



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LECTURA
CRÍTICA EN LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL
DE SANTANDER CON RELACIÓN A LOS
RESULTADOS EN LAS PRUEBAS SABER PRO**
Estudio basado en diez programas de pregrado con el mayor
y menor nivel de desempeño en el componente de lectura
crítica en el examen Saber Pro entre los años 2016 y 2018

Autor(es)

Yissel Tatiana Hernández Márquez

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín, Colombia
2020



PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LECTURA CRÍTICA EN LA UNIVERSIDAD
INDUSTRIAL DE SANTANDER CON RELACIÓN A LOS RESULTADOS EN LAS
PRUEBAS SABER PRO.

Estudio basado en diez programas de pregrado con el mayor y menor nivel de desempeño en el
componente de lectura crítica en el examen Saber Pro entre los años 2016 y 2018

Yissel Tatiana Hernández Márquez

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título
de:

Magíster en Educación

Asesores (a):

Robinson Restrepo García, Magíster en Educación y Desarrollo Humano

Línea de Investigación:

Línea de Investigación en Educación Superior

Grupo de Investigación:

Comprender

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación.
Medellín, Colombia
2020.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

1. MARCO CONTEXTUAL

1.1 Planteamiento del problema

1.2 Justificación

2. OBJETIVOS

2.2. General

2.3 Específicos

3. ESTRUCTURACIÓN TEÓRICA

3.1 Antecedentes investigativos

3.2 Marco conceptual

3.2.1 Educación por competencias en la educación superior

3.2.2 Competencias genéricas y lectura crítica

3.2.2.1 Competencias genéricas

3.2.2.2 Pensamiento y lectura crítica

3.2.3. Evaluación saber Pro, legislación y estructura

4. ESTRUCTURACIÓN METODOLÓGICA

4.1 Método mixto

4.1.1 Fase cuantitativa

4.1.2 Fase cualitativa

4.2 Técnicas de recolección de la información

4.2.1 Análisis estadístico de promedios en lectura crítica de acuerdo con las Pruebas Saber Pro

4.2.2 Análisis de los programas académicos

4.2.3 Entrevista estructurada a directivos y docentes

4.3 Posición ética

4.4 Análisis de resultados

4.4.1 Resultados de programas académicos con el mayor y menor puntaje en el componente de lectura crítica en las pruebas Saber Pro 2016 - 2018

4.4.2 Descripción comparativa de prácticas de enseñanza en los programas académicos por facultad con el mayor y menor promedio en el componente de lectura crítica de las Pruebas Saber- Pro

4.4.3 Descripción de las prácticas de enseñanza del Taller de Lenguaje en la Universidad Industrial de Santander

5. CONCLUSIONES

6. RECOMENDACIONES

7. BIBLIOGRAFÍA

8. ANEXOS

8.1 Tabla de modalidades de grado para el programa de Licenciatura en matemáticas

8.2 Formato de entrevista estructurada a directivos

8.3 Formato de entrevista estructurada a docentes

8.4 Consentimiento informado a entrevistados

ÍNDICE DE TABLAS E ILUSTRACIONES

II. Competencias genéricas, Competencias en la educación superior. Ministerio de Educación del Gobierno de Colombia (2018)

I2. Ejemplo 1 Tabla de puntajes competencias genéricas exámen Saber Pro

I3 Ejemplo 2, Tabla comparativa de programas académicos

I4 Ejemplo 3, Fragmentos de prácticas de enseñanza descritas por directivos

I5 Ejemplo 4, Fragmentos de prácticas de enseñanza descritas por docentes

T1. Porcentajes de preguntas de lectura crítica por tipo de texto

T2. Nivel de desempeño de lectura crítica

T3. Resultados en promedio de las preguntas del componente de lectura crítica

T4. Tabla de porcentaje de evaluación de asignaturas en Licenciatura en matemáticas

T5. Prácticas de enseñanza de los docentes del Taller de Lenguaje

T6. Prácticas de enseñanza de los docentes del Taller de Lenguaje

T7. Prácticas de enseñanza de los docentes del Taller de Lenguaje

T8. Prácticas de enseñanza de los docentes del Taller de Lenguaje

T9. Prácticas de enseñanza de los docentes del Taller de Lenguaje

T10. Prácticas de enseñanza de los docentes del Taller de Lenguaje

T11. Prácticas de enseñanza de los docentes del Taller de Lenguaje

RESUMEN

El objetivo principal del presente trabajo de investigación consiste en describir comparativamente las prácticas de enseñanza en el desarrollo de las competencias en lectura crítica, en los programas académicos de Biología y Licenciatura en Matemáticas, Historia y Archivística y Licenciatura en Música, Ingeniería Eléctrica y Diseño Industrial, Geología e Ingeniería Metalúrgica y Fisioterapia y Medicina de la Universidad Industrial de Santander, los cuales surgen como consecuencia de un análisis inicial respecto a los resultados del componente de lectura crítica en las Pruebas Saber Pro, entre los años 2016-2018.

La metodología de investigación es mixta, en tanto que se realizó inicialmente un análisis de los promedios en los resultados de las pruebas Saber Pro en el componente de lectura crítica entre los años 2016 y 2018, buscando establecer por facultad dos carreras que obedezcan al mayor y menor promedio en los resultados de dicho componente, proceso que arrojó un total de diez programas académicos como objeto de estudio, posteriormente, se realizó una fase cualitativa que, por medio de entrevistas estructuradas y análisis de información documental, buscó identificar las prácticas de enseñanza enfocadas en el desarrollo de competencias en lectura crítica en cada uno de los programas objeto del estudio. Por otro lado, se hace uso del método comparado de investigación para describir las prácticas de enseñanza desarrolladas por cada programa académico con miras a identificar tendencias, convergencias, contradicciones y patrones que den cuenta de las distintas prácticas de enseñanza que se efectúan frente al desarrollo de competencias en lectura crítica.

Palabras Clave: Lectura crítica, Pensamiento crítico, Educación Superior, Educación por competencias, Pruebas Saber Pro.

Key Words: Critical Reading, Critical Thinking, Higher Education, competency based education, Saber Pro test.

INTRODUCCIÓN

El acto de leer se puede comprender desde varias aristas, una de ellas tiene que ver con un contrato que se genera como resultado del acto comunicativo entre el que enuncia “algo” y quien lo lee, en este sentido, el enunciador lleva consigo una serie de ideas, afirmaciones y realidades que por un lado, el lector debe descifrar e interpretar y por otro, puede también criticar o poner en duda. Desde esta perspectiva, la lectura crítica surge como una competencia necesaria para cualquier persona que este dispuesta a asumir ese contrato “enunciador-lector”, lo que convierte en necesaria dentro de cualquier proceso formativo.

De acuerdo con lo anterior, el Icfes (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) adoptó dentro de la estructura del Exámen Saber Pro¹ un componente al que le da el nombre de competencias genéricas, dentro del cuál se encuentra el módulo de lectura crítica, es decir, que a todos los estudiantes antes de graduarse de cualquier programa académico de pregrado, se les evalúa su capacidad de lectura crítica y el desarrollo de dicha competencia, esto, busca valorar el conjunto de habilidades para comprender, interpretar y evaluar textos que puedan encontrarse en la vida cotidiana y en ámbitos académicos no especializados.

¹ Exámen de carácter oficial y obligatorio, que evalúa a los estudiantes que están por finalizar un programa académico de pregrado

En ese orden de ideas, las instituciones de Educación Superior, ateniendo a la formación integral de los estudiantes y futuros profesionales, juegan un papel indispensable en la formación de sujetos críticos, capaces de comprender, interpretar y evaluar textos que tengan que ver no sólo con su área del saber, sino con otros elementos de análisis que hagan parte de la vida cotidiana.

Es en ese sentido, que surge la necesidad de comprender, reconocer y resaltar las prácticas de enseñanza que se efectúan en las instituciones de Educación Superior, por lo cuál, la presente investigación tiene por objetivo describir comparativamente las prácticas de enseñanza en el desarrollo de las competencias en lectura crítica, en los programas académicos con mayor y menor puntaje de las facultades de Ciencias, Ciencias Humanas, Ingenierías fisicomecánicas, Ingenierías Fisicoquímicas y Salud en la Universidad Industrial de Santander, tomando como muestra dos carreras por facultad de acuerdo con el puntaje más alto en el promedio del resultado de las pruebas Saber Pro en el componente de lectura crítica y las carreras con el promedio más bajo en el mismo componente entre los años 2016 y 2018.

De acuerdo con lo anterior, se realizó un estudio de orden comparativo con respecto a las prácticas de enseñanza enfocadas al desarrollo de competencias en lectura crítica, desde la perspectiva de la transversalidad y de las literacidades académicas. En ese orden de ideas, la transversalidad del estudio se analiza desde la perspectiva de la elección de los programas académicos de las distintas facultades de la universidad, lo que los ubica en distintas ramas del saber y posibilita un análisis interdisciplinar desde la perspectiva de las literacidades académicas.

La investigación se desarrolla con una técnica mixta, debido a que en un primer momento se realiza una indagación de información de corte cuantitativo para establecer los promedios de los

resultados más altos en los programas académicos de las distintas facultades entre los años 2016 y 2018². Por otro lado, se aplican entrevistas a docentes y directivos que pertenecen a los programas académicos elegidos con el fin de analizar las prácticas de enseñanza utilizadas por cada carrera en torno al fortalecimiento de las habilidades y competencias en la lectura crítica.

En este orden de ideas, se hace uso de las entrevistas individuales estructuradas a los coordinadores y directores de los programas académicos o escuelas, con el fin de indagar cómo se desarrollan las competencias de lectura crítica en cada una de las carreras, teniendo en cuenta el avance en procesos de orden socio-cognitivo y lingüístico, tanto en las asignaturas que tienen como objetivo principal el desarrollo de competencias comunicativas, como en las asignaturas que no tienen como fin mismo esta temática.

Consecutivamente, se realizó un rastreo documental frente a los planes de estudio y documentos institucionales, como los proyectos educativos de los programas, los contenidos de las asignaturas, syllabus, entre otros, con el fin de ubicar las prácticas de enseñanza y estrategias de evaluación en torno al desarrollo de competencias en lectura crítica, para proceder al análisis de la información encontrada; la investigación aprovecha el método comparado con el fin de lograr una comprensión de las prácticas de enseñanza de cada uno de los programas elegidos, en donde, a partir de los hallazgos de las entrevistas junto con la información documental, se busca identificar tendencias, convergencias, contradicciones y patrones que dan cuenta de las distintas prácticas de enseñanza que ejerce cada programa académico dirigidas al desarrollo de competencias en pensamiento y lectura críticos.

² Se seleccionan los tres últimos años, debido a que no se hallaron estadísticas e información del año 2015 frente a los resultados de las pruebas Saber Pro, en la página “ICFES.gov.co”, ni en otras fuentes de información, lo que impide una continuidad temporal en los años anteriores al 2015.

1. MARCO CONTEXTUAL

1.1 Planteamiento del problema

De acuerdo con el decreto 3963 de 2009 en donde se reglamentan los exámenes de Estado de la calidad de la Educación Superior en Colombia, uno de los objetivos principales de los mismos se dirige hacia la necesidad de evaluar el desarrollo de las competencias de los estudiantes que están próximos a finalizar su proceso formativo en los programas académicos de pregrado. Entre las competencias estimadas que los estudiantes deben desarrollar, existen unas que se consideran genéricas y son evaluadas en cualquier programa académico; entre estas, se evidencian los componentes de: lectura crítica, razonamiento cuantitativo, inglés y competencias ciudadanas. De acuerdo con lo anterior, en lo que respecta al módulo de lectura crítica, este, tiene como fin evidenciar el desarrollo de habilidades respecto a la lectura analítica y el pensamiento crítico (Decreto N° 3963, 2009), generando procesos de comprensión de contextos, situaciones, posibilidades de análisis, de crítica y toma de decisiones argumentada.

En ese orden de ideas, la lectura crítica se enmarca como una de las competencias genéricas que deben ser desarrolladas por los futuros profesionales y que son evaluadas en las pruebas de Estado presentadas por los estudiantes Saber Pro. El examen se propone como un proceso determinante para la evaluación de un pensamiento de orden superior debido a que, a partir del mismo, se desprenden habilidades que tienden al análisis crítico de distintas situaciones, “entendimiento interpersonal, pensamiento creativo, razonamiento analítico y solución de problemas que posibilitan a su vez el pleno ejercicio de la ciudadanía y la consolidación de la democracia” (Ministerio de Educación Nacional, s.f.).

En este contexto, surge como fundamental analizar los procesos bajo los cuales la Educación Superior en Colombia se está encargando de la enseñanza de competencias en lectura y pensamiento crítico, debido a que se tiene la falsa idea de que los estudiantes que ingresan a la universidad ya han desarrollado plenamente las habilidades que tienen que ver con lectura y escritura, sin tener en cuenta que los procesos de lectura que se efectúan en la educación básica y media no son los mismos que deben desarrollar los estudiantes universitarios.

Por otro lado, en los aportes de Melo L., Ramos J., Hernández P., (2017), en su texto “La Educación Superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia”, se puede evidenciar que no existe mucha variación en el progreso que debería procurar la Educación Superior en los estudiantes, con lo referente al desarrollo de pensamiento complejo, puesto que los resultados entre las dos pruebas no distan mucho de ser los mismos. “los resultados de las pruebas Saber 11 que los estudiantes presentan al finalizar sus estudios de secundaria, guardan una estrecha relación con los obtenidos en las pruebas Saber Pro que se presentan al finalizar los estudios de nivel superior” (p. 94). Dicha problemática aborda la necesidad de analizar cuáles son los factores que posibilitan que los estudiantes desarrollen competencias en lectura crítica durante su proceso académico universitario.

En este orden de ideas, los postulados de Cassanny (2006) resultan pertinentes, en tanto que propone desarrollar los niveles de lectura desde la comprensión y no sólo desde la perspectiva de oralización de grafía, sino el desarrollo de destrezas y procesos cognitivos que permiten construir significados, lo que implica una comprensión de distintos tipos de lectura tanto académicas, literarias, funcionales, entre otras.

Así mismo, desde la perspectiva sociocultural, la lectura crítica como el proceso mediante el cual se comprende de manera significativa un texto, superando las fases de la lectura literal e inferencial, aporta a la construcción de un pensamiento crítico que resulta necesario en distintos contextos. Tal es el caso de los procesos cognitivos a través de los cuales se accede al conocimiento como un recurso que permite a los estudiantes dilucidar los distintos géneros discursivos, sus aportes a la reflexión mediante la cual no se aceptan las ideas a priori de un texto, como generador de un pensamiento superior o complejo y finalmente, una herramienta determinante dentro del devenir en el campo profesional, personal y en el ejercicio de la ciudadanía.

En esta línea, es de vital importancia comprender la importancia que resulta para los estudiantes la introducción a los diferentes géneros textuales a los que se ven expuestos cuando inician su vida académica, en tanto que, como lo afirma Carlino (2013) es necesario que el estudiante que ya está inmerso en una comunidad discursiva logre generar un proceso comunicativo distinto al habitual que le permita usar un lenguaje especializado y gestar procesos de lectura complejos como pensadores y analizadores de textos. Así pues, es necesario desarrollar estas competencias durante el proceso formativo en la Educación Superior, independientemente del contexto socio-histórico que haya rodeado al estudiante.

A su vez, retomando la identificación de los géneros discursivos como parte de la construcción de la comprensión significativa del texto y como habilidad necesaria dentro del fortalecimiento de competencias en la lectura crítica, resulta de vital importancia definir los tipos de texto para desentrañar la naturaleza de los mismos Ciapuscio (2005), lo que se muestra como imprescindible para el desarrollo de una lectura sociocultural y por ende crítica.

La lectura desde una perspectiva sociocultural genera una contribución fundamental al ejercicio de la ciudadanía, en ese sentido, se encuentran en los aportes de Serrano (2008) quien propone la necesidad de desarrollar una capacidad de comprensión en los diversos discursos a los que nos vemos enfrentados a diario, para poder vivir y actuar en sociedad, interpretando sus distintas intencionalidades y los distintos puntos de vista. Estos análisis, permiten crear un ciudadano consciente y reflexivo, capaz de comprender de manera racional la realidad del lugar en el que habita y tomar mejores decisiones personales y sociales. Por su parte, Fairclough (2010), postula el concepto de conciencia crítica del lenguaje como necesario para comprender los intereses y las ideologías que se permean en las prácticas de los procesos de enseñanza de la lectura.

De acuerdo con el contexto anterior, surge la necesidad de analizar cómo los programas en las universidades dentro de su proceso enseñanza-aprendizaje aportan al desarrollo de competencias en lectura crítica, qué políticas institucionales se están estableciendo frente a la importancia de desarrollar dicha competencia y cuál es la importancia que denota la misma en los distintos programas académicos de cara, no sólo a los resultados de las pruebas Saber Pro, sino como componente fundamental de la formación integral de los estudiantes universitarios.

El anterior planteamiento, pretende analizar por un lado, cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza-evaluación en la Educación Superior y las implicaciones sociales, políticas y hasta culturales que para la sociedad acarrea en los profesionales la importancia del desarrollo de una lectura crítica, tanto en sus disciplinas específicas, como en distintos contextos, puesto que tal formación en tanto competencia, aporta a la toma de decisiones acertadas, la visión crítica en situaciones coyunturales, ya sean de orden político, económico o social y la responsabilidad ética con la que asumen los estudiantes su profesión y ciudadanía.

1.2 Justificación

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) a partir del año 2008 guío sus acciones pedagógicas a lo que se reconoce con el nombre de competencias genéricas, competencias que buscan forjar el desarrollo del “Saber hacer” en tanto conjunto de pensamiento, conocimiento y habilidades, que aporten al aprendizaje para toda la vida, la toma de decisiones argumentada, la comprensión de contextos y situaciones y la posibilidad de análisis y crítica (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2009).

Dentro de lo propuesto por el ICFES (Instituto Colombiano Para el Fomento de la Educación Superior), ente encargado de la estructura y organización de los exámenes Saber Pro (Ley 1324, 2009), encontramos cinco módulos genéricos que buscan evidenciar el desarrollo de habilidades concernientes a la comprensión de contextos, solución de problemas y comunicación. Dichas habilidades deben ser desarrolladas por todos los estudiantes dentro de su formación sin discriminación a manera de módulos: lectura crítica, razonamiento cuantitativo, competencias ciudadanas, comunicación escrita e inglés.

En este orden de ideas, las pruebas Saber Pro tienen como finalidad analizar la calidad de la educación en las instituciones de Educación Superior. A partir de esta premisa y buscando aportar al desarrollo de la educación por competencias enmarcadas en los presupuestos, capacidades y potencialidades del egresado (saber hacer), surge la necesidad de hacerse la pregunta por la lectura crítica, que desde una perspectiva más holística aporta, no solo desde el ámbito académico y profesional, en tanto aporta a la cultura académica universitaria, sino desde una esfera más general y social al pleno ejercicio de la ciudadanía y la consolidación de la democracia, sistema político

que depende directamente de una sociedad capaz de comprender y analizar los distintos discursos, ideologías y decisiones idóneas, en pro del desarrollo de la sociedad.

El anterior es un tema que ha cobrado interés desde los referentes de las literacidades académicas Cassany (2006) y estudios realizados en el contexto colombiano, que se preguntan por la lectura y la escritura en la universidad como los de Perez y Rincón (2013), debido a que la problemática existente alrededor los bajos niveles de lectura comprensiva y crítica, escritura y oralidad, se ha adjudicado sobre todo a factores externos, contextuales o anteriores a los espacios formativos en el que los estudiantes se encuentran. Sin embargo, no se ha hecho énfasis a la manera en la que las Instituciones Superiores introducen a sus estudiantes en una cultura académica, o cuales son las prácticas metodológicas y didácticas que se generan para desarrollar procesos de alfabetización, que no deben entenderse como acabados o superados en ningún nivel de educación sino que se van perfeccionando y mejorando.

Desde la perspectiva de la semiótica social como teoría que analiza la forma en la que se generan los significados en la sociedad a partir de los sistemas semióticos como gráficos, gestuales, alfabéticos y discursivos, resulta de vital importancia identificar y describir, en primera instancia las prácticas de enseñanza que buscan un desarrollo de competencias en lectura crítica, dado que de una manera holística tanto docentes como estudiantes son partícipes de manera significativa de las prácticas semióticas que se generan en la comunidad académica; así mismo, la descripción de las prácticas de enseñanza a la luz de la teoría y la literatura existente en torno al desarrollo de competencias en lectura crítica, pueden ser un insumo para resaltar las buenas prácticas alrededor de este componente, discusiones y nuevos problemas investigativos.

En este orden de ideas, esta investigación más que hallar las explicaciones a los bajos niveles de lectura de los estudiantes en sus distintos momentos de formación desde problemáticas como su contexto socio-histórico, factores externos asociados a falta de hábitos o preparación en esta área y factores socio-culturales, busca indagar desde dentro de la Universidad como se le ofrecen las herramientas necesarias a los estudiantes para que avancen en su formación académica y personal en dos sentidos, desde la particularidad de su campo de estudio y desde una formación integral.

En consecuencia, el proceso mediante el cual se genera un desarrollo de competencias en lectura crítica en los programas académicos objeto de estudio entre el año 2016 y 2018, surge como un análisis necesario para comprender la relación enseñanza-evaluación en la Educación Superior dentro del contexto de la educación por competencias, teniendo en cuenta que la categoría del “saber hacer” implica no solo un manejo de conceptos necesarios en determinadas disciplinas, sino un tratamiento holístico de estos conocimientos en la práctica y que involucran además la vida misma (saber ser), es por ello, que la práctica de dichos conocimientos implican también una responsabilidad ética frente al hacer y por ende, este también puede ser un medidor de calidad frente a la formación de la Educación Superior.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

Describir comparativamente las prácticas de enseñanza en el desarrollo de las competencias en lectura crítica, en los programas académicos con mayor y menor puntaje pertenecientes las facultades de Ciencias, Ciencias Humanas, Ingenierías fisicomecánicas, Ingenierías Fisicoquímicas y Salud en la Universidad Industrial de Santander.

2.2 Objetivos específicos

Documentar las prácticas de enseñanza dirigidas al desarrollo de competencias en lectura crítica, a partir de los planes de estudio y documentos institucionales de los programas objeto de investigación.

Identificar, las prácticas de enseñanza en el desarrollo de competencias en lectura crítica, teniendo en cuenta las estrategias metodológicas y didácticas que se usan dentro y fuera del aula.

Comparar la información obtenida sobre las prácticas de enseñanza en lectura crítica en los programas académicos con mayor y menor puntaje de las facultades de Ciencias, Ciencias Humanas, Ingenierías fisicomecánicas, Ingenierías Fisicoquímicas y Salud en la Universidad Industrial de Santander.

5. ESTRUCTURACIÓN TEÓRICA

3.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

La presente exploración procura recoger parte de la literatura que se ha producido alrededor de la relación entre la lectura crítica y el pensamiento crítico desde los aportes de orden teórico y práctico y la lectura crítica en la universidad, con el fin de que sean usados como insumo para justificar la pregunta por la lectura crítica, sus prácticas de enseñanza en la Educación Superior y su relación con la evaluación, para este caso, tomando como referente las pruebas Saber Pro.

Teniendo en cuenta que en Colombia son crecientes actualmente las investigaciones que se preguntan por la lectura y la escritura en la Universidad, dentro del rastreo de información, se halló, que muchas de ellas se centran en una relación entre el pensamiento y lectura críticas, sin embargo, con excepción de una gran investigación producida por 17 universidades colombianas (Perez y Rincón 2013), hay muy poca literatura con lo referente a las prácticas que propenden al desarrollo de competencias en lectura crítica en los diferentes programas de pregrado y su relación con los resultados arrojados por las pruebas estandarizadas las cuales pretenden evaluar dicha competencia.

Competencias en la Educación Superior

Como primera instancia, se hace de vital importancia resaltar que el enfoque de los antecedentes se desarrollan con base en la aplicación de las competencias tanto en los programas académicos como en la evaluación de las instituciones de Educación Superior ya que es allí donde reside parte de la búsqueda.

Inicialmente se tomaron como referencia los parámetros del texto orientador “Proyecto Tuning América Latina” el cual fue diseñado por universidades y para universidades y se ha convertido en una herramienta de orientación para la implementación y aplicación de las competencias en la Educación Superior orientado a brindar a los profesionales los elementos para su desempeño en cualquier sociedad, desde un lenguaje compartido entre las universidades del mundo enfocadas en la calidad de la educación (Tuning América Latina, 2007).

Desde la perspectiva de Cullen (como se citó en Tuning América Latina, 2007), las competencias se entienden como complejas capacidades integradas en grados diversos que la educación debe fomentar en los individuos, de tal forma que puedan desempeñarse como seres responsables en diferentes situaciones y contextos, tanto de la vida social como personal, evaluando alternativas, conociendo y actuando de manera idónea frente a la toma de decisiones propias, no sólo del ámbito profesional, sino del personal. Dicha definición resalta en la concepción de competencia las habilidades propias que hacen de los individuos personas formadas de manera integral, enfocadas en la educación del profesional y en su responsabilidad con la vida social.

De este modo, teniendo en cuenta el efecto de la internacionalización del currículo en los profesionales universitarios, el Ministerio de Educación Nacional, ha realizado reestructuraciones a las exigencias de los programas de todas las carreras de Educación Superior con el fin de incluir tales competencias, seleccionando para el egresado competencias que responden a las exigencias que demanda la sociedad:

- Competencias abstractas del pensamiento: razonamiento crítico, entendimiento interpersonal, pensamiento creativo, razonamiento analítico y resolución de problemas.

- Conocimientos y competencias prácticas necesarias para el despliegue de competencias abstractas: conocimiento del entorno, comunicación, trabajo en equipo. alfabetización cuantitativa, manejo de la información, comunicación en inglés y TICs
- Dinamizadores para el desarrollo de las competencias genéricas: Saber aprender y recontextualizar (Ministerio de Educación del Gobierno de Colombia, 2018).

A partir de esto, surge la necesidad de buscar la manera en la que se evalúan estas competencias, así como la adaptación del examen de medición de la calidad en educación superior a cargo del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, a través del examen Saber Pro (El Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior), el cual establece su linealidad anualmente en la “Guía de orientación: Saber Pro-Módulos de Competencias Genéricas”, que a su vez se encuentra reglamentada por la Ley 1324 de 2009.

El examen está compuesto en una parte por los módulos que corresponden a las competencias genéricas (cinco en total). Como ya se señaló, el presente trabajo se enfoca en el módulo de lectura crítica, sin embargo, estos componentes en general tienen como objetivo evaluar y brindar un reporte del grado de desarrollo de habilidades y conocimientos generales de estudiantes de diferentes universidades que han aprobado el 75% de los créditos de sus estudios.

Las competencias genéricas de dicho examen evalúan a los estudiantes a través de cinco módulos:

1. Lectura crítica
2. Razonamiento cuantitativo
3. Competencias ciudadanas
4. Comunicación escrita
5. Inglés

Así, en el módulo de lectura crítica se evalúan las capacidades de entender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse tanto en la vida cotidiana, como en ámbitos académicos no

especializados, los cuales se usan para valorar la interpretación, aprendizaje y toma de posturas críticas a pesar de no contar con un conocimiento previo.

Pensamiento y lectura crítica

El desarrollo de capacidades de lectura crítica y el pensamiento crítico son prácticas que tienen una relación directamente proporcional, debido a que, para lograr un proceso complejo e ir más allá de la lectura de un texto desde el ámbito escritural y literal, hace falta pensar críticamente; sin embargo, las distintas estrategias que se emplean para generar un pensamiento crítico, requieren como uno de sus recursos fundamentales la lectura de diferentes tipos de texto, su análisis y confrontación. En este orden de ideas, se hace necesario en el marco del desarrollo de competencias en lectura crítica, analizar las estrategias que se pueden emplear para generar el desarrollo de un pensamiento crítico.

Considerable es la literatura existente frente a las problemáticas que se generan relacionadas con el desarrollo y la necesidad de capacidades de lectura crítica y pensamiento crítico. Alberto Saladino en su texto “Pensamiento crítico” propone algunas consideraciones alrededor de lo que debe entenderse por pensamiento y por crítica, citando a Immanuel Kant como uno de sus precursores de estos conceptos, quien categoriza la crítica como el “proceso mediante el cual la razón construye los conocimientos fundamentados” (Saladino, 2012, p.2)

De este modo, el pensamiento crítico surge como una necesidad intelectual que implica el análisis, la problematización y la interpretación racional sobre una situación específica o sobre las distintas manifestaciones de la realidad, lo anterior en busca de juicios y propuestas orientadas a la promoción de transformaciones (Saladino, 2012).

Por otro lado, Saladino propone una explicación didáctica frente a la construcción del pensamiento crítico, dividiéndolo en tres tipos; inicialmente, los conocimientos científicos que ejercitan el pensamiento mediante el cuestionamiento racional de los axiomas propios, las leyes y las teorías, dirigido a un desarrollo gnoseológico; posteriormente, están los pensamientos filosóficos que aportan a la revisión de los fundamentos desde las preguntas, las cuales procuran interpretar asuntos cotidianos desde la filosofía misma, es decir, el conocimiento filosófico como praxis del pensamiento crítico y finalmente están las alternativas societarias que desde sus aportes humanistas y libertarios, y a partir de la perspectiva de la creación de condiciones humanas más favorables para los habitantes del planeta, ofrecen procesos de racionalidad y crítica.

Así, el pensamiento crítico aporta no sólo a los procesos cognitivos de los profesionales o ciudadanos pertenecientes a una sociedad, sino además, funciona como un elemento primordial y necesario para elaborar propuestas de sociedades distintas y expresiones de pensamientos alternativos y diversos.

En el mismo sentido, frente al conocimiento López (2012) afirma que, pese a que el conocimiento es importante para el desarrollo de pensamiento, no asegura el desarrollo de un pensamiento crítico, puesto que un pensamiento que solo sea rico conceptualmente puede recaer en una organización netamente exploratoria, sin una profundidad crítica.

En este punto, adquiere importancia el concepto de literacidades críticas, en tanto que rompen con la barrera funcional del conocimiento y despliegan habilidades que responsabilizan el desarrollo de las ideas propias, las de los otros y buscan la comprensión de los discursos desde un análisis contextual, es decir, van más allá de la inferencia y sitúan el texto en un lugar y un momento histórico, identifican el hilo discursivo del autor y desentrañan las distintas ideas que devienen de

dichos elementos analizados, lo que saca la lectura del mero plano comprensivo y la posiciona en un nivel más alto de análisis.

Desde una perspectiva psicológica, el pensamiento crítico se compone de elementos cognitivos y autorregulatorios, a partir de procesos de comprensión y deducción, emisión de juicios, categorizaciones y controversias en torno a un contexto, de modo tal, que desde la lectura de la sociedad se generen estos elementos haciendo uso de las inferencias significados que no se muestran de manera explícita. De acuerdo con Cassany (2006), la psicología de la comprensión propone, que es a través de habilidades como: identificar, clasificar y determinar los procedimientos cognitivos que se construyen las inferencias.

Lipman (1991), por su parte, en el texto “Pensamiento complejo y educación” hace alusión a la distinción realizada por Dewey (1989) entre pensamiento ordinario y pensamiento reflexivo, definiendo el pensamiento reflexivo como un pensamiento capaz de ser consciente de las causas de las ideas y de los efectos que producen en la sociedad la práctica de estas.

Afirma del mismo modo, que el pensamiento reflexivo, vincula a la sociedad como eje problemático a los contextos educativos, relacionándolos de forma directa, aportando a la toma de decisiones y a la solución de problemas y propone otras características fundamentales del pensamiento crítico en el plan de la acción cotidiana.

Así pues, postula el juicio, el criterio y la autocorrección como elementos fundamentales dentro del pensamiento crítico; define el juicio como una determinación que se da a partir del pensamiento, la acción o la creación, permitiendo la apropiación de determinada situación o idea y preguntándose sobre la manera en que esta se sustenta; por otro lado, el criterio que se conforma

por factores como la consistencia, la validez y la evidencia, aparece como elemento evaluador de decisiones y, finalmente, la autocorrección como factor que implica la necesidad autocorregirse, aceptar errores, reflexionar y reconocer alternativas razonadas de pensamientos.

Por su parte, en su texto, López (2012) realiza aportes frente a las habilidades básicas que se deben desarrollar en el pensamiento crítico, entre las cuales se exponen la necesidad de clarificar las informaciones a partir de la duda, el juicio de definiciones y elementos argumentativos. Dicha emisión de juicios debe ir dirigida además hacia la verificación de la fiabilidad y credibilidad de las informaciones, de modo tal que a partir de dicha información se puedan generar hipótesis, generalizaciones y conclusiones.

Otras de las habilidades más generales citadas por López (2012) desde (Bruning et al., 1999) tienen que ver con el conocimiento, la inferencia, la evaluación y la metacognición, habilidades que ella describe de la siguiente forma:

- a. Conocimiento: generado a partir de lo que se piensa y contribuye a la organización de la información.
- b. Inferencia: Establece una conexión entre los elementos, unidades de conocimiento o hechos relacionados y contribuye a la comprensión profunda y significativa de determinada situación y a la elección de juicios.
- c. Evaluación: Análisis, emisión de juicios de valor y distintas subhabilidades que se argumentan a partir de una experiencia.
- d. Metacognición: El pensamiento sobre el pensamiento, es decir, la conciencia sobre las capacidades y limitaciones de los procesos de pensamiento humano. (López, 2012)

Frente a las características del pensador crítico, se proponen algunas disposiciones, tales como como la importancia de considerar diferentes puntos de vista, la curiosidad informada frente a distintos asuntos, la flexibilidad para considerar distintas opiniones, argumentaciones y alternativas, la comprensión de dichas opiniones y la imparcialidad en la valoración de razonamientos. Dentro de este proceso, (López, 2012) señala que es de vital importancia generar procesos de indagación que impulsan por un lado el desarrollo de habilidades metacognitivas y por otro, el pensamiento reflexivo, debido a que dicho proceso ayuda a clarificar la comprensión, crea lazos de diferentes ideas, fomenta la curiosidad y proporciona retos.

En ese orden de ideas, como factor determinante en el proceso de indagación se propone el uso también de la interrogación en tanto que la misma ofrece un perfeccionamiento del pensamiento complejo, permitiendo reconocer diferentes tipos de preguntas y las reflexiones que las mismas suponen. El ejercicio de la pregunta, implica una reflexión sobre lo que se creía certero, pone en duda algo que pudo pasar por obvio y profundiza en el análisis del tema en cuestión, lo que ejerce un papel metacognitivo en tanto que se pregunta por la certeza de ese saber.

Desde la perspectiva de Splitter y Sharp (1995), citados por López (2012), existen cinco tipos de preguntas; las ordinarias, las cerradas, las abiertas, las de indagación y las retóricas. Las ordinarias, buscan información que no se tiene, las preguntas cerradas implican un conocimiento específico sobre un asunto en particular, las de indagación implican que el interlocutor tenga o no la respuesta y las retóricas no se consideran en realidad preguntas, debido a que en las mismas se tiene idea acerca de una respuesta, sin embargo, efectúan un proceso de pensamiento necesario para hallar problemas en las respuestas dadas.

Desde otra perspectiva, Paul (1993), citado por López (2012), postula las preguntas socráticas como un tipo de preguntas que permiten indagar sobre la lógica fundamental o la estructura general del pensamiento generado, a partir de las cuales se pueden crear juicios razonables desde la indagación y la exploración. En esta misma línea, López (2012) elabora una tabla en la que expone los seis tipos de preguntas propuestas por Paul (1993):

Tipo	Preguntas
1. Clarificación	¿Qué quieres decir con eso? ¿Podrías darme un ejemplo?
2. Explora suposiciones y fuentes	¿Cuál es el supuesto? ¿Por qué alguien diría eso?
3. Investiga razones y evidencias	¿Qué razones tienes para decir eso? ¿En qué criterios basas ese argumento?
4. Investiga implicaciones y consecuencias	¿Cuáles serían las consecuencias de ese comportamiento? ¿No crees que estarías sacando conclusiones precipitadas?
5. Acerca de puntos de vista o perspectivas	¿Qué otras forma habría de decir eso? ¿En qué se diferencian las ideas de María y las de Pedro?
6. Sobre preguntas	¿De qué manera nos puede ayudar esa pregunta? ¿Podrías pensar en cualquier otra pregunta que pueda ser útil?

Fuente: (López, 2012, p. 49)

Otra de las discusiones importantes desde la perspectiva del desarrollo de pensamiento crítico y las estrategias que pueden ser usadas para la instrucción en el mismo que se plantean desde López (2012) tienen que ver con especificidad y la generalidad de la enseñanza del pensamiento complejo, que propenda a un pensamiento crítico.

En ese orden de ideas, existen postulados que afirman que las habilidades frente al pensamiento crítico son específicas para cada una de las disciplinas, debido a que se deben incluir las habilidades del pensamiento en el área de contenidos específica y otros que desde una perspectiva filosófica como en Lipman (1991) proponen que se hace necesario que el pensamiento crítico se ejecute desde la transversalidad, desarrollando procesos intelectuales que refuercen el ámbito académico de los estudiantes en tanto que se sostiene que hay principios generales del pensamiento crítico independiente de los contenidos.

Así mismo, existen postulados mixtos que afirman que la combinación de las habilidades generales y los conocimientos específicos de un área junto con sus experiencias, pueden aportar al enriquecimiento en la instrucción en el pensamiento crítico (López, 2012).

Frente a los métodos de enseñanza en pensamiento crítico, López (2012) realiza postula cuatro métodos de instrucción que varían de acuerdo con su enfoque, por un lado propone el modelo de evaluación procesual que pese que se aplica sobre todo en la psicología puede también adaptarse a otros campos, busca a partir del análisis de los componentes y los contenidos, desarrollar habilidades metacognitivas y autorregulatorias en los estudiantes, de modo tal que se comprendan y se evalúen los argumentos de determinados postulados o situaciones, a partir del juzgamiento de la evidencia, la relación existente entre los diferentes postulados y la evaluación y juicio que

permita una toma de postura. El tipo de evaluación para este modelo se puede generar a partir de ensayos con preguntas abiertas.

Por otro lado, está el modelo de pensamiento dialógico desde Richard Paul (1992) que busca generar alternativas de pensamiento y eliminar puntos de vista generales o únicos, combatiendo los juicios preconcebidos, la irracionalidad y la poca capacidad de análisis, en donde los estudiantes a partir de una serie de estrategias afectivas y cognitivas asumen distintos roles, razonan opiniones contrarias e implementan la transdisciplinariedad en su proceso.

Consecutivamente, expone el modelo de comunidad de investigación desde Lipman (1991) en el cual a partir de una postura principalmente filosófica apuesta por una pedagogía del juicio a través del diálogo. López (2012) expone los componentes de ese modelo:

- a) El ofrecimiento del texto
- b) La construcción del plan de discusión
- c) La solidificación de la comunidad
- d) La utilización de ejercicios y de actividades para la discusión
- e) Alentar compromisos para el futuro (López, 2012, p.54)

Finalmente, el modelo de controversia desde Beltrán y Pérez (1996) propone el conflicto académico como estrategia para lograr que las teorías y conclusiones de un estudiante que distan de las del otro intenten llegar a un acuerdo. Para este modelo, se propone inicialmente la elección de un tema que permita posturas antagónicas, la división de la clase entre las dos posiciones, preparación de material que defina los argumentos de cada una de las posiciones, la estructuración de la controversia, el desarrollo de la controversia de una manera organizada a partir de la

apropiación de las posiciones, la presentación de las mismas, la discusión, el intercambio y el consenso (López, 2012).

De acuerdo con la importancia de la lectura crítica, en lo que respecta a la lectura crítica Cely y Sierra (2011) en su texto “ La lectura crítica, creativa e investigativa para el desarrollo de las competencias comunicativas, cognitivas e investigativas en la Educación Superior” proponen que es a partir de la lectura que se representan las cosas existentes del mundo y la relación entre ellas, de tal modo que resulta de vital importancia hacer de la lectura crítica una constante sobre todo en la Educación Superior, es decir, como lo proponen citando a Freire (2008) para permitir que la cultura crezca y se engrandezca es necesario estudiar no sólo en el nivel de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.

A partir de lo anterior, se concibe la lectura íntimamente relacionada con la cultura, dado que el conjunto de representaciones en la sociedad, generan una primera lectura del mundo que antecede a la lectura de la palabra, por lo que los ejercicios de lectura están acompañados de una interpretación y percepción crítica de las situaciones o acontecimientos y reescritura. (Cely y Sierra, 2011).

Desde la misma perspectiva, Cely y Sierra (2011) afirman que la lectura crítica implica una comprensión de las situaciones y la realidad de una forma abierta y con actitud de compromiso. Adicional a ello, leer críticamente implica pensar y reconocer los distintos géneros discursivos y los saberes especializados en pro del desarrollo de la cultura como responsabilidad social e investigativa, lo anterior según los autores se logra partiendo de la enseñanza de modos de indagar, aprender y pensar, dado a que la lectura sobre todo en el ámbito del nivel superior nace huérfana puesto que no se generan procesos de jerarquización de información de los textos, guías, mapas

conceptuales u otras estrategias necesarias para la actividad cognitiva que genera un proceso de lectura crítica (Carlino, 2005).

En esta línea Carlino (2011) define la lectura como la reconstrucción de un significado coherente y postula en su texto “La lectura en los primeros años de la Universidad: ¿Qué podemos hacer los docentes para promoverla?” algunas estrategias de orden didáctico que permitan a los estudiantes leer textos complejos, decidir que leer para exponer, como comprender los textos a partir de varias lecturas, entre otros.

Carlino (2011) hace énfasis en la importancia que implica el acompañamiento en el proceso de desarrollo de habilidades en lectura crítica en los estudiantes, dado que afirma que en la educación de niveles superiores se supone que los estudiantes ya manejan en su totalidad las herramientas de lectura, por lo cual, en diversas ocasiones no se guían las lecturas de los estudiantes, no se acompaña la lectura, ni se introduce a los distintos géneros discursivos.

De acuerdo con lo anterior, se afirma que los estudiantes universitarios poseen grandes dificultades para comprender la bibliografía de textos científicos y académicos a la que son expuestos en los primeros años de Universidad, de tal modo que resulta indispensable realizar un proceso de bienvenida a las culturas académicas, lo que consiste en contextualizar a los estudiantes frente a los presaberes necesarios para la comprensión de conceptos y de los textos en general, debido a que en muchos casos se suele suponer que los estudiantes son capaces de interpretar los textos sin ningún tipo de orientación Carlino (2005).

Así, frente a la orientación de la lectura de textos académicos y científicos, Carlino (2005) propone algunas estrategias como: llevar el libro completo así sea sólo un fragmento el que se propone para

la lectura, realizar una presentación del autor en donde se expongan sus posturas en las distintas líneas teóricas, orientar la lectura a partir de guías, releer fragmentos y organizar discusiones alrededor de estos y realizar preguntas sobre los mismos.

Lectura crítica en la Educación Superior

Partiendo inicialmente de la perspectiva de Celi Y Sierra (2011) quienes proponen como necesario que el ejercicio de lectura y escritura no sea un ejercicio mecánico, sino que posibilite ir más allá de la traducción de lo que dice el texto. Existe entonces una problemática importante dentro del desarrollo del pensamiento crítico, la lectura y la escritura, en palabras de los autores:

“Se debe cuestionar el fondo del problema de la comprensión, desde la interpretación como competencia para poder llegar a la argumentación e ir más allá a la proposición, lo que intencionalmente surge el desarrollo de competencias no sólo comunicativas, sino cognitivas, investigativas y estéticas que rompen los paradigmas de crear distintos escenarios que posibilitan una lectura de mundo, reflexiva, autónoma y por ende creativa”
(Cely y Sierra, 2011, p.6)

Posteriormente, (Muñoz, Caballero y Valbuena, 2014) en su texto “El docente que enseña la lectura crítica en la Universidad; un perfil por construir en el ámbito interdisciplinar”, proponen los resultados de una indagación previa que buscaba comprender como se efectuaba la lectura crítica en los cursos básicos de la universidad. En este orden de ideas, se dividió este análisis en tres momentos en los cuales, en el primero se identificaron las concepciones y prácticas de la lectura en la universidad, en el segundo, se evaluaron las implicaciones del perfil actual del docente que enseña lectura crítica en la Universidad y finalmente, se elaboró la propuesta del perfil que debe construirse para la enseñanza de la lectura desde una perspectiva crítica.

En un primer momento, Muñoz, Caballero y Valbuena (2014) hallan tres concepciones relacionadas con el producto que responde a lo aprendido, el enfoque lingüístico que da cuenta de la comprensión literal de las palabras y el proceso que propone la importancia de que la lectura no sólo debe atender a las exigencias académicas, sino que deben responder a la formación de un lector reflexivo, activo y crítico.

En este orden de ideas Muñoz, Caballero y Valbuena (2014) proponen que es necesario comprender el acto de leer como una experiencia cotidiana, diversa y variada que se aleje de la visión instrumental en la cual en la universidad se lee por leer, de manera mecánica y superficial y se lee porque toca, trascendiendo así a una lectura de corte humanista que no sólo trabaje unas disciplinas, sino que genere una formación de ciudadano.

Por otro lado, surge la importancia de efectuar una aclaración frente a la necesaria relación entre la lectura crítica y la lectura académica, puesto que la lectura académica generalmente se efectúa con unos objetivos claros y definidos sobre determinada disciplina pero no resulta eficiente si no se han desarrollado destrezas y habilidades en el orden de la lectura crítica, puesto que se reduciría a una alfabetización mecanicista y superficial, alejada de un análisis multidireccional que permita comprender los fenómenos o situaciones desde diferentes perspectivas Muñoz, Caballero y Valbuena (2014).

En el segundo momento, Muñoz, Caballero y Valbuena (2014), frente al perfil de los docentes, encontraron que su formación académica estaba dirigida hacia un enfoque netamente lingüístico en disciplinas como lenguaje, literatura, filosofía y comunicación social y que en muchas de las estrategias didácticas que se efectuaban para desarrollar la lectura en un nivel crítico no había un hilo conductor y no se trascendían los límites de lo literal, lo que mantenía la postura instrumental

de la lectura para aprender. Por otro lado, Muñoz, Caballero y Valbuena (2014) encontraron que este tipo de lectura genera expertos en sus disciplinas, pero incapaces de leer diferentes ideologías y poner en relación su saber con los aspectos culturales.

En el tercer momento, a modo de conclusiones Muñoz, Caballero y Valbuena (2014) proponen que es importante replantear el perfil del docente que orienta los cursos básicos, dado que resulta indispensable crear un grupo de profesionales que involucren a docentes de diferentes disciplinas, con lo que se fortalecerán las prácticas significativas de las lecturas teniendo en cuenta los diferentes géneros discursivos.

Así mismo, es necesario comprender el proceso del desarrollo de habilidades en lectura crítica como un proceso inacabado que depende del contexto, la cultura y las ideologías, de tal forma que se pueda relacionar la lectura académica y la crítica. Y, finalmente comprender el proceso de lectura como un compromiso tanto de estudiantes como docentes en el desarrollo del proceso lector como análisis de los discursos, ideologías y contextos.

Por otro lado, Serrano (2008) en su texto “ El desarrollo de la comprensión crítica de los estudiantes universitarios: Hacia una propuesta didáctica” realiza un análisis y reflexión teórica sobre la lectura crítica, teniendo en cuenta inicialmente las competencias que se requieren para alcanzar el desarrollo de la comprensión crítica, desde una perspectiva socio-cultural, en donde se observa a partir del significado que tiene la lectura crítica como orientar el desarrollo de la misma en los estudiantes de Educación Superior.

En este orden de ideas, Serrano (2008) plantea unas propuestas de acciones y estrategias que deben promover los profesores para la mediación de experiencias en torno a la formación de lectores

críticos, como favorecer el acceso permanente a prácticas de lectura diversas en contextos culturales también diversos, desarrollar una consciencia del poder de los textos y de su discurso, introducir el análisis crítico de textos periodísticos de opinión, ofrecer experiencias de lectura con textos científico-académicos, sugerir la lectura de autores con posturas y visiones diferentes sobre un tema, sugerir la lectura de reportes de investigación propios de la disciplina académica, recomendar a los estudiantes consultar más de una fuente para ampliar la información, favorecer experiencias que permitan a los estudiantes familiarizarse con las secuencias explicativas y argumentativas en los textos y reconocer posiciones epistémicas, involucrarlos en consultas de materiales en la Web y finalmente involucrarlos en la evaluación de sus logros y en la búsqueda de estrategias.

Continuamente, Méndez, et al. (2014), publican un estado del arte que pretende dar cuenta de la literatura hallada frente a la lectura crítica en la Educación Superior. En este texto se hallan las diferentes perspectivas con las cuales se han realizado análisis en torno a la lectura crítica y el desarrollo de competencias en la misma, en este orden de ideas, proponen que los enfoques epistemológicos en los cuales ha sido tratado del concepto de la lectura crítica son cuatro: la lectura crítica desde la perspectiva conceptual, la noción de lectura crítica desde los resultados de investigaciones, el análisis de la lectura crítica en Internet y las metodologías de aplicación y sistemas de evaluación en lectura crítica.

Por otro lado, se mencionan autores como Chartier (citado por Méndez, et al. (2014), quien propone la importancia de comprender la dimensión dialéctica que se genera entre el texto y el lector en tanto relaciones de poder que se generan entre saber-poder y verdad y la perspectiva de la lectura como ejercicio de formación ciudadana y como posibilidad de adentrarse en otros

mundos posibles e indagar sobre la realidad para entenderla mejor en Lerner (citado por Méndez, et al. (2014).

Así mismo, Méndez, et al. (2014), quienes exponen la importancia que precisa la lectura, postulándola como "...objeto de acceso a la cultura social y académica, como factor de identidad y como medio para la instrucción ideológica"(pg. 4), a partir de lo anterior y teniendo en cuenta la posibilidad del acceso a la cultura, el conocimiento y comprensión de contextos que ofrece la lectura, resulta indispensable reflexionar sobre el desarrollo de la lectura crítica como competencia fundamental en la interacción intrapersonal de los sujetos que se encuentran inmersos en un contexto.

Sin embargo, no se encuentran de manera uniforme estudios que asuman la lectura y la escritura como una disciplina o como un espacio de formación, o lo que es lo mismo, que la entiendan como un fin en sí misma y que analicen la relación entre la enseñanza y la evaluación de competencias en lectura crítica. Es por eso, que estudios como "Para qué se lee y se escribe en la Universidad colombiana" Perez y Rincón (2013) se preguntan por las prácticas de lectura y escritura dominantes en la universidad colombiana, de modo que, a partir de la caracterización de dichas prácticas se encuentren experiencias destacadas que aporten a la enseñanza de la lectura y escritura como ejes transversales dentro de los contenidos abordados en la Educación Superior.

En este orden de ideas, frente las experiencias destacadas, el estudio encontró el caso PRIN, un proyecto de la facultad de psicología de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, ejecutado de manera colectiva por los docentes el cual busca indagar sobre la lectura y la escritura a través del currículo. Por otro lado, la Universidad del Cauca presenta el caso de un docente destacado en los cursos de lectura y escritura , puesto que se enfoca en comprender los contenidos académicos

y profesionales haciendo uso de la información escrita como insumo para las producciones propias desde una perspectiva crítica que invita a la continúa reflexión alrededor de la situación actual del país (Perez y Rincón 2013).

Por otro lado, Perez y Rincón (2013) citan la experiencia del docente Álvaro Ruíz de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, quien busca generar en medio de la asignatura que imparte un aprendizaje crítico a partir del razonamiento basado en las evidencias examinando la calidad de sus razonamientos y buscando mejoras mientras piensan, lo que permite un mayor crecimiento profesional fortaleciendo los “niveles de argumentación y de apropiación de la realidad y el universo simbólico y cultural al que pertenecen” (Pg. 244).

Otro de los aspectos citados por Perez y Rincón (2013) hace referencia al uso de la lectura y la escritura como un proceso de construcción de sí, debido a que la propuesta pedagógica del docente hace especial énfasis no sólo en el desarrollo conceptual que acarrea el uso de la lectura y la escritura sino, en la práctica de estas como experiencias que trascienden el plano académico y aportan al estudiante animándole el deseo de ampliar su capital intelectual y cultural.

Configurar espacios de lectura y escritura que promuevan la construcción de sí es una posibilidad con características específicas: en primer lugar, se requiere que el docente sea modelo de sujeto lector y escritor apasionado, de modo que su experiencia y experticia se conviertan en marco referencial para los estudiantes. “La experiencia del docente como sujeto lector apasionado y entregado al acto de leer hace que las prácticas de lectura y escritura que se gestionan al interior de la asignatura trasciendan a una dimensión y acción subjetiva, y que no solo se centren en los conceptos y modelos epistemológicos del campo disciplinar estudiado” (Pérez y Rincón, 2013, pg. 244).

3.2 Marco conceptual

Dentro de la elaboración del marco conceptual se tendrán en cuenta tres categorías fundamentales: La educación por competencias en la Educación Superior, las competencias genéricas y pensamiento y lectura críticos y por último, la evaluación Saber Pro, legislación y estructura, esto desde dos perspectivas, por una parte, desde la perspectiva conceptual y por la otra teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones halladas con referencia a la categorías anteriormente mencionadas. En este orden de ideas, el rastreo del soporte teórico se realizará inicialmente con lo que respecta a la literatura surgida a partir del origen e importancia de las competencias genéricas en el contexto de la Educación Superior dentro del proceso de enseñanza-evaluación, consecutivamente, en el marco de la lectura crítica, se tendrá en cuenta la perspectiva de literacidades académicas en la Educación Superior y finalmente, los sustentos jurídicos que reglamentan el examen Saber Pro y la estructura del mismo, así como los documentos que soportan su vigencia y relevancia como prueba estandarizada a nivel nacional para todos los egresados del país.

3.2.1 Educación por Competencias en la Educación Superior

Definición y evaluación de las competencias

La literatura frente a la definición de competencias es bastante abundante, lo anterior se debe a que se trata de un paradigma vigente en términos de la educación actual, situada además en el contexto del desarrollo de las tecnologías de información y las necesidades específicas de la época.

Partiendo de este hecho, las competencias pueden entenderse en términos institucionales según el Ministerio de Educación de Colombia (MEN) 2018 como “las habilidades necesarias para aplicar de manera flexible los conocimientos en diferentes contextos” (Fundamentos conceptuales, pág. 10).

Por otro lado, citando a Salas (2005) en su artículo titulado “Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano” se pueden entender las competencias como “el resultado de un proceso de integración de habilidades y de conocimientos; saber, saber-hacer, saber-ser, saber-emprender...” Sin embargo, como lo menciona Salas (2005) dicha definición no hace evidente el papel de la cultura en el desarrollo de las competencias.

Por lo anterior, Restrepo (2013) en su artículo “*Fundamentos teóricos de la evaluación por competencias: trazabilidad teórica del concepto*” propone que “...la cultura da sentido al saber, es decir, se aprende mejor si se da esta contextualización.” (pg. 17), explicitando que el “componente básico para el desarrollo y la evaluación de las competencias es, entonces el contexto en que hay que aplicar la competencia”.

Consecutivamente, en “La guía para la evaluación en competencias en el área de Ciencias Sociales” de la Agencia para la calidad del sistema universitario de Catalunya (Catalunya, 2009), podemos identificar el concepto de competencias como “El conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se tienen que integrar para hacer una tarea específica” (pág. 13). Este desarrollo como conjunto de conocimientos debe dirigirse hacia la gestión de este de una manera

eficiente dándole especial énfasis a los contextos y a la realidad en la que estos conocimientos se aplican.

En el texto antes mencionado, se reconoce que en la actualidad se ha producido un cambio con referencia a la naturaleza de lo que aprendemos, de tal modo, que ya no es sustancial únicamente el dominio conceptual de determinada disciplina, sino, que se empieza a generar una predominancia de la capacidad de dar uso a dichos conocimientos de una manera holística en tareas específicas.

De acuerdo con el proyecto DeSeCo, Definición y selección de competencias clave de la OCDE, Organización para la cooperación y el desarrollo económicos, las competencias más que conocimientos y destrezas, se deben desarrollar involucrando habilidades en contextos particulares enfrentados a demandas y movilizándolo de igual manera recursos psicosociales OCDE (2004) “Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica”. (pág. 3)

Así mismo, en dicho documento se afirma que las competencias deben ir dirigidas a la contribución de los individuos hacia una transformación de su entorno, enmarcadas en las demandas de la vida moderna y en la naturaleza de las propias voluntades y metas, así pues, como propone Restrepo (2013) “aprender para la comprensión es aprender para ser competente, para transferir lo aprendido a nuevas situaciones.” (pg. 18).

Otra de las definiciones de competencia desde la perspectiva de Cullen (1996) (como se citó en Tuning América Latina, 2007), va dirigida hacia las complejas capacidades integradas en grados diversos que la educación debe fomentar en los individuos, de tal forma, que puedan desempeñarse como seres responsables en diferentes situaciones y contextos, tanto de la vida social como personal, evaluando alternativas, conociendo y actuando de manera idónea frente a las tomas de decisiones propias no sólo del ámbito profesional, sino del personal. Definición que resalta en la concepción de competencia, las habilidades propias que hacen de los individuos personas formadas de manera integral.

Así mismo, de acuerdo con el proyecto Tuning America Latina el desarrollo de competencias debe generar en los estudiantes una formación integral que traiga consigo un aprendizaje significativo con respecto a las áreas cognoscitivas, que dan cuenta del saber; Psicomotoras que hacen alusión al saber hacer y las aptitudes y afectivas que se vinculan con el saber ser, las actitudes y los valores. De tal forma que el sujeto competente tenga la capacidad de realizar toda una serie de acciones encaminadas hacia lo social, cultura, afectivo, laboral y productivo.

En este orden de ideas, el desarrollo de competencias bajo el esquema actual de la necesaria aplicabilidad del conocimiento, aporta a la formación de los sujetos no sólo desde un ámbito tradicional de obtención y creación de conocimientos, sino también desde la práctica de los mismos, ya sea en el orden de las aptitudes o de las actitudes (Saber ser); en ese sentido, hace falta prestar especial atención a este último componente, debido a que, el desarrollo de competencias guiadas al Saber Ser tienen en sí mismas una implicación activa en el plano de lo ético, en tanto que proponen el desarrollo de conocimiento al servicio de una reflexión continua de la sociedad, de la necesidad de la toma asertiva de decisiones y solución de problemas contextuales y por ende

de una transformación del entorno, que sólo será efectivo a través de una fundamentación crítica de los conocimientos desarrollados.

Frente al desarrollo de las competencias en la Educación Superior es necesario resaltar que las mismas hacen uso o son una suma de múltiples factores, como lo menciona Restrepo (2013), “Requiere de conceptos y de conocimientos, como materia prima. Los conocimientos científicos no pueden ser reemplazados por competencias.” (pg.18). Es decir, que las competencias no se desarrollan sólo cuando se accede o se crean conocimientos científicos, sino que la competencia consiste en la aplicabilidad en términos prácticos de este conocimiento.

Es entonces, cuando surge la preocupación sobre el hecho de que las universidades deben enfocar sus programas con el fin de promover en sus egresados, el ser competente, un ejemplo de ello se evidencia en la siguiente cita de Cano M. (2008) (citado por Restrepo, 2013):

“Se trata de una nueva lógica, de una nueva mirada, donde los currículos, más que alcanzarse a base de sumatoria de conocimientos disciplinares fragmentados, se diseñan a partir del perfil holístico del ciudadano que deseamos formar, pero donde los conocimientos de cada disciplina siguen, por supuesto, manteniéndose.” (pg. 19).

En suma, son múltiples las definiciones de competencias que existen tanto desde la perspectiva conductista, como desde la socio-constructivista, sin embargo, se pueden entender como la búsqueda constante de la formación integral del ciudadano, que le permita enfrentarse al mundo moderno por medio de un entrelazamiento de las habilidades cognitivas, psicomotoras y afectivas y que potencie sus capacidades innatas, transformando al individuo en un ser capaz de enfrentar múltiples acciones, decisiones y problemas.

3.2.2 Competencias Genéricas y lectura crítica

3.2.2.1 Competencias genéricas

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia desde el año 2008 ha emprendido acciones para la formulación de competencias genéricas, a todos los núcleos de formación universitaria, que permitan un monitoreo de la calidad de la educación superior en el país.

Entendiendo en el aprendizaje para la vida profesional que el análisis crítico implica competencias que deben ser fuertemente desarrolladas como la comprensión de contextos y situaciones que exigen del universitario la toma de decisiones argumentada y la capacidad de sopesar las posibilidades ante diversos enunciados, se reconoce la necesidad de una formación universitaria que sea pertinente para la sociedad, por ello la formulación de competencias genéricas constituye el horizonte de acciones de formación básica deseables.

Con base en la reflexión por parte de reconocidos miembros de la comunidad académica nacional convocados por el MEN, seleccionaron para el egresado competencias que responden a las exigencias que demanda la sociedad:

- Competencias abstractas del pensamiento: razonamiento crítico, entendimiento interpersonal, pensamiento creativo, razonamiento analítico y resolución de problemas.
- Conocimientos y competencias prácticas necesarias para el despliegue de competencias abstractas: conocimiento del entorno, comunicación, trabajo en equipo. alfabetización cuantitativa, manejo de la información, comunicación en inglés y TICs

- Dinamizadores para el desarrollo de las competencias genéricas: Saber aprender y recontextualizar. (Ministerio de Educación del Gobierno de Colombia, 2018)

El siguiente esquema del documento “Competencias en la Educación Superior” muestra su relación en la cultura ciudadana y entendimiento del entorno teniendo en cuenta el saber aprender y la recontextualización de lo aprendido

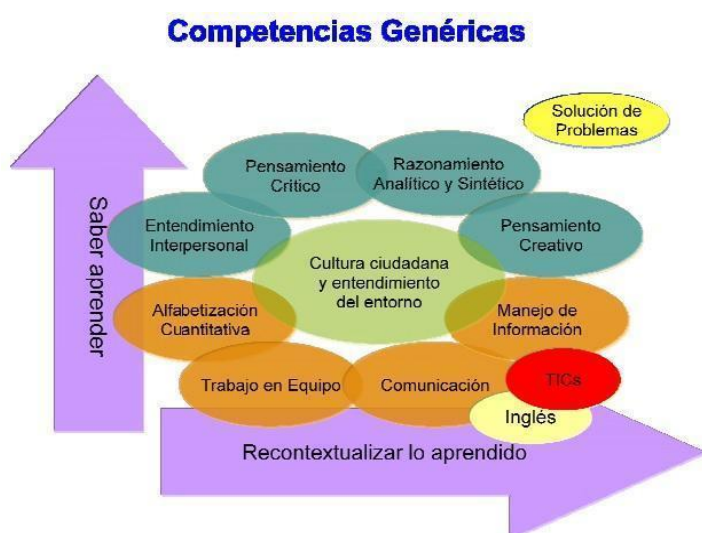


Imagen 1. Competencias genéricas, Competencias en la educación superior. Ministerio de Educación del Gobierno de Colombia (2018)

En este orden de ideas, en palabras de Campo (2009) las competencias genéricas en los estudiantes colombianos desarrollan en ellos una plataforma de comunicación general que parte de la adquisición de un bagaje desde un contexto histórico y cultural con unas herramientas básicas y determinantes del mundo moderno, de modo que aportan a la formación integral, en tanto que una persona que no sepa identificar por ejemplo dentro de su campo de acción donde comienzan sus derechos a vulnerar el de otros, va a tener problemas en el manejo de su vida.

Así mismo, teniendo en cuenta el texto “ Porque es importante un marco de competencias genéricas en Educación Superior” se afirma que la intención del Ministerio de Educación en este marco, reside en orientar e incorporar a todos los planes de estudio los ditintos conocimientos, habilidades y valores que se requieren para un desempeño ciudadano y productivo que se base en la igualdad de condiciones (Burgos, 2009).

En esta línea, Ochoa (2009) propone que las competencias genéricas acompañan a los estudiantes a lo largo de su vida, puesto que las mismas aportan a su desempeño en sociedad, teniendo en cuenta, que no aportan sólo al sujeto dentro de su rol de profesional, sino que lo acompañan en roles que tienen que ver con su familia, el liderazgo en juntas directivas, organizaciones sin ánimo de lucro, entre otros. Por otro lado, dentro del análisis de las competencias genéricas resulta relevante resaltar la perspectiva de estas que tiene el proyecto Tuning América Latina, en tanto que, se encuentran conceptualizadas como una serie de habilidades y destrezas comunes a distintas titulaciones, carreras o programas (Tuning América Latina 2007).

Las competencias genéricas propuestas por Tuning América Latina (2007) incluyen 30 de las competencias propuestas por el proyecto Tuning- Europa y proponen tres competencias nuevas dirigidas hacia la necesidad del desarrollo de habilidades frente a la responsabilidad social y el compromiso ciudadano, el compromiso con la preservación del medio ambiente y el compromiso con su medio socio-cultural.

Enmarcados en la pertinencia de las competencias genéricas se destacan los postulados de Delors (1994) quien en su texto “Los cuatro pilares de la educación” propone la necesidad de generar

conocimientos relevantes y significativos en los estudiantes, de forma tal, que los mismos puedan desarrollar una vida social, laboral y personal de manera óptima.

Es así, como propone la necesidad de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser, como pilares fundamentales de cualquier proceso educativo del sujeto contemporáneo.

Delors (1994) afirma en este orden de ideas, que es indispensable que la educación deje de ser vista con una perspectiva puramente instrumental, permitiendo a los individuos descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, logrando así una plenitud en las personas, que le permita no solo obtener determinados conocimientos de manera obligada, sino aprender a ser.

Por lo anterior, el desarrollo de competencias genéricas según García (como se cita en Juárez y González 2018) deben ir dirigidas hacia la existencia de atributos personales como el conocimiento (proposicional y tácito), habilidades cognitivas, habilidades prácticas, motivación, valores, actitudes y esquemas de percepción.

La preocupación por el desarrollo de las competencias genéricas, por otro lado ha arrojado reflexiones y propuestas como las realizadas por la *Conference Board of Canada* (Como se cita en Juárez y González 2018) en donde se identificaron las siguientes habilidades:

- Habilidades fundamentales: Comunicarse, administrar información, usar números, pensar / resolver problemas.

- Habilidades de gestión personal: Demostrar actitudes y comportamientos positivos, ser responsable, ser adaptable, aprenda continuamente, trabaje con seguridad.
- Habilidades de trabajo en equipo: Trabajo con otros, participar en proyectos y tareas.
- Habilidades u orientación hacia valores y actitudes con referencias a la autoestima, integridad, responsabilidad Conference Board of Canada 2000 (Como se cita en Juárez y González 2018)

Por otro lado, Juárez y González (2018) citan también el proyecto de la *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills* (SCANS) adelantado por los Estados Unidos en donde se identifican como competencias genéricas:

- Habilidades básicas / básicas: Alfabetización, aritmética, comunicación.
- Habilidades de pensamiento de orden superior: Adaptación al cambio, resolución de problemas, creatividad, toma de decisiones, aprender a aprender.
- Habilidades interpersonales y de equipo: Comunicación, cooperación, negociación / resolución de conflictos, liderazgo y lidiando con la diversidad.
- Características y actitudes personales: Incluida la cortesía, la perseverancia, el establecimiento de metas, la autoestima positiva O'Neil, Allred & Baker 1997 (Como se cita en Juárez y González 2018)

La universidad de Deusto en Bilbao, España propone 35 competencias genéricas o transversales, que se basan en los siguientes criterios:

- Las competencias genéricas son consistentes con los principios de los derechos humanos y los valores democráticos.

- Las competencias transversales desarrollan la capacidad individual para una buena y exitosa vida.
- Las competencias genéricas no son incompatibles con la diversidad individual y social.
- Las competencias genéricas son integradoras de las capacidades humanas.
- Las competencias desarrollan la autonomía de las personas.
- Las competencias desarrollan la significatividad del aprendizaje. Villa y Poblete 2007 (Como se cita en Juárez y González 2018).

De acuerdo con lo anterior, las distintas propuestas enmarcadas en el desarrollo de las competencias genéricas, implican la necesidad de un desarrollo integral de la persona, entrelazando las habilidades académicas y profesionales propias de las competencias específicas de acuerdo con los programas de estudio al cual pertenezcan los individuos, con un desarrollo del sujeto de forma más global y dentro de un contexto determinado.

3.2.2.2 Pensamiento y lectura crítica

La lectura crítica hace parte de un proceso de formación de pensamiento, mediante el cual se generan ideas discursivas que en el caso del pensamiento crítico obedecen a la necesidad de juzgar y problematizar distintos planteamientos, a partir de ello, podemos postular el pensamiento crítico como la acción que supone un análisis, interpretación y problematización racional frente a diferentes manifestaciones ya sean fenómenos, situaciones o ideas, así mismo, el pensamiento crítico implica la promoción de cambios y transformaciones en pro de un bien común.

Para abordar el tema de la lectura crítica como un proceso que requiere del desarrollo del pensamiento complejo se citará de manera inicial el texto “Sobre la lectura” (Zuleta, 1982), quien

nos ilustra como partir del primer discurso de Zaratustra se expone la manera en la que el espíritu se convierte inicialmente, en camello, luego en León y finalmente en niño, narración con la cual pretende presentar las tres categorías bajo las cuales funciona el pensamiento.

La primera, hace referencia a la capacidad de admiración a partir del trabajo o labor, la segunda, da cuenta de la capacidad de oposición, es decir, la crítica y la rebelión y finalmente la capacidad de creación, es decir, el juego, la inocencia, sin oponerse a nada, entendida como un nuevo comienzo en una rueda que gira. En este discurso postula (Zuleta, 1982) Nietzsche lo que quiere demostrar es que el ejercicio de la lectura requiere una interpretación en un sentido fuerte, un arriesgarse a descubrir.

Por otro lado, (Zuleta, 1982) haciendo alusión a la voluntad de dominio también Nietzscheana afirma que el autor no es propietario del sentido de sus textos, sentido que desde la escritura es múltiple e inapropiable, pero que en la lectura ha de hacerse desde la perspectiva de una pregunta abierta, suspendiendo los juicios, de tal modo que, la lectura se realice siempre desde una pregunta y no como una respuesta, puesto que esta última acepción impide la posibilidad de una lectura transformadora, es decir, la lectura no como recepción, sino como interpretación.

Desde otra perspectiva, de acuerdo con Saladino (2012) el pensamiento crítico puede explicarse con base a la construcción de tres tipos de conocimiento: por un lado, desde los conocimientos científicos, es decir, mediante el cuestionamiento racional ilimitado de sus propias explicaciones, leyes, teorías o axiomas; consecutivamente, desde los conocimientos filosóficos que a partir de la revisión del pensamiento y sus interpretaciones implican una praxis del pensamiento crítico y

finalmente las alternativas societarias que se generan a partir de algunos soportes humanistas y libertarios en búsqueda de crear condiciones verdaderamente humanas, pretensiones utópicas que conllevan un compromiso ético en el desenvolvimiento de la vida de los habitantes de todo el planeta.

Es así, que el pensamiento crítico adquiere gran significación en tanto que implica dentro de su desarrollo una autonomía intelectual en el sujeto, que vinculan unas destrezas de orden superior que despliegan un desarrollo complejo en los individuos. A partir de esto, se puede decir que los conocimientos en sí mismos implican un pensamiento, pero no necesariamente un pensamiento crítico, debido a que como afirma Facione (1990) la habilidad de pensar críticamente implica no sólo conocimientos, sino, el desarrollo de destrezas relacionadas con diferentes capacidades como: las de identificar argumentos, deducir conclusiones, reconocer relaciones importantes, evaluar y juzgar. Por otro lado, el desarrollo de pensamiento crítico conlleva unas competencias metacognitivas que suponen así mismo, el hecho de pensar sobre lo que se piensa como proceso de evaluación epistemológica, es por ello que, para leer críticamente se necesita en primera medida, pensar críticamente y desarrollar mayores formas de comprensión.

Por otra parte, los postulados de Lipman (1991) proponen que el pensamiento crítico se basa en estándares y criterios que permiten que los juicios partan de un proceso reflexivo que se base en la autocorrección y la sensibilidad al contexto, comprendiendo las implicaciones, razones y evidencias que apoyan las posibles conclusiones.

En este orden de ideas, la lectura crítica supone el desarrollo de una serie de estrategias que permitan avanzar más allá del nivel de decodificación de lo literal y desplegarse hacia un análisis global de ideologías, contexto, lecturas intertextuales y capacidad de pensamiento crítico, es así, que los estudios sobre las capacidades que debe desarrollar la lectura crítica han efectuado análisis necesarios dentro del contexto educativo en general y en la educación superior.

A partir de lo anterior, las reflexiones hechas desde la literacidad crítica postulan la necesidad de entrar en contacto con los significados que aportan las comunidades a través del lector, implicando de esta manera una necesaria lectura desde lo local, cultural e ideológico Cassany (2006).

Dicho proceso desarrolla una construcción de las representaciones de significado desde una perspectiva sociocognitiva, que devela imaginarios, ideologías, concepciones y opiniones propias de una comunidad, en el cual el lector debe cumplir con una tarea analítica y es que sea capaz de reconocer el anclaje social, cultural e ideológico del discurso leído.

Por consiguiente, Cassany (2006) aborda el proceso de lectura crítica como un desarrollo de destrezas y habilidades que van más allá de oralizar la grafía o decodificarla, de tal manera que la lectura implique procesos cognitivos en los cuales se elaboran inferencias, hipótesis y se partan de conocimientos previos para comprender y construir su significado, se trataría más bien de la decodificación de los discursos, dado que como bien lo propone Cassany (2006) en su texto el lenguaje no existe, los discursos sí. Desde esta perspectiva, se proponen tres puntos de vista en el desarrollo del ejercicio lector: primero, desde la concepción lingüística que se encarga de recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con las anteriores o siguientes, en segundo lugar,

la concepción psicolingüística que busca inferir las cosas que no han sido dichas literalmente pero que son posibles de intuir a partir del texto leído por medio de esquemas o paquetes de datos que existen ya en nuestra memoria y por último la concepción socio-cultural, que postula que el discurso no surge de la nada y que es necesario comprender la relación autor, lector, discurso, de modo tal que a partir de dicha relación, seamos capaces de comprender los entramados ideológicos que en el texto se nos presentan.

Es así, como debe entenderse la criticidad como el nivel más alto de comprensión lectora y por comprensión lectora deben entenderse no sólo los textos escritos sino también la interpretación de las representaciones de expresiones como las pinturas, fotografías, gestos, señales, fórmulas, ecuaciones, entre otras. (Jurado, 2008).

Siguiendo con esta línea, Jurado (2008) afirma que el ejercicio de la lectura debe crear una sospecha sobre aquello que las palabras pretenden decir en un texto, es decir, implica reconocer el valor de cada unidad para saber identificar la significación según sus distintas combinaciones, reconocer las unidades de base desde los enunciados lingüísticos y establecer inferencias sobre aquellas unidades, asociaciones semánticas o conjeturas.

Por su parte, Jurado (2008) propone el ejercicio de la lectura crítica como un juego, en el cual el lector debe saber predecir o anticipar los movimientos del otro jugador que en este caso es el enunciador, de modo tal, que se ejerce una especie de contrato entre las partes, en términos de abstracciones específicas, es así, como por ejemplo en el ámbito de las ciencias es necesario saber leer las notaciones convencionales y combinarlas para dar solución a los problemas que se plantean, Jurado (2008) pone como ejemplo la resolución de ecuaciones y la define como una

práctica de abstracciones que tienen como fin dominar el universo de las matemáticas y que crean dos momentos, el primero que tiene que ver con las cualificaciones de las formas de razonamiento matemático y el segundo, cohesión de formas lógicas de pensamiento.

Por otro lado, Benveniste (como se citó en Arce, 2003) sugiere que el análisis de los mecanismos lingüísticos permite codificar la subjetividad en el lenguaje, es decir, que el locutor a partir de estos mecanismos debe ser capaz de plantearse como un sujeto que, a través de la permanencia de su conciencia ya ha adquirido un lenguaje instruido y que es capaz de evidenciar la ideología en un texto, ya sea por mecanismos evaluativos o axiológicos.

Por otro lado, González, Salazar y Peña (2015) postulan, que para los estudiantes el constante entrenamiento en las pruebas Saber, ha instaurado en ellos la asociación de la lectura con examen y la escritura como la manera de demostrar lo comprendido y captado en los textos, dejando de lado la importancia social y sustancial de tener las capacidades de realizar una correcta lectura crítica de cualquier texto.

En este sentido, Méndez, et al. (2014), Expone que es fundamental la transversalidad de la enseñanza en lectura crítica debido a que es “...una necesidad ineludible de la educación básica, media y superior: la formación en lectura crítica por parte de los profesores no solo en la enseñanza de la lengua ni de las humanidades, sino en todas las áreas del saber”. (pg. 5) En este sentido, la lectura crítica como competencia transversal a todas las disciplinas cobra vigencia en tanto generadora de conocimiento, potencializadora del saber y precursora de la pregunta, de la constante interrogación por cosas ya dichas y afirmadas, en últimas el conocimiento no se genera

de certezas, sino de dudas, de problemas y la lectura y pensamiento críticos son idóneos para generar dichos fines.

En esta perspectiva, resulta fundamental el compromiso del docente universitario como lo menciona Méndez, et al (2014) “...sus condiciones deben sustentarse en un nivel de profundización no solo académica sino intelectual, humanística” (pg. 8), donde resaltan que, si este proceso no ocurre, podría limitarse el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes.

Adicionalmente, González, et al. (2015) reflexiona sobre la necesidad de crear espacios en donde se haga eficaz el desarrollo de un pensamiento crítico enmarcado dentro del contexto de los estudiantes y de los currículos mismos:

... partimos del convencimiento de que ofrecer espacios para el desarrollo del pensamiento crítico, para el análisis de coyuntura y para la inmersión del estudiante en el mundo cultural son acciones que se deben dar en la universidad, pero si no corresponden a un plan dentro de los currículos suficientemente meditado y programado no dejarán de ser deseos etéreos sin posibilidad real de materialización.

Como consecuencia de lo anterior, el 70% de los jóvenes colombianos que presentaron la Prueba Pisa (Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) en el año 2009, menciona Montenegro (2011) (como se cita en Méndez et al., 2014) “todos ellos, simplemente, son analfabetos digitales funcionales (semejantes a quienes han aprendido a leer y escribir textos en papel, pero no pueden entender lecturas de alguna complejidad).” (pg. 10), haciendo referencia

a la manera en la que la lectura en los medios digitales ha creado la costumbre en esta población, de lectura salteada y sin análisis de la información.

Para esta situación, Vargas A. (2015), en su texto *“Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para una lectura crítica)”* menciona que “Se hace necesario adoptar un paradigma más sociocultural de la literacidad, denominado alfabetización crítica o literacidad crítica, para poder navegar en la sociedad digital y para avanzar en la construcción de la democracia” (pg. 158), centrando de nuevo la importancia de la lectura crítica dentro de la literacidad y las otras expresiones de comunicación como lo son la oralidad y la escritura.

Por otro lado, Chomsky (2011) se refiere a la importancia de la lectura crítica como una necesidad en la educación para hacer frente a la educación de modelo domesticador o de transferencia de conocimientos que impide que los estudiantes sean capaces de interconectar las piezas de los discursos y distinguir sus elementos de manera objetiva, en tanto que, esta educación transfiere una fábrica de ideas impulsada por conocimiento engañoso que no desarrolla la comprensión del mundo de una manera crítica.

Es así como afirma que “antes de dotar de sentido a una descripción de la realidad en sentido de palabras, es necesario leer el mundo, esto es, las prácticas culturales, sociales y políticas que lo conforman” (Pg. 265).

Consecutivamente, para reforzar esta perspectiva de la necesidad del análisis de las lecturas desde la cultura, Pérez y Rincón (2013) hablan acerca de una concepción de la lectura más

contemporánea, en la cual se debe comprender que las actividades complejas en las que ha actuado la humanidad en conexión con los artefactos semióticos que en este caso con los textos, son producto de una actividad compleja ya ocurrida, es decir, la lectura crítica debe hacerse desde una perspectiva histórica, de tal forma que se comprenda el lenguaje escrito como producto de la historia cultural y no como un resultado de una evolución objetiva de la biología, de tal modo que la lectura crítica sea una capacidad intelectual que permita dar objetividad a los artefactos simbólicos (sistemas de notación alfabética).

La lectura y pensamiento crítico en este sentido, entendidos como medio de las acciones sociales, requieren un análisis importante desde la academia, desde la perspectiva de su interdisciplinariedad y sobre todo desde la formación en la misma, dado que la lengua es en sí una herramienta de estudio y de trabajo para la sociedad, lo que hace determinante la importancia de una formación clara y continua del desarrollo de competencias lingüísticas. En este sentido, es necesario comprender que en esencia el desarrollo del pensamiento y de la lectura crítica generan, a partir de la reflexión, la evaluación de juicios y argumentos, la creación de conocimiento nuevo, lo que en últimas es uno de los principales objetivos de la educación superior.

Desde una segunda perspectiva, resulta fundamental comprender el ejercicio del pensamiento y la lectura crítica como elementos necesarios en la formación integral del sujeto en sociedad, dado que no se trata sólo de formación de especialistas en determinadas áreas sino la formación de un ciudadano integral, capaz de resolver problemas específicos, pero también de tomar decisiones asertivas en torno a su relación consigo mismo, con el espacio en el que habita y con los otros.

En este orden de ideas, la lectura y el pensamiento críticos han de analizarse, estudiarse y proponerse en dos vías, por un lado, la que tiene que ver con el ámbito cognitivo que se refiere a procesos complejos de análisis, memoria, lenguaje, percepción, solución de problemas, entre otros y los cuales se pueden generar en el desarrollo de competencias específicas propias de los diferentes campos del saber y, por otro, como un proceso necesario desde una perspectiva socio-cultural que permita analizar las diferentes elaboraciones de significado que se generan en la sociedad en la que se reside, potenciando así sus habilidades de crítica, autocrítica y continua reflexión lo cual convierta al sujeto en un ciudadano capaz de tomar decisiones, solucionar problemas y vivir en democracia.

3.2.3 Evaluación Saber pro, legislación y estructura

Teniendo en cuenta los modelos que se están aplicando en América latina con respecto a la evaluación de calidad en la educación, se puede afirmar que existen tres tendencias que se direccionan por un lado, hacia la incidencia de la globalización en la sociedad, el desarrollo humano sostenible y finalmente el necesario mejoramiento permanente de la calidad de la educación, este, efectuado bajo procesos de acreditación, pruebas y exámenes internacionales y pruebas estatales.

En ese orden de ideas, el Estado colombiano bajo la ley 1324 de 2009 implementa los parámetros de organización del sistema de evaluación relativos a la calidad de la educación y mediante el Decreto 3963 de 2009, reglamenta el instrumento estandarizado (examen de Estado) para la evaluación externa de la calidad de la Educación Superior, Saber Pro.

Los objetivos principales del ya mencionado examen, consisten en primera instancia, en comprobar el grado de desarrollo de las competencias en los estudiantes que están próximos a culminar sus estudios en programas académicos de pregrado en las instituciones de Educación Superior del país, así mismo, el examen busca servir de fuente de información para la construcción de futuros indicadores de evaluación de calidad de los programas e instituciones de Educación Superior, además dicho examen puede también proporcionar información para la comparación entre los programas e instituciones y mostrar su posible evolución (Plazas y Becerra, 2015)

Desde la perspectiva del examen Saber Pro (El Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior) teniendo en cuenta “Guía de orientación: Saber Pro-Módulos de Competencias Genéricas” desarrollada por el ICFES en el 2017, la cual está reglamentada por la Ley 1324 de 2009 la cual le confiere la misión de evaluar, mediante exámenes externos estandarizados, para este caso en particular para las universidades, basado en lo que el MEN define evaluar.

El examen está compuesto por módulos de competencias genéricas y específicas, en el presente trabajo nos enfocaremos en una de las genéricas, las cuales son entendidas como las que deben desarrollar todos los estudiantes sin distinción de su área de conocimiento. Su principal objetivo es evaluar y brindar un reporte del grado de desarrollo de habilidades y conocimientos generales para nuestro caso de interés, de estudiantes de diferentes universidades que han aprobado el 75% de los créditos de su programa académico.

Las competencias genéricas de dicho examen evalúan a los estudiantes a través de cinco módulos:

1. Lectura crítica

2. Razonamiento cuantitativo
3. Competencias ciudadanas
4. Comunicación escrita
5. Inglés

Los tipos de preguntas que utiliza son de selección múltiple, se encuentran conformados por un enunciado que puede presentar una situación, contexto, texto, la formulación de una tarea de evaluación, entre otras y 4 opciones de respuesta, de las cuales solo una es correcta.

En cuanto al módulo de lectura crítica, evalúa las capacidades de entender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse tanto en la vida cotidiana, como en ámbitos académicos no especializados, utilizados en la prueba Saber Pro para evaluar la interpretación, aprendizaje y toma de posturas críticas a pesar de no contar con un conocimiento previo.

Evalúa tres competencias utilizando textos que difieren en su tipo y propósito con el fin de ejercitar de diferentes maneras las tres competencias explicadas de la siguiente manera:

1. Comprensión del contenido
 - a. Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto: en los eventos, ideas, afirmaciones y demás elementos que componen un texto, su evaluación es a partir de la comprensión del significado de palabras, expresiones o frases explícitas, es así como las preguntas involucran que el estudiante entienda el

significado de los elementos locales constituyentes del texto, identifica los eventos narrados de manera explícita en cualquier género y los personajes involucrados.

Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global: la relación semántica y formal de los elementos locales que constituyen un texto, para darle un sentido global, es así como las preguntas involucran frases o párrafos y exigen reconocer y comprender su articulación, para ello el estudiante debe comprender la estructura formal y la función de sus partes, identificar y caracterizar las diferentes voces o situaciones, comprende las relaciones entre diferentes partes o enunciados, identifica y caracteriza las ideas o afirmaciones presentes.

2. Evaluar textos a la aproximación crítica

- a. Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido: consiste en la capacidad de enfrentar el texto críticamente evaluando la validez de argumentos, identificación de supuestos, derivación de implicaciones, reconocimiento de estrategias argumentativas y retóricas, relación de los contenidos con las variables contextuales, evidenciadas en que el estudiante es capaz de establecer relaciones entre un texto y otros textos o enunciados, reconocer contenidos valorativos y las estrategias discursivas en un texto, contextualizar adecuadamente un texto o la información contenida en él.

El módulo utiliza entonces dos tipos de textos:

- Continuos: se leen de manera secuencial y se organizan en frases, párrafos, secciones, capítulos, etcétera.

- Discontinuos: no se leen secuencialmente e incluyen cuadros, gráficas, tablas, entre otros.

Divididos en literarios e informativos y en descriptivos, expositivos y argumentativos, con una limitante en la cual los textos debido a limitaciones prácticas, no contienen más de 500 palabras, y así no se puede evaluar directamente la comprensión de textos relativamente extensos.

Entonces en el módulo se utilizan 35 preguntas en total con porcentajes de competencia y tipo de texto de la siguiente manera:

POR TIPO DE TEXTO		
	Tipo de texto	Porcentaje de preguntas
Continuo	Literario	15%
	Informativo	70%
Discontinuo	Literario	7%
	Informativo	8%
	Total	100%

Fuente: Guía de orientación: Saber Pro-Módulos de Competencias Genéricas

POR COMPETENCIA	
Competencias	Porcentaje de preguntas
Identifica	25%
Comprende	40%
Reflexiona	35%

Fuente: Guía de orientación: Saber Pro-Módulos de Competencias Genéricas

El ICFES estableció niveles de desempeño con el fin de complementar el puntaje numérico que se otorga a los estudiantes relacionada con una descripción cualitativa de las habilidades y conocimientos que podrían tener si se ubican en determinado nivel así:

NIVELES DE DESEMPEÑO	DESCRIPTOR GENERAL
1 PUNTAJE EN EL MÓDULO DE 0 A 124	El estudiante podrá identificar elementos del texto como la temática, la estructura, cuando estos aparezcan de manera explícita, identificar algunos recursos lingüísticos y discursivos que permiten comprender el significado local de los enunciados, reconocer la intención comunicativa del autor y responder a preguntas específicas que indagan sobre datos suministrados

2 PUNTAJE EN EL MÓDULO DE 125 A 157	Además de lo anterior, el estudiante reconoce la macroestructura comprendiendo el sentido global a partir de los elementos de cohesión que permiten la coherencia. Identifica el tipo de texto, las estrategias discursivas y reconoce las funciones del lenguaje empleadas para comprender el sentido
3 PUNTAJE EN EL MÓDULO DE 158 A 199	Además de lo anterior, el estudiante va más allá de la información explícita del texto dominando las estrategias de comprensión del texto, además puede proyectar escritos a partir de la información del texto
4 PUNTAJE EN EL MÓDULO DE 200 A 300	Además de lo anterior, el estudiante valora el contenido global del texto a partir de los elementos locales, las relaciones entre estos, y su posición en un determinado contexto desde una perspectiva hipotética.

Fuente: Guía de orientación: Saber Pro-Módulos de Competencias Genéricas

4. ESTRUCTURACIÓN METODOLÓGICA

4.1 Método Mixto

Para la presente investigación se realizó la elección de un método mixto de investigación, en tanto que el mismo permite una integración y análisis de datos adquiridos desde el enfoque cuantitativo y cualitativo. En términos de Hernández, Fernández y Baptista (2014) los métodos mixtos implican una recolección de datos cuantitativos y cualitativos, por medio de los cuales se generan procesos de orden sistemático, empírico y crítico, que permiten una integración y discusión conjunta de los datos recolectados.

Debido al carácter de la investigación, este método mixto estará encabezado fundamentalmente por el enfoque cualitativo, en tanto que, si bien se realizó un análisis de los promedios de las pruebas Saber Pro entre los años 2016 y 2018 para la selección de los programas académicos que fueron sometidos a comparación, la investigación se centró en las indagaciones tanto documentales como experienciales de los administrativos, docentes y directivos pertenecientes a los programas académicos objeto de este estudio, con el fin de lograr identificar las prácticas de enseñanza alrededor del desarrollo de competencias de pensamiento y lectura críticos en los programas con mayor y menor puntaje de las facultades de Ciencias, Ciencias Humanas, Ingenierías fisicomecánicas, Ingenierías Fisicoquímicas y Salud en la Universidad Industrial de Santander.

Por otro lado, para efectos de recolección y análisis de información se hizo uso del método comparativo de investigación, el cual posibilita a través de su desarrollo una mejor comprensión de las prácticas de enseñanza en cada uno de los programas académicos, adicionalmente permite entender multifactorialmente las diferencias, similitudes o patrones observados en cada una de las carreras frente al enfoque de transversalidad de la lectura crítica.

El método comparativo tiene como objetivo fundamental la verificación de una hipótesis a partir de la información a la que se llega empíricamente. De acuerdo con Bereday (1968) el método comparativo dentro de la pedagogía comparada se divide en cuatro etapas, la primera se basa en la descripción de los puntos que se van a comparar entre los programas en este caso, la segunda, es la etapa de interpretación teniendo en cuenta el contexto histórico, social y político. Como tercera etapa se presenta la yuxtaposición de la información para determinar en qué puntos se

pueden comparar, lo que da paso a la etapa final que tiene que ver con la comparación propiamente respecto a las cuestiones seleccionadas (Fuentes y Rodríguez, 2009).

Adicional a lo anterior, dentro del desarrollo del método comparativo de investigación, la configuración de una estructura teórica sólida surge como aspecto fundamental para identificar las propiedades y características de los criterios de comparación y la clasificación de variaciones y semejanzas en el objeto de estudio. Por otro lado, la definición de los criterios debe hacerse dentro del ámbito del objeto, el contexto, el tiempo y el espacio para poder definir la comparación de las variables y hallar los patrones, semejanzas, diferencias o concordancias, en este caso, la estructura teórica sirvió como base para el modelo de las entrevistas estructuradas que se realizaron a directivos y docentes en cada uno de los programas académicos.

Así pues, el método comparativo de investigación, resultó un método idóneo para analizar las prácticas de enseñanza entorno al desarrollo de competencias en lectura crítica en cada uno de los programas académicos seleccionados, de tal forma que a partir del procesos de yuxtaposición dentro de los criterios definidos de comparación se realizó un análisis de las prácticas de enseñanza y se establecieron diferencias, semejanzas y patrones en las mismas.

4.1.1 Fase cuantitativa

Esta investigación parte de un diseño de carácter hipotético-deductivo, debido a que se maneja una tesis inicial que relaciona las prácticas de enseñanza en el desarrollo de competencias de lectura crítica con los resultados de las pruebas Saber Pro, entre los años 2016 y 2018, de los programas

con mayor y menor puntaje de las facultades de Ciencias, Ciencias Humanas, Ingenierías fisicomecánicas, Ingenierías Fisicoquímicas y Salud en la Universidad Industrial de Santander.

El estudio es de tipo correlacional ya que de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), el estudio correlacional “tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular. En ocasiones sólo se analiza la relación entre dos variables, pero con frecuencia se ubican en el estudio vínculos entre tres, cuatro o más variables” (p.126).

De acuerdo con lo anterior, se realizó la revisión de los puntajes de cada una de las carreras pertenecientes a la Universidad Industrial de Santander, de acuerdo con las tablas publicadas en la página web del Icfes. Para poder hallar los puntajes más altos y más bajos, como primera medida se aplicaron filtros para hallar la Universidad Industrial de Santander y el componente de lectura crítica, cosecutivamente se aplicaron otros filtros en dos documentos distintos estableciendo un rango de puntajes altos en un documento y bajos en el otro, los rangos se iban modificando de acuerdo con lo buscado, que en este caso era dos carreras por facultad, finalmente, con algunas opciones ya evidenciadas, se sacó el promedio de los tres años consecutivos a partir de una media aritmética que permitiera establecer las dos carreras por facultad con los puntajes más altos y más bajos en el componente de lectura crítica.

Imagen 2

Ejemplo 1 Tabla de puntajes competencias genéricas examen Saber Pro

GRUPO_REFERENC	MUNICI	DEPART	ID	INSTITUCION	SMIES	MUNICIPIO	DEPARTA	PROGRAMA_ACADEMICO	NOMBRE_MOD	T	PRO	DES	PROMEDIO_P	DESVI
723	INGENIERÍA	BUCARAM/SANTAND	1204	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE S	10333	BUCARAMANG.	SANTANDER	PRODUCCION AGROINDUSTRIAL	LECTURA CRÍTICA	24	121	23	120	22
333	ADMINISTRACIÓN	BUCARAM/SANTAND	1204	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE S	694	BUCARAMANG.	SANTANDER	GESTION EMPRESARIAL	LECTURA CRÍTICA	62	135	21	135	25
413	EDUCACIÓN	BUCARAM/SANTAND	1204	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE S	13151	BUCARAMANG.	SANTANDER	LICENCIATURA EN EDUCACION B	LECTURA CRÍTICA	17	154	17	158	29
123	EDUCACIÓN	BUCARAM/SANTAND	1204	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE S	687	BUCARAMANG.	SANTANDER	LICENCIATURA EN MATEMATICAS	LECTURA CRÍTICA	25	156	19	158	27
747	EDUCACIÓN	BUCARAM/SANTAND	1204	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE S	15239	BUCARAMANG.	SANTANDER	LICENCIATURA EN EDUCACION B	LECTURA CRÍTICA	19	152	14	161	18
752	EDUCACIÓN	BUCARAM/SANTAND	1204	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE S	685	BUCARAMANG.	SANTANDER	LICENCIATURA EN MUSICA	LECTURA CRÍTICA	44	152	19	164	29
762	CIENCIAS NATURAL	BUCARAM/SANTAND	1204	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE S	53283	BUCARAMANG.	SANTANDER	MATEMATICAS	LECTURA CRÍTICA	13	164	21	165	40
767	INGENIERÍA	BUCARAM/SANTAND	1204	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE S	699	BUCARAMANG.	SANTANDER	INGENIERIA ELECTRICA	LECTURA CRÍTICA	100	162	22	165	32
772	INGENIERÍA	BUCARAM/SANTAND	1204	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE S	696	BUCARAMANG.	SANTANDER	INGENIERIA CIVIL	LECTURA CRÍTICA	297	164	22	167	32
667	ENFERMERÍA	BUCARAM/SANTAND	1204	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE S	689	BUCARAMANG.	SANTANDER	ENFERMERIA	LECTURA CRÍTICA	50	162	18	169	25
237	INGENIERÍA	BUCARAM/SANTAND	1204	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE S	698	BUCARAMANG.	SANTANDER	INGENIERIA DE SISTEMAS	LECTURA CRÍTICA	70	165	17	169	29
242	INGENIERÍA	BUCARAM/SANTAND	1204	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE S	700	BUCARAMANG.	SANTANDER	INGENIERIA INDUSTRIAL	LECTURA CRÍTICA	214	167	21	169	31
247	INGENIERÍA	BUCARAM/SANTAND	1204	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE S	702	BUCARAMANG.	SANTANDER	INGENIERIA METALURGICA	LECTURA CRÍTICA	58	164	17	169	33
252	CIENCIAS SOCIALES	BUCARAM/SANTAND	1204	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE S	693	BUCARAMANG.	SANTANDER	TRABAJO SOCIAL	LECTURA CRÍTICA	81	159	17	170	29
257	BELLAS ARTES Y DIS	BUCARAM/SANTAND	1204	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE S	102151	BUCARAMANG.	SANTANDER	ARTES PLASTICAS	LECTURA CRÍTICA	5	139	29	172	39
267	SALUD	BUCARAM/SANTAND	1204	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE S	692	BUCARAMANG.	SANTANDER	NUTRICION Y DIETETICA	LECTURA CRÍTICA	27	158	20	172	24
272	INGENIERÍA	BUCARAM/SANTAND	1204	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE S	701	BUCARAMANG.	SANTANDER	INGENIERIA MECANICA	LECTURA CRÍTICA	215	168	22	173	29
277	SALUD	BUCARAM/SANTAND	1204	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE S	690	BUCARAMANG.	SANTANDER	FISIOTERAPIA	LECTURA CRÍTICA	25	163	18	173	32
282	INGENIERÍA	BUCARAM/SANTAND	1204	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE S	3731	BUCARAMANG.	SANTANDER	INGENIERIA ELECTRONICA	LECTURA CRÍTICA	63	171	19	174	24
287	INGENIERÍA	BUCARAM/SANTAND	1204	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE S	703	BUCARAMANG.	SANTANDER	INGENIERIA QUIMICA	LECTURA CRÍTICA	210	167	21	174	27
801	INGENIERÍA	BUCARAM/SANTAND	1204	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE S	697	BUCARAMANG.	SANTANDER	INGENIERIA DE PETROLEOS	LECTURA CRÍTICA	227	173	23	176	30
806	SALUD	BUCARAM/SANTAND	1204	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE S	80804	BUCARAMANG.	SANTANDER	EMICROBIOLOGIA Y BIOC	LECTURA CRÍTICA	53	166	18	177	35

Fuente: <https://www2.icfesinteractivo.gov.co/>

4.1.2 Fase cualitativa

Teniendo en cuenta algunas de las características fundamentales del enfoque de investigación cualitativa; la subjetividad, la interpretación y el lenguaje, la presente investigación propone este enfoque, en tanto que posibilita la comprensión, explicación e interpretación de la problemática, es decir, el análisis comparativo de las prácticas de enseñanza en relación con el desarrollo de competencias en lectura crítica en la Educación Superior en los programas con mayor y menor puntaje de las facultades de Ciencias, Ciencias Humanas, Ingenierías fisicomecánicas, Ingenierías Físicoquímicas y Salud en la Universidad Industrial de Santander.

4.2 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

4.2.1 Análisis estadístico de promedios en lectura crítica

Los análisis de los datos estadísticos de los promedios de lectura crítica en los programas académicos de las Universidad Industrial de Santander, se recogieron directamente de la página electrónica del ICFES, la cual proporciona tablas con los programas académicos, las instituciones de Educación Superior y los promedios específicos de los componentes allí evaluados; para este caso se rastreó la información correspondiente al componente de lectura crítica.

4.2.2 Análisis de los programas académicos

El análisis de los programas académicos se hizo desde dos perspectivas; por un lado, se realizó una indagación de los planes de estudio de cada uno de los programas académicos por medio de las páginas de internet remitiéndose directamente a la información que proporcionó cada uno de los programas, así como un rastreo y análisis documental de las propuestas institucionales y estrategias frente a la alfabetización, haciendo énfasis en el desarrollo de competencias en lectura crítica.

Ese análisis se dividió en cinco etapas, inicialmente el rastreo de los documentos existentes y disponibles, consecutivamente la clasificación de los mismos lo que conllevará a la selección de los más pertinentes con el fin de que cumplan con los propósitos del estudio, los criterios de exclusión están basados en las categorías creadas para la recolección de información, por lo cual se eligieron documentos que dieran cuenta de las prácticas de enseñanza realizadas por los

docentes, las concepciones alrededor de lo que se entiende por lectura crítica y la vinculación de las literacidades académicas. Tras la selección de los documentos surge como paso a seguir la lectura a profundidad del contenido, extrayendo los elementos más relevantes que faciliten el análisis, los cuales se consignan en una tabla diseñada de tal forma que permita comprender los patrones, las tendencias, convergencias y contradicciones halladas en el proceso de análisis. El análisis finaliza con una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión que permita una síntesis comprensiva total (Sandoval, 2002).

Imagen 3

Ejemplo 2 Tabla comparativa de programas académicos

PROGRAMA ACADÉMICO	DISEÑO INDUSTRIAL	INGENIERÍA ELÉCTRICA
	<p>Diseño I: Lectura previa de la temática a exponer. ☐ Exposición magistral de la temática. ☐ Exposición de temas relacionados por parte de los estudiantes. ☐ Trabajo en grupo para la construcción de conceptos mediante ejercicios bidimensionales y tridimensionales ☐ Desarrollo de propuestas para la elaboración de proyectos donde se apliquen los conceptos adquiridos. ☐ Elaboración y evaluación de alternativas de solución para la realización del proyecto ☐ Participación en foros sobre la temática ☐ Desarrollo de proyectos cortos de Diseño durante el semestre donde se apliquen los conceptos adquiridos</p> <p>Geometría descriptiva: El desarrollo de la asignatura se enfoca hacia la solución de problemas con la participación del estudiante, cuyo propósito es que él logre relacionar, analizar y proponer estrategias para resolver a partir de situaciones reales, problemas creados en el contexto académico de la clase.</p> <p>Dicha estrategia se apoya en las técnicas de expresión gráfica, mediante abstracciones susceptibles de ser analizadas mediante la geometría descriptiva (proyecciones ortogonales); permitiendo generar en el estudiante una actitud crítica y propositiva sobre situaciones concretas. Los trabajos prácticos y los quices no tienen suletorio</p> <p>Taller de lenguaje: Los talleres de lenguaje son proyectos pedagógicos de aula dentro de los cuales los estudiantes afinan estrategias que posibilitarán la argumentación en la conversación, la lectura interpretativa y la construcción de textos tipo ensayo. Los proyectos serán propuestas concretas frente a problemas que se hayan detectado en los estudiantes durante el diagnóstico y en relación con el manejo de la lengua materna, es decir, en competencias comunicativas.</p> <p>Cada grupo organiza su proyecto de aprendizaje y las dinámicas orientadoras de las actividades serán las de la pedagogía activa y constructiva, con fundamento en la contratación de los procesos y <u>logros</u> en la relación estudiante-estudiante, estudiante-textos de referencia y estudiante-docente.</p> <p>Cálculo I El docente impartirá el curso a través de lecciones maestras acompañadas de sesiones</p>	<p>Química: Las estrategias utilizadas para el desarrollo de la asignatura son: ☐ Exposición del profesor. ☐ Estudio de casos y discusión de estos. ☐ Desarrollo de ejercicios prácticos. ☐ Demostraciones experimentales en el aula. ☐ Trabajos colaborativos y puesta en común. ☐ Talleres de ejercicios, prácticas y discusión.</p> <p>Vida universitaria: Conferencias de acción reflexión.</p> <p>Física: Preguntas y respuestas orales. 2. Preguntas abiertas. 3. Prueba objetiva. 4. Anotaciones de campo (en forma de taller de problemas)</p> <p>Introducción a la Ingeniería: Se promoverá en el estudiante su protagonismo en su proceso de aprendizaje y en él de sus compañeros, fomentando el trabajo colaborativo. Los conceptos teóricos deberán ser resultado de experiencias de laboratorio propuestas.</p> <p>Cálculo III: Exposición del profesor con la <u>participación activa</u> de los estudiantes. ☐ Entrega de ejercicios sobre cada capítulo con el fin de propiciar una mejor utilización de las horas de consulta, como también el trabajo individual y colectivo. ☐ Divulgación de tópicos relacionados con el curso. ☐ Auxiliares que permitan orientar a los estudiantes en su estudio.</p> <p>Física II: Preguntas y respuestas orales. 2. Preguntas abiertas. 3. Prueba objetiva. 4. Anotaciones de campo (en forma de taller de problemas). 5. Ensayo (artículo sobre un tema a desarrollar durante el semestre) y Exposición (al final del semestre y sobre el tema desarrollado)</p> <p>Circuitos eléctricos: Propone nuevos problemas para que sus compañeros los resuelvan. ☐ Resuelve problemas propuestos por sus compañeros. ☐ Participa activamente en el foro del curso</p> <p>Ecuaciones diferenciales: Los estudiantes a través de proyectos de clases que deberán ser entregados el primer día de clase construirán, aplicarán y resolverán modelos matemáticos descritos por ED. La presentación de informes se realizará de acuerdo con un formato establecido, que consiste en: planteamientos de las hipótesis a usar, determinación de las dimensiones físicas de las variables, construcción del conjunto de ecuaciones que rigen el sistema, solución de las ecuaciones pertinentes, verificación del modelo comparando sus resultados con los datos experimentales (en lo posible), refinación del modelo si es necesario. Interpretación de los resultados.</p>

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, por medio de entrevistas a los directivos, administrativos y docentes que hacen parte de los programas académicos, se realizó el proceso de indagación sobre las prácticas de enseñanza en torno a al pensamiento y lectura críticos desarrollados al interior del plan de estudios, algunas de las asignaturas y la transversalidad de las mismas.

4.2.3 Entrevistas estructuradas a directivos y docentes

La presente investigación se valdrá del uso entrevistas, estas se aplicarán a modo de entrevistas estructuradas ya que gracias a su preparación anticipada guían de manera sistemática el orden del discurso de acuerdo con el tema que se quiere indagar, lo que permite continuar el hilo de la conversación frente a los temas de interés posibilitando un análisis del testimonio del entrevistado, que en este caso estará guiada hacia las prácticas de enseñanza en el aula (para el caso de los docentes) y en el desarrollo de prácticas institucionales (en el caso de directivos y administrativos) con relación al desarrollo de competencias en pensamiento y lectura críticos en cada uno de los programas que son objeto de estudio. Esta indagación busca identificar las estrategias plasmadas no sólo en los planes de estudio, sino, las que se realizan de manera intrínseca en las asignaturas en general o a través de proyectos transversales que posiblemente no se visibilizan dentro del plan de estudios.

Dentro de este contexto Gaskel (2004) (como se citó en Bonilla y Rodríguez 1997) menciona:

“La entrevista cualitativa es un intercambio de ideas, significados y sentimientos sobre el mundo y los eventos, cuyo principal medio son las palabras. Es una interacción en la cual se exploran diferentes realidades y percepciones donde el investigador intenta ver las situaciones de la forma como lo ven sus informantes...”. (p.159).

Imagen 4

Ejemplo 3 Fragmentos de prácticas de enseñanza descritas por directivos

¿El proceso evaluativo asigna un puntaje específico a las competencias en lectura crítica?

Depende del estilo de evaluación del profesor, hay profesores que hacen sus evaluaciones en Moodle y a pesar de que sean de opción múltiple hay algunos que utilizan preguntas enfocadas al análisis crítico, hay otros que no lo utilizan y utilizan mucho pregunta abierta, es más demorado, es más complicado, pero los estudiantes, digamos que uno como profesor tiene la capacidad de evaluar si en realidad el estudiante está o no aplicando la lectura, entonces depende del tipo de evaluación que haga el docente. Ahora que tu vaya a encontrar en el programa algo así específico y tácito no creo.

2. LECTURA CRÍTICA:

¿Se realizan actividades semestrales extracurriculares que fomenten el desarrollo de un pensamiento y lectura crítica?

Si X

Al interior de la escuela se hacen muchísimas actividades, estamos pasando todo por extensión solidaria, talleres, cursos. Y dentro de las actividades enmarcadas en estas actividades, hay lecturas de artículos, acabamos de terminar el cuarto seminario de biodiversidad, es una actividad liderada netamente por estudiantes, entonces aquí se traen expertos nacionales a nivel regional y yo creo que eso también le permite a los chicos sobre todo a los que están involucrados en la logística del evento, entrar a interactuar con expertos y sentar una posición crítica en diferentes áreas.

Dentro del plan de estudios de la carrera ¿Se destinan asignaturas específicas guiadas al fortalecimiento de competencias en lectura crítica?



tatiana hernandez

1.2.2 Preguntas abiertas enfocadas al análisis crítico



tatiana hernandez

2. 1 Extensión solidaria, talleres, cursos, lectura de artículos, seminarios de biodiversidad, involucrarlos en la logística del evento.

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con lo anterior, el objetivo de las entrevistas a directivos y docentes de los programas académicos, fue dirigido inicialmente a comprender la concepción que se tiene del desarrollo de la lectura crítica dentro del programa y la importancia que se le genera a la misma desde un carácter interdisciplinar, lo cual posteriormente permita comprender e identificar las prácticas de enseñanza que se generan dentro del programa académico en busca de promover, potencializar y evaluar las competencias en lectura crítica.

Imagen 5

Ejemplo 4 Fragmentos de prácticas de enseñanza descritas por docentes

1.1.4 ¿Desarrolla con sus estudiantes algún tipo de proyecto investigativo en las asignaturas que orienta? SI X NO ____ Para mí un factor muy importante, siempre será la motivación, esto que hacemos en primer semestre es un insumo para que usted en un semestre más o en unos semestres más se encuentre con un profesor que le ayude a generar esta investigación, usted ya tiene la base, ahora necesita un apersona que le acompañe en el momento de la aplicación, para que usted vuelva a la reflexión y haga digno, y puede pensar en una investigación porque lleva más semanas, uno no puede pensar en una investigación de 16 semanas, no seríamos responsables, entonces hay que motivar a los estudiantes a eso, que ese trabajo que hacemos no se quede guardado, no se quede como un requisito para pasar taller de lenguajes, sino que sea un insumo, para que más adelante lo desarrollen, incluso a algunos estudiantes yo les digo, que las cosas que ellos hacen son tan buenas, que sin desmeritar el trabajo algunos trabajos de grado, prácticamente están por el mismo corte y lo están haciendo muchachos del primer semestre.

1.1.5 ¿Vincula usted situaciones cotidianas o problemáticas sociales con las temáticas desarrolladas en clase? SI X NO ____ Pues al momento en el que uno le dice a los estudiantes que escoja un tema, tiene que ver, primero que todo con su disciplina y segundo



tatiana hernandez
Sí, proyecto de revisión de tema



tatiana hernandez
Motivación, esta revisión de tema la puede retomar más adelante como trabajo de investigación



tatiana hernandez
Sí, tiene que ver con su disciplina

4.3 Posición ética

En cuanto a las consideraciones éticas, se tuvo en cuenta el uso de las normas APA para la bibliografía con el fin de no incurrir en plagio de los autores o instituciones con sus diferentes textos, utilizados en el presente trabajo, así como hacer uso correcto del parafraseado y la referenciación correspondiente en cada párrafo relacionado con el supuesto de cualquier autor usado.

Frente a la universidad, se solicitó el permiso a las escuelas para hacer mención de las mismas en el presente documento, así como para el análisis y acceso a la información de cada uno de sus programas académicos involucrados en los diferentes puntajes promedio descritos de lectura crítica encontrados en los resultados del Saber Pro aplicadas entre el 2016 y 2018, los cuales fueron hallados de un documento público encontrado en la página del ICFES.

También se tuvo en cuenta el consentimiento informado, el cual fue diligenciado por cada uno de los participantes de las entrevistas, ya sean directivos o docentes, en dónde se solicitó la aprobación de grabación y uso de las declaraciones realizadas en la presente investigación.

4.4 Análisis de resultados

Para la elección de las carreras con el puntaje más alto y más bajo de los programas académicos de pregrado de cada una de las facultades, se realizó un análisis estadístico de tipo media aritmética, análisis que resulta útil para determinar una tendencia general del conjunto de datos proporcionados en las estadísticas publicadas por el Icfes de las pruebas Saber Pro, los datos recogidos obedecen a los tres años consecutivos (2016-2018) en el componente de lectura crítica del exámen ya mencionado.

4.4.1 Resultados de programas académicos de la Universidad Industrial de Santander con el mayor y menor puntaje en el componente de lectura crítica en las pruebas Saber Pro 2016 - 2018

Tabla de carreras con el mayor y menor puntaje de las pruebas saber Pro, en el Componente de lectura crítica en la Uis					
Facultad	Carrera	Puntaje 2016	Puntaje 2017	Puntaje 2018	Promedio de los tres años
Ciencias	Biología	182	187	183	184,0
	Licenciatura en Matemáticas	153	158	162	157,7
Ciencias Humanas	Historia y Archivística	188	182	192	187,3
	Licenciatura en Música	163	164	149	158,7
Ingenierías Fisicomecánicas	Diseño Industrial	177	185	182	181,3
	Ingeniería Eléctrica	167	165	158	163,3
Fisicoquímicas	Geología	178	187	184	183,0
	Ingeniería Metalúrgica	169	169	173	170,3
Salud	Medicina	187	182	183	184,0
	Fisioterapia	171	173	178	174,0

 Carreras con mayor puntaje

 Carreras con menor puntaje

Elaboración propia. Fuente: www.icfes.gov.co

4.4.2 Descripción comparativa de prácticas de enseñanza en los programas académicos por facultad con el mayor y menor promedio en el componente de lectura crítica de las Pruebas Saber- Pro

El hallazgo de la prácticas de enseñanza frente a los procesos de desarrollo en competencias en lectura crítica se realizó en dos vías: por un lado, se aplicó una entrevista estructurada a directivos de cada una de las escuelas objeto de estudio, que en este caso fueron los programas académicos por facultad con mayor y menor promedio en los resultados del componente de lectura crítica de las pruebas Saber Pro en la Universidad Industrial de Santander, en donde por medio de la distinción de tres categorías (Prácticas de enseñanza, lectura crítica y literacidades académicas) se indagó acerca de las iniciativas propuestas, desde las perspectivas metodológicas y didácticas por el programa académico para fomentar competencias en pensamiento y lectura crítica.

Posteriormente, se realizó un análisis de las propuestas de estrategias de enseñanza-aprendizaje y estrategias de evaluación, ubicadas en los contenidos de cada una de las asignaturas de los programas académicos a estudiar, buscando identificar a partir de la literatura recogida, estrategias que fomentaran el desarrollo de pensamiento y lectura crítica en las asignaturas a lo largo del plan de estudios.

En este orden de ideas, se realizaron matrices de análisis de carácter comparativo, frente a las preguntas propuestas en las entrevistas estructuradas, en donde se ubicó la información recogida de cada uno de los programas académicos. El estudio se realizó comparando los programas de la misma facultad con el mayor y menor promedio en los resultados en el componente de lectura crítica de las Pruebas Saber- Pro, así mismo a partir de la información recogida por parte de

directivos y docentes en las entrevistas estructuradas, se ubicaron algunas de las asignaturas y prácticas que dentro de su desarrollo fomentan competencias en lectura crítica.

Para lo anterior se tuvieron en cuenta prácticas que desarrollaran las competencias expuestas por Rincón y Gil (2017)

- Capacidad de comprensión analítica y producción intencional de textos expositivos, infomativos y argumentativos y dominar niveles de construcción.
- Capacidad argumentativa para desarrollar modos de razonamiento adecuados para el análisis crítico y constructivo.
- Capacidad innovadora para desarrollar aptitudes creativas.
- Capacidad de negociación para experimentar el poder del discurso argumentado y de la capacidad de análisis
- Capacidad para interpretar y cultivar el arte de la formación de un sujeto justo y culto.
- Capacidad para seguir aprendiendo. (Rincón y Gil, 2013, Pág 21) .

Así mismo, teniendo en cuenta la la literatura recogida en la búsqueda de antecedentes, se tuvieron en cuenta las prácticas de enseñanza que tuvieran relación con procesos de indagación y desarrollo de habilidades metacognitivas, dado que, de acuerdo con los postulados de Lipman (1991) se hace de vital importancia para el desarrollo de un pensamiento y una lectura críticos involucrar al estudiante a una comunidad de investigación que se desarrolle a través de la pedagogía del juicio con la estrategia del diálogo. Por otro lado, teniendo en cuenta a Serrano (2008) el modelo de pensamiento dialógico proporciona alternativas de pensamiento, las cuales combaten juicios

preestablecidos, para lo cuál actividades extracurriculares, como la participación en foros, debates, seminarios, programas de radio, etc., aportan a un desarrollo de pensamiento crítico.

De acuerdo con lo anterior, los componentes que se tuvieron en cuenta para comparar los programas académicos fueron:

- La existencia de proyectos transversales destinados al fortalecimiento del pensamiento y lectura crítica.
- La movilidad de los estudiantes frente a las materias de libre elección.
- Existencia de componentes obligatorios en el plan de estudios que busquen desarrollar competencias en lectura crítica.
- El proceso evaluativo frente al desarrollo de competencias en lectura crítica.
- Existencia de actividades extracurriculares que fomenten el desarrollo de un pensamiento y lectura crítica.
- Existencia de asignaturas guiadas al fortalecimiento de competencias en lectura crítica.
- Medios de difusión impulsados por los programas académicos en los cuales participen los estudiantes.
- Proceso investigativo de los estudiantes en el programa académico.

Por otro lado, dentro de la búsqueda de información de cara a las iniciativas por parte de los programas académicos frente al desarrollo de procesos en lectura y pensamiento crítico, se halló un componente transversal a todas los programas académicos (con excepción de Ingeniería Eléctrica) que aporta al desarrollo en competencias en lectura crítica, este es el Taller de Lenguaje,

impartido por la Escuela de Idiomas de la Universidad, por ende, pese a que se verá reflejada información respecto a este taller en cada uno de los programas académicos, este componente tendrá un acápite propio con el fin de ampliar la información sobre dicha iniciativa.

4.4.2.1 Facultad de Ingenierías Físico-Químicas

Los programas académicos objeto de estudio de esta Facultad son *Geología e Ingeniería Metalúrgica*, siendo Geología el que presenta el mayor promedio en el componente de lectura crítica de las Pruebas Saber- Pro.

De acuerdo con los componentes comparativos expuestos anteriormente se encuentra que, en ninguno de los dos programas académicos existe un proyecto transversal orientado al desarrollo de competencias en lectura crítica. Frente al programa de Geología, se afirma que por un lado, los estudiantes desde que son admitidos en la Universidad ya tienen un mínimo de desarrollo en esa competencia, debido a que la misma es considerada por el ICFES en la prueba Saber 11 y la universidad exige un promedio relativamente alto en ese nivel, además en la carrera se refuerza en el núcleo básico, con el Taller de Lenguaje, así mismo, teniendo en cuenta que este es un programa teórico-práctico, cada uno de los niveles dentro de sus estrategias de enseñanza plantean actividades como la escritura, producción y comprensión de determinadas problemáticas, análisis de textos o artículos, entre otros, lo que implica el desarrollo de competencias en lectura crítica en todas las asignaturas, por otro lado, hay avances frente al desarrollo de estas competencias en lo que tiene que ver con las prácticas de laboratorio, lo cual implica que los estudiantes entiendan procesos y elaboren informes con conclusiones que sólo se pueden generar si ha habido un proceso de comprensión y entendimiento total de lo propuesto en la asignatura.

En este orden de ideas, se encuentra dentro del desarrollo de las estrategias de enseñanza-aprendizaje de algunas de las asignaturas pertenecientes al programa de Geología, estrategias dirigidas a procesos como: el desarrollo comprensivo de los conceptos, buscando fomentar el pensamiento creativo a través del método del descubrimiento, la importancia de crear una motivación en el estudiante como componente fundamental del desarrollo de la enseñanza, otras estrategias como cuadros de análisis, procesos investigativos y elaboración de informes con su respectiva sustentación.

Por otro lado, en el programa de Ingeniería Metalúrgica, se afirma que no existe un programa que sea transversal y que obedezca a estos intereses, pero que existe la identificación de la necesidad y la voluntad actual de fomentarlo. Dentro de las estrategias de enseñanza aprendizaje propuestas por los contenidos de las asignaturas del presente programa, se destaca el aprendizaje a partir del trabajo colaborativo, el aprendizaje basado en problemas, la lectura comprensiva de textos y artículos científicos, elaboración de ensayos, investigación bibliográfica y elaboración de informes, sin embargo, el proceso evaluativo de las estrategias en algunas asignaturas no es muy claro, en tanto que se redacta de una manera muy general y no da espacio a análisis de estrategias de evaluación puntuales, lo que dificulta la posibilidad de medir ya sea de forma cualitativa o cuantitativa el avance frente a dichas propuestas.

Consecutivamente, en lo que respecta a la movilidad de los estudiantes en las materias de libre elección con otros programas académicos, se afirma en los dos casos que existe movilidad en las materias tipificadas por la universidad como materias de contexto, esta movilidad se da en términos de intercambio con otras facultades y con otras Instituciones de Educación Superior con las que se

tiene convenio tanto a nivel nacional como internacional, por lo que los estudiantes pueden, si así lo desean, tomar materias electivas, por ejemplo, en idiomas, humanidades o en la misma disciplina de estudio.

Con respecto a los componentes obligatorios como: talleres, materias prerequisite u otros, enfocados al desarrollo de competencias en lectura crítica, en los dos programas académicos, el único componente obligatorio es el taller de lenguaje que se toma en primer semestre.

Por otro lado, dentro del proceso evaluativo frente al desarrollo de competencias en lectura crítica, se evidenció la existencia en los dos programas de un porcentaje sugerido por parte de la escuela o unos ítems que tengan que ver puntualmente con el desarrollo de dichas competencias, lo anterior, debido a que hay asignaturas que no están bajo el control puntualmente de la escuela, sino, de otras escuelas como la escuela de matemáticas para el caso de los dos programas académicos, por lo tanto, las escuelas no pueden implantar una regla general en esta vía, desde otra perspectiva, debido a la libertad de cátedra, cada uno de los docentes en acuerdo con sus estudiantes establece los porcentajes y los ítems a evaluar en cada una de las asignaturas, sin embargo, para el caso de Geología, se evidencian en algunas estrategias evaluativas, porcentajes derivados de investigaciones bibliográficas y sustentaciones de las mismas y ensayos. Por su parte, en las estrategias evaluativas en el programa de Ingeniería Metalúrgica, se proponen composición de textos, desarrollo de problemas y elaboración de ensayos.

Consecutivamente, frente a las actividades extracurriculares, el programa de Geología cuenta con un programa llamado “Geo-almuerzo” en donde se ubican egresados o personas que den

conferencias sobre la profesión y los problemas de la profesión, por otra parte, tienen los “Capítulos estudiantiles”, actividad que consiste en organizar una serie de conferencias o teleconferencias con asociaciones nacionales e internacionales, y finalmente, los semilleros de investigación a los que pertenecen los estudiantes, que del mismo modo aportan al desarrollo de competencias en lectura crítica a partir de una exposición de los estudiantes a lectura continua de artículos y búsqueda de información.

En el mismo sentido, el programa de Ingeniería Metalúrgica, cuenta a su vez, con conferencias relativas a temáticas de la carrera en eventos como el UIS 18 FEST, un festival organizado por la Universidad.

Por otro lado, los directivos afirman que la única asignatura existente en estos dos programas que va dirigida al desarrollo de competencias en lectura crítica es el Taller de Lenguaje impartido en primer semestre, sin embargo, para el caso de Geología, existe en el plan de estudios, la asignatura de Geología Ambiental que tiene por objetivo conocer y analizar la problemática ambiental por medio del desarrollo de talleres que buscan aplicar metodologías de evaluación de impactos ambientales de las industrias minero-energéticas, desarrollo de habilidades para identificar y analizar problemas ambientales, creación de propuestas alternativas frente al manejo ambiental, seminarios sobre temas relacionados con la aplicación de la Geología Ambiental en la resolución de problemas del medio ambiente, evaluación de impactos ambientales y el conocimiento de metodologías de tratamiento de aguas residuales y de plantas de potabilización, manejo de residuos sólidos, disposición de estériles de minería y manejo de

residuos de la industria petrolera³. La anterior asignatura claramente aporta al análisis de problemáticas ambientales en su campo, desde una perspectiva crítica debido a que busca fomentar el conocimiento y los valores en lo que a los recursos naturales respecta.

Frente a los medios de difusión en los que los estudiantes pueden participar, el programa académico de Geología cuenta con una página de internet “Geo-Web” en dónde los estudiantes pueden hacer encuestas, publicar eventos y noticias. Por su parte, el programa de Ingeniería Metalúrgica hace uso de los espacios fomentados por la Universidad como tal, pero no hay en la actualidad algún medio de difusión propio de la escuela.

Por otro lado, frente al proceso investigativo de lo estudiantes, los dos programas académicos cuentan con materias que acompañan los proyectos de investigación o la modalidad de grado que elijan los estudiantes, estas materias se titulan: Trabajo de Grado I y Trabajo de Grado II, en dónde los estudiantes inicialmente realizan la redacción de su anteproyecto de investigación, con asesoría de un director asignado y posteriormente ejecutan dicho proyecto de investigación.

Para el caso de Geología dentro del contenido de las asignaturas Trabajo de Grado I y II, se estipulan el manejo de contenidos como: formulación y desarrollo del trabajo de investigación, revisión de antecedentes y perspectivas y se evalúa mediante la presentación al comité de proyectos de la Escuela de una propuesta de trabajo en búsqueda de su aval y concepto de aprobado.

³ Información extraída del plan de estudios publicado en la Página Web de la Universidad, www.uis.edu.co

Por su parte, en Ingeniería Metalúrgica, Trabajo de Grado I explora el concepto de investigación, el proceso investigativo y sus etapas y la formulación como tal del anteproyecto y en Trabajo de Grado II se presenta el informe final de la investigación.

4.4.2.2 Facultad de Ingenierías Físico-Mecánicas

En esta facultad los programas académicos que se tomaron como muestra fueron: *Diseño Industrial e Ingeniería Eléctrica* y el programa que obedece al resultado del promedio más alto en el componente de lectura crítica en el examen Saber Pro, es el programa de Diseño Industrial.

A partir del hallazgo de resultados frente a la transversalidad de proyectos destinados al fortalecimiento de competencias en pensamiento y lectura crítica, se evidencia que no existe categóricamente y de manera institucional un proyecto transversal que busque el fortalecimiento de competencias en lectura crítica, en ninguno de los dos programas académicos, por su parte en el programa de Ingeniería Eléctrica se afirma que posterior a la modificación del pénsum realizada en el año 2014 y tras tomar la decisión de eliminar la asignatura del Taller de Lenguaje del plan de estudios, se acordó que el componente de lectura crítica se debía trabajar de manera transversal a lo largo de toda la carrera y en todas las asignaturas pertenecientes al programa académico, sin embargo, tal iniciativa no se evidencia en los contenidos de las asignaturas, ni existen iniciativas que den cuenta de la misma transversalidad, por lo que se asume que si bien, algunos docentes lo harán en el desarrollo de sus clases, existirán también docentes que no lo realizan debido a la falta de directrices formales frente a dicha actividad.

Consecutivamente, se afirma que en el programa de Ingeniería Eléctrica a partir de este año se han iniciado unas prácticas de competencias internacionales llamadas “Abet”, prácticas que van enfocadas al desarrollo de competencias de acuerdo con las normas internacionales de los Estados Unidos y que busca certificar los programas de Ingenierías, para el caso de la escuela los programas de Ingeniería Eléctrica y Electrónica, tales prácticas tienen en cuenta el desarrollo de competencias de trabajo en equipo y comunicación efectiva, las cuales son evaluadas a través de una rúbrica que se diseñó, pero se manifiesta que hasta el momento los resultados no han sido satisfactorios.

Posterior a ello, frente a la movilidad de los estudiantes en las materias de contexto con otros programas académicos tanto en Ingeniería eléctrica como en Diseño Industrial, los programas cuentan con posibilidad de tomar materias de otras facultades y convenios con otras universidades, dentro y fuera del país, este proceso avala tanto materias electivas como materias de la carrera siempre y cuando después del análisis se apruebe que es factible realizar la homologación de las mismas, en el caso de Ingeniería Eléctrica, a la fecha hay tres estudiantes que están en el programa “Sígueme” realizando un semestre académico en otra Institución de Educación Superior.

Frente a los componentes obligatorios como materias prerrequisito o el Taller de lenguaje, como se citó anteriormente, el programa de Ingeniería Eléctrica es el único programa de la Universidad que actualmente no tiene como obligatorio en su plan de estudios la asignatura de Taller de Lenguaje, por su parte, se afirma desde la entrevista que se realizó al directivo del programa, que Introducción a la Ingeniería (asignatura que se ve también en primer semestre) busca suplir algunos de los objetivos del mismo, sin embargo, en el análisis de las estrategias de enseñanza y evaluación

de dicha asignatura no se evidencian similitudes o estrategias orientadas al desarrollo del pensamiento o lectura crítica.

Por su parte el programa académico de Diseño Industrial sí cuenta con el Taller de Lenguaje en primer semestre como obligatorio y se manifiesta del mismo modo que actualmente se están implementando en algunas asignaturas unos talleres que buscan acercar a los estudiantes a temáticas que tienen que ver con la referenciación de los textos, redacción de citas, entre otros elementos, como estrategia para preparar a los estudiantes para su presentación de trabajo de grado.

En lo que respecta al proceso evaluativo de estrategias encaminadas al desarrollo de un pensamiento y lectura crítica, no se evidencia en ninguno de los dos programas porcentajes o puntajes específicos frente a este ítem, en este orden de ideas, son los docentes dentro de su autonomía quienes deciden libremente asignar porcentajes a procesos como comprensión lectora, argumentación de documentos, presentación de exposiciones, entre otras.

Por otro lado, frente a las iniciativas derivadas de la escuela de cara al desarrollo de actividades extracurriculares, el programa de Diseño Industrial cuenta con un evento anual llamado “De puertas pa’ fuera”, que consiste en una jornada en la cual los egresados del programa académico que se hayan destacado en su campo son invitados a dictar conferencias que tienen por objeto exponer cómo ha sido su desarrollo profesional, cuál ha sido el proceso por el que han tenido que atravesar para lograr ciertos objetivos, invitar a conocer otros posibles campos de desempeño e iniciativas de emprendimiento y experiencias en general que buscan la reflexión y motivación de los estudiantes frente a su profesión. Así mismo, los estudiantes, como producto de sus

investigaciones o de su participación en semilleros investigativos, participan en distintos eventos presentando posters y ponencias.

Para el caso de Ingeniería Eléctrica, se afirma que, si bien no existen iniciativas propias de la escuela, algunos estudiantes participan voluntariamente en los talleres de lectura impartidos por la biblioteca.

Frente al establecimiento de asignaturas por parte del programa académico guiadas al desarrollo de las competencias en lectura crítica, se encuentra: el Taller de Lenguaje en Diseño Industrial, materia impartida en el núcleo básico de la carrera y de acuerdo con el análisis del plan de estudios asignaturas como “*Semiótica*”, “*Sociología*” y “*Ecodiseño*”. En cuanto a la asignatura de *Semiótica* la misma busca generar en el estudiante una aproximación a la visión de la relación hombre - naturaleza, posicionándola como base principal del proceso de la generación de cultura y la relación de la cultura con las manifestaciones sígnicas. En ese orden de ideas tal asignatura tiene como objetivo que el estudiante reflexione sobre su formación integral en respuesta a las necesidades sociales y el desarrollo de competencias profesionales, por otro lado, desde la perspectiva investigativa se busca que el estudiante sea consciente de las necesidades sociales existentes para la elaboración de cada uno de sus proyectos.

Por su parte, la asignatura de Sociología, se muestra como fundamental en tanto que los objetos de uso de carácter tanto artesanal como de alta tecnología se relacionan y se contextualizan de acuerdo con la relación entre el hombre y la cultura y los distintos espacios-tiempo, de modo que, cualquier objeto desarrollado debe obedecer a un orden cultural y social, por lo cual es fundamental

para un diseñador industrial reconocer las implicaciones que tienen los objetos respecto a las culturas, dimensiones de tiempo y espacios para los cuales son creados.

Por otro lado, la asignatura de Ecodiseño, resulta fundamental en cuánto al proceso de concientización medioambiental y visión crítica frente a los impactos ambientales provocados en el planeta por la abundancia de productos en la industria que producen exceso de contaminación⁴.

En cuanto a la participación de los estudiantes en medios de difusión como iniciativas propiciadas por el programa académico, en Diseño Industrial existe una actividad en la cual se escogen anualmente dos de los mejores trabajos de investigación, se envían y se publican en los medios de prensa de la Universidad, por otro lado, en el programa de Ingeniería eléctrica algunos estudiantes participan de actividades como un Cine-foro que promueve la carrera, donde se analizan películas asociadas con temáticas que tienen que ver con la carrera.

Finalmente, frente al acompañamiento en los procesos investigativos, se pudo visualizar que en el programa de Diseño Industrial se realiza un permanente proceso de formación en investigación, por medio de los Talleres de Diseño en donde deben construir trabajos escritos que registren la información consultada, estructurando de manera organizada los análisis y sus síntesis y exponiendo los requerimientos del proyecto, es decir, el registro del planteamiento del problema como primera fase metodológica de todo proyecto de diseño.

⁴ Información extraída del P.E.P (Proyecto Educativo del Programa)

Por otro lado, los dos programas académicos cuentan con materias que buscan acompañar los procesos de investigación de los estudiantes en la última etapa de la carrera, Trabajo de grado I y trabajo de grado II, en donde realiza inicialmente la propuesta de investigación, para su posterior ejecución

4.4.2.3 Facultad de Ciencias

En esta facultad los programas académicos que se tomaron como muestra fueron: *Biología* y *Licenciatura en Matemáticas*, el programa que obedece al resultado del promedio más alto en el componente de lectura crítica en el examen Saber Pro, es el programa de Biología.

Con respecto a la transversalidad de proyectos enfocados al desarrollo de la lectura crítica, se encuentra que actualmente no existen proyectos destinados a tal fin, sin embargo, en el programa de Biología, se afirma que esas prácticas se realizan dentro del desarrollo de las asignaturas, para poner un ejemplo, los profesores en el transcurso de la materia, proponen a lectura de textos académicos que son analizados en clase, comprueban la lectura escogiendo al azar uno o dos estudiantes y realizan una discusión y puesta en común de los contenidos e interrogantes, así mismo, los estudiantes hacen uso de las actividades propuestas por el SEA (Sistema de Excelencia Académica), el cual ofrece cursos de acompañamiento en la elaboración y escritura de los proyectos de grado. Por su parte, en el programa de Licenciatura en Matemáticas, se afirma que hay una falencia en el componente crítico, que busca fortalecerse desde la línea de investigación y las materias que implican el desarrollo de la teoría pedagógica, así mismo, se ha implementado a partir del año 2018 la entrega de informes a modo de artículos sobre las prácticas educativas que desarrollan los estudiantes durante su proceso formativo.

Frente a las asignaturas de contexto, en el caso de la Licenciatura en Matemáticas existe movilidad por parte de los estudiantes con otros programas académicos, se afirma, que generalmente los estudiantes de la licenciatura toman sus asignaturas de contexto en la escuela de educación, con materias en lo referente al desarrollo pedagógico y técnicas de enseñanza. Por otro lado, en el programa de Biología los estudiantes tienen movilidad también en otras escuelas y en otras instituciones con una modalidad de intercambio llamada “Sígueme”, haciendo los trámites necesarios en universidades con convenio y realizando intercambios con instituciones de educación superior, como la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad Nacional de Colombia, entre otras.

En cuanto a estrategias metodológicas en el orden de componentes obligatorios en los programas académicos como: talleres de lenguaje o materias prerrequisito enfocadas al desarrollo del pensamiento y lectura crítica, en el programa de Biología se encuentra el Taller de Lenguaje y en el programa de Licenciatura en Matemáticas tras una modificación realizada a partir del año 2018, se encuentran dos asignaturas en donde se buscan fortalecer los niveles de lectura y escritura, por un lado, en primer semestre la asignatura Lectura de Textos Académicos Universitarios, que a su vez es prerrequisito para ver en segundo semestre Escritura de Textos Académicos Universitarios, estas dos materias tienen como propósito fundamental crear un ambiente en el cual se oriente a los estudiantes en el ciclo básico para que puedan ubicarse académicamente en los procesos de lectura y escritura propios de la Educación Superior, teniendo en cuenta que enseñar a leer en la lengua materna permite un desarrollo de procesos de carácter cognitivo en todas las áreas del conocimiento.

Así mismo, este proceso busca involucrar a los estudiantes en las diversas comunidades académicas, partiendo de la premisa de que la lectura en la Universidad dista de los procesos lectores en el colegio en tanto que se hace pertinente diferenciar la forma de hacer estos tipos de lecturas según las disciplinas, así pues, la asignatura busca desarrollar procesos de lectura de cara a preguntas como ¿De qué manera se lee en la universidad? ¿Cuáles procedimientos o estrategias son pertinentes para interpretar y comprender un texto? y focalizarse no sólo en lo que dice el texto sino en preguntas de contexto que respondan a interrogantes como ¿Quién lo dice? ¿Para qué lo dice? ¿Cómo lo dice? y en que momento histórico se desarrolla este discurso.

Por su parte, la asignatura de Escritura de Textos Académicos Universitarios tiene como objetivo orientar los procesos de producción de textos académicos de acuerdo con la disciplina de estudio, teniendo en cuenta la concepción de los diversos géneros discursivos como ordenadores de las prácticas sociales de cada cultura. En ese orden de ideas, la asignatura busca que los estudiantes identifiquen los géneros textuales propios de cada disciplina y la elaboración de productos escritos a partir de la materialización de ideas ya concebidas, producto del conocimiento adquirido de los procesos de investigación y la expresión de ideologías.⁵

En cuanto al proceso evaluativo en miras a la valoración del desarrollo de competencias en lectura crítica, se afirma que en el programa de Biología este componente se encuentra implícito en el desarrollo de las distintas asignaturas, enfocándose en la lectura crítica de textos científico-académicos y proponiendo a partir de discusiones en clase los distintos debates e interrogantes que del texto se desprenden.

⁵ Información extraída del P.E.P (Proyecto Educativo del Programa)

Por su parte, la Licenciatura en Matemáticas que cuenta con una modificación importante realizada a partir del año 2018, establece un criterio de evaluación de un mínimo de 20% a la presentación y sustentación de un trabajo escrito que evidencie la experiencia de una clase o una propuesta didáctica, esto con el fin de desarrollar procesos de lectura de bibliografía para la elaboración de la propuesta y habilidades de escritura para la redacción de esta.

La siguiente tabla sintetiza las asignaturas con tal componente evaluativo, el tipo de actividad valorada y sus respectivos porcentajes:

Asignatura	Trabajo Final	Porcentaje de evaluación
Fundamentación didáctica	Trabajo final: presentación exposición de una experiencia de clase	20%
Didáctica de la Geometría y la trigonometría	Propuesta didáctica alrededor de un tema de geometría o trigonometría para estudiantes de primaria, secundaria o bachillerato	20%
Didáctica de la probabilidad y la estadística	Elaboración propuesta didáctica	No se especifica en el documento.
Didáctica de la aritmética y el álgebra	Propuesta Didáctica y práctica docente	40%
Didáctica del cálculo	Propuesta Didáctica alrededor de un tema de cálculo para estudiantes de secundaria o de primer semestre universitario	20%

Tabla 5. Fuente: Elaboración propia, de acuerdo con la información obtenida en los anexos de los contenidos de las asignaturas publicados en el Proyecto Educativo del programa académico de Licenciatura en Matemáticas.

Algunas actividades como: talleres, lectura de artículos, seminarios sobre biodiversidad, conferencias en eventos realizados por la universidad, participación de los estudiantes en los mismos desde el ámbito logístico, escritura y presentación de ponencias y proyectos de extensión solidaria, son actividades extracurriculares que se desarrollan en el programa académico de Biología.

Por su parte, el programa de Licenciatura en Matemáticas realiza un coloquio de prácticas semestralmente, en dónde los estudiantes presentan ante la comunidad académica los resultados de sus informes de práctica a través de posters, se genera un proceso valorativo y se resaltan los mejores, así mismo, el programa fomenta la realización de eventos coloquios y charlas o conferencias con tópicos relacionados con el programa académico como, pedagogía, quehacer docente, competencias ciudadanas, entre otros.

Frente a las asignaturas guiadas al fortalecimiento de competencias en pensamiento y lectura crítica, a parte del Taller de Lenguaje en Biología y la asignatura de Lectura de textos Académicos Universitarios y Escritura de textos académicos Universitarios en el programa de Licenciatura en Matemáticas, se encuentra a partir del análisis del plan de estudios en el programa de Biología la existencia de materias como, *Bioética y Biología de la conservación, Cambio Global del Ambiente, Botánica Económica y Etnobotánica y Mutagénesis Ambiental I y II.*

La *Bioética*, a partir de la deliberación sobre la capacidad ética, social y profesional, se pregunta por reflexiones dinámicas propias de su disciplina como controversias en torno al comienzo de la vida, los avances en genética, reproducción asistida o clonación de seres humanos, cuidados de pacientes terminales al final de su vida y temas tan debatidos como el suicidio asistido y la

eutanasia, a partir de lo anterior, se busca que los estudiantes realicen un análisis teniendo en cuenta procesos cognitivos como la síntesis, la reflexión y la argumentación crítica de las temáticas anteriormente citadas. Por su parte, la asignatura de Biología de la conservación busca reconocer los problemas ecológicos relativos a la conservación de la biodiversidad y a la importancia de gestión de medidas de conservación a través de proyectos de investigación con relación a la estabilidad de las poblaciones silvestres y la conservación de especies protegidas.

Consecutivamente, desde la asignatura *el Cambio Global del Ambiente*, se realizan análisis de problemáticas como el cambio climático, el cambio del uso del suelo, la intensificación del efecto invernadero como resultado de la intervención antrópica desde diferentes escenarios (especialmente el que tiene que ver con la deforestación intensiva), entre otras., problemáticas que requieren un análisis por parte de la academia y de los futuros profesionales, de cara al reconocimiento de las consecuencias que han conducido a un camino sin retorno en términos del impacto ambiental sobre el planeta tierra.

Por otro lado, la asignatura *Botánica, Economía y Etnobotánica*, busca proporcionar a los estudiantes conocimientos y reflexiones en torno a los diferentes usos dados a las plantas por parte del hombre, la importancia histórica de su uso y las implicaciones económicas del mismo, adicionalmente, se trabajan aspectos que tienen que ver con los usos culturales de las plantas por parte de las comunidades indígenas e indudablemente su importancia desde la perspectiva de los aspectos medicinales y rituales dentro de sus tradiciones y cultura, el anterior análisis resulta significativo, puesto que a partir de dichas temáticas se reflexiona frente a situaciones contextuales propias de Colombia entorno a la multiculturalidad, diversidad y reconocimiento de las culturas indígenas del país.

Finalmente, la asignatura de *Mutagénesis Ambiental I y II*, pone en discusión el impacto negativo que ejercen las principales actividades humanas y sus productos, sobre la integridad de organismos y seres humanos que habitan ambientes contaminados, lo que provoca alteraciones genéticas como enfermedades relacionadas con la mutación, el riesgo de defectos genéticos en las patologías como el cáncer y otras enfermedades degenerativas crónicas, situaciones que merecen un especial énfasis a partir de la reflexión crítica entorno a las prácticas del hombre contemporáneo y sus repercusiones negativas en el ambiente y en su propio desarrollo.

En cuanto al programa de Licenciatura en Matemáticas, las asignaturas que presentan componentes críticos son: “*Pensamiento Pedagógico y Sociedad*” y “*Educación Matemática y Atención a la Diversidad*”, con respecto a *Pensamiento Pedagógico y Sociedad* se presenta un análisis crítico de la sociedad desde la perspectiva de la pedagogía y la labor docente, en tanto que propone a partir de la crisis social y educativa, la necesidad de reconfigurar la concepción del ejercicio pedagógico, como un ejercicio en donde el docente se desenvuelve como mero operador o transmisor del conocimiento. A partir de lo anterior, se pretende que el estudiante reflexione sobre el quehacer pedagógico y su papel en la sociedad de cara a la formación de estos, desde la perspectiva de los fundamentos pedagógicos y la conciencia del contexto social al cuál pertenece, así como la importancia de una formación integral.

Por otro lado, *Educación Matemática y Atención a la Diversidad* propone la discusión enfocada en la necesidad de identificar características diferenciadas del aprendizaje y los programas que presten especial atención a la diversidad cognitiva que requiere formación especializada por parte de los docentes, dado que las necesidades educativas especiales hacen parte del contexto educativo

al cual se enfrenta el futuro profesional en docencia, lo que implica una visión de sociedad que trabaje por la inclusión y educación de los distintos actores pertenecientes a la sociedad.

Frente a la participación de los estudiantes en medios de difusión como revistas, periódicos, programas radiales, entre otros, en el programa de Biología se afirma que los estudiantes participan voluntariamente de algunas actividades usando las herramientas que les proporciona la Universidad, como la emisora y el periódico, pero que la carrera no impulsa ninguna de estas actividades, por su parte en la Licenciatura en Matemáticas, algunos estudiantes participan de manera voluntaria en cine-foros.

Frente al acompañamiento y desarrollo de competencias en torno al proceso investigativo de los estudiantes, en el programa de Biología se identificaron las asignaturas de Seminario de Investigación, *Trabajo de Grado I y II*, en el seminario de investigación se busca acercar a los estudiantes al conocimiento de los fundamentos de la investigación científica en Biología, desarrollando las habilidades necesarias a través de distintas actividades, para que los estudiantes sean capaces de proponer de manera rigurosa y académica su trabajo de investigación, por otro lado en Trabajo de grado I, los estudiantes elaboran la propuesta de trabajo de investigación bajo la dirección de un docente, propuesta que posteriormente pasa por un comité de trabajos de grado que la recibe y la envía a evaluadores externos con miras a elevar el nivel de objetividad y rigurosidad del trabajo investigativo. En ese sentido, el directivo entrevistado afirma, que se ha contado con evaluadores de carácter internacional por ejemplo de Perú, México y Estados Unidos, quienes al ser especialistas en las temáticas posibilitan un aumento en el nivel de exigencia académica de los proyectos investigativos.

En cuanto a la Licenciatura en Matemáticas, el directivo entrevistado reporta que el programa no contaba con la existencia de un trabajo de grado formal, por lo que los estudiantes presentaban como requisito de grado un informe de las prácticas que efectuaban en las Instituciones Educativas, sin embargo, en la actualidad tras las modificaciones realizadas en el 2018, se cuenta con asignaturas de *Seminario de Práctica y Trabajo de Grado I y II*. Por su parte, el *Seminario de Práctica* pretende ofrecer desde una relación entre la teoría y la práctica los fundamentos para comprender el proceso de investigación en educación matemática y el papel de la teoría en la práctica pedagógica, profundizando en temáticas como investigación en educación, métodos de investigación en educación, análisis de experiencias de aula y proyectos de investigación. Por otro lado, *Trabajo de grado I y II* son un espacio en donde inicialmente se permite al estudiante seleccionar entre las seis modalidades de Trabajo de Grado⁶ la que mejor se ajuste de acuerdo con sus intereses y expectativas profesionales y posteriormente se realiza un acompañamiento por parte del docente dentro de dicho proceso.

4.4.2.4 Facultad de Humanidades

En esta facultad los programas académicos que se tomaron como muestra fueron: *Historia y Archivística* y *Licenciatura en Música*, el programa que obedece al resultado del promedio más alto en el componente de lectura crítica en el examen Saber Pro, es el programa de Historia y Archivística.

De acuerdo con el primer ítem frente a los aspectos a comparar, no se evidenció en el plan de estudios del programa de Licenciatura en Música algún proyecto transversal que desarrolle

⁶ Ver anexo 3 Tabla de modalidades de grado.

competencias relacionadas con el componente de la lectura crítica, por su parte, en el programa de Historia y Archivística, el directivo afirma que, pese a que no se encuentra estipulado en el plan de estudios, los estudiantes debido al volumen de la lectura y al contenido de las mismas, desde una perspectiva de análisis y comprensión de la historia a la cual se encuentran expuestos y a la constante escritura de textos como ensayos y reseñas, fortalecen de manera transversal en todas las asignaturas habilidades que propenden a un análisis de los textos, por otro lado, algunos docentes como práctica individual promueven en los estudiantes la preparación y presentación de ponencias que implican la búsqueda y análisis tanto fuentes históricas, fuentes de archivo, fuentes hemerográficas e fuentes iconográficas, entorno a determinado tema e historiografía.

En lo que respecta a la movilidad de los estudiantes frente a las asignaturas de contexto, los dos programas académicos cuentan con la posibilidad de cursar asignaturas en otras facultades y áreas del conocimiento dependiendo su interés, para el caso del programa en Historia y Archivística, el directivo entrevistado afirma que los estudiantes propenden a la elección de electivas en el área de la filosofía en la mayoría de los casos.

Frente a los componentes obligatorios en los planes de estudio con relación al desarrollo de competencias en lectura crítica para los dos programas, se encuentra el Taller de Lenguaje en primer semestre, asignatura que pretende en cada uno de los casos introducir a los estudiantes en el tema de lectura de textos académicos, teniendo en cuenta las comunidades académicas propias de su disciplina, generando la inmersión de los estudiantes en el campo de la lectura comprensiva de textos a nivel universitario.

Dentro del puntaje asignado a procesos evaluativos con relación a prácticas que fomenten el desarrollo de competencias en lectura crítica, no existe en ninguno de los dos programas una directriz que asigne un porcentaje especial para actividades con este enfoque en particular.

Frente a las actividades extracurriculares semestrales que se propician desde los programas académicos, se evidencia en Historia y Archivística la “Jornada de estudios Históricos” que se realiza dos veces al año, en donde, a partir de seminarios abiertos para el pregrado y el posgrado se posibilita la participación de los estudiantes en escenarios académicos y de discusión con profesores especializados provenientes de países como Argentina, México, entre otros, quienes trabajan temas relacionados con las líneas de estudio de la carrera, dichos seminarios enfrentan a los estudiantes a una constante exposición sobre problemáticas propias de su disciplina y a un ambiente académico propulsor de pensamiento y lectura crítica. Por otro lado, los semilleros de investigación ofrecen así mismo, formación constante en términos de indagación, preparación de temas y un análisis crítico de los contenidos haciendo uso de estrategias como el seminario alemán para el desarrollo de sus encuentros. Con respecto al programa de Licenciatura en Música, no se hallan resultados frente a prácticas transversales que fomentan habilidades en desarrollo de pensamiento y lectura crítica.

Consecutivamente, en lo que respecta a las asignaturas específicas guiadas al fortalecimiento de competencias en lectura crítica, se afirma que desde el programa de Historia y Archivística, casi todas pasan por este enfoque, puesto que, teniendo en cuenta las líneas de formación, que son: Historia Universal, Historia de Colombia y Regional, Historia de América Latina, Historia Social de las Comunidades Aborígenes, Metodológica, Investigativa, Teórica, Archivística y Patrimonio, Línea General y Ciencias sociales (Antropología, Economía, Ciencias Políticas y Sociología) se

requiere en esencia dentro del desarrollo de sus contenidos la comprensión de textos, escritura de trabajos académicos, entre otras habilidades propias del desarrollo de la competencia en lectura crítica.

Por su parte en la Licenciatura en Música se identifican asignaturas como *Historia y apreciación Musical I, II, III, Fundamentos de Pedagogía y Ética ciudadana*, que son cercanas a análisis críticos dentro del desarrollo de sus contenidos, por ejemplo, desde asignatura *Historia y apreciación Musical* en sus tres niveles, se genera un análisis crítico que proviene del conocimiento y comparación de los distintos contextos históricos en los cuales se ha generado el desarrollo musical, en *Fundamentos de la Pedagogía* se busca desarrollar una mirada crítica frente a la reflexión pedagógica desde las visiones tanto clásicas como contemporáneas del quehacer docente y finalmente *Ética Ciudadana* se aportan desde la reflexión sobre como pensar y forjar una educación ciudadana que contribuya a la construcción de una sociedad civil desde los ámbitos sociales y políticos y al pleno ejercicio de una ciudadanía, escenarios en donde, pese a que no se visualiza dentro de los objetivos de la asignatura el pensamiento y la lectura crítica se pueden generar aportes considerables frente a análisis de problemáticas propias de la sociedad colombiana.

Frente a los medios de difusión en los cuales participan los estudiantes haciendo uso de habilidades enfocadas a la oralidad y la escritura, el programa académico de Historia y Archivística cuenta con un boletín estudiantil llamado “*Nuestra Voz Historia*”, en el cual los estudiantes publican entrevistas a académicos y distintos personajes de interés, fragmentos literarios, reseñas de películas, obras de Arte y artículos producto de sus procesos de indagación sobre determinadas temáticas. Por otro lado, eventualmente se afirma que los estudiantes han participado en programas radiales con la universidad, pero no cuentan con un programa como tal fomentado por la escuela.

En términos de actividades como Cine-foros o tertulias literarias y demás, los estudiantes periódicamente organizan actividades en torno a la conmemoración de fechas con trascendencia histórica, por ejemplo, los 100 años de la Revolución Rusa, los 100 años del manifiesto de los estudiantes de Córdoba o los 50 años del 68, entre otras, lo que genera habilidades que tienen que ver con la oralidad y la escritura como producto de indagación y exposición de determinadas temáticas.

Por su parte, el programa de Licenciatura en Música realiza periódicamente conciertos de los grupos de ensamble adscritos a la escuela y conciertos de recitales con los estudiantes sobresalientes en determinadas áreas.

Finalmente, frente al acompañamiento en el proceso investigativo de los estudiantes, el programa de Historia y archivística cuenta con una introducción inicial a la metodología de investigación desde el primer semestre con la asignatura de *Metodología de la investigación* y posteriormente reciben acompañamiento en el planteamiento y desarrollo del proceso de investigación desde sexto semestre con asignaturas como: *Métodos y Técnicas de Investigación Histórica*, *Taller de proyectos de Investigación*, *Fuentes Históricas* y *Trabajo de Grado I y II*.

Respecto al programa de Licenciatura en Música, los estudiantes cuentan con las asignaturas de *proyecto de Grado I y II* en noveno y décimo semestre. Así mismo, la escuela cuenta con un grupo de Investigación llamado “A TEMPO” al cual se pueden adscribir los estudiantes en las distintas líneas como Folklor, Interpretación, Pedagogía, Creación Sonora e Intermedial y el semillero de investigación “ARS NOVA”.

4.4.2.5 Facultad de Salud

En esta facultad los programas académicos que se tomaron como muestra fueron: *Medicina* y *Fisioterapia*, el programa que obedece al resultado del promedio más alto en el componente de lectura crítica en el examen Saber Pro, es el programa de *Medicina*.

Frente a la existencia de proyectos transversales destinados al fortalecimiento del pensamiento y la lectura crítica en el programa de Medicina, el directivo entrevistado afirma que actualmente la carrera cuenta con talleres de lectura crítica impulsados por docentes epidemiólogos a partir del sexto semestre, en dónde se buscan fortalecer en los estudiantes habilidades frente a la comprensión de las lecturas, evaluando argumentos y evidencias en las mismas. Por otro lado, en el programa de Fisioterapia desde una revisión del plan de estudios, no se evidencian proyectos transversales con tal fin.

Con respecto a la movilidad de los estudiantes frente a las materias de libre elección con asignaturas de otros programas académicos, las dos carreras cuentan con movilidad dentro de la universidad y con otras instituciones de Educación Superior con las cuales se tienen convenio.

De los componentes obligatorios en los planes de estudio que se relacionen con el desarrollo de lectura crítica se encuentra el Taller de Lenguaje en los dos programas académicos, impartido en primer semestre y a cargo de la Escuela de Idiomas. Por su parte, el programa académico de Medicina cuenta a su vez con los talleres de Lectura Crítica impulsados desde la carrera a partir de sexto semestre.

Frente a la existencia de un porcentaje específico en el proceso evaluativo de cara al desarrollo de competencias en lectura crítica, el directivo entrevistado de la escuela de Medicina afirma que no existe una directriz implementada institucionalmente, dado que estos procesos de valoración van inmersos en el estilo de enseñanza impartido por los docentes en cada una de las asignaturas, por lo que no se concibe de manera separada.

Con respecto al programa académico de Fisioterapia, no se evidencian en el plan de estudios puntajes específicos dirigidos a la evaluación de la competencia en lectura crítica.

Frente a las actividades semestrales extracurriculares impulsadas por la escuela, el programa académico de Fisioterapia cuenta con la participación de los estudiantes en semilleros y grupos de investigación. Por su parte el programa académico de Medicina cuenta con eventos académicos cada dos semanas aproximadamente, en los cuales los estudiantes participan de manera activa, realizando lectura y selección de literatura, de cara a la validación de argumentos de los documentos consultados.

Respecto a la existencia de asignaturas específicas que guíen el fortalecimiento de la lectura crítica, el directivo entrevistado en el programa de Medicina, insiste en que tales prácticas se desarrollan de manera transversal en cada una de las asignaturas, sin embargo, realizando la indagación en el plan de estudios, se encuentran las asignaturas de *Ética Médica* y *Ética Ciudadana*, la primera va dirigida hacia la reflexión entorno al marco ético sustentado en principios morales, así como la importancia de comprender su deber médico desde la perspectiva de un profesional que debe propiciar bienestar a sus pacientes, por su parte, *Ética Ciudadana*, busca proporcionar al estudiante

el sustento ético, jurídico, político y pedagógico para reflexionar entorno a forjar una educación y ejercicio idóneo de la ciudadanía.

Frente al programa de Fisioterapia, se identifica la asignatura *Ética Profesional* en el plan de estudios, la cual va dirigida a desarrollar competencias como: la comprensión de la dimensión ética de la persona dentro de un contexto cultural en miras de generar una transformación propia y del entorno, así como ser consciente de la dimensión política que implica el comportamiento del sujeto como ciudadano de un mundo globalizado y la comprensión de la relación del individuo con el universo como cocreador, para participar en la construcción de la paz en un Estado de derecho⁷.

Frente a la participación de los estudiantes en medios de difusión promovidos por los programas académicos, la carrera de Medicina cuenta con una revista impulsada por los estudiantes de la carrera e indexada a Colciencias en categoría C, llamada “*MEDICAS UIS*” la cual tiene una trayectoria de cerca 20 años, esta revista, “tiene como fin la divulgación de la producción científica y la formación de sus lectores en los diversos campos del conocimiento biomédico. *MÉDICAS UIS*, está dirigida a estudiantes de pregrado y postgrado en medicina, médicos generales y especialistas quienes reciben una amplia gama de temas distribuidos en las diversas secciones de la publicación” (UIS, 2019). Por su parte en el programa de Fisioterapia no se evidencian actividades de este tipo.

Frente al acompañamiento en el proceso investigativo por parte del programa académico a los estudiantes en la carrera de Medicina, el directivo entrevistado afirma que por un lado, la estrategia de los talleres de lectura crítica resulta muy provechosa para los estudiantes, puesto que los orienta

⁷ Esta información es tomada del plan de estudios publicado en la página de la universidad (www.uis.edu.co)

frente a la consulta y búsqueda de la información, así mismo, otro factor favorable con el que cuenta el programa es con una biblioteca de alta calidad que además ofrece una considerable gama de revistas, libros y demás documentos necesarios para la investigación desde la plataforma electrónica. Por otro lado, la exigencia del nivel de inglés de la carrera juega un papel fundamental, debido a que aumenta el espectro del campo investigativo y facilita la búsqueda de literatura. Así mismo, en el plan de estudios se evidencian asignaturas sobre investigación a partir del quinto semestre

Por su parte, el programa de Fisioterapia refuerza el componente investigativo a partir de asignaturas como *Investigación I*, *Investigación II*, *Seminario I* y *Seminario II*. En este orden de ideas, dichas asignaturas buscan incorporar el desarrollo de competencias con relación a los principios fundamentales del método científico, los alcances, implicaciones, utilidad, perspectiva y retos en la investigación en Fisioterapia, adicionalmente busca desarrollar competencias en cuanto la revisión bibliográfica, tipos de fuentes y tipos de información, entre otras.⁸

4.4.3 Descripción de las prácticas de enseñanza del Taller de Lenguaje en la Universidad Industrial de Santander

Una de las prácticas significativas encontradas en el proceso investigativo frente a las prácticas de enseñanza en el desarrollo de competencias en lectura crítica realizado en la Universidad Industrial de Santander, fue el “*Taller de Lenguaje*”, asignatura que se imparte en todos los programas académicos pertenecientes a la universidad (con excepción de *Ingeniería Eléctrica*), tal asignatura

⁸ Esta información es extraída del plan de estudios publicado de la pagina de la Universidad: www.uis.edu.co

hace parte de una iniciativa de la *Escuela de Idiomas* de la universidad, que a su vez pertenece a la Facultad de Ciencias Humanas.

El *Taller de Lenguaje* configura un importante avance frente a la comprensión de la necesaria y continúa formación de los estudiantes con respecto a las habilidades comunicativas, en este caso, enmarcadas desde una perspectiva de las literacidades académicas, en tanto que postulan lo significativo que resulta dentro de los procesos formativos emprender métodos que guíen dentro del contexto educativo el desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad.

En este orden de ideas, en lo que respecta a los propósitos, objetivos y metodología hallada sobre el *Taller de lenguaje*, éste se configura como una iniciativa que pretende responder a las necesidades de orden comunicativo que existen en cada uno de los programas académicos teniendo en cuenta sus respectivas disciplinas, de modo tal, que pretende responder a preguntas como: ¿Qué sentido tiene en tu vida hablar, escuchar, leer y escribir? ¿Cómo son nuestro hábitos lectores y escritores? ¿Qué y como se habla, escucha, lee y escribe en la universidad?, entre otras.

Estos interrogantes responden a la necesidad de comprender y analizar los procesos de lectura, escritura y oralidad como procesos complejos e interactivos frente a los cuales es imperante generar un desarrollo continuo en miras de la construcción de conocimiento propia del nivel educativo superior.

De acuerdo con lo anterior, el *Taller de Lenguaje* pretende fortalecer las competencias relacionadas con la cultura escrita, la oralidad y la escucha como componentes que juegan un rol determinante en la interpretación de lo que se dice, ya sea a partir de un texto escrito o hablado.

El *taller de lenguaje* tiene como propósitos generales, potenciar el desarrollo del lenguaje de la lengua materna para fortalecer los procesos comunicativos y de construcción de conocimiento e introducir a los estudiantes en las prácticas académicas del habla, escucha lectura y escritura propias de la Universidad.

Consecutivamente, el *Taller de lenguaje* se propone desarrollar competencias de orden cognitivo, como identificar e interpretar prácticas sociales y discursivas de diversos entornos socioculturales, reflexionar sobre las diferencias y similitudes entre el desarrollo, aprendizaje y uso del lenguaje y la lengua en la Educación Media Vocacional y la Educación Superior y conocer textos y géneros textuales orales y escritos característicos del ámbito académico y administrativo universitario.

Por su parte, frente a las competencias de orden procedimental, busca; que el estudiante, analice y produzca algunos textos y géneros particulares de la vida académica y administrativa universitaria, aplique estrategias de interpretación y producción de textos, adapte su lenguaje y lengua a las necesidades y propósitos del entorno universitario y finalmente evalúe el uso de la lengua en diferentes actuaciones de la vida universitaria y cotidiana.

Por otra parte, frente a la fundamentación temática y teórica el *Taller de lenguaje* maneja cuatro categorías fundamentales; la comunicación como proceso complejo y dialógico, los géneros textuales: puerta de entrada al sentido, un acercamiento a la gramática de la lengua Castellana y finalmente, descripción e introducción a la argumentación oral y escrita⁹.

⁹ La información hasta acá expuesta hace parte del contenido de la asignatura de *Taller de lenguaje* publicado en el PEP (proyecto educativo del programa) de la Escuela de idiomas.

La descripción de las prácticas de enseñanza-aprendizaje rastreadas a través del proceso de entrevistas a docentes y directivos pertenecientes al *Taller de lenguaje* se realizó bajo la perspectiva de tres categorías; prácticas de enseñanza, lectura crítica y literacidades académicas, a partir de lo anterior, se realizaron unos interrogantes, producto del análisis de literatura perteneciente a la estructuración teórica anteriormente expuesta, los siguientes son los hallazgos encontrados respecto a cada uno de los componentes:

- Las estrategias didácticas usadas para generar una lectura comprensiva en los estudiantes y en qué momento se usan
- Cómo se abordan las lecturas obligatorias del curso
- El desarrollo de algún tipo de proyecto investigativo en el *Taller de lenguaje*
- Vinculación de situaciones cotidianas o problemáticas sociales con las temáticas desarrolladas en clase
- Metodología usada para desarrollar competencias en lectura crítica
- Modelo de clase que se maneja
- La calificación que se destina a las actividades propias del pensamiento y lectura crítica
- Concepción frente al concepto de comprensión lectora
- Concepción frente a la definición de lectura crítica
- Concepción frente al concepto de lectura académica
- Los aspectos que aporta en el taller a la consolidación de un pensamiento crítico en los estudiantes
- Estrategias guiadas puntualmente al desarrollo de pensamiento crítico

- Las competencias que debe desarrollar un estudiante universitario para considerarse un lector crítico
- ¿La apropiación de conceptos asegura una lectura crítica?
- ¿La lectura genera apropiación de conceptos?
- Estrategias cognitivas de lectura
- Análisis críticos de texto
- A qué disciplinas corresponde el desarrollo de competencias en lectura crítica
- Prácticas enfocadas al desarrollo de la oralidad
- Tipo de lectura que promueve en el taller de lenguaje
- Modos de organización discursiva
- Géneros discursivos
- Estrategias utilizadas para acercar a los estudiantes a los géneros discursivos

Las siguientes tablas muestran los hallazgos en las entrevistas realizadas a cinco docentes con una trayectoria significativa en la Asignatura del *Taller de lenguaje*.

Pregunta	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5
¿Qué estrategias didácticas usa usted para generar una lectura comprensiva en los estudiantes?	Mapas conceptuales y resumen	Guías, Cuadros comparativos y Reseñas	Guías, Reseña	Reseñas, Mapas conceptuales, cuadros comparativos, Resumen	Mapas conceptuales Cuadros comparativos y Sinópticos Reseñas e infografías
¿Cuándo usa estas estrategias?	Durante	Durante y Después	Después	Después	Durante y después
¿Cómo aborda usted las lecturas obligatorias del curso?	Lectura individual e intertextual	Lectura intertextual, Puesta en común y lectura individual	Lectura intratextual, Lectura intertextual, Puesta en común Lectura individual	Lectura intratextual, Lectura intertextual, Puesta en común Lectura individual	Lectura individual y puesta en común
¿Desarrolla con sus estudiantes algún tipo de proyecto investigativo en las asignaturas que orienta?	Sí, proyecto de revisión de tema	No	Sí, ensayo o artículo académico	No	Sí
¿Vincula usted situaciones cotidianas o problemáticas sociales con las temáticas desarrolladas en clase?	Sí, tiene que ver con su disciplina	Sí, es la manera de aterrizar la lectura	Sí, textos de diferentes disciplinas enfocados en la situación del país y el ensayo final gira en torno a una pregunta problemática	Sí, argumentación oral	Sí, proyectos enfatizados en las problemáticas de la carrera

Tabla 5. Prácticas de enseñanza de los docentes del Taller de Lenguaje. Fuente: Elaboración propia

Preguntas	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5
¿Estás vinculaciones son de carácter?	Local e Internacional	Local, Nacional e Internacional	Local y nacional	Nacional e internacional	Local y nacional
¿Qué metodología usa usted para desarrollar competencias en lectura crítica?	Educación basada en problemas. Búsqueda de problema, comprensión de contexto, justificación, objetivos y búsqueda de antecedentes.	Lectura de textos argumentativos y discusión desde diferentes ópticas	Se inicia con una lectura literal, lectura de inferencia después y finalmente la lectura con un enfoque crítico	Aprendizaje significativo	Educación basada en problemas
¿Maneja usted un modelo de clase?	No, hay una planificación de la clase que los estudiantes conocen con anterioridad	Clase tipo seminario- clase magistral	Indagar en un principio sobre lo que piensan los estudiantes, hacer clase magistral y hacer que el estudiante en los talleres aplique lo explicado	Lectura, relectura, escritura y rescritura	Magistral inicial y luego práctica

Tabla 6. Prácticas de enseñanza de los docentes del Taller de Lenguaje. Fuente: Elaboración propia.

Preguntas	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5
¿Destina alguna calificación a actividades propias del desarrollo del pensamiento y lectura crítica?	Sí, El trabajo en sí mismo implica desarrollo de pensamiento y lectura crítica	No	Sí, se evalúan los juicios sustentados en la reseña	Competencias en tres niveles, interpretar, argumentar y proponer	Sí
¿Qué entiende usted por comprensión lectora?	Comprensión del contenido del texto	Tomar posición frente al texto	Comprensión del contenido del texto	Competencias en tres niveles, interpretar, argumentar y proponer	Comprensión del contenido del texto Tomar posición frente al texto Lectura inferencial del texto Lectura intertextual
¿Qué entiende usted por lectura crítica?	Lectura que implica la capacidad de interpretar, comprender y argumentar un texto en un contexto social determinado	Lectura que implica la capacidad de interpretar, comprender y argumentar un texto en un contexto social determinado	Lectura que implica la capacidad de interpretar, comprender y argumentar un texto en un contexto social determinado	Implica la capacidad de interpretar, comprender y argumentar un texto en un contexto social determinado	Implica la capacidad de interpretar, comprender y argumentar un texto en un contexto social determinado
¿Qué entiende usted por lectura académica?	Va de la mano con la lectura crítica, que busca transformar	Tiene que ver con la formación profesional de determinada disciplina	Tiene que ver con temas netamente académicos	Comprensión de conceptos, tomar posición frente a ellos, argumentar, discutir, releer y reescribir	Está enfocada sólo en una construcción de conocimiento, pero abarca todos los géneros

Tabla 7. Prácticas de enseñanza de los docentes del Taller de Lenguaje. Fuente: Elaboración propia

Pregunta	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5
¿Cuál de los siguientes aspectos aporta en sus cursos a la consolidación de un pensamiento crítico en los estudiantes?	Contextualización por autor y línea teórica y Resumen de textos que se van a discutir	Contextualización por autor, y línea teórica de los textos Acompañamiento en la lectura (relectura de fragmentos en clase Debates sobre las ideas del texto	Contextualización y línea teórica de los textos, Guías orientadoras de lectura, Resumen de textos que se van a discutir	A partir de géneros discursivos, resumen, comentario crítico, debate en argumentación oral	Contextualización por autor, y línea teórica de los textos, Presentar contextos históricos
¿Realiza usted estrategias guiadas puntualmente al desarrollo de pensamiento crítico?	Desarrollando procesos de indagación	Discusión socrática	Debate, a partir de temas controversiales	Diseño de problemas cotidianos que impliquen la solución de problemas concretos, Discusión respecto a problemas cotidianos	Desarrollando procesos de indagación de Discusión socrática

Tabla 8. Prácticas de enseñanza de los docentes del Taller de Lenguaje. Fuente: Elaboración propia

Preguntas	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5
¿Qué competencias debe desarrollar un estudiante universitario para considerarse un lector crítico?	Identificar el propósito de un autor y los diferentes puntos de vista y Reconocer estrategias argumentativas y retóricas	Identificar el propósito de un autor y los diferentes puntos de vista Evaluar validez de argumentos presentados Reconocer estrategias argumentativas y retóricas	Identificar el género del texto que está leyendo	Mostrar capacidad para acceder a múltiples textos, Identificar el propósito de un autor y los diferentes puntos de vista, Identificar el tema y reconocer su contenido Evaluar validez de argumentos presentados Reconocer estrategias argumentativas y retóricas, además Tener en cuenta el objetivo de la lectura, porque se lee y para que se quiere leer eso.	Mostrar capacidad para acceder a múltiples textos, Identificar el propósito de un autor y los diferentes puntos de vista, Identificar el tema y reconocer su contenido Evaluar validez de argumentos presentados Reconocer estrategias argumentativas y retóricas, además Tener en cuenta el objetivo de la lectura, porque se lee y para que se quiere leer eso.
¿La apropiación de conceptos asegura una lectura crítica?	Sí, es fundamental, pero no lo único	Sí	No, aclara dudas, es importante pero no garantiza que esté leyendo bien	Sí, como paso para la lectura crítica	No
¿La lectura genera apropiación de conceptos?	Sí, obliga a volver sobre conceptos que no están claros	Sí	Sí, si hay una comprensión del 100 %	No	No

Tabla 9. Prácticas de enseñanza de los docentes del Taller de Lenguaje. Fuente: Elaboración propia

Preguntas	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5
¿Cuáles de las siguientes estrategias cognitivas de lectura desarrolla usted en clase?	Planificación y continua revisión	Interrogantes	Interrogantes que ellos intenten resolver	Planificación e interrogantes	Planificación e interrogantes
¿Cuál de estos análisis críticos de texto desarrolla en su clase?	Periodísticos o de opinión, Análisis de la postura del autor, Lectura de reportes investigativos.	Análisis de la postura del autor	Periodísticos o de opinión, Análisis de la postura del autor Consistencia de argumentos en las lecturas sugeridas Grado de acuerdo o desacuerdo Identificación de la ideología subyacente del texto Reportes investigativos	Periodísticos y de opinión y grado de acuerdo o desacuerdo	Periodísticos o de opinión Análisis de la postura del autor Consistencia de argumentos en las lecturas sugeridas, Lectura de reportes investigativos y ensayos Grado de acuerdo o desacuerdo
¿Considera que el desarrollo de competencias en lectura y escritura corresponden sólo a algunas asignaturas y disciplinas?	No, debe hacer parte de todas las asignaturas, de hecho, el que está en frente de la clase, debe ser experto en ello	Sí. Porque algunas son mecánicas y de comprobación científica, no hay debate	No, debe estar en todas las áreas del conocimiento	No, debe ser complemento con las otras asignaturas	No

Tabla 10. Prácticas de enseñanza de los docentes del Taller de Lenguaje. Fuente: Elaboración propia.

Preguntas	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5
¿Cómo aborda en sus clases el desarrollo de prácticas enfocadas a la oralidad?	Exposición del artículo de revisión del tema, 3 al semestre.	Ninguno, Pregunta de manera aleatoria sobre lo que ha leído, pero se centra en el texto escrito	Mesas Redondas	Debates	Exposiciones
¿Qué tipo de lectura promueve en sus cursos?	Sociocultural	Socio-cultural	Literal, Inferencial, Socio-cultural	Socio-cultural	Inferencial y socio-cultural
¿Qué modos de organización discursiva aborda en sus clases?	Expositiva y argumentativa	Argumentativo	Argumentativo	Explicativa y argumentativa	Narrativa, Explicativa, Expositiva, Argumentativa
¿Qué géneros discursivos se desarrollan en la asignatura que orienta?	Científico-académico	Literario Científico-académico Periodístico	Científico-académico, Cultural	Periodísticos y científico-académico	Literario, Periodístico, científico-académico
¿Qué estrategias utiliza para acercar a los estudiantes a los géneros discursivos?	Lectura de artículos académicos, Artículos de divulgación científica	Lectura de artículos académicos y Ensayo	Reseña Comentario Lectura de artículos académicos Artículos de divulgación científica Ensayo Vídeos	Lectura de artículos académicos Artículos de divulgación científica y vídeos	Lectura de textos académicos y ensayos

Tabla 11. Prácticas de enseñanza de los docentes del Taller de Lenguaje. Fuente: Elaboración propia

5. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta el proceso de análisis documental y la información proporcionada por los directivos y docentes de los diferentes programas académicos objeto de estudio de la presente investigación, se pueden obtener algunas conclusiones que dan luces de una relación frente a las prácticas de enseñanza en el desarrollo de las lecturas críticas de cara a los programas académicos con mayor y menor puntaje en las facultades de Ciencias, Ciencias Humanas, Ingenierías fisicomecánicas, Ingenierías Físicoquímicas y Salud en la Universidad Industrial de Santander.

El desarrollo de las conclusiones del presente trabajo de investigación se efectuará fundamentalmente en dos vías, por un lado, se realizará una reflexión sobre el concepto, la importancia y la vigencia de la lectura y el pensamiento crítico en los procesos pedagógicos del sujeto durante su formación en el nivel superior. Por otra parte, se realizará una exposición de las prácticas de enseñanza destacables identificadas en los distintos programas académicos con relación a los promedios de los resultados en el componente de lectura crítica de las pruebas Saber Pro.

Como primera medida, frente a reflexión relacionada con el concepto, la importancia y la vigencia de la lectura y el pensamiento crítico en los procesos pedagógicos del sujeto durante su formación en el nivel superior, iniciaré desarrollando mi argumento a partir de la concepción de la obviedad, valiéndome de una cita realizada en un artículo titulado “Lo obvio” publicado por la revista Eikasia en el año 2007:

Hay un momento en el cual aquello que nos parecía lo más obvio, el mundo, deja de ser tal. Entonces, después de un tiempo de ‘adaptación’, lo que nos llama la atención es cómo

y por qué nos parecía tan obvio cuanto, de ninguna manera, lo es. El mundo no ha desaparecido ante nosotros, sigue siendo el mismo que era, en ese sentido no hemos perdido nada. Salvo la obviedad. (Pérez, 2007, pg 122)

De acuerdo con la cita anterior, que tiene que ver con el sentido de la obviedad en la que recaen en muchas ocasiones los conceptos en la forma en la que los “conocemos” dado que pertenecen a la cotidianidad, pretendo desarrollar la idea de la obviedad que resulta para muchos la noción de crítica. En este orden de ideas, me referiré de manera enfática a la obviedad con la cual se acepta el discurso de la importancia del pensamiento crítico como una habilidad que necesita ser desarrollada y a la cual, en muchos casos, no se le asigna la relevancia que esta implica y requiere.

Así pues, variados son los discursos que se utilizan en la actualidad en torno a la categoría de pensamiento crítico, sobre todo en el contexto de lo educativo, entendiéndolo como fundamental para el desarrollo de la ciudadanía o del sujeto político en la sociedad; pese a esto, dentro del análisis de lo que resulta ser crítico, pareciese que se hiciera referencia a una categoría vacía, debido a que en múltiples ocasiones el sentido de la crítica se asume más como una noción impuesta que necesaria, dado que no se comprende su importancia como producto de la reflexión en lo que respecta al contenido transformador que implica un pensamiento crítico en la educación.

Es así, que se suele hablar de la importancia que reviste que los estudiantes piensen críticamente, lean críticamente, escuchen críticamente y escriban críticamente, pero en la práctica resulta una imposibilidad relacionar esa crítica con los contenidos de determinadas temáticas o disciplinas; cuando se llega a ese punto, pareciese que solo algunos expertos que se especializan en algunas áreas (que en la mayoría de los casos tienen que ver con las humanidades) pudiesen desarrollar esa

capacidad, puesto que cuentan con la ayuda de algunos aspectos o contenidos que se encargan del análisis del hombre, de la historia o de la sociedad, sin tener en cuenta que cualquier rama del conocimiento pasa por estas tres categorías.

Debido a estas nociones y a la ausencia de una reflexión sobre la pertinencia de la crítica en cualquier rama del conocimiento, los emprendimientos guiados hacia el fortalecimiento de un pensamiento crítico a través de la lectura, la escritura o la oralidad, se quedan solo en el discurso, o en el papel. Es entonces, cuando se generan afirmaciones que indican, por ejemplo, que el desarrollo de competencias en lectura y escritura, no tienen que ver con asignaturas que sólo requieran comprobación científica, o en donde fallan algunas iniciativas que pretenden el desarrollo del componente crítico a través de la lectura y la escritura.

Todo lo anterior, tiene que ver con una falta de reflexión consciente sobre el papel transformador de la crítica en todas las áreas del conocimiento, una falta de reflexión que se posibilita por el desarrollo de contenidos guiados a la muestra de resultados en determinada materia y no a las implicaciones que dichos resultados tienen en la sociedad que habitamos o que generan en la sociedad para la cual van dirigidos.

En ese sentido, hace falta poner un signo de interrogación sobre lo que está establecido como natural y no lo es, sobre lo que parece obvio y no conocemos en realidad, un signo de interrogación sobre lo que tiene que ver con la mera tradición; ese es el papel de la educación, del desarrollo del conocimiento que no debe nunca mostrarse acrítico desde ninguna perspectiva, de lo contrario perdería su validez.

Hace falta también dimensionar la importancia de la evolución de la sociedad a partir de la educación guiada con principios determinantes hacia la crítica, la autocrítica y la reflexión, debido a que el desarrollo de estas puede librar a la humanidad de petrificarla dentro de los surcos prescritos de ciertas costumbres, hábitos culturales y modos de vida sociales intransformables.

El proceso pedagógico en todos sus niveles y sobre todo en el nivel de la Educación Superior debe usar el pensamiento, la lectura, la oralidad y la escritura críticos como herramientas que fomenten el cambio y la transformación social y política de cara a la formación de un sujeto consciente del medio ambiente en el que habita, de la sociedad de la que hace parte, de las implicaciones de los desarrollos tecnológicos en los procesos humanos, de las necesidades contextuales del lugar que habita, entre otros.

Es en este sentido que cobran la importancia estos análisis e indagaciones sobre los procesos de pensamiento y lectura crítica en el ámbito de la educación, como un desarrollo de competencias que si bien tienen propósitos cognitivos y procedimentales, deben su desarrollo fundamentalmente a los fines actitudinales. El desarrollo de la competencia en pensamiento y lectura críticos debe dirigirse hacia la importancia de ser capaz de leer un contexto y de transformarlo, debe entenderse como una competencia para la vida, que se valga del nivel técnico de desarrollo desde lo cognitivo, pero que aterrice en la posibilidad de comprender de mejor manera la sociedad en la que vivimos y que actúe como una herramienta emancipadora y transformadora.

Así mismo, la pregunta por el pensamiento y la lectura críticos resulta como fundamental de cara, no solo a los resultados en las pruebas estandarizadas (para este caso, Saber Pro), sino también desde la perspectiva de la lectura crítica, en tanto competencia genérica. La pregunta por el

desarrollo del pensamiento y lectura críticos se debe hacer de cara a una ética profesional, de una construcción de ciudadanía idónea que fortalezca la democracia en la sociedad, las relaciones interpersonales, la toma de decisiones asertivas guiadas al análisis objetivo de los distintos discursos que se presentan a diario en los medios de comunicación, a la postura frente a distintas corrientes ideológicas y políticas y a la manera en la que el sujeto se relaciona con el medio ambiente, entre otros.

Por otro lado, es de vital importancia resaltar la importancia de la crítica en los procesos de deconstrucción de imaginarios, estereotipos y prejuicios para caminar hacia la autocrítica como proceso auto formador, producto de la reflexión a partir del conocimiento de distintos puntos de vista, del análisis de argumentos y toma de posturas con criterio. Así mismo, falta revisar con ojo crítico y reconocer las nuevas problemáticas a las que se ve expuesto el sujeto contemporáneo, que tienen que ver con los avances en materia de tecnología, la cual actualmente no sólo afecta las relaciones sociales, sino la política, la economía, los sistemas culturales y judiciales.

La crítica históricamente y en la contemporaneidad se presenta ante nosotros como una herramienta totalmente actual, como una competencia que dentro de los procesos educativos debe acompañar cualquier tipo de desarrollo o avance en términos innovadores y en todas las áreas del conocimiento, sin embargo, pese a encontrarse nombrada en repetidas ocasiones en espacios académicos, medios de comunicación, políticas educativas, entre otros, aún no logra comprobar de forma precisa su lugar en la sociedad.

A partir de lo anterior, es necesario resaltar, de acuerdo con las observaciones y análisis arrojados por la presente investigación, las acciones institucionales que se lograron identificar durante este

proceso frente al fomento de prácticas que fortalezcan el pensamiento y lectura crítica en los estudiantes.

En ese sentido, las modificaciones curriculares realizadas en carreras como la Licenciatura en Matemáticas, dan cuenta de la voluntad actual existente frente al desarrollo de capacidades críticas en los estudiantes a través de la lectura, la escritura y la investigación. Estos esfuerzos se ven reflejados con medidas como la continua exposición de los estudiantes hacia ejercicios de carácter escrito, la revisión y clasificación de bibliografía con fines de evaluación de argumentos frente a determinadas temáticas y la exposición oral de experiencias e informes de prácticas docentes. Por otro lado, la implementación en las estrategias evaluativas con un porcentaje mínimo a estas actividades, determinado en los contenidos de las asignaturas, contribuye al seguimiento y valoración de dichas estrategias.

Cosecutiveamente, otras de las acciones institucionales implementadas son las actividades que desarrolla el Sistema Académico de Excelencia (SEA) que cuenta con cursos como; *Introducción a la Lectura Académica Universitaria*, *Escritura de Trabajos de Grado*, *Curso de Lectura, Escritura y Oralidad para la Diversidad Cultural en la Educación Superior* y *Clubs de lectura*, a los que pueden acceder los estudiantes de todas las carreras voluntariamente, en el momento en el que sientan tanto la voluntad como la necesidad de formación.

Del mismo modo, es de vital importancia considerar que si bien es necesario pensar el desarrollo de la lectura y pensamiento crítico en el proceso formativo de los estudiantes, este no debe ir dirigido sólo en esa vía, puesto que los docente también deben efectuar procesos de capacitación y actualización. De acuerdo con lo anterior, dentro de los hallazgos se indentifica una importante

estrategia frente a la formación de los docentes que es el diplomado en “*Lectura, Escritura y Oralidad en el Currículo de la Educación Superior*” promovido por el centro de investigaciones en Cultura y Sociedad (CICS) y la Vicerrectoría Académica de la Universidad Industrial de Santander, en el cual, el objetivo principal es promover la reflexión y el intercambio de experiencias en torno a la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad desde las diversas áreas del conocimiento .

Por otro lado, en términos generales, se puede identificar que las prácticas enfocadas en el desarrollo de habilidades investigativas de los estudiantes, a través de búsqueda de la información, lectura y selección de literatura, evaluación de argumentos de los textos leídos, análisis de problemáticas, entre otras, aportan a un desarrollo de habilidades en lectura crítica, debido a que las mismas, son prácticas que se vieron reflejadas sobre todo en los programas con mejores resultados de acuerdo con los exámenes Saber Pro.

En ese sentido, cobra importancia también, el uso didáctico de procesos de investigación o indagación, en este caso, la revisión de literatura frente a un tema determinado como estrategia propuesta por uno de los docentes que imparte el *Taller de lenguaje*, debido a que, de ese modo se podrían desarrollar habilidades y competencias de orden de desarrollo de la lectura crítica y pensamiento complejo, sin que los contenidos del programa al cual van dirigidos se vean afectados, sino por el contrario funcionan como mecanismos de introducción a la cultura académica.

Por otro lado, las actividades encaminadas a la participación por parte de los estudiantes a seminarios, foros y eventos especializados, algunos de ellos organizados por ellos mismos, resultan ser un aporte significativo dentro del desarrollo del pensamiento y la lectura crítica, debido a que

implican procesos de preparación frente a la escritura de ponencias o redacción de informes parciales de sus proyectos investigativos, desarrollando paralelamente habilidades a partir de la oralidad en las distintas exposiciones y debates.

Así mismo, como se pudo evidenciar en los programas académicos de Medicina e Historia y Archivística, que son algunos de los programas con los puntajes más altos, resultan significativas las prácticas de escritura que se vieron reflejadas en los hallazgos tanto de boletines estudiantiles, como en revistas científicas.

Consecutivamente, existen otras estrategias de disciplinas más experimentales que están relacionadas con los mejores puntajes, como es el caso de Biología y Diseño Industrial que evidencian por ejemplo, las prácticas de laboratorio como una herramienta con la cual se pueden desarrollar procesos de comprensión y entendimiento identificables, a partir de los informes redactados y presentados periódicamente, por otro lado, los talleres de diseño permiten que los estudiantes desarrollen habilidades de orden cognitivo que aportan al desarrollo de un pensamiento y lectura crítica a través del análisis y síntesis de la información consultada para su elaboración.

Teniendo en cuenta la información a la que puede estar expuesto el estudiante, su manera de acceder a ella y la amplitud de la misma, resulta interesante analizar la relación de la carrera con mejor puntaje en el componente de lectura crítica, para este caso Medicina y el conocimiento de un segundo idioma en sus estudiantes, lo que les permite ampliar su espectro de lectura y acceder a investigaciones e información que no se encuentra traducida.

Frente al hallazgo de asignaturas enfocadas puntualmente al desarrollo de lectura y pensamiento crítico en los programas académicos, se evidencia paralelamente, que algunas de las carreras con mejores promedios en los resultados como Historia y Archivística, Biología y Diseño Industrial, desarrollan muchos de sus contenidos a la luz de un análisis crítico de la sociedad que no sólo tiene que ir en relación con sus componentes estructurales como es el caso de Historia y archivística y su relación con las distintas ramas de las ciencias sociales, sino que se desarrollan en las temáticas propias de la disciplina, un ejemplo de ello, es la perspectiva crítica de asignaturas como *Bioética y Biología de la conservación, Cambio Global del Ambiente, Botánica Económica y Etnobotánica, Mutagénesis Ambiental I y II*, que desde su rama del conocimiento se preguntan por la relación-hombre naturaleza o en el caso de Diseño Industrial la asignatura de *Ecodiseño*, que desarrolla un análisis de la relación producto-medio ambiente, desde un procesos de concientización de los impactos ambientales que puede acarrear el desarrollo de su profesión.

Ahora bien, de acuerdo con las estrategias identificadas, se hace necesaria una política de lectura, escritura y oralidad de carácter formal e institucional que promueva desde el desarrollo de todas las asignaturas (sin discriminación) las distintas prácticas que fomentan el desarrollo no sólo de la lectura y el pensamiento crítico, sino también en términos generales, de las literacidades críticas, y que a su vez se vea reflejado en los planes de estudio y en los contenidos de las asignaturas, para que de ese modo, no se pierda la continuidad de proyectos y procesos en esa vía, dificultad que mencionaba uno de los docentes entrevistados, ya que, al no existir directices claras frente a estas estrategias, con los cambios de administración, a veces, se trunca la continuidad de algunos procesos.

Por otro lado, pese a la importancia que supone el *Taller de Lenguaje*, dentro del proceso formativo en los estudiantes, sobre todo en primer semestre, este resulta insuficiente como estrategia para generar lectores críticos, en tanto que, por un lado sólo se desarrolla en primer semestre y no evidencia ninguna otra continuidad a lo largo de la carrera, y además, pese a su carácter transversalizador con miras a desarrollar en los estudiantes una introducción en las culturas académicas de acuerdo con la rama del conocimiento en el cual se apliquen, no cuenta con unos parámetros claros frente a su ejecución, por lo que los docentes, teniendo en cuenta su línea de formación, su experiencia y sus propias prácticas de enseñanza, desarrollan el taller desde distintos enfoques, desdibujando su esfuerzo por desarrollar procesos comunicativos a partir de los géneros textuales orales y desde la introducción a las culturas académicas a partir de la perspectiva de las literacidades académicas. En este orden de ideas, hacen falta más iniciativas que desde lo institucional refuercen los lineamientos del *taller de lenguaje* y transformen los imaginarios por parte de la comunidad académica alrededor de este taller como una asignatura requisito, pero no fundamental para la construcción de conocimiento a lo largo de su formación académica.

Así mismo, resulta necesario dentro de la planeación del *taller de lenguaje* un equipo de trabajo interdisciplinario que aporte desde cada una de las áreas del saber estrategias que posibiliten el desarrollo del pensamiento crítico enfocado en cada uno de los programas académicos, de modo que se produzca desarrollo de pensamiento y lectura crítica de manera contextualizada.

En este sentido, Árevalo, Díaz y Vargas (2019), exponen en el libro “Lectura, escritura y oralidad, perspectivas y desafíos de la Universidad Industrial de Santander” que teniendo en cuenta los trabajos de grado antes mencionados, las principales dificultades del taller de lenguaje en la

universidad, tienen que ver inicialmente por dificultades frente a la manera de organizar y administrar el mismo, dado que se trata de servir 72 talleres por semestre.

Por otro lado, se hace necesario un proceso de motivación frente a la importancia de la asignatura, dado que los estudiantes lo asumen como una asignatura “de relleno” restándole el trasfondo teórico y práctico que el mismo tiene, así, se menciona que existe un nivel de insatisfacción que tiene que ver con las metodologías y los contenidos.

Finalmente, Árevalo, Díaz y Vargas (2019), también mencionan que dentro de las investigaciones se halló una dificultad de orden administrativa, debido a que la vinculación laboral del 100% de los docentes que imparten el taller es de hora cátedra, lo que imposibilita la continuidad de los procesos de formación.

En suma, se evidencian algunos aportes importantes en materia del desarrollo de acciones encaminadas al fortalecimiento de competencias en pensamiento y lectura críticos, dentro del discurso se comprende su necesidad, sin embargo, en algunas áreas del conocimiento aún no se han diseñado estrategias para relacionar el pensamiento y la lectura críticos con los contenidos curriculares, ¿los motivos? muchos, tal vez porque hace falta investigar más en esa línea o porque aún el sistema educativo tradicional permea las prácticas de enseñanza actuales que se centran en el neto desarrollo de contenidos o porque todavía se considera que son competencias que deben ser desarrolladas sólo por algunas áreas en específico, en fin, lo que sí es cierto es que el camino continúa y que el pensamiento y la lectura críticos se encuentran tan vigentes como siempre, sólo hacen falta más académicos que centren su mirada en esta problemática y que su relevancia se enriquezca a partir de producciones académicas y reflexivas en torno a la misma.

6. RECOMENDACIONES

Para finalizar, surgen a partir del análisis y las conclusiones anteriormente expuestas algunos interrogantes que merecen una investigación más profunda, en lo referente al desarrollo de prácticas de enseñanza en competencias en pensamiento y lectura crítica dentro proceso de formación profesional; el primero, tiene que ver con el estudio de métodos de enseñanza de estas competencias con relación a las disciplinas específicas. Por otro lado, es necesario desarrollar análisis de los aportes que hacen los procesos investigativos en el desarrollo del pensamiento y lectura críticos a lo largo del pregrado (no solo en los últimos semestres), así como la generación de discusiones en torno a la manera en la que se pueden medir los niveles de lectura crítica en los estudiantes.

Como primer recomendación, de acuerdo con las respuestas y el análisis de las entrevistas, y poniendo en diálogo esto con la literatura revisada en torno al desarrollo de competencias en pensamiento y lectura crítica como eje transversal de cualquier programa académico, surge la necesidad de investigar a fondo los métodos idóneos para desarrollar prácticas de enseñanza que promuevan un pensamiento complejo desde cada una de sus disciplinas, teniendo en cuenta que desde una perspectiva inicial es de vital importancia introducir a los estudiantes en la cultura académica en la cual se van a ver inmersos, pero que ello debe conducir al desarrollo de competencias en pensamiento y lectura crítica como eje transversal en cada una de las carreras.

Sin embargo, esta afirmación debe comprenderse desde dos perspectivas, la primera que tiene que ver con el desarrollo de pensamiento crítico propios de su disciplina, es decir, como resultado de confrontación de textos, argumentos, evidencias, entre otros, con temas del campo de

conocimiento específico y, a la vez, desde otras perspectivas no deben estar alejadas de las reflexiones y análisis que tienen que ver con el desarrollo de la realidad social, política y económica del contexto. Es decir, se hace necesario, a través de un trabajo interdisciplinar, desarrollar competencias que tengan que ver con análisis de discursos, evaluación de argumentos, identificación de ideologías, entre otras, de problemáticas que emergen en disciplinas específicas, pero a la luz de las consecuencias que trae para un territorio o una una sociedad determinada, de modo tal que el desarrollo de competencias en lectura y pensamiento crítico se realice de una manera holística e inmersas en los contenidos de los programas académicos.

Por otra parte, de acuerdo con el análisis de las prácticas de enseñanza en algunos de los docentes y directivos entrevistados, así como en los planes de estudio y contenidos de las asignaturas, los procesos de investigación surgen potencialmente como una posible respuesta para el desarrollo de competencias en pensamiento y lectura crítica con carácter interdisciplinar, por lo que puede resultar notoriamente productivo enfatizarse en las siguiente preguntas: ¿Cómo efectuar procesos investigativos a lo largo de los programas académicos y no sólo a nivel de trabajos de grado o finalizando la carrera? ¿Existen estos procesos y qué tan favorables resultan para el desarrollo de competencias en pensamiento y lectura crítica? Además de otros interrogantes que indaguen sobre los efectos positivos de los procesos investigativos en la formación de los estudiantes en la Educación Superior.

Así, frente al análisis teórico de la lectura y pensamiento críticos y de la literatura reconocida por la presente investigación de los métodos y estrategias (tanto de desarrollo como de evaluación de las mismas) hace falta considerar si la lectura crítica en definitiva es medible y si se puede hacer a través de la lectura en sí misma o a través de procesos de escritura y oralidad, puesto que estos son

en últimas, los que permiten conocer de qué manera se ha analizado lo leído y la postura que se asume con relación al diálogo entre el texto, el autor y las inferencias del lector, como producto de un sistema de pensamiento que obedece también al sistema cultural y social bajo el cual se está inmerso, lo que indudablemente tendría importantes repercusiones en la medición de la lectura crítica efectuada actualmente por las pruebas de Estado.

Finalmente, resulta de vital importancia desarrollar distintos procesos investigativos que generen un impacto necesario y actual por los procesos desarrollados a nivel de Educación Superior frente al desarrollo de competencias en pensamiento y lectura críticos, dado que son indispensables no sólo desde el ámbito institucional como competencia genérica avalada por las pruebas de Estado Saber Pro, sino como una herramienta necesaria y vital para la formación integral que permita un idóneo desarrollo de la ciudadanía y que provea de instrumentos a los profesionales en cada una de las áreas del conocimiento para el desarrollo de prácticas adecuadas desde lo ético y lo social; que además facilite la toma de decisiones asertivas frente a la vida y la cotidianidad en pro de la construcción de una sociedad más justa y democrática.

BIBLIOGRAFÍA

Guía para la evaluación de competencias en el área de Ciencias Sociales. Barcelona, España.

Arce, L. (2013). *La literacidad crítica en la universidad: análisis de una experiencia Argentina.* Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte n° 18 enero - junio, 2013 ISSN 2145-9444 (en línea)

Arevalo, L., Díaz, A., Cáceres, C.(Ed.) (2019). *Lectura, escritura y oralidad. Perspectivas y desafíos en la Universidad Industrial de Santander.* Bucaramanga, Colombia: Universidad Industrial de Santander.

Beltrán, J., Y Pérez, L. (1996): “*Inteligencia, pensamiento crítico y pensamiento creativo*”, en Beltrán, J.y Genovard, C. (Eds.): *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos.* (pp. 429-503), Madrid, Síntesis.

Bereday, G. (1968). *El método comparativo en pedagogía.* Barcelona: Herder.

Bonilla, E y Rodríguez, p. (1997) *Más allá del dilema de los métodos la investigación en las ciencias sociales.* Editorial grupo norma. Bogotá, Colombia.

Burgos, G. (2009). *Por qué es importante un marco de competencias genéricas en Educación Superior.* Educación Superior. N°13, 12-14.

Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-92779_archivo_pdf_Boletin13.pdf

Campo, A (2009). *Por qué es importante un marco de competencias genéricas en Educación Superior.* Educación Superior. N°13, 12-14.

Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-92779_archivo_pdf_Boletin13.pdf

Carlino, P (2005) *Escribir, leer y aprender en la Universidad.* México D. F. Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P(2001). *La lectura en los primeros años de universidad: qué podemos hacer los docentes para promoverla.* Seminario Internacional de Inauguración de la Subse de la Cátedra UNESCO Lectura, escritura y democracia. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Entre Ríos.

Carlino, P. (2013). *Alfabetización académica diez años después.* Revista Mexicana de Investigación educativa, 18(57), 355-381.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea.* Madrid, España: Editorial Anagrama.

Cely, A. & Sierra, G. M. (2011). *La lectura crítica, creativa e investigativa para el desarrollo de las competencias comunicativas, cognitivas e investigativas en la educación superior*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10882/2771>.

Chomsky, N. (2011). *Language and other cognitive systems*. What is special about language? *Language Learning and Development*, 7, (pp. 263-278).

Ciapuscio, G. (2005). *Textos especializados y terminología*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA).

Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). (2004). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*

Recuperado de
<http://deseco.ch/>

Delors, J. (1994.): “*Los cuatro pilares de la educación*” en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

Dewey, J (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Edinburgh: Longman Applied Linguistics.

Fancione, P. (1990): *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA, The California Academic Press.

Freire, P (2008) “*La importancia de leer y el proceso de la liberación*”. México D.F., Siglo XXI Editores.

Fuentes, R y Rodríguez, V. *Una revisión bibliográfica de los estudios comparativos: su evolución y aplicación a la ciencia de las bibliotecas*. *Revista Interamericana de Bibliotecología*. Jul. Dic. 2009, vol. 32, no. 2;p. 411-433.

González B., Salazar A., Peña L. (2015) *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior*. Bogotá, D. C., Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014) *Metodología de la investigación*. México D.F, México: Mc Graw Hill.

ICFES Mejor Saber (2017) *Guía de orientación: Saber Pro-Módulos de Competencias Genéricas*, Colombia. ISBN de la versión digital: 978-958-11-0750-6

ICFES Mejor Saber (2019) *Guía de orientación: Saber 11*, Colombia. ISSN de la versión digital: En trámite

Juárez, A y González, M (2018): “*La construcción de las competencias genéricas en el nivel superior*”, Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (enero 2018), (02/11/2018)

Recuperado de

<http://www.eumed.net/rev/atlante/2018/01/competencias-genericas.html>

<http://hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1801competencias-genericas>

Jurado, F. (2008). “*La formación de Lectores Críticos desde el Aula*”. En Revista Iberoamericana de Educación, 46 (1), 89-105. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie46a05.pdf>

León, A., Amaya, S. & Orozco, D. (2012). *Relación entre la comprensión lectora, inteligencia y desempeño en la prueba Saber Pro en una muestra de estudiantes universitarios*. Cultura, educación y sociedad 3(1), 187-204

Lipman, M (1991). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España. Ediciones de la Torre.

López, G (2012). *Pensamiento crítico en el Aula*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Número 22, e-ISSN: 2340-2725, pp. 41-60.

Melo, L., Ramos, J. & Hernández, P. (2017). *La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia*. Revista Desarrollo y Sociedad, ISSN 0120-3584, E-ISSN 1900-7760, pp. 59-111.

Méndez, J., Espinal, C., Arbeláez, D., Gómez, J. & Serna, C. (2014). *La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 41, 4-18. Recuperado de

<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/461/983>

Mendoza, R., & Molano, L. (2015). *Importancia de formar lectores críticos en educación superior*. Espiral, Revista de Docencia e Investigación, 5(1), 101-116

Ministerio de Educación del Gobierno de Colombia (2010) *Propuestas de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*, (02/11/18 Recuperado de: [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.p df](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf))

Ministerio de Educación del Gobierno de Colombia (2010) *Decreto 3963-14 de Octubre de 2009*, (02/11/2018)

Recuperado de

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-205955_archivo_pdf_decreto3963.pdf

Ministerio de Educación del Gobierno de Colombia (2018) *Competencias en la educación superior*, (23/10/2018)

Recuperado de

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf

Ministerio de Educación del Gobierno de Colombia (2018) *Ley 1324 de 2009*, (23/10/2018)

Recuperado de
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-210697.html>

Ministerio de Educación Nacional (2017). Graduados en Colombia (2001-2017). (09/02/2018)
 Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/Informacion-alamano/212400:Estadisticas>

Muñoz, Y., Caballero, C., Valbuena, C. (2012) *Lectura crítica, propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa*. Bogotá D.C, Universidad de la Salle

Ochoa, H. (2009). *Por qué es importante un marco de competencias genéricas en Educación Superior*. *Educación Superior*. N°13, 12-14.
 Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-92779_archivo_pdf_Boletin13.pdf

Paul, R. (1992): “*Teaching critical reasoning in the strong sense: Getting behind worldviews*”, en Talaska, R. A. (Ed.): *Critical reasoning in contemporary culture*. Nueva York, SUNY.

Plazas, R y Becerra, R, 2015. *Una mirada a las pruebas Saber pro en la calidad de la educación en Colombia*. *Revista pensamiento republicano*, N° 3, Segundo semestre. Pp. 107-116, SSN 2145-4175

Pérez, P (2007). *Lo obvio*. Eikasía, revista de Filosofía, II 8 (enero 2007). Recuperado de: <http://www.revistadefilosofia.org>

Pérez, D., Hospital, J. (2014) *La lectura crítica en la educación superior: una propuesta para el profesorado universitario desde la experiencia de dos estudiantes de pregrado*. *Entremanos: educación y sociedad*, No. 1 , pp. 313-321, ISSN 2422-6459

Pérez, M y Rincón, G. (2013) *Para qué se lee y se escribe en la Universidad colombiana. Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Restrepo B. (2013) *Fundamentos teóricos de la evaluación por competencias: trazabilidad histórica del concepto*. *Informes de Investigación y ensayos inéditos*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. 13, Nro. 2

Rincón, G y Gil, J. (2017) *Lectura y escritura académica en la Universidad del Valle. Caracterización de prácticas y tendencias*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Sandoval, C (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia, Icfes.

Salas, W. (2005). *Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(9), 1-10.

- Saladino, A (2012). *Pensamiento crítico*. Universidad Autónoma de México. Pp. 1- 10.
- Serrano, S. (2012). *Consideraciones para una pedagogía de la lectura crítica en la universidad*. Legenda, ISSN 1315052. Vol. 16, Nro.14.
- Serrano de Moreno, S. (2008a). *El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: Hacia una propuesta didáctica*. *Educere* vol.12, N° 42 pp. 505-514. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/26307>
- Serrano de Moreno, S. (2008b). *La alfabetización crítica: Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica*. *Letras*, vol.50, n.76. Pp. 172-228.
Recuperado de
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000100004
- Sierra, L., y Moreno, E. (2013). *Lectura crítica en estudiantes universitarios*. Revista PAPELES, ISSN - 0123 - 0670, Volumen 5 No. 9, PP. 31-44
- Tuning América Latina. (2004, 2007) *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*.
Recuperado de
http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf
- Vargas, F., (2015). *Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica)*. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Humanidades. Folio No. 42, ISSN: 0123-4870, pp. 139-160
- Zuleta, E (1982). *Sobre la Lectura*.

8. ANEXOS

8.1 Tabla de modalidades de grado para el programa de Licenciatura en Matemáticas

ESCUELA DE MATEMÁTICAS	1. Trabajo de Investigación	Se excluyen Trabajo de Creación Artística y Práctica en creación de una Empresa. Esta consideración se hace dada la especificidad de estas dos modalidades y porque en Claustro de Profesores del 14 de Mayo de 2007 se consideró que el programa debe proporcionar, al estudiante, la fundamentación necesaria para la realización del trabajo de grado y para el caso de la Carrera de Matemáticas, no está considerado dentro del pensum la orientación hacia estas modalidades excluidas.
	2. Práctica Empresarial	
	3. Pasantía de Investigación	
	4. Práctica Social	
	5. Práctica en Docencia	
	6. Cursos en programas de Maestría y Doctorados	
	7. Seminario de Investigación	

Fuente: www.uis.edu.co

8.2 Formato de entrevista estructurada a directivos

Prácticas de enseñanza de lectura crítica en la universidad con relación a los resultados en las pruebas Saber Pro

GUIA DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA A DIRECTIVOS

Información personal

Docente N°: _____

Edad: ____

Sexo: H___ M___

Estudios superiores:

Pregrado: _____

Posgrado:

Especialización: _____

Maestría: _____

Doctorado: _____

Información Institucional

Facultad:

Programa académico: _____

Tipo de vinculación Laboral: _____

Plan de trabajo:

Docencia directa: _____

Preparación de clases: _____

Atención a estudiantes: _____

Investigación: _____

Extensión: _____

Administración académica: _____

Nombre de la asignatura que orienta: _____

Número de grupos a cargo y cantidad de estudiantes por grupo: _____

Trabaja en otra institución ¿Cuál? _____ Intensidad horaria: _____

Preguntas:

1. PRACTICAS DE ENSEÑANZA:

1.1. Estrategias didácticas

¿Existen desde el programa proyectos transversales destinados al fortalecimiento del pensamiento y la lectura crítica?

Si ___

No ___

¿Cuáles? ___

¿Hay movilidad en los estudiantes frente a las materias de libre elección con asignaturas de otros programas profesionales?

Si ___

No ___

Sólo entre carreras de la misma facultad ___

Otro ___

1.2. Estrategias metodológicas

¿De los siguientes componentes cuales son obligatorios en los planes de estudio que se relacionen con el desarrollo de competencias en lectura crítica?

Talleres de Lenguaje ___

Materias pre-requisito ___

Sólo para humanidades ___

Ninguno ___

¿El proceso evaluativo asigna un puntaje específico a las competencias en lectura crítica?

Si ___

No ___

2. LECTURA CRÍTICA:

¿Se realizan actividades semestrales extracurriculares que fomenten el desarrollo de un pensamiento y lectura crítica?

Si ___

No ___

Dentro del plan de estudios de la carrera ¿Se destinan asignaturas específicas guiadas al fortalecimiento de competencias en lectura crítica?

Si ___

No ___

3. LITERACIDADES ACADÉMICAS

¿Cuenta el programa académico con medios de difusión en los cuales los estudiantes puedan participar?

Radio ___

Periódico Universitario ___

Tertulias literarias ___

Cine-foro ___

Otro ____ ¿Cuál? ____

¿Cómo se guía el proceso investigativo en los estudiantes frente a lectura, escritura y sustentación de tesis y con qué intensidad horaria?

Materias de proyecto de Investigación ____

Proyectos de investigación ____

Tutorías ____

Ninguna ____

Otra ____ ¿Cuál? ____

8.3 Formato de entrevista estructurada a docentes

Prácticas de enseñanza de lectura crítica en la universidad con relación a los resultados en las pruebas Saber Pro

GUIA DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA A DOCENTES

Información personal

Nombre del docente entrevistado: _____ Edad:

Sexo: H___ M___

Estudios superiores:

Pregrado: _____

Posgrado:

Especialización: _____

Maestría: _____

Doctorado: _____

Información Institucional

Facultad:

Programa académico: _____

Tipo de vinculación Laboral: _____

Plan de trabajo:

Docencia directa: _____

Preparación de clases: _____

Atención a estudiantes: _____

Investigación: _____

Extensión: _____

Administración académica: _____

Internacionalización: _____

Nombre de la asignatura que orienta: _____

Número de grupos a cargo y cantidad de estudiantes por grupo: _____

Trabaja en otra institución ¿Cuál? _____

Intensidad horaria: _____

¿Pertenece usted algún grupo de investigación?

Preguntas:

1. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA:

1.1. Estrategias didácticas

1.1.1 ¿Qué estrategias didácticas usa usted para generar una lectura comprensiva en los estudiantes?

Guías__

Mapas conceptuales__

Cuadros comparativos__

Relatorías

Reseñas

Ninguno ___

Otro ___ ¿Cuál? _____

1.1.2 ¿Cuándo usa estas estrategias, antes, durante o después de las sesiones?

Estrategia	Antes	Durante	Después	Nunca
Guías				
Mapas conceptuales				
Cuadros comparativos				
Relatorías				
Reseñas				
Otros				

1.1.3 ¿Cómo aborda usted las lecturas obligatorias del curso?

Lectura intratextual ___

Lectura intertextual ___

Puesta en común ___

Lectura individual ___

1.1.4 ¿Desarrolla con sus estudiantes algún tipo de proyecto investigativo en las asignaturas que orienta? SI ___ NO ___

1.1.5 ¿Vincula usted situaciones cotidianas o problemáticas sociales con las temáticas desarrolladas en clase? SI ___ NO ___

1.1.6 ¿Estas vinculaciones son de carácter?

Local ___ Nacional ___ Internacional ___

1.2. Estrategias metodológicas

1.2.1 ¿Qué metodología usa usted para desarrollar competencias en lectura crítica?

1.2.2 ¿Maneja usted un modelo de clase?

Otro: _____ ¿Cuál? _____

1.2.3 ¿Destina alguna calificación a actividades propias del desarrollo del pensamiento y lectura crítica?

SI ___ NO ___

2. LECTURA CRÍTICA:

2.1. Pensamiento crítico

2.1.1 ¿Qué entiende usted por comprensión lectora?

Comprensión del contenido del texto ___

Tomar posición frente al texto ___

Lectura inferencial del texto ___

Lectura intertextual ___

Otra ____ ¿Cuál?

2.1.2 ¿Qué entiende usted por lectura crítica?

Una lectura de corte humanista que solo se trabaja en algunas disciplinas ____

Una lectura que implica la formación del sujeto como ciudadano y no requiere necesariamente formación académica ____

Lectura que implica la capacidad de interpretar, comprender y argumentar un texto en un contexto social determinado ____

Otra ____ ¿Cuál?

2.1.3 ¿Qué entiende usted por lectura académica?

Tiene que ver con la formación profesional de determinada disciplina ____

Está enfocada sólo en una construcción de conocimiento ____

Es una lectura mecanicista y artificial que no necesita de la lectura crítica ____

2.1.4 ¿Cuál de los siguientes aspectos aporta en sus cursos a la consolidación de un pensamiento crítico en los estudiantes?

Contextualización por autor, y línea teórica de los textos __

Acompañamiento en la lectura (relectura de fragmentos en clase __

Guías orientadoras de lectura __

Resumen de textos que se van a discutir__

Análisis de inferencias__

Evaluación de fortaleza de argumentos__

Debates sobre las ideas del texto__

Ninguno__

Otro__ ¿Cuál?

2.1.5 ¿Realiza usted estrategias guiadas puntualmente al desarrollo de pensamiento crítico?

Desarrollando procesos de indagación__

Discusión socrática__

Análisis de experiencias__

Diseño de problemas cotidianos que impliquen la solución de problemas concretos__

Otro ____ ¿Cuál? ____

Ninguno ____

2.2.Lectura crítica

2.2.1 ¿Qué competencias debe desarrollar un estudiante universitario para considerarse un lector crítico?

Mostrar capacidad para acceder a múltiples textos ____

Identificar el propósito de un autor y los diferentes puntos de vista__

Identificar el tema y reconocer su contenido ____

Evaluar validez de argumentos presentados ____

Reconocer estrategias argumentativas y retóricas ____

Otra ____ ¿Cuál? ____

Ninguna ____

2.2.2 ¿La apropiación de conceptos asegura una lectura crítica? SI ____ NO ____

2.2.3 ¿La lectura genera apropiación de conceptos? SI ____ NO ____

2.2.4 ¿Cuáles de las siguientes estrategias cognitivas de lectura desarrolla usted en clase?

Planificación ____

Control ____

Predicción ____

Formulación de hipótesis ____

Interrogantes ____

Ninguna ____

Otra ____ ¿Cuál? ____

2.2.6 ¿Cuál de estos análisis críticos de texto desarrolla en su clase?

Periodísticos o de opinión ____

Análisis de la postura del autor ____

Consistencia de argumentos en las lecturas sugeridas ____

Grado de acuerdo o desacuerdo ____

Identificación de la ideología subyacente del texto ____

Lectura de reportes investigativos ____

Otros ____ ¿Cuáles? ____

Ninguno ____

3. LITERACIDADES ACADÉMICAS

3.1 Lectura escritura y oralidad

3.1.1 ¿Considera que el desarrollo de competencias en lectura y escritura corresponden sólo a algunas asignaturas y disciplinas? SI ____ NO ____ ¿Por qué?

3.1.2 ¿Cómo aborda en sus clases el desarrollo de prácticas enfocadas a la oralidad?

Conversatorios ____

Exposiciones ____

Mesas redondas ____

Otro ____ ¿Cuál? ____

Ninguno ____

3.1.3 ¿Qué tipo de lectura promueve en sus cursos?

Literal ____

Inferencial ____

Socio-cultural ____

3.2 Géneros discursivos

3.2.1 ¿Qué modos de organización discursiva aborda en sus clases?

Narrativa ____

Explicativa ____

Expositiva ____

Argumentativa ____

3.2.2 ¿Qué géneros discursivos se desarrollan en la asignatura que orienta?

3.2.3 ¿Qué estrategias utiliza para acercar a los estudiantes a los géneros discursivos?

Reseña ____

Comentario ____

Lectura de artículos académicos ____

Artículos de divulgación científica ____

Ensayo ____

Videos __

8.4 Consentimiento informado entrevistados

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL ALMACENAMIENTO, TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES E INFORMACIÓN BRINDADA EN ENTREVISTA

Usted ha sido invitado a participar en una entrevista en la que se indaga la relación de las prácticas de enseñanza y los resultados en lectura crítica encontrados en los exámenes Saber Pro del año 2016- 2018, investigación desarrollada en el marco de la maestría en educación de la Universidad de Antioquia, de la cual yo, Tatiana Hernández Márquez, soy estudiante activa. En concordancia con lo anterior se realizará una entrevista de carácter anónimo, la cual será grabada en audio.

Toda la información que se suministre será tratada con fines netamente académicos y aportarán como insumo fundamental para el desarrollo de la tesis titulada: “PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LECTURA CRÍTICA EN LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER CON RELACIÓN A LOS RESULTADOS EN LAS PRUEBAS SABER PRO. Estudio basado en diez programas de pregrado con el mayor y menor nivel de desempeño en el componente de lectura crítica en el examen Saber Pro entre los años 2016 y 2018”.

Si se está de acuerdo con la información presentada en este documento, por favor diligencie los siguientes datos personales.

Nombre _____

Firma _____

Cédula _____

Cargo _____

Universidad _____

Fecha _____