden haber hecho que eso haya fallado.

Además de este, ¿cuáles son los principales problemas o fallos que se pueden encontrar en los mataderos?

Aunque cada vez están más preparados, una característica del sufrimiento del animal en el matadero es que como se produce antes del sacrificio, cualquier situación de estrés o problema de bienestar se va a ver reflejado en la calidad de la carne. Por ejemplo, si se mezclan animales desconocidos y empiezan a pelearse y a subirse unos encima de otros, eso les provocará hematomas que luego afectará a la calidad. Si pasan mucho tiempo en ayuno también provocará mermas. Esta repercusión ha hecho que en los mataderos cada vez estén más preocupados y concienciados, no solo por el bienestar, sino por la calidad de la carne.

Tomado de <https://www.agenciasinc.es/Entrevistas/La-mayor-amenaza-para-el-bienestar-animal-en-los-mataderos-son-las-condiciones-de-trabajo#:~:text=Estr%C3%A9s%20por%20calor%20o%20fr%C3%ADo,m%C3%A1s%20delicados%20para%20su%20bienestar.>

Para mayor conocimiento se observó el siguiente video que explica algunas de las recomendaciones a tener en cuenta antes del sacrificio de los cerdos:
<https://www.youtube.com/watch?v=iODexgpmYPM>

Y finalmente se plantearon estas preguntas que fueron contestadas en el aula de clases:

1. ¿Sabiendo que los empacados son dañinos para nuestro cuerpo y que los animales sufren al ser sacrificados, qué crees que es lo más recomendable en estos casos para nuestra alimentación?
2. ¿Crees que solo con verduras y frutas nos podemos alimentar?

2.6.4. Actividad N° 4 “Prácticamente se nos roban el café que cultivamos”

Objetivo: Comprender críticamente sucesos de la vida cotidiana por medio de la experiencia del cultivo y producción del café.

Se inició la actividad con la presentación del título **“Prácticamente se nos roban el café que cultivamos”** y se les pidió a los estudiantes que dieran sus apreciaciones a cerca de las posibilidades de interpretación que podría generar esta afirmación y sobre cuál se cree sea la pretensión de la misma, se escucharon y se plantearon varias preguntas sobre la temática.

Luego se planteó la lectura compartida del siguiente texto tomado de la Revista económica *“el portafolio”*, noticias económicas de Colombia y el mundo del 03 de abril de 2018.

La intención fue que los estudiantes realizarán una comparación entre el texto y las percepciones que ellos tiene sobre lo que pasa con los bajos costos del café y a partir de ello realizarán juicios de valor que abrieran un espacio para la reflexión y a la crítica, al análisis y a la oportunidad de lanzar algunas propuestas por partes de los estudiantes.

Cafeteros piden apoyo directo del Gobierno ante caída del precio interno del grano

La Federación Nacional de Cafeteros y su Comité Directivo hicieron un llamado urgente al Gobierno Nacional para que active los mecanismos de apoyo directo a los caficultores colombianos que se han visto afectados por la caída del precio interno de la carga de café, que pasó de 864.356 pesos por carga en el primer trimestre de 2017 a 746.304 pesos en igual periodo de este año, una reducción de 13,7%.

Tras la reunión del Comité Directivo realizada este martes en Bogotá, se decidió hacer el llamado a las autoridades gubernamentales señalando además de la caída del precio interno otros hechos que han derivado en la actual crisis.

Señalan el gremio cafetero que entre el primer trimestre de 2017 e igual periodo de 2018 el precio internacional de referencia para los cafés suaves cayó 16,2%, bajando de 144,6 centavos de dólar a 121,12 centavos de dólar la libra, cifra que se ubica por debajo del promedio histórico de largo plazo (154 centavos en últimos 10 años).

Aseguran que los actuales costos de producción “no permiten que el caficultor adquiera nuevos créditos y mucho menos ahora cuando no ha podido honrar las deudas anteriores”.

Asimismo, la tasa de cambio, que en lo corrido de 2018 se ha revaluado 6,8%, pasando de 2.984 pesos por dólar en diciembre de 2017 a 2.780 pesos por dólar al cierre de marzo pasado, los ha golpeado. A esto se suma una caída en la producción en lo corrido del año cafetero (octubre 2017-marzo 2018) de 8,1%, pues se pasó de 7,9 millones de sacos a 7,3 millones de sacos.

Por estas razones, “el Comité Directivo hace un respetuoso y urgente llamado al Gobierno Nacional para que desarrolle mecanismos de apoyo directo a los caficultores, diferentes al crédito”, indica el comunicado de la Federación Nacional de Cafeteros.

Tomado de : <https://www.portafolio.co/economia/cafeteros-piden-apoyo-directo-ante-caida-del-precio-interno-del-grano-515770>

Terminada la lectura se pidió a los estudiantes encontrar algunas relaciones entre el título de la actividad y lo que expresa la noticia, además, identificar cuáles fueron las verdades y los aciertos que tuvieron con respecto al título que se planteó en el primer momento de la actividad.

Luego se propuso hacer algunas consultas con ayuda de los padres de familia, en las que se pedía, identificar dos datos:

1. El precio al que vende el caficultor el kilo del grano del café
2. El precio del kilo del café procesado, en tiendas o supermercados.

Además se propusieron dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Cuál es la diferencia entre los precios?

¿Por qué crees que se dan estas diferencias?

¿Crees que el precio de compra al caficultor es muy bajo?

¿Por qué crees que los caficultores siguen sacando sus cosechas aunque tengan pérdidas?

Finalmente se construyó un cuadro comparativo en el tablero, donde cada estudiante consignó allí los resultados de sus consultas con respecto a los precios, veamos un ejemplo:

Nombre del estudiante	Precios de venta del grano del café por kilogramo	Precio de venta del café procesado por kilogramo
estudiante 1	\$ 4.900	\$ 22.300
estudiante 2	\$ 5.000	\$ 23.800
estudiante 3	\$4.900	\$ 22.000

Y finalmente se dio paso a las respuestas de las preguntas propuestas y se abrió el espacio para las apreciaciones de los estudiantes con respecto a estas diferencias.

2.6.5. Actividad N° 5 ¿Quiénes contaminan de las fuentes hídricas en la vereda?

Objetivos:

Explicación de sucesos

Lanzamiento de conjeturas

Compresión de los comportamientos contaminantes

Autoevaluación de mi persona y propuestas

La actividad se dividió cinco momentos:

1. Una salida pedagógica por el recorrido que hacen las quebradas Cantagallo y San Antonio; y anotación de lo observado durante el recorrido.

Con el objetivo de identificar el estado de las aguas de las quebradas y el nivel de contaminación de las aguas, se realizó una salida pedagógica que tuvo lugar, durante toda una jornada escolar.

2. Lectura del texto: “¿Qué es la contaminación del agua?” Publicado por la compañía de energías renovables, Iberdrola.

¿Qué es la contaminación del agua?

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define el agua contaminada como aquella que sufre cambios en su composición hasta quedar inservible. Es decir, es agua tóxica que no se puede ni beber ni destinar a actividades esenciales como la agricultura, además de una fuente de insalubridad que provoca más de 500.000 muertes anuales a nivel global por diarrea y transmite enfermedades como el cólera, la disentería, la fiebre tifoidea y la poliomielitis.

Los principales contaminantes del agua incluyen bacterias, virus, parásitos, fertilizantes, pesticidas, fármacos, nitratos, fosfatos, plásticos, desechos fecales y hasta sustancias radiactivas. Estos elementos no siempre tiñen el agua, haciendo que la contaminación hídrica resulte invisible en muchas ocasiones. Por esta razón, se suele recurrir al análisis químico de pequeñas muestras y organismos acuáticos para conocer el estado de la calidad del agua.

Causas de la contaminación del agua:

Los factores naturales, como la filtración del mercurio presente en la corteza de la Tierra, pueden contaminar los océanos, ríos, lagos, canales y embalses. Sin embargo, lo habitual es que el deterioro del agua proceda de las actividades humanas y sus consecuencias, que detallamos a continuación:

Calentamiento global

El aumento de la temperatura terrestre, a causa de las emisiones de CO₂, calienta el agua y esto hace que disminuya su nivel de oxígeno.

Deforestación

La tala de los bosques puede agotar las fuentes hídricas y genera residuos orgánicos que sirven de caldo de cultivo para bacterias contaminantes.

Actividades industriales, agrícolas y ganaderas

Los vertidos de productos químicos procedentes de estos sectores son unas de las causas principales de la eutrofización del agua.

Basuras y vertidos de aguas fecales

La ONU asegura que más del 80 % de las aguas residuales del mundo que llegan al mar y a los ríos están sin depurar.

Tráfico marítimo

Buena parte de los plásticos que contaminan los océanos proceden de los barcos pesqueros, petroleros y de transporte de mercancías.

Derrames de combustible

El transporte y el almacenamiento del petróleo y sus derivados dan lugar a filtraciones que pueden llegar a las fuentes de agua.

Consecuencias de la contaminación del agua

El deterioro de la calidad del agua tiene efectos negativos para el medio ambiente, la salud y la economía global. El propio presidente del Banco Mundial, David Malpass, alerta del impacto económico: "El deterioro de la calidad del agua frena el crecimiento y exacerba la pobreza en muchos países". La explicación está en que cuando la demanda biológica de oxígeno —medida que muestra la contaminación orgánica registrada en el agua— supera determinado umbral el crecimiento del Producto Interior Bruto (PIB) de las regiones ubicadas en las cuencas cae hasta un tercio. A renglón seguido, repasamos otras de las consecuencias:

Destrucción de la biodiversidad. La contaminación hídrica empobrece los ecosistemas acuáticos y facilita la proliferación descontrolada de algas fitoplanctónicas en los lagos —eutrofización—.

Contaminación de la cadena alimentaria. La pesca en aguas contaminadas, así como la utilización de aguas residuales en la ganadería y la agricultura, pueden transmitir toxinas a los alimentos que perjudiquen nuestra salud a través de su ingesta.

Escasez de agua potable. La ONU admite que aún existen miles de millones de personas en el mundo sin acceso a agua potable y saneamiento, sobre todo en zonas rurales.

Enfermedades. La OMS calcula que unos 2.000 millones de personas beben agua potable contaminada por excrementos, exponiéndose a contraer enfermedades como el cólera, la hepatitis A y la disentería.

Mortalidad infantil. Según la ONU, las enfermedades diarreicas vinculadas a la falta de higiene causan la muerte a unos mil niños al día en todo el mundo.

Tomado de:

[https://www.iberdrola.com/sostenibilidad/contaminacion-del-](https://www.iberdrola.com/sostenibilidad/contaminacion-del-agua#:~:text=Los%20principales%20contaminantes%20del%20agua,resulte%20invisible%20en%20muchas%20ocasiones.)

[agua#:~:text=Los%20principales%20contaminantes%20del%20agua,resulte%20invisible%20en%20muchas%20ocasiones.](https://www.iberdrola.com/sostenibilidad/contaminacion-del-agua#:~:text=Los%20principales%20contaminantes%20del%20agua,resulte%20invisible%20en%20muchas%20ocasiones.)

- 3.** Identificación de las relaciones entre el texto y el recorrido pedagógico
- 4.** Autoevaluación, soluciones hipotéticas o propuestas.
- 5.** Escritura de un ensayo grupal.