



Revista Arbitrada Venezolana  
del Núcleo Costa Oriental del Lago



 **Impacto** *Científico*  
Universidad del Zulia

Diciembre 2023  
Vol. 18 N° 2

ppi 201502ZU4641  
Esta publicación científica en formato digital  
es continuidad de la revista impresa  
Depósito Legal: pp 200602ZU2811 / ISSN: 1856-5042  
ISSN Electrónico: 2542-3207

 **Impacto Científico**


**Revista Arbitrada Venezolana  
del Núcleo LUZ-Costa Oriental del Lago**

Vol. 18. N°2. Diciembre 2023. pp. 309-337

# **Desarrollo del pensamiento crítico a través del fortalecimiento de la comprensión lectora y la comunicación escrita. Aproximaciones teóricas desde las instituciones educativas colombianas**


**Sandra Milena Muñoz Tabares**

*Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología  
Panamá*

 <https://orcid.org/0009-0007-7003-3915>  
[sandramunoz.est@umecit.edu.pa](mailto:sandramunoz.est@umecit.edu.pa)

**Caterina Clemenza de Araujo**

*Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología  
Panamá*

 <https://orcid.org/0000-0003-0065-8171>  
[caterinaclemenza@gmail.com](mailto:caterinaclemenza@gmail.com)

## **Resumen**

El pensamiento crítico en el contexto educativo puede percibirse tras la observación del nivel de argumentación de los estudiantes, así como de la expresión de la metacognición y por la capacidad para resolver problemas. Este está íntimamente relacionado con procesos metacognitivos, los cuales presentan propiedades como la habilidad para evaluar las propias creencias, procesos de pensamiento y de aprendizaje, tomando en consideración aspectos internos y externos. Por otra parte, alude a la capacidad para resolver problemas, reconociendo que está frente a una situación inusual siendo necesario analizarla. Este proceso de pensamiento, conlleva al análisis de situaciones que ocurren y la toma de decisiones frente a las mismas, con sentido de autocritica y conciencia sobre los resultados de los procesos mentales que tienen lugar allí. A partir de una investigación documental, el artículo tiene como objetivo, presentar aproximaciones teóricas sobre el desarrollo del pensamiento crítico a través del fortalecimiento de la comprensión lectora y la comunicación escrita, desde las instituciones educativas colombianas. Para cumplir con este propósito, se realizó una lectura en profundidad, consultando, libros, artículos científicos y leyes

seleccionados de diversas bases de datos académicas como Redalyc, Scielo, Latindex, Google Académico, entre otros. Se concluye, que se requiere fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes, a través de la incorporación de estrategias y metodologías que coadyuven al fortalecimiento de la comprensión lectora y la comunicación escrita.

**Palabras clave:** Pensamiento crítico, comprensión lectora, comunicación escrita. instituciones educativas colombianas.

*Development of critical thinking through strengthening reading comprehension and written communication. Theoretical approaches from colombian educational institutions*

**Abstract**

Critical Thinking in education can be understood through the observation of the argumentative level of students as well as the expression of metacognitive skills and their capacity to solve problems. This aspect is deeply linked to metacognitive features, which present qualities such as the ability to evaluate one's beliefs and thinking and learning processes by taking inner and outer aspects into account. On the other hand, it is related to the ability to solve problems through the individual's acknowledgement of facing an unusual situation that requires analysis. This thinking activity leads to the analysis of situations and the decisions made accordingly, keeping self-criticism and awareness on the results of mental processes that take place. By going through a documentary research, the main objective of this article is to present theoretical approaches on the development of critical thinking due to the improvement of reading comprehension and writing skills in Colombian education institutions. In order to achieve this goal, deep reading and research of books, academic articles and education laws was carried out with the help of academic database such as Redalyc, Scielo, Latindex, Academic Google, among others. As a major conclusion, it is important to highlight the great need to improve critical thinking in students through the implementation of strategies and methodological approaches that foster the upgrading of reading comprehension and writing skills.

**Keywords:** Critical thinking, reading comprehension, writing skills, Colombian education institutions.

## **Introducción**

El desarrollo del pensamiento crítico ha sido desde hace mucho tiempo, una de las formas de pensamiento que mayor interés ha despertado en la sociedad, desde filósofos, pasando por psicólogos, hasta los educadores, entre otros. Desde un punto de vista histórico, podría encontrarse las primeras alusiones al pensamiento crítico en pensadores de la antigua Grecia, sin embargo, para la realización de este estudio se toma como punto de partida las ideas propuestas por Kant (1787/2005), por representar lo que Morales (2014) cataloga como su sentido filosófico moderno y es que, según afirma este autor, “por primera vez, se hace una evaluación epistemológica de las condiciones de validez del conocimiento, sin cuestionar la existencia o no de los fenómenos metafísicos, o de las impresiones sensibles o suprasensibles, o la utilidad de la experiencia” (p.5), de forma tal que para Kant (1787/2005), lo relevante es el proceso de la razón, esto es, más allá de qué es el entendimiento, lo esencial está en lo que éste puede conocer y cuáles son los límites del conocimiento.

Con el transcurrir del tiempo, Marx (1844/2001), a través de su producción intelectual, se convierte en una de las más sobresalientes expresiones del pensamiento crítico, esto tras realizar una serie de cuestionamientos a la forma de proceder de quienes impulsaban las ciencias económicas de su época y además, tal como afirma Morales (2014), las ideas de Marx “se convierte[n], también, en crítica social, en la medida en que denuncia y cuestiona realidades como la desigualdad social, la explotación de una clase sobre otra, la enajenación y alienación, así como el dominio ideológico” (p.7).

Se observa, hasta este punto, cómo se asocia al pensamiento crítico como una forma de cuestionar situaciones de la realidad, pero no limitando el análisis a una dimensión emocional o de expresión de ideas sin argumentos, sino que implica, entre otras consideraciones, un esfuerzo intelectual para develar cada fenómeno que sea susceptible de ser vislumbrado a la luz de la razón.

El pensamiento crítico ha sido objeto de muchas investigaciones con el transcurrir del tiempo, teniendo presente en algunos casos los elementos que lo caracterizan, sus posibles espacios de desarrollo y utilidad práctica, así como la manera de desarrollarlo en otras. Para Bezanilla et al. (2018), esta forma de pensamiento amerita además de estar sensibilizados con un tema específico que puede ser, por ejemplo, la libertad, la autonomía, la soberanía, entre otros, también implica desarrollar la capacidad de contrastar elementos de una realidad socio-política, con aspectos éticos o de índole personal.

Un pensamiento crítico, con características como las plantea Bezanilla et al. (2018), tuvo en la línea del tiempo a Dewey (1933/1989) como otro de sus representantes, aun cuando este pensador abogaba por el pensamiento reflexivo, al analizar cómo piensan las personas, expuso una idea que está en línea con las propuestas de Kant (1787/2005), en tanto el énfasis asociado al uso de la razón, debería girar en torno a

cómo se piensa, y no en el fenómeno observado a la luz de la misma, la referida idea es que “quien comprende cuáles son las mejores maneras de pensar y por qué son mejores, puede, si lo desea, modificar su propia manera de pensar para que resulte más eficaz” (p.21).

Con el devenir del tiempo, el desarrollo de un pensamiento crítico pudo ser analizado a la luz de la influencia que puede tener la escuela para lograr este propósito. En tal sentido se considera oportuno referirse a Freire (1968), quien aboga por una praxis cotidiana que entrañe una reflexión crítica y una organización del pensamiento que permita “superar un conocimiento estrictamente ingenuo de la realidad” (p.117).

La propuesta Freire (1968) implica, entre otras cosas, que es necesario dejar de lado una educación bancaria, caracterizada por la transmisión de la información desde un ser que posee el conocimiento, es decir, el docente, y la recepción y asimilación de la misma por un ser pasivo, esto es, el discente, quien se convierte, en la práctica en un depositario de información, y cuya responsabilidad, eventualmente, será reproducir la misma, con la mayor fidelidad posible; y gradualmente, migrar a una educación liberadora en la que los estudiantes adquieren un rol activo en su proceso de aprendizaje y como resultado, es posible desarrollar competencias tales como el pensamiento crítico.

Más recientemente, el tema del pensamiento crítico ha sido objeto de estudio por parte de autores como Ennis (2001); Paul y Elder (2003); Villarini (2003) y Facione (2007). En cuanto a Ennis (2001) y sus aportes, éste señala que el pensamiento crítico se hace evidente cuando se presentan situaciones problemáticas, las cuales implican un proceso de cuestionamiento antes de emprender acciones en pos de la solución y agrega que este proceso se caracteriza por una serie de fases que pasan por la observación y la capacidad de centrarse en la interrogante que plantea la situación problemática, para luego analizar cada argumento que se pueda relacionar con la misma, establecer juicios acerca de las fuentes, tomar en cuenta las ideas y niveles de conocimiento de los otros, así como sus emociones, entre otras etapas que desembocarán, eventualmente, en la presentación y defensa de la decisión tomada bien sea de forma oral o escrita.

Por su parte, Paul y Elder (2003), más allá de brindar una definición de pensamiento crítico, aportaron una serie de rasgos que caracterizan a un pensador crítico, las cuales podrían resumirse así:

1. Es capaz de formular tanto problemas, como preguntas vitales, con claridad y precisión.
2. Además de acumular y evaluar información relevante, utiliza un conjunto de ideas abstractas para interpretar esa información de manera efectiva.
3. Cuando establece conclusiones y soluciones, las prueba con criterios y estándares relevantes.
4. Presenta una mente abierta reconociendo y evaluando, dependiendo de las necesidades un conjunto de supuestos e implicaciones prácticas.

5. Finalmente, una vez que encuentra una posible solución, es capaz de comunicarla eficazmente.

Villarini (2003), desarrolla un conjunto de ideas asociadas tanto a la teoría, como a la pedagogía del pensamiento crítico. Para este autor el pensamiento es una capacidad que puede tener lugar en tres niveles, a saber, el pensamiento automático como nivel básico, luego se tiene al pensamiento sistémico o reflexivo, como nivel intermedio y finalmente, el pensamiento crítico como un nivel superior.

Al desarrollar un pensamiento crítico, el ser es capaz de examinar su propio pensamiento, es decir, se trata de la expresión de la metacognición y agrega que este análisis del pensamiento se da en cinco dimensiones que se integran, estas son, en primer lugar, una dimensión lógica en la cual el análisis del proceso de razonamiento se realiza en términos de coherencia y validez de los argumentos siguiendo la estructura que establece la lógica.

Seguidamente, está una dimensión sustantiva, la cual implica el desarrollo de la capacidad para analizar la información que se posee en términos de los aportes que se tienen desde diversas disciplinas. Por otro lado, la dimensión contextual tiene que ver con la capacidad de examinarse, estableciendo comparaciones con aspectos de carácter biográfico o bien social en el contexto en el cual se desarrolla la actividad del pensamiento. la dimensión dialógica, por su parte, hace alusión a la capacidad de establecer relaciones con el pensamiento de otros y, finalmente, la dimensión pragmática se refiere a la capacidad de examinar el pensamiento en relación con los fines y las consecuencias que subyace al mismo pensamiento.

Para finalizar la línea del tiempo del desarrollo del pensamiento crítico, se presenta inicialmente una definición que se considera logra integrar todas las ideas precedentes. Para Faccione (2007), esta forma de pensamiento es “el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio” (p.21), por otro lado, el pensamiento crítico en el ámbito escolar puede ser definido como un “ejercicio personal, integral, lógico-racional, flexible, dinámico y utilidad teórico-práctica [que] tiene como fin desarrollar un ambiente de libre pensamiento para poder interiorizar los diferentes principios y valores de autodeterminación, así como de lineamientos para el desarrollo actitudinal y ético-profesional adecuado” (Medina, 2021, p.11) y que de acuerdo a Tamayo *et al* (2015), se sustenta en ejes tale como la argumentación, la metacognición o bien, la solución de problemas.

## **Consideraciones metodológicas**

A partir de las consideraciones anteriores surge el presente artículo, el cual tiene como propósito presentar una aproximación teórica sobre el desarrollo del pensamiento crítico a través del fortalecimiento de la comprensión lectora y la comunicación escrita, desde las instituciones educativas colombianas.

Tal disertación, se hace bajo un tipo de investigación documental, con diseño bibliográfico, que de acuerdo a Bautista (2011) y Bernal (2010), es un proceso operativo que permite obtener y registrar organizadamente la información contenida en libros, revistas, informes científicos entre otros. En ese sentido, se sistematizó la información, seleccionando, registrando, organizando e interpretando los contenidos extraídos de las fuentes documentales escritas como libros, revistas y leyes obtenidas de diversas bases de datos académicas como Redalyc, Scielo, Latindex, Google Académico, entre otros.

De esta manera, se recabó la información necesaria y relevante para desarrollar el artículo, clasificándola y seleccionándola de acuerdo a los más pertinentes realizando una lectura en profundidad del contenido, contrastando las diferentes visiones de los autores consultados.

## **Revisión documental**

El pensamiento crítico como categoría principal a considerar en esta investigación requiere ser comprendido, tanto en sus características, como en sus formas de desarrollo, los factores que podrían limitar o potenciar tal desarrollo y cuál es su pertinencia en la sociedad colombiana actual; de esta manera, con base en este conocimiento y tras cumplir las diversas fases del proceso investigativo, se podrá estar en capacidad de cumplir el propósito general de la misma.

Se comienza el desarrollo teórico con las ideas que sostiene Freire (1968) sobre la pedagogía liberadora y el papel de la educación dentro de la sociedad contemporánea. Sus ideas serán el pilar teórico fundamental sobre el que se apoyará el estudio, y adicionalmente, se fortalecerá la comprensión del pensamiento crítico y la manera de desarrollarlo desde la Escuela al analizar las ideas que han planteado a lo largo del tiempo, fuentes consideradas para este estudio como secundarias, tales como: Kant (1787/2005), Vygotsky (1935/2009), Ausubel (1983) y Vergnaud (1990). Y en la etapa final dedicada a las bases teóricas, se realizará el análisis de los aportes de Lipman (1998) en cuanto al desarrollo del pensamiento de orden superior y cuál es el papel de la comprensión lectora y la expresión escrita para lograr tal propósito.

Finalmente, con base en los aportes de cada uno de los autores citados, se estará en capacidad de ubicar el problema de esta investigación en la necesidad de abandonar

la educación bancaria descrita por Freire y optar por una educación como práctica de una libertad sustentada en el constante desarrollo del pensamiento crítico gracias, por ejemplo, al fortalecimiento de la expresión escrita y la comprensión lectora.

A continuación, se presentan los aportes de los autores precitados, relacionando en cada caso, las ideas con las categorías de análisis y de esa manera se podrá ordenar y sistematizar el sistema conceptual que explica el problema.

## ***Pensamiento crítico***

### **Freire y la educación para la libertad**

Freire fue un pensador que dedicó gran parte de su vida profesional a develar el origen y manifestación de distintos mecanismos de opresión en la sociedad, y realizó aportes que dan cuenta de cómo por medio de la educación se puede preparar al ciudadano para reconocerlos y hacer uso de sus capacidades internas para evitar tal dinámica social, entre otros aportes al campo de la pedagogía. La educación liberadora propuesta por Freire (1968) es un ejemplo del esfuerzo de las ideas a tomar en cuenta para esta investigación.

Ahora bien, para contextualizar las ideas de Freire es necesario qué rasgos educativos observó que caracterizan a diversos sistemas educativos y específicamente a la práctica educativa, esto es, la tendencia a una relación docente-estudiante en la cual el docente se limita a la narración, mientras que los educandos se limitan a ser objetos pacientes.

Por lo planteado en el párrafo precedente, se observa que en el contexto educativo se puede optar por reproducir un ámbito caracterizado por el rol discursivo del docente, donde es la sonoridad lo que impera, tal como sostiene Freire, o bien impulsar modelos distintos, en los que resalte la presencia de una fuerza transformadora. De no hacerlo, el resultado podría ser la memorización mecánica, reduciendo el rol de los estudiantes a depositarios de la información procesada del docente.

Una educación como la que se vislumbra a partir de lo presentado hasta ahora configura, junto a otros elementos que sustentan tales dinámicas a la educación bancaria. En esta educación “el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes” (Freire, 1968, p.52). Y además el autor precitado aporta una serie de características de este tipo de educación, por ejemplo: el educador es el responsable de la educación, este es quien sabe, es quien piensa, es quien disciplina, quien actúa, quien escoge el contenido programático y es el sujeto del proceso.



Ante tales características, se presenta la oportunidad para preguntarse ¿Y cómo se puede desarrollar el pensamiento crítico ante tal dinámica educativa?, si la práctica educativa se limita a la transmisión de información y los estudiantes no asumen un rol distinto al de objeto pasivo, probablemente, la educación no sea el mecanismo de transformación que facilite tal desarrollo.

De hecho, como ya se desarrolló en los antecedentes históricos al intentar definir el pensamiento crítico, existen distintas interpretaciones para dar cuenta de éste, pero para esta ocasión se retoma lo propuesto por Faccione (2007), quien al definir al pensamiento crítico señala que es “es el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio” (p.21).

Tomando como referencia la definición de Faccione (2007) y lo que Freire conceptualiza como educación bancaria, se vislumbra una incompatibilidad entre medio y fines para quienes deseen adjudicar a la educación entre sus finalidades al desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, si en su lugar se elige impulsar modelos educativos caracterizados por lo que Freire denomina una educación problematizadora, en la cual se les plantea a los estudiantes su situación como un problema, con ello se pretende que asuman una visión realista de los fenómenos que acontecen en su diario accionar sobre la realidad. De esta manera, también se pueden desarrollar sus procesos cognitivos y objetivar la realidad.

No obstante, problematizar la realidad, para incentivar a la búsqueda de interpretación con aproximaciones sucesivas a develar su naturaleza, implica algunas condiciones y una de ellas según Freire (1968) es la dialogicidad. Hacer del diálogo una práctica cotidiana pasa por fomentar en los estudiantes la convicción de que es necesario el encuentro entre los hombres, un encuentro mediado por la fe en el otro, amor hacia éste y hacia el mundo, así como la certeza de que se está en presencia de un ser con igualdad en cuanto a las potencialidades y en la esperanza por un mundo mejor, y además de otros supuestos que subyacen al diálogo, también es necesario en los seres que dialogan un “pensamiento verdadero” (Freire, 1968, p.75), esto es, un pensamiento crítico que reconozca la existencia de la solidaridad entre los hombres y que reconozca, a su vez, que la realidad es un proceso. En definitiva, “solamente el diálogo que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo” (Freire, 1968, p.75).

Se observa a partir de la esta última cita que para superar la educación bancaria, uno de los requisitos es impulsar modelos de enseñanza en el que el rol del docente y el de los estudiantes se vuelquen hacia una dinámica relacional signada por el diálogo a partir de la necesidad de analizar de forma crítica situaciones que pueden ser problematizadas dependiendo de la intención pedagógica.

Freire *et al.* (1968), señalan que uno de los propósitos de la educación también es la alfabetización, pero una que enseñe a leer y a escribir la realidad social. Esta alfabetización debería ser capaz de dotar a los estudiantes de la capacidad para, que a

partir de la correcta lectura de la realidad y el uso adecuado del pensamiento crítico, sean capaces de insertarse con mayores niveles de conciencia en una sociedad en constante transformación.

Las ideas propuestas por Freire *et al.* (1968) permiten reflexionar acerca de la manera de problematizar la realidad con intención pedagógica, en tanto vislumbran la necesidad de conocer la realidad en la que están inmersos los estudiantes, la cual no necesariamente es la misma en la que se desenvuelve el docente, y plantear situaciones que deban ser analizadas con criterios que den cuenta de formas de pensamiento que vayan más allá del pensamiento automático. A su vez, parece conveniente repensar la forma de divulgar dicho pensamiento, ya que la cultura dialógica implica la necesidad de ser asertivos dentro de la expresión de ideas. Y dicho proceso puede ser materializado a través de la palabra en el aula, pero también divulgado a través de la expresión escrita, con lo cual es posible impactar en una esfera social de mayor dimensión, lo cual se corresponde con lo que estos autores denominan la “codificación” (p.128).

Finalmente, Freire (1968), también encuentra una relación entre la educación y la libertad y brinda una serie de requisitos que deben considerarse para una educación que pretenda formar al hombre para ello, esto es: que la educación se caracterice por una metodología activa y dialogal, modificar los programas educativos y finalmente, usar técnicas como la reducción y la codificación. Y con ello, probablemente se logre formar seres capaces de procurar la verdad común “oyendo, preguntando, investigando” (p.85).

Ahora bien, a continuación, se presentan algunas ideas presentadas por Kant (1787/2005) en donde se presenta su crítica a la razón pura, esencialmente se extraerán ideas relacionadas con la forma de acceder al conocimiento y el papel de las funciones en el acto de pensar, entre otras ideas que permiten tener una noción un poco más precisa de lo que subyace al pensamiento crítico.

## **Kant y el acto de conocer**

Para Kant (1787/2005) el conocimiento proviene de dos fuentes, una de ellas es la capacidad de recibir impresiones del medio, y en segundo lugar, el conocimiento surge a partir de la capacidad para conocer un objeto gracias a las representaciones que posee el ser. Para este autor el acto de conocer se sustenta tanto en la intuición como en los conceptos.

Por otro lado, Kant clasifica a estos elementos del psiquismo como puros o empíricos, en el primer caso es cuando no existe ninguna sensación asociada a la representación y en el segundo es lo contrario, se refiere a la mezcla de una sensación asociada al objeto. A su vez, diferencia entre sensibilidad y entendimiento, la primera se refiere a la receptividad que el psiquismo posee para recibir representaciones y la segunda hace alusión a la capacidad para producirlas por sí mismo.

Ahora bien, el acto de conocer (mediado por la intuición y los conceptos), requiere de unidades cognitivas denominadas funciones por Kant (1787/2005), que no son otra cosa que “la unidad del acto de ordenar diversas representaciones bajo una sola común” (p.71) y a estas es que se recurre cuando se emite un juicio, en suma, conocer implica hacer uso de algún concepto, cuya representación forma parte de una función específica, y que a su vez contiene otra representación perteneciente a otra función u otras que tienen la capacidad de sintetizar diversos conocimientos en uno solo y de todo lo precedente, concluye Kant, que se puede afirmar que el entendimiento puede representarse como la capacidad de juzgar y el pensar como el acto de conocer mediante conceptos.

Con las ideas resumidas en los párrafos precedentes acerca del pensamiento y el acto de conocer, surge la posibilidad de establecer unas primeras relaciones entre el problema que motiva esta investigación y las ideas de Kant (1787/2005). Un ejemplo de ello está en que el acto de pensar está estrechamente relacionado con aspectos de carácter conceptual e intuitivo. Si el nivel de entendimiento de los jóvenes está relacionado con la capacidad de juzgar y esta a su vez en la capacidad de poseer un conjunto de funciones que sustenten al mismo, entonces podría asumirse que una estrategia didáctica que pretenda desarrollar el pensamiento crítico podría partir por la exposición al educando de experiencias que permitan, gradualmente, crear nuevas funciones a partir de las cuales la expresión de las ideas encuentre suficiente sustento cognitivo para sostener sus argumentos.

## **Vygotsky y las condiciones para el desarrollo del pensamiento crítico**

Con la intención de dar continuidad a las ideas presentadas en el apartado precedente, se iniciará con una pregunta que se realiza Vygotsky (1935/2009), esto es, ¿cuál es la unidad del pensamiento verbal?, ya se observó como para Kant (1787/2005), las representaciones se agrupan en funciones (la unidad), Vygotsky afirma que la unidad se encuentra en el significado interno de la palabra, y es allí en donde establece una relación entre pensamiento y lenguaje.

Para Vygotsky (1935/2009) una palabra, no necesariamente hace alusión a un solo objeto, sino a un conjunto de estos, que se materializan en una generalización, entendida esta por el autor como un acto verbal del pensamiento. Y a su vez, esta tiene una función social, ya que “la transmisión racional, intencional, de la experiencia y el pensamiento a los demás requiere un sistema mediatizador, y el prototipo de éste es el lenguaje humano nacido de la necesidad de intercomunicación durante el trabajo” (p.13), requiriéndose para la comunicación tanto generalización como signo.

A partir de esta última afirmación, se comienza a vislumbrar la pertinencia de las ideas de este autor con esta investigación y su propósito, ya que según Vygotsky (1935/2009), la palabra juega un papel esencial en el acto de pensar, y este a su vez requiere para ser expresado de signos y un significado que dé cuenta de la realidad que

pretende comunicar. La comprensión lectora y la comunicación escrita, requieren del desarrollo de esta capacidad para captar, procesar y luego expresar una idea, y esto a su vez, posiblemente redunde en el desarrollo del pensamiento.

De hecho, Vygotsky (1935/2009) inicialmente se enfrentó a una situación problemática caracterizada por lo siguiente: si un niño es capaz de captar un problema, visualizar una meta y además tienen una capacidad para comprender y comunicar similar a la de los adultos, entonces, ¿cuál es el proceso de formación de conceptos que se da en un caso y en el otro?

Para Vygotsky (1935/2009) “La cuestión fundamental sobre el proceso de la formación del concepto -o sobre la actividad dirigida hacia una meta- es la cuestión de los medios a través de los cuales se lleva a cabo una operación” (p. 47). Comprender esto, sería esencial para el desarrollo de esta investigación, ya que se requiere propiciar una forma de pensamiento y de este autor se puede extraer un aspecto clave que es el rol del lenguaje para tal propósito.

Desarrollar una forma de pensamiento superior requiere de un proceso y este requiere, por su parte, de herramientas que viabilicen al mismo, siendo la palabra el símbolo que eventualmente dará cuenta de los conceptos que se incorporen en la estructura psíquica del ser. Tras realizar una investigación sobre el proceso de formación de conceptos, este llegó a una serie de conclusiones que se presentarán a continuación:

1. Es en la primera infancia cuando comienza el proceso de formación de conceptos.
2. Las funciones intelectuales que forman la base conceptual del concepto se desarrollan y maduran durante la pubertad.
3. La asociación, el proceso de la atención, la imaginación o la inferencia, entre otras son insuficientes para formar un concepto sin el uso de la palabra.

Una de los hallazgos con mayor pertinencia para esta investigación es lo que afirma Vygotsky (1935/2009) cuando señala que:

Si el medio ambiente no le presenta al adolescente nuevas ocupaciones, no tiene para con él exigencias nuevas, y no estimula su intelecto proveyendo una secuencia de nuevas finalidades, su pensamiento no llega a alcanzar los estadios superiores, o los alcanza con gran retraso” (p.49).

Una afirmación como la citada precedentemente da cuenta de la necesidad de problematizar la realidad con fines pedagógicos, si lo que se aspira es el desarrollo del pensamiento crítico. Y esto encuentra un apoyo psicológico en el hecho de que ya que los jóvenes que participarán en el proceso investigativo son adolescentes, ya son aptos para regular sus acciones usando medios auxiliares, en este caso la comprensión lectora y la expresión escrita.

Una de las ideas principales de Vygotsky (1935/2009) es que para emprender una acción como la que se propone en este estudio, se debe tener en cuenta que “el

pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas” (p.95). Y ya que se pretende fortalecer la expresión escrita y la comprensión lectora, es necesario precisar sus planos, esto es la comprensión lectora responde a uno interno, mientras que la expresión escrita responde a uno externo, iniciando con el plano externo es importante resaltar que éste ocurre desde lo particular hasta lo general, desde una parte hasta el todo, yendo de lo más sencillo, hasta lo más complejo, de forma tal que el lenguaje externo se domina de manera progresiva.

En el caso de la dimensión interna del lenguaje, para este caso la comprensión lectora implica un proceso que parte de un todo complejo, hasta que el ser comienza a distinguir las partes, cada vez con una percepción más refinada, yendo desde la oración hasta la palabra.

Estos párrafos referentes a la manera en que se desarrolla el dominio del lenguaje, según Vygotsky (1935/2009), ha sido incluido como parte de las bases teóricas ya que permite vislumbrar estrategias para el desarrollo de la expresión escrita y de la comprensión lectora, adaptadas a la forma en que se alcanza su dominio, una debe partir desde lo particular hasta lo general y la otra tomará el camino opuesto, respectivamente.

Ahora bien, si se somete a un adolescente a una situación problemática con la intención de que se produzca en este un aprendizaje y que esto, eventualmente, redunde en el desarrollo de un pensamiento crítico ¿cómo se produce la internalización?, pues para Vygotsky (1935/2009) el proceso implica una serie de transformaciones que parten por una reconstrucción interna de una actividad externa, luego un proceso interpersonal, se transforma en uno intrapersonal, de allí la relevancia de la actividad interpsicológica, las relaciones entre seres humanos es clave para que se produzca el aprendizaje, más el proceso de internalización no ocurre de inmediato, se requiere constancia, o bien, una “prolongada serie de procesos evolutivos” (p.94).

Otro aporte a destacar en el campo de la educación, es la noción de la zona de desarrollo próximo, entendida ésta como la diferencia entre el nivel de desarrollo real del joven, el cual se materializa en su capacidad para resolver un problema de manera independiente y el nivel de desarrollo potencial, el cual se mide a partir de la capacidad de resolver un problema con la ayuda de un adulto o bien, con el apoyo de otro compañero que esté más capacitado para resolver la situación problemática.

La identificación de la zona de desarrollo próximo en los estudiantes que participarán en el estudio será otro aspecto a considerar en tanto la resolución de un problema permitirá resaltar las capacidades internas de cada uno de estos jóvenes y su subsiguiente interacción con sus pares y con la ayuda del investigador, facilitará una visión de cuál es la distancia que existe entre una y otra.

## ***Ausubel y la relación entre pensamiento crítico con el aprendizaje significativo***

Como parte del interés por desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes y tras apreciar que el desarrollo del mismo implica un esfuerzo al tener que abandonar el papel pasivo que la educación bancaria referida por Freire (1968) les asigna, y en consecuencia, al tener un rol activo en la generación de aprendizajes que redunden en el desarrollo de formas de pensamiento de orden superior, cabe preguntarse ¿qué tipo de aprendizajes serían los que más se ajustan a esta dinámica?

Ya Freire (1968) señalaba que el aprendizaje memorístico no facilita la formación del ser que se requiere en la actualidad. Si se quiere formar a un ser que sea capaz de insertarse en una sociedad que cambia vertiginosamente y además que pueda contribuir con esos cambios para la mejora de las condiciones de vida, entonces desde la escuela se debería propiciar otro tipo de aprendizajes y es allí en donde entra en juego los aportes de Ausubel *et al.* (1983) quienes abogan por el desarrollo de un aprendizaje significativo desde la escuela.

En principio es necesario presentar, en general, qué entienden estos autores por aprendizaje significativo, esto es, un proceso en el que las ideas que son presentadas de manera simbólica, son relacionadas de una manera no arbitraria, con lo que el alumno ya posee en su estructura de conocimientos. Este proceso requiere a su vez de un aspecto actitudinal por parte del estudiante para que se produzca dicho aprendizaje y también que los recursos didácticos sean potencialmente significativos para estos, es decir, que sean potencialmente relacionables con su estructura de conocimientos.

Para Ausubel *et al.* (1983) el aprendizaje significativo ha encontrado con el transcurrir del tiempo una serie de obstáculos, que conllevan a una propensión por parte de los estudiantes a optar por el aprendizaje repetitivo y esto es, por ejemplo, las dinámicas que a veces se dan en el aula en las que, si el estudiante no responde de manera literal con lo que espera el docente, son invalidadas y por consiguiente, comienza la desmotivación hacia el aprendizaje.

Otro aspecto limitante para que se produzca el aprendizaje significativo es que a veces los estudiantes al ver que fracasan constantemente en una o diversas áreas de formación, desisten en la intensidad de los esfuerzos y gana terreno la ansiedad y el pánico dentro de su proceso de aprendizaje. De igual manera, cuando los alumnos están sometidos a fracasos crónicos optan por la repetición y aprendizaje memorístico de aquellos elementos que les permitan alcanzar el mínimo necesario para aprobar una evaluación y así poder avanzar en el sistema.

Resumiendo lo planteado hasta este punto, el aprendizaje significativo posee en la naturaleza del material que se le presenta a los estudiantes y en su estructura cognoscitiva los pilares sobre los que puede edificarse. Ahora bien, surge ahora otra interrogante ¿qué tipo de aprendizajes significativos existen según los autores precitados?

El primero de los aprendizajes significativos es el aprendizaje de representaciones, es decir, aprender a dar significado a los símbolos, por lo general palabras o bien, lo que estas representan (sus referentes) y luego se tiene también el aprendizaje de las representaciones, que implica el aprendizaje de ideas que se expresan por un grupo de palabras. Finalmente se tiene el aprendizaje de conceptos, que vienen dados por la conjunción de un conjunto de palabras.

Ausubel *et al.* (1983) señalan que la importancia del aprendizaje significativo en el aprendizaje radica en el hecho de que “es el mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la vasta cantidad de ideas e información representadas por cualquier campo del conocimiento” (p.8). Estas ideas son pertinentes con este estudio ya que al intentar desarrollar el pensamiento crítico, éste debe apoyarse en su capacidad para discernir aspectos sutiles de la realidad observada y contrastarlo con las representaciones internas que poseen en su estructura cognoscitiva, de allí que mientras más vasta sea la cantidad de información que posean, posiblemente será más precisa la definición que se dé del objeto o fenómeno a analizar.

Por otro lado, para diseñar estrategias que faciliten un aprendizaje significativo deben tener presente la manera de organizar el material potencialmente significativo, teniendo en cuenta que debe ser posible relacionarlo con conceptos previamente aprendidos, de allí que la organización del programa responda a esta necesidad y al momento de evaluar si se produjo o no un aprendizaje significativo, Ausubel *et al.* (1983) invitan a que “las pruebas de comprensión debieran, por lo menos, redactarse en lenguaje distinto y presentarse en contextos algo distintos de aquellos en los que se encontró originalmente el material de aprendizaje” (p.14).

Finalmente, tras proponer una serie de estrategias que pudieran guiar una evaluación que dé cuenta del nivel de aprendizaje significativo, Ausubel *et al.* (1983) señalan que otra alternativa es la resolución de problemas, y que esta estrategia implica el desarrollo de habilidades tales como: saber razonar, la perseverancia, así como la capacidad para improvisar, de ser flexible, así como de ser sensibles a la problemática planteada, entre otras cualidades. Adicionalmente aclaran que no resolver un problema podría implicar debilidades en el desarrollo de alguna de estas habilidades, más no en la comprensión del concepto, de allí la importancia del diseño adecuado de la estrategia de evaluación.

### ***Vergnaud y la relación entre el pensamiento crítico con la teoría de los campos conceptuales***

Hasta este punto se ha presentado un conjunto de aportes que dan cuenta de la importancia de facilitar una educación que prepare a los ciudadanos para la integrarse a la sociedad para contribuir a la solución y mejora de los fenómenos sociales observados, tal como plantea Freire (1968). Esta labor implica que se comprenda

qué debe caracterizar a un ser con tales características y cómo lograr su formación, es por ello que se incluyeron las ideas de Kant (1787/2005) en torno a la forma de acceder al conocimiento, de Vygotsky (1935/2009) la forma en que se propicia mejor el conocimiento, dando relevancia al papel del lenguaje y la interacción social, de Ausubel el tipo de aprendizaje que es más coherente con el ser que se desea formar, esto es, uno con pensamiento crítico y ahora se presentan las ideas de Vergnaud (1990), para comprender, según su teoría de campos conceptuales, cómo se organiza la información en la estructura cognoscitiva del ser.

Para Vergnaud (1990) un concepto no se reduce a su definición, y agrega que es mediante la exposición del niño a distintas situaciones y problemas que estos adquieren algún significado para los niños. La referida exposición de los niños a situaciones de diversa naturaleza, tales como la resolución problemas teóricos o prácticos, visibiliza aquellas situaciones para las que los sujetos disponen de las capacidades requeridas para abordar la situación, lo que Vigotsky (1935/2009) denomina zona de desarrollo real. Así como situaciones para las que estos no están preparados ya que no disponen de todas las competencias necesarias para el éxito, lo cual podría redundar eventualmente en el fracaso o en el éxito, dependiendo del trabajo reflexivo y de tentativas que se materialicen.

Lo anterior desemboca en lo que Vergnaud (1990) denomina esquemas, ya que para el primero de los casos planteados en el párrafo anterior el sujeto recurre a una respuesta automática, que responde a un esquema idóneo para esa situación, sin embargo en el segundo caso, el sujeto recurre a varios esquemas buscando cuál de ellos permite accionar según las demandas que la problemática exige, un proceso que implica competencia entre distintos esquemas, en otros casos estos se acomodan o se recombinan hasta llegar a la solución buscada.

Cada esquema para el autor precitado, se compone de un conjunto de reglas de acción, así como de anticipaciones, de invariantes operatorios y de inferencias. Ahora bien, al hacer uso de los esquemas para responder ante una situación dada (acción operatoria), una de las consecuencias es la constante conceptualización de lo real y esto implica determinar qué determina a un concepto, el cual para Vergnaud (1990) es la integración de tres conjuntos, a saber: C (S, I, G), donde;

- S: Representa al conjunto de situaciones que le dan un sentido al concepto (la referencia)
- I: Es el conjunto de invariantes sobre los cuales reposa la operacionalidad de los esquemas (el significado).
- G: Es el conjunto de las formas lingüísticas y no lingüísticas que permiten representar simbólicamente tanto el concepto, así como sus propiedades, las situaciones y finalmente, los procedimientos para su tratamiento (el significante).



Por otro lado, un campo conceptual es definido por Vergnaud (1990) como “un conjunto de situaciones” (p.7), situaciones que a su vez dan sentido al concepto y en este orden de ideas, el lenguaje cobra relevancia dentro de esta teoría, ya que tiene una función comunicativa, de representación de conceptos que forman parte de uno o varios esquemas, y finalmente, de apoyo al pensamiento, en tanto facilita la organización de la acción.

Para esta tesis doctoral en desarrollo resulta necesario conocer los esquemas que se activan en los estudiantes ante una situación problemática dada y analizar si sus respuestas responden a un esquema de forma automática o si por lo contrario, requieren de la combinación de varios esquemas ante una situación dada, de esta manera se podrá diseñar la exposición a situaciones que fortalezcan aquellos esquemas que potencien el desarrollo del pensamiento crítico.

Por otro lado, comunicar los conceptos que se generan a partir de la resolución de una situación problemática requiere, entre otros factores, desarrollar la capacidad para expresarlas por escrito y de comprender ideas plasmadas en diversos textos. El siguiente apartado pretende resaltar el papel de estas competencias como mediadores del pensamiento crítico.

## ***La expresión escrita y la comprensión lectora para el fomento del pensamiento crítico***

### **Lipman y la relación entre el desarrollo de pensamientos de orden superior con la expresión escrita y la comprensión lectora**

Lipman (1998) se aboca a facilitar un conjunto de ideas relacionadas con el pensamiento complejo, así como la relevancia que tiene para un joven el desarrollo del mismo y la forma en que desde la escuela se puede fomentar el desarrollo del mismo y finalmente, a medida que se presenten los aportes de este autor, se irán estableciendo vínculos entre sus aportes y el papel de la expresión escrita y la comprensión lectora en los estudiantes.

Para dar comienzo al desarrollo de sus ideas, Lipman (1998) luego de establecer el contexto en el cual surge su propuesta, diferencia entre una práctica académica normal versus una práctica académica crítica, asumiendo que práctica se refiere a cualquier actividad que se realice de forma metódica. La primera de ellas se caracteriza por responder a la tradición, al hábito y a la irreflexividad, mientras que la segunda, la práctica académica crítica puede estar abocada a la crítica de la práctica de los colegas, o a la propia práctica, a la corrección de la práctica de otros o a la corrección de la propia práctica académica.

La reflexión juega, por consiguiente, un rol esencial dentro de una práctica académica crítica e implica clarificar supuestos y criterios previamente establecidos, convirtiendo así la reflexión en investigación. A partir de la esta se ha podido caracterizar al paradigma estándar y al paradigma reflexivo de la práctica crítica, a continuación, se presenta en la tabla 1 un resumen de las principales características de cada uno de ellos según Lipman (1998).

**Tabla 1. Características de los paradigmas de la práctica educativa**

Paradigma estándar de la práctica normal	Paradigma reflexivo de la práctica crítica
<ol style="list-style-type: none"><li>1. La educación consiste en la transmisión del conocimiento de aquellos que saben a aquellos que no saben.</li><li>2. El conocimiento es sobre el mundo y nuestro conocimiento sobre el mundo es preciso, inequívoco y no-misterioso.</li><li>3. El conocimiento se distribuye entre las disciplinas, las cuales no se sobrepone y, juntas, abarcan todo el mundo a conocer.</li><li>4. El profesor desempeña algún papel de tipo autoritario en el proceso educativo y éste espera que los estudiantes conozcan lo que él conoce.</li><li>5. Los estudiantes adquieren el conocimiento mediante la absorción de datos e información; una mente educada es una mente bien abarrotada.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. La educación es el objetivo de la participación en una comunidad de indagación guiada por el profesor, entre cuyas metas están la pretensión de comprensión y de buen juicio.</li><li>2. Se anima a los estudiantes a pensar sobre el mundo cuando nuestro conocimiento sobre él se les revela ambiguo, equívoco y misterioso.</li><li>3. Las disciplinas en el interior de las cuales se generan procesos indagativos pueden yuxtaponerse entre ellas y además no son exhaustivas en relación con su respectiva área de conocimiento, que es problemática.</li><li>4. El profesor adopta una posición de falibilidad (aquel que admite estar equivocado) más que de autoritarismo.</li><li>5. Se espera que los estudiantes sean reflexivos y pensantes y que vayan incrementando su capacidad de razonabilidad y de juicio.</li><li>6. El foco del proceso educativo no es la adquisición de información, sino la indagación de las relaciones que existen en la materia bajo investigación.</li></ol>

**Fuente:** Elaborada a partir de los aportes de Lipman (1998).

A partir de la tabla n° 1 se puede apreciar como esta investigación se inclina hacia el fomento de un paradigma reflexivo de la práctica crítica, ya que el pensamiento crítico propuesto no es compatible con el paradigma estándar de la práctica normal. De allí que resalten algunos requisitos que deben acompañar al esfuerzo por impulsar este paradigma, entre ellos esté el asumir a la educación como investigación, promover la sensibilidad hacia lo problemático y la razonabilidad, así como establecer el vínculo entre la relación y el juicio.

Para este autor las relaciones se refieren a conexiones y disyunciones y cada fenómeno u objeto (real o simbólico) que forme parte de la realidad se constituyen en un complejo que establece relaciones con otros, y cada una de ellas constituye un significado. Esto implica que, dentro de los espacios educativos, la idea es formar a los estudiantes para que sean capaces de reflexionar y encontrar esas relaciones y ¿cómo se puede lograr esto?

Para Lipman (1998) la educación debe procurar el aprendizaje de la conversación, la autonomía de los estudiantes y el pensamiento de orden superior, conformado a su vez por el pensamiento crítico y el pensamiento creativo. Ambas dimensiones del pensamiento de orden superior se sustentan en prácticas donde el diálogo y el fomento de comunidades de investigación jueguen un papel preponderante, con ello se podría estar en capacidad de formar desde la escuela la excelencia cognitiva (creatividad más racionalidad).

El pensamiento de orden superior se puede también denominar como pensamiento complejo y éste “examina su metodología, sus procedimientos, su perspectiva y punto de vista propios. El pensamiento complejo está preparado para identificar los factores que llevan a la parcialidad, a los prejuicios y al autoengaño” (Lipman, 1998, p.67). De esta manera, el pensamiento complejo implica metacognición, tal como sugiere Facione en la definición citada en párrafos previos, y esto a su vez conlleva a que se deba pensar, por un lado, sobre los propios procedimientos y, por otro, sobre la materia que es objeto de examen.

Por otro lado, ¿qué papel juega la expresión escrita y la comprensión lectora dentro del interés pedagógico por desarrollar el pensamiento crítico? Lipman (1998) señala, por ejemplo, que tanto la lectura, como la escritura, el habla, la escucha o el cálculo se pueden calificar como “mega habilidades complejas y sofisticadas” (p.78), mientras que el razonamiento es condición necesaria para el desarrollo estas habilidades. En el caso de la comprensión lectora, esta implica según De Vega (1988) en Canet-Juric et al. (2005), menciona cómo esta es “un proceso de alto nivel cuyo agente es el sujeto cognitivo con todos sus recursos, mecanismos y procesos. En ella intervienen distintos procesos complejos como el análisis de relaciones causa efecto, predicciones e inferencias causales” (p.410).

Adicionalmente, para Lipman (1998), los seres humanos anidan un deseo por el significado y no solo eso, sino que necesitan además de adquirirlo, poder comunicarlo a otros, en esta necesidad humana “la asunción de significado se potencia a través de la adquisición de la habilidad de la lectura, mientras que la expresión del significado se desarrolla sobre todo mediante la adquisición de la habilidad de la escritura” (p.81). El desarrollo de las habilidades lingüísticas, se ven potenciadas con el desarrollo de habilidades de investigación y de razonamiento, siendo estas características del proceso de formación del pensamiento complejo.

## ***Normativas legales que sustentan el fomento del pensamiento crítico en el contexto educativo colombiano***

En principio, se destaca lo contenido en diversos artículos de la Constitución Política de Colombia (CPC, 1991) en torno a la finalidad de la educación, seguidamente se presentarán aquellos aspectos que se encuentran en la Ley General de Educación (1994) y como la situación problemática fue detectada a partir de los resultados de la prueba Saber, entonces se presentará y analizará la Ley 1324 (2009) y el decreto que la instrumentaliza, esto es, el N° 869 del 2010. Finalmente, se desarrollarán algunas ideas asociadas a las competencias genéricas que evalúa el Estado regularmente y la forma en que se desarrollan dichas pruebas.

### **La Constitución Política de Colombia y el fomento del pensamiento crítico**

Para iniciar el análisis del texto constitucional y su relación con el fomento del pensamiento crítico se considera necesario iniciar presentando cuáles son algunas de las exigencias que se tiene para las instituciones educativas tanto públicas como privadas en Colombia, esto es:

**Artículo 41.** En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución.

La inclusión del artículo 41 de la CPC (1991) responde a la necesidad de establecer un primer vínculo entre ésta y el pensamiento crítico, ya que como se abordó en las bases teóricas, según Freire (1968) un ciudadano como el que se requiere en la actualidad, debe ser uno capaz de percibir las necesidades que demanda la sociedad y ser capaz de sostener una postura ante diversos fenómenos sociales, económicos, culturales, entre otros. Lo anterior forma parte de las características de un ser que ha desarrollado su pensamiento crítico según el autor precitado y al exigirle a las instituciones educativas incluir la instrucción cívica y la participación ciudadana, entonces se tiene una primera aproximación a la relación entre el deber ser de la educación colombiana y esta forma de pensamiento.

Ahora bien, a continuación, se presenta otro artículo que permite seguir estableciendo vínculos entre la CPC (1991) y el pensamiento crítico.

**Artículo 44.** Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión...

En esta ocasión se observa como desde la constitución nacional se promueve la libre expresión de las ideas, las cuales al ser el resultado de una forma de pensamiento que permita la exteriorización de las mismas desde la responsabilidad y desde un proceso metacognitivo, tal como implica el pensamiento crítico, se permitiría elevar la calidad de la argumentación que eventualmente tengan que defender los niños referidos en este artículo.

Por otro lado, la educación es un derecho consagrado en el artículo 67 de la CPC (1991), en donde se sostiene que con la misma “con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” y el desarrollo de cualquiera de estos ámbitos se puede ver fortalecido gracias al fomento de un pensamiento crítico.

### **La Ley General de Educación y el fomento del pensamiento crítico**

Con respecto a la Ley General de Educación (LGE, 1994) se inicia el análisis presentando lo que se reseña en el artículo 20, en cual se los objetivos generales de la educación básica, para luego hacer énfasis en los objetivos de la educación media, que será el nivel en el cual se focalizarán los esfuerzos de esta tesis doctoral en desarrollo y, finalmente, presentar los objetivos comunes a todos los niveles del sistema educativo.

La justificación de la secuencia a seguir radica en el hecho de que es necesario vislumbrar la coherencia que se debe seguir en el proceso educativo y cómo un conjunto de competencias desarrolladas en la etapa previa a la que será atendida, requiere de un adecuado seguimiento para fortalecer los procesos impulsados desde el inicio de la educación en Colombia. En el referido artículo se establecen como objetivos de la educación básica a lo siguiente:

- a. Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo;
- b. Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente;
- c. Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana;
- d. Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua;

- e. Fomentar el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa,
- f. Propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano.

Como puede apreciarse en la cita del artículo 20 de la LGE (1994) la educación básica colombiana se rige por una serie de referentes que están directamente asociados al fomento de pensamiento crítico y el creativo, características que según Lipman (1998) conforman el pensamiento complejo, en el literal a se expresa esta exigencia y se establece una relación entre estas formas de pensamiento y ámbitos como la ciencia, la tecnología, el contexto social y el ambiente físico.

El propósito general de esta tesis doctoral en desarrollo implica una correlación entre el fomento del pensamiento crítico y el fortalecimiento de la comprensión lectora y la comunicación escrita y como se puede observar en el literal b de este artículo, precisamente estos forman parte del objetivo de la educación colombiana. Tales competencias podrían desarrollar, a su vez, la capacidad para resolver problemas y en el literal c se encuentra expresado esto de manera explícita. Finalmente, se encuentra en el literal d y el f un marco normativo que está alineado con las ideas de Freire (1968) al ser necesario formar personas conscientes, activas y con una tendencia a protagonizar procesos de mejoras sociales.

Una vez que los alumnos avanzan desde la educación básica hasta la educación media se plantean como objetivos del sistema educativo, según el artículo 30, lo siguiente:

- a. La profundización en un campo del conocimiento o en una actividad específica de acuerdo con los intereses y capacidades del educando;
- b. La profundización en conocimientos avanzados de las ciencias naturales;
- c. La incorporación de la investigación al proceso cognoscitivo, tanto de laboratorio como de la realidad nacional, en sus aspectos natural, económico, político y social;
- d. El desarrollo de la capacidad para profundizar en un campo del conocimiento de acuerdo con las potencialidades e intereses;
- e. La vinculación a programas de desarrollo y organización social y comunitaria, orientados a dar solución a los problemas sociales de su entorno;
- f. El fomento de la conciencia y la participación responsables del educando en acciones cívicas y de servicio social;
- g. La capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad y la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad.

El hecho de tomar en cuenta los intereses de los estudiantes, tal como se plantea en el literal a, se relaciona con una postura desde la cual el alumno es considerado como

un sujeto activo en su proceso de aprendizaje, tal como lo sugiere Freire (1968). De igual manera, este artículo permite, gracias al literal e, impulsar estrategias didácticas que vayan más allá de la transmisión de información como práctica educativa principal y cede el paso a dinámicas de participación social, las cuales tienen el potencial para potenciar el pensamiento crítico. Inicialmente, gracias a este literal, se pueden presentar situaciones en texto que requieren una lectura crítica y posteriormente comunicar las ideas que se generan por medio de textos, tal como se desprende del literal g, para luego sumergir a los mismos en la realidad. Estas ideas encuentran en este artículo un marco legal desde el cual apoyarse al momento de impulsar su aplicación en un contexto educativo con los estudiantes de instituciones educativas públicas de Colombia.

Para finalizar la reseña de los referentes legales que se encuentran en la LGE (1994) se presenta el artículo 13, en éste se presentan cuáles son los objetivos comunes a todos los niveles del sistema educativo colombiano:

- a. Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes;
- b. Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos;
- c. Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad;
- d. Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable;
- e. Crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional;
- f. Desarrollar acciones de orientación escolar, profesional y ocupacional;
- g. Formar una conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo, y
- h. Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos.

Algunos de los aspectos a resaltar de este listado de objetivos, es el concepto de autonomía y la práctica del respeto al otro, esto último es algo que se considera puede fortalecerse gracias a actividades que fomenten el diálogo y el ejercicio de la democracia. Mientras que el primer concepto implica un conocimiento de las fortalezas y debilidades de cada quien, y esto se logra por medio de la reflexión y el constante contraste de ideas. Por consiguiente, ya que estos son aspectos asociados al pensamiento crítico, se considera oportuno resaltar lo que plantea la LGE (1991) al respecto.

Seguidamente, se presentarán algunas ideas que dan cuenta de cuál es el rol del Estado en el proceso de evaluación del sistema educativo, específicamente en las competencias desarrolladas por los estudiantes.

### **Ley N° 1324**

La Ley 1324 del año 2009 es un instrumento que fija los “parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado”.

En el primer artículo de esta Ley se aclara que el Estado se valdrá de exámenes y pruebas externas para verificar si se están cumpliendo los objetivos citados en el apartado 2.3.2.3. el diseño, aplicación, corrección y divulgación de los resultados, entre otras funciones, de las pruebas estará a cargo del Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (ICFES). En el artículo 12 de la referida Ley se plantea que este instituto “tendrá por objeto ofrecer el servicio de evaluación de la educación en todos sus niveles y adelantar investigación sobre los factores que inciden en la calidad educativa, con la finalidad de ofrecer información para mejorar la calidad de la educación”.

Finalmente, en el artículo 1 de esta ley se establece que “La evaluación realizada a través de los exámenes de Estado y otras pruebas externas será practicada bajo los siguientes principios: independencia, igualdad, comparabilidad, periodicidad, reserva individual, pertinencia y relevancia” los cuales, al ser aplicados al desarrollo de las pruebas para estudiantes de educación media responden al siguiente decreto.

### **Decreto N° 869**

La evaluación del sistema educativo colombiano, ha permitido conocer cuál es el nivel de cumplimiento de los objetivos asignados a la educación en los distintos niveles. En el caso del nivel de educación media dicho proceso se encuentra normado por el decreto 869 del año 2010.

En el artículo 1 del decreto 869 (2010) se encuentra un apoyo adicional para impulsar mejoras en la práctica pedagógica, tal como se reseña en el literal g. De hecho, es gracias a la estructura de las pruebas SABER realizadas por el ICFES y a la información que ello comparte con el público en general, a través de su sitio Web que se tiene una aproximación mayor a las competencias que se deben fortalecer en la educación media, así como las orientaciones que brindan a quienes serán sujetos participantes del proceso evaluativo, ideas que se presentarán en breve.



## **Estándares básicos de competencias del lenguaje**

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020) el desarrollo de competencias asociadas al lenguaje es esencial para “la formación del individuo y la constitución de la sociedad” (p.19) y definen al mismo como un medio para que las personas puedan interiorizar de forma conceptual la realidad que los rodea a través de un sistema simbólico que les permite realizar una representación de ésta.

En este orden de ideas para el MEN (2020) señala que el lenguaje posee dos manifestaciones a considerar, una es la lengua y la otra es la escritura. Para esta tesis doctoral en desarrollo éstas son consideradas como las variables cualitativas que al ser fortalecidas podrían fomentar el desarrollo del pensamiento crítico. De hecho, para el MEN (2020) estas manifestaciones permiten que los individuos interactúen y establezcan vínculos que faciliten “intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos [O] describir objetos” (p.19) y de allí su relevancia en el contexto actual.

El lenguaje a su vez está tiene, según la concepción del MEN (2020) seis dimensiones: La comunicación, la transmisión de información, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia.

Las referidas dimensiones del lenguaje pueden, a su vez, ser desarrolladas, según el MEN (2020), atendiendo al fortalecimiento de estos factores:

1. Producción textual: Este factor implica una capacidad para producir textos orales que respondan a diversos procesos comunicativos o bien, necesidades comunicativas.
2. Comprensión e interpretación textual: Lo cual se refiere a la capacidad para comprender textos que se encuentran en diversos formatos y con distintas finalidades.
3. Literatura: Se expresa a través de la comprensión de textos literarios que permiten desarrollar tanto la capacidad creativa, como la lúdica.
4. Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos: Desarrollar este factor permite que los ciudadanos puedan reconocer los medios de comunicación masiva y caracterizar la información que proviene de estos. De igual manera, permite comprender la información que se transmite a través de sistemas de comunicación que no son verbales.
5. Ética de la comunicación: Permite enriquecer una serie de procesos de comunicación por medio de la identificación de los elementos principales y los roles de la comunicación.

## **Características del examen saber 11°**

Para finalizar la presentación de los referentes legales que sustentan el desarrollo de esta tesis doctoral, se presentan algunas orientaciones que brinda el ICFES para la presentación de las pruebas Saber y con ello se podrá definir cuáles son las características que podrían incidir positivamente en el cumplimiento de los objetivos asignados por el MEN a la educación media y, de esa manera, se podrán establecer correspondencias entre estos y el propósito general de esta investigación.

Inicialmente es necesario señalar que el examen Saber 11° se aplica a estudiantes que estén por culminar el undécimo grado y el mismo está conformado por cinco pruebas y la aplicación de un cuestionario socioeconómico. Las pruebas están dedicadas a evaluar el desarrollo de competencias en: Matemática, Lectura crítica, Sociales y ciudadana, Ciencias naturales e inglés.

En la evaluación del desarrollo de las competencias mencionadas en la figura 1 se toman en cuenta distintas evidencias, por ejemplo en la primera de ellas, es decir la capacidad para la identificación y comprensión del contenido local que conforma un texto, se toma en cuenta si el estudiante es capaz de identificar los elementos locales que constituyen a un texto dado, de igual manera se observa si es capaz de identificar los eventos que se narran de forma explícita y en un texto, o bien, los personajes involucrados si los hubiere.

### **Figura 1. Competencias evaluadas en lectura crítica**



**Fuente.** Figura tomada de la guía de orientación Saber 11° ICFES (2023)

Cuando se considera el desarrollo en la capacidad para comprender cómo se articulan las partes en un texto para darle un sentido global, según el ICFES (2023) se observa si el estudiante:

- Comprende la estructura formal de un texto y la función de sus partes.
- Identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto.
- Comprende las relaciones entre diferentes partes o enunciados de un texto.
- Identifica y caracteriza las ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo.

- Identifica el tipo de relación existente entre diferentes elementos de un texto (discontinuo). (p.44)

El listado de evidencias presentado en la cita anterior da cuenta de un conjunto de aspectos que pueden y deben ser desarrollados desde la escuela en la educación media. Fomentar el pensamiento crítico, entonces, encuentra en estas orientaciones otro pilar para comprender los alcances de las acciones tendientes a desarrollar, en este caso, comprensión lectora.

Finalmente, en cuanto a la capacidad de los estudiantes para reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido, se consideran las siguientes evidencias sugeridas por el ICFES (2023):

- Establece la validez e implicaciones de un enunciado de un texto (argumentativo o expositivo).
- Establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados.
- Reconoce contenidos valorativos presentes en un texto.
- Reconoce las estrategias discursivas en un texto.
- Contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en este. (p.45)

Como puede apreciarse a partir de la cita anterior, las evidencias del desarrollo de la tercera competencia están muy relacionadas con algunos de los elementos característicos del pensamiento crítico, tales como la evaluación de un enunciado, lo cual implica reflexión y comparación entre lo percibido y los referentes que conforman un determinado campo conceptual, tal como indica Vergnaud (1990). Al tener que relacionar elementos de un texto con los de otros, se hace uso de la capacidad para actuar de manera consciente al tener que tomar en cuenta sus conocimientos, los enunciados objeto de análisis y las bases conceptuales que pudieran dar cuenta de la referida relación.

Por otro lado, a manera de cierre, el pensamiento crítico también puede relacionarse con estas competencias promovidas desde el Estado en tanto ameritan la identificación de diversas estrategias expuestas durante un discurso, lo cual no sería posible sin el conocimiento de su existencia y su praxis regular en la vida cotidiana, un contexto que cabe señalar, es la fuente a partir de la cual los estudiantes pueden acudir para tener referencias al momento de contextualizar las mismas.

## ***Conclusiones***

Desarrollar el pensamiento crítico en lo estudiantes es pertinente en un contexto en el cual deben ser formados para afrontar situaciones problemáticas y esto se puede

promover desde la escuela con procesos signados por la investigación y el razonamiento, para lo cual se requieren, por su parte, del desarrollo de habilidades lingüísticas (organización y traducción de la información) por medio de la comprensión lectora y la expresión escrita.

De manera que, la capacidad para expresar ideas al elaborar textos con claridad implica que los estudiantes sean capaces de manejar diversas temáticas de manera formal y con un adecuado nivel de objetividad, así como la capacidad de ubicar información relevante y pertinente para el propósito del texto, el cual a su vez debería caracterizarse por la expresión del pensamiento con una riqueza léxica apreciable en todo el desarrollo del texto. Esto debe ir acompañado por la precisión en la escritura, lo cual no es otra cosa que la expresión fiel y concisa de los conceptos abordados en el texto, respetando las normas que facilita la gramática y diferenciándose claramente las estructuras que componen a la producción escrita.

## **Referencias bibliográficas**

- Ausubel, D. Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Editorial Trillas.
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. Colombia. Editorial El Manual Moderno. <https://www.pedagogicomadrededios.edu.pe/wp-content/uploads/2020/10/Proceso-de-la-investigacion-cualitativa.pdf>.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Tercera edición. Pearson Educación. Colombia.
- Bezanilla-Albisua, M., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S., y Campo-Carrasco, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 89-113. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052018000100089&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052018000100089&script=sci_arttext)
- Campos, G. (2020). *Influencia del pensamiento crítico en la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria*, Trujillo, 2020. Tesis para obtener el grado académico de: doctor en educación. Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/51218>
- Canet-Juric, L., Andrés, M. y Ané, A. (2005). *Modelos teóricos de comprensión lectora. Relaciones con prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje*. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-051/55>

Constitución política de Colombia (1991). Gaceta constitucional N° 114 (4 de julio de 1991). <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>

Decreto N° 869. Reglamento del Examen de Estado de la Educación Media, ICFES SABER 11° (17 de marzo de 2010). [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-221588\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_869.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-221588_archivo_pdf_decreto_869.pdf)

Dewey. J. (1989). *Cómo pensamos*. (Traducción de Galmarini Marco Aurelio). Paidós. (Trabajo original publicado en 1933). <https://www.eisel.com.mx/wp-content/uploads/2019/02/9-Dewey-Como-pensamos.pdf>

Ennis, R. (2001). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. *Revista de Psicología y Educación*. 1(1),47-64 . <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/5.pdf>

Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico:¿ Qué es y por qué es importante. *Insight assessment*, 22, 23-56. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>

Freire, P. (1968). *Pedagogía del Oprimido*. Tierra Nueva. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Instituto colombiano para la evaluación de la educación (2023). *Guía de orientación*. <https://www2.ices.gov.co/gu%C3%ADa-de-orientaci%C3%B3n-examen-saber-11>

Kant, I. (2005). *Crítica de la razón pura* (Trad. de Pedro Rivas).Ediciones Taurus. (Trabajo original publicado en 1787). [https://enriquedussel.com/txt/Textos\\_200\\_Obras/Aime\\_zapatistas/C.Razon\\_pura-Immanuel\\_Kant.pdf](https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Aime_zapatistas/C.Razon_pura-Immanuel_Kant.pdf)

Ley General de Educación (1994). Congreso de la República N° 115 (8 de febrero de 1994). [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Ley N° 1324. Parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES (13 de julio de 2009). <https://www.mineduccion.gov.co/portal/normativa/Leyes/210697:Ley-1324-de-julio-13-de-2009#:~:text=%22Por%20la%20cual%20se%20fijan,y%20se%20transforma%20el%20Icfes%22>

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y Educación*. Ediciones de la Torre. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1261888>

Marx, K. (2001). *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. (Traducción de Fajardo Juan). Biblioteca virtual Espartaco. (Trabajo original publicado en 1844).

<https://pensaryhacer.files.wordpress.com/2008/06/manuscritos-filosoficos-y-economicos-1844karl-marx.pdf>

Medina E. (2021). El pensamiento crítico en el estudiante universitario. *Norte Médico*, 1(1), 9-15. <https://revistas.unc.edu.pe/index.php/nortemedico/article/view/96>

Ministerio de Educación Nacional (2020). Estándares básicos de competencias del lenguaje. [https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)

Morales, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 591-615. [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-47032014000200022&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032014000200022&lng=en&tlng=es).

Paul, R. y Elder, L. (2003). La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SPConceptsandTools.pdf>

Tamayo, O., Zona, R., y Loaiza Z., YE (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11 (2), 111-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134146842006>

Vergnaud, G. (1990). La teoría de los campos conceptuales. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2), 133-170. <http://www.ecosad.org/laboratorio-virtual/images/biblioteca-virtual/bibliografiagc/teoria-de-campos-conceptuales-vergnaud-1990.pdf>

Vygotsky, L. (2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. (traducción de Furió Silvia) Biblioteca de bolsillo. (Trabajo original publicado en 1935). <https://saberrespsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>

Villamar, M. y Ojeda, T. (2020). Orígenes y evolución del pensamiento crítico latinoamericano sobre desarrollo. En Maria del Carmen Villarreal Villamar y Tahina Ojeda, *Pensamiento crítico latinoamericano sobre desarrollo*. Madrid (España): Catarata. <https://www.academica.org/maria.del.carmen.villarreal.villamar/40.pdf>

Zamata, F., Jaramillo, D., Reyes, L. y Rivera, A. (2020). Estrategias didácticas, desarrollo del pensamiento crítico y su incidencia en el aprendizaje significativo. *CIID Journal*, 1(1), 432-444. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8528326>