



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE LA LECTURA

Alumno/a: Español López, M^a Ángeles

Tutor/a: Prof. D. Antonio Pantoja Vallejo
Dpto: Dep. Pedagogía

Junio, 2015

Índice

1. Resumen y palabras clave	2
2. Introducción.....	2
3. Análisis del contexto.....	3
4. Fundamentos de la intervención.....	4
4.1. Definición de pensamiento crítico	4
4.2. Rasgos, características y competencias del pensamiento crítico	6
4.3. Definición de lectura crítica o reflexiva.....	7
4.4. Pasos y competencias a tener en cuenta para realizar una buena lectura crítica. 9	
4.5. La importancia de la comprensión lectora para el desarrollo del pensamiento crítico.....	12
4.5.1 Definición de comprensión lectora.....	12
4.5.2. Modelos de comprensión lectora.....	12
4.5.3. Procesos implicados en la comprensión lectora	15
4.6. Consecuencias de desarrollar el pensamiento crítico a través de la lectura ...	16
4.7. Hábitos de lectura en los adolescentes de hoy en día: la literatura juvenil.....	17
4.8. La influencia de las T.I.C. en el proceso de la lectura	17
4.9. Cómo influyen las T.I.C. en el pensamiento crítico.....	19
4.10. Técnicas y estrategias para desarrollar el pensamiento crítico en el aula	20
5. Programa de orientación e intervención psicopedagógica	39
5.1. Planificación	39
5.2. Diseño del programa	40
5.3. Aplicación y seguimiento	66
5.4. Evaluación de resultados.....	66
5.5. Toma de decisiones	66
6. Bibliografía.....	68

1. Resumen y palabras clave

Resumen: En este Trabajo de Fin de Máster se propone un Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica enfocado al desarrollo del pensamiento crítico del alumno a través de la lectura dirigido al alumnado de 3º de E.S.O. Su propósito es que los alumnos desarrollen esta capacidad con el fin de ser capaces de formular una crítica personal y establecer juicios sobre diversos temas que le afectan en su vida diaria. Para ello, se ejecutarán una serie de actividades planteadas en el programa, de las cuales se desarrollarán tres: un taller de lectura, la creación de un árbol literario y la simulación de profesiones. Estas tareas se corresponden con los tres ámbitos de la orientación: Acción tutorial, atención a la diversidad y orientación académica profesional respectivamente.

Palabras claves: Pensamiento crítico, lectura, lectura crítica, educación, orientación.

Abstract: In this Final Project Master Program Guidance and Counselling Intervention focused on the development of critical thinking of students through reading aimed at students in 3rd year of proposed Its purpose is that students develop this ability in order to be able to formulate a personal criticism and make judgments on various issues that affect you in your daily life. A reading workshop, creating a literary simulating tree and occupations: For this, a series of activities planned in the program, which will develop three run. These tasks correspond to the three areas of orientation: tutorial action, attention to diversity and professional academic orientation respectively.

Keywords: Critical Thinking, reading, critical reading, education, counseling.

2. Introducción

La capacidad de pensamiento crítico o pensamiento reflexivo es una habilidad que los estudiantes de hoy en día escasamente desarrollan y ponen en práctica debido, en parte a la escasa motivación que muestran a la hora de realizar tareas enfocadas al ejercicio de esta habilidad. También puede ser debido al desconocimiento que tiene el individuo hacia este concepto y los escasos recursos o métodos disponibles para estimular su pensamiento ya que, en nuestro país, el estudio del pensamiento crítico es algo muy novedoso.

Asimismo, la lectura es una actividad que apenas practican los adolescentes. La irrupción de las nuevas tecnologías, los videojuegos las preferencias de otras formas de entretenimiento o la escasez de hábitos lectores hacen que los jóvenes prefieran otras maneras de pasar u tiempo libre realizando otras actividades en detrimento de la lectura.

Uniando estos dos factores (lectura y pensamiento crítico) se pretende que el alumno adquiera hábitos lectores y se interese más por los libros a la vez que se convierte en una herramienta útil para el desarrollo del pensamiento reflexivo una habilidad muy importante para el desarrollo de la persona.

3. Análisis del contexto

El I.E.S. se encuentra ubicado en la zona Sur de esta localidad. La población que lo circunda y acoge es muy heterogénea ya que podemos encontrar núcleos de clase media alta como clase media baja, e incluso, zonas socialmente desfavorecidas que albergan familias con riesgo de exclusión social.

Dentro de las características familiares, podemos decir que el nivel general es de familias de poder adquisitivo medio-bajo, aunque a nivel de estudios de bachillerato, el nivel cultural y económico de las familias mejora bastante, y pasan a tener los padres de los alumnos unos estudios universitarios y su poder adquisitivo mejora pasando a un grado bastante superior. Existe un porcentaje de familias mono parentales, lo que origina conflictos a la hora de la relación del centro con estas ya que en ocasiones la patria potestad es compartida y los alumnos conviven solo con uno de los padres. La implicación de las familias con el centro depende principalmente de las condiciones socio-económicas de los padres y de las condiciones culturales y educativas de las mismas, siendo algunas de estas prácticamente nulas.

El profesorado que dispone el centro en su mayoría es con destino definitivo y con residencia en la localidad o bien en poblaciones limítrofes, por lo que se considera un colectivo en general motivado con la marcha y expectativas del centro, con sus limitaciones que confirman la regla. Las relaciones interpersonales entre el profesorado y el Equipo Directivo son cordiales y afectuosas y entre el profesorado entre sí, lo mismo. Existe un ambiente de colaboración y trabajo entre todos. El interés por la formación es satisfactorio, generalmente mucho más implicados los profesores de nueva incorporación por conocer la dinámica del centro.

El perfil general del alumnado depende del nivel de estudios en que se encuentra, siendo el correspondiente a secundaria el alumnado que más problemática origina, ya que por su condición y carácter de obligatoriedad de estas enseñanzas, hay un porcentaje elevado en nuestro centro de alumnos que no quieren hacer nada y que, por lo tanto, disminuyen considerablemente el porcentaje estadístico de resultados.

Entre estos alumnos de E.S.O. se da un desinterés por tareas enfocadas hacia la lectura debido quizás a la obligatoriedad de participar en esas tareas a la que se ha hecho referencia anteriormente y el desinterés por desarrollar hábitos lectores en detrimento de otras actividades como el deporte, la el uso de las nuevas tecnologías,

etc. También influye la escasa motivación mostrada por los alumnos ya que, en ocasiones se muestran reticentes a realizar ejercicios que no se asemejan a sus intereses. Este problema se refleja además en el escaso uso que los estudiantes hacen de la biblioteca escolar. Por todo esto, se cree conveniente desarrollar actuaciones para solucionar estos problemas.

Asimismo, se debe fomentar también actuaciones en torno al desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos a que se percibe un insuficiente nivel en esta habilidad. Esto se debe, como en el caso de la lectura, al desinterés y la poca motivación por realizar tareas que impliquen un mínimo de razonamiento y reflexión.

En bachilleratos y ciclos formativos este problema cambia sustancialmente, aunque se ha observado en los últimos cursos que algunos alumnos se matriculan en estos estudios solo por conseguir una beca y no para continuar estudios.

Tiene el centro un número pequeño de alumnos inmigrantes procedentes de Rumanía, Paquistán, Marruecos, Inglaterra, etc. Si cabe indicar que la población en general tiene un número de alumnos numeroso de etnia “gitana”, lo que supone que el número de estos alumnos esté en continuo aumento en todos los centros. Los alumnos inmigrantes a los que se han hecho referencia, apenas tienen conocimiento del idioma español, por lo que deben recibir apoyo para aprender el idioma en el aula de ATAL y emplear actividades diseñadas para ese fin.

El centro ha mejorado mucho en los últimos cursos en su convivencia ya que se han creado programas específicos que tratan el tema, pero quizá esté en aumento el porcentaje de absentismo por razón obvia del aumento de alumnos de la minoría étnica a la que se ha hecho referencia anteriormente.

4. Fundamentos de la intervención

En cuanto a mí, encontré que yo no era apto más que para el estudio de la Verdad, al tener una mente suficientemente ágil y versátil para captar las apariencias de las cosas ... y al mismo tiempo suficientemente segura para fijar y distinguir sus diferencias más sutiles, estando dotado por la naturaleza con el deseo de aprender, paciencia para dudar, dedicación para meditar, lentitud para afirmar, prontitud para considerar, cuidado para disponer y poner en orden, y siendo un hombre al que no afecta lo nuevo ni admira lo viejo, y que odia todo tipo de impostura .

Francis Bacon, 1605

4.1. Definición de pensamiento crítico

Las numerosas investigaciones que giran en torno al pensamiento crítico ponen en evidencia la multitud de definiciones que existen en torno a este concepto, siendo difícil la tarea de escoger una denominación que sea comúnmente aceptada. De

acuerdo con Daniel (2002, citado por Hawes, 2003, p. 6), todas estas concepciones, pueden agruparse en tres aproximaciones que conforman maneras distintas de entender el pensamiento crítico: como producto, como práctica y como praxis.

En cuanto producto, (...) su propósito es lograr los objetivos. Como tal, puede asociarse a una concepción conductista de la educación.

El concepto del pensamiento crítico como práctica implica que requiere la comprensión del entorno, inscribiéndose en una perspectiva intrasubjetiva, aceptándose sin ser cuestionar las diferentes justificaciones, interpretaciones, sentidos. Puede asociarse a una filosofía humanista de la educación.

Entendido como praxis, su desarrollo se realiza por el desarrollo de una conciencia crítica, orientada a la emancipación y la autonomía de la persona y la comunidad, con el propósito del mejoramiento de la experiencia individual y social (...). Corresponde a una concepción socioconstructivista de la educación

Algunas definiciones enfatizan dos aspectos importantes en el pensamiento crítico: las habilidades y las actitudes (Nieto, 2005, pp. 21-22). Este es el caso de la de Nieto (2005, p. 154), que define el pensamiento crítico como la “la propensión y la habilidad a comprometerse en una actividad con un reflexivo escepticismo”, o la de Hawes (2003, p. 6) quienes plantean que pensar críticamente es “decidir razonable y reflexivamente acerca de qué creer o hacer”.

Otras, sin embargo, hacen hincapié en la capacidad autocorrectiva del ser humano para realizar un buen juicio mediante la utilización competente y eficaz de los recursos, como en las conceptualizaciones de Lipman (1998, citado por Nieto, 2005, p. 154 y Serrano, 2008, p. 4): “el pensamiento que facilita la realización de buenos juicios confiando en y por medio de criterios, es auto-correctivo y sensible al contexto”, Nieto (2005, pp. 20-21) “el pensamiento crítico tiene como objetivo examinar y valorar algo, bien sea una creencia, una opinión, un curso de acción, una alternativa o una decisión. En ese proceso de valoración trata de buscar información fiable y sólida usándola como evidencia o razones, de acuerdo a los estándares del razonamiento, con el fin de poder llegar a un juicio”, la de Hawes (2003, p. 9) “pensamiento crítico significa pensar bien y aplicar estándares intelectuales apropiados a su pensamiento. Implica autoevaluación, Pensar acerca de su pensamiento, y estar seguro de no saltar a conclusiones” o la de Serrano (2008, p. 4): “el pensamiento de orden superior que exige un esfuerzo mental especial: la resolución de perspectivas en conflicto, la tolerancia a la incertidumbre y a la ambigüedad; la capacidad de autocrítica, la

independencia de juicio, una rigurosa consideración de las ideas en la medida que éstas puedan desafiar creencias o doctrinas establecidas”

También, algunos autores resaltan la finalidad de ese pensamiento, cómo se dirige hacia un objetivo en concreto y el proceso que ha llevado al individuo a llegar a esa decisión (formulación de inferencias, toma de decisiones, aspectos a mejorar, etc.). Es el caso de las definiciones de Nieto (2005, p. 154-155) “pensamiento razonable y reflexivo que se centra en decidir qué creer o qué hacer”, la Asociación Americana de Filósofos (1990, citado en Nieto, 2005, p. 155): “es un juicio propositivo, autorregulado que resulta de la interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también de la explicación de las consideraciones evidenciales, conceptuales, metodológicas, criteriológicas, o contextuales en las que el juicio está basado...”, Hawes (2003, p. 6), “la consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la apoyan y de las conclusiones hacia las que tiende” y Scriven y Paul (2003, citado por Hawes, 2003, pág. 9): “el proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar, de manera activa y diestra, información reunida de, o generada por, la experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como guía para la creencia y la acción”. Asimismo, Elder y Paul (2003) sostienen que el pensamiento crítico es el modo de pensar en el que la persona mejora la calidad de su reflexión mediante el uso de las estructuras mentales y un proceso auto-dirigido, auto-disciplinado, autorregulado y auto-corregido. Supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso.

Por último, Cassany (2003, p. 5) conceptualiza el pensamiento crítico como “una manera de fortalecer la responsabilidad en las ideas propias, la tolerancia a las de los otros y el intercambio libre de ideas”.

4.2. Rasgos, características y competencias del pensamiento crítico

Al igual que ocurre con las definiciones, dependiendo de la perspectiva teórica que el investigador siga en concreto, se establecerán unas características o componentes que debe tener el pensamiento crítico. Esto hace que también sea difícil llegar a un acuerdo para establecer unos rasgos que definan este concepto y que sean mayormente aceptados por todos.

Nieto (2005) sostiene que el pensamiento crítico consta de varios componentes: 1) Habilidades como saber identificar suposiciones propias y de los demás, evaluar las fuentes que usamos en base a su fiabilidad y credibilidad, centrar la atención en los aspectos centrales del tema, etc., 2) disposiciones que nos llevan actuar de una determinada manera: motivación interna, ser imparcial, justificar la postura que se adopte, cuestionarse a uno mismo, usar las habilidades de pensamiento crítico etc., 3) componente social porque el resultado de nuestro

pensamiento afecta a nuestra conducta ya que, en la mayoría de las ocasiones, nos movemos en contextos sociales y 4) una serie de disposiciones previas que se deben tener y que serán necesarias para adquirir y desarrollar las habilidades de pensamiento crítico: motivación para implicarse en tareas que supongan un desafío, el deseo de superación personal, justificar nuestras creencias, etc.

Los rasgos que posee el pensamiento crítico propuestos por Cassany (2003) comparten los aspectos sociales sostenidos por Nieto (2005), aunque mantienen una perspectiva más individualista: 1) Es independiente, el sujeto lo construye a partir de su individualidad; 2) requiere conocimientos o información; 3) arranca con preguntas o problemas que interesan al sujeto y que debe resolver; 4) busca argumentaciones razonadas, con tesis, argumentos, pruebas, etc., y 5) es social, puesto que compara, contrasta y comparte las ideas con otros aunque inicialmente sea individual.

Por el contrario, las dimensiones que expone Costa (2006) están planteadas desde un punto de vista más sociopolítico ya que pretenden que el individuo centre su atención en identificar los aspectos relacionados con el poder (a quién beneficia o perjudica el poder, identificar posibles elementos represores, etc.) y promover una revolución que garantice la libertad social. Estas dimensiones son: 1) Examinar lo que percibimos como cotidiano desde un nuevo punto de vista posicionando al individuo dentro del contexto social e base a su ideología, formación, etc., 2) interrogar múltiples puntos de vista, 3) enfocarse en asuntos sociopolíticos relacionados con el poder y 4) pasar a la acción y promover la justicia social.

Hawes (2003), sin embargo mantiene un visión más cognitiva de las modalidades del pensamiento crítico: 1) Pensamiento lógico: capacidad de pasar de lo concreto a lo abstracto, 2) pensamiento creativo: Pasar de la convergencia a la divergencia, 3) pensamiento responsable: mejorar la experiencia personal y social y 4) pensamiento metacognitivo implica pensar a propósito del propio pensamiento, creencias, perspectivas, ejerciendo un cierto control sobre ellas.

4.3. Definición de lectura crítica o reflexiva

Una manera de expresar, desarrollar y ejercitar el pensamiento crítico es haciéndolo a través de la lectura. Serrano (2008 p. 3) la describe como “una actividad eminentemente cognitiva y sociocultural, debido a que la elaboración del significado se ubica en la mente, gracias a la intervención de los conocimientos previos que el lector aporta”, y Fanholc (2005, p. 2) como: “una operación eminentemente activa que requiere y, a la vez, desarrolla la capacidad de apropiación o aprendizaje, la comprensión, la comunicación y la expresión de la persona que la práctica. También, es un acto recreativo porque resemantiza o recrea significados y, además, brinda placer a quien lo lleva a cabo, todo lo cual se proyecta, a largo plazo, en lo más profundo de su ser”. Esta actividad supone una manera de conectarnos con el mundo

que nos rodea, de entender el contexto que tenemos a nuestro alrededor y de explorar y aprender aspectos relacionados con otras culturas. Como afirma Solé (1992):

Leer es un proceso entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. Esta afirmación tiene varias consecuencias. Implica, en primer lugar, la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto. Implica, además, que siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura, o dicho de otra forma, que siempre leemos para algo, para alcanzar alguna finalidad. La interpretación que los lectores realizamos de los textos que leemos depende en gran medida del objetivo que preside nuestra lectura. El significado que un texto escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos que se enfrenta a aquel. Leer implica comprender el texto escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y expectativas previas y realizar un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba (pp. 17-18).

Cassany (2003) hace una distinción entre leer “las líneas” (comprensión literal de los componentes del texto), leer “entre líneas” (realizar inferencias acerca del texto) y leer “detrás de las líneas” (expresar una opinión personal del texto). Leer de forma crítica o “detrás de las líneas” supone un proceso activo en el que el individuo hace uso de los conocimientos previos que posee y aplica diferentes estrategias de comprensión para llegar a las ideas subyacentes del texto. En función del contexto sociocultural en el que nos encontremos, la lectura adopta unas prácticas propias en forma de géneros discursivos que cumplen unas determinadas funciones, con unos roles determinados de lector y autor y con unos usos lingüísticos y una retórica prefijados (Costa 2006). Estas prácticas a las que se hacen referencia consisten en la activación de esquemas cognitivos y emocionales que permiten al sujeto profundizar

en el texto, hacer inferencias y deducciones, reflexionar y hacer interpretaciones sobre lo que está leyendo. Como afirma Serrano (2008):

Supone no aceptar a priori las ideas y razonamientos del autor, sin antes discutirlos reflexivamente, prestar atención cuidadosa a las diversas connotaciones de las palabras o de los enunciados, discrepar de cualquier afirmación, principio o teoría; combatir y cuestionar imprecisiones u opiniones contrarias; derivar implicaciones y presupuestos; identificar puntos de vista e intenciones y distinguir posiciones (P. 4).

Como consecuencia de este proceso, surge una especie de crítica personal respecto a lo planteado en la lectura en la que influye el conocimiento previo que sienta las bases de uno nuevo y de la interacción del sujeto con su medio histórico-cultural y con otros agentes y la influencia que recibe de ellos.

4.4. Pasos y competencias a tener en cuenta para realizar una buena lectura crítica

Para Cassany (2003), la lectura crítica requiere seguir los siguientes pasos:

- Recuperar las connotaciones que pueden tener las palabras y expresiones del discurso, tomar conciencia del imaginario y del conocimiento del mundo al que se apela y poder confrontarlas con otras opciones.
- Identificar la actitud o punto de vista que adopta el autor respecto a lo que dice el texto (usos de ironía, doble sentido, sarcasmo, etc.) y poder neutralizar los efectos que causa en la comprensión de su significado.
- Distinguir la diversidad de voces convocadas (citas directas, indirectas, ecos, parodias, etc.) en el discurso, diferentes a la del autor y valorar el grado de autoridad que aportan, además de hipotetizar sobre su contexto de origen y el redireccionamiento que pueden haber experimentado.
- Identificar el género discursivo empleado, su grado de adecuación a una determinada tradición de la comunidad de habla y valorar su idoneidad y efectividad.
- Delimitar la orientación argumentativa de cada apartado del discurso y el propósito pragmático global que pretende su autor y poder exponer puntos de vista alternativos a cada uno.
- Obtener datos y reflexiones complementarias que no son imprescindibles para la construcción del significado textual, pero que influyen en él.
- Hipotetizar sobre:
 - El contexto de producción del discurso (parámetros espaciotemporales, comunidad discursiva en la que se inscribe, disciplina conceptual que trata, etc.).

- Los discursos previos al actual (su tema, orientación, contexto, etc.) o las causas y las circunstancias que pueden estar en el origen de la construcción del discurso.
- Conocer datos sobre el autor: sexo, edad, nivel cultural, comunidad a la que pertenece, punto de vista, ideología, etc.
- Que el lector posea habilidades y conocimientos lingüísticos, que le permitan descubrir cómo funcionan en cada lectura los diversos elementos léxicos y gramaticales utilizados (conocimiento del significado (denotativo y connotativo) o del valor sociolingüístico (formalidad, especificidad, etc.) de cada palabra usada, de las distintas formas de inscripción del autor en el texto, de las diversas estructuras informativas que puede adoptar cada género o de los diversos recursos retóricos que utilice el discurso) así como poseer un elevado conocimiento de la información sobre el mundo, el tema del texto y conocer las prácticas discursivas para que el lector pueda adoptar un punto de vista en concreto sobre lo que está leyendo.

Asimismo, Repetto, Téllez y Beltrán (2002) proponen también unas indicaciones para la realización de una buena lectura crítica:

- Considerar si el texto es consistente.
- La fiabilidad y validez de la información.
- Realizar juicios de valor sobre su autenticidad.
- Detectar si se trata de un hecho o de una opinión.
- Evaluar las tendencias, motivaciones del autor, detectar sus intenciones... Para ello, puede valerse del tipo de estructura que se utiliza en el texto (comparativa, descriptiva, causa-efecto, etc.). La intencionalidad del discurso puede estar influenciada por las motivaciones del autor que les hace dar la información contenida en la lectura de distintas maneras:
 - Mostrando los hechos con una cierta objetividad o mostrando sus creencias, opiniones, suposiciones, etc. que hace que en el texto se incluyan aspectos emocionales y subjetivos con los que argumentar y posicionarse de manera favorable o no.
 - Haciendo uso de la publicidad, aunque esto tiene un interés más económico o personal. Se pretende convencer al lector de la validez de algún producto persona. Para ello se emplean calificativos, términos emocionales, relaciones causa-efecto poco fundamentadas, etc.
 - Planteando suposiciones, ofreciendo información que se considera verdadera pero que no está totalmente demostrada.
 - Mostrando prejuicios que manifiestan los sentimientos del autor a favor o en contra de un tema, con el de palabras cargadas afectivamente.

Realizar también una selección de los hechos para conseguir que el lector comparta los mismos puntos de vista del autor.

Serrano (2008) establece una serie de competencias que todo lector crítico debe desarrollar. Se refieren a qué tiene que saber hacer el individuo, cómo lo tiene que hacer y por qué se le reconoce como tal así como al dominio de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que tiene que alcanzar para adquirir las destrezas cognitivas que permitan reconstruir significados y reconocer las diversas intenciones del autor. Estas competencias son:

1. Mostrar capacidad para acceder a la multiplicidad de textos escritos existentes en el medio sociocultural. Identificar el tema, reconocer el contenido del discurso de acuerdo con la información disponible sobre el tema. Identificar el propósito o las intenciones del autor y los diferentes puntos de vista para tomar conciencia del entramado de conflictos y propósitos. Identificar las voces aportadas en el discurso, con relación a las voces manifestadas previamente sobre el tema. Detectar las representaciones sociales y culturales del autor sobre el tema tratado.
2. Mostrar estrategias para participar en la cultura discursiva que propone el texto. Conocer cuál es el género discursivo concreto del texto. Poseer conocimientos sobre las características del género discursivo: gramaticales, discursivas y socioculturales del texto. Poseer conocimientos sobre las formas típicas de los enunciados y las formas de organización que caracterizan el texto y el género: tipo de texto, registro, estructura, funciones. Reconocer los modos de organización discursiva de los contenidos (narrativa, explicativa, expositiva, argumentativa), registro, funciones y recursos lingüísticos utilizados en el texto escrito, según se trate de un chat, correo electrónico, informe de investigación, ensayo, artículo informativo, etc.
3. Construir significados del texto al hacer uso de estrategias cognitivas de lectura. La planificación y control, la predicción, la inferencia, la formulación de hipótesis e interrogantes, la autoconfirmación y la regulación.
4. Tomar conciencia de los efectos que provoca el discurso en los diferentes contextos. Asumir la pluralidad de interpretaciones que tiene el discurso y desarrollar la capacidad de relativizar la interpretación personal que se da en el discurso. Reconocer las fronteras entre los planos de lo que dice el texto, lo que el texto presupone y lo que el lector aporta. Desarrollar una atención respetuosa de lo diverso, de interés por el otro, de empatía o respeto por los argumentos esgrimidos y de comprensión de las diversas posibilidades técnicas de los nuevos soportes en formatos y herramientas diferentes en que se presenta el discurso escrito.

5. Valorar la incorporación de la lectura a la vida para la satisfacción de necesidades, desarrollo de la sensibilidad y el gusto estético, la comprensión del mundo y de sí mismo (pp. 5-6).

4.5. La importancia de la comprensión lectora para el desarrollo del pensamiento crítico

4.5.1 Definición de comprensión lectora

Un elemento muy importante que ya se ha mencionado anteriormente y que todos los autores señalan como imprescindible a la hora de desarrollar el pensamiento crítico a través de la lectura es la comprensión que el lector hace del texto. Según Marciales (2003, pp. 95-96):

La comprensión del lenguaje implica alguna forma de procesamiento de la información lingüística sobre los niveles fonológico, semántico, sintáctico y pragmático. Además de estar guiada por los procesos dirigidos por los datos de las propias palabras, la comprensión está guiada a la vez por los procesos conceptualmente dirigidos por la formulación de hipótesis basadas en las expectativas del lector, su conocimiento previo y las claves contextuales que predicen lo que el hablante (o escritor), irá a decir.

Hay varios aspectos que influyen en la comprensión: la memoria, el tema general del texto (expectativas formadas por el lector, conocimiento previo relacionado con el tema), el punto de vista del individuo hacia la lectura, la connotación que atribuye a las ideas las palabras (definición, contenido emocional o evaluativo), las presuposiciones con las que se lee, el contexto en el cual son usadas las palabras, el uso de negaciones o el carácter difuso de las categorías que aborda.

4.5.2. Modelos de comprensión lectora

Existen varios modelos que intentan explicar el funcionamiento del proceso de la comprensión lectora ya que este concepto es muy complejo y, como ya se ha explicado anteriormente, influyen en él múltiples aspectos.

El primer modelo propuesto es el Modelo de Comprensión de Textos de Marciales y Santiuste (2000). Sustenta la comprensión en un marco teórico que le da sentido como formación. En primer lugar, se hace un recorrido por las distintas definiciones de la comprensión de textos. Seguidamente, se aborda el concepto de modelo y algunos de aquellos que han sido elaborados en el curso de la historia. Por último, se formula una propuesta de modelo, con los cuatro ejes dinámicos alrededor de los cuales se considera que se lleva a cabo la construcción del proceso de comprensión lectora y los cuatro factores estructurales indispensables para que se

configure y tenga lugar el acto comprensivo: intrasubjetivos, intersubjetivos, textuales y contextuales (Marciales, 2003).

El segundo modelo que describe el proceso de comprensión es el Modelo de Procesamiento Ascendente o de afuera- adentro. Como afirma Marciales (2003), “plantea que los distintos niveles de procesamiento de la lectura mantienen una dependencia unidireccional de modo que los productos finales de cada nivel de análisis son prerequisite para la ejecución en el nivel siguiente de la jerarquía” (p. 101). La información se propaga de abajo-arriba a través del sistema desde el reconocimiento visual de las letras hasta el procesamiento semántico del texto como un todo. Algunos de los autores que representan este modelo son:

- Gough (1976): Las letras se asocian a su fonema correspondiente para después buscar su representación en nuestro diccionario léxico interno. De este modo, se procesan las palabras según su conocimiento sintáctico y semántico.
- LaBerge y Samuels (1976): Durante la lectura, se dan una serie de procesos que se suceden de forma automática y limitada, puesto que nuestra atención, según los autores, solo puede centrarse de forma consciente en una tarea dejando al resto de procesos sucediéndose de forma automática. Interviene tres tipos de memoria: la visual, la fonológica y la semántica.

Las características de los modelos ascendentes son las siguientes (Repetto et al., 2002):

- El actor lector es un proceso perceptivo. Al darse la decodificación de signos, automáticamente, se da la comprensión.
- Se establece una secuencia de análisis ordenada de forma jerárquica y unidireccional. En primer lugar, se identifican las unidades inferiores del lenguaje (letras) que se integran en unidades superiores (palabras) para dar significado al texto.
- La comprensión surge de la interacción entre el reconocimiento visual de las palabras y la comprensión del lenguaje oral.

El tercer modelo es el Modelo de Procesamiento Descendente o de adentro-afuera. Afirma que “los buenos lectores, al interpretar el significado del texto, se sirven más de sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipatoria que de los detalles gráficos en tanto que claves” (Marciales, 2003 p. 101). Los autores que representan este modelo son:

- Goodman (1967): Hace hincapié en la realización de inferencias y predicciones durante la lectura. Estos dos conceptos hacen posible la elaboración del significado del texto y la incorporación de nuevos conocimientos. Asimismo,

destaca varios procesos cognitivos: iniciación a la tarea, realización de inferencias y predicciones y la confirmación o corrección de las mismas.

- Smith (1983): Establece una diferencia entre la información visual (estímulos exteriores) y la información no visual (conocimientos previos), siendo ésta última la que más influye en la comprensión del texto.

Las características que definen a este modelo son (Repetto et al., 2003):

- Posibilidad de utilización de otro tipo de información aparte de la información visual.
- Utilización de información no visual (conocimientos y experiencias previas, conocimiento sintáctico, semántico y estructural del texto) para realizar predicciones que permitan anticipar la información contenida en el texto.
- La información que pasa del cerebro a los ojos es más importante que la que pasa de los ojos al cerebro.
- Proceso secuencial y jerárquico.
- Se tiene en cuenta la relación entre las palabras para formarse una oración y la relación entre las proposiciones y la estructura del texto.

El último modelo que pretende explicar el mecanismo de funcionamiento de la comprensión lectora es el Modelo Interactivo descrito por Marciales (2003) como:

El que defiende un procesamiento en paralelo en los distintos niveles; la comprensión está dirigida por los datos explícitos del texto y por los conocimientos preexistentes en el lector. Los procesos de arriba-abajo facilitan la asimilación de la información de orden inferior que sea consistente con las expectativas del lector mientras que los procesos de abajo-arriba aseguran que el lector esté alerta frente a cualquier tipo de información nueva o que difiera de sus hipótesis previas (p. 102).

Dos autores representativos de este modelo son:

- Ruddell y Speaker (1985): La interacción entre el lector y el texto es imprescindible para conseguir una buena interpretación del mismo. Este planteamiento tiene cuatro componentes: El ambiente del lector, la utilización y control de los distintos conocimientos (afectivos, cognitivos y metacognitivos), los conocimientos sobre decodificación, lenguaje, conocimiento del mundo y conocimientos procedimentales y el producto de la lectura (resultado de la interacción de todos los componentes anteriores).
- Rumelhart (1976, 1977, 1980): En la lectura intervienen tanto procesos perceptuales como cognitivos. El sujeto debe ser capaz de hacer uso de

distintos tipos de información (sensorial, semántica, sintáctica y pragmática) que interactúan de distintas maneras mientras que las fuentes de conocimiento actúan simultáneamente.

Las características de estos modelos son (Repetto et al., 2003):

- La facilidad con la que se perciben las palabras viene determinada por la familiaridad de las mismas complementándose a su vez con el contexto en el que se encuentran las palabras.
- Importancia de los conocimientos previos del lector para facilitar las predicciones a nivel perceptivo y semántico.
- Interacción de los procesos visual y no visual.
- Los conocimientos previos se activan partiendo del propósito con que el lector se enfrenta al texto.
- Hay que decodificar en primer las palabras que conforman el texto otorgándoles su significado correspondiente a cada una de ellas. A la vez, se produce el procesamiento sintáctico de la frase a través del cual se van relacionando los elementos constituyentes que ayudan a interpretarla. También el lector va elaborando una representación mental del texto sirviéndose del conocimiento previo, y por la estructura de la lectura escrita.

4.5.3. Procesos implicados en la comprensión lectora

Una vez analizados los principales modelos que intentan explicar la capacidad de comprensión lectora, se establecen una serie de procesos que están implicados en esta operación: Repetto et al. (2002) destacan:

- La planificación y uso de estrategias eficaces.
- El control y evaluación del propio conocimiento y la forma de utilizarlo.
- El reconocimiento de la utilidad de la estrategia empleada.
- La formulación de cuestiones, planificación, control, comprobación, revisión de los objetivos y la autoevaluación de los resultados y de la ejecución de la tarea.
- Necesidad de ser consciente de sus intenciones, de sus capacidades, de las demandas de la tarea y de controlar los recursos para regular la actuación posterior del individuo.
- Clarificación de los fines de la lectura y comprender las exigencias implícitas/explicitas de la tarea.
- Descubrir los aspectos importantes del mensaje.
- Distribuir la atención de forma que ésta se centre en los contenidos principales.
- Controlar la actividad durante la lectura para determinar si el sujeto entiende todo lo que lee.
- Revisar y preguntarse a uno mismo por los fines que se están alcanzando.

- Aplicar una acción correctiva cuando se detectan fallos de comprensión
- Recuperarse de las interrupciones y las distracciones.

4.6. Consecuencias de desarrollar el pensamiento crítico a través de la lectura

Desarrollar la capacidad de pensamiento crítico a través de una lectura crítica o reflexiva permite a las personas, desde el punto de vista académico, acceder a diversas obras escritas, familiarizarse con las estructuras gramaticales y textuales, saber construir una opinión respecto a esos textos, acrecentar el conocimiento especializado de las disciplinas. También, le da la posibilidad al sujeto de ser consciente de que, toda actividad práctica que realiza sobre una lectura, le permite lograr los objetivos que se propongan en el ámbito profesional y educativo, así como darle pautas para actuar con competencia y eficacia en esos campos permitiéndole así mejorar su condición de vida. Por todos estos motivos, es importante que los estudiantes desarrollen su capacidad de pensamiento crítico en el aula a través de herramientas como la lectura ya que les permite fortalecer sus cualidades éticas, de solidaridad, de razonamiento, valoraciones y juicios en tanto que la comprensión de la realidad para su inserción y convivencia en ella requiere del discurso, de la palabra y de su comprensión crítica (Serrano, 2008). También es importante generalizar el contenido aprendido en el aula a otros ámbitos como el familiar, el social, etc. ya que la interacción del adolescente con su entorno favorece la consolidación del conocimiento adquirido.

Por otra parte, desde un punto de vista más sociológico, el entrenamiento del pensamiento crítico mediante la lectura reflexiva permite a las personas tener una capacidad más amplia de la comprensión de los numerosos discursos que existen en la sociedad para deducir e interpretar el significado del texto, el punto de vista del autor, la intencionalidad, etc. La interacción con diferentes culturas y con diferentes discursos exige tener un conocimiento actualizado del mundo que nos rodea y éste se podría reforzar mediante la lectura crítica. Esta actividad resulta una herramienta muy útil para acceder a numerosas fuentes de saber, para el desarrollo intelectual, afectivo y social de la persona, permite el acceso al saber cultural y al conocimiento de las disciplinas del saber humano, favorece el desarrollo y enriquecimiento de capacidades cognoscitivas superiores como el razonamiento, la reflexión, la conciencia crítica, así como también permite internalizar valores trascendentes para convivir con respeto, tolerancia y solidaridad en la sociedad democrática (Serrano, 2008).

También, autores como Costa (2006) o Cassany (2003) opinan que la lectura crítica es un instrumento poderoso para la concienciación y liberación del hombre de la opresión, que suponga una oportunidad para mejorar su posición y nivel de vida y para lograr una mayor participación en la vida civil y una mejor comprensión del mundo. Todo texto está cargado de ideología por lo que es importante que el lector se cuestione *“cómo lo posiciona el texto; quiénes están ausentes, “transparentes” u*

olvidados en el texto y quiénes están presentes” (Costa, 2006 p. 3), cuestionar el discurso, el poder y la ideología en el texto, así como el modo en que estos influyen en él. Si el discurso en cuestión concuerda con sus pensamientos, valores, si coincide con los objetivos personales que se propone la persona para que esta pueda participar en la construcción de una comunidad plural, respetuosa y progresista que comprende diversas situaciones, de tomar posturas y de hacer elecciones conscientes que le permitan pensar y actuar para vivir en democracia, ya que, como afirma Serrano (2008, p. 4): “La democracia se basa también en la capacidad de comprender, en habilidades de lectura, comprensión y reflexión de los ciudadanos”.

4.7. Hábitos de lectura en los adolescentes de hoy en día: la literatura juvenil

En ocasiones, intentar desarrollar el pensamiento crítico a través de la lectura resulta una tarea un poco complicada ya que el adolescente de hoy en día prefiere dedicar su tiempo libre a otras actividades distintas (uso de nuevas tecnologías, deporte etc.). Aunque hay un tipo de literatura que actualmente está muy de moda entre los jóvenes: la literatura juvenil. Este tipo de libros se consideran como una especie de transición a obras de corte más clásico y adulto. Con estas lecturas, los adolescentes podrán mejorar sus competencias comunicativas y literarias y la escritura y lectura creativas. Ellos se sienten identificados con esos libros porque muestran conflictos propios de su edad, se sienten identificados con los personajes y el vocabulario empleado a la hora de escribir esos relatos se ajusta a su competencia lectora (Montesinos 2005). Esto permite que los chicos desarrollen su capacidad de pensamiento crítico y puedan perfeccionar su léxico verbal.

4.8. La influencia de las T.I.C. en el proceso de la lectura

La irrupción de las nuevas tecnologías hace que se modifique el proceso de aprendizaje de los alumnos mostrando nuevas maneras de acceder al conocimiento existente. La comunicación en este tipo de medios supone establecer contacto en tiempo real con personas de cualquier rincón del mundo así como una gran fuente de acceso de recursos disponible al usuario en el momento en que lo necesite de forma rápida dando lugar a nuevas maneras de producir y compartir información. Aunque, para considerar como “educativo” un sitio web, hay que tener en cuenta el diseño, los recursos expuestos en la página y que, a través de las actividades que plantea se pueda desencadenar un proceso reflexivo.

Con el uso del ordenador, la persona tiene que adoptar nuevas estrategias de lectoescritura en soportes tecnológicos, comprenderlas y ejercitarlas para conocer las reglas de producción del contenido en Internet, potenciar el desarrollo del conocimiento y del aprendizaje, la creatividad, el aprendizaje por descubrimiento y exploración, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la anticipación, etc.; todas, funciones superiores del pensamiento vinculadas con lo inferencial y lo lógico-

formal (Fainholc, 2005). Asimismo es importante que la persona conozca el lenguaje simbólico en el que está escrito el texto para que se produzca una interrelación entre el discurso y el lector pueda entender lo explicado en el sitio web y que dé lugar al establecimiento del pensamiento crítico. Una vez que el sujeto conoce los mecanismos de funcionamiento de las páginas de Internet y se establece la comprensión del texto mostrado, se produce el proceso de lectura crítica, establece su opinión e interpretación sobre lo leído y produce una sensación de querer cumplir los objetivos que se proponga alcanzar y de modificar el comportamiento, los deseos y la influencia que se quiera ejercer en la sociedad que le rodea así como sentirse más formado y preparado para cumplir las exigencias laborales y profesionales actuales.

Para hacer una lectura correcta de los recursos que se encuentren en Internet, Fainholc (2005) establece las siguientes etapas:

- Etapa pretextual: Primero se hace una lectura superficial que puede dar lugar en ocasiones a interpretaciones erróneas. Después, se pasa a una etapa intermedia donde domina hipertextos breves, concretos, claros y con gráficos sencillos, mediante una lectura activa o informativa de búsqueda puntual de información o dedicada a algún proyecto. Por último, se establece una lectura más profunda inspirada de diálogo, descubrimiento, etc., también estructurada o dirigida, sintética, de confrontación, con dominio de la lectura hipertextual.
- Etapa activa: Lectura de textos largos, complejos y abstractos, con aplicación de competencias estratégicas para una “lectura lateral” que permita enlaces ricos, conducentes a la construcción de sentido “on line” como resultado del proceso interactivo perceptual –local pero de interpretación global– donde se integra información léxica, sintáctica, pragmática, esquemática, audiovisual, gráfica, etc.
- Etapa de lectura hipertextual. Propicia diversos tipos de lectura:
 - 1. vertical: que es la que establece el sujeto.
 - 2. direccional: por su acceso idiosincrásico a la información.
 - 3. secuenciada: tratándose de dos o más contenidos relacionados en la red que aparecen en la misma pantalla.
 - 4. lateral: producto de enlaces que muestran a demanda del sujeto la información requerida y, al mismo tiempo, la ocultan.

En esta etapa intervienen factores lógico simbólico, tecnológico, socioemocional y cultural. Los sujetos son “perceptores” activos, que seleccionan la información según las preferencias, marcos mentales, estética, estímulos perceptuales o contenidos científicos o curriculares. La interacción de todos esos factores configuran la subjetividad del lector.

Por lo tanto, leer en Internet consiste en *“la habilidad para interpretar y producir sentidos válidos y valiosos en un registro histórico-cultural y tecnológico que constituye la red, y necesita ser parte del aprendizaje total que realiza una persona como un aspecto central de su repertorio simbólico presente”* (Fainholc, 2005, p. 4).

Algunas herramientas TIC que pueden utilizarse en el aula son:

- Tecnología móvil.
- Desarrollo del uso de Internet en el aula.
- Libros electrónicos.
- Foros y teleconferencias: Permiten a los alumnos establecer contacto con varias culturas y en diferentes idiomas Castillo (2009 pág. 7-8): Son excelentes estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico porque involucran múltiples aspectos cognitivos y socio afectivos (seguir el hilo de los diálogos, pensar y entender las intervenciones, confeccionar mensajes para impulsar el diálogo hacia adelante, dejar volar la expresión de los demás, respetar la autonomía de los participantes y salir de lo evidente para explorar diferentes alternativas, etc.). Estos métodos conllevan una serie de ventajas pedagógicas como aprender mediante la interacción social con otras personas favoreciendo el aprendizaje cooperativo y construyendo sus opiniones personales a partir del trabajo realizado con el grupo (construcción social del conocimiento, con un enfoque dialéctico aceptando diversas verdades y conciliando ante los conflictos).
- El aula de informática del centro: Conforman un espacio que puede ser utilizado por la comunidad educativa para desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje de la lectura, aprovechando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Este emplazamiento puede recibir el nombre de «aula digital tutorizada», donde grupos heterogéneos de diferentes edades y niveles educativos de alumnos y familiares, monitores, personas voluntarias, etc. Se utilizan los programas del ordenador para mejorar la lectura y la escritura. Los participantes dialogan entre ellos y con el supervisor de la tarea para resolver conjuntamente la actividad. Al tener diferentes edades, se potencia un tipo de aprendizaje intergeneracional que favorece el compartir diferentes puntos de vista para construir una reflexión crítica más completa.

4.9. Cómo influyen las T.I.C. en el pensamiento crítico

Como afirma Fainholc (2005), la información que proviene de Internet facilita la distribución de mensajes sesgados, la creación y la utilización de tópicos que refuerzan los clichés y esquematizaciones sociales. Esto afecta al pensamiento crítico de forma negativa ya que induce a interpretar erróneamente el contenido del texto que se está leyendo y a establecer juicios y conclusiones erróneas o malintencionadas.

Aunque, si se utilizan páginas web con contenido fiable, Internet puede ser una fuente de acceso a numerosos recursos que ayudan a la persona a tener acceso a diferentes tipos de textos con estructuras y contenidos diversos para poder interactuar con otras culturas y ampliar su conocimientos sobre el mundo que le rodea y mejorar así su proceso reflexivo.

Para hacer un uso correcto de internet, Fainholc (2005) establece dos competencias para leer en internet:

- La competencia tecnológica: “Saber hacer reflexivo”. Promueve el saber hacer informático y telemático-educativo, el desarrollo metacognitivo, la búsqueda de autoefectividad y la guía paracrítica. Implica: saber hacer y operar con eficiencia, eficacia y pertinencia en una racionalidad instrumental comprometida con sentidos y demandas sociales e histórico- culturales concreta que supone una capacidad para comprender el mundo con una mirada crítica y no sólo operar equipos.
- La competencia comunicativa: Consiste en reconstruir el sistema general de reglas que la sostienen para generar discursos posibles con desempeños específicos según el dominio. Implica saberes flexibles, procedimientos efectivos diversos de comunicación en general y actividades de interacción proactivas y asertivas, vinculadas con la expresión y la comprensión. También incluye capacidades de autoaprendizaje y autoevaluación, y un razonamiento fluido para resolver variados problemas a través de la lectura y la navegación críticas en Internet.

También son importantes las estrategias que se usan para leer en Internet definidas por Fainholc (2005) como *“procedimientos, métodos, técnicas o habilidades más o menos generales que implican pasos regulares o medianamente estables para la realización, regulación o evaluación de la acción”* (p. 5). Se manifiestan en procesos ejecutivos que implican capacidades cognitivas superiores y/o metacognitivas, para analizar con flexibilidad las situaciones y dar soluciones. Una vez identificadas estas estrategias, se generalizan y aplican en textos fuera de Internet para afianzarlas.

4.10. Técnicas y estrategias para desarrollar el pensamiento crítico en el aula

Para concluir la fundamentación de esta intervención, se van a señalar algunas estrategias o técnicas de interés para desarrollar el pensamiento crítico en el aula. La información recopilada en este aspecto es algo escasa en lo referido a nuestro país. El estudio de este concepto es algo novedoso y apenas se han desarrollado programas en este sentido siendo más frecuente el uso de éstos en países latinoamericanos.

Asimismo, las intervenciones realizadas se han encaminado hacia estudiantes universitarios y no en adolescentes (objeto de estudio de este trabajo). Aún así, se

puede contar con una numerosa clasificación de tácticas y modelos empleados para este fin.

En primer lugar, es esencial conseguir un clima de trabajo óptimo que favorezca la participación activa de los alumnos, darles el tiempo necesario para reflexionar y expresar sus ideas en torno lo que han leído y fomentar la interacción entre los estudiantes. El rol del profesor se modifica. Deja de ser el centro de atención de la clase para pasar a ser un participante más y debe tener habilidades de orientación, moderación y liderazgo intelectual. Además, a la hora de recomendar libros, tienen que tener en cuenta las temáticas que interesan a los chicos, si tienen dificultades de comprensión, proponer textos para animarlos a explorar otros estilos literarios, enseñarles ejercicios de análisis e inferencias y poner en marcha estrategias para la formación de los alumnos que consisten en *“un conjunto de actividades organizadas para conseguir motivar al alumno con la finalidad de que habitúe a leer, esto es, con el propósito de que se fortalezca su habito lector”* (Montesinos, s.f p. 185). En definitiva, tiene que guiar a sus discentes para que descubran la importancia de leer, enseñarles que la lectura supone una puerta al conocimiento y que les permite conocer mejor el mundo que les rodea desde diferentes puntos de vista y sacar provecho de manera crítica y significativa, al proceso que se da en la lectura juiciosa de los diferentes textos (Castillo, 2009).

A continuación se van a mostrar algunas de estas estrategias que el docente puede usar en el aula para cumplir estos objetivos. Serrano (2008) propone las siguientes:

- Favorecer el acceso permanente a prácticas de lectura diversas en contextos culturales también diversos, utilizando textos escritos de diferentes géneros y en diferentes portadores, como fuente de enriquecimiento de competencias, sensibilidades, visiones del mundo y valores, de manera que el estudiante pueda recurrir a ellos para satisfacer motivos y expectativas.
- Desarrollar una consciencia del poder de los textos y de su discurso. Para ello los estudiantes necesitan aprender a formular preguntas que vayan más allá de extraer información, de comprender el significado que el autor desea expresar y de interpretar textos a la luz de sus propias experiencias. Por ejemplo: ¿Qué se propone el autor? ¿Qué pretende? ¿A qué grupo social se dirige? ¿A qué intereses está sirviendo?, y ¿cómo los textos son usados por las personas para alcanzar diferentes posiciones en la sociedad, y cómo son usados a menudo para propósitos opresivos?
- Introducir el análisis crítico de textos periodísticos de opinión que permita analizar la postura del autor, la consistencia de sus argumentos, la ideología

subyacente, las estrategias discursivas y el grado de acuerdo o desacuerdo con la visión de los lectores.

- Ofrecer experiencias de lectura con textos científico-académicos que permitan a los estudiantes poner en juego procesos cognitivos diferentes de los requeridos en la lectura literaria e informativa. Esto supone analizar las formulaciones abstractas (teorías e hipótesis), las conceptualizaciones, las explicaciones causales complejas y las argumentaciones, características de los textos de los diferentes campos disciplinares.
- Sugerir la lectura de autores con posturas y visiones diferentes sobre un tema; proporcionar distintos enfoques para analizar y aprender acerca de ese tema; ayudar a los estudiantes a reconocer puntos de vista diferentes y cotejarlos con otras perspectivas; analizarlos para identificar dónde están las diferencias. Orientarlos para identificar en las ideas planteadas los acuerdos y desacuerdos. Distinguir las opiniones presupuestas. Elaborar su opinión personal sobre las ideas al preguntarse ¿Cuál es mi reacción ante este discurso? ¿Cuáles son los fragmentos más controvertidos del texto? ¿Cuál es la impresión general, teniendo en cuenta todas las interpretaciones posibles?
- Sugerir la lectura de reportes de investigación propios de la disciplina académica, en los cuales se analizan y discuten resultados utilizando el discurso argumentativo, identificar avances e implicaciones de los resultados de investigación en el área disciplinar.
- Recomendar a los estudiantes consultar más de una fuente para ampliar la información; ayudarlos a construir sus propios puntos de vista, al orientar su reflexión y evaluación sobre los conocimientos que van construyendo; organizar foros para debatir puntos de vista y perspectivas diferentes.
- Favorecer experiencias que permitan a los estudiantes familiarizarse con las secuencias explicativas y argumentativas en los textos y reconocer posiciones epistémicas (voces en el discurso) no explícitas. Los estudiantes podrían preguntarse ¿Qué se dice? ¿Qué voces hay en el escrito además de la del autor? ¿Qué proponen? ¿Cómo afectan al discurso globalmente? ¿Las referencias a otros escritos son explícitas o implícitas?
- Involucrarlos en consultas de materiales en la Web; propiciar la lectura de diversos materiales, de los cuales requieran identificar la estructura interna para elaborar esquemas de su contenido, conocer qué temas y marcos teóricos se discuten y cuáles son las tendencias dominantes en determinadas disciplinas.

- Finalmente, involucrarlos en la evaluación de sus logros y en la búsqueda de estrategias para avanzar en el desarrollo de las competencias de lectura crítica.

Castillo (2009) aporta las siguientes técnicas para desarrollar pensamiento crítico dentro del aula de clase:

- Enseñar a los estudiantes cómo pensar y no qué pensar.
- Al seleccionar un libro o contenido literario para ellos, deben tratar temas significativos con los que se sientan identificados y destacar temas vitales que estimulen a recoger, analizar y evaluar el tema estudiado o leído.
- Involucrar procesos dialógicos en los cuales se formulen preguntas de prueba que deben ser analizadas y respondidas, por ejemplo, ¿Cuál es el asunto fundamental?, ¿Qué argumentos son relevantes en este tema?, ¿Existe otro punto de vista que considerar?
- En la teoría crítica los estudiantes construyen y comparan las interpretaciones más razonables para llegar a interpretaciones apropiadas. La discusión se centra entonces en la comparación de lo que se lee, se dice y significa.
- El profesor proporciona oportunidades, para que los estudiantes decidan lo que necesitan saber y los ayuda a desarrollar estrategias para encontrar o ubicar conocimientos.

Este autor también propone una serie de tratados de la mente, que todo profesor necesita cultivar si desea que sus estudiantes lleguen a ser pensadores críticos; entre estos se encuentran:

- Humildad Intelectual: Reconocer que una persona no debe decir que sabe más de lo que sabe, reconocer los límites de su conocimiento, incluyendo la sensibilidad a los patriotismos, prejuicios, y limitaciones sobre un punto de vista.
- Coraje Intelectual: Deseo de enfrentarse, apoyar ideas, creencias y puntos de vista; pensar en forma crítica y no pasiva acerca de lo que se ha aprendido.
- Empatía Intelectual: Necesidad de ponerse uno mismo imaginariamente, en el lugar de otro.
- Buena Fe Intelectual (integridad): Necesidad de ser justo con el pensamiento de uno mismo.
- Perspectiva intelectual: Adherirse firmemente a los principios racionales, a pesar de la posición irracional de otros.

Por último Repetto et al. (2002) apuestan por utilizar estas estrategias para inducir el proceso reflexivo crítico en clase:

- Explicar a los alumnos la importancia de realizar inferencias. Explicarles también por qué no aparece toda la información explícita en el texto y como

pueden hacer inferencias para comprender la lectura. Mostrarles como pueden detectarlas partes del texto que les faciliten la tarea de hacer inferencias y hacerles ver que las hace partiendo del conocimiento que a poseen.

- Enseñarles a los alumnos la diferencia entre el significado literal de un texto y el significado profundo que aportan las inferencias.
- Los ejercicios de activación del conocimiento previo y de realización de predicciones ya que estas se fundamentan en el aprendizaje, experiencias y conocimientos previos del lector: Uso de los títulos, cambios de letras, dejar de leer un fragmento y predecir lo que puede ocurrir, sacar conclusiones antes del final del texto, inferir posibles causas, etc.
- A la hora de plantear el propósito de la lectura, el profesor puede dar las siguientes indicaciones: “Leed con intención de buscar la respuesta a esta pregunta...”, “dónde podemos conseguir pistas sobre...”
- Usar técnicas de modelado. Primero, hay que señalar los elementos concretos del texto que ayudan a realizar la inferencia. Después, se dan unos pasos de instrucción a seguir, o con lectura en voz alta, para señalar los pensamientos que se van teniendo o señalarlos en el texto (palabras, frases y contenidos que ayudan a realizar la inferencia) para ponerlos en común.
- Si el alumno no es capaz de detectar la información clave que le lleva a hacerse una pregunta que genere una inferencia, el profesor puede realizarla. Estas cuestiones deben de concretarse dependiendo del tipo de inferencias (causales, motivacionales, etc.) y señalando las partes que nos pueden ayudar a responder.
- El profesor va guiando con preguntas el proceso de realización de inferencias primero, de forma oral; después, se escriben en la pizarra y finalmente, los alumnos las escriben en papel para que las vayan haciendo mientras leen. También debe estimular a los discentes para despertarles ideas que no aparecen en el texto de forma implícita para que el alumno vaya creando una representación del significado del texto (para esto, puede ser muy útil el pensar con la ayuda de imágenes).
- Estas preguntas pueden estar dirigidas a cuestionar el texto (contenidos, recursos que utiliza el autor, intenciones del texto...). Hay que categorizar las preguntas que van a desarrollarse después de una lectura previa y escogerse con el propósito que se espera, en este caso, dar pie a respuestas que ofrezcan diferentes puntos de vista y respuestas que infieran acerca de “lo que se está leyendo, o se leyó” basadas en el razonamiento lógico. Algunas preguntas que se pueden utilizar son:
 - Preguntas de análisis ¿Cuál es la diferencia o semejanza entre...y...?
 - ¿Cuál es el primer argumento o tesis de...? ¿Cuáles son otras teorías o

argumentos de otros autores...? ¿Cuál es el conflicto o asunto...?
¿Cómo...? ¿Por qué...?

- Preguntas de hipótesis: Si ocurre... ¿Entonces qué pasa...? Si hubiera pasado... ¿Entonces qué sería diferente...? ¿Qué es lo que el autor predice que ocurrirá...?
- Preguntas de evaluación: ¿Qué podría o no podría ocurrir...? ¿Está en acuerdo o en desacuerdo...? ¿Cuál es su opinión...? ¿... relevante o irrelevante...?
- También pueden compararse noticias, análisis de imágenes, relación entre la imagen el texto, etc.
- Las respuestas que los alumnos dan a las preguntas tienen que estar justificadas atendiendo a la coherencia con la representación del texto que va construyendo. Si son incapaces de dar alguna respuesta, el profesor las puede ir dando, mostrando cuales son los razonamientos que pueden hacer mientras leen. De esta manera, se va creando desde el principio del proceso lector un modelo en el que se encajan las ideas críticas que van despertando.
- Se debe elaborar una representación global del texto con todos los elementos que vayan surgiendo. Hay que estimular la implicación de los alumnos en la tarea y que estos se sientan satisfechos con las conclusiones y el resultado del proceso de aprendizaje.
- Realizar un resumen del proceso seguido al final de la actividad en el que se explique la representación que el alumno ha ido creando y como fue cambiando, las conclusiones críticas a las que se han llegado, etc.

Nieto (2005) identifica cuatro diseños curriculares que abarcan los distintos enfoques del pensamiento crítico dentro de la clase:

- La estrategia general: Enfatiza la enseñanza de los principios del pensamiento crítico independientemente de cualquier disciplina o contenido específico. El principal objetivo es promover el pensamiento crítico en los contextos externos a la clase sin estar centrados en ninguna disciplina específica.
- El modelo de infusión: Incorpora actividades del pensamiento crítico con métodos de instrucción más tradicionales. El contenido de las disciplinas sirve como contexto en el que el estudiante aprende de forma explícita las habilidades del pensamiento crítico sobre una disciplina específica.
- El modelo de inmersión: Se lleva a cabo dentro de una materia o disciplina curricular, pero con menor énfasis en los principios explícitos del pensamiento crítico, el énfasis recae en las disposiciones hacia un pensamiento reflexivo. Se exige a los estudiantes que piensen en la materia con una actitud reflexiva y escéptica.
- El modelo mixto: Incorpora aspectos de los modelos anteriores.

Actividades y modelos que pueden desarrollarse en el aula y que tienen como objetivo la enseñanza del pensamiento crítico son:

- Grupos interactivos: El objetivo es fomentar las interacciones entre iguales y con adultos de la comunidad, con el fin de aumentar el aprendizaje instrumental y la solidaridad. La actividad se lleva a cabo mediante el siguiente procedimiento:
 - El aula se divide en varios grupos, heterogéneos tanto en el nivel de aprendizaje, como de género, cultura u origen social.
 - Cada grupo cuenta con la tutoría de un adulto (maestro, padre, madre, estudiantes mayores del centro, estudiantes universitarios, jubilados, etc.) que se encarga de establecer interacciones y ayudar a los estudiantes.
 - El docente responsable del aula dinamiza el trabajo de cada grupo y de cada tutor.
 - El tiempo de la clase se distribuye en cuatro partes para que todos los grupos realicen cuatro actividades diferentes en el tiempo de una hora u hora y media.
 - Cada veinte minutos aproximadamente el grupo cambia de mesa, de actividad y de tutor.
 - Hacer actividades con adultos no profesionales de la educación tiene beneficios en el aprendizaje de la lectura. Son un recurso cognitivo para el aprendizaje, poseen una experiencia, un conocimiento y realizan prácticas de alfabetización con el alumnado diferentes a las escolares pueden aportar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura, beneficiosas para los niños procedentes de entornos no académicos. Además, las estrategias de alfabetización utilizadas por personas de otras culturas son un factor importante para el aprendizaje del idioma por parte de niños inmigrantes con lenguas diferentes.
- *Sketch to stretch* o “boceto para estirar”: Cada estudiante hace un dibujo ilustrando lo que el texto leído significó para él. Cuando terminan, el grupo trata de “leer” lo que cada alumno quiso representar y luego, este explica su ilustración. Con esta técnica se puede comprobar que, cuando se ejerce la alfabetización crítica, los alumnos no permanecen pasivos ante el mensaje del autor (el lector interroga el texto y crea su interpretación abriendo un espacio en el cual se aprecian y validan las perspectivas alternativas). Esto ocurre no solo durante la acción de ilustrar una interpretación, sino también en la discusión que sigue a las ilustraciones. Otra estrategia parecida a esta es la de los *retratos de la mente* o *mind portraits*. Una vez que el texto se ha leído, los estudiantes dibujan la silueta de uno de los personajes (en muchos casos se

elige el personaje cuya voz ha sido silenciada o marginada) y le dan voz, escribiendo o ilustrando sus pensamientos.

- Tertulias literarias dialógicas: Procedimiento:
 - Los participantes escogen de manera democrática la obra que van a leer estando todos de acuerdo con el libro escogido.
 - Deben leer un determinado número de páginas por cada semana.
 - En el encuentro semanal, se leen fragmentos del texto correspondiente a ese periodo de tiempo y se relacionan con todo lo que se les puede ocurrir: con sus vidas, con los acontecimientos del mundo actual, con recuerdos del pasado, etc.
 - Para establecer el turno de palabra, uno de los participantes se constituye en moderador, quien en algunas tertulias suele ser el profesor. De este modo, a través del diálogo, intercambian sus interpretaciones acerca del texto de manera organizada y respetuosa.
- Mayéutica socrática: La tarea del profesor consiste en ayudar al alumno, mediante la formulación de preguntas apropiadas, a sacar el conocimiento que reside en su interior y que, por circunstancias, se encuentra olvidado. El docente asume un rol de mediador cultural, que pone la duda en el sujeto que aprende mediante las preguntas y lo ayuda a enfocar de diversas maneras el objeto de estudio, sacando a la luz también los propios sentimientos y las propias preconcepciones basadas en el conocimiento previo. De esta manera, el alumno es más consciente de lo que piensa, hace, siente, y dice y está en mejores condiciones de sostener sus opiniones y creencias. Este método, como ya se ha dicho, se estructura sobre la base de preguntas. Se distingue entre:
 - Preguntas “de prueba” (el profesor ya conoce la respuesta y sólo desea saber si los estudiantes la conocen como él).
 - Preguntas “auténticas” (quien las hace busca información). Tienen como objetivo que la persona tenga claras sus ideas y ayudarlo a validar su conocimiento.

Este modelo tiene cuatro componentes:

- Origen y fuente: Conocimientos previos, construcción de las respuestas de las preguntas formuladas por el profesor.
- Apoyo, razones, evidencia y supuestos: Buscar argumentaciones que sostengan la opinión resultante.
- Visiones conflictivas: Confrontar comparar las evidencias del punto anterior.
- Implicancias y consecuencias: Analizar, reflexionar sobre la aplicación de las actividades, teorías en un campo profesional determinado.

El desarrollo de este modelo requiere de cierto entrenamiento por parte del profesor, así como tener conocimiento y disposición sobre el material con el que se va a trabajar. Debe también dejar muy claros los objetivos con los que se van a trabajar así como planificar las preguntas que se formularán a los alumnos. Durante el desarrollo de la actividad, el profesor debe mantener la discusión centrada en el tema, involucrar a los alumnos, no juzgar sus respuestas y hacer preguntas que pongan a prueba las opiniones y preguntas vertidas por los estudiantes y que verifiquen la comprensión de estos sobre el tema tratado.

- Simulaciones: Consiste en la reproducción dinámica de una situación a la que se debe después adoptar una decisión que satisfaga la demanda del alumno. Existen dos usos de esta técnica: como recursos de enseñanza y como recurso evaluativo formal. Los referentes teóricos de esta técnica son:
 - La teoría constructivista: Transformación del conocimiento a través del aprendizaje mediante la actividad intelectual del alumno experimentando soluciones a partir de los conocimientos previos y la nueva información que se le proporciona. El aprendizaje es más eficaz cuando se relaciona con cuestiones que cautiven la atención del estudiante. El profesor debe también estimular la autonomía del joven.
 - La teoría de la conversación: El aprendizaje es un acto social el cual se produce mediante el consenso progresivo de una comunidad. La interacción de los miembros de un grupo que trabajan en la misma tarea y en relación con su entorno, trae como consecuencia la adquisición de nuevos conocimientos.
 - La teoría del sujeto epistémico: El ser humano está dotado como de capacidades o competencias cognoscitivas y de contenidos de conocimiento de diverso nivel y complejidad. También es capaz de error (olvido, equivocación e ignorancia), esto lo prepara para aprender (aprendizaje tanto como un proceso de adquisición como un proceso de modificación).

Las simulaciones “imitan” a la realidad mediante tres tipos de modelo:

- Icónico: Observación del comportamiento de un ente real o modelado, en un medio ambiente modelado.
- Analógico: Experimentar y observar efectos de variables sobre un sistema complejo.
- Simbólico: Generar y operar modelos visuales.

Las situaciones simuladas constan de tres dimensiones: (a) grado de interdependencia de los jugadores o participantes, (b) grado de

convergencia/divergencia de los intereses de los mismos, y (c) grado de estructuración de la situación. En esta técnica, el rol mediador del profesor tiene dos sentidos. Primero, es mediador (define la simulación, sus componentes, variables, y las circunstancias específicas de aplicación). El segundo, es el papel como animador, orientador, potenciador, etc.

- Estudio de casos: Exposición de historias que sirven para educar o ejemplos en los que el estudiante dispone de una visión de un problema en un contexto determinado. Son actividades centradas en el estudiante, estructurados en torno a tópicos que ponen en juego conceptos teóricos en un contexto de aplicación. Las características de esta técnica son:
 - Permiten la aplicación de conceptos teóricos, estableciendo una relación entre la teoría y la práctica.
 - Proporciona la oportunidad de obtener una visión de la complejidad de las situaciones reales, viendo como intervienen e interactúan diversas variables, actores, procesos, etc.
 - Estimula el aprendizaje activo de los sujetos, involucrándolos en la resolución de problemas concretos.
 - Proporciona oportunidades únicas para el desarrollo de competencias fundamentales en el ámbito laboral (resolución de problemas, trabajo colaborativo, comunicación etc.).
 - Pueden ser una excelente oportunidad para incentivar el deseo de aprender en los estudiantes.

Los casos que se seleccionan para realizar la actividad ilustran principios generales y buenas prácticas. El desarrollo de un caso requiere aspectos como los temas o tópicos sobre los que se va a tratar, el análisis de esos temas, los datos que se necesitan para hacer el análisis, lugar donde pueden obtenerse los datos y aspectos como: Plantear problemas que atraigan al lector y que, a su vez, tengan aspectos que se asemejen a sus preocupaciones; tener una organización que enfatice los aspectos relacionados con enseñanza, el aprendizaje el medio que le rodea; organizar a los estudiantes para resolver el caso (ejerciendo roles, llevando a cabo tareas específicas, etc.); disponer de un listado de fuentes de información y disponer de criterios de evaluación para los participantes

- El aprendizaje basado en problemas: Es una estrategia centrada en el razonamiento crítico para lograr un alto grado de compromiso del estudiante con el aprendizaje. El ambiente es diseñado para promover el estudio y la investigación en contextos reales; estimula el desarrollo del compromiso y responsabilidad del estudiante, la toma de decisiones, y el aprendizaje

intencionado; cultiva la colaboración entre estudiantes y profesores, utilizando actividades de aprendizaje dinámicas, interdisciplinarias, generativas. Las seis etapas que conforman esta estrategia son:

- Formular el objetivo a partir del caos inicial (Messfinding).
 - Encontrar los hechos.
 - Encontrar el problema.
 - Encontrar la idea.
 - Encontrar la solución (Evaluación de la idea).
 - Hallar la aceptación (Implementación de la idea).
- Valls Barreda (2015) lleva varios años aplicando en el centro donde trabaja (New Tech Odessa High School (NTO)), con mucho éxito el curso *Reading Applications* con el objetivo de fomentar el interés por los libros a través de diversas estrategias de lectura, del debate, de la discusión y del pensamiento crítico. En sus clases, los alumnos llevan a cabo tres proyectos con una duración de entre 4 a 6 semanas (cada uno) que se desarrollan a partir de la lectura de un libro. Estos se eligen teniendo en cuenta las edades de los estudiantes y sus posibles intereses (los alumnos participan en el proceso de elección aportando títulos y compartiendo sus experiencias y gustos por la lectura), intentando que la temática y el estilo de escritura de cada libro sean distintos para así poder asegurar una implicación mayor. Para cada libro se elabora un proyecto con un fin educativo, cuya planificación se incluye en el *Project Planning Toolkit* y que consta de las siguientes partes:
- La *Driving Question* o “pregunta guía” que guía el desarrollo del proyecto y del aprendizaje.
 - Los objetivos a conseguir.
 - Las actividades diseñadas para conseguir los objetivos.
 - Cuál debe ser y en qué consiste el producto final (narración digital/video, folleto, presentación prezi o power point, maqueta).
 - Los recursos y enlaces online con los que van a trabajar los alumnos.
 - Las actividades de *scaffolding*.
 - La evaluación formativa.
 - La tarea literaria y otras actividades de escritura a realizar.
 - Las posibles reflexiones ante el proyecto.
- Proyecto HOT: El objetivo de esta técnica es que los estudiantes desarrollen líneas de pensamiento mediante estrategias de solución de problemas que deben autorregular, evaluar y mejorar. Se pretenden desarrollar las habilidades

cognitivas y metacognitivas que caracterizan el pensamiento de orden superior. Dichas estrategias y procesos a los que se hacen referencia son:

- Estrategias: Identificar la tarea o tipo de problema, definir los términos y elementos esenciales, obtener, juzgar y conectar información relevante y evaluar la adecuación de la información y procedimientos para extraer conclusiones y/o resolver problemas. El fin es que los estudiantes sean conscientes de su manera de pensar y puedan desarrollar sus propias estrategias de resolución de problemas.
- Procesos: Cognitivos (análisis, comparación, inferencia/interpretación y evaluación) y metacognitivos (planificación, monitorización y revisión).

También se utilizan métodos instruccionales para promover el aprendizaje que incluyen técnicas para orientar a los estudiantes, guiarles, practicar, y proporcionarles feedback. Los componentes de las lecciones del proyecto HOT son:

- Establecer el objetivo de la lección.
- Planificar la estrategia adecuada para lograr la habilidad del pensamiento. Influyen el conocimiento y experiencia previos sobre el tema. Revisar las estrategias necesarias para obtener información dependiendo del tipo de material al que se enfrenten.
- Obtener información: leer y revisar la información más relevante para el objetivo.
- Analizar e interpretar la información.
- Escribir y explicar: plan, borrador, evaluación.
- Revisión.
- Ensayo.
- La eficacia en el empleo de la habilidad del pensamiento.
- Discutir y transferir la habilidad a otras áreas.

El procedimiento para llevar a cabo la actividad es el siguiente:

- Se les presenta a los estudiantes el objetivo de la lección y la habilidad en la que se centra la intervención con el fin de centrar su atención en ese propósito.
- El profesor comienza la lección revisando y modelando la estrategia de razonamiento que se necesita para fomentar la habilidad objetivo (identificando posibles alternativas, revisar qué información puede ser realmente relevante, obtener información, clasificar y juzgar la información obtenida en función de cómo se relacione con el objetivo pretendido, explicar cómo la evidencia seleccionada apoya nuestra

- conclusión y considerar interpretaciones alternativas). También repasa el conocimiento previo sobre el tema de la lección así como de la estrategia más adecuada para obtener la información.
- La información debe ser analizada e interpretada para identificar la más apropiada.
 - Los estudiantes escriben y explican sus conclusiones, las cuales serán revisadas y evaluadas por el profesor o por los compañeros.
 - La sesión termina con una discusión sobre la estrategia de razonamiento usada para llevar a cabo la habilidad, y cómo esa estrategia se generaliza a otras tareas similares y se transfiere a otras materias.
- El conocimiento como diseño: Establece unos fundamentos para cualquier método que se dirija a integrar la enseñanza del pensamiento dentro de la instrucción de cualquier materia. Sostiene que la comprensión o cualquier producto del intelecto humano implica considerarlo como un diseño (estructura formada para un propósito en concreto). En este proceso, el alumno debe ser capaz de contestar cuatro preguntas: ¿Cuál es el propósito?, ¿cuál es la estructura?, ¿cuáles son los casos modelos? y ¿qué argumentos explican o evalúan el objeto? Estas cuatro preguntas pueden ser dirigidas a cualquier contenido académico enseñado en el ámbito escolar. Así mismo, esta técnica es útil para organizar y adquirir información académica, para dirigir una discusión entre alumnos, para explicar ciertas estrategias o para enseñar otras estrategias del pensamiento (búsqueda de contraejemplos, los heurísticos de solución de problemas, estrategias de la toma de decisiones tales como la construcción de escenarios, valoración de pros y contras de determinadas circunstancias, etc).
- Las CATs: Técnicas para la evaluación de la clase. Permiten recoger datos sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes durante la adquisición de las estrategias de atención y pensamiento. Una de estas técnicas es el Minuto de Examen, en la que se pide a los alumnos que respondan a preguntas como “¿qué es lo más importante que has aprendido hoy en clase?”, o “¿qué tema de la clase de hoy está más disponible en tu mente?” Estos responden de forma anónima durante unos minutos. El profesor recoge las respuestas, las lee y las analiza. Después, prepara una respuesta global para toda la clase en función del grado de comprensión, feedback que será ofrecido en la clase siguiente, en el que se resolverán dudas, se aclararán ciertos aspectos mal comprendidos, o se resumirán ideas importantes. Las CATs requieren que los estudiantes reflexionen y expliquen su propio aprendizaje, proporcionando una guía práctica de su autoevaluación

y metacognición dentro de una determinada disciplina. Las respuestas de los alumnos a esa evaluación es lo que puede conducir a mejorar el pensamiento crítico.

- Cuestiones reflexivas para la enseñanza del pensamiento crítico: La característica más importante del pensador crítico es una mente que constantemente se cuestiona o analiza cualquier cosa. Esto conlleva la enseñanza a los estudiantes a plantear buenas cuestiones para mejorar su pensamiento crítico. Se propone un Modelo de Cuestiones, cuyo objetivo es ayudar a los estudiantes a que aprendan a cuestionar de forma reflexiva sobre el material que leen, oyen, o discuten. Este modelo está enfocado en el aprendizaje autónomo basado en la indagación dejando toda la responsabilidad de aprender al estudiante. El procedimiento de esa técnica es el siguiente: El profesor pregunta cuestiones a los estudiantes para generar información, inferencias, predicciones, etc. Por otro lado, el alumno aprende la habilidad de plantearse esas preguntas a sí mismo (de forma autónoma) cuando está estudiando solo, participando en un grupo de discusión dentro de la clase, o trabajando independientemente de ella y las responde con el objetivo de tomar conciencia de su conocimiento o ausencia de él, de manera que puedan solventar y aclarar las faltas de comprensión o concepciones erróneas. El modelo de indagación formula preguntas que inducen procesos cognitivos de orden superior como el análisis de ideas, la comparación y el contraste, la inferencia, la predicción, la evaluación, la refutación, las relaciones causa efecto, o la síntesis. Este modelo de cuestiones reflexivas puede utilizarse tanto en grupo, individualmente o combinando ambos. Además, se puede generalizar a otros contextos.
- Programa de Filosofía para niños: El supuesto básico del programa es que los niños son filósofos por naturaleza porque continuamente se plantean frecuentemente cuestiones filosóficas y esto les resulta motivante. El objetivo es desarrollar las habilidades de razonamiento e indagación filosófica para que los niños lleguen a pensar por sí mismos, formen sus propios juicios independientes, lleguen a estar orgullosos de su propia comprensión, de su adopción de puntos de vista y satisfechos de sus habilidades de razonamiento. El Programa da mucha importancia a la discusión en clase promoviendo para ello aspectos como el compartir ideas, el unir fuerzas intelectuales, el proceso de razonar colectivamente, etc. Todo esto se lleva a cabo mediante la lectura de novelas relacionadas con aspectos filosóficos para niños. El profesor debe guiar las discusiones, las ideas y la exploración en el grupo y fomentar un buen ambiente que estimule a los alumnos a descubrir su propio pensamiento y sus procesos. El material con el que se trabaja se encuentra en las discusiones de

las novelas que el alumno debe leer, y un manual de enseñanza para el profesor.

- Modelo F.R.I.S.C.O.: Se centra en desarrollar un conjunto de habilidades y fomentar unas disposiciones del pensamiento crítico. Un factor importante es que tanto las habilidades las disposiciones deben estar presentes o la persona no será una buena pensadora crítica.
 - Las habilidades de pensamiento crítico consisten en: Centrarse en el problema, analizar argumentos, plantear y responder a cuestiones de clarificación y desafío, juzgar la credibilidad de la fuente, observar y juzgar informes de observación, deducir y juzgar deducciones, inducir y juzgar inducciones, hacer juicios de valor, definir términos y juzgar las definiciones de acuerdo a tres dimensiones: forma, estrategias de definición y contenido, identificar suposiciones, decidir en la acción e interactuar con los otros.
 - Las disposiciones: Consisten en una combinación de actitudes y de inclinaciones divididas en tres fases:
 - Procurar que las creencias sean ciertas y las decisiones justificadas mediante la búsqueda de alternativas (hipótesis, explicaciones, conclusiones, planes, fuentes) y en función de la credibilidad de la información disponible (estar bien informado). Es importante también considerar seriamente otros puntos de vista diferentes a los propios.
 - Representar una posición de forma honesta siendo claro sobre el significado del discurso que se emite manteniendo el foco en la cuestión. Buscar y ofrecer razones. Tener en cuenta la situación en su conjunto. Estar reflexivamente despierto a sus propias creencias básicas.
 - Cuidar la dignidad y el valor de toda persona. Descubrir y escuchar los puntos de vista y las razones de los otros así como sus sentimientos, el nivel de comprensión, evitar intimidar o confundir a los otros y preocuparse por el bienestar de los demás.

Este modelo consta de seis elementos que conforman una guía útil para llevar a cabo cualquier actividad que exija este estilo de pensamiento, al tiempo que proporciona un conveniente modo de verificación y control para asegurarse de que se están llevando a cabo los pasos más importantes para pensar críticamente. Los pasos que propone seguir son:

- Foco (F: *Focus*): Determinar cuál es el tema, cuestión o problema principal en el que centrar el foco de nuestra atención.

- Razón o razones (*R: Reasons*): Razones que empleamos para realizar nuestro argumento. Es importante identificar las razones a favor y en contra, evidencias y alternativas ante una determinada opción y valorar su aceptabilidad. También hay que tener en cuenta las fuentes que se utilicen, los métodos de observación y la identificación de los problemas.
- Inferencia (*I: Inference*): Son los pasos que van de las razones a la conclusión. La evaluación de la inferencia depende del tipo de argumentación y los criterios de valoración de ese argumento.
- Situación (*S: Situation*): Incluye las personas implicadas en la situación, sus propósitos, historias, conocimientos, emociones, prejuicios, intereses, amistades, entorno físico y social etc. que ayudan a comprender el significado de lo que el pensador Esto incluye su entorno físico y social, y por tanto, a sus familias, gobierno, instituciones, empleos, vecinos, etc. Estos factores influyen en el significado de lo que la persona está pensando.
- Claridad (*C: Clarity*): La persona tiene que ser clara cuando escribe o habla para facilitar la comprensión de su discurso.
- Visión general (*O: Overview*): En esta última fase, se hace un balance de todo lo inferido y aprendido durante el proceso haciendo un repaso del procedimiento llevado a cabo en los pasos anteriores.
- El modelo de Halpern: Este modelo tiene como objetivo la transferencia de las habilidades de pensamiento crítico aprendidas a otros contextos. Consta de cuatro partes:
 - Un componente disposicional o actitudinal: Para desarrollar el pensamiento crítico, la persona tiene que mostrar una actitud y disposición para aprender, para saber cuándo tiene que utilizar esta habilidad y tener voluntad para aplicarla. Asimismo, debe mostrar tener ciertas actitudes: deseo para comprometerse y persistir en una tarea compleja, uso habitual de planes y supresión de la actividad impulsiva, flexibilidad y apertura mental, disposición para abandonar estrategias no productivas en un intento de autocorregirlas, y una conciencia de las realidades sociales que necesitan ser superadas de forma que los pensamientos se conviertan en acciones.
 - La instrucción y práctica en las habilidades del pensamiento crítico: Propone un número reducido de habilidades que deben guiar la instrucción: habilidades de razonamiento verbal (para comprender y defenderse contra técnicas persuasivas), habilidades para analizar argumentos, habilidades para comprobar hipótesis (generalización, el

- reconocimiento de la necesidad de una gran muestra, exactitud en la evaluación y la validez), probabilidad e incertidumbre y habilidades para tomar de decisiones y resolver problemas (generar alternativas, seleccionarlás y evaluarlas, redefinir problemas y objetivos, etc.).
- La estructuración de las actividades sobre las que se trabaja, de manera que se facilite la transferencia a otros contextos fuera de la instrucción mediante los siguientes aspectos: creando claves de recuerdo desde los aspectos estructurales de los argumentos (cuando estos aspectos están presentes en una situación nueva, pueden servir como clave de recuperación de las habilidades aprendidas), practicando con ejemplos realistas y correcciones de los errores que se puedan cometer en esos ejemplos, aumentar la relación entre el concepto que se está aprendiendo con otros ya aprendidos y utilizar situaciones similares a las que la persona puede encontrarse en su medio habitual.
 - Un componente metacognitivo para dirigir y gestionar las habilidades y las estrategias (para controlar si están cumpliendo los objetivos propuestos y tomar las decisiones correctas) y evaluar el pensamiento (mediante feedback).
- El modelo de Paul y Elder: Dentro hay tres aspectos centrales para el desarrollo del pensamiento crítico:
- Virtudes intelectuales: Imparcialidad (necesidad de tratar exactamente igual a todos los puntos de vista), humildad intelectual (reconocer los límites del propio conocimiento cuando la situación lo requiera y tomar conciencia de los propios sesgos, prejuicios y limitaciones), coraje intelectual (capacidad para afrontar y desafiar aquellas ideas o creencias con las que no estamos de acuerdo), empatía intelectual (necesidad de ponerse en el lugar de los otros para comprenderles a ellos y a sus posiciones), integridad intelectual (mantener y aplicarse a uno mismo los mismos estándares o criterios que aplicamos a otros), perseverancia intelectual (ser capaz de trabajar en condiciones de gran complejidad), confianza en la razón (apoyar y fundamentar las conclusiones en razones sólidas y usar el razonamiento para juzgar si se acepta o rechaza una determinada posición) y autonomía intelectual (pensar por uno mismo y ser dueños de las propias creencias, valores y pensamientos, y no aceptar creencias u opiniones injustificadas).
 - Elementos del pensamiento: Sirven para analizar el pensamiento. Estos elementos son: el propósito (el objetivo al que se dirige el pensamiento), el punto de vista (orientación, enfoque o perspectiva), los conceptos (El pensamiento usa conceptos, que son las categorías

generales o ideas, a partir de las cuales el pensamiento interpreta, clasifica o agrupa la información), problemas o cuestiones, la información o los hechos (que se utilizan para apoyar la conclusión), las conclusiones (inferidas desde los hechos o la información), las suposiciones (lo que se da por puesto a la hora de inferir algo), las implicaciones (las consecuencias que tiene el pensamiento).

- Criterios de calidad: Sirvan para evaluar el pensamiento resultante y que este sea bueno. Estos criterios son: La claridad, la exactitud, la precisión, la relevancia, la profundidad, la amplitud, la lógica y la significación.
- Feuerstein y el Enriquecimiento Instrumental: El objetivo de este modelo es la mejora del desempeño cognitivo de la persona mediante el cambio y la modificación de sus habilidades en interacción con su entorno. Existen dos formas de interacción entre la persona y su entorno: la exposición directa a los estímulos del entorno, y las experiencias de aprendizaje mediatizado por un agente.
- El Proyecto Inteligencia: El proyecto pretendía desarrollar habilidades de razonamiento y pensamiento creativo a través del diálogo y del descubrimiento. Entre esas habilidades que se desarrollan se encuentran: la solución de problemas, la toma de decisiones, el razonamiento verbal, y el pensamiento creativo. Para desarrollar la capacidad de pensamiento, se emplean tareas que requieran algún tipo de actividad intelectual y que requieran de mucha práctica como: observación, comparación, generación de inferencias inductiva y deductiva, uso preciso del lenguaje, solución de problemas, creatividad e inventiva y la toma de decisiones. El papel del profesor se limita a ser un facilitador del aprendizaje ya que todo el peso del proceso de aprendizaje recae sobre el alumno.
- De Bono y el Pensamiento Paralelo: Este modelo supone la confrontación de varias ideas con el fin de que un grupo de personas tomen una decisión de manera cooperativa generando hábitos de pensamiento constructivo. Este autor cree que la actividad de pensar se puede mejorar mediante unas diversas herramientas que entrenan el pensamiento. Estas herramientas se dividen en seis grupos formados por diez lecciones que pueden trabajarse de manera individual o colectiva. Estos grupos son: amplitud de pensamiento sobre un problema (énfasis sobre las maneras de pensar acerca de una situación), organización (habilidad de focalizar la atención en el problema a cuestionar), interacción (analizar las evidencias y los argumentos de las diferentes perspectivas sobre un tema), creatividad (la generación y, en menor medida,

evaluación de las ideas, información y sentimiento (factores afectivos) y acción (marco general para abordar los problemas).

- Santiuste, y el grupo de Pensamiento Crítico de la Universidad Complutense de Madrid: Este grupo pretende usar la filosofía para que el alumno tenga la capacidad de enfrentarse a los problemas y buscar las soluciones más adecuadas desarrollando así su capacidad de reflexión crítica. La filosofía se emplea en este modelo por dos razones: ayuda al alumno a aprender a pensar libremente en el desarrollo del pensamiento crítico y es el mejor proceso para formar el espíritu crítico de los estudiantes. La función del docente es enseñar a resolver problemas y que lo aprendido por los alumnos pueda aplicarse a problemas cotidianos. En educación secundaria, se abordan dos temas desde esta perspectiva: El primero, de carácter metodológico, pretende enseñar al alumno a enfocar su pensamiento hacia un propósito determinado. El segundo, se refiere al progreso de la ciencia y las técnicas.
- Solución de problemas: En esta técnica, se desarrollan una serie de simulaciones de situaciones donde se representa un problema determinado para diseñar posteriormente su solución. Destacan dos modalidades: los patrones de solución de problemas y la comprensión y solución de problemas.
- Razonamiento: Destacan los siguientes programas:
 - ADAPT (Accent on the Development of Abstract Process of Thought = Acento en el Desarrollo de los Procesos Abstractos de Pensamiento): Su objetivo es la formación en las destrezas de pensamiento en el ámbito educativo.
 - DOORS (Development of Operational Reasoning Skills = Desarrollo de las habilidades de Razonamiento Operacional): Pretende integrar la enseñanza de las destrezas de razonamiento con los contenidos convencionales mediante la identificación de destrezas de razonamiento (observación e identificación de variables, descripción de las variables, comparación y contraste, comparación a través de gráficos, deducción a partir de gráficos, deducir a partir de gráficos, clasificación, separación y control de variables, formulación de hipótesis, resumen y causalidad, etc.).
 - SOAR (Stress on Analytical Reasoning = Tensión en el Programa de Razonamiento Analítico).
 - DORIS (Development of Reasoning in Science = Desarrollo del Razonamiento en las Ciencias): Formado por cinco dimensiones: Destrezas hipotético-deductivas, aislamiento y control de variables;

lógica combinatoria, razonamiento proporcional y razonamiento correlacional.

- **Toma de Decisiones:** Se identifican en este sentido programas orientados en dos líneas diferentes: unos, dirigidos a la mejora de las destrezas de decisión en general; otros, al incremento de la capacidad de decisión de los sujetos en ámbitos de contenido específicos, como por ejemplo en el manejo de la sexualidad, el consumo de drogas, entre otros.
 - GOFER (Goals clarification, Option generation, Fact finding, Consideration of effects, and Review and Implementation = Clarificación de metas, Generación de opciones, Consideración de efectos, y revisión y ejecución).
 - Personal Decision Making: Consta de cinco etapas: identificar un conjunto de cursos de acción alternativos, idear o identificar criterios para evaluar ese conjunto de alternativas, usar los criterios de la etapa anterior, resumir la información acerca de cada una de las alternativas y autoevaluación.
- **Pensamiento Creador:** Esta técnica busca mejorar la capacidad de solucionar problemas, el desarrollo de destrezas metacognitivas o el mejoramiento del pensamiento en su conjunto. Una tarea destacada es el Programa de Pensamiento Productivo cuyo objetivo es incentivar la motivación a través de la formulación de problemas significativos.

5. Programa de orientación e intervención psicopedagógica

A continuación, se desarrolla el programa de orientación e intervención psicopedagógica dirigido a desarrollar la capacidad de pensamiento crítico en el alumnado de 3º de E.S.O. utilizando como herramienta para este fin la lectura. En él se plantean varias actividades agrupadas en los tres ámbitos de la orientación educativa: acción tutorial, atención a la diversidad y orientación académica y profesional. Debido a la amplitud del programa, solo se desarrollan a modo de ejemplo una de las actividades propuestas en cada área:

5.1. Planificación

- **Área de intervención:** Este programa está dirigido a alumnado de 3º de E.S.O. para desarrollar su capacidad de pensamiento crítico e instaurar hábitos lectores. Las actividades planteadas cubren las tres áreas de intervención de la Orientación Educativa: la acción tutorial, la atención a la diversidad y la orientación académica y profesional.
- **Recursos:**
 - Acción tutorial:

- Recursos humanos: Orientador, maestro de Pedagogía Terapéutica, profesor de Lengua Castellana y Literatura, profesor de ATAL, padres de los alumnos.
- Recursos materiales: Biblioteca, libros, cartulinas, papel, rotuladores y lápices de colores, caja, cuadernos y fichas para actividades.
- Atención a la diversidad:
 - Recursos humanos: Orientador, maestro de Pedagogía Terapéutica, profesor de ATAL.
 - Recursos materiales: Biblioteca, aula de ATAL, aula de apoyo, libros, ordenadores, cartulinas, papel, rotuladores y lápices de colores, caja, cuadernos y fichas para actividades.
- Orientación académica y profesional:
 - Recursos humanos: Orientador, padres de los alumnos, exalumnos, representantes de las universidades.
 - Recursos materiales: Aula, ordenadores, libros, cartulinas, papel, rotuladores y lápices de colores, caja, disfraces, cuadernos y fichas para actividades.

5.2. Diseño del programa

- Objetivos:
 - Desarrollar la capacidad de pensamiento crítico de los alumnos
 - Instaurar hábitos lectores en los alumnos
 - Desarrollar la capacidad autorreflexiva de los alumnos
 - Desarrollar aspectos como la realización de inferencias, conciencia social, la habilidad para tomar decisiones, la solución de problemas o anticipar eventos
 - Ser tolerantes ante los distintos puntos de vista
 - Generalizar los aspectos aprendidos a contextos cotidianos del alumno
- Competencias: Las competencias educativas que se trabajan en este programa son:
 - Competencia en comunicación lingüística
 - Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
 - Competencia social y ciudadana.
 - Competencia para aprender a aprender.
 - Autonomía e iniciativa personal.
- Unidades de actuación: Las actividades que se llevarán a cabo en la realización de este programa teniendo en cuenta las áreas de intervención son:
 - Acción Tutorial:

- Simulación de una situación, análisis y alternativas de solución al problema.
- Enseñar habilidades mediante la lectura.
- Planteamiento de dilemas morales.
- **Taller de lectura.**

1. Justificación

Con la realización de un taller de lectura en el centro educativo se pretende crear las condiciones necesarias para el desarrollo de hábitos lectores de los alumnos y la estimulación de su capacidad de pensamiento crítico.

Al inculcarles la afición por la lectura, los alumnos aprenden a disfrutar una actividad en la que pueden dedicar su tiempo libre y que le puede aportar beneficios como desarrollar la capacidad de razonar, mejorar sus redacciones, ampliar su vocabulario, mejorar la ortografía, etc.

Asimismo, con el desarrollo del pensamiento crítico, el estudiante aprenderá a producir sus propias opiniones utilizando de manera eficiente la información de la que dispone, empleando un lenguaje claro y preciso, manteniendo en todo momento la atención centrada en su argumento y respetando las opiniones de los demás, aun en el caso de que éstas sean incompatibles.

Este taller surge debido a la necesidad de mejorar estos dos aspectos en el alumnado de 3º de E.S.O. ya que presentan aspectos referidos a:

- Bajos niveles de comprensión, interpretación y análisis en la lectura.
- Escaso nivel de razonamiento crítico.
- Pobreza en el vocabulario.
- Dificultad para establecer un debate.
- Escasa motivación para realizar actividades enfocadas al desarrollo del pensamiento crítico.

Con esta actuación se trabaja uno de los aspectos recogidos en los principios pedagógicos de la etapa de Educación Secundaria que la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación, que recoge en el Cap. III, art. 26: “En esta etapa se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas y se fomentará la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas. A fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias”. También se cumple con algunos objetivos recogidos en el Cap. I., art. 4 del Decreto 231/2007, de 31 de Julio, de ordenación y enseñanzas correspondientes a la ESO en Andalucía: “Adquirir habilidades que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan, participando con actitudes solidarias,

tolerantes y libres de prejuicios y saber interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos”.

El orientador, dentro de las funciones recogidas en el Decreto. 200/1997, de 3 de Septiembre, que regula el Reglamento Orgánico de los IES, deberá:

- Asesorar al ETCP acerca de las actuaciones pedagógicas que se desarrollan con este programa.
- Asesorar a la Comunidad Educativa:
 - Informar al profesor de Lengua Castellana y Literatura, sobre las actividades que se desarrollarán en esta intervención para incluirlas en su programación didáctica.
 - Coordinación entre el Orientador y dicho profesor, que trabajará con el alumnado de 3º de ESO desarrollando un taller de lectura, en horario de mañana, 1 hora semanal.

2. Destinatarios

Alumnado de 3º de ESO del centro en general, y concretamente con el alumnado que presente dificultades en la lectura y escaso nivel de pensamiento crítico dentro de este mismo nivel. El profesor de Lengua Castellana y Literatura colabora con el orientador en el desarrollo de la actividad. Se deben tener en cuenta los siguientes criterios para participar en el taller:

- Mayor riesgo de fracaso escolar.
- Mayor riesgo de abandono escolar.
- Nivel de lectura por debajo de lo esperado según momento evolutivo en que se encuentran.
- Posibilidades de mejorar el rendimiento con la práctica lectora.
- Posibilidad de mejorar en la capacidad de pensamiento crítico.
- Posibilidad de mejorar en las capacidades de realización de inferencias, conciencia social, la habilidad para tomar decisiones, la solución de problemas o anticipar eventos.

3. Objetivos

- Instaurar hábitos lectores en los alumnos.
- Desarrollar aspectos como la realización de inferencias, conciencia social, la habilidad para tomar decisiones, la solución de problemas o anticipar eventos.
- Ser tolerantes ante los distintos puntos de vista.
- Fomentar y promover el hábito de la lectura, resolviendo problemas, mejorando la comprensión lectora y estimulando la reflexión crítica del alumnado lector.

- Implicar a las familias en la mejora de la lectura de sus hijos/as.

4. Contenidos/Actividades/Temporalización

La realización del taller se lleva a cabo durante el tercer trimestre del curso durante 10 sesiones de una hora semanal. El lugar donde se emplaza esta actividad será la biblioteca del centro con el fin de que los alumnos conozcan las instalaciones e impulsar su uso. Así mismo, se propiciará el establecimiento de un clima distendido que estimule la curiosidad de los estudiantes. El procedimiento para realizar el taller es el siguiente:

- Sesión 1: Acomodar a los alumnos en la biblioteca sentándolos en las mesas disponibles. Explicarles en qué va a consistir el taller: Es una actividad que tiene como objetivo el instaurar hábitos lectores en los estudiantes y desarrollar con ello su capacidad de pensamiento crítico para que puedan aprender habilidades sobre tomar decisiones, solucionar problemas y saber solventar diversas situaciones que se pueden presentar en su vida cotidiana. A continuación, se les explica también que, a lo largo del taller, se va a proceder a la lectura de un libro. Para decidir qué obra es la elegida, se establece un debate con los alumnos mediante una serie de preguntas para tener en cuenta sus sugerencias y conocer un poco más el uso que hacen de la lectura:

Preguntas para el debate:

- ¿Cuál es el título del último libro que habéis leído?
- ¿Cuál es vuestro género literario favorito?
- ¿Cuántos libros leéis al año?
- ¿Con qué libro de los que habéis leído os identificáis más y por qué?
- ¿Con qué frecuencia hacéis uso de la biblioteca municipal?
- ¿Qué libro os gustaría leer en este taller y por qué?

Figura 1. Formulario de preguntas para escoger el libro del taller de lectura.

Una vez elegido el libro a leer, se fragmenta en ocho partes iguales que el alumno debe leer en casa durante la semana. Para, se les indica las páginas que tiene que leer para la siguiente sesión.

- Sesión 2: Para comenzar, se hace un repaso de los aspectos claves del fragmento que los estudiantes han debido leer en casa. Para ello, se formulan

una serie de preguntas en relación al texto. El profesor debe moderar el debate estableciendo turnos de palabras y manteniendo el orden en las intervenciones de los alumnos mediante una serie de reglas que se escribirán en una cartulina y se colocarán en un lugar accesible para ellos:

Reglas para el debate: – Respetar el turno de palabra y hablar de uno en uno. – Prestar atención a las intervenciones de los compañeros. – no tener prisa en contestar. – No se aplaude, no se silba, no se grita, no se insulta. – Ser claros y directos en todas las intervenciones. Procurar no hacer exposiciones largas, ni interrumpir a los compañeros, ni desviarse del tema central. – Escucha sin interrumpir. – Levantar la mano antes de hablar. – Ponerse en el lugar del otro.
--

Figura 2. Reglas a seguir en el debate del taller de lectura

Después del debate, se hace un ejercicio que consiste en responder a cinco preguntas formuladas en una ficha como la siguiente:

I.E.S. _____ Taller de lectura. Sesión 2. Preguntas. Lee con atención las siguientes preguntas y contesta según tu opinión: 1. ¿_____? _____ _____ _____ _____
--

2. ¿_____?	_____

3. ¿_____?	_____

4. ¿_____?	_____

5. ¿_____?	_____

Figura 4. Ejemplo de ficha con preguntas de la sesión 2 del taller de lectura.

Se les deja a los alumnos sobre unos 15 minutos de tiempo para contestar a las preguntas y después, se hace una puesta en común de las respuestas. El profesor debe mostrar una actitud solícita para resolver cualquier duda o dificultad que pueda presentar el alumno en ese momento. Para concluir con la sesión, se asigna el siguiente fragmento a leer para la próxima semana.

- Sesión 3: Para comenzar, se hace un repaso del fragmento que los estudiantes han debido leer en casa mediante la formulación de preguntas por parte del profesor tal y como se ha hecho en la sesión 2. Después del debate, se hace un ejercicio que consiste en redactar una reflexión personal en torno a una idea principal del texto. Para ello, el alumno rellena una ficha como la que se ejemplifica en la figura 5. Tras dejarles 15 minutos para escribir sus repuestas,

[illegible]

Figura 5. Ejemplo de ficha para la realización del ejercicio de redactar una reflexión personal en torno a una idea principal. Para la realización de la pregunta, se ha tomado como ejemplo el libro *Divergente* (2011) de Verónica Roth.

Para concluir con la sesión, se asigna el siguiente fragmento a leer para la próxima semana.

- Sesión 4: Para comenzar, como en las sesiones anteriores, se hace un repaso del fragmento que los estudiantes han debido leer en casa y el debate de los aspectos claves del texto. Después, se hace un ejercicio que consiste en modificar un fragmento de la parte leída en esa semana. Para ello, se dividen a los alumnos en grupos de 4 personas y rellenan una ficha como la que se ejemplifica en la figura 6 que contiene una parte del libro. Los alumnos deben modificar el texto cambiando algunas palabras o frases para otorgarle un sentido nuevo. Tras dejarles 15 minutos para escribir sus repuestas, cada grupo lee su historia. El profesor debe mostrar una actitud solícita para resolver cualquier duda o dificultad que pueda presentar el alumno en ese momento e incentivar la participación del alumnado.

I.E.S. _____

Taller de lectura. Sesión 4.

Leed atentamente el siguiente fragmento:

Christina se une a mí en el grupo que va a la derecha, junto con Uriah, cuya sonrisa se ve blanca contra su piel de bronce. No me había dado cuenta antes, pero él tiene un tatuaje de serpiente detrás de su oreja. Me quedo mirando la cola curvándose alrededor del lóbulo de su oreja por un momento, pero luego Christina comienza a correr y tengo que seguirla.

Tengo que correr dos veces más rápido para mantener mis pasos cortos a los largos suyos. Mientras corro, me doy cuenta que sólo uno de nosotros llegará a tocar la bandera, y no importará que fue mi plan y mi información lo que nos llevó a esto, si no soy yo quien la agarra. A pesar de que apenas puedo respirar, en este ritmo, corro más rápido, y estoy a los talones de Christina. Saco la pistola alrededor de mi cuerpo, sosteniendo mis dedos en el gatillo.

Llegamos al final del muelle, y cierro la boca para mantener mi respiración ruidosa adentro. Nuestros pasos ahora son más lentos, no tan fuertes, y busco la luz parpadeante de nuevo. Ahora que estoy en el suelo, es más grande y más fácil de verla. Señalo, y Christina asiente con la cabeza, abriéndose camino hacia ella.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Figura 6. Ficha para la realización del ejercicio de modificar un texto. Para la realización del ejercicio, se ha tomado como ejemplo el libro *Divergente* (2011) de Verónica Roth. Texto recuperado de <http://data.over-blog-kiwi.com/0/71/45/45/201308/ob_b9d28a153ff26c5cbca2a2ca2627704e_divergent-1.pdf>

Para concluir con la sesión, se asigna el siguiente fragmento a leer para la próxima semana.

- Sesión 5: Para comenzar, como en las sesiones anteriores, se hace un repaso del fragmento que los estudiantes han debido leer en casa y el debate de los aspectos claves del texto. Después, se hace un ejercicio que consiste en ordenar un texto que está desordenado. Para realizar esta actividad, se entrega a los alumnos una ficha, como la que se ejemplifica en la figura 7, en la que se han desordenado varios párrafos de un fragmento del libro. Los alumnos deben ordenar esos párrafos para que la historia tenga sentido. Tras dejarles unos 15 minutos para responder a la ficha, se procede a corregir. El profesor debe mostrar una actitud solícita para resolver cualquier duda o dificultad que pueda

presentar el alumno en ese momento e incentivar la participación del alumnado.

I.E.S. _____

Taller de lectura. Sesión 5.

Lee atentamente los siguientes fragmentos:

Cambio de un pie al otro, tratando de conseguir un buen vistazo de él. Cuando por fin lo hago, miro hacia otro lado. Sus ojos ya están en mí, probablemente atraído por mi movimiento nervioso.

—Vamos a anunciar mañana los recortes —dice Cuatro—. El hecho de que sean transferidos e Iniciados nacidos Intrépidos no se tendrá en cuenta. Cuatro de ustedes podrían ser un Sin Facción y ninguno de ellos. O cuatro de ellos podrían ser un Sin Facción y ninguno de ustedes. O cualquier combinación de éstos. Dicho esto, aquí están sus rangos.

Creo que sus ojos se detuvieron sobre Peter en la última línea, pero se movieron con tanta rapidez para que esté segura.

—Si tienen un alto rango, pierden puntos por perder con un rival de bajo rango.

Molly deja escapar un ruido desagradable, como un resoplido o una queja.

—La segunda etapa de la formación es más difícil que la primera etapa, ya que está más estrechamente ligada a la superación de la cobardía —dice—. Dicho esto, es extremadamente difícil tener un rango alto al final de la Iniciación si tu rango fue bajo en la primera etapa.

Como has podido comprobar, están desordenados. Tu misión consiste en ordenar todas estas partes para que el texto final tenga sentido.



Figura 7. Ejemplo de ficha para la realización del ejercicio de ordenar un texto. Para la realización del ejercicio, se ha tomado como ejemplo el libro *Divergente* (2011) de Verónica Roth. Texto recuperado de <http://data.over-blog-kiwi.com/0/71/45/45/201308/ob_b9d28a153ff26c5cbca2a2ca2627704e_divergent-1.pdf>

Para concluir con la sesión, se asigna el siguiente fragmento a leer para la próxima semana.

- Sesión 6: Para comenzar, como en las sesiones anteriores, se hace un repaso del fragmento que los estudiantes han debido leer en casa y el debate de los aspectos claves del texto. Después, se hace un ejercicio que consiste en responder a cinco preguntas formuladas. El procedimiento a seguir es el mismo que se ha seguido para realizar esta actividad en la sesión 2. Los alumnos rellenan una ficha como la mostrada en la figura 4. Se les deja a los alumnos sobre unos 15 minutos de tiempo para contestar a las preguntas y después, se hace una puesta en común de las respuestas. Para concluir con la sesión, se asigna el siguiente fragmento a leer para la próxima semana.
- Sesión 7: Para comenzar, como en las sesiones anteriores, se hace un repaso del fragmento que los estudiantes han debido leer en casa y el debate de los aspectos claves del texto. Después, se hace un ejercicio que consiste en plantear una línea argumental distinta a la original. Para ello, se dividen a los alumnos en grupos de 4 personas y rellenan una ficha como la que se ejemplifica en la figura 8 que contiene un fragmento del libro. Cada grupo debe escribir un texto breve que continúe la historia consiguiendo así, una línea argumental distinta a la original. Tras dejarles 15 minutos para escribir sus

repuestas, cada grupo lee su historia. El profesor debe mostrar una actitud solícita para resolver cualquier duda o dificultad que pueda presentar el grupo en ese momento e incentivar la participación del alumnado. Es conveniente también motivar a los alumnos a establecer comparaciones o a plantear alternativas de respuesta para incentivar el desarrollo del pensamiento crítico.

I.E.S. _____

Taller de lectura. Sesión 7.

Leed atentamente el siguientes fragmento:

Corro en silencio, sin aliento cuando alcanzo las escaleras y me paro en el último escalón hacia el salón de cristal mientras Cuatro mira a los otros. Por las ventanas puedo ver las luces de la ciudad, brillando ahora pero atenuándose mientras las miro. Se supone que se apagarán a medianoche.

Al otro lado de la habitación, Cuatro se para junto a la puerta y mira el paisaje tenebroso. Él sostiene una caja negra en una mano y una jeringa en la otra.

—Ya que estás aquí—dice, sin ver por encima de su hombro—, creo que deberías ir conmigo.

Ahora, debéis escribir un texto breve que vaya a continuación y que pueda continuar la historia mostrada en el fragmento anterior.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slight shadow on the right side, suggesting it's resting on a surface.

Figura 8. Ejemplo de ficha para la realización del ejercicio de escribir una línea argumental distinta a la original. Para la realización del ejercicio, se ha tomado como ejemplo el libro *Divergente* (2011) de Verónica Roth. Texto recuperado de <http://data.over-blog-kiwi.com/0/71/45/45/201308/ob_b9d28a153ff26c5cbca2a2ca2627704e_divergent-1.pdf>

Para concluir con la sesión, se asigna el siguiente fragmento a leer para la próxima semana.

- Sesión 8: Para comenzar, como en las sesiones anteriores, se hace un repaso del fragmento que los estudiantes han debido leer en casa y el debate de los aspectos claves del texto. Después, se hace un ejercicio que consiste en hacer una descripción del personaje favorito del libro del alumno. Para ello, se le entrega a cada alumno una ficha como la que se muestra en a figura 9 en ella, deben contestar una serie de preguntas relacionadas con el personaje de la historia que más les haya gustado. Tras dejarles 15 minutos para escribir sus repuestas, se procede a que los estudiantes lean sus fichas. El profesor debe mostrar una actitud solícita para resolver cualquier duda o dificultad que pueda presentar el grupo en ese momento e incentivar la participación del alumnado. Asimismo, es conveniente también que se compraren las distintas respuestas estableciendo así un debate entre los alumnos.

I.E.S. _____

Taller de lectura. Sesión 8.

De todos los personajes que aparecen en el libro, ¿cuál es tu favorito? ¿Por qué?

¿Con qué aspectos te sientes identificado con ese personaje?

¿Actuarías de una manera distinta a ese personaje en algún momento específico de la historia?

Haz un dibujo de cómo crees que es ese personaje físicamente.

Figura 9. Ejemplo de ficha para la realización del ejercicio de describir a tu personaje favorito del libro. Para la realización del ejercicio, se ha tomado como ejemplo el libro *Divergente* (2011) de Verónica Roth. Texto recuperado de <http://data.over-blog-kiwi.com/0/71/45/45/201308/ob_b9d28a153ff26c5cbca2a2ca2627704e_divergent-1.pdf>

Para concluir con la sesión, se asigna el siguiente fragmento a leer para la próxima semana.

- Sesión 9: Para comenzar, como en las sesiones anteriores, se hace un repaso del fragmento que los estudiantes han debido leer en casa y el debate de los aspectos claves del texto. Después, se hace un ejercicio que consiste en escribir un final alternativo a la historia. Para ello, en un folio de papel, el alumno debe

escribir final distinto planteado en el libro. Tras dejarles 15 minutos para escribir sus repuestas, se leen las distintas respuestas que han redactado los estudiantes. El profesor debe mostrar una actitud solícita para resolver cualquier duda o dificultad que pueda presentar el grupo en ese momento e incentivar la participación del alumnado. Asimismo, es conveniente también que se compraren las distintas respuestas estableciendo así un debate entre los alumnos.

- Sesión 10: En esta última sesión, se hace un repaso de todo lo realizado durante todas las sesiones anteriores una evaluación de la actividad para tener en cuenta posibles sugerencias para el desarrollo del taller de lectura en el futuro. Para ello, los alumnos rellenan un pequeño cuestionario con algunas preguntas de evaluación:

I.E.S. _____					
Evaluación del taller de lectura.					
	1	2	3	4	5
¿Qué opinión tienes sobre el libro leído?					
¿Qué parte del libro es tu favorita?					
¿Cuál es tu opinión sobre el taller de lectura?					
¿Has notado algún cambio en tu capacidad de reflexión crítica, en tu capacidad de analizar situaciones o de resolver problemas?					
¿Han mejorado tus hábitos de lectura?					
¿Ha aumentado tu interés por la lectura?					
¿Te gustaría que el taller de lectura se siguiese realizando en el futuro?					
¿Qué aspectos añadirías o modificarías en el taller?					
¿Qué tipo de libros te gustaría que se leyeran en el taller?					
De 1 a 10, ¿Qué nota le pondrías a esta actividad?					

Figura 10. Cuestionario de evaluación de la actividad Taller de Lectura

- Durante el transcurso del taller, el profesor de Lengua y el Orientador mantienen una reunión con los padres para darles unas pautas para que sus hijos puedan continuar en casa con la lectura y no perder así el hábito y la práctica. Estas pautas son:

Pautas para mantener el habito lector en casa:

- Leer delante de los niños.
- Enriquecer la biblioteca familiar y montarla en un lugar visible y accesible de la casa.
- Acompañar a una biblioteca o a una librería.
- Animar a los niños a hacerse su propia biblioteca. Para ello, es conveniente cederles un espacio que pueda ordenar y manipular sin imposiciones.
- Comprar libros habitualmente.
- Regalar siempre un libro en fechas tradicionales.
- Establecer un horario de lectura en el que lean los padres y los hijos cada uno su libro y haciendo comentarios después.
- No forzarles los gustos pero controlar que las lecturas no sean perjudiciales.
- Explicarles los textos para ayudar a su comprensión.
- Comentar con ellos los libros.

Figura 11. Pautas para que los padres mantengan el hábito lector de sus hijos

5. Metodología

Es taller emplea una metodología activa del alumno en el que este lleva el papel principal en la actividad implicándose en su realización. Asimismo, fomenta el trabajo cooperativo y el desarrollo de su capacidad crítica.

El rol del profesor consiste en ser el guía y el mediador del taller, incentivando a los alumnos a participar, a producir sus propias reflexiones y reforzarlos en su ejecución.

6. Evaluación

El sistema de evaluación consiste en el registro mediante la observación directa del profesor, respecto a criterios como: participación del alumno, acceso a la

información para realizar las actividades, fomento de la reflexión y actitud crítica, creatividad y actitudes de respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje de los demás.

Se observa también la actitud ante la lectura y la capacidad de generalización de lo aprendido con sus propias vivencias.

7. Recursos

- Materiales: Biblioteca escolar, libro de lectura, cartulina y cuadernos y fichas para actividades.
- Humanos: Profesor de Lengua Castellana y Literatura, orientador, padres de los alumnos.
 - Atención a la diversidad:
 - Creación de cuentos con animaciones a través de la página web <http://www.creacuentos.com>.
 - Redacción de un cuaderno de reflexiones.
 - Análisis de noticias
 - **Árbol literario.**

Unidad de actuación. Atención a la diversidad. Árbol literario

1. Justificación

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, en su título II establece que: “Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. También, las administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado”.

Asimismo, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, dispone en su artículo 48.3 que la “Administración educativa regulará el marco general de atención a la diversidad del alumnado y las condiciones y recursos para la aplicación de las diferentes medidas que serán desarrolladas por los centros docentes, de acuerdo con los principios generales de la educación básica que se recogen en el artículo 46 de la presente Ley”.

En su desarrollo, en la Orden de 25 de julio de 2008, se regula la atención a la diversidad en Andalucía; en ella se recoge la necesidad de establecer mecanismos y medidas en los centros, para acoger al alumnado inmigrante. En su art. 6 se especifica

que “los centros que imparten la enseñanza obligatoria adoptarán las medidas de atención a la diversidad de su alumnado que consideren más adecuadas para mejorar su rendimiento académico y minimizar las situaciones de fracaso escolar”.

En nuestro I.E.S. se encuentra escolarizado desde noviembre, en 3º curso de ESO, un alumno de origen magrebí con escasos conocimientos de castellano. Esto hace que su rendimiento en la capacidad de comprensión de lectura de textos sea muy bajo lo que le conlleva, entre otras cosas, la dificultad de expresar opiniones y reflexiones de forma crítica. Ante esta situación, desde el Equipo Directivo, se solicita al Departamento de Orientación, la elaboración de un plan para mejorar la situación académica de este alumno.

2. Destinatarios

El destinatario de esta unidad de actuación es un alumno de origen magrebí perteneciente al curso 3º de E.S.O. que presenta dificultades en el lenguaje debido a su escaso conocimiento del idioma español.

3. Objetivos

- Favorecer el desarrollo académico de los alumnos que se escolarizan tardíamente en el sistema educativo español.
- Propiciar el aprendizaje de la lengua española del alumno.
- Fomentar el desarrollo de la habilidad de pensamiento crítico del alumno.

4. Contenidos/ Actividades/ Temporalización

Esta actividad se lleva a cabo durante el segundo trimestre del curso durante 6 sesiones de 1 hora quincenal en el Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL). El procedimiento para realizar la actividad árbol literario es el siguiente:

- Sesión 1: El profesor de ATAL explica al alumno en que va a consistir la actividad: se procederá a la lectura de un libro dividido en varios fragmentos que leerá en casa. Asimismo, en las posteriores sesiones en el aula de ATAL, se confeccionará el árbol literario: En una cartulina se dibuja un árbol con ayuda de rotuladores y lápices de colores. En cada sesión, se irán pegando en el árbol una ficha que representa una parte del libro (argumento, personajes, idea principal, etc.) simulando que forman parte del árbol. Estas fichas estarán escritas en la lengua materna del alumno y en español.

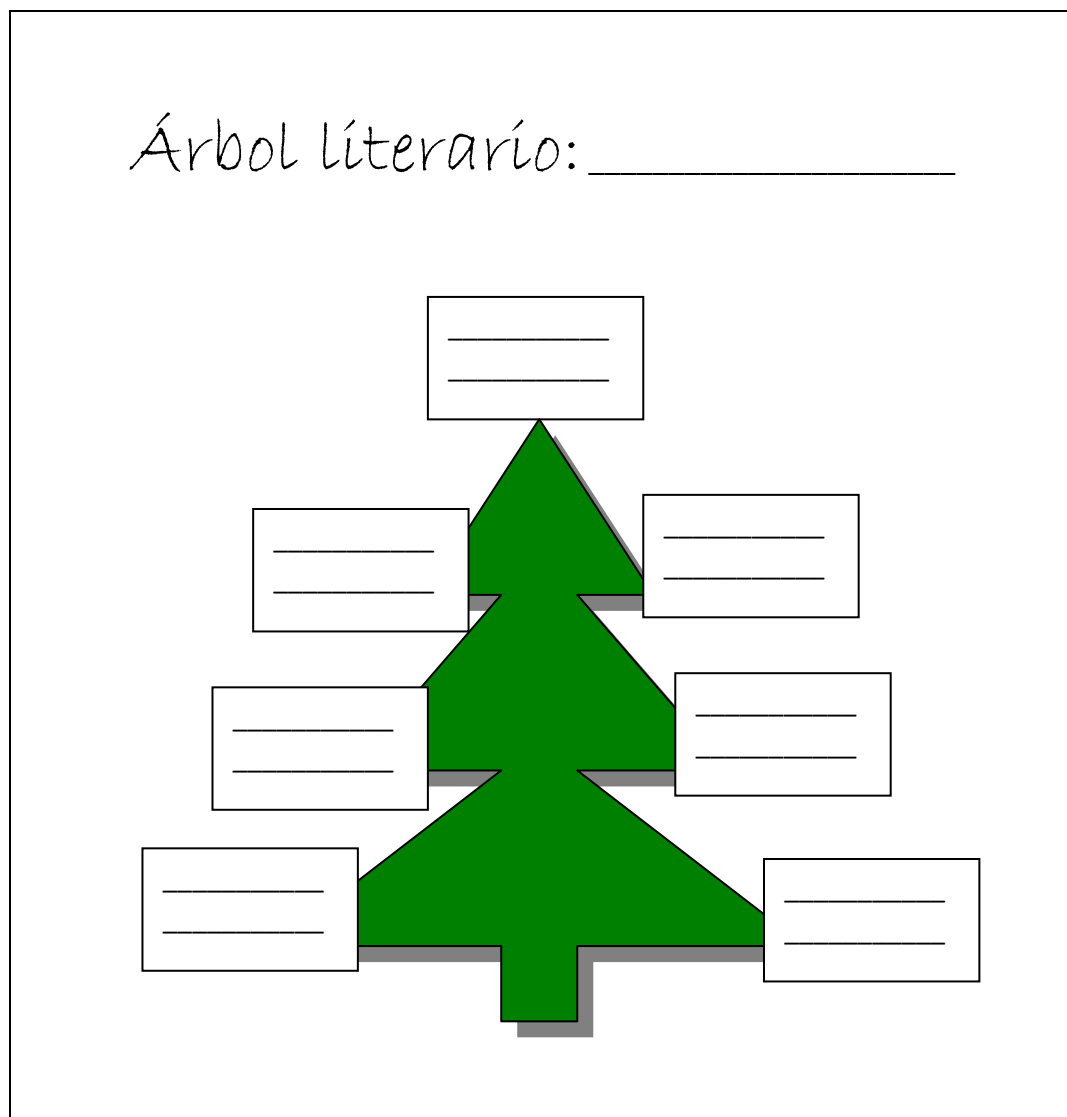


Figura 11. Ejemplo de un árbol literario.

El profesor de ATAL, en coordinación con el alumno, escoge un libro para desarrollar esta actividad. Es importante tener en cuenta las preferencias y sugerencias que haga el alumno así como escoger una obra que pueda atraerle por su contenido, temática, etc. Para ello, hace unas preguntas para tener en cuenta sus sugerencias y conocer un poco más el uso que hacen de la lectura:

Preguntas para el debate:

- ¿Cuál es el título del último libro que habéis leído?
- ¿Cuál es vuestro género literario favorito?
- ¿Cuántos libros leéis al año?
- ¿Con qué libro de los que habéis leído os identificáis más y por qué?
- ¿Con qué frecuencia hacéis uso de la biblioteca municipal?
- ¿Qué libro os gustaría leer en este taller y por qué?

Figura 12. Formulario de preguntas para escoger el libro para la actividad del árbol literario.

Para finalizar con la sesión, se asigna la lectura del primer fragmento del libro.

- Sesión 2: Para comenzar, se hace un repaso del fragmento leído mediante un debate de los aspectos claves del texto. Después, se diseña la primera parte del árbol literario. En varias fichas de papel, el alumno redacta una pequeña descripción de los personajes principales de la historia. Es conveniente recordarle que, tal y como se le explicó en la sesión 1, la ficha tiene que ir redactada en el idioma materno y en español. Cuando las fichas estén hechas, se pegan en el árbol. Para terminar, se le asigna el siguiente fragmento de libro que tiene que leer en casa.
- Sesión 3: Para comenzar, como en la sesión anterior, se hace un repaso del fragmento leído mediante un debate de los aspectos claves del texto. Después, se diseña la segunda parte del árbol literario. En esta ocasión, la ficha que hay que incluir en el árbol representa el contexto en el que se desarrolla la historia. La información contenida debe incluir fecha de desarrollo de la historia, ciudad o localizaciones, etc. Cuando la ficha esté terminada, se pega en el árbol. Para terminar, se le asigna el siguiente fragmento de libro que tiene que leer en casa.
- Sesión 4: Para comenzar, como en las sesiones anteriores, se hace un repaso del fragmento leído mediante un debate de los aspectos claves del texto. Después, se diseña la tercera parte del árbol literario. En esta ocasión, las fichas que se realicen deben contener información sobre las ideas principales del libro, ideas morales, enseñanzas y valores reflejados en la historia, etc. Para terminar, se le asigna el siguiente fragmento de libro que tiene que leer en casa.

- Sesión 5: Para comenzar, como en las sesiones anteriores, se hace un repaso del fragmento leído mediante un debate de los aspectos claves del texto. Después, se diseña la última parte del árbol literario. En varias fichas de papel, el alumno redacta un resumen de la historia dividiéndola en tres partes: Comienzo, nudo y desenlace. Cada parte se redacta en una ficha.
- Sesión 6: En esta última sesión, el alumno hace una pequeña presentación de su árbol literario completamente acabado. Después, rellena un pequeño cuestionario de evaluación de la actividad:

I.E.S. _____					
Evaluación de la actividad Árbol Literario.					
	1	2	3	4	5
¿Qué opinión tienes sobre el libro leído?					
¿Qué parte del libro es tu favorita?					
¿Cuál es tu opinión sobre el taller de lectura?					
¿Has notado algún cambio en tu capacidad de reflexión crítica, en tu capacidad de analizar situaciones o de resolver problemas?					
¿Han mejorado tus hábitos de lectura?					
¿Ha aumentado tu interés por la lectura?					
¿Te gustaría que el taller de lectura se siguiese realizando en el futuro?					
¿Qué aspectos añadirías o modificarías en el taller?					
¿Qué tipo de libros te gustaría que se leyeran en el taller?					
De 1 a 10, ¿Qué nota le pondrías a esta actividad?					

Figura 13. Cuestionario de evaluación de la actividad Árbol Literario

5. Metodología

Esta actividad emplea una metodología activa del alumno en el que este lleva el papel principal en la actividad implicándose en su realización. Asimismo, fomenta el

desarrollo de su capacidad crítica y mejora su aprendizaje del idioma español para mejorar su rendimiento académico. También implica una metodología participativa de todos los agentes implicados en el proceso educativo del alumno de manera coordinada (Equipo Educativo) y contextualizada por conocer las características de la alumna y del contexto en que se desarrolla su proceso de aprendizaje.

El rol del profesor consiste en ser el guía de la tarea, incentivando al alumno a participar, animarlo a producir sus propias reflexiones ayudándolo en sus dificultades y reforzarlo en su ejecución.

6. Evaluación

El sistema de evaluación consiste en el registro mediante la observación directa del profesor, respecto a criterios como: participación del alumno, acceso a la información para realizar las actividades, fomento de la reflexión y actitud crítica, realización del árbol y calidad de la redacción.

Además, el profesor de ATAL debe redactar un informe al final de la actividad comentando los progresos del alumno, el grado de consecución del idioma castellano, las dificultades encontradas y algunos aspectos a mejorar.

7. Recursos

- Materiales: Aula de ATAL, libro de lectura, cartulina, papel, lápices y rotuladores de colores.
- Humanos: Orientador, Equipo educativo, profesor de ATAL.
 - Orientación académica y profesional:
 - Realización de cuestionarios de habilidades y competencias profesionales del programa Orienta 14/15
 - Mesa redonda para conocer los distintos itinerarios académicos profesionales
 - **Simulación para escoger la profesión ideal.**

Unidad de actuación. Orientación académica y profesional. Simulación de profesiones

1. Justificación

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, contempla entre los principios en que se inspira el sistema educativo español: “La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores”.(art.1.f.)

En su Capítulo III dedicado a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente en el artículo 22 establece los “Principios generales” de esta etapa, se

indica que “en la ESO se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado”.

En el Título III sobre el “Profesorado” señala entre sus funciones (artículo 91.c) “La tutoría de alumnos, la dirección y orientación de su aprendizaje, en colaboración con las familias”

Como una actividad de tutoría lectiva, se propone la realización de una actividad de simulación en la que, tomando como base teórico la teoría de la personalidad de Holland, los alumnos representarán varias profesiones con el fin de relacionarlas con las personalidades propuestas en la teoría establecer un debate con el fin de que los estudiantes averigüen que salida profesional se ajusta más a su personalidad y gustos.

2. Destinatarios

Los destinatarios de esta actividad son los alumnos de 3º de E.S.O.

3. Objetivos

- Que el alumno descubra su orientación profesional.
- Desarrollar la capacidad de autorreflexión en la que el alumno aprende a tomar decisiones sobre sus preferencias.
- Aprender a tomar decisiones de forma crítica a través de la evaluación del material disponible.

4. Contenidos/ Actividades/ Temporalización

Esta simulación se lleva a cabo en una sesión de una hora. El procedimiento de realización de esta actividad es el siguiente:

- El orientador explica a los alumnos la teoría de la personalidad de Holland. Para ello, se les entrega a los alumnos una ficha como la que se muestra en la figura 14. Es recomendable que se haga una lectura conjunta en la que cada alumno lee un fragmento para estimular la participación.

I.E.S. _____

Teoría de la personalidad de Holland

Holland clasifica a las personas en seis tipos distintos de personalidad en función de la interacción de la persona con el ambiente. Estas personalidades influyen en la

elección de la profesión que se quiera desarrollar en un futuro.

Realista	Evitan los trabajos que demandan situaciones sociales. Uso de habilidades para resolver problemas en el trabajo y otras situaciones. Buena coordinación motora y hábil. Carece de capacidad verbal e interpersonal. Agresivo.	Cocinero, albañil, electricista, carpintero, mecánico, maquinista, militar, ingeniero...
Intelectual	Centrado en su trabajo, poco sociable. Prefiere meditar los problemas a resolverlos activamente. Necesita comprender las cosas. Intelectualmente confiado en sí mismo.	Científico, arquitecto, dentista, psicólogo experimental, inventor, físico...
Social	Sociable, responsable, sensible, humanista, religioso, cooperativo, necesita llamar la atención, capacidad verbal e interpersonal. Evita la actividad física y resolver problemas intelectualmente (prefieren resolverlos mediante los sentimientos).	Religioso, trabajador social, maestro, doctor, psicólogo...
Convencional	Prefiere actividades organizadas, verbales y puestos subordinados. Es adaptable, extrovertido, eficiente en tareas bien organizadas. Se identifica con el poder y valora los bienes materiales y la posición social.	Empleado de finanzas, contables, empleado de banca, administrativo, oficinista...
Emprendedor	Capacidad verbal para vender, dominar, es oralmente agresivo. Se ve a sí mismo como un líder fuerte y agresivo. Evita el lenguaje concreto y las situaciones laborales que exijan periodos largos de	Vendedor, Dueño o gerente de negocio...

		esfuerzo intelectual. Prefiere las tareas sociales. Preocupación por el poder y el liderazgo.	
	Artístico	Expresivo, original, intuitivo, no conformista, desordenado. Evita los problemas sumamente complicados que exijan gran capacidad física. Introverso y poco sociable. Necesidad de expresión individual.	Artista, escritor, diseñador, decorador, músico, actor, escultor, pintor...

Figura 14. Ficha sobre la Teoría de la personalidad de Holland.

- Tras la lectura de la ficha, se establece un debate en el que los estudiantes se identifican con una de las personalidades propuestas por Holland y explicando las razones por las que llegan a esta decisión. Para ello, el orientador formula una serie de preguntas para incentivar el debate entre los alumnos:

- ¿Con qué tipo de personalidad os sentís más identificados? ¿Por qué?
- ¿En que queréis trabajar en el futuro?
- ¿Creéis que esa profesión se corresponde con el tipo de personalidad que habéis elegido?

Figura 15. Preguntas para el debate.

El orientador modera el debate manteniendo el orden del mismo y procurando que los alumnos respeten las opiniones de los demás.

- Por último, se procede a la simulación de las profesiones. En una caja, se introducen varios papeles con nombres de profesiones:

Arquitecto	Pintor
Administrativo	Maestro



Figura 16. Ejemplos de fichas para la simulación de las profesiones.

Cada alumno extrae un papel de la caja y se disfraza acorde a la profesión. Tendrá que realizar una pequeña representación contando las características de ese trabajo y, a su término, los alumnos debatirán los pros y contras de cada profesión.

5. Metodología

Esta actividad emplea una metodología activa del alumno en el que este lleva el papel principal en la actividad implicándose en su realización. Asimismo, fomenta el trabajo cooperativo y el desarrollo de la capacidad crítica y de autorreflexión personal.

El rol del orientador consiste en ser el guía y el mediador de la tarea, incentivando a los alumnos a participar, a producir sus propias reflexiones y reforzarlos en su ejecución.

6. Evaluación

El sistema de evaluación consiste en el registro mediante la observación directa del orientador, respecto a criterios como: participación del alumno, fomento de la reflexión y actitud crítica, creatividad en las respuestas calidad de la representación y actitud de respeto a las diferentes repuestas de los demás.

7. Recursos

- Materiales: Aula, ficha de la actividad, disfraces, caja, papel.
- Humanos: Orientador.
- Recursos:
 - Recursos humanos: Orientador, maestro de Pedagogía Terapéutica, profesor de Lengua Castellana y Literatura, profesor de ATAL, padres de los alumnos
 - Recursos materiales: Biblioteca, aula de ATAL, libros, cartulinas, papel, rotuladores y lápices de colores, disfraces, caja, cuadernos y fichas para actividades
- Evaluación: La evaluación específica de cada unidad de actuación viene reflejado en el apartado *Evaluación*. Al final del programa, el Orientador redacta un informe con el progreso de los alumnos al finalizar el programa, las

dificultades que se hayan podido encontrar y las posibles mejoras a tener en cuenta.

5.3. Aplicación y seguimiento

Este programa se aplica durante un trimestre del curso escolar. De manera específica, en cada unidad de actuación, se concreta el número de sesiones y horas en la que se realiza cada actividad.

El orientador debe reunirse con los profesores que colaboran en la aplicación de las unidades de actuación del programa durante su desarrollo para comentar el transcurso de las actividades que ellos realizan. Así mismo, al término del programa, comentará con ellos los resultados de la evaluación de las tareas para realizar un informe final de resultados.

5.4. Evaluación de resultados

Al final del programa, el Orientador redacta un informe con el progreso de los alumnos al finalizar el programa, las dificultades que se hayan podido encontrar y las posibles mejoras a tener en cuenta. Para ello, toma como base los informes de evaluación de las distintas actividades y las reuniones con los profesores que colaboran en el desarrollo del programa de intervención.

5.5. Toma de decisiones

Un aspecto a mejorar en este programa podría ser la extensión de la actividad *Taller de lectura*, a todo el curso académico en lugar de realizarlo durante solo un trimestre.

También se sugiere la realización de actividades de fomento del pensamiento crítico en todas las asignaturas académicas y usando diferentes herramientas diferentes a la lectura.

Por último, se sugiere que todo lo aprendido en el contexto académico se transfiera al contexto cotidiano del alumno por lo que se podrían sugerir actividades enfocadas a este fin.

6. Bibliografía

- Agüera Espejo-Saavedra, I. (1992) *Estrategias para una lectura reflexiva*. Madrid: Narcea, D.L.
- Alonso Tapia, J. (dir.), Carriedo López, N. (col.) (1992) *Leer, comprender y pensar: nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E., D.L.
- Cassany, D. (2003) Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 32, 113-132.

- Recuperado de:
<[http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/iuceweb/publicaciones/tarbiya/2epoca/tarbiya%2032%20\(3\).pdf](http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/iuceweb/publicaciones/tarbiya/2epoca/tarbiya%2032%20(3).pdf)>
- Castillo Vargas, D.P. (2009) ¿Son los profesores de lenguaje, investigadores de pensamiento crítico? *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 13, 129-142. Disponible en <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3322190>>
- Costa M. R. (2006) Aprender a enseñar desde la alfabetización crítica. Lectura y vida: *Revista latinoamericana de lectura*, Vol. 27, (4), págs. 48-56. Recuperado de: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_Costa.pdf>
- Decreto 200/1997 de 3 de septiembre que regula el reglamento orgánico de los I.E.S. Disponible en: <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/1997/104/2>>
- Decreto 231/2007 de 31 de julio. Recuperado de: <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/156/2>>
- Fainholc, B. (2005) La lectura crítica en Internet. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 26,2, 34-41. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n2/26_02_Fainholc.pdf
- Giroux, H. A. (1990) *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de: <<http://vozyverso.uacj.mx/Docentes/Poesia/Textos/lectura1.pdf>>
- Hawes. G. (2003) *Pensamiento crítico en la formación universitaria*. Universidad de Talca. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional. Recuperado de: <<http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2003%20PensamientoCritico.pdf>>
- Kohan, S.A. (2006) *Taller de lectura: el método: Estrategias creativas para motivar a leer y proporcionar nuevos modos de leer más y mejor*. Barcelona: Alba
- Ley orgánica 2/2006 de 3 de mayo de educación. Recuperado de: <<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>>
- Ley 17/2007 de 10 de diciembre de educación de Andalucía. Recuperado de: <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/d1.pdf>>
- Marciales Vivas, G.P. (2003) *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <<http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26704.pdf>>

- Martins de Castro Chaib, D. (2006) Comprensión crítica y aprendizaje dialógico: lectura dialógica. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, (27), 1, 18-29. Recuperado de: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n1/27_01_Martins.pdf>
- Montesinos Ruiz, J. *Fomento de la lectura en la ESO*. Recuperado de: <<http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/VIL1.julian.pdf>>
- Montesinos Ruiz, J. (2005) Necesidad y definición de la literatura juvenil: un subgénero literario imprescindible en la educación. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, (18), 180, 52-55. Recuperado de: <<http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/827dabe7.pdf>>
- Nieto Carracedo, Ana María (2005) *Pensamiento crítico: desarrollo y valoración de un programa de enseñar a pensar*. Salamanca: Universidad de Salamanca
- Orden del 25 de julio de 2008. Recuperado de: <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/167/2>>
- Paul, R. y Elder, L. (2003) *La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado de: <<https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>>
- Repetto Talavera, E.; Téllez Muñoz, J.A.; Beltrán Campos S.G. (2002) *Intervención psicopedagógica para la mejora de la comprensión lectora y del aprendizaje*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Serrano de Moreno, S. (2008) El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios.: Hacia una propuesta didáctica. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 42, 505-514. Recuperado de: <<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26307/1/articulo10.pdf>>
- Solé, I. (1992) *Estrategias de lectura* Editorial Graó. Barcelona. Recuperado de: <<https://books.google.es/books?id=8cp7am1yjDoC&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Isabel+Sol%C3%A9+Gallart%22&hl=es&sa=X&ei=GzRjVfPIHlu6UeWYgfAM&ved=0CEgQ6AEwAw#v=onepage&q&f=false>>
- Valls Barreda, S. (2015) Innovación Educativa: Lectura, pensamiento crítico y narración entre adolescentes de la era digital. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 54 (Enero-Junio), 271-282. Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/Narrar_en_la_era_digital_Especulo_54_UCM_2015.pdf>

Valls Carol, R.; Soler, M.; Flecha García, J.R. (2008) Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de educación*, 46, 71-88.
Recuperado de: <<http://www.rieoei.org/rie46a04.pdf>>