

Colección  
**Lingua  
Nostra**

**Número tres**

Conocimiento y  
posibilidades  
del español

• 3 •

# Lectura crítica para la construcción de mundos

Juan Fernando García-Castro, Sandra María Bedoya  
Meneses, Juan Eliseo Montoya Marín, Richard Alonso  
Uribe Hincapié, Héctor Danobis Deossa Parra

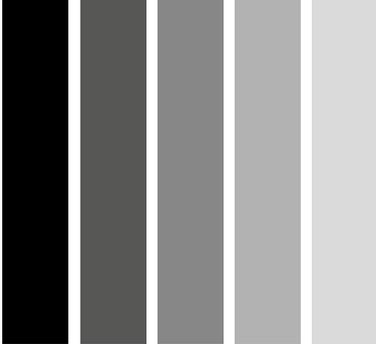


Juan Fernando García-Castro  
Editor académico



Universidad  
Pontificia  
Bolivariana





Colección  
**Lingua  
Nostra**

**Número tres**

Conocimiento y  
posibilidades  
del español

·3·

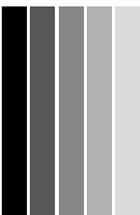
# Lectura crítica para la construcción de mundos

---

Juan Fernando García-Castro  
Sandra María Bedoya Meneses  
Juan Eliseo Montoya Marín  
Richard Alonso Uribe Hincapié  
Héctor Danobis Deossa Parra

Juan Fernando García-Castro  
Editor académico

Juan Eliseo Montoya Marín  
Coordinador de la Colección



370.1  
G216

García-Castro, Juan Fernando, autor

Lectura crítica para la construcción del mundo / Juan Fernando García-Castro y [otros 4] – 1 edición -- Medellín : Universidad Pontificia Bolivariana, 2021. 96 páginas; 17 x 24 cm. (Colección Lingua Nostra; 3. Conocimiento y posibilidades del español; 3)  
ISBN: 978-958-764-935-2 (versión digital)

1. Pensamiento crítico – 2. Lectura -- 3. Escritura -- 4. Filosofía – Enseñanza  
I. Bedoya Meneses, Sandra María, autor – II. Montoya Marín, Juan Eliseo, autor – III. Uribe Hincapié, Richard Alonso, autor – IV. Deossa Parra, Hector Danobis – V. Título (Serie)

CO-MdUPB / spa / rda  
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Juan Fernando García-Castro  
© Sandra María Bedoya Meneses  
© Juan Eliseo Montoya Marín  
© Richard Alonso Uribe  
© Héctor Danobis Deossa Parra  
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana  
Vigilada Mineducación

**Lingua Nostra: conocimiento y posibilidades del español. Número tres**  
**Lectura crítica para la construcción de mundos**

ISBN: 978-958-764-935-2 (versión digital)

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-958-764-935-2>

Primera edición, 2021

Escuela de Educación y Pedagogía

Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades

CIDI. Grupos: Lengua y Cultura, y *Epimeleia*. Proyecto: Estudio de viabilidad y factibilidad para el diseño de maestría en oralidad, lectura y escritura. Radicado: 194C-06/18-50

**Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín:** Mons. Ricardo Tobón Restrepo

**Rector General:** Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

**Vicerrector Académico:** Álvaro Gómez Fernández

**Decano Escuela de Educación y Pedagogía:** Guillermo Echeverri Jiménez

**Gestora Editorial:** Kelly Samadi Vásquez Gómez

**Editor:** Juan Carlos Rodas Montoya

**Coordinación de Producción:** Ana Milena Gómez Correa

**Diagramación:** Martha Lucía Gómez Zuluaga

**ilustración de portada:** Deposifotos

**Corrección de Estilo:** Juan David Villa

**Dirección Editorial:**

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2021

Correo electrónico: [editorial@upb.edu.co](mailto:editorial@upb.edu.co)

[www.upb.edu.co](http://www.upb.edu.co)

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

**Radicado:** 2051-20-11-20

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

# Contenido

Presentación .....	7
--------------------	---

## Capítulo 1

<b>El pensamiento crítico en relación con la oralidad, la lectura y la escritura .....</b>	<b>9</b>
--	----------

*Juan Eliseo Montoya Marín y Richard Alonso Uribe Hincapié*

Palabras liminares .....	9
Nociones generales .....	11
Dimensiones filosóficas del pensamiento crítico .....	12
Perfil del pensador crítico .....	13
Características del pensamiento crítico .....	14
Relación con la educación .....	15
Relación con la lectura y la escritura .....	16
La pregunta y el pensamiento crítico .....	18
Conclusiones .....	19

## Capítulo 2

<b>La lectura y la escritura en la formación del sujeto para participar en el mundo .....</b>	<b>22</b>
---	-----------

*Juan Fernando García-Castro y Sandra María Bedoya Meneses*

Niveles de la lectura .....	24
Sobre la lectura crítica .....	28
La lectura crítica y las modalidades discursivas .....	34
La lectura crítica en el escenario educativo colombiano .....	42

### Capítulo 3

#### **La lectura crítica y la formación del pensamiento crítico: el papel de la enseñanza filosófica en la educación media ..... 48**

*Héctor Danobis Deossa Parra y Juan Fernando García-Castro*

Palabras preliminares: filosofía y la lectura del mundo ..... 48

La lectura y la conciencia crítica desde la enseñanza fuera del aula ..... 54

¿Cuáles son las competencias para la filosofía que demanda  
nuestra sociedad del conocimiento y de la información?..... 55

La filosofía: puente de comunicación entre el contexto  
de la persona y las otras disciplinas ..... 61

La experiencia formativa como experiencia multicultural ..... 62

Anexos ..... 66

Referencias bibliográficas ..... 86

# Presentación

El ser humano ha requerido de la lectura para habitar el mundo, para adaptarse a sus circunstancias, para satisfacer sus necesidades y para convivir consigo mismo, con el otro y con lo otro. Desde el punto de vista hermenéutico, el acto de leer conecta el mundo del texto con el mundo del lector, estableciendo una nueva “contextualización”, una “fusión de horizontes” (Gadamer, 2017). Entonces, interpretar un texto consiste en explicitar el modo de “ser-en-el-mundo” (Heidegger, 2009) desplegado delante del texto; interpretar es apropiarse de una postura sobre el mundo que está delante del texto como aquello que la obra evidencia, descubre y revela. Comprender es comprenderse delante del texto: exponerse a él y recibir de él un sí mismo más amplio, una propuesta de existencia adecuada a la propuesta que me hace el mundo del texto.

Son muchos los estudios dedicados a la lectura y es, sin duda, un tema sobre el cual habrá interés y preocupación constantes por parte de los diversos agentes sociales. Sin embargo, es en la práctica diaria de enseñanza en la escuela donde se vivencian todas las tensiones alrededor de la lectura; es allí, en la práctica docente, donde se configuran inquietudes y necesidades puntuales, así como expectativas por estar al día con el dominio de todo lo que atañe a ella.

El tercer número de la Colección **Lingua Nostra: conocimiento y posibilidades del español** ofrece una aproximación al tema de la lectura crítica desde diversas perspectivas que contemplan la dimensión pedagógica, literaria y normativa. La primera parte del texto presenta la lectura crítica en diálogo con la escritura y la oralidad como fuentes del pensamiento crítico. Esta mirada sociocultural pone en evidencia, por una parte, la necesidad de continuar la reflexión y el estudio cuidadoso de la influencia que sobre la pedagogía y la didáctica tiene la tríada oralidad-lectura-escritura, por otra, la pertinencia cada vez más sentida de darle fundamento epistemológico a las prácticas

socioculturales que se dan al margen de la escuela. En otras palabras, una conceptualización de la lectura como una práctica que se inserta en las dinámicas sociales en las que, a su vez, se insertan los sujetos que leen. En esta conceptualización se ofrece una categorización de los niveles de la lectura según una tradición lingüística y sociocultural; asimismo, se presenta un acercamiento a las tipologías textuales como un dato relevante para acceder al texto en términos hermenéuticos. Por la vocación pedagógica y didáctica del presente texto, se ofrece en la segunda parte una conceptualización sobre la lectura crítica a partir de diversos referentes teóricos e institucionales, entre ellos el del Icfes, y la manera como han concebido dicho aspecto de la lectura. Finalmente, se presenta una reflexión que vincula el pensamiento crítico, la lectura crítica y la filosofía, una disciplina a la que hoy en día se le demanda, precisamente, la labor de formar críticamente a los sujetos de nuestra sociedad.

# Capítulo 1

## El pensamiento crítico en relación con la oralidad, la lectura y la escritura

Juan Eliseo Montoya Marín y Richard Alonso Uribe Hincapié

### Palabras liminares

El desarrollo del pensamiento ha estado asociado a la escuela durante un segmento prolongado de la historia de Occidente y, más concretamente, a los procesos de lectura y escritura; de hecho, el registro y el conocimiento de la historia están directamente asociados al ejercicio de las capacidades de escribir y leer. Esto no quiere decir que las tradiciones orientales o las autóctonas de América no desarrollen la criticidad en el pensamiento: quiere decir que en un mundo donde la escritura es el centro de la vida académica y se ha convertido en un conocimiento ineludible para la supervivencia cultural, social, económica, legal, comercial y demás, no acceder a dicho acervo pone en desventaja a unos sujetos frente a los que sí accedieron:

La actividad mental, especulativa, racionante, analítica es en buena parte y para muchos reflexión al margen de un texto escrito producido por nosotros mismos o por otros, y desplazar una coma o subrayar una palabra tiene para nosotros el valor de un acto de pensamiento y de reflexión (Cardona, 1999, p. 35).

Si esto es así, conviene aceptar, también, que el desarrollo del pensamiento crítico está asociado a los procesos pedagógicos y a las tareas de la escuela como espacio de formación integral de las personas. No obstante, el asunto no resulta tan sencillo, pues para que el pensamiento se convierta en lo que denominamos “crítico”, es necesario establecer ciertos límites y ciertas condiciones: ¿qué determina la criticidad?, ¿quién o quiénes son encargados de trazar las condiciones del pensamiento?, ¿es propio de todos los seres humanos este tipo de pensamiento?, ¿hasta dónde puede o debe llegar el pensamiento crítico?, ¿cuál es el papel de la reflexividad, la creatividad y de la razonabilidad en esta clase de pensamiento?, ¿cuál es la distancia entre el pensamiento “ordinario” o “regular” y el “crítico”?, ¿cuáles son las maneras y las condiciones propicias para desarrollarlo?, ¿cuál es la relación entre la capacidad humana para hacerse preguntas y las posibilidades del pensamiento crítico?, ¿cuáles son los puentes que establece el conocimiento de la lectura y la escritura entre las posibilidades del pensamiento crítico y los procesos de argumentación?, ¿existe una pedagogía o una didáctica del pensamiento crítico, es decir, se trata de un “conocimiento” o de una “práctica” que puede aprenderse y, por tanto, enseñarse? Si bien algunas de estas preguntas pueden resultar “críticas” frente al desarrollo del pensamiento, también es cierto que su contestación coadyuvará a la comprensión misma del pensamiento crítico.

Ante estas preguntas, es necesario acudir a la interdisciplinariedad para barrruntar algunas respuestas: la psicología, la sociología, la pedagogía y la filosofía serán algunas de las disciplinas que pueden participar en la construcción de este panorama, no profundo, sino exploratorio de las características, condiciones y posibilidades del pensamiento crítico como una manera más adecuada y favorable para el ser humano de proceder frente a los retos interpretativos y comprensivos del mundo de hoy; esto es, las habilidades que una persona tiene para decidir qué hacer, en qué visiones creer y de qué forma actuar (Ennis, 1985).

Estando, como de hecho parecen estarlo, asociados el pensamiento crítico y su enunciación y manifestaciones más exiguas, está suficientemente justificada la pertinencia de este tema en *Lingua Nostra: conocimiento y posibilidades del español*, y no porque en otras lenguas no pueda llevarse a cabo este tipo de pensamiento, sino porque la enunciación de este cambia de una lengua a otra y, por supuesto, tiene una relación estrecha y fecunda con la cultura.

## Nociones generales

Si bien el pensamiento crítico, entendido básicamente como uno razonado y reflexivo con orientación a la acción y a la configuración de una manera de ver el mundo, parece haber sido definido apenas en 1985 por Robert H. Ennis, realmente constituye un proceso cognitivo complejo del cual se ha hablado, tal vez no con ese nombre, desde hace mucho más tiempo. Pero vale la pena comenzar mencionando a los autores denominados del Grupo de los Cinco: Robert H. Ennis (1985); Matthew Lipman (1998), quien aportó cuatro características propias de este pensamiento: que facilite el juicio, que contenga criterios confiables, que sea autocorrectivo y que tenga en cuenta el contexto; John E. McPeck (2016), para quien el escepticismo reflexivo es la mejor manera de comprometerse con una actividad, y la mejor manera de hacerlo es mediante el pensamiento crítico; Richard W. Paul (1989), para quien el pensamiento crítico es disciplinado y autodirigido; y, por último, Harvey Siegel (1988), quien lo define como un acto crítico en un sujeto que actúa con base en razones.

Todos los autores preocupados por este tipo de pensamiento están de acuerdo en que se trata de un pensamiento razonable porque busca la verdad, reconoce lo justo y corresponde a un ser humano que actúa racionalmente. La reflexividad de este pensamiento hace que no solo esté relacionado con los procesos mentales, sino también con las acciones (Ennis, 1985), y, por tanto, se considera de carácter reflexivo (Dewey, 1995), uno que compromete formas para pensar y estar en el mundo.

De acuerdo con Toulmin (2007), el pensamiento debe estar en constante revisión, para lo cual propone un modelo de revisión argumental que es ampliamente conocido en la actualidad y que, precisamente, plantea el seguimiento de una dinámica particular, una lógica que demanda ciertas habilidades y compromisos intelectuales y personales.

Al final de este texto se incluyen otras referencias sobre el tema, donde se alude a teóricos que, de manera directa o indirecta, han aportado a la construcción de lo que hoy se conoce como pensamiento crítico y pensamiento crítico-reflexivo.

## Dimensiones filosóficas del pensamiento crítico

Desde una perspectiva filosófica, hay procedimientos para acercarse a la realidad. Además de la pregunta, una disposición existencial de ánimo y de espíritu, es necesario identificar el análisis y la síntesis como dos procesos fundamentales, los cuales pueden llevarse a cabo mediante la aplicación de posibilidades lingüísticas. Adicionalmente, cualquier modo de pensamiento debe responder a cuatro dimensiones: lógica, sustantiva, dialógica y contextual. En el caso del pensamiento crítico, debe hacerlo de cierta manera para que refleje sus notas diferenciadoras.

El proceso analítico consiste, básicamente, en la asunción de la realidad, nombrarla con propiedad y claridad, y poder disgregarla para identificar las partes que conforman el todo. Y cuando se habla de realidad, no se habla solo de la tangible, sino de cualquier realidad, es decir, de cualquier “cosa” que pueda ser nombrada. El proceso sintético, por su parte, consiste en la capacidad de configurar conjuntos, encontrar puntos de encuentro y de distanciamiento, clasificar y categorizar elementos comunes, vasos comunicantes, y en tener claridad sobre puntos de choque y elementos contradictorios.

En cuanto a la dimensión lógica, debe ser claro, coherente, organizado y estructurado; en cuanto a la función sustantiva, debe proveer clara diferenciación entre la verdad y la falsedad y entre lo objetivo y lo afectivo/subjetivo. La función dialógica debe expresarse mediante la relación reflexiva con otras formas de pensamiento o con otros sujetos, así como con la comparación permanente de datos e información; y la contextual se expresa teniendo en cuenta el ambiente sociohistórico y los procesos históricos del pensamiento mismo. Todo esto implica, además, actitudes, creatividad, capacidades y habilidades comunicativas de los sujetos que ejercen o encarnan este tipo de pensamiento.

La actitud filosófica del pensamiento crítico se manifiesta, también, en la relación entre pregunta y proceso mental de pensamiento, pues de acuerdo con las preguntas que el sujeto se formula es la condición o característica de su modo de pensar. Es necesario preguntarse, así, por las implicaciones del razonamiento, por el propósito fundamental del mismo, por la pregunta de fondo que se pretende esclarecer, por los conocimientos, los prejuicios y las inferencias previas; hay que preguntarse por las hipótesis iniciales y por la información requerida para esclarecer las preguntas, por las áreas del conocimiento implicadas y por los procedimientos más adecuados.

Por esto es que para Paul y Elder este tipo de pensamiento se desenvuelve en procesos cognitivos y metacognitivos, y un sinnúmero de habilidades y capacidades que permiten sintetizar, generar analogías, construir metáforas, generar contrastes, plantear inferencias, entre otros (Paul, 1989; Paul y Elder, 2005).

## Perfil del pensador crítico

El pensamiento crítico exige ciertas condiciones del sujeto y de los procedimientos, así como de su comprensión sobre su propio pensamiento. Estas características se pueden agrupar en dos: intelectuales y modos y procedimiento.

**Intelectuales.** Dado que se trata de un proceso cognoscitivo, el pensador crítico-reflexivo debe estar dotado de unas habilidades intelectuales que pueden aprenderse y perfeccionarse: humildad frente al conocimiento, perseverancia para hallar resultados, autonomía para tomar decisiones, confianza en la razón y en la intuición, integridad para el manejo de la información, empatía para ponerse en el lugar del otro y mejorar la comprensión, entereza para superar las dificultades metacognitivas para reflexionar sobre el propio aprendizaje, los procesos y los contenidos de la mente.

**Modos y procedimiento.** Quienes piensan de manera crítica tienden a imaginar y explorar alternativas para resolver problemas cotidianos. Es claro que este tipo de pensamiento es un proceso y no un producto, en la medida en que los aprendizajes van apareciendo en el curso de la vida misma y no en un momento determinado. El pensamiento crítico se manifiesta de acuerdo con el contexto (Paul y Elder, 2005; Boisvert, 2004). Se trata, pues, de un pensamiento complejo en el cual confluyen juicios e interpretaciones que permiten vislumbrar diversas posibilidades de solución para un mismo problema y diversas perspectivas para contemplar en la caracterización del mundo.

Aunque tradicionalmente se asocia la innovación al uso de recursos tecnológicos, se trata, más bien, de un producto de la creatividad, y esta del pensamiento. Puede haber innovación sin tecnología. De hecho, la innovación surge en el sujeto mismo, en su pensamiento, su sentir, su vivir, y no en los artefactos. El perfil de un pensador crítico comienza por una formación humana integral, esto es, tiene implicaciones en los valores, los comportamientos, las percepciones, las creencias y las actitudes (Nussbaum, 1997; Villarini, 2003).

## Características del pensamiento crítico

En el pensamiento crítico se plantea como meta la resolución de un problema a partir del cual se formulan preguntas, se delimitan problemas, se busca información, se comparan datos, se identifican hechos similares, se hacen observaciones y se reflexiona sobre las experiencias; el pensamiento no solo procede de manera deductiva, sino que puede hacer interpretaciones e inferencias, responder a intuiciones, hacer presuposiciones y suposiciones, sacar conclusiones siempre parciales, proponer soluciones.

Es menester identificar los conocimientos necesarios para resolver el problema, sopesar teorías, adoptar o plantear definiciones, considerar axiomas y dudar de ellos. Aunque su finalidad no es la formulación de leyes, sí puede tomar peana en leyes existentes, en principios de diversas disciplinas, en modelos de análisis y en supuestos teóricos. El sujeto se implica en el proceso, asume las consecuencias cognitivas de la resolución del problema, forma un punto de vista específico a partir de un marco de referencia determinado.

Lipman (1998) sostiene que el ejercicio cognoscitivo que permite distinguir lo relevante de lo irrelevante es precisamente el pensamiento crítico mediante la conceptualización, la indagación y la organización de la información. Si bien la creatividad forma parte del pensamiento crítico, ambas condiciones, creatividad y pensamiento crítico, se combinan, dando lugar al pensamiento complejo.

El pensamiento creativo, por su parte, tiene dos ejes fundamentales: la asimilación y la manipulación. El primero tiene que ver con la posibilidad de involucrarse en el objeto de conocimiento hasta el punto que dicho conocimiento pueda afectar también la vida de quien estudia; el segundo tiene que ver con que se pueda acceder a la información y se pueda utilizar. Estos dos ejes dan como resultado la racionalidad creativa, la cual solo puede entenderse en relación con el asombro para el descubrimiento y la posibilidad de invención o generatividad. El pensamiento, pues, no solo es un almacén de recursos cognitivos, sino que, principalmente, se caracteriza por su capacidad de expansión y amplificación, más allá de la simple reacción.

Una persona con pensamiento creativo puede y debe generar hipótesis para explicar y comprender la realidad, inclusive mediante analogías, metáforas y otros recursos. Con ello se rompe radicalmente la tradicional correspondencia evaluativa entre profesor (sabedor) y estudiante (aprendiente) y se refuerzan

la imaginación, la creatividad y la autonomía a partir de criterios autóctonos y razonados establecidos por el mismo pensador, tanto para el proceso del pensamiento como para su puesta en común.

Filosofía para niños, artes, matemáticas, educación física, ciencias sociales, entre otras áreas del conocimiento, se conjuntan para dar respuesta a las exigentes condiciones actuales de un estudiante de cualquier nivel académico y configuran la base del pensamiento crítico-creativo, lógico-dialógico; libre, responsable; metacognitivo, múltiple; asimismo, estrategias como mapas mentales, mapas conceptuales, diagramas de flujo, entre otras, pueden ser útiles a la hora de sentar modelos en las prácticas académicas que se conviertan en modos autónomos de proceder.

Pensar de manera crítica, es decir, analítica, sintética, creativa, imaginativa, novel, solo puede ser posible si el sujeto recibe, ojalá desde su infancia, los rudimentos y las bases amplias y suficientes de tipo cognitivo, afectivo y emocional para configurar y estructurar su pensamiento y tener la indumentaria necesaria para llegar a la criticidad frente a sí mismo y al mundo. Contrario a lo que podría creerse, el componente psicológico es fundamental para la configuración del pensamiento crítico, dado que el pensamiento en sí mismo no surge hecho para encarnarse luego en un cuerpo humano, sino que es el ser humano, con todo lo que su existencia implica, quien produce el pensamiento como parte de sí mismo y, en este sentido, como reflejo de su propia existencia.

## Relación con la educación

Resulta innegable que el pensamiento crítico está íntimamente unido a los procesos académicos estandarizados, consolidados en la sociedad y reglados por la legislación. Asimismo, siendo claro que no todas las fuerzas de la interacción educativa tienen como finalidad la calidad de la educación y, aún más, la “buena” educación de las nuevas generaciones, también es cierto que por fuera de la escuela, aunque no es imposible, ciertamente es muy difícil formar en igualdad de condiciones a quien se ilustra con su familia de manera autodidacta y a quien acude de manera regulada a una institución educativa, la cual tiene presupuestado el plan de acción para la formación intelectual.

Los enfoques críticos de la pedagogía han cundido con fuerza en los últimos años. De hecho, tienen como finalidad formar estudiantes para la pregunta,

el disenso, la emancipación y el cuestionamiento de la dominación (Freire, 1989). Son privilegiados los procedimientos teórico-prácticos puestos en diálogo a partir de iniciativas latinoamericanas, como las luchas para el desmonte del sistema de patrón colonial y la capacidad para comprender e identificar las tendencias autoritarias y poder generar y emprender acciones que lo remedié o lo eviten. En este sentido, los aportes de Freire y Antonio Gramsci son fundamentales no solo en la historia de la educación latinoamericana (aunque Gramsci es de Italia, se radicó en Brasil), sino, principalmente, en la historia de la configuración de un sistema educativo que responde a las necesidades del medio y promueve el desarrollo más allá de la hominización y el progreso.

No puede perderse de vista que la escuela básica tiene como propósito la formación humana, la escuela técnica la formación para el trabajo y la escuela superior la formación profesional. En este sentido, conviene recordar que todo se funda en la humanidad, y la humanidad no es solo cognición: también es espiritualidad, afecto, emociones, relaciones interpersonales, perspectivas sobre el mundo, imaginarios de lo bello y lo bueno, creer, esperar, saber. Así pues, se pueden generar esfuerzos y crear estrategias que tengan como propósito directo la consecución, la formación o el fortalecimiento del pensamiento crítico, pero asimismo hay una serie de esfuerzos, entre cuyos propósitos también se cuenta este mismo pensamiento, que son vicarios, indirectos, oblicuos, mas no por ello menos importantes. Para que la escuela cumpla con formar para el pensamiento crítico es necesario que cumpla cabalmente con todo su propósito formativo humano integral y con el reconocimiento de las condiciones particulares de cada sujeto y de cada comunidad.

## Relación con la oralidad, la lectura y la escritura

A pesar de que Henry Giroux (2006) declara que la pobreza en el proceso de escritura es un reflejo de la pobreza de pensamiento, es decir, los errores en las composiciones son errores de elaboración del pensamiento, está claro que, a veces, hay pensamientos muy claros, pero expresiones muy pobres. Y al hablar de expresiones se hace referencia a la escritura y a la oralidad: "La escritura nunca puede prescindir de la oralidad" (Ong, 1987, p. 24).

Adicionalmente, la claridad y la consistencia en el mensaje no solo dependen del enunciador; también dependen, en una proporción igual o mayor, del enunciatario. La oralidad, la lectura y la escritura son tres caras de una

misma realidad. Y aunque la claridad y la criticidad surgen en el pensamiento, se requiere un conocimiento concienzudo y profundo de la lengua en sus diferentes expresiones y asociada a sus tres habilidades para que se cumpla el cometido del pensamiento crítico.

Sería, entonces, más pertinente decir que del nivel de conocimiento de la lengua depende la mayor y mejor claridad de los contenidos y creaciones del pensamiento; aún más: un conocimiento mayor y más profundo de la lengua permite que el pensamiento se dinamice más rápido, que llegue a *insights* más frecuentemente y que se genere un mayor volumen de conexiones intraneuronales que se potencian entre sí cada vez más. Aquí la conexión entre lenguaje y pensamiento es clara y trascendental en términos de formas de ver el mundo y formas de transformarlo (Echeverría, 1994).

Existe, más concretamente, una relación inseparable entre la lectura, la escritura, la oralidad y el pensamiento crítico; pensar, hablar y escribir críticamente son mediaciones entre el universo interno del sujeto y el mundo exterior. En términos de la escritura, por ejemplo, Giroux (1990) plantea que "... aprender a escribir no significaría ya aprender a desarrollar un sistema de distribución instrumental, sino, como ha dicho el doctor Carlos Baker, aprender a pensar" (1990, pp. 104-105); esto determina que la práctica de escribir en la escuela no solo es una acción coherente con la historia del conocimiento y de la propia escuela, sino que es una práctica de pensamiento, una forma de pensar (Flusser, 1994) que hace posible el desarrollo de una forma de razonar de carácter dialógico y reflexivo (el pensamiento crítico).

Por su parte, Bourdieu (2008) está convencido de que hablar es más que producir sonidos articulados con los fonemas de una lengua; tal acción llega a los ámbitos político, económico, religioso, intelectual, social, cultural, espiritual, etc., simplemente porque la lengua es la expresión del ser humano mismo. La configuración de la identidad personal aporta a la identidad social y, de esta forma, los discursos orales son manifestación del pensamiento individual y colectivo sobre el mundo y su dinámica, sobre los sujetos y sus circunstancias. De hecho, quienes carecen, por las razones que sean, del conocimiento de un código escrito pueden, y de hecho lo hacen, configurar un pensamiento crítico, tan abstracto o tan concreto como lo pueden lograr quienes han tenido acceso a la escritura y, por consiguiente, a la lectura: "La evolución de una tradición escrita, por consiguiente, implica algo más que la acumulación de conocimientos o el desarrollo de una tradición de

investigación acumulativa. Implica un nuevo modo de clasificar y organizar el conocimiento” (Olson, 1995, p. 217).

## La pregunta y el pensamiento crítico

En el mundo de la filosofía resulta claro que la pregunta, manifestación del asombro y la duda, es el principio del conocimiento. Esto es así porque, de un lado, la pregunta emerge de un conocimiento parcial o incompleto de la realidad, y, de otro, porque a cada pregunta se le sigue una secuencia ilimitada de respuestas y nuevos interrogantes que permiten construir una imagen de la realidad y, ante todo, alcanzar una comprensión cada vez más fecunda y profunda de la misma.

Es claro, eso sí, que para ello se requiere, entre otras cosas, un uso adecuado del sistema lingüístico, para garantizar un código común entre los intervinientes en la conversación, disposición y apertura a conocimientos nuevos, actitud de respeto frente al otro y la realidad global, y la asunción de criterios comunes para el establecimiento del diálogo; esto es, de acuerdo con Matu-rana (1998), conjugar acciones con los otros a través de la “consensualidad”.

Las características del pensamiento están directamente relacionadas con las características de las preguntas formuladas. Detrás de la formulación de una pregunta hay una comprensión del mundo previa, puesto que no se aprende nada de la nada: se aprende todo a partir de conocimientos previos. Cada pregunta abre un mundo de posibilidades y, al mismo tiempo, exige sacar del propio pensamiento y de la mente información allí almacenada, o el recuerdo de experiencias vividas. Mediante las preguntas se obtienen claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica, importancia, justicia.

Si las preguntas que se formulan son abiertas, es decir, son introducidas con alguno de los pronombres interrogativos (qué, quién, cómo, cuándo, dónde, por qué, para qué...), estaremos frente a una información que deberá ser sometida al análisis y a un proceso de clasificación y jerarquización de la información. Si son cerradas, es decir, sin pronombre interrogativo, por lo que solo puede haber dos posibles respuestas: sí o no, estaremos frente a preguntas que no exigen clasificación alguna más allá de la evidente, ni jerarquización. Es evidente que al momento de formular una debe haber claridad sobre “qué pregunta la pregunta”, es decir, ¿cuál es la intención de la pregunta?, ¿cuál es la información, directa o indirecta, que se desea como

consecuencia de la respuesta a dicha pregunta? Cuando esto está claro, lo cual supone una especie de tabla o matriz informativa que ha de generar el preguntador, el crítico, entonces es mucho más sencillo identificar la información requerida o deseada en las respuestas, sean teóricas, contextuales, estadísticas o experimentales.

Como se ve, quien pregunta no lo hace porque sea ignorante, sino porque reconoce que su conocimiento no está completo. Quien no tenga idea alguna de un tema no podrá hacer preguntas sobre él, sino para el conocimiento preliminar. Así pues, la pregunta “¿qué es...?” indica la necesidad de un conocimiento liminar. Si además de la pregunta por la esencia debe señalarse (lingüísticamente) aquello que despierta la inquietud con un pronombre demostrativo (esto, aquello, eso), se puede inferir que el conocimiento es mínimo o nulo. Si el pronombre demostrativo no es neutro o indeterminado (este, esta, aquella, aquel, ese, esa), se puede ver una noción inicial que quizá sea el detonante de las inquietudes posteriores. De ahí en adelante, es decir, una vez definido el objeto de la inquietud o las preguntas, los demás interrogantes vendrán a complementar cada vez más la anatomía del objeto o de la situación desconocidos.

Existe un amplio campo de estudio asociado con el ambiente de la pregunta: la afirmación, la negación, la interrogación directa, la pregunta indirecta, las preguntas abiertas y cerradas, los valores semánticos y morfosintácticos de sí y de no..., en fin. Frente a cada uso lingüístico para configurar el pensamiento crítico hay un segmento de la lengua que debe estudiarse con asiduidad y profundidad. La relación entre lingüística y filosofía y entre gramática y pragmática es indiscutible, así como el diálogo inseparable entre pragmática y filosofía del lenguaje.

## Conclusiones

Es ineludible tener en la cuenta que, de acuerdo con Kurland (2000), “in actual practice, critical reading and critical thinking work together” (2000, p. 3), lo que demanda, en términos de la escuela, no solo una preocupación por los rudimentos y las estrategias para que los estudiantes mejoren sus prácticas de lectura y comprensión de lectura, sino un trabajo asiduo para “enseñar a pensar” a los estudiantes de manera crítica y reflexiva. Por tanto, la pregunta central para el pensamiento crítico en la escuela implica la reflexión en torno al pensamiento mismo y, así, la pregunta por las formas de su desarrollo a

través de herramientas didácticas, metodológicas y discursivas; es decir, el desarrollo de las habilidades para pensar y leer críticamente debe ser, como se ha dicho, un trabajo interdisciplinar y de carácter dialógico.

Enseñar a leer y enseñar a aprender a leer en el itinerario del sistema educativo colombiano significa, entonces, construir no solo una dinámica para mejorar la lectura y la comprensión de lectura, sino una plataforma pedagógica que permita el éxito en estos procesos a partir de la configuración de una reflexión acerca de cómo se piensa el pensamiento en la escuela: "Critical thinking may take place before, while and after the reading process" (Muchsonah, 2015, p. 34).

Por tanto, cuando una persona lee de manera crítica, evidencia sus habilidades para pensar críticamente, en la medida en que lee un texto en términos de su reconocimiento y comprensión, pero también lo asume como objeto de reflexión y evaluación. Así, aunque en el medio existen pruebas de diversa índole para evaluar las habilidades de pensamiento crítico (Watson-Glaser, 1980, Prueba de Razonamiento Crítico; la propuesta de Facione, 1990, California Critical Thinking Skills Test [CCTST]; Halpern, 2006, Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations [HCTAES]; Rivas y Saiz, 2008, Pencilal [Pensamiento, Crítico, Salamanca], entre otras), la evaluación de las habilidades para leer críticamente se establece como una estrategia para la medición de la calidad, la profundidad y la pertinencia de cómo se piensa a través de la lectura. Esto supone que una de las claves del mejoramiento en los procesos de lectura tenga como base la formación en el pensamiento crítico, la cual, como es sabido, muestra efectos importantes en la valoración de la calidad de la educación en las esferas locales, nacionales e internacionales.

En cuanto a la formación integral, la carencia de habilidades para leer de manera crítica, que se construyen a partir de las habilidades para pensar la realidad críticamente, no solo avizora actuaciones académicas y profesionales deficitarias, sino que es la raíz de actuaciones que, por supuesto, van en contra de cualquier propósito de desarrollo humano. La lectura acrítica del mundo incapacita a las personas para agenciar y reconstruir su propia subjetividad; configura abismos entre los sujetos, lo que no permite reconocer problemáticas sociales, económicas y políticas de un territorio (López, 2013); evita el desarrollo de procesos de construcción de la identidad que permitan el reconocimiento de un relato nacional (Martín-Barbero, 2001) y la consolidación de relaciones intersubjetivas entendidas como construcción conjunta y colaborativa de un "nosotros" (Dussel, 2001); impide la comprensión de la

vida como un devenir histórico, lo que imposibilita actuaciones en un tiempo/espacio en particular, esto es, actuaciones contextuadas que eviten la pérdida de la criticidad, la cual se manifiesta en el ensimismamiento, el asentimiento y la aceptación de prácticas de alienación (Altamirano *et al.*, 2009); construye actitudes de apatía e indiferencia hacia los demás, puesto que el otro es considerado objeto de la diferencia y, por tanto, un posible contradictor/interlocutor; erradica la escucha activa y comprensiva, fuente fundamental del aprendizaje y la fórmula para la autocorrección y la transformación, cualidades esenciales del pensador crítico (Lipman, 1998); y, finalmente, favorece una ruptura entre lo que se ha aprendido, lo que se es y lo que se hace y piensa en el mundo, esto es, entre el saber, el ser y el hacer (Unesco, 1996).

El pensamiento crítico es un tipo de pensamiento/actuación que insta al aprendiz a expandirse, arriesgarse, planear, proponer inferencias explicativas en torno a la realidad, a evaluar, pensar acerca de su propio pensamiento y situarse en el campo de la reflexividad (Dewey, 1995; Freire, 1970; Cassany, 2005). Estas perspectivas apuntan a una educación igualitaria cuyos procesos de enseñanza son dialogantes (Not, 2006) y constituyen comunidades de aprendizaje reflexivas (Alcalde *et al.*, 2006) que piensan y se repiensen en la perspectiva de un pasado y un porvenir en constante reconstrucción.

Por tanto, con base en las perspectivas de la Unesco, en la International Commission on Education for the Twenty-first Century (1998), el desarrollo del pensamiento crítico en la escuela se convierte en una obligación, sobre todo cuando este se entiende como una herramienta social, política y mental que favorece la aprehensión, comprensión e intervención de los acontecimientos (Marciales, 2003). De este modo, se reconoce el pensamiento crítico como una práctica de carácter interdisciplinar e inclusiva que promueve la formación de estudiantes que ejercen una ciudadanía activa (Conferencia Mundial sobre Educación Superior, Unesco, 2009), por lo que se concibe como una necesidad social para las naciones y una exigencia formativa en los sistemas educativos.

# Capítulo 2

## La lectura y la escritura en la formación del sujeto para participar en el mundo

Juan Fernando García-Castro y Sandra María Bedoya Meneses

Desde un punto de vista sociocultural, la lectura responde a prácticas sociales concretas y a actividades socialmente definidas (Ferreiro, 2001, p. 13). Leer y escribir son prácticas que varían a lo largo de la historia y a lo ancho de la geografía; hay tantas lecturas de un mismo texto como lectores, de ahí que leer críticamente implique para el lector un posicionamiento en el mundo y una búsqueda de su voz. Por esta razón podemos decir que “leer es un verbo transitivo” (en la acuñación que hace Cassany, 2006); es decir, se trata de una actividad que no es pasiva, neutra ni abstracta; leer implica la multiplicidad, la versatilidad y la apropiación de las muchas maneras de ingresar al texto en el contexto de cada disciplina y comunidad humana.

Lo transitivo que nombramos en la lectura también está puesto en su aprendizaje: aprender a leer implica no solo la adquisición de procesos cognitivos,<sup>1</sup>

---

1 Es decir, procesos tales como anticipar lo que dirá un escrito, aportar conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que solo se sugiere, construir un significado, entre otros.

sino también de conocimientos socioculturales de cada discurso y práctica concreta de lectoescritura; además, hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones establecidas, qué tipo de vocablos y lógicas de pensamiento maneja cada disciplina, etc. (Cassany, 2006).

Desde esta perspectiva, se lee para moverse en el mundo de la vida. En un sentido hermenéutico, se lee para comprenderse mejor a sí mismo: “La interpretación de un texto se acaba en la interpretación de sí de un sujeto que desde entonces se comprende mejor, se comprende de otra manera o, incluso, comienza a comprenderse” (Ricoeur, 2002, p. 141). Con un énfasis puesto en la capacidad de producción del sujeto que se forma, el Icfes (2015) plantea un sentido de la lectura que se relaciona con la participación en el mundo:

Desde una perspectiva general, el interés por las habilidades que componen la lectura crítica y su relación con el aprendizaje se contiene en la expresión latina *scientia potestas est*, es decir, “el conocimiento es poder”. En efecto, se espera que las instituciones educativas colombianas preparen a los estudiantes para su participación en la sociedad, de manera que una vez culminada la formación académica puedan conseguir un empleo productivo y demostrar su responsabilidad como ciudadanos (participando del voto, de las actividades de la comunidad; ejerciendo y respetando los Derechos Humanos; etc.). Ahora bien, en el centro de esas actividades está el dominio del lenguaje y, en particular, del lenguaje escrito. Los ciudadanos que leen eficiente, amplia y críticamente tienden a ser miembros más productivos de la sociedad, lo que se manifiesta en su participación comunitaria y establecimiento de acuerdos como en su trabajo (Icfes, 2015).

Esta idea de la participación social, la posibilidad de insertarse a la sociedad, de asumir con responsabilidad el rol de ciudadano, corresponde con la idea de la lectura que tiene el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés). PISA es un examen de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, por sus siglas en inglés) que se aplica en más de 60 países a estudiantes de 15 años de edad. En su definición de competencia lectora (*reading literacy*) enfatiza en las posibilidades de realización personal del estudiante, el desarrollo del conocimiento y su función como herramienta de participación: “Se entiende por competencia lectora la capacidad de un individuo para comprender, utilizar, reflexionar y

relacionarse con los textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad” (OECD, 2006, p. 7).

De aquí se desprenden unos compromisos para la escuela que el Ministerio de Educación plantea en los siguientes términos:

... educar estudiantes que comprendan el propósito de la lectura y que sean capaces de seleccionar, comprender, utilizar y evaluar diversas fuentes de información; formar a los estudiantes en la lectura de múltiples tipos de textos, para que aprendan a pensar desde las distintas disciplinas y superen la dualidad entre las verdades concisas y unívocas de los textos escolares y la pluralidad y complejidad de las verdades propuestas en las fuentes primarias; darle importancia en la formación a la identificación, uso, contextualización y corroboración de las fuentes; enseñarles a los estudiantes a escribir desde múltiples perspectivas (Icfes, 2015).

Y para lograr la configuración del sujeto, desde el propósito mismo de la educación a través de la lectura, organismos gubernamentales y especialistas en el tema han venido planteando unas fases que los lectores deberían experimentar en su formación. A continuación se presenta una categorización de la lectura en niveles.

## Niveles de la lectura

En el artículo titulado “Elementos para una teoría de la lectura (lectura e interpretación)”, Pérez (1997) propone una clasificación de la lectura en intratextualidad, intertextualidad y extratextualidad. A cada uno de estos tipos, el autor le señala un tiempo de lectura:

**Lectura intratextual:** Un primer tiempo de lectura, manera que aspira a investigar un texto, una obra, un autor, etc., para intentar establecer, solo desde el texto mismo, lo que este dice.

**Lectura intertextual:** Un segundo tiempo, en el cual se pretende co-tejar y someter a discusión enunciados de dos o más textos, de un solo autor o de varios.

Lectura extratextual: Un tercer tiempo, el cual pretende ubicar un enunciado, o un conjunto de estos, como marco teórico explícito en el cual se supone debe inscribirse la lectura del texto de base (1997, p. 239).

En otro texto, Pérez Abril (1999) plantea la lectura literal, la lectura inferencial y la lectura crítico-intertextual como paralelas a la categorización de Pérez. La lectura literal apunta a la comprensión localizada del texto:

[es un tipo de lectura donde] se explora la posibilidad de efectuar una lectura de la superficie del texto, entendida como la realización de una comprensión local de sus componentes: el significado de un párrafo, de una oración, el significado de un término dentro de una oración, la identificación de sujetos, eventos u objetos mencionados en el texto, el reconocimiento del significado de un gesto (en el caso del lenguaje de la imagen) o el reconocimiento del significado de signos como las comillas, o los signos de interrogación (1999, p. 5).

Este nivel de lectura favorece el sentido denotativo del lenguaje, esto es, su referencia primaria al significado, y pone en funcionamiento las competencias gramatical o sintáctica<sup>2</sup> y la semántica,<sup>3</sup> como las nombran los *Lineamientos curriculares* de Lengua Castellana (MEN, 1998).

Por su parte, la lectura inferencial apunta hacia la comprensión global del texto. En este nivel se privilegia la posibilidad de establecer inferencias, lo que refiere “la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos” (Pérez Abril, 1999, p. 7).

Esta lectura trae consigo otros presupuestos que mencionan los *Lineamientos*:

Este tipo de lectura supone una comprensión global de los significados del texto y el reconocimiento de relaciones, funciones y nexos de,

---

2 “... referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos” (MEN, 1998, p. 51).

3 “... referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación. Aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, tecnicismos o ideolectos particulares hacen parte de esta competencia; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva” (MEN, 1998, p. 51).

y entre las partes del texto: relaciones temporales, espaciales, causales, correferencias, sustituciones, etcétera, para llegar a conclusiones a partir de la información del texto. Aspectos como la coherencia y la cohesión son centrales en este nivel de lectura (Pérez Abril, 1999, p. 7).

Para este nivel de comprensión serán relevantes tanto los saberes letrados como la identificación de la tipología textual (argumentación, narración, exposición...) y el funcionamiento de fenómenos lingüísticos (propósito comunicativo, la macroestructura de los textos, la progresión temática...). Las competencias que se ponen en funcionamiento son la gramatical, la semántica, la textual<sup>4</sup> y la enciclopédica.<sup>5</sup>

Finalmente, la lectura crítico-intertextual apunta hacia el nivel global del texto:

Este nivel de lectura explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y de asumir una posición al respecto. Supone, por tanto, la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica es necesario identificar las intenciones de los textos, los autores o los narradores presentes en éstos. También es necesario reconocer las características del contexto que están implícitas en el contenido del mismo. Por otra parte, indaga la posibilidad del lector de establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros. Por lo anterior, en este nivel se evalúa fundamentalmente la competencia pragmática,<sup>6</sup> aunque las competencias textual y semántica juegan un papel importante (Pérez Abril, 1999, p. 9).

---

4 "... referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos" (MEN, 1998, p. 51).

5 "... referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o sociocultural en general, y en el microentorno local y familiar" (MEN, 1998, p. 51).

6 También llamada sociocultural, es una competencia "referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidad y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados hacen parte de esta competencia, el reconocimiento de variaciones dialectales, registros diversos o, en términos de Berstein, códigos sociolingüísticos, presentes en los actos comunicativos son también elementos de esta competencia" (MEN, 1998, p. 51).

Una interpretación fructífera de esos tres planos de la lectura la ofrece Cassany (2003) con su tríada leer “las líneas”, leer “entre líneas” y leer “detrás de las líneas”. Estos tres niveles, cuya nomenclatura toma de Alderson (citado en Cassany, 2003, p. 116), corresponden, respectivamente, a comprender el significado literal del texto, elaborar inferencias con respecto al sentido del texto y evaluar críticamente el mismo.

En cada uno de estos planos, el lector debe llevar a cabo unos movimientos de comprensión específicos:

Leer las líneas se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento, a la capacidad de decodificar su significado semántico: elegir la acepción adecuada al contexto, de entre las que incluye el diccionario, y obtener todos los semas pertinentes (...).

En un grado más complejo, leer entre líneas se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito (...).

Finalmente, leer detrás de las líneas se refiere a la capacidad de comprender qué pretende conseguir [el autor del texto], con qué otros discursos se relaciona (contexto, comunidad, etc.); y a poder articular una opinión personal respecto a las ideas que expone, con argumentos coincidentes o no. Se trata, sin duda, de una respuesta externa al texto, de un grado de comprensión que exige disponer de mucha más información de la que aporta el texto o de la que este reclama que el lector aporte (Cassany, 2003, p. 116).

Una síntesis de estas tres perspectivas:

**Tabla 1.** Clasificación de los niveles de la lectura según Pérez (1997) Pérez Abril (1999) y Cassany (2003)

Autor	Pérez (1997)	Pérez Abril (1999)	Cassany (2003)
Clasificación	Lectura intratextual	Lectura literal	Leer “las líneas”
	Lectura intertextual	Lectura inferencial	Leer “entre líneas”
	Lectura extratextual	Lectura crítico-intertextual	Leer “detrás de las líneas”

Los movimientos del lector asociados a esta clasificación no ocurren de manera secuencial, son acciones que se dan simultáneamente, siempre que se hayan ejercitado. Muchos de los actos de lectura no son afortunados para el sujeto, por el contrario, se presentan fallas porque solo se llevan a cabo los primeros niveles de lectura; en consecuencia, la comprensión del texto no se logra porque falta el último nivel (lectura crítica, extratextual, crítico-intertextual o detrás de las líneas).

## Sobre la lectura crítica

En un artículo de 2003, Daniel Cassany define la lectura crítica como “un tipo complejo de lectura (el que exige niveles más altos de comprensión); requiere los planos previos de comprensión (literal, inferencias, intenciones, etc.) del texto, y exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc.)” (Cassany, 2003, p. 117). Esta definición resulta semejante a la de Peralta y Espinosa (2005), para quienes este tipo de lectura corresponde a una...

... capacidad que supone en el lector una predisposición para hacer consciente, ante una lectura, su propia postura sobre el tema (con grados variables de conocimiento, reflexión y elaboración), misma que será confrontada con lo expresado en el texto; el debate constante con el autor le hace posible al lector develar los supuestos implícitos, la idea directriz (articuladora) y analizar los puntos fuertes y los débiles de los principales argumentos del escrito; de esta manera puede proponer otros planteamientos que superen los del autor y reafirmar o modificar su postura previa (...) Puede resumirse como la habilidad para detectar y seguir lo implícito, a través de lo que se enuncia por escrito, llegando a ciertas inferencias (2005, p. 77).

La lectura crítica para Serrano de Moreno (2008) “se corresponde con una disposición o una inclinación de la persona a buscar el sentido profundo del texto, las ideas subyacentes, los razonamientos y la ideología implícita de los textos” (2008, p. 20); aproximación similar a lo que señala Cassany acerca de la crítica como el esfuerzo intelectual y práctico del lector que no acepta fácilmente las ideas, las acciones y las diversas situaciones sin la reflexión y la indagación que lo conducen al conocimiento de las cosas de forma real.

Aguilar González (2008) dice que la lectura crítica es una lectura transversal: “Esta se entiende como el cúmulo de experiencias culturales que tienen los sujetos y que en un momento determinado les sirve para comprender e interpretar la realidad” (2008, p. 29). El autor diferencia este tipo de lectura de otra que denomina plana, cuya exigencia es menor para el lector. Maya (2011), por su parte, propondrá que este tipo de lectura corresponde a una capacidad de leer objetivamente (leer el texto) para reconocer las intenciones presentes en él (comprender aquello que comunica el texto) y para relacionar el contenido con otros textos que lo complementan (acudir a la intertextualidad).

En el contexto educativo colombiano, la conceptualización de la lectura crítica como lectura intertextual influyó en la configuración de las políticas educativas del país. El trabajo de Jurado Valencia *et al.* (1998), consignado bajo el título *Juguemos a interpretar. Evaluación de las competencias en lectura y escritura*, fue de gran relevancia al respecto. Allí los autores explican que la lectura crítico-intertextual...

... explota la fuerza de la conjetura, determinada en gran parte ya no por lo que Eco llama lectura de “diccionario”, sino por la lectura desde la “enciclopedia”, es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (esto sería lo intertextual); la explicación interpretativa se realiza por distintos senderos: va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico-discursiva (identificación de la superestructura) y desemboca en el reconocimiento de los puntos de vista tanto del enunciador textual como del enunciatario, como de las intencionalidades del autor empírico. Hay un momento de la lectura en donde todo lector se posiciona críticamente, entendiendo por ello la emisión de juicios respecto de lo leído; se trata de lo que Eco identifica como lo propio de la abducción creativa, mediante la cual el sujeto lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por [sic] el modo como lo dice; tales movimientos de pensamiento conducen a identificar intenciones ideológicas de los textos y de los autores y, en consecuencia, a actualizar las representaciones ideológicas de quien lee. Explicado en términos semióticos, en la lectura crítico-intertextual el lector pone en juego la capacidad para controlar la consistencia de las interpretaciones diversas y posibles (los campos isotópicos, en términos de Greimas) que el texto puede soportar, en un proceso de semiosis que converge finalmente en el reconocimiento valorativo del mismo texto en relación con los otros

textos de la cultura, y que se pueden manifestar a manera de citación, de alusión o de imitación (1998, pp. 69-70).

Para Kabalen y De Sánchez (2005), este tipo de lectura es analógico-crítico:

... consiste en relacionar lo que se decodifica directamente en el texto, o lo que se infiere, con otra información extraída de otro texto o tomada de la realidad o de algún otro contexto del pasado, presente o futuro. La lectura analógica permite comparar la información y extender el conocimiento más allá de lo dado en el texto (2005, p. 20).

Tanto la adjetivación de Cassany (detrás de las líneas) como la de Jurado Valencia *et al.* (crítico-intertextual) y la de Kabalen y De Sánchez (analógico-crítico) coinciden en nombrar la respuesta al texto como el rasgo característico del lector crítico. Esta respuesta aparece codificada en términos de una toma de posición respecto al texto, de la elaboración de un punto de vista del lector en relación con el texto, de la emisión de juicios respecto a lo leído y extensión del sentido del texto; asimismo, esa respuesta supone la comprensión del texto poniendo en primer plano el hecho de que es un discurso y, como tal, es depositario de presupuestos ideológicos que es necesario develar y confrontar.

Podría decirse que esa respuesta que pide el texto al lector se codifica en términos de la escritura: "El mejor método para desarrollar lectores críticos es la escritura, porque esta ofrece potencial a los aprendices para comprender cómo funciona el lenguaje, el estilo con que lo utilizan varios individuos y grupos para sus fines, y las razones que se esconden detrás de este uso" (Cassany, 2003, p. 118).

Villa Mejía (2006) propone la categoría "metatexto" como final de la interpretación o como tiempo adicional de la lectura. El autor trae esta categoría de Ruiz (2004), para quien el metatexto es la "articulación del sentido del texto y del proceso interpretativo que lo esclarece (...) en la que cobran importancia los elementos descriptivos, analíticos e inferenciales" (2004, citado en Villa Mejía, 2006, p. 20); acude también a De Zubiría (2006), quien propone una "lectura metatextual", entendida como aquella que "pretende desbordar y superar el 'significado' (textual) para acceder al 'sentido' (con-textual o metatextual) (...) [es una lectura que] se localiza 'más allá' del significado evidente y explícito del texto" (2009, citado en Villa Mejía, 2006, p. 20).

Para Villa Mejía (2006), el “comentario” es la concatenación de esa lectura metatextual (final de la lectura analógica o extratextual): “¿Qué hace el comentarista para producir su metatexto?: se instala en el sentido, regresa a la significación y recupera el significado del texto. Esto es lo que se llama desencodificación o papel del lector (inversa a la encodificación o papel del autor, quien ha partido de un significado, ha construido una significación y ha propuesto un sentido)” (2006, p. 21).

De lo anterior se colige que estamos ante un tipo de lectura que exige del lector un compromiso de cooperación más alto, de ahí que precise el dominio de unas habilidades y desempeños específicos que Cassany ilustra de manera clara. Para el autor, un lector crítico es el que...

... 1) Comprende autónomamente el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean; 2) toma conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.) desde el que se han elaborado dichos discursos; 3) puede construir discursos alternativos, que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan polifónicamente o intertextualmente con los anteriores; 4) utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles para conseguir representar discursivamente sus opiniones a través de esos segundos discursos (Cassany, 2003, p. 114).

Estas habilidades se hacen patentes en una serie de tareas que se realizan de manera simultánea:

- 1) Reconoce los intereses que mueven al autor a construir su discurso, con el contenido, la forma y el tono que le ha dado. Relaciona su postura con la del resto de agentes sociales.
- 2) Identifica la modalidad (actitud, punto de vista) que adopta el autor respecto a lo que dice. Detecta la ironía y el sarcasmo, los dobles sentidos, la ambigüedad premeditada, la parodia o el escarnio.
- 3) Reconoce el género discursivo utilizado: la función que realiza en su disciplina, la estructura y el estilo, la fraseología y las secuencias discursivas habituales, las formas de cortesía tradicionales, etc.
- 4) Recupera las connotaciones que concurren en las expresiones del discurso. Las palabras se asocian con el imaginario y la cultura propia de cada

comunidad. El lector toma conciencia de estos conocimientos sugeridos y los confronta con otras perspectivas.

- 5) Distingue la diversidad de voces convocadas o silenciadas. Cada discurso aprovecha sus precedentes y todas las palabras son prestadas. El lector identifica las expresiones reutilizadas, repetidas, recicladas o replicadas: citas directas, indirectas, ecos, parodias, etc. Valora el efecto que causan los matices que aporta el autor en el nuevo discurso.
- 6) Evalúa la solidez, la fiabilidad y la validez de los argumentos, los ejemplos o los datos. Detecta incoherencias, imprecisiones, errores o contradicciones (Cassany, 2006, pp. 86-87).

Este conjunto de tareas tiene que ver con tres dimensiones propias de la lectura crítica: el mundo del autor, el mundo del texto (género discursivo) y el mundo del lector (sus interpretaciones). En relación con cada una de esas dimensiones, Cassany (2006) propone un conjunto de técnicas o recursos que fomentan la comprensión crítica (**Anexo 1**). Estas técnicas o recursos propios de la lectura crítica obligan a poner la mirada en una perspectiva de análisis de los discursos que posee una gran tradición: el análisis crítico del discurso (ACD). Una de sus ideas dice lo siguiente

Los discursos no son neutros ni reflejan objetiva e inocuamente la realidad, porque siempre son el resultado de la producción lingüística de un enunciador, en un lugar y un momento concretos, que inevitablemente tiene unas intenciones, unos puntos de vista y un conocimiento del mundo determinados (que son particulares e irrepetibles, puesto que no existen seres humanos ni situaciones comunicativas iguales) (Cassany, 2003, p. 118).

El planteamiento de Cassany lo expresan Vich y Zavala (2004) en los siguientes términos: los discursos son formas de hablar a través de las cuales se realizan funciones que están situadas en un contexto. Por el vínculo entre lenguaje y contexto, quienes siguen esta corriente “no están preocupados por la forma en que la gente usa el lenguaje para transmitir significados referenciales o proposicionales, sino, más bien, por los significados expresivos, sociales y culturales que se derivan de cómo los enunciados están situados en determinados contextos” (Vich y Zavala, 2004, p. 47).

El énfasis de esta idea deja ver que su interés está puesto en las formas de hablar, en el lenguaje como un fenómeno social cuyas funciones externas a él sí influyen en la organización interna del sistema lingüístico (Vich y Zava-

la, 2004). Esta perspectiva funcionalista del lenguaje debe sus elementos a disciplinas como la pragmática, la etnografía de la comunicación, el análisis de la conversación y la sociolingüística interaccional, cuyo rasgo común es la preocupación por los discursos situados.

El análisis crítico del discurso toma de cada una de estas disciplinas los elementos conceptuales que le permiten investigar, por ejemplo, “fenómenos lingüísticos que delatan la presencia de hondos problemas sociales con el objetivo de intervenir en el *statu quo*. Su principal interés radica en desnaturalizar ideologías a través del estudio de las prácticas discursivas que producen una aparente objetividad y neutralidad” (Vich y Zavala, 2004, p. 65).

En esta perspectiva, la categoría lenguaje posee una definición de gran importancia: “Lejos de asumirlo como un transparente vehículo de comunicación (o como una manera de representar el mundo), el lenguaje es visto como un sistema que refleja y determina la forma en que los grupos sociales piensan, se expresan y actúan” (Vich y Zavala, 2004, p. 65). Así las cosas, la realidad no habla por sí sola: son las personas las que la hacen hablar a partir de sus construcciones simbólicas y sus prácticas cotidianas.

En la perspectiva del ACD se propone una diferencia importante entre el “discurso” (con d minúscula) y el “Discurso” (con d mayúscula): “Se define al ‘discurso’ como el lenguaje en sí o como enunciados que guardan sentido a través de historias, conversaciones, argumentos, ensayos, etc. (...) el término ‘Discurso’ hace referencia a las diferentes maneras de estructurar áreas de conocimiento o prácticas sociales” (Vich y Zavala, 2004, p. 66). Al Discurso le son inherentes elementos ideológicos, ya que involucran un conjunto de creencias y puntos de vista sobre las relaciones sociales y sobre la distribución y el acceso a los bienes en la sociedad. De aquí, entonces, que se plantee que la vida social se constituya discursivamente, lo cual puede verse reflejado en tres dimensiones: a) representaciones del mundo, b) relaciones sociales e c) identidades personales y sociales (Vich y Zavala, 2004, p. 67).

Tres nociones que son relevantes en el ACD: las de poder, acción y contexto.

Asumiendo que casi siempre el poder no es coercitivo, sino productivo, esta corriente postula que una de las maneras cruciales para influir en la mente de una persona para que ésta actúe como queremos es a través del uso del lenguaje oral o escrito. De ahí que busque describir y explicar de qué manera los textos manipulan a la gente para que se realice lo que prefiere el grupo de poder (Vich y Zavala, 2004, p. 67).

En relación con la categoría acción, los seguidores del ACD “sostienen que un discurso puede estar constituido por una jerarquía compleja de diferentes acciones en distintos niveles de abstracción y generalidad” (Vich y Zavala, 2004, p. 68). Esto significa que cuando las personas hablan, se comprometen discursivamente (actos de habla). La noción de contexto, por su parte, se define en los siguientes términos: “Éste consiste en la estructura de todas las propiedades de la situación social que son relevantes para la producción o la recepción del discurso” (Vich y Zavala, 2004, p. 69).

Esta mirada al contexto desde esta perspectiva implica plantear una diferencia entre las “estructuras locales” y las “estructuras globales” del contexto. Las primeras están compuestas por a) el ambiente (el tiempo, el lugar, las circunstancias), b) los participantes y sus roles comunicativos y sociales (el de hablante u oyente, pero también el de amigo o subordinado) y c) las intenciones, propósitos y fines perseguidos por estos participantes (Vich y Zavala, 2004, p. 70). A su vez, las estructuras globales hacen referencia a los elementos (discursos y acciones) que dejan entrever la afiliación de los participantes a categorías sociales, grupos o instituciones.

Con las precisiones anteriores, el siguiente apartado ofrece un acercamiento al recorrido de la lectura crítica en el contexto educativo colombiano.

## La lectura crítica y las modalidades discursivas

Como condición de la lectura crítica, Cassany (2006) menciona que es necesario que el lector posea habilidades y conocimientos lingüísticos relacionados con el discurso. En este punto se conecta la formación en la lectura crítica con el conocimiento de tipologías textuales, pues, según estas, la escritura (respuesta al texto) es un indicador de esa criticidad.

Resulta ilustrativo acercarse al concepto de texto: según Calsamiglia y Tusón (2015), se refiere a un objeto de transmisión de información durable, externo a su autor y a su lector, y predeterminado a exponerse, a archivarse o a circular, presentado desde formas simples hasta otras más elaboradas, así:

- **Textos breves.** Avisos, cartas, anuncios, carteles, listados, entre otros.
- **Textos extensos.** Novelas, poemarios, tratados, ensayos, diccionarios, manuales, diarios, otros.

Ahora bien, se puede afirmar que hay concordancia entre enfoques y especialistas al momento de definir el texto como una unidad comunicativa, semántico-pragmática, intencional y de interacción. Adam (1999) plantea que el texto es la realización sintáctica y pragmática del acto discursivo y se define por elementos como su estructura, su coherencia interna, que obedece a reglas de cohesión y conexión. Desde este punto de vista, el texto es una unidad concreta de análisis que se puede abstraer para llevar a cabo comparaciones de diversas clases (producción de coherencia, cohesión, segmentación de unidades, progresión temática...); es decir, análisis de tipo sintáctico, semántico o pragmático.

El texto como una unidad concreta se puede clasificar en tipos, esto es, bajo criterios que permiten identificar semejanzas y divergencias entre una variedad de textos para agruparlos con criterios como la función comunicativa y su esquema estructural; con ello es posible analizarlos desde diversos aspectos como la intención o propósito del autor, la estructuración y las propiedades o peculiaridades desde la semántica, por ejemplo.

En torno a las comprensiones sobre las tipologías textuales, es válido enfatizar que el concepto de texto y el de discurso se encuentran en una relación inextricable. Los enfoques y analistas recientes del discurso hallan concordancias importantes en torno a la conceptualización de texto y discurso. El discurso suele designar toda expresión verbal en contexto (texto dicho), lo cual conlleva la presencia de sujetos instalados en un espacio y un tiempo que actúan a partir de intereses y posibilidades concretas (Bronckart, 1997). El concepto de discurso es más general que el de texto, y el análisis interno del texto es una base para la comprensión del discurso. El texto está sujeto a la situación discursiva y en él se evidencian las marcas del contexto.

El texto es dependiente del contexto en el que se enuncia, pero es independiente en lo que se refiere al significado y a la estructura. Se puede decir, siguiendo a Coutinho (2004), que discurso y texto son complementarios en análisis.

Si bien es cierto que las experiencias de lectura y escritura de los sujetos los van proveyendo de habilidades para identificar las características textuales y discursivas de los textos, las prácticas en el aula deben garantizar el reconocimiento de las tipologías textuales según las necesidades contextuales. Para Jiménez Rendón (2007), "el reconocimiento de las tipologías textuales y de las modalidades discursivas, y de las estructuras lingüísticas y retóricas que las configuran definen en gran medida las posibilidades del sujeto para

comprender la información que presentan para desentrañar los sentidos que les subyacen” (2007, pp. 137-138).

Calsamiglia y Tusón (2015, p. 253) contextualizan las diversas perspectivas que se han planteado en relación con la organización de los textos por tipologías textuales. De las líneas propuestas, las autoras se decantan por el criterio de clasificación cognitivo. Esta perspectiva se caracteriza por lo siguiente:

... no establecen tipos de texto, sino que propugnan un enfoque basado en los procedimientos de composición que incorpora los varios niveles de clasificación necesarios para distinguir unos textos de otros, teniendo en cuenta los procesos mentales que llevan al autor a seleccionar los conceptos o los procedimientos que darán como resultado un texto (Calsamiglia y Tusón, 2015, p. 253).

Los procesos mentales a los que aluden las autoras son cinco:

- **Nivel 1.** Tipos de función (expresiva, conativa, referencial, etc.).
- **Nivel 2.** Tipos de situación (lugares, relación simétrica o asimétrica entre participantes, etc.).
- **Nivel 3.** Tipos de procedimiento (especificación, explicación, narración, etc.).
- **Nivel 4.** Tipos de estructuración textual (distribución de las partes de un texto y su conexión).
- **Nivel 5.** Esquema de formulación prototípico (convenciones y fórmulas lingüísticas propias).

Una segunda perspectiva que validan las autoras es aquella que combina tanto elementos cognitivos como lingüísticos. Werlich (1975, citado en Calsamiglia y Tusón, 2015) es el referente de esta perspectiva. El concepto central de su propuesta es la base textual y, de acuerdo con el autor, los textos pueden reducirse a cinco tipos de bases textuales: base descriptiva, base narrativa, base expositiva, base argumentativa y base directiva (Calsamiglia y Tusón, 2015, p. 254).

Las bases textuales de Werlich tienen la particularidad de que se organizan en secuencias, lo cual le da un valor instrumental a la conceptualización de los géneros discursivos. El término “secuencia” lo retoma Adam (1992, citado en Calsamiglia y Tusón, 2015) y es a partir de ese concepto que se propone la clasificación en el presente texto.

El aporte de Adam a la organización de las tipologías textuales es valioso, por cuanto tiene al texto como una unidad que no es homogénea, sino heterogénea, lo cual implica la postulación de un modelo de secuencia textual prototípica:

La secuencia es la unidad constituyente del texto, que está constituida por paquetes de proposiciones (P: macroproposiciones), a su vez constituidas por n proposiciones (p: microproposiciones). Podríamos decir que para Adam las secuencias prototípicas responden a tipos relativamente estables de combinación de enunciados, dotados de una organización reconocible por su estructura jerárquica interna (esquema) y por su unidad compositiva (plan) (Calsamiglia y Tusón, 2015, p. 255).

Adam diferencia cinco secuencias: la narrativa, la descriptiva, la argumentativa, la explicativa y la dialogal. Es importante mencionar que estas secuencias no aparecen en el texto de manera homogénea: es posible que aparezcan en un mismo texto linealmente o alternadamente. Esta heterogeneidad obliga la definición de una categorización: secuencia dominante, secuencia secundaria y secuencia envolvente:

La secuencia “dominante” es aquella que se manifiesta con una presencia mayor en el conjunto del texto. La secuencia “secundaria” es aquella que está presente en el texto sin ser la “dominante”. Si la dominante se constituye como el marco en que otras secuencias pueden aparecer “incrustadas” se le llama secuencia “envolvente” (Calsamiglia y Tusón, 2015, p. 257).

La secuencia es, entonces, una manera de segmentar el texto de modo que sea posible articular la complejidad textual. Por esta vía es posible establecer tipos de textos.

En este sentido, tanto los *Lineamientos curriculares* (MEN, 1998) como los *Estándares de Competencias* (2003) insisten en que el análisis textual debe abordar los aspectos relacionados con dos dimensiones de análisis (la discursiva y la textual), a las que les subyacen unos componentes: sintáctico, semántico y pragmático. El componente sintáctico responde al cuestionamiento sobre “¿cómo lo dice?”; el componente semántico responde al cuestionamiento sobre “¿qué dice?”; el componente pragmático responde al cuestionamiento sobre “¿quién lo dice?”, “¿para qué lo dice?”, “¿desde dónde lo dice?” y “¿en qué momento lo dice?”.

Consecuentemente, el Icfes (2016) llama tipologías textuales a los textos continuos y discontinuos:

Los textos se dividen en dos tipos: continuos y discontinuos. Los primeros se leen de manera secuencial y se organizan en frases, párrafos, capítulos, etc. Los segundos, por el contrario, se organizan de múltiples maneras e incluyen cuadros, gráficas, tablas, etc. Tanto los textos continuos como los discontinuos se dividen en literarios e informativos. Estos últimos, a su vez, se dividen en descriptivos, expositivos y argumentativos (2016, p. 3).

Esta categorización es la réplica de la definición que propuso PISA en 2006 para su examen:

En la evaluación de la competencia lectora se toman en cuenta las habilidades para acercarse a textos de diferente índole que la prueba agrupa en dos categorías: textos en prosa continua (como una narración breve, una nota periodística o una carta) y textos en prosa discontinua (con párrafos separados por imágenes, diagramas y espacios, como pueden ser los manuales de operación de algún aparato, los textos publicitarios, las argumentaciones científicas, etcétera) (OECD, 2006, p. 7).

A esta definición, Icfes le añade las tipologías de textos mixtos y textos múltiples.

Ahora bien, considerando que PISA (2009) incluyó cuatro dimensiones principales para caracterizar los textos, se explica más adelante que para 2018 fueron complementados algunos aspectos para las pruebas en competencia lectora.

**Tabla 2.** Características utilizadas para clasificar los textos en el marco de referencia para lectura de PISA 2009

Medio	Impreso y electrónico.
Entorno	Escrito y basado en mensajes.
Formato de texto	Continuo, no continuo, mixto y múltiple.
Tipo de texto	Descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción y transacción.

En la evaluación de la competencia lectora, PISA (2018) propuso una definición de texto que incluía una serie de elementos de clasificación:

El término “textos” pretende incluir todos los lenguajes utilizados en su forma gráfica: manuscritos, impresos o digitales. En esta definición no se toman como textos aquellos instrumentos del lenguaje puramente auditivos, tales como grabaciones de voz, películas, televisión, ilustraciones e imágenes animadas sin palabras. Los textos sí incluyen presentaciones visuales, como diagramas, imágenes, mapas, tablas, gráficos y tiras cómicas, que incluyen algún lenguaje escrito (por ejemplo, subtítulos). Estos textos visuales pueden existir independientemente o pueden estar incorporados en textos más grandes.

Otro aspecto de esta clasificación es la que diferencia entre textos fijos y dinámicos:

Los textos dinámicos se distinguen de los textos fijos en varios aspectos, incluyendo cómo afectan la capacidad de estimar la longitud y la cantidad de los textos a partir de las señales físicas (p. ej., la dimensión del documento en papel que se oculta en el espacio virtual); la forma en que las diferentes partes de un texto y diferentes textos están conectados entre sí a través de enlaces de hipertexto; si se muestran múltiples textos extraídos como resultado de una búsqueda; y, como consecuencia de todas estas características de los textos, la forma en que los lectores normalmente se comprometen con los textos dinámicos (PISA, 2018).

Por tanto, los textos digitales requieren de competencias de mayor complejidad que la interacción con los impresos; los lectores necesitan construir sus propias rutas para llevar a cabo cualquier tarea de lectura asociada con los textos dinámicos. Así pues, la presencia de los medios digitales atraviesa los múltiples ámbitos, como el escolar. En todos los ciclos se debe apropiarse la amplia gama de textos en variados formatos. El marco de PISA (2018) define cuatro dimensiones para clasificar los textos:

**Tabla 3.** Dimensiones de clasificación de los textos

Fuente	Única, múltiple
Organización y navegación	Estática, dinámica.
Formato de texto	Continuo, no continuo, mixto.
Tipo	Descripción, narración, exposición, argumento, instrucción, interacción, transacción.

- “Fuente” se refiere a diversos documentos que ofrecen datos válidos para una tarea comunicativa. PISA (2018) señala que “una fuente hace referencia a una unidad de texto, con autor (o autores), fecha de publicación, título, número de referencia, etc. Una fuente puede contener múltiples fuentes incrustadas, es decir, referencias a varios autores o textos”.
- “Organización y navegación” hace referencia a la manera como está organizada la información en la pantalla y las herramientas para que el usuario (estudiante) acceda a dicha información. Entonces, textos con gran cantidad de herramientas de navegación y ordenación no lineal son llamados textos dinámicos. Los estáticos están organizados de manera simple, lineal y con baja cantidad de dispositivos de navegación.
- “Formato de texto” (continuo, no continuo, mixto) alude a los siguientes aspectos. Se presentan los textos continuos compuestos por oraciones que al mismo tiempo se encuentran organizadas en párrafos. Estos pueden constituir estructuras más amplias (capítulos y libros). Los textos no continuos, generalmente, se hallan organizados en formato matricial, es decir, en combinaciones de listas. Los textos de los dos formatos se presentan en textos fijos y dinámicos. Los textos mixtos y de múltiples formatos también son frecuentes en ambos, sobre todo en los textos dinámicos.
- Esto permite que el lector reconozca la estructura y jerarquía de la información en los textos continuos: es la organización en partes evidenciadas visualmente (oraciones, párrafos, convenciones de puntuación, marcadores textuales, marcadores discursivos, conectores entre oraciones y párrafos, encabezados y títulos). Los textos no continuos se presentan de manera distinta a los continuos: por ello es necesaria una perspectiva de lectura diferente.
- La mayoría de los textos no continuos están compuestos por varias listas (Kirsch y Mosenthal, 1990, citados en OECD, 2016, p. 24). Estos aparecen como listas, tablas, gráficos, diagramas, anuncios, programaciones, catálogos, índices y formularios. Tales formatos pueden visualizarse en textos fijos y en textos dinámicos: “Los textos mixtos o mezclados incluyen, entre otros, una explicación en prosa de un gráfico o una tabla, estos componentes se apoyan mutuamente a través de vínculos de coherencia y cohesión global” (PISA, 2018).
- Las revistas, libros de referencia e informes en los cuales los autores usan una diversidad de presentaciones para enunciar la información correspon-

den a tipos de formato de estos textos mixtos. Asimismo, las páginas web, los mensajes, formularios en línea, correo electrónico y foros.

El tipo (descripción, narración, exposición, argumento, instrucción, interacción, transacción) responde a la siguiente clasificación de PISA, la cual retoma de Werlich (1976) y está sintetizada en la siguiente tabla:

**Tabla 4.** Clasificación de los tipos de texto según Werlich (1976)

<p><b>Descriptivo.</b> La información se refiere a las propiedades o características de los objetos en el espacio. Las preguntas usuales a las que da respuesta este tipo de texto son “¿cómo es?”, “¿dónde está?”, “¿de qué está compuesto?”. Ejemplos de estos textos son catálogos, mapas, itinerario de vuelos de una empresa aeronáutica, descripción de un proceso técnico.</p>
<p><b>Narrativo.</b> Es el tipo de texto cuya información se refiere al acontecer en el tiempo. En la narración se responde la pregunta “¿cuándo?” o “¿en qué secuencia?”. Ejemplos de textos de esta categoría son novelas, historietas, biografías, tiras cómicas, reportes periodísticos.</p>
<p><b>Expositivo.</b> En este tipo de texto se presenta la información como una composición de conceptos o construcciones mentales, o en términos de aquellos elementos en los cuales los conceptos o constructos teóricos pueden analizarse. “¿Cómo se define?” es la pregunta a la que típicamente responden estos textos. Ejemplos son un ensayo escolar, un mapa conceptual, una gráfica de tendencia poblacional o la entrada en un sitio en línea.</p>
<p><b>Argumentativo.</b> Presenta las relaciones entre conceptos, plantea y las conecta con otras proposiciones en términos de los conceptos de los que parte cada una, a la vez que justifica posiciones. Los textos argumentativos responden la pregunta “¿por qué?”. Ejemplos son los editoriales de un periódico, un anuncio publicitario, un foro en línea, una película, los comentarios en página web sobre un libro.</p>
<p><b>Instructivo (prescriptivo).</b> Este texto provee indicaciones sobre qué pasos seguir para realizar una tarea. Ejemplos son recetas, una serie de diagramas que muestran procedimientos de primeros auxilios, guías de operación de <i>software</i>.</p>
<p><b>De intercambio o transacción.</b> Pretende alcanzar un propósito específico descrito en el texto y suele ser más de naturaleza personal que pública. Este tipo de texto a menudo se basa en el entendimiento que surge entre las personas que se comunican. Ejemplos de esta categoría son solicitar que se lleve a cabo una tarea, organizar una reunión o hacer un compromiso social con un amigo; también, el intercambio cotidiano de correo electrónico y mensajes de texto entre colegas o amigos que solicitan y confirman arreglos. Con la extrema facilidad de la comunicación personal mediante correo electrónico, mensajes de texto, blogs y sitios de redes sociales, este tipo se ha vuelto mucho más significativo como un tipo de texto de lectura en los últimos años.</p>

Fuente: OECD (2016), PISA (2018), Draft Analytical Frameworks (p. 30).

Se torna esencial aclarar que muchos textos se pueden clasificar dependiendo de los escenarios o situaciones diversas. PISA (2018) expresa que “si bien el

contenido no es una variable específicamente manipulada en este estudio, al muestrear textos en una variedad de situaciones, la intención es maximizar la diversidad de contenido que se incluirá en la prueba de lectura que se aplica". Este aspecto se amplía en la siguiente tabla:

**Tabla 5. Clasificación de los textos en relación con las situaciones comunicativas**

<p>Una situación personal se relaciona con textos que pretenden satisfacer los intereses personales de un individuo, tanto prácticos como intelectuales. Esta categoría también incluye textos que están destinados a mantener o desarrollar conexiones personales con otras personas. Incluye cartas personales, ficciones, biografías y textos informativos que están destinados a ser leídos para satisfacer la curiosidad como parte de actividades recreativas o de ocio. En el medio electrónico incluye mensajes de correo electrónico personal, mensajes instantáneos y diarios.</p>
<p>Una situación pública describe la lectura de textos que se relacionan con actividades y preocupaciones de la sociedad en general. La categoría incluye documentos oficiales, así como información sobre eventos públicos. En general, los textos asociados a esta categoría suponen un contacto más o menos anónimo con otros; por lo tanto, también incluyen tableros de mensajes, sitios web de noticias y avisos públicos tanto en línea como en impresión.</p>
<p>Una situación educativa hace uso de textos diseñados específicamente para el propósito de la instrucción. Los libros de texto impresos, los libros de texto electrónicos y el <b>software</b> de aprendizaje interactivo son ejemplos típicos de material generado para este tipo de lectura. La lectura educativa normalmente implica adquirir información como parte de una tarea de aprendizaje más amplia. Los materiales a menudo no son elegidos por el lector, sino asignados por un instructor.</p>
<p>Una situación típica de lectura ocupacional es aquella que implica la realización de alguna tarea inmediata. Puede incluir la búsqueda de un trabajo, ya sea en la sección de anuncios clasificados de un periódico impreso o en línea, o siguiendo las instrucciones del lugar de trabajo. Los textos escritos para estos fines, y las tareas que se basan en ellos, se clasifican como profesionales en PISA.</p>

Fuente: OECD (2016), PISA (2018), Draft Analytical Frameworks (p. 28).

## La lectura crítica en el escenario educativo colombiano

Con la Ley 1324 de 2009 (Congreso de la República, 2009) se estableció en Colombia el Examen de Calidad de la Educación Superior (Ecaes), hoy Saber Pro,

como un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la educación superior (artículo 7). Esta prueba integra el Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación con el Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior (también denominado Examen de Estado de la Educación Media, Saber 11) y la prueba que se aplica en educación básica (Decreto 869 de 2010, artículo 1) (MEN, 2010a).

En los exámenes Ecaes se introdujo una prueba de comprensión lectora organizada a partir de las competencias correspondientes a tres dimensiones (interpretativa, argumentativa y propositiva) y a tres niveles de lectura:

El primero involucraba la información local, esto es, las oraciones, los enunciados y las partes específicas del texto. En este nivel, el estudiante debía, por ejemplo, recuperar información o relacionar dos fragmentos de un texto. El segundo nivel tenía que ver con la información global o implícita. En este, el estudiante debía, por ejemplo, sintetizar el tema, dar cuenta de subtemas y extraer conclusiones. El tercer nivel se enfocaba en la información intertextual. En este, el estudiante debía hacer conexiones con información explícita, implícita o presente en otros textos (Icfes, 2015, p. 13).

A partir del segundo semestre de 2011, la prueba de comprensión lectora de los Ecaes se transformó en la prueba de lectura crítica de Saber Pro. Esta definió la lectura crítica como la capacidad que tiene el estudiante para leer analítica y reflexivamente, comprender los planteamientos expuestos en un texto e identificar sus perspectivas y juicios de valor, identificar y recuperar información en uno o varios textos, construir su sentido global, establecer relaciones entre enunciados y evaluar su intencionalidad.

En 2013, el Icfes planteó cinco dimensiones características de la lectura crítica: textual evidente, relacional intertextual, enunciativa, valorativa y sociocultural. Cada una trajo aparejados unos desempeños que permitían evaluar la aplicación de las mismas en la tabla 6.

A partir de 2014, el Icfes subsume estas dimensiones en tres competencias de la lectura crítica: a) identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; b) comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global y c) reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Estas tres competencias ya aparecían referidas en los exámenes PISA de 2006 como procesos: “A la vez que se pone a prueba la capacidad del alumno para discernir los

**Tabla 6. Dimensiones y desempeños de la lectura crítica**

Dimensión	Desempeños
Textual evidente	Ubicar información sobre eventos, actores, circunstancias, escenarios, momentos o fuentes de información. Articular piezas de información que están en distintas partes del texto en distintos textos con el fin de hacer inferencias sobre lo escrito.
Relacional intertextual	Reconocer cómo se relacionan las partes que conforman un texto. Reconocer cómo se relacionan las ideas de manera lineal y entre líneas. Reconocer la relación de un texto con otros textos de la cultura.
Enunciativa	Deducir información sobre el enunciador y el posible enunciatario de un texto a partir del uso específico del lenguaje. Caracterizar a quienes participan como personajes en una historia o a la situación de comunicación a partir del uso del lenguaje y la forma cómo interactúan. Establecer relaciones entre el uso de un tipo específico de lenguaje o de un tipo de texto en partícula, el propósito comunicativo y la intención respecto a la audiencia.
Valorativa	Reconocer contenidos valorativos o ideológicos en los enunciados de un texto o situación de comunicación. Reconocer perspectivas y puntos de vista que circulan en un texto o situación de comunicación.
Sociocultural	Reconocer cómo las estrategias discursivas se orientan a incidir sobre la audiencia. Reconocer cómo los discursos configuran prácticas socioculturales.

Fuente: Icfes (2013).

La primera competencia se evalúa desde la comprensión del significado de palabras y expresiones o frases que aparecen explícitamente en el texto; la segunda competencia hace hincapié en un componente semántico del texto, el cual le permite al estudiante establecer relaciones entre elementos locales del texto (estructura formal del texto, voces o situaciones presentes en el texto, enunciados del texto...) para construir un sentido global. La competencia crítica, por su parte, "consiste en la capacidad de enfrentar

---

tipos de texto y entender sus respectivos lenguajes, se evalúan las competencias específicamente cognitivas frente al texto: capacidad para recuperar información, para inferir nueva información a partir de la lectura realizada, para relacionar los contenidos leídos con otros y realizar una reflexión derivada de ellos" (OECD, 2006, p. 8).

el texto críticamente. Incluye evaluar la validez de argumentos, identificar supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales, etc.” (p. 5). La única novedad en la edición de 2016 es la inclusión de cinco evidencias que validan la lectura crítica:

1. El estudiante establece la validez e implicaciones de un enunciado de un texto argumentativo o expositivo.
2. El estudiante establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados.
3. El estudiante reconoce contenidos valorativos presentes en un texto.
4. El estudiante reconoce las estrategias discursivas en un texto.
5. El estudiante contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en él.

A la síntesis ofrecida en el acápite anterior, añadimos una referencia más:

**Tabla 7.** Clasificación ampliada de los niveles de la lectura

Autor	Pérez Abril (1999)	Jurado Valencia <i>et al.</i> (1998)	Cassany (2003)	Icfes (2016 [2014])
Clasificación	Lectura intratextual	Lectura literal	Leer “las líneas”	Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto.
	Lectura intertextual	Lectura inferencial	Leer “entre líneas”	Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
	Lectura extratextual	Lectura crítico-intertextual	Leer “detrás de las líneas”	Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.

Para Villa Mejía (2017), la categorización que ofrece Icfes supone la presencia de la teoría de la competencia textual postulada por Jurado Valencia *et al.* en 1998 (“Marco referencial de la competencia lectora”, en Comité de Competencia Lectora del Departamento de Admisiones y Registro de la Universidad de Antioquia). A su vez, esta categorización responde a la adopción del modelo integrativo-constructivo de Kintsch y Van Dijk (1978) aplicado a la teoría de la lectura y planteado en su trabajo “Toward a model of text comprehension and production”. Sobre este modelo dice el *Marco de referencia para la evaluación*, “Módulo de lectura crítica, Saber 11° y Saber Pro”, lo siguiente:

Esta teoría concibe la arquitectura cognitiva como modular y busca explicar la cognición en su totalidad a partir de la reunión de módulos que desempeñan funciones particulares. Se plantean hipótesis sobre la representación mental de los textos y el conocimiento, y sobre los diferentes procesos mentales involucrados en la comprensión y el aprendizaje (Kintsch, 1998). Así entendida, la lectura crítica supone, entonces, la presencia de diferentes habilidades que resultan de la activación de mecanismos específicos para la apropiación y la generación de conocimiento, que son propios de una mente orientada hacia el aprendizaje y que puede servirse de textos para este propósito (Icfes, 2015, p. 19).

La clave del modelo teórico de Kintsch y Van Dijk (1978) está en su planteamiento sobre las estructuras semánticas de los textos: la microestructura, la macroestructura y la superestructura. Por microestructura debe entenderse la red de proposiciones interconectadas; la macroestructura alude a la representación semántica global de texto, producto de la transformación de la microestructura en un conjunto de proposiciones de mayor jerarquía (macroproposiciones) que contienen el tema del texto; por superestructura se entiende el conjunto de estructuras semánticas globales que le confieren a cada tipo de texto su carácter diferenciador.

El Icfes (2015) plantea lo siguiente:

Se considera que el lector, a medida que lee, construye una base textual (proposicional) coherente por medio de procesos secuenciales que se superponen, que están gobernados por las capacidades de memoria a corto plazo y que están determinados por una serie de reglas macroestructurales (2015, p. 20).

Las reglas macroestructurales a las que se refiere son las de supresión, selección, generalización e integración-construcción:

- **Supresión u omisión.** Dada una secuencia de proposiciones, se suprimen todas las que no sean presuposiciones de las proposiciones subsiguientes de la secuencia.
- **Selección.** Se selecciona la información relevante dentro del sentido global del discurso; constituye el reverso de la operación anterior.
- **Generalización.** Dada una secuencia de proposiciones, se hace una proposición que contenga un concepto derivado de los conceptos de

la secuencia de proposiciones, y la proposición así construida sustituye a la secuencia original.

- **Integración-construcción.** Dada una secuencia de proposiciones, se hace una proposición que denote el mismo hecho denotado por la totalidad de la secuencia de proposiciones, y se sustituye la secuencia original por la nueva proposición (Van Dijk, 1980).

Para Villa Mejía (2017), estas reglas permiten validar las competencias lectoras:

La regla de supresión, para la comprensión local del texto (primera competencia); la regla de generalización, para la comprensión de las macroproposiciones (segunda competencia); y la regla de construcción, para la reflexión y evaluación del texto (tercera competencia) (2017, p. 17).

En torno a ello, Martínez *et al.* (2004, citados en Icfes, 2015) describen la manera como el estudiante lleva a cabo su proceso de comprensión lectora:

El estudiante debe demostrar la capacidad de omitir información de poca importancia o no esencial para el texto en su globalidad; de seleccionar información, es decir, de identificar lo esencial e ignorar lo redundante; de generalizar una secuencia de proposiciones, mediante la sustitución por una nueva proposición que implique conceptualmente lo esencial de las reemplazadas; y de realizar operaciones del tipo integración-construcción, es decir, de sustituir una proposición en términos de sus consecuencias o causas (pp. 20-21).

La aproximación a estas teorías y postulados sobre la comprensión y la forma como las operaciones van evidenciando la capacidad y el desarrollo de la competencia en lectura crítica es el pretexto para acercarnos a las tipologías textuales, como un requerimiento esencial en los dominios del sujeto lector.

# Capítulo 3

## La lectura crítica y la formación del pensamiento crítico: el papel de la enseñanza filosófica en la educación media<sup>1</sup>

Héctor Danobis Deossa Parra y Juan Fernando García-Castro

### Palabras preliminares: filosofía y la lectura del mundo

En Colombia, los lineamientos que rigen para la enseñanza de la filosofía están consignados en *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media* (MEN, 2010b). Allí se presenta una idea de la formación humana como centro de la educación y como objeto de la educación filosófica:

Si se parte de la concepción de la educación como formación humana y se comprende la pedagogía como el ejercicio reflexivo sobre las

---

1 El presente capítulo se deriva del trabajo de investigación *La experiencia de formación, La fragua, para la conciencia crítica en jóvenes de la Institución Educativa La Esperanza* (maestría en Psicopedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana), el cual está adscrito al grupo de investigación Epimeleia de la UPB.

prácticas educativas, salta a la vista la vocación pedagógica del filósofo y la irrenunciable necesidad de volver filosóficamente sobre la acción de educar (MEN, 2010b, p. 14).

Se propone, además, una concepción de la formación de sujetos dialógicos, críticos y hermeneutas del contexto a partir de estrategias como la disertación.

Según Melo Rodríguez (2007), la concepción de la enseñanza de la filosofía en Colombia ha ido cambiando poco a poco de acuerdo con los cambios suscitados en los ámbitos educativo<sup>2</sup> y social. Se puede observar cómo de una enseñanza lineal, exclusivamente teórica e histórica, se ha pasado, lentamente, a una enseñanza que pretende ser más dinámica, vivencial y reflexiva.

La ley general de educación (Ley 115 de 1994) (Congreso de la República, 1994), con la posibilidad que brindó a las instituciones educativas para definir su propio currículo y llevar a cabo los énfasis en corrientes o problemas filosóficos que cada una considerara pertinentes, y el Decreto 1002 de 1984 (Presidencia de la República, 1984), que resaltó la necesidad de la pedagogía activa y del enfoque constructivista, abrieron una gama de posibilidades en la enseñanza de la filosofía que, lejos de desconocer la existencia de concepciones y problemas básicos de la filosofía, buscaron el acercamiento a ellos por parte del alumno desde distintas perspectivas.

Pese a estas reflexiones y cambios sobre el proceso educativo de la filosofía, siguen existiendo frente a ella prejuicios que empañan su desarrollo. De esta forma, algunos consideran que la filosofía es simplemente un cúmulo de frases célebres de autores antiguos y ajenos a nuestra realidad; otros, por su parte, consideran que ella no necesita de reflexión, de lectura y de conceptos, y la limitan simplemente a un espacio de opinión. Adicional a esto, en el campo de la enseñanza de la filosofía en los niveles secundario y superior permanece un acercamiento historicista al saber filosófico que fundamenta su evaluación en prácticas “verbalistas”, en detrimento de prácticas que favorezcan la reflexión, la transferencia y la crítica, competencias necesarias en nuestros días (Paredes Oviedo y Villa Restrepo, 2013).

Por esto, es fundamental recalcar la importancia tanto de la parte conceptual e histórica de la filosofía como de su relación con nuestra cotidianidad; asimismo, la necesidad de que la filosofía y su enseñanza estén en comunicación

---

2 Artículo 77 de la ley general de educación, Ley 115 de 1994.

con otras disciplinas, con otras áreas del saber, para que se fomenten con ello la inter- y transdisciplinariedad.

Para que esto sea posible se debe retornar al sentido originario de filosofía, atendiendo a lo que esta práctica significa en términos del amor a la sabiduría y el deseo de saber. La palabra “amor” implica libertad y a la vez unión, y la palabra “deseo” implica movimiento. Son expresiones contrarias a la palabra “imposición” y a la palabra “pasividad”. La filosofía no puede ser impuesta ni tomada como algo ajeno a la vida misma, sino que debe involucrar al ser humano, en este caso al maestro y al estudiante, bajo un mismo interés: caminar hacia el conocimiento y hacia el develamiento de su ser por medio de la interpretación de su existencia. De esta forma, el concepto fundamental del saber es la búsqueda constante y esforzada del conocimiento, que solo es posible por la iniciativa y participación espontánea del aprendiz.

Debe tenerse presente que la historia de la filosofía juega un papel fundamental en la formación del estudiante, ya que ella no es ajena a nuestra vida, no es un edificio abstracto de conceptos; la filosofía permite que nuestro mundo, nuestro pensamiento, nuestras acciones tengan un sentido y un valor; ella aporta elementos fundamentales que hace posible la constitución de un individuo ético, responsable y, por lo tanto, libre.

Por las razones anteriores, la enseñanza de la filosofía y su contexto vital de la formación de la conciencia crítica deben recuperar el diálogo con los problemas de la vida cotidiana del estudiante, partiendo de las problemáticas actuales que tanto han marcado su vida y su imagen del mundo; y debe hacerlo con el horizonte de los sistemas filosóficos, siempre contextualizados. Esta ruta la presentan ampliamente Carmona-Cardona y Paredes Oviedo (2019) con la idea de cuatro competencias filosóficas que deberían desarrollarse con base en una propuesta curricular desde Nuestramérica: conciencia crítica, diálogo interfilosófico, acción transformadora, ciudadanía intercultural.

- **Conciencia crítica (saber).** Articulada con la competencia interpretativa del Icfes y la competencia crítica del MEN, busca concientizar a los estudiantes respecto a las actuales condiciones de dominación y colonialidad, presentes tanto en las estructuras de conocimiento hegemónicas como en los sistemas económicos y políticos de corte neoliberal.
- **Diálogo interfilosófico (saber-hacer).** Articulado con la competencia argumentativa del Icfes y la competencia dialógica del MEN, su finalidad es interpelar la homogeneización cultural, con el fin de “des-silenciar”

las distintas filosofías, saberes y sentipensamientos de Nuestramérica, al convocar a una ecología de saberes en condiciones horizontales.

- **Acción transformadora (saber-ser).** Articulada con la competencia propositiva del Icfes y la competencia creativa del MEN, parte del principio de que el ser humano se encuentra en un estado de continua interrelación con el mundo; el conocimiento y las estructuras sociales pueden ser recreados a partir de las necesidades del contexto.
- **Ciudadanía intercultural (saber-convivir).** Articulada con las competencias ciudadanas del MEN, propende hacia una formación en valores ciudadanos de carácter intercultural, necesarios para el ejercicio de la democracia bajo las actuales dinámicas de mundialización, caracterizadas por los encuentros e intercambios entre diferentes culturas (Carmona-Cardona y Paredes Oviedo, 2019, p. 39).

La filosofía debe ser vista y entendida como la base de toda una estructura de pensamiento que permite comprender el actuar humano y, por lo tanto, su ser. Entonces, debemos fomentar un equilibrio entre la rigurosidad filosófica y la libertad para la proyección y proposición argumentativas frente a esta y frente a la existencia y realidad del estudiante y de nuestra sociedad.

Es necesario superar una tendencia que ha imperado en la formación filosófica de nuestros días: aquella que pone su acento en una perspectiva historicista y en métodos de enseñanza fundamentados solo en la verbalización. Plantean Paredes Oviedo y Villa Restrepo (2013) que estos aspectos producen unas prácticas educativas que se quedan cortas para el desarrollo de funciones cognitivas complejas como la reflexión, la transferencia y la crítica. Nuestra época demanda la formación de competencias para responder a una sociedad configurada en torno al conocimiento y la información; competencias que les permitan a los estudiantes ser eficaces en el manejo de enunciados visuales y en el uso de herramientas virtuales de comunicación que articulan las nuevas formas de lo público.

La enseñanza de la filosofía, plantean Paredes Oviedo y Villa Restrepo (2013), “tiene la posibilidad de construir procesos de subjetivación que apoyen el desarrollo de competencias críticas, se espera con ello lograr el proceso de alfabetización medial mencionado y garantizar las condiciones para que todos podamos participar en los nuevos espacios políticos virtuales...” (2013, p. 38).

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía debe propiciar el diálogo entre el estudiante y su contexto, entre el estudiante y la ciencia, la política,

la religión, el arte; en últimas, entre el estudiante y su existencia. En otras palabras, debe abrirse campo a la interpretación, base del diálogo, si se quiere hablar de conocimiento y de acercamiento a la filosofía.

De esta manera se logra que el estudiante fortalezca su capacidad de interpretar su mundo circundante y de sustentar su postura crítica frente a los problemas actuales. La interpretación lleva consigo una carga de sentido otorgada, si se puede decir así, por la realidad que envuelve al que interpreta y al que es o a lo que es interpretado, y es precisamente esa carga de sentido lo que la interpretación exige reconstruir o develar.

La filosofía proporciona las herramientas para comprender e interpretar la propia realidad, lo cual le permite al ser humano ampliar el diálogo con los demás, de un modo tal que no será la fuerza o el dogmatismo los que se impongan, sino el discurso, la argumentación, la reflexión; en suma, el pensamiento. Es necesario que la filosofía se convierta en ese espacio de reflexión, crítica, argumentación y discusión de las problemáticas de los estudiantes colombianos, esas problemáticas socioafectivas, estéticas, religiosas, éticas y ciudadanas. En palabras del profesor Hernández (2005), un buen maestro de filosofía debe sentir y hacer sentir en el texto el eco del contexto; es necesario, entonces, despertar en los alumnos el asombro, la pregunta por la falta de identidad, por la falta de autonomía, por la ausencia de valores que forman parte del mundo actual.

Es un hecho que el pensamiento filosófico fortalece el aprendizaje de la pregunta y el análisis de la realidad dado que todo ser humano está inserto en una realidad compleja, provista de distintas situaciones que lo obligan a reaccionar frente a ella en forma de pregunta; siendo esta, a su vez, la manifestación del asombro, característica fundamental del ser humano. Es un hecho también que por la rapidez del mundo actual se ha olvidado o se cree superada la interrogación porque vivimos en una realidad en la cual las respuestas están antes de que se formulen las preguntas. Sin embargo, afirmar que la capacidad de asombro se ha perdido o ha sido superada porque ya todo está dicho por la ciencia y la tecnología es ignorar que ya no hablamos de verdades absolutas e inmutables, sino de contextos en los cuales las proposiciones científicas y el conocimiento en general adquieren sentido.

Tal sentido es construido por individuos que a través de sus acciones e interacciones y de su cuestionamiento, discusión y postura frente a la realidad construyen una imagen general del mundo. Negar la capacidad de asombro es, en pocas palabras, negar una relación del hombre con el mundo; sería

lo mismo que plantear que las ciencias han surgido de la nada, sin historia, y que, a su vez, la historia está compuesta por datos muertos, ignorando que en realidad lo que se expresa en estos sistemas de conocimiento es el pensamiento del hombre, su pregunta, su ser.

Es imprescindible que la filosofía sea reconocida como parte fundamental de la formación del individuo, en la medida en que ella, más que una disciplina, es un saber que promueve una actitud de cuestionamiento permanentemente y de ser crítico frente a la vida. Esta actitud lleva al hombre a la investigación científica, al planteamiento ético, a la reflexión política, a la elaboración del sentido del arte, al análisis del hecho religioso; actitud que en pocas palabras permite al ser racional interrogarse por su ser en el mundo y por lo que este significa para él.

De esta manera, se espera que la formación en filosofía ayude a que el estudiante colombiano, con base en el patrimonio filosófico de la humanidad, genere herramientas conceptuales por medio de las cuales piense las diferentes dimensiones de la realidad y de su existencia personal y social como sujeto perteneciente a un contexto, con derechos y deberes; es decir, que piense su realidad como ser ético, autónomo y responsable.

En términos generales, se entiende por “pensar filosófico” la capacidad de reflexionar críticamente en torno a las condiciones constitutivas de la realidad y la existencia humana. Para ampliar este concepto de filosofía y la relación tan profunda con la enseñanza pueden citarse autores como Salmeron (1991, citado en Tovar, 2003), de las conversaciones con el profesor Leonardo Tovar (2003). La reflexión crítica se orienta a problematizar los diferentes aspectos de los saberes, prácticas y discursos, con el fin de indagar sobre su sentido último. Esto sin olvidar el diálogo con la historia, es decir, sin olvidar la situación histórico-social de estos planteamientos y su relación con la situación histórico-social del estudiante colombiano actual, pues, como dice François Wahl (1992), cabe interrogarse por lo que sería la enseñanza de la filosofía sin su historia. Si toda filosofía, como lo estipuló Hegel (2000) es su época comprendida en pensamientos, es indispensable conocer los planteamientos filosóficos de cada tiempo y su relación con el proceso histórico general. Puesto que la filosofía no es ajena a la historia sociocultural de los hombres, no se puede considerar a la historia de la filosofía como un cúmulo de datos abstractos, sin relación alguna con los hechos que constituyen la historia en general y la historia individual del joven, tal y como se anotó anteriormente.

En consecuencia, debe plantearse el lugar de la historia de la filosofía en las actuales prácticas de la enseñanza.

De diversas formas se ha demostrado que los estudiantes se acercan más fácilmente a los problemas filosóficos y a su historia cuando estos se relacionan con su vida cotidiana. Por tanto, enfoques constructivistas que partan de las experiencias de los jóvenes se han presentado entre los más adecuados para motivar en ellos el interés por el filosofar, antes que el recuento de autores y títulos de obras.

Sin embargo, cualquiera que sea la mediación didáctica adoptada, el estudiante debe relacionarse con los saberes propios de la disciplina, que en esta área remiten a la construcción histórica de los campos de la reflexión filosófica, según Tovar (2003).

Es fundamental, entonces, tener presente que las preguntas y problemas filosóficos surgen en un contexto social y cultural definido y que los autores representantes de una época precisamente encarnan las preocupaciones de la misma, preocupaciones cuyo origen no es solamente filosófico, sino que puede ser científico, artístico, político, etc. De igual manera, la ciencia no está alejada por completo de una mirada filosófica determinada, pues hasta en las ciencias exactas está implícita la pregunta del ser humano, su mirada frente a la realidad, y en la imagen que tiene del mundo, de la naturaleza, está inmersa la capacidad de asombro.

Aunque las reflexiones filosóficas y científicas se dan en un contexto determinado y en una época específica, también es cierto que las preguntas que dan lugar a dichas reflexiones no se limitan al contexto, sino que lo trascienden, trascienden épocas y permiten nuevas reflexiones, nuevos cuestionamientos y nuevas posturas frente a la realidad. Los problemas filosóficos no son algo abstracto alejado de la realidad o incomunicado de las demás áreas del conocimiento y desarrollo humano; al contrario, ellos expresan el pensamiento humano, su sentir, su pregunta.

## La lectura y la conciencia crítica desde la enseñanza fuera del aula

Dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la filosofía no se puede dejar sin mencionar el papel de la lectura como herramienta clave en el pensar

filosófico y en la formación del pensamiento crítico y autónomo del joven. Si bien es cierto que la filosofía nace de un asombro por la realidad, ese asombro no se queda en una pregunta vacía sin trascendencia y sin búsqueda rigurosa de respuestas: la pregunta se instala en el ser como una necesidad y en la resolución se acogen diversos medios y herramientas que permiten esa búsqueda. Esto conduce necesariamente al análisis y confrontación de distintas posiciones que se han dado a lo largo del tiempo en distintos contextos socioculturales y que están consignadas en gran parte en las obras filosóficas, las cuales, a su vez, están en comunicación con otras reflexiones.

El fortalecimiento de la lectura y la escritura como complemento fundamental y apoyo invaluable en la construcción de conocimiento y en la constitución del pensamiento crítico, y con el acercamiento a obras filosóficas, está generando elementos de apoyo para la interpretación y comprensión que el joven hace de su vida, de su realidad, lo cual, a su turno, permite que crezca día a día como individuo ético, responsable y autónomo.

Los maestros nos encontramos frente a la tarea de despertar ese asombro, ese encuentro con la realidad; un encuentro que, sin importar si es doloroso o espléndido, nos sacude y nos saca de nuestra rutina, nos impele a cuestionarnos por nuestra existencia. Por tanto, frente a unos jóvenes con celulares, computadores, internet, realidades virtuales, elementos tan sofisticados y complejos del mundo actual que facilitan la vida dando respuesta a todo, o a casi todo, los maestros debemos acompañar al estudiante en su búsqueda, y no de una respuesta, sino de una pregunta, la más simple, pero la más importante: *¿por qué?* Pero para esto es necesario despertar en el estudiante el deseo de saber, lo cual se logra por medio del asombro, es decir, por medio del encuentro con la realidad que hace posible las preguntas fundamentales.

## ¿Cuáles son las competencias para la filosofía que demanda nuestra sociedad del conocimiento y de la información?

A lo largo de la historia de nuestro país y más aún del desarrollo de la educación se han dado propuestas de evaluación que responden al modelo educativo, a la institución, al contexto social, al mundo del adolescente, a las necesidades de la sociedad o del área por evaluar. Las reflexiones hechas en nuestro país acerca de la evaluación han traído, en general, grandes frutos, en-

tre los cuales podemos contar la evaluación por competencias, pues con ella se da un paso más en la respuesta a la pregunta constante por la relación entre evaluación y formación y entre evaluación masiva, educación y estudiantes, ya que es claro que esta evaluación busca que cada uno de ellos lleve a cabo en el aula procesos de interpretación, de argumentación y de proposición, los cuales deberá efectuar al enfrentarse a las distintas preguntas.

Las tres competencias mencionadas, interpretar, argumentar y proponer, son esenciales en filosofía. Por eso, los ajustes a la prueba de dicha área no pretenden buscar nuevas competencias para reemplazarlas por las tres previamente reconocidas, sino hacerlas más específicas para el contexto filosófico y educativo (Decreto 1290).

Esto no significa que esté dicha la última palabra sobre las competencias en filosofía. Al contrario, por el carácter de este tema, es imposible dar por cerrada cualquier clase de discusión. Precisamente, frente a la competencia propositiva se encuentran distintas posiciones, como la que plantea que esta competencia no tiene posibilidad de ser evaluada en una prueba cerrada; que lo único que se evalúa es memoria porque, dado el carácter de dicha prueba y la forma en que se realizan las preguntas, es imposible que el estudiante proponga y asuma una posición.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que la palabra “proponer” no implica decir o hacer algo completamente novedoso o puramente personal. Esto es prácticamente imposible porque nuestros pensamientos y planteamientos están marcados por la cultura, por la historia, por el contexto. Siempre proponemos sobre unos parámetros sociales, unas reglas implícitas en la sociedad, lo cual imposibilita una creación de la nada. Por lo tanto, en la evaluación se le pide al estudiante que, frente al contexto de la pregunta y a partir del conocimiento que ha tenido sobre la problemática en la escuela, se decida por una postura propuesta en la pregunta.

La palabra “decisión” implica, entre otras cosas, reflexión, análisis y deliberación: frente a determinada situación planteada por el ítem, el estudiante debe optar, luego de un análisis y una deliberación, por la respuesta que sea más coherente con el enunciado y con el contexto filosófico. Hoy urge que nos decantemos por unos métodos o modelos evaluativos que sean sugerentes en el campo de acción para su profesionalización y desde allí actuar de manera ética en su vida social, política, religiosa y cultural.

Debe recordarse que la nueva prueba de filosofía toma cada una de las tres competencias comunicativas en tres niveles, y ellas están marcadas por la lectura de textos filosóficos, por el conocimiento de las matrices culturales y por el uso y aplicación de los conceptos filosóficos en el análisis de situaciones cotidianas del estudiante presentadas en las preguntas. Es decir, la evaluación girará en torno a un conocimiento teórico conceptual de la filosofía aplicado al contexto del joven.

Es importante mantener las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva, con los distintos niveles: los de la competencia interpretativa incluyen el reconocimiento de tesis principales en los textos filosóficos; el estudiante saca a la luz el problema o tesis principal de un texto filosófico, reconociendo así la importancia del mismo, lo cual implica que realice una selección y jerarquización de la información encontrada en él; también está la deducción de consecuencias e implicaciones de los problemas y planteamientos filosóficos formulados a lo largo de la historia de la filosofía, que puede darse a partir de la lectura de un texto o de una situación problemática expresada en el enunciado de la pregunta, desde la cual se saca a la luz una tesis principal en un texto, y considerando el momento histórico en que ella se formula, se deducen las consecuencias no solo para ese momento determinado, sino para los posteriores, y se reconoce su influencia en otros planteamientos y corrientes.

Otra competencia es el manejo y aplicación de conceptos y la reconstrucción de problemas a partir de ellos, en lo cual la filosofía es fundamental. Muchas veces la dificultad de la lectura reside en el desconocimiento de ciertos términos; por ello, el estudiante muestra el acercamiento que tiene a estos no simplemente dando una definición o traducción, sino con la comprensión básica de lo que cada uno representa tanto para la corriente filosófica que en ese momento lo utiliza como para la historia y para la filosofía en general, lo cual lleva a pensar una relación del concepto en cuestión con los problemas de la existencia cotidiana. En otras palabras, según el conocimiento que tenga, por ejemplo, del concepto kantiano de autonomía, el estudiante debe reconocer el papel e importancia de este no solo en el texto filosófico, también en las situaciones concretas de su vida.

En los niveles de la competencia argumentativa está el reconocimiento de argumentos de los autores frente a los problemas filosóficos presentes en los textos examinados y en los producidos a lo largo de la historia de la filosofía. En este nivel argumentativo se enfrenta el texto filosófico y al leerlo muestra

los argumentos principales utilizados para defender o atacar determinada tesis o problema.

Al igual que en el nivel uno de la competencia interpretativa, en este nivel la base es la lectura, su análisis y comprensión; se espera, además, que el joven pueda realizar un acercamiento a su propio contexto por medio de la reflexión filosófica. Por su parte, la deducción de consecuencias e implicaciones de los argumentos en pro y en contra de las tesis alrededor de una problemática determinada relaciona los argumentos filosóficos frente a un determinado problema con las implicaciones e influencia que ellos puedan tener en otras posiciones filosóficas, científicas, artísticas o religiosas.

En este nivel se indaga el manejo de conceptos, la comprensión que se tiene de ellos y de su papel en los desarrollos filosóficos frente a un problema determinado de la vida cotidiana; se busca reelaborar un problema a partir de conceptos filosóficos aplicados a una situación real.

Los niveles de la competencia propositiva señalan el reconocimiento de respuestas dadas desde la filosofía a los distintos problemas y cuestionamientos científicos, artísticos, existenciales, religiosos, sociológicos, etc. Al igual que en las dos anteriores, este nivel es el más básico e indaga sobre la lectura de textos filosóficos, desde los cuales identifica las distintas posiciones de los autores frente a una misma problemática también filosófica, optando por aquella que sea más coherente con lo propuesto en el enunciado. Por la deducción de consecuencias e implicaciones de las distintas respuestas y tratamientos de la filosofía, se reconocen las posiciones y se señalan las implicaciones para determinada mirada filosófica, para el problema abordado, para la época o épocas posteriores y para la vida cotidiana. Se deduce así la importancia de una postura filosófica frente a otras a partir de una discusión con respecto a un problema determinado.

El manejo de conceptos en la resolución de las confrontaciones de tesis entre los distintos autores de una misma época o de épocas diferentes, así como en el establecimiento de relaciones y diferencias de posiciones científicas, religiosas, artísticas, etc., posibilita enfrentar dos o más referidas a un mismo problema y, a partir de ello, sacar a la luz la propuesta filosófica más coherente con el problema planteado. Este problema puede ser una situación cotidiana analizada desde conceptos filosóficos propios, estableciendo las relaciones posibles con otros campos del conocimiento, para así proponer la opción más coherente.

Así como se especifican las competencias comunicativas con la asunción de nuevos componentes, debe hacerse también con el campo de evaluación en filosofía: es necesario indagar sobre la relevancia de algunos de los componentes o ámbitos en la prueba teniendo en cuenta que, debido a la intensidad horaria mínima de esta asignatura en la mayoría de instituciones y a que su enseñanza es impartida desde décimo grado, es muy difícil que la población estudiantil haga un acercamiento suficiente a algunos de ellos, pues, aunque han sido constantes en la reflexión filosófica, también es cierto que sus discusiones son bastante especializadas para un estudiante.<sup>3</sup>

El término “especializadas” hace referencia a que son problemáticas abordadas por autores en su mayoría desconocidos para los estudiantes y, en muchos casos, hasta para los mismos maestros. Un ejemplo de ello es el componente estético. Este presenta algunos problemas porque los autores trabajados propiamente en estética, y que deberían ser tocados en el examen de Estado, son desconocidos para los estudiantes; esto lo explica el hecho de que en el nivel universitario la estética tampoco goza de una profundización o tratamiento similar al de, por ejemplo, la epistemología o la ontología, a excepción de algunas universidades que presentan líneas de investigación en ella, aunque más en postgrados que pregrados.

Siguiendo con este ejemplo, las preguntas sobre estética tienen relación normalmente con autores nada conocidos para todos los estudiantes, como Burke y Shaftesbury; pero el objetivo no es proponer la supresión en los currículos de esta problemática fundamental de la filosofía: simplemente queremos sacar a la luz las dificultades que ha tenido en el examen de Estado.

Por otro lado, la filosofía presocrática, que es uno de los temas más trabajados en la educación media, no tiene una representación suficiente dentro de la evaluación: el número de preguntas al respecto es mínimo y tienen mayor peso autores más actuales, pero menos trabajados en el aula. La consecuencia es que la prueba se torna difícil por la complejidad de estos autores y la poca familiaridad.

---

3 Este aspecto sirve como referente a la necesidad no solo de variar la intensidad horaria para el área de filosofía en los grados 10.o y 11.o, sino también para pensar muy seriamente en comenzar a orientar dicha área desde los primeros grados de la educación básica (inclusive desde el nivel preescolar) con un novedoso programa, como el propuesto por Lipman, adaptado a nuestra realidad, tal y como lo vienen haciendo actualmente varias instituciones de nuestro país.

La propuesta es, entonces, que los autores que sean tomados como punto de referencia en la prueba sean aquellos más abordados en las instituciones y que, así, las temáticas por evaluar sean aquellas que puedan ser rastreadas desde dichos autores, sin que esto quiera decir que la prueba gire en torno a autores y no a problemáticas, pues se trata de lograr un equilibrio entre los aspectos fundamentales del conocimiento filosófico.

Por lo tanto, la evaluación de filosofía para una nueva etapa de formación y un nuevo modelo busca darle espacio al joven para que actúe frente a un caso concreto aplicando lo aprendido dentro del aula y fuera del aula. En otras palabras, se trata de poner al alumno ante una situación que le exija argumentar, generar preguntas, utilizar conceptos filosóficos y saber en qué momento y por qué es necesario utilizarlos, pues si bien es cierto que la evaluación debe respetar una rigurosidad tanto conceptual como histórica, también lo es que debe permitirle al joven ver la implicación de esos conceptos, planteamientos y teorías en la vida práctica, en su vida, lo cual se ve muy limitado en las preguntas que hasta ahora se han construido.

Los componentes éticos, antropológicos, epistemológicos, ontológicos y estéticos evaluados hasta ahora no son ajenos entre sí: se conectan por medio de preguntas comunes y transversales. Esta relación permite que la nueva evaluación en filosofía tenga como componentes ya no cinco problemáticas, sino tres grandes preguntas que encierran, a su vez, los problemas más propios de dicha área.

No se trata de reducir los componentes: se trata de jerarquizar los cuestionamientos que han dado lugar a los problemas ontológico, ético, estético, antropológico y epistemológico (desde el año 2000 se conocen como “componentes” en la prueba de filosofía). Es importante anotar aquí que estos componentes correspondieron en su momento con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía que se estaba dando en el país.

En primer término, surge la pregunta del hombre frente a su mundo social y cultural, que implica el cuestionamiento por su relación con las manifestaciones histórico-culturales y ético-políticas. En este componente se puede indagar sobre distintas relaciones del hombre con la cultura, como pueden ser el arte, las pautas morales, el lenguaje y las connotaciones que estos temas tuvieron en las distintas matrices culturales. Asimismo, pueden hacerse preguntas sobre teorías del poder actuales o pasadas y sus implicaciones en la vida del estudiante y en la sociedad colombiana.

En segundo lugar, está la pregunta por el ser como problema clásico y propio de la filosofía; este mantiene sus implicaciones y se especifica en la pregunta por la relación entre el ser, el mundo y el hombre, sin entrar en la discusión terminológica entre metafísica y ontología, sino ahondando en la relación entre el hombre y la totalidad, las preguntas que este encuentro genera y las posiciones que desde la filosofía se han producido.

En tercer lugar, la pregunta por el conocimiento, que incluye cuestionamientos acerca del problema del conocimiento en general, de la ciencia y de la influencia de esta en la constitución del hombre y de la imagen que este se forma de la realidad, así como sobre la influencia de esta imagen en la constitución de la ciencia y del conocimiento en la actualidad. Por lo tanto, en este componente pueden encontrarse preguntas que giren en torno a la reflexión filosófica que genera la ciencia en el hombre y en la sociedad, y, asimismo, una reflexión epistemológica sobre la misma ciencia, según el Icfes (2005).

Partiendo del análisis anterior sobre la filosofía, su enseñanza y su evaluación se pueden reconocer los siguientes aspectos, que muestran la importancia de esta disciplina y de su articulación con el mundo del hombre y su actuar consciente en la sociedad actual.

## **La filosofía: puente de comunicación entre el contexto de la persona y las otras disciplinas**

La reflexión que se lleve a cabo sobre los lineamientos en filosofía debe partir del carácter mismo de esta como continua indagación sobre la realidad y desde ella; así, para que la reflexión filosófica en la educación media sea significativa, debe estar anclada en la realidad de nuestros estudiantes; de lo contrario seguirá siendo un discurso abstracto y extraño para ellos. Desde un reconocimiento de las condiciones propias del estudiante se puede llegar a un encuentro con la filosofía, con sus conceptos, con sus corrientes y autores, así como con otras áreas del conocimiento.

Por tal razón, es necesario considerar en la construcción de estos lineamientos algunos aspectos centrales como este: la especificidad de la reflexión filosófica en relación con las demás disciplinas y áreas del conocimiento, donde relación y discusión se dan por medio de problemáticas comunes. Todo cuestionamiento filosófico, lingüístico, religioso, científico, etc., surge del contacto del hombre con la realidad.

De esta forma, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía es fundamental analizar diferentes contextos político-geográficos y contextos subjetivos (diálogos entre reflexiones personales y consensos socioculturales). Esto se logra con preguntas que permitan partir de la situación actual, profundizar en ella y desarrollar la competencia investigativa que posibilita relacionar las inquietudes con los planos social, científico, filosófico y ético. Preguntas que, en otras palabras, permitan comprender su subjetividad en un tiempo y espacio socioculturales.

El razonamiento filosófico, epistemológico, ético y lógico brinda al aprendiz herramientas conceptuales con las cuales puede analizar tanto su propia situación como situaciones más generales que atañen a la sociedad y a su región. La lectura de fuentes primarias filosóficas es fundamental, siempre y cuando estas sean contextualizadas con las problemáticas planteadas en contexto, ya que por medio de ellas se pueden encontrar puntos de vista distintos y bases teórico-metodológicas que brindan elementos para desarrollar un pensamiento crítico.

En definitiva, es necesario seguir propiciando espacios de diálogo entre la filosofía, su contexto y otros contextos, como el de la ciencia, el de la matemática y el de la historia, pero sobre todo el del estudiante. Si no hay un punto de partida común entre los interlocutores, es imposible avanzar en el camino hacia el conocimiento. Esto no quiere decir que quienes dialogan deban tener exactamente los mismos intereses y los mismos modos de proceder: quiere decir que deben partir del acercamiento de sus intereses y de sus mundos de comprensión, tendiendo puentes de comunicación entre estos, pensando los problemas de los jóvenes y de su mundo desde una base lógica-conceptual, en últimas, filosófica. De lo contrario, la filosofía quedará reducida a simple opinión o a simple memoria.

## La experiencia formativa como experiencia multicultural

Para responder a la constante demanda de forjar en el estudiante una lectura crítica se pueden pensar en diversas formas. Una de ellas es promoverla con las problemáticas planteadas desde los alumnos, como la despenalización del aborto o el suicidio, que atañen a la población estudiantil. Estas lecturas incentivan reflexiones éticas, políticas, religiosas, culturales, de participación social y científicas, entre otras, en las cuales los estudiantes pueden tomar

una posición más fundamentada y crítica y reconocer los aportes que la reflexión filosófica y la científica, entre otras, han hecho al análisis de los problemas actuales.

El verdadero reto no es la evaluación *per se*, sino su relación con el desarrollo integral del individuo. Además de abandonar la técnica de la pregunta lcfes, deben formarse puentes de comunicación entre los aprendices, el conocimiento y la evaluación, pues todos aportan a su desarrollo individual. Es fundamental conocer cómo se está dando el acercamiento al pensamiento filosófico, su importancia y las implicaciones que tiene para la vida. La filosofía no es un quehacer abstracto: obliga a pensar en lo que se es y en los problemas existentes; de hecho, uno de los grandes lastres es la descontextualización de la lectura con la vida de quien aprende (en este caso, los jóvenes colombianos) y a esto hay que añadirle la ausencia, a veces total, de la escritura filosófica. Hasta que esto no se aborde, la evaluación y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía serán ajenos a la vida real.

La idea anterior es prueba fehaciente de lo que se ha planteado anteriormente: la relevancia de la formación política, social, humana y ética desde su fundamentación filosófica, con el fin de evitar especulaciones, que en última instancia crean una atmósfera nociva para el propósito de que los estudiantes logren enamorarse de estos campos del aprendizaje.

Los objetivos de la enseñanza política y de la participación social, ética, moral, religiosa y humana están nucleados alrededor de los conceptos de autonomía y autorrealización, tareas indeclinables de la escolaridad en todos sus niveles para formar personas capaces de pensar y actuar por sí mismas, con convicción y sentido crítico, que asumen responsablemente y conocen sus aptitudes para asumir los valores, actitudes y normas que les transmiten los diferentes ámbitos de socialización.

Un ser de esta índole reconoce su capacidad de apropiarse activamente de estos contenidos culturales, los recrea y construye con nuevos valores, sin dejarse llevar por el entramado propuesto en las culturas juveniles. Se trata de favorecer el desarrollo de una conciencia moral autónoma, subrayando el profundo arraigo y dependencia del ser humano del contexto cultural en el cual se forma, al tiempo que se reconoce su capacidad de razonamiento, de abstracción, que lo ayuda a tomar distancia de esto que le es dado y a asumirlo críticamente a partir de valores y principios que hacen referencia a contenidos universalizables.

La práctica educativa debe permitir al aprendiz su desarrollo y diversificación, su coordinación, jerarquización y su toma de conciencia frente a sus motivaciones en relación con la actividad escolar, con su vida social, con su futuro trabajo, y el papel que allí tiene su propia determinación y la orientación con base en un sentido y una significación muy personal respecto a lo que es una vida buena, una vida deseable. La escuela debe capacitarlo y posibilitarle la construcción de proyectos de realización personal, empezando por uno que se forje dentro de su experiencia educativa, y avanzar hacia un proyecto laboral, profesional y, en general, hacia un proyecto de vida donde se sienta el protagonista de la construcción social.

La experiencia formativa en filosofía requiere un trabajo permanente alrededor de un proyecto ético que haga conscientes a todos sus participantes jóvenes de la necesidad de unos criterios, unas normas, unas actitudes que favorezcan la convivencia y permitan el desarrollo de unos propósitos comunes y otros individuales, pues la práctica democrática empieza por casa y de allí la formación de su conciencia crítica.

Tal práctica democrática abarca todos los ámbitos e implica la experiencia personal, educativa y laboral. La búsqueda del consenso sobre unos mínimos forma parte de la construcción de la comunidad educativa, que no empieza de cero y sí retoma, y es este uno de los aprendizajes, unos valores que las distintas sociedades han aportado, desde los griegos hasta la Ilustración, pasando por el aporte de algunas religiones y los desarrollos culturales de comunidades indígenas y otras culturas no occidentales no suficientemente reconocido. Todo este cúmulo de valores, como el respeto mutuo, la cooperación, la reciprocidad, la equidad, la libertad, la solidaridad, la democracia, el sentido de la responsabilidad y cuidado de uno mismo, de los otros, de la naturaleza, entre otros, debe ser apropiado y reconstruido en el aprendizaje.

La formación política, ética, moral y participativa, en todas sus formas y en todos los momentos, debe tener como uno de sus fines la construcción de la conciencia crítica, la lucha contra la doble moral que separa y pone en oposición lo que se dice y lo que se hace, y que al haber ganado tanto peso en las sociedades actuales, genera escepticismo y rechazo entre los jóvenes hacia lo moral en su conjunto. Igualmente, promueve la vía del facilismo, dado que la educación moral se resuelve con unas palabras del adulto representado en el padre de familia, el sacerdote o el maestro, o se reduce a unos enunciados que se consignan en un texto o se quedan en un documento que contiene el proyecto de educación moral de la institución. El logro de una coherencia y

cohesión entre la teoría y la práctica es uno de los retos más grandes de la educación en su conjunto.

El reconocimiento de la integridad del ser humano, de un sentido profundo de totalidad en todas sus experiencias y manifestaciones es una exigencia de la educación moral, por cuanto lo cognitivo, lo afectivo, lo intuitivo y lo racional se han separado, pero solo con fines analíticos. Aunque las demandas, exigencias y expectativas de la vida social tienden a fragmentar al individuo, los espacios formativos deben procurar que los aprendices reconozcan al ser humano en la singularidad y sentido de unicidad que tienen todas sus expresiones y vivencias, y animarlos a no aceptar aquellas prácticas que llevan a la homogeneización.

La construcción de la experiencia formativa como proyecto multicultural requiere del reconocimiento de la diferencia, la pluralidad y la singularidad, al tiempo que trabaja sobre las desigualdades en búsqueda de la equidad, con una educación que favorezca la igualdad de oportunidades.

Los anteriores objetivos plantean la urgente necesidad de un proyecto que siga formando al niño y al joven fuera de su aula regular, que nazca de una revisión concienzuda de la orientación de estos ejes formativos como propuesta psicopedagógica, y no solo para posicionarla en el currículo, sino en la vida misma.

# Anexos

## 1. Habilidades y técnicas de la lectura crítica

**Tabla 8.** Técnicas y recursos para fomentar el pensamiento crítico

Mundo	Técnica	Recursos
Autor	1. Identifica el propósito.	¿Qué se propone el autor?, ¿qué espera del lector?, ¿qué quiere cambiar?
	2. Descubre las conexiones.	¿Dónde se sitúa el texto?, ¿cuándo?, ¿a quién se refiere?, ¿qué menciona?, ¿cuál es la referencia del texto a la realidad?
	3. Retrata al autor.	¿Qué sabes del autor?, ¿cómo se le valora en tu comunidad?, ¿por qué escribe?, ¿cómo?
	4. Describe su idiolecto.	¿Cómo utiliza la escritura el autor?, ¿detectas alguna variedad geográfica, social o generacional?, ¿hay rastros de algún registro lingüístico?, ¿has descubierto algún tic, alguna muletilla repetitiva o algún otro rasgo especial?
	5. Rastrea la subjetividad.	¿Qué puedes inferir del discurso?, ¿qué nos dice de sí mismo el autor?, ¿cómo puede ser la persona que ha elegido estas palabras?, ¿cómo te la imaginas?, ¿qué máscara, cara o imagen ofrece?
	6. Detecta posicionamientos.	¿El autor es sexista?, ¿xenófobo?, ¿respetuoso con todas las identidades?, ¿con el medioambiente?, ¿qué palabras ha elegido para referirse a las controversias?
	7. Descubre lo oculto.	Fíjate en las lagunas, los silencios, los saltos, las elipsis, todo lo que quede presupuesto, implícito o tácito. Barre el texto oración por oración y párrafo a párrafo, como si tus ojos fueran una escoba.
	8. Dibuja el “mapa sociocultural”.	Haz una lista de todo lo que dice el texto y otra de lo que sabes del mismo tema, que no menciona (...) ¿qué expone el texto y qué calla?, ¿en qué pone el acento?, ¿a quién favorece esta selección de datos?, ¿por qué?

Mundo	Técnica	Recursos
Texto (género discursivo)	9. Identifica el género y descríbelo.	¿Qué tipo de texto estamos leyendo?, ¿es una noticia, una esquela, un prólogo, un blog?, ¿utiliza los recursos convencionales de cada género?, ¿sigue la tradición establecida?
	10. Enumera a los contrincantes.	¿Contra quién escribe el autor?, ¿qué personas se oponen a sus deseos?, ¿qué propósitos tienen?, ¿por qué?
	11. Haz un listado de voces.	Relee el texto y haz una lista de las citas literales, indirectas o encubiertas. Identifica las palabras que se refieren a lo que dijeron otras personas, las palabras tomadas de otros textos, etc. ¿Recuerdas algún autor, citación o palabra importante que se haya silenciado?
	12. Analiza las voces incorporadas.	Identifica la cita o reproducción de lo que han dicho otras personas.
	13. Lee los nombres propios.	¿Cómo se denominan los protagonistas?, ¿qué lugares se mencionan?, ¿qué épocas históricas?
	14. Verifica la solidez y la fuerza del discurso.	Fíjate en los argumentos y los razonamientos: ¿de qué tipo son?, ¿son lógicos?, ¿apelan a los sentimientos, a las emociones?, ¿los datos estadísticos son claros y completos?, ¿los ejemplos son pertinentes?
	15. Halla las palabras disfrazadas.	¿Hay algún vocablo en particular?, ¿alguna palabra adquiere un significado?, ¿hay metáforas, comparaciones, sentidos figurados?, ¿hay ironía o humor?, ¿sarcasmos o parodias?
	16. Analiza la jerarquía informativa.	¿Cuáles son los datos destacados y los que se presentan como detalles?, ¿los datos centrales y los marginales?, ¿los indiscutibles y los matizados? Comprueba a qué elementos otorga importancia el texto y a qué otros sitúa en lugares secundarios.
Lector (sus interpretaciones)	17. Analiza las sombras del lector.	¿A quién se dirige el texto?, ¿qué presupone que el lector sabe o no sabe?, ¿qué datos expone (por qué el autor ha decidido que el lector no sabe y deben explicarse)?, ¿qué perfil de destinatario se esboza?
	18. Acuerdos y desacuerdos.	Relee el texto oración por oración y compara lo que se dice con lo que tú crees.
	19. Imagina que eres...	¿Qué personas te importan más?, ¿en casa, en el trabajo, en tu comunidad?, ¿cómo van a leer el texto?, ¿cómo lo interpretarán?, ¿en qué puntos estarían de acuerdo contigo y en cuáles no?
	20. Sintetiza.	¿Cuáles son los fragmentos más controvertidos del texto?, ¿cuál es la impresión general, teniendo en cuenta todas sus varias posibles interpretaciones?
	21. Medita tus reacciones.	Después de leer el texto, ¿qué vas a hacer con el texto?, ¿replicarás o responderás?, ¿al autor o a otra persona?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿por qué? Valora cuál puede ser la reacción más apropiada según tus intereses.

La primera de estas técnicas, la que atañe a la identificación del propósito del autor, pone en primer plano el hecho de que la comunicación se da para cumplir ciertos propósitos: convencer, informar, responder, emocionar, ganar dinero, ganar influencia, hacer reír... El discurso no está exento de una intención; de hecho, es el principal medio de la retórica. Un lector crítico es capaz de identificar los múltiples propósitos que se derivan de este uso.

La segunda técnica (descubrir las conexiones) da cuenta del texto como acto de enunciación, esto es, explicita las coordenadas de la enunciación del espacio (aquí, allí, allá, entre nosotros...), del tiempo (ayer, este año, entonces...) y de los interlocutores (creemos, ustedes, cuando tú...). Afirma Cassany (2006) que "al detectar y analizar estas minúsculas piezas podemos situar el mundo del autor y delimitar sus fronteras. Tendremos conciencia del punto de vista que adopta" (2006, p. 117).

Para retratar al autor (tercera técnica), Cassany ofrece el siguiente cuadro sinóptico con claves para llevar a cabo esta acción que, según el autor, ayuda a comprender la ideología del texto:

**Tabla 9. Retratar al autor (técnica 3)**

Denominación	¿Es anónimo?, ¿tiene nombre real, pseudónimo, nombre institucional?, ¿su nombre aporta algún dato?, ¿qué te sugiere?
Tipo	¿Es una persona?, ¿un colectivo, una empresa, una asociación?, ¿cómo se presenta? Si es un colectivo: ¿quién lo compone?, ¿quién es su líder?, ¿cómo ordenan su nombre en la firma?, ¿qué tienen en común sus miembros?, ¿cómo han elaborado su escrito?
Biografía	¿Dónde y cuándo nació?, ¿qué formación tiene?, ¿en qué lengua escribe?, ¿con qué cultura?, ¿qué le influyó?, ¿a qué se dedica?, ¿qué ideología profesa?, ¿qué opiniones tiene?, ¿milita en algún partido político o asociación?
El texto	¿Dónde y cuándo se publicó?, ¿en qué circunstancias?, ¿qué importancia tiene?, ¿por qué?
Bibliografía	¿Qué otros textos conoces de él o ella?, ¿a qué género pertenece?, ¿cuándo se publicaron?, ¿qué pretendía?
Imagen social	¿Cómo valora la sociedad al autor?, ¿qué se piensa de él o de ella?, ¿es conocido o famoso?, ¿por qué se destaca?

Fuente: Cassany (2006, p. 118).

la procedencia del autor, del lugar donde se haya educado o donde viva; estas condiciones determinan una manera de escribir. También son determinantes las profesiones a las que pertenece el autor y el dominio de idiomas. Un tercer factor lo constituye el género discursivo en el que expresa la información.

Detrás del texto existe un autor de carne y hueso de quien podemos caracterizar aspectos que dan cuenta de su subjetividad. Esta técnica se vincula, entonces, con el recurso que tiene la lengua en términos de indicadores como la modalización enunciativa, el uso de palabras valorativas y otros elementos. Cassany ofrece el siguiente cuadro con estrategias que le permiten al lector rastrear los rasgos de la subjetividad del autor (quinta técnica):

**Tabla 10.** Rastros de subjetividad (técnica 5)

Tipo de rastro	Ejemplos	Información comunicada
Adjetivos subjetivos	Película maravillosa, comentario feo, palacio abandonado, lista larga, etc.	Compárense con película francesa, comentario científico, palacio deshabitado, lista completa. Estos adjetivos describen cualidades objetivas, mientras que los anteriores muestran de algún modo el punto de vista del autor.
Adverbios de manera	Es completamente gratis, respondió simplemente que no, quizá no es cierto.	Compárense con es gratis, respondió que no, no es cierto. Los adverbios anteriores muestran el punto de vista del autor y no aportan datos extra.
Verbos <i>dicendi</i>	El portavoz criticó, el dueño reveló, él disfruta de unas rentas, perpetró un crimen, etc.	Compárense con el portavoz afirmó, el dueño manifestó, él dispone, cometió un crimen, que resultan más objetivos al no aportar juicios de valor.
Sustantivos valorativos	Reto, molestia, trasto, ruina, pocilga, parloteo, simpatía, etc.	Cargan con las connotaciones propias del significado y del uso previo.
Sufijos valorativos	-acho/a: poblacho, ricacho; -ucho/a: librucho, casucha; -ete: vejete; -illo: directorcillo, maestrillo, etc.	Muestran la valoración despectiva, afectuosa o particular que hace el autor del objeto designado.
Usos metafóricos	Cafetera para referirse a barco; paquete para jugador [tronco para jugador]; castillo para apartamento; genio para profesor, etc.	Al relacionar los dos términos con la metáfora, transferimos al objeto designado las características y las cualidades del elemento comparativo.

Fuente: Cassany (2006, pp. 119-120).

La sexta técnica la presenta el autor bajo el nombre “detecta posicionamientos”. Ofrece el siguiente cuadro como apoyo a las estrategias que un lector crítico puede llevar a cabo:

**Tabla 11. Posicionamientos y estereotipos (técnica 6)**

Aspectos que proyecta el texto	Ejemplos
<p><b>Rasgos fisiológicos:</b> Androcentrismo (sexo), etnocentrismo (raza), aspecto físico (altura, obesidad, calvicie), atención a particularidades variadas (minusvalía física o psíquica, sordera, ceguera, etc.).</p>	<p>¿Utiliza abogados, abogadas o abogacía?, ¿se posiciona de manera explícita sobre la referencia a hombres y mujeres?, ¿prefiere moro o árabe?, ¿negro o africano?, ¿presupone algún sexo, raza o aspecto físico o psíquico?, ¿presupone alguna cualidad en las personas?</p>
<p>Pertenencia a grupos sociales: Nacionalidad (xenofobia), lengua, religión, orientación sexual, ideología, estrato socioeconómico, profesión.</p>	<p>¿Inmigrantes, emigrantes o migrantes?, ¿prostitutas, sexoservidoras o trabajadoras del sexo?, ¿presupone que todos somos creyentes o católicos practicantes?, ¿qué todos tenemos pareja del sexo contrario?, ¿usa eufemismos (tiene pluma, es obvio), denominaciones más neutras (homosexual) o el término elegido por el colectivo (gay)?; ¿en Chile, se refiere a los mapuches o a los aruacanos (para referirse a esta comunidad, que rechaza el segundo término no impuesto por los conquistadores)?</p>
<p>Estereotipos culturales y formas de vida: Matrimonio, familia, roles sociales (hombre trabajador, ama de casa), intereses habituales (fútbol, televisión, periodismo rosa), entorno urbano o rural.</p>	<p>¿Presupone que todas las familias tienen un padre y una madre?, ¿que los hijos son biológicos?, ¿que las mujeres se encargan de la casa?, ¿que el fútbol solo gusta a los hombres?, ¿que los campesinos son rústicos o los capitalinos finos?, ¿que como carne y pescado?, ¿los difuntos se entierran o incineran?, ¿qué punto de vista adopta sobre la ecología, la globalización, la eutanasia, los pueblos indígenas, la deuda externa latinoamericana, los derechos de los animales, la relación Occidente-Oriente, el poscolonialismo y tantas otras cosas?</p>
<p>Ideología política: Referencias geográficas, históricas (épocas, reyes, hechos) o sociales.</p>	<p>¿Euskadi o País Vasco?, ¿Malvinas o Falkland?, ¿Isla de Pascua o Rapa Nui?, ¿América se refiere solo a EE. UU. o a todo el continente?, ¿la conquista de América o la invasión europea?, ¿la invasión de los bárbaros o la emigración de los pueblos del Norte (hablando de la caída del imperio Romano)?; ¿el general Franco, el Caudillo, el dictador franquista o el jefe de Estado?, ¿banda, criminal, grupo terrorista o movimiento reivindicativo?</p>

Fuente: Cassany (2006, pp. 121-122).

La técnica que nombra como “descubrir lo oculto” (técnica 7) permite que los datos que el texto da por ciertos o seguros sean cuestionados. Cassany ofrece una tabla con ejemplos:

Tabla 12. Rastros de presuposiciones (técnica 7)

Rastros	Palabras dichas	Datos comunicados
Las negaciones: <i>No, ni.</i>	¡Jorge no trajo el arroz!	Se había acordado que Jorge traería el arroz. Ha ocurrido algo que ha provocado que no lo trajera. No podremos preparar la paella. Habrá que ir a buscarlo a otra parte, etc...
Los adverbios: <i>También, tampoco, todavía, ya, etc.</i>	María ya había aprobado, aunque tampoco obtuvo buena nota.	No se esperaba que María aprobara o que lo hiciera ahora. Otras personas obtuvieron notas justitas.
Los cuantitativos: <i>Más, menos, demasiado...</i>	Esperaba más invitados y sobró demasiada comida para guardarla en el frigorífico.	No vinieron los invitados previstos. La comida que les pertenecía no cabía en el frigorífico y tuvo que tirarse o darse.
Verbos y nombre de cambio de estado: <i>Dejar de, continuar, cesar, cambiar, despertarse.</i>	Este lunes dejo de fumar y sigo con la dieta, sin esperar al cambio de trabajo.  <i>Ha continuado nevando.</i>	Ahora mismo y hasta el próximo lunes, fumo y fumaré y como y comeré todo lo que me plazca. Había iniciado una dieta que suspendí temporalmente y que retomaré este lunes. No esperaré a dejar mi trabajo actual y a comenzar el nuevo, tal y como sugerí.  No ha parado de nevar. Antes también lo hizo.
Los verbos factuales y contrafactuales: Perdonar, agradecer, creerse.	Excusa mi retraso, me imaginaba que el encuentro era a las 5.	Llegué tarde. La cita no era a las 5: era antes. Mis compañeros llegaron puntuales.
Expresión factual de datos: Salir, subir, entrar, comprar.	Me voy al aeropuerto a buscar a mi hija, que llega de Italia.	Ahora no estoy en el aeropuerto. Mi hija no está conmigo en esta ciudad; llega hoy en avión.
Verbos y adverbios de repetición: Obstinarse, repetidamente...	Eva volvió a ganar.  Llueve de nuevo.	Eva había ganado en otras oportunidades.  Ya había llovido.

Rastros	Palabras dichas	Datos comunicados
Algunas conjunciones: Pero.	Soy mexicano, pero no me gusta ganar.  María es fea pero rica.	A los mexicanos les gusta cantar.  La valoración de María es positiva, su riqueza importa más que su belleza.
Pasos previsible en las secuencias de hechos.	Compró el billete de primera y llegó a Rosario en 4 horas.	Hizo un viaje en transporte público: bus, tren o avión. Accedió a este medio, se acomodó, hizo el viaje completo y llegó a destino sin incidencias. También puede ser que tuviera un compañero de viaje que hablara con él o ella o no, que fuera al baño, que bebiera o comiera algo, que viera alguna película...

Fuente: Cassany (2006, p. 123).

La reconstrucción del mapa sociocultural (técnica 8) obliga en el lector una actitud crítica, por cuanto a partir de unos pocos datos debe derivar el resto de información que aparece oculta: “Si hacemos una lista de lo que sabemos o intuimos, estamos reconstruyendo el universo cultural de aquel tema; si comparamos la lista con lo que dice el texto, lo estamos situando en relación al [sic] todo” (Cassany, 2006, p. 125).

El siguiente grupo de técnicas analiza la lectura en relación con el texto. De ahí que el énfasis esté puesto en la intertextualidad y en la polifonía textual, esto es, en la capacidad que tiene el texto de establecer relaciones con otros discursos.

La técnica 9 (identifica el género y descríbelo) pretende poner en primer plano que el lector reconozca los rasgos de los géneros discursivos que utiliza el autor. Cada género tiene sus propios parámetros, con predeterminadas funciones, recursos lingüísticos y roles de autor y lector (Cassany, 2006). El autor ofrece el siguiente cuadro, con el que se refieren elementos para analizar el género discursivo del texto:

**Tabla 13. Análisis del género discursivo (técnica 9)**

Denominación	¿Cómo se llama?, ¿se conoce por otros nombres?, ¿cómo se dice en otras lenguas?, ¿y en otras comunidades?, ¿aparece en el diccionario?
Ámbito	¿A qué disciplina del saber pertenece?, ¿qué instituciones lo utilizan?, ¿qué profesiones?, ¿en qué circunstancias?, ¿dónde y cuándo?, ¿es muy corriente?
Función	¿Para qué sirve?, ¿con qué otros textos o hechos se relaciona?, ¿cómo se utiliza en la institución o ámbito correspondiente?, ¿qué normas o tradiciones lo determinan?
Autoría	¿Quién escribe?, ¿cómo se firma?, ¿cómo se presenta?, ¿es personal (yo, nosotros) o impersonal (se considera)?, ¿cómo se autodenomina (periodista, escritor, crítico, ciudadano, profesional, etc.)?, ¿muestra las opiniones personales?
Audiencia	¿A quién se dirige?, ¿a un individuo o a un colectivo?, ¿cómo lo denomina (lector, ciudadano, votante, estudiante, profesional)?, ¿es personal (tú/usted) o impersonal?, ¿espera que haya reacciones o comportamientos predeterminados?
Contenidos	¿Qué se dice?, ¿cómo se ha elaborado este conocimiento?, ¿cómo se presenta: con prosa o con lenguajes formales (cifras, fórmulas, lógica)?, ¿usa dibujos, gráficos o fotos?, ¿hay normas que determinen cómo debe ser?
Estructura y estilo	¿Cuál es su grado de fijación?, ¿qué partes lo componen?, ¿cómo se ordenan?, ¿qué grado de formalidad tiene?, ¿es muy especializado?, ¿utiliza mucha fraseología o terminología?, ¿hay manuales de estilo, formularios o ejemplos?
Citas y polifonía	¿Las referencias a otros escritos son explícitas o implícitas?, ¿son muy extensas?, ¿cómo se presentan?, ¿cómo se muestra el acuerdo y el desacuerdo?, ¿qué voces hay en el escrito, además de la del autor?
Historia	¿Qué tradición tiene?, ¿es muy antiguo?, ¿cómo era en épocas anteriores?, ¿cuál es su origen?

Fuente: Cassany (2006, pp. 126-127).

La técnica 10 (enumerar los contrincantes) exige del lector identificar los puntos de vista alternativos a los que se están defendiendo: "Al reconocer a los contrincantes, comprendemos mejor el texto que estamos leyendo. Podemos valorar mejor el alcance de los objetivos que se propone" (Cassany, 2006, p. 128).

La técnica “haz un listado de voces” (técnica 11) hace hincapié en que el lector reconozca las voces que quedan tras las líneas, las que quedan calladas en un texto:

Puesto que es imposible decir algo desde la nada, cualquier texto incluye voces diferentes a las del autor. Puesto que también es imposible incluir todas las voces, cualquier elección es interesada: reutilizamos las voces favorables, las que han hablado a nuestro favor, las que nos convienen, las que nos gustan (Cassany, 2006, p. 128).

Una técnica que se vincula con la polifonía textual es la que Cassany llama “analiza las voces incorporadas”, una estrategia que es común en la textura discursiva. Sin embargo, el autor llama la atención sobre el hecho de que estas voces incorporadas muchas veces son manipuladas:

Las voces reutilizadas nunca dicen exactamente lo mismo. Podemos reproducir las palabras literales, pero no la intención, la ironía o las presuposiciones con que fueron dichas o escritas. Si el significado depende del contexto en el que se usa una palabra o expresión, al cambiar el contexto cambia también forzosamente el significado, incluso con las mismas palabras (Cassany, 2006, p. 129).

La siguiente tabla refiere los procedimientos que son comunes en lo que respecta a la polifonía textual:

**Tabla 14.** Procedimientos para incorporar voces en el discurso (técnica 12)

Tipo	Ejemplos	Características
Estilo directo	La abogada afirmó: “Esta nueva norma no facilitará la tramitación de mi caso”.	Reproduce las palabras originales de modo fiel; es una reconstrucción literal.
Estilo indirecto	La abogada afirmó que aquella nueva norma no facilitaría la tramitación de su caso.	Modifica el original (esta/ aquella; facilitará/facilitaría, nuestro/su) para adaptarlo al discurso actual; es una perífrasis.
Mezcla de estilo directo e indirecto	La abogada afirmó que “esta nueva norma” no facilitaría la tramitación de su caso.	Reproduce literalmente algunos vocablos originales, manteniendo el estilo indirecto.

Tipo	Ejemplos	Características
Estilo indirecto encubierto	Encontré a la abogada ayer en aquel acto. La conferencia se alargó mucho, pero al final pude hablar con ella un momento. La nueva norma no facilita la tramitación del caso.	Se omite el marco de la cita la abogada afirmó. Lo citado queda camuflado dentro del discurso. Hablando, la última frase se diría con entonación especial.
Verbos y adverbios evidenciales	Parece que la nueva norma no facilita la tramitación del caso. Por lo visto la nueva norma no...	Parece que y por lo visto indican que el autor no se responsabiliza de lo que dice, que toma la opinión de otra persona (la abogada).
Palabras especiales	Pero dejaron entrar a la discoteca a todos los payos.	Payo es como los gitanos denominan a los que no son de su etnia.
Eco irónico	¡Qué bueno! La nueva norma no facilita las cosas.	Se reproducen las palabras para significar lo contrario del significado literal.

Fuente: Cassany (2006, p. 130).

Es importante anotar que cada género y cada ámbito poseen unos procedimientos discursivos que le son propios; cada uno de esos procedimientos tiene propósitos diferentes. Así, la ciencia, el derecho, las ciencias sociales y humanas presentan sus datos con criterios específicos propios de la disciplina.

Las técnicas 15 y 16 se aprovechan del recurso de la lingüística para reconocer en aspectos del léxico intenciones comunicativas particulares. El lector debe reconocer los matices y valores que toman las palabras en el contexto del discurso escrito. Esta actitud permite comprender mejor el texto y la intención que persigue el autor del texto.

Asimismo, los parámetros del género discursivo establecen unas pautas para jerarquizar la información a partir de ciertos recursos lingüísticos, gramaticales, léxicos y discursivos. El siguiente cuadro ilustra cómo los textos utilizan estos recursos para enfatizar o disimular la información:

**Tabla 15.** Recursos lingüísticos para enfatizar o disimular

Tipo	Ejemplo	Características
Explicitar u ocultar el sujeto.	El gobierno adjudicó los contratos a la empresa X. El consejero se llevó dos millones. Juan y María discutieron y él le gritó a ella.	Se adjudicaron los contratos a la empresa X. Desaparecieron dos millones. Juan y María discutieron a gritos.
Situación un dato en una posición principal o no.	El atleta es alérgico y toma energéticos, lo que pudo haber causado el nivel alto de esta sustancia prohibida por el Consejo Superior de Deportes. Oración principal.	El Consejo Superior de Deportes prohíbe esta sustancia, que fue detectada en niveles muy altos en la sangre del atleta, que justificó que tomaba antihistamínicos (porque es alérgico). Detalle final en un paréntesis.
Categorizar un hecho con un vocablo u otro.	Juan violó a María o Juan sedujo a María. Marisa robaba dinero a su madre o Marisa consiguió la colaboración de su madre. Los conceptos más comunes y concretos valoran un hecho y le atribuyen más o menos relevancia.	Juan y María hicieron el amor sin el consentimiento de ella. Marisa abrió la cartera de su madre y se llevaba los billetes más chicos. La descripción detallada de un hecho es más empírica e incluye menos valoración.
Modo verbal indicativo o subjuntivo.	La policía habría reprimido a los manifestantes, porque lanzaron cocteles molotov contra los políticos. Lo seguro es que lanzaron cocteles, lo cierto, que se reprimió.	La policía reprimió a los manifestantes porque habrían lanzado cocteles molotov contra los políticos. A la inversa.

Fuente: Cassany (2006, p. 135).

El tercer grupo de técnicas (17 a 22) pone la atención en el lector y en las múltiples interpretaciones que motiva el texto. La tabla 16 sintetiza los rasgos de cada una de las técnicas.

**Tabla 16.** Síntesis de técnicas asociadas al mundo del lector y al efecto que genera el texto en su interpretación

Técnica	Recursos
17. Analiza los propósitos del lector.	¿Qué buscas en el texto?, ¿por qué lo lees?, ¿qué esperas encontrar en él? Antes de empezar a leer, formula en pocas palabras lo que quieres saber, tener o sentir. Al terminar la lectura, pregúntate: ¿lo he conseguido?, ¿cómo?, ¿por qué?
18. Analiza las sombras del lector.	¿A quién se dirige el texto?, ¿qué presupone que el lector sabe o no sabe?, ¿qué datos expone (por qué el autor ha decidido que el lector no sabe y deben explicarse)?, ¿qué perfil de destinatario se esboza?, ¿por qué se dirige a este tipo de lector y no a otro?, ¿qué pretende el texto?
19. Acuerdos y desacuerdos.	Relee el texto oración por oración y compara lo que se dice con lo que tú crees.
20. Imagina que eres...	¿Qué personas te importan más?, ¿en casa, en el trabajo, en tu comunidad?, ¿cómo van a leer el texto?, ¿cómo lo interpretarán?, ¿en qué puntos estarían de acuerdo contigo y en cuáles no?
21. Sintetiza.	¿Cuáles son los fragmentos más controvertidos del texto?, ¿cuál es la impresión general, teniendo en cuenta todas sus varias posibles interpretaciones?, ¿qué efecto causa en su conjunto?
22. Medita tus reacciones.	Después de leer el texto ¿qué vas a hacer con el texto?, ¿replicarás o responderás?, ¿al autor o a otra persona?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿por qué? Valora cuál puede ser la reacción más apropiada según tus intereses.

Fuente: Cassany (2006, pp. 136-138).

## 2. Aplicación de la lectura crítica a un corpus de textos

A continuación se ofrece un corpus de textos a los cuales se les aplicó una serie de preguntas correspondientes a los niveles de lectura referidos en los apartados anteriores. Puesto que el propósito del presente texto es brindar elementos teóricos y prácticos para trabajar la lectura crítica en el aula, se enfatizó el planteamiento de preguntas de tipo crítico-intertextual.

Se realizaron preguntas dirigidas a tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico-intertextual, siguiendo la nomenclatura de Jurado Valencia *et al.* (1998), que coincide con la del lcfes (2016) (Tabla 12). Para el nivel crítico-

textual se ponen en funcionamiento las evidencias que el lcfes 2016-2 asocia a este nivel de lectura y se complementa con las técnicas y recursos de la lectura crítica que aporta Cassany (**Tabla 2**).

Los dos textos elegidos responden a las tipologías textuales que ofrece el lcfes (continuos y discontinuos) y a los tipos de textos asociados a cada una. El texto 1 es continuo de tipo informativo (artículo de opinión); el texto 2 es discontinuo de tipo literario (cómic).

El propósito es que los textos y los ejemplos de preguntas sirvan de referente para el docente; asimismo, que el estudiante se familiarice con estrategias de lectura pertinentes y con el tipo de preguntas que utilizan estos tipos de exámenes.

### Texto 1

#### Machitos<sup>4</sup>

Ni putas, ni trofeos, ni objetos de deseo. Sencillamente mujeres de carne y hueso.

Por Paola Ochoa. 17 de abril 2017, 01:59 a. m.

1. Tengo el estómago revuelto y la cabeza dándome vueltas de tanta pensadera sobre lo que estamos padeciendo las mujeres de esta época. Leo y releo la historia de los 20 meses de tortura que vivió Claudia Giovanna antes de ser asesinada y no entiendo qué diablos es lo que nos pasa a las mujeres colombianas.
2. ¿Por qué soportamos torturas físicas y psicológicas de nuestros compañeros de cama?, ¿por qué dejamos que nos amenacen con cuchillos, que nos encierren en el carro, que nos aíslen días enteros sin poder comer, ni ir al baño?, ¿por qué dejamos que nos celen compulsivamente, que nos prohíban tener amigos, que nos quiten la posibilidad de pasear hasta con el perro y con el gato?, ¿por qué dejamos que nos estrujen, que nos empujen, que nos peguen golpes hasta dejarnos llenas de morados?, ¿por qué soportamos tantas humillaciones y maltratos?

4 Un indicio que presenta el texto es el uso del sufijo -ito en la palabra "machitos". ¿Por qué razón utiliza la autora un diminutivo y no el sustantivo "macho"? ¿qué implica la elección de la palabra "macho" para referirse al género masculino?, ¿cuál es el campo semántico en el que se mueve la palabra elegida? Las respuestas a estos interrogantes pueden hallarse en la técnica 5 que presenta Cassany, asociada esta a los rastros de la subjetividad del autor (Cuadro 2).

3. ¿Y por qué, cuando finalmente nos quejamos, nadie hace nada y todo termina en un vil asesinato?, ¿por qué nos falla el Estado, por qué nos falla la sociedad, por qué nos fallan los medios de comunicación, por qué nos fallan nuestras propias familias, por qué nos fallan nuestras propias mamás, por qué nos fallan el resto de mujeres que ven con mirada inquisidora el maltrato del que somos víctimas a diario? ¿Por qué nos fallamos nosotras mismas, por qué nos avergonzamos de sentirnos víctimas, por qué somos tan masoquistas y nos quedamos al lado de unos tipos que nos doblegan y nos humillan?, ¿por qué creemos que también tenemos la culpa?, ¿por qué aún pensamos que somos parte del pecado, como nos lo vendieron por siglos con Adán y Eva, la más estúpida novela de ficción que se haya escrito en contra nuestra?
4. ¿Por qué somos tan ingenuas –o tan engréidas– de creer que algún día van a cambiar? ¿Que nuestro amor los hará transformar? ¿Acaso somos hermanitas de la caridad, que con esa obra vamos a alcanzar la eternidad? ¿O nos creemos la Virgen María, que a punta de lágrimas y sufrimiento haremos el milagro y cambiaremos feminicidas por hombres santos?
5. ¿Por qué aún pensamos en cuentos rosa, donde el amor de la bella transforma finalmente a la bestia?, ¿por qué sentimos que la vida solo tiene sentido al lado de un hombre, así sea a los puños, codazos y golpes?, ¿por qué creemos que nosotras solas no valemos nada, que sin hombre en la cama somos amargadas, solteronas, resentidas, irritadas y además anorgásmicas?
6. ¿Cuántos pajazos mentales más nos tenemos que echar para seguir dejándonos matar?, ¿cuántos más para seguir siendo víctimas de violencia intrafamiliar?, ¿cuándo vamos a entender que el amor no duele, no sangra, no encierra, no aísla, no humilla, no domina, no aplasta, no somete, no mortifica, no abochorna, no avergüenza, no lastima?
7. ¿Cuándo nos vamos a aprender a valorar?, ¿a no dejar que los hombres nos sigan tratando como putas, trofeos y objetos del deseo en nuestro machista platanal?, ¿cuándo vamos a entender nosotras mismas que somos mujeres, seres de carne y hueso, y no parte de su propiedad o su terreno? ¿Cuántas Claudias más se necesitan para que nos pellizquemos y empecemos a cambiar esta sociedad enferma de machismo, misoginia y desprecio por nuestro género?

Tomado de <http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/paola-ochoa/machitos-paola-ochoa-columnista-de-el-tiempo-78494>

**Competencia: Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto (literal).**

Evidencia: El lector relaciona elementos locales del texto (microestructura).

1. El referente que comparten los sustantivos del subtítulo “puta”, “trofeo” y “objeto de deseo” es:
  - A. El machito.
  - B. La mujer.
  - C. Claudia Giovanna.
  - D. Paola Ochoa.

**Competencia: Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global (inferencial).**

Evidencia: El lector conecta componentes semánticos del texto (microestructura-macroestructura).

2. La presencia del pronombre “nos” en cada una de las preguntas del texto permite inferir que:
  - A. Paola Ochoa ha sido víctima del maltrato físico y psicológico.
  - B. La autora del artículo ha tenido una experiencia similar a la de Claudia Giovanna.
  - C. Paola Ochoa propone una estrategia para lograr la adhesión de un lector ideal.
  - D. La autora escribe a nombre de una corporación que defiende los derechos de las mujeres.

**Competencia: Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido (crítico-intertextual).**

Evidencia: El lector establece la validez e implicaciones de un enunciado de un texto argumentativo o expositivo.

3. El uso del sufijo *-ito* en el título “machitos” le sirve a la autora para:
  - A. Aludir al campo semántico de los animales que aparece luego en el párrafo 2.
  - B. Diferenciar a un género de la especie animal que sobresale por su condición de cachorro.

- C. Ironizar a partir de una expresión utilizada para referirse a la masculinidad.
- D. Referir un sinónimo de hombre que aparecerá luego en el párrafo 6.

Evidencia: El lector establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados.

4. Cuando la autora dice “¿Por qué aún pensamos en cuentos rosa, donde el amor de la bella transforma finalmente a la bestia?” (párrafo 6), está aludiendo, implícitamente, a:
- A. Los pajazos mentales que las mujeres se dejan echar.
  - B. Las historias de amor con final feliz.
  - C. Los cuentos infantiles sobre princesas y príncipes.
  - D. Los ideales de las mujeres con respecto al amor.

Evidencia: El lector reconoce contenidos valorativos presentes en un texto.

5. La alusión a las hermanitas de la caridad y a la Virgen María (párrafo 5) permite suponer que la autora:
- A. Reconoce las acciones humanistas de unas y otra.
  - B. Es una mujer creyente que valora dichos referentes cristianos.
  - C. Ironiza sobre el hecho de que son ejemplos de sumisión.
  - D. Critica a la religión católica por sustentar sus dogmas en referentes femeninos.

Evidencia: El lector contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en él.

6. En la pregunta “¿por qué aún pensamos que somos parte del pecado, como nos lo vendieron por siglos con Adán y Eva, la más estúpida novela de ficción que se haya escrito en contra nuestra?” (párrafo 4), el sentido de la expresión “novela de ficción” es:
- A. Cuestionar a través del eufemismo las creencias del lector.
  - B. Mostrar la posición de muchas mujeres en relación con la religión.
  - C. Movilizar reflexión en torno a la crianza de la mujer en la cultura colombiana.

- D. Señalar a la Iglesia como responsable del imaginario sobre la mujer pecadora.

Evidencia: El lector reconoce las estrategias discursivas en un texto.

7. Excepto en el párrafo 1, la autora recurre a la pregunta como estrategia discursiva. Esta elección se explica porque:
- A. Pretende incitar a la reflexión a partir de las respuestas que cada lector puede dar a las preguntas.
  - B. El tipo de texto “columna de opinión” favorece el uso de preguntas que suscite la opinión.
  - C. La autora desconoce las repuestas a cada pregunta formulada.
  - D. Propone una posible lista de preguntas para una investigación cualitativa.

### Texto 2



Fuente: Matador. <http://images.etn.eltiempo.digital>

**Competencia: Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto (literal).**

Evidencia: El lector relaciona elementos locales del texto (microestructura).

1. Los objetos que porta el personaje que está de pie (la venda, la espada y la balanza) simbolizan:
  - A. Ceguera, fortaleza y justicia.
  - B. Justicia, fortaleza y equilibrio.
  - C. Justicia, fuerza y equidad.
  - D. Imparcialidad, fuerza y justicia.

**Competencia: Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global (inferencial).**

Evidencia: El lector conecta componentes semánticos del texto (microestructura-macroestructura).

1. Considerando el rol de cada uno de los personajes dentro del texto, las posturas “arrodillado” y “de pie” representan, respectivamente:
  - A. Sumisión y dominación.
  - B. Sumisión y poder.
  - C. Impotencia y grandeza.
  - D. Debilidad y fortaleza.

**Competencia: Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido (crítico-intertextual).**

Evidencia: El lector establece la validez e implicaciones de un enunciado de un texto argumentativo o expositivo.

3. En diversas circunstancias se usa la expresión “estar con los ojos vendados”, ello implica:
  - A. No ver lo que se juzga.
  - B. Estar en situación de vulnerabilidad.
  - C. Dificultad para darse cuenta de lo que sucede a su alrededor.
  - D. Actuar con imparcialidad ante situaciones que no puede ver.

Evidencia: El lector establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados.

4. En el texto icónico se representa a la justicia como ciega pese a que sus palabras expresan lo contrario. Con ello el autor quiere:
- A. Ilustrar hechos que vive el lector en su cotidianidad.
  - B. Resaltar el papel de la justicia.
  - C. Cuestionar el concepto de justicia que está implantado en el imaginario.
  - D. Burlarse de la forma como se maneja la justicia.

Evidencia: El lector reconoce contenidos valorativos presentes en un texto.

5. Las palabras y posición corporal de la mujer arrodillada permiten suponer que el autor:
- A. Denuncia las acciones violentas en contra de las mujeres.
  - B. Ironiza sobre el hecho de que es ejemplo de sumisión.
  - C. Invita al lector a no asumir una posición de víctima.
  - D. Critica, de manera indirecta, a los estamentos gubernamentales por el sistema de justicia.

Evidencia: El lector contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en él.

6. Considerando todo lo observado en el texto, un posible título para la caricatura es:
- A. La justicia ve, pero es ciega.
  - B. Las injusticias contra el género femenino.
  - C. La violencia contra las mujeres.
  - D. Mujeres vs. injusticia.

Evidencia: El lector reconoce las estrategias discursivas en un texto.

7. Una de las estrategias usadas por el autor para sustentar sus argumentos es:
- A. Usar la imagen de la mujer vendada como un símbolo de justicia reconocido en la historia.
  - B. Cuestionar los procedimientos del sistema evidenciados en la imagen de la justicia y la expresión señalada por ella.

- C. Enfatizar con las últimas palabras expresadas por la mujer arrodillada (“y quiere asesinarme”).
- D. Mencionar, a través de los detalles de la ilustración de la mujer arrodillada, el maltrato a la mujer.

### **Respuestas**

#### **Texto 1**

**1B, 2C, 3C, 4D, 5C, 6C, 7A**

#### **Texto 2**

**1D, 2B, 3D, 4C, 5A, 6B, 7B**

# Referencias bibliográficas

- Aguilar González, L. E. (2008). Lecturas transversales para formar. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 16 (31), 27-33.
- Alcalde A. I., Buitrago, M., Castanys, M., Fálces, M. P., Flecha, J. R., presentación (2006)
- Alvarado, M. (2012). Lectura crítica de medios. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 20 (39), 101-108.
- Arce, J. M. (2011). Modernidad, postmodernidad y juventud. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, (11). 163-194. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=487456191010>
- Benente, M. (2015). Ideología y crítica en Michel Foucault. La cuestión del sujeto. *Praxis Filosófica*, (40). 183-206. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=209038528008>
- Bernardini, A. (2010). La educación en valores hoy en día: entre conciencia crítica y respuestas constructivas. *Innovaciones Educativas*, XII (17), 11-22.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2008). ¿Qué significa hablar? (Vol. 282). Ediciones Akal.
- Calsamiglia H. y Tusón, A. (2015). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (3.ª ed.). Ariel.
- Cánovas, C. E. (2014). La perspectiva crítica en la educación: su vigencia en el contexto neoliberal [PDF]. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3 (1), 175-190. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol3-num1/art9.pdf>

- Cardona, G. (1999). *Antropología de la escritura*. Gedisa.
- Carmona-Cardona, A. y Paredes Oviedo, D. (2019). Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Cuestiones de Filosofía*, 5 (24), 21-48.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (32), 113-132.
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Revista Lectura y Vida*, 32-45.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Congreso de la República. (1994). Ley 115 de 1994 [PDF]. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Congreso de la República. (2009). Ley 1324 de 2009 [PDF]. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-210697\\_archivo\\_pdf\\_ley\\_1324.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-210697_archivo_pdf_ley_1324.pdf)
- Dávila León, Ó. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes [PDF]. Centros de Estudios Miguel Enrique (CEME), Centro de Estudios Sociales (CIDPA). [http://www.archivochile.com/Ideas\\_Autores/davilal\\_o/davila\\_o0031.pdf](http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/davilal_o/davila_o0031.pdf)
- Delors, J. (1995). *Report of the International Commission on Education for the 21st Century*.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2001). Cómo pensamos. En A. Fisher, *Critical Thinking. An introduction*. University Press.
- Donas Bura, S. (2001). *Adolescencia y juventud en América Latina*. Editorial Tecnológica de Costa Rica (EULAC-GTZ).
- Duque Parra, J., Moscoso Ariza, Ó. y Muñoz Cuervo, A. (2008). Aproximaciones a la comprensión de la conciencia. *Revista Med*, 16 (1), 87-94. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91016111>

- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Desclée de Brouwer.
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del lenguaje*. Dolmen.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43 (2), 44-48.
- Ennis, R. H. (1996). *Critical Thinking*. Prentice Hall.
- Facione, P. (1994). *Critical Thinking: what it is and what it counts*. Academia Press.
- Flusser, V. (1994). *Gestos, fenomenología y comunicación*. Herder.
- Gadamer, H. G. (2017). *Verdad y método*. Sígueme.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI Editores.
- González, P., Jaussi, M. L., Lavado, J., Odina, M., Ortega, S., Palenzuela, A. I.,
- Heidegger, M. (2009). *Ser y tiempo*. Trotta.
- Hernández, C. A. (2005). *La cultura académica en la enseñanza de la filosofía*. Ponencia hecha en la Universidad Nacional, Bogotá.
- Icfes. (2015). Marco de referencia para la evaluación. Módulo de Lectura Crítica. Saber 11° y Saber Pro.
- Jiménez Rendón, B. A. (2007). Lectura crítica y textura discursiva en la educación media. En Universidad de Antioquia, *Redlecturas N° 2. Un espacio para la escritura y el diálogo razonado* (pp. 135-154). Impresos Begón Ltda.
- Jurado Valencia, F., Bustamente Zamudio, G. y Pérez Abril, M. (1998). *Jugamos a interpretar. Evaluación de las competencias en lectura y escritura*. Plaza y Janés.
- Kabalen, D. M. y De Sánchez, M. (2005). *La lectura analítico-crítica. Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información*. Trillas.
- Kintsch, R. y Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.

- Kurland, D. J. (2000). *What is critical reading*.
- Lipman, M. (1998). Critical Thinking and the use of criteria. *Inquiry Critical Thinking across the Disciplines*, 1 (3).
- Marciales, G. (2003). Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid].
- Martín-Barbero, J. (2001). Colombia: entre la retórica política y el silencio de los guerreros. *Revista Número*, 31, 29.
- Maturana, H. (1998). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.
- Maya, L. M. (2011). Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la Universidad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 34, 162-193.
- Mclaren, P. (1994). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.
- McPeck, J. E. (2016). *Critical Thinking and education*. Routledge.
- Mejía, M., López, M. y Valenzuela, J. (2015). Pensamiento crítico en profesores de educación secundaria: caracterización de la competencia en instituciones antioqueñas (Colombia). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV (3), 139-178.
- Melo Rodríguez, C. S. (2007). *Fundamentación conceptual del área de filosofía*.
- Méndez Rendón, J. C., Espinal Patiño, C., Arbeláez Vera, D., Gómez Gómez, J. y Serna Aristizábal, C. (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 4-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1942/194229980002>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). *Lengua castellana, lineamientos Curriculares*.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010a). Decreto 869 de 2010 [PDF]. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-221588\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_869.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-221588_archivo_pdf_decreto_869.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010b). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*.
- Muchsonah, M. (2015). Casting Critical Thinking in critical reading instruction. *Jurnal Sositologi*, 14 (1), 29-36.
- Not, L. (2006). *La enseñanza dialogante: hacia una educación en segunda persona*. Herder.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Olson, D. (1995). *La cultura escrita como actividad metalingüística*. En *Cultura escrita y oralidad*. Gedisa.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 2009. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD]. (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy. A framework for Pisa 2006*. OECD publishing (versión española: *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*).
- Paradiso, J. C. (2007). Textos y cognición. Estudio científico, estrategias de abordaje y didáctica de los textos. Enfoque cognitivo. *Quadernsdigitals.net*. [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=9829](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=9829)
- Paredes Oviedo, D. M. y Villa Restrepo, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Rollos Nacionales*, 4 (34), 37-48.
- Paul, R. (1989). *Critical Thinking handbook high school: a guide for redesigning instruction*. Center for Critical Thinking and Moral Critique. Sonoma State University.

- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico* [PDF]. Fundación para el Pensamiento Crítico. [http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp\\_Standards.pdf](http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf)
- Paul, R. y Elder, L. (2006). *Critical Thinking. Tools for taking charge of your learning and your life* (2.<sup>da</sup> ed.). Pearson Prentice Hall.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*.
- Peralta, I. y Espinosa, P. (2005). ¿El dominio de la lectura crítica va de la mano con la proximidad a la investigación científica? *Revista de Investigación Clínica*, 57 (6), 775-783.
- Pérez Abril, M. (1999). Evaluación de competencias en comprensión de textos. ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia? *Alegría de Enseñar* (39), 31-39.
- Pérez, J. F. (1997). Elementos para una teoría de la lectura (lectura e interpretación). *Utopía Siglo XXI*, 1, 111-126.
- Planes, Ll., Puigdemívol, I., Ramis, M., Rubio, A. y Wells, G. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Graó.
- Presidencia de la República. (1984). Decreto 1002 de 1984. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-103663.html>
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Serrano de Moreno, M. E. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. *Educere*, 12 (42), 505-514.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: rationality, Critical Thinking and education*. Routledge.
- Simón Pérez, J. R. (2006). Propuesta para la determinación de los tipos de textos. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7 (1), 163-179.
- Soler, Á. M. (2011). Adolescencia y juventud de Tunja. *Praxis & Saber*, 2 (4), 201-218. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477248388009>
- Toulmin, S. E. (2007). *Los usos de la argumentación*. Península.

- Tovar, L. (2003). *Conversaciones en el Icfes*.
- Ulloa Sanmiguel, A. y Carvajal Barrios, G. (2008). Teoría del texto y tipología discursiva. *Signo y Pensamiento*, 27 (53), 295-313.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI Editores.
- Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Grupo Editorial Norma.
- Villa Mejía, V. (2006). El metatexto: ¿final de la interpretación? *Folios*, (10-11), 18-21.
- Villa Mejía, V. (2017). Marco referencial de la competencia lectora. En Antioquia, *La competencia lectora del examen de admisión* (pp. 11-22).
- Villarini A. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento Crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3 (4), 33- 40.
- Zemelman, H. (1993). La educación en la construcción de sujetos sociales. *La Piragua*, 7.

### **Bibliografía complementaria**

- Althusser, L. (1985). *La filosofía como arma de la revolución*. Siglo XXI Editores.
- Apple, W. (1979). *Ideología y currículum*. Akal.
- Austin, J. (1981). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Bachelard, G. (1984). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Carnoy, M. (1993). *El Estado y la teoría política*. Alianza Editorial.
- Castoriadis, C. (2002). *La création humaine*. Seuil.
- Chomsky, N. (1969). *La responsabilidad de los intelectuales y otros ensayos y políticos (Los nuevos mandarines)*. Ariel.
- Condor, S. y Antaki, C. (2003). Cognición social y discurso. En T. Van Dijk, *El discurso como estructura y proceso* (pp. 453-489). Gedisa.

- Ferrada D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje [PDF]. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, (1), 41-61. file:///C:/Users/User/Documents/Textos/pedagogía%20dialógica.pdf
- Freinet, C. (1972). *Por una escuela del pueblo*. Fontanella.
- Freinet, C. (2001). *Pedagogía y emancipación*. Laia.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. G. (1997). Texto e interpretación. En J. Domínguez, *Hermenéutica* (pp. 77-114). Arco-Libros.
- Graesser, A., Gernsbacher, M. y Goldman, S. (2003). Cognición. En T. Van Dijk, *El discurso como estructura y proceso* (pp. 417-452). Gedisa.
- Gramsci, A. (1974). *Antología*. Siglo XXI Editores.
- Gramsci, A. (1975). Noterelle sulla política del machiavelli. Quaderni del carcere (Vol. 3).
- Gramsci, A. (1976). *La alternativa pedagógica*. Nova Terra.
- Kant, I. (2003). *Crítica de la razón práctica*. Losada.
- Kemmis, S. (1989). *El currículo. Más allá de la reproducción*. Morata.
- Klaus, G. (1979). *El lenguaje de los políticos*. Anagrama.
- Levinas, E. (1961). *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*. Nijhoff.
- Levinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Visor.
- Marx, K. (1972). *Los fundamentos de la crítica de la economía política*. Comunicación.
- Marx, K. (1975). *La ideología alemana*. Arca de Noé.
- Múnera, L. (1994). Las dimensiones del Estado. En *Constitución Política y reorganización del Estado*. Universidad Nacional de Colombia.
- Nemirovsky, M. (1999). Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas alejados. En *Maestros y enseñanza* (pp. 117-129). Paidós.

- Ortega y Gasset, J. (1975). *La rebelión de las masas*. Editorial Víctor Hugo.
- Pizarro, N. (1979). *Metodología sociológica y teoría lingüística*. Comunicación.
- Prieto, D. (2004). *La comunicación en la educación*. Crujía.
- Quiceno, H. (1993). *Los intelectuales y el saber. Michael Foucault y el pensamiento francés contemporáneo*. Universidad del Valle.
- Ramírez, R. (2006). Secuencias didácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la competencia argumentativa escrita. *Folios*, 24.
- Ricoeur, P. (1997). La función hermenéutica del distanciamiento. En J. Domínguez, *Hermenéutica* (pp. 115-133). Arco/Libros.
- Ricoeur, P. (2006). *El conflicto de las interpretaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Searle, J. (1982). La filosofía del lenguaje, diálogo con John Searle. En *Los hombres detrás de las ideas* (pp. 190-211). Fondo de Cultura Económica.

## Sobre los autores

### Juan Fernando García-Castro, Ph.D.



Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia (UdeA), Magíster en Humanidades de la Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia) y Doctor en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). Ha desarrollado su experiencia laboral en la educación superior, como docente de lenguas clásicas (latín y griego), didáctica de la lengua, historia de la lengua e investigación

en Ciencias Sociales y Humanas. Actualmente se desempeña como docente-investigador de la Facultad de Filosofía de la Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades de la UPB, y como catedrático de la Facultad de Comunicaciones de la UdeA. Hace parte del grupo de investigación *Epimeleia* de la UPB, donde lidera la línea “Hermenéutica, estética y lenguajes”; acompaña procesos de investigación como asesor y evaluador. Es editor de la revista *Escritos* de la UPB, y autor y coautor de artículos de revista, libros y capítulos de libro. Es músico y un amante de los animales.

### Mg. Sandra María Bedoya Meneses



Maestra por vocación. Bachiller pedagógico, Licenciada en Pedagogía Reeducativa, Especialista en Literatura y producción de textos, Magister en Educación con énfasis en TIC. Ha desarrollado gran parte de su actividad docente en el ámbito de la Educación Básica y Media. Tiene experiencia, además, en el ciclo de formación universitaria y en la enseñanza del Español como segunda lengua. Ha liderado la coordinación del área de Lengua Castellana en el Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana en el que labora actualmente.

Sirve clases en Lengua materna, en la Cátedra de Investigación y asesora proyectos investigativos en los grados 10° y 11°. De igual modo, es docente en cursos de Licenciatura en la Escuela de Educación y Pedagogía de la misma universidad. Ha colaborado como asesora y par evaluadora de investigaciones en trabajos de grado de especialización y tesis de maestría. Ha participado como coautora en la producción de textos guía en el área de su desempeño, en artículos académicos y como coinvestigadora en grupos del Colegio y la Facultad de Educación de la Escuela. Ama la vida y, en ella, a sus estudiantes. No podría ser otra cosa sino Maestra.

## Juan Eliseo Montoya Marín, Ph.D.



El Doctor Juan Eliseo Montoya Marín es Licenciado en Filosofía, Psicólogo y Teólogo. Tiene amplia experiencia como maestro en todos los niveles de formación, desde la básica hasta doctorado, en escenarios diversos del territorio nacional. Actualmente se desempeña como docente oficial de lengua castellana en educación media en el municipio de Copacabana (Antioquia) y como docente investigador en la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), Medellín, donde lidera la línea

“Oralidad, lectura y escritura” del grupo de investigación *Lengua y Cultura*; acompaña procesos de investigación y hace parte del comité doctoral del Doctorado en Educación de la Escuela de Educación y Pedagogía de la UPB. Es autor y coautor de variada producción bibliográfica en revistas y editoriales nacionales y extranjeras.

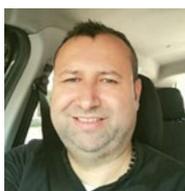
## Mg. Richard Alonso Uribe Hincapié



Licenciado en lenguas modernas. Especialista en literatura. Magíster en educación. Estudiante del doctorado en educación de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). Profesor de la Escuela de Educación y Pedagogía de la UPB. Coordinador del Semillero de investigación *Lengua y Cultura*. Profesor de las áreas de inglés, español, literatura y pedagogía en pregrado y posgrado. Miembro del grupo

de investigación *Lengua y Cultura*.

## Lic. Pbro. Héctor Danobis Deossa Parra



Licenciado en filosofía con énfasis en pensamiento político y económico de la Universidad Santo Tomás; Bachiller Canónico en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB); Teólogo de la misma universidad, y estudiante de la Maestría en Psicopedagogía de la UPB. Sacerdote formado en

la comunidad de Misioneros Claretianos. Cuenta con experiencia en procesos juveniles, organizacionales, directivos académicos, capellanías, y administración. Ha trabajado en instituciones educativas privadas y públicas, como docente de varias asignaturas afines a mi formación, como coordinador, capellán y acompañante de bienestar institucional en el Politécnico Jaime Isaza Cadavid. Actualmente trabaja como docente de bachillerato en el área de Educación religiosa en el colegio La Esperanza

de Castilla (Medellín). Su vocación y compromiso con la formación juvenil y la pastoral lo ha motivado a capacitarse en diversos campos del saber psicosocial, la psicología pastoral, la filosofía, la teología y las sagradas escrituras. Es autor de un libro de reflexiones y poesía, y coautor de producción bibliográfica en el campo de la educación.



Universidad  
Pontificia  
Bolivariana

## SU OPINIÓN



Para la Editorial UPB es muy importante ofrecerle un excelente producto. La información que nos suministre acerca de la calidad de nuestras publicaciones será muy valiosa en el proceso de mejoramiento que realizamos.

Para darnos su opinión, comuníquese a través de la línea (57)(4) 415 9012 o vía correo electrónico a [editorial@upb.edu.co](mailto:editorial@upb.edu.co)

Por favor adjunte datos como el título y la fecha de publicación, su nombre, correo electrónico y número telefónico.

**E**l tercer número de la Colección *Lingua Nostra: conocimiento y posibilidades del español* ofrece una aproximación alterna de la lectura crítica desde diversas perspectivas que contemplan las dimensiones pedagógica, literaria y normativa. La primera parte del texto presenta la lectura crítica desde la mirada de lo sociocultural. Esto significa una conceptualización de la lectura como una práctica que se inserta en las dinámicas sociales en las que se insertan los sujetos que leen. En esta conceptualización se ofrece una categorización de los niveles de la lectura según una tradición lingüística y sociocultural; asimismo, se presenta un acercamiento a las tipologías textuales como un dato relevante para el ejercicio de acceder al texto en términos hermenéuticos. Por la vocación pedagógica y didáctica del presente texto, se ofrece una primera parte una reflexión sobre el pensamiento crítico y sus vínculos con la lectura y la escritura; luego, se entrega al lector una conceptualización sobre la lectura crítica a partir de diversos referentes teóricos e institucionales, entre ellos, el del Icfes y la manera como ha concebido la lectura crítica. Finalmente, se presenta una reflexión que vincula el pensamiento crítico, la lectura crítica y la filosofía, una disciplina a la que hoy en día se le demanda, precisamente, la labor de formar críticamente a los sujetos de nuestra sociedad.

