

19

FOMENTANDO LA HABILIDAD DE LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE LA SERIE LIFE EN UNIANDES SANTO DOMINGO, ECUADOR: UN ESTUDIO DE DESARROLLO EDUCATIVO

FOSTERING CRITICAL READING SKILLS IN LIFE SERIES STUDENTS AT UNIANDES SANTO DOMINGO, ECUADOR: AN EDUCATIONAL DEVELOPMENT STUDY

Nemis García Arias¹

E-mail: us.nemisgarcia@uniandes.edu.ec

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5757-2964>

Ned Quevedo Arnaiz¹

E-mail: us.nedquevedo@uniandes.edu.ec

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3391-0572>

Romana Eduvije Loor Coveña¹

E-mail: leduvije@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7494-4379>

¹ Universidad Regional Autónoma de Los Andes Santo Domingo. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

García Arias, N., Quevedo Arnaiz, N., & Loor Coveña, R. E. (2023). Fomentando la habilidad de lectura crítica en estudiantes de la Serie Life en UNIANDES Santo Domingo, Ecuador: un estudio de desarrollo educativo. *Revista Conrado*, 19(S2), 146-154.

RESUMEN

La habilidad de lectura crítica en un idioma extranjero (LE) va más allá de la comprensión básica de textos, requiriendo un enfoque analítico que permita comprender las complejas relaciones sociales, culturales y étnicas, así como las diferentes creencias y valores en el idioma que se está aprendiendo. Con esta premisa en mente, el objetivo de este estudio descriptivo de enfoque mixto fue analizar las actitudes de los estudiantes hacia la lectura en inglés, con el fin de desarrollar su pensamiento crítico después de participar activamente en la lectura crítica. El estudio se llevó a cabo con estudiantes de cuarto y quinto grado del modelo mixto de UNIANDES Santo Domingo en el período de mayo a septiembre de 2022, en la modalidad nocturna y de fin de semana. Se decidió aplicar una encuesta a todos los estudiantes de estos grupos, debido a que su número permitía obtener resultados precisos. Los hallazgos indicaron la necesidad de profundizar en las estrategias de desarrollo de la lectura crítica en este contexto educativo.

Palabras clave:

Enseñanza aprendizaje del inglés, comprensión básica, relaciones sociales

ABSTRACT

The ability to read critically in a foreign language (LE) goes beyond basic text comprehension, requiring an analytical approach that allows understanding the complex social, cultural, and ethnic relations, as well as the different beliefs and values in the language being learned. With this premise in mind, the aim of this descriptive mixed-approach study was to analyze students' attitudes toward reading in English in order to develop their critical thinking after actively participating in critical reading. The study was conducted with fourth and fifth grade students of the mixed model of UNIANDES Santo Domingo in the period from May to September 2022, in the evening and weekend modality. It was decided to apply a survey to all students in these groups, because their number allowed obtaining accurate results. The findings indicated the need to deepen the strategies for the development of critical reading in this educational context.

Keywords:

English teaching-learning, basic understanding, social relations.

INTRODUCCIÓN

Leer es una de las habilidades más importantes en una lengua. La lectura abre puertas a nuevos mundos, brinda entretenimiento, estimula la imaginación y tiene beneficios neurológicos y psicológicos positivos. Igualmente, cuando se lee se mejora la concentración, la memoria, la empatía y las habilidades de comunicación. La lectura puede considerarse tanto un regalo del conocimiento como un privilegio para acceder al saber mediante la comprensión.

Un estudio realizado por el Dr. David Lewis, neuropsicólogo de la Universidad de Sussex, llevado a cabo en el año 2009 concluyó que la lectura puede llegar a reducir los niveles de estrés hasta en un 68% (Chiles, 2009), o puede ampliar el vocabulario cultural porque al encontrar palabras en la lectura que apenas se conocen, con el diccionario, se descubren sus significados y de esta forma se amplían los términos y conocimientos que se tengan sobre un tema determinado.

La comprensión lectora es la capacidad de entender un pasaje escrito de un texto. Por ello esta: "... comprensión lectora se refiere a entender el significado o contenido proposicional de los enunciados u oraciones de un texto..." (Gómez, 2019). Es el puente entre el lector pasivo y el lector activo, y el vínculo crucial para una lectura efectiva, esencial para una rica vida académica, profesional y personal. La comprensión lectora implica varios procesos diferentes, como imaginar lo que describen las palabras, comprender el contexto del texto y ser capaz de responder preguntas relacionadas con este. (Goodman, 1996; Smith, 1990) citados por (Hernández & Chacón, 2018) sustentan que el lector en el proceso de lectura rehace el significado del texto con los datos que este le ofrece y con la información anterior proveniente de su experiencia. Por ello, el objetivo final de la lectura es comprender y poder recordar la información que el autor estaba tratando de transmitir o enriquecerla, esto requiere que la lectura sea un proceso activo.

Para comprender mejor un texto, el lector debe interactuar con los símbolos y sugerencias para convertirlos en significado, identificar y descifrar palabras desconocidas, considerar posibilidades y hacer predicciones dentro del texto, y reflexionar sobre la lectura. De alguna forma, es transitar de la propuesta a la acción de proponer la propia experiencia.

Los diferentes aspectos de la lectura activa se pueden dividir en tres etapas:

Pre-lectura: Este es el proceso de revisar brevemente un texto antes de leerlo. Durante este paso el lector trabaja

para ubicar términos o ideas clave al revisar rápidamente el texto antes de comenzar a leerlo detenidamente.

Durante la lectura: En esta etapa del proceso, los lectores se involucran en el texto más detenidamente e incluye hacer conexiones con el texto, análisis gramatical, semántico, responder preguntas, revisar predicciones, etc.

Después de leer: En esta última etapa, los lectores reflexionan sobre lo que han leído, establecen conexiones entre lo leído y lo experimentado por ellos, pueden contar o parafrasear lo que han leído o comentarlo de forma crítica con otra persona que haya leído o no el mismo material. También pueden resumir lo que han aprendido. (Grellet, 1981).

Durante el desarrollo de las dos primeras etapas, se llevan a cabo diferentes procesos que contribuyen a la comprensión lectora. Uno de esos procesos es la decodificación para desarrollar la habilidad lectora que implica separar los sonidos de las palabras (segmentación) y combinarlos para expresar diferentes conceptos o ideas. Sin embargo, la mayoría de los profesores no desarrollan esas habilidades en los estudiantes que comienzan a aprender una lengua extranjera porque consideran que la teoría fonológica y la fonética de poca aplicabilidad en sus clases (Fraser, 2006). La falta de este tipo de instrucción puede interferir negativamente en el desarrollo de la percepción y producción del habla de los estudiantes que aprenden una lengua extranjera.

Otro de los procesos relacionados a la comprensión lectora es la fluidez. (Hudson et al., 2005) precisan que "la fluidez de lectura se compone de al menos tres elementos clave: lectura precisa de un texto conectado a un ritmo conversacional con prosodia o expresión apropiada".

Mucho se ha investigado sobre la relación de la fluidez y la comprensión lectora. (Samuels, 2006), presentó una teoría llamada teoría de la automaticidad. Según este investigador, las personas tienen una cantidad limitada de energía mental. Si desea realizar múltiples tareas o dominar una tarea compleja como la lectura, primero debe dominar las subtareas que las compone para poder realizarlas automáticamente.

Otra de las áreas que respalda la comprensión lectora es el conocimiento del vocabulario (incluida la morfología) porque la familiaridad con los tipos de palabras (y partes de palabras, es decir, morfemas) puede ayudar a leer estas palabras con mayor facilidad y fluidez. Cuando se tiene un vocabulario sólido se fortalece la capacidad de escritura, como forma en que los estudiantes con el vocabulario bien desarrollado hacen uso creativo del idioma a

través de la lectura para lograr la incorporación del texto a su cultura.

De esta manera aparecen las llamadas cuatro C que son: pensamiento crítico, creatividad, colaboración y comunicación, según las siglas en inglés de una investigación de la Universidad de Melbourne con la intención de definir y evaluar las habilidades del siglo XXI y generar aportes para el cambio educativo (Binkley et al., 2012). Estas habilidades también se denominan habilidades de aprendizaje o habilidades universales, pero en el caso del pensamiento crítico desarrolla la criticidad de los aspirantes a profesionales que utilizan la lectura para su crecimiento cultural y emocional en las relaciones sociales.

Se ha señalado que la formación del pensamiento crítico es una realidad compleja, y no existe un acuerdo general acerca de su definición (Davies, 2011). Existen diversidad de opiniones en cuanto a las habilidades que están presente al momento de aplicar el pensamiento crítico de una forma satisfactoria, pero sí se coincide en que entre algunas de las habilidades que lo conforman se encuentran:

- Analizar: descomponer algo en sus partes, examinar cada parte y notar cómo encajan las partes.
- Argumentar: usar una serie de declaraciones conectadas lógicamente, respaldadas por evidencia, para llegar a una conclusión.
- Clasificar: identificar los tipos o grupos de algo, mostrando cómo cada categoría es distinta de las demás.
- Comparar y contrastar: señalar las similitudes y diferencias entre dos o más temas.
- Definir: explicar el significado de un término usando denotación, connotación, ejemplo, etimología, sinónimos y antónimos.
- Describir: explicar las características de algo, como tamaño, forma, peso, color, uso, origen, valor, condición, ubicación, etc.
- Evaluar: decidir sobre el valor de algo comparándolo con un estándar de valor aceptado.
- Explicar: decir qué es algo o cómo funciona para que otros puedan entenderlo.
- La resolución de problemas: analizar las causas y los efectos de un problema y encontrar una manera de detener las causas o los efectos.
- El seguimiento de la causa y el efecto: determinar por qué algo está sucediendo y qué resulta de ello.

Todos ellos llevan al estudiante a acometer acciones del pensamiento y para ello debe emplear su criticidad para que lo conduzca al éxito. De allí que su desarrollo debe

conducir a que el estudiante profile acciones y procedimientos que lo sensibilice ante el mundo, y de forma estratégica la lectura lo prepare actitudinal y cognitivamente. Según (Mokhtari & Sheorey, 2002) son de tres tipos las estrategias: estrategias globales de lectura, estrategias de resolución de problemas y estrategias de apoyo y en ellas se es exitoso cuando de la lectura activa se pasa a la lectura crítica.

(Halpern, 2013) definió el pensamiento crítico como una “necesidad vital” del siglo XXI, particularmente a raíz de la explosión de la información. Es requisito primordial que los ciudadanos de este siglo se doten de la capacidad de “saber aprender” y “saber pensar con claridad” ante la creciente información. El pensamiento crítico significa la capacidad de recopilar, evaluar y utilizar la información de manera eficaz y adecuada.

(Lipman, 1987) también estableció una distinción entre el pensamiento ordinario y el pensamiento crítico. Para él, el pensamiento ordinario es simple, directo y sin estándares, mientras que el pensamiento crítico es más complejo y consiste en estándares de objetividad, utilidad y consistencia.

Precisó (Langsdorf, 1988) que el pensamiento crítico basado en dos concepciones diferentes, es decir, (a) “habilidades puras” (b) “habilidades con las tendencias a actuar con esos rasgos”. Por concepto de “habilidades puras” quiere decir “el pensamiento crítico se concentra completamente en la capacidad de una persona para evaluar correctamente o evaluar ciertos tipos de declaraciones”. Él llama a la segunda concepción del pensamiento crítico “habilidades con tendencias” que define como espíritu crítico sobre la base de que “un pensador crítico tiene tanto habilidades o competencias para la evaluación adecuada de declaraciones (y acciones), como la tendencia a ejercer esas competencias en su forma ordinaria”. declaración- (y acciones-) evaluación de actividades”.

Se encargó de relacionar el tema con la enseñanza de idiomas y su enseñanza del pensamiento crítico (Meiramova, 2017), por ello explicó el momento de introducir el pensamiento crítico a los estudiantes y cómo puede encajar en un contexto intercultural con la introducción del pensamiento crítico en una clase de inglés como lengua extranjera.

La lectura crítica significa reaccionar críticamente a lo que se lee, es un acto de establecer una relación entre el material de lectura y los valores, actitudes y estándares personales en otras palabras, es la comprensión de algo más allá de lo dicho, lo que implica desarrollar una actitud proactiva en la crítica. La lectura crítica no consiste

simplemente en descubrir hechos y memorizarlos al nivel de comprensión únicamente. Es la capacidad de leer para los propios propósitos de desarrollo de los lectores, utilizando sus habilidades para integrar su conocimiento al de los demás, o viceversa, y para asimilar su experiencia del mundo de manera más efectiva.

El lector crítico es rápido y eficiente, y eso le sirve como base para la actitud hacia la lectura con fines personales y laborales, ya que los lectores interesados van más allá de sus necesidades inmediatas. La lectura crítica realiza la evaluación de la fuerza de un argumento y del propósito del autor para expresarlos.

La lectura crítica es un proceso que comprende un compromiso más complejo y profundo del lector con un texto. Es un proceso que requiere análisis, interpretación y evaluación por parte del lector para buscar respuesta no solo a la pregunta de qué ha escrito el autor sino también a la pregunta de cómo ha escrito el autor su texto.

La lectura crítica implica profundizar en diferentes aspectos del material escrito. Estos aspectos incluyen el propósito del autor, la calificación, el sesgo, la audiencia a la que se dirige, la actitud y las fuentes de apoyo. Además de estos aspectos, un lector también debe poder distinguir los hechos de las opiniones, utilizar el conocimiento preexistente y llenar los vacíos. Un lector también debe estar bien versado en la autenticidad del material, el lenguaje del material escrito y la lógica del material.

Por ello, en un aula de inglés en la UNIANDES se observan diferentes comportamientos de los estudiantes con relación a la lectura, sus estrategias varían porque tiene relación con su pensamiento y vivencias, y en las aulas no se direcciona la actitud del estudiante para que sean abiertos a extraer críticamente lo que les ofrecen dichos textos.

De esta forma en esta investigación se expresa como objetivo analizar la actitud de los estudiantes en las lecturas en inglés para desarrollar su pensamiento crítico en cuanto participan de la lectura crítica activamente.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó un estudio descriptivo a partir de una concepción mixta de la investigación, por ello se realizaron inferencias a partir del análisis bibliográfico realizado, las que se gravitaron fundamentalmente para describir el desarrollo de la lectura crítica de los estudiantes en cursos híbridos y su interacción a partir de textos escritos en inglés con lo cual facilitan la creación de sus habilidades de comprensión lectora y lectura crítica en la lengua extranjera. También se ha analizado el pensamiento crítico y reflexivo que se propicia con el uso de los textos del libro

Life, y de las propuestas adaptadas por los profesores que relacionan la realidad que ofrece el curso con la experiencia de vida del estudiante.

En el análisis de los textos presentados por la serie Life para aportar en la lectura crítica se partió de lo conocido a lo desconocido, tanto por lo que aportaba la experiencia docente de los autores como la interacción de los estudiantes en la actividad, con procedimientos inductivos o deductivos para que contribuyeran al máximo de sus posibilidades culturales en la clase que se realizó mediante la tecnología con el uso de Zoom y las plataformas de Life y las del propio centro como entornos virtuales de aprendizaje que propiciaban activar los mecanismos cognitivos y afectivos de los estudiantes con relación a esos textos. Se midió la participación lectora de cada alumno y sus muestras de comprensión en los ejercicios de lectura con una escala de Likert para buscar determinada correspondencia entre ellos.

En el análisis se utilizó a los grupos de estudiantes de cuarto y quinto nivel de la sección vespertina y de fines de semana de la modalidad híbrida del semestre mayo-septiembre 2022. Se decidió que se aplicara la encuesta a todos los estudiantes de esos grupos ya que la cifra no era tan elevada y así se tendría mayor precisión del estudio.

RESULTADOS

Cuando se trabaja la habilidad de lectura en las clases de inglés como lengua extranjera, por lo general, los estudiantes utilizan diferentes estrategias en los diferentes momentos del análisis textual, según las dificultades que le plantea el texto: estrategias globales de lectura, estrategias de resolución de problemas y estrategias de apoyo.

Las estrategias globales de lectura son aquellas planeadas por el lector y que van dirigidas a monitorear y gestionar su lectura; En segundo lugar, las estrategias de resolución de problemas se definen como herramientas, técnicas y procedimientos que utilizan los lectores mientras trabajan directamente sobre el texto. Por último, las estrategias de apoyo que ayudan al lector a comprender el texto fácilmente.

Ejemplos respectivos de dichas estrategias son el uso de diccionarios, toma de notas, realizar resúmenes de diferentes tipos, así como subrayar y/o destacar las palabras clave. En el segundo grupo, para la resolución de problemas se puede establecer el propósito del texto en su mente antes de leer, así como la forma de previsualizar y organizar el texto. Y entre las de apoyo pueden estar cambiar la velocidad de lectura cuando el material

es demasiado difícil de entender, adivinar el significado de algunas palabras o estructuras y volver a leer el texto para una mejor comprensión.

Estas estrategias contribuyen a la comprensión del texto, pero a su vez posibilitan una actitud positiva a los estudiantes para que incorporen esas vivencias a las que tienen de forma activa y con ello mejorar su actitud por la lectura. Por ello se preparó la encuesta tomando los tres momentos fundamentales en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora en los cuales se pueden insertar dichas estrategias.

Una vez aplicada la encuesta a los estudiantes se obtuvieron los siguientes resultados. En el primer momento, para propiciar una actitud adecuada y favorable antes de leer el texto se hicieron preguntas para evaluar la actitud del estudiante ante dicho texto como se puede ver en la Tabla 1.

Tabla 1 Estrategias para antes de leer.

Antes de leer	Muy de acuerdo	De acuerdo	neutral	En des-acuerdo	Muy en desacuerdo
Analizo visualmente la estructura del texto antes de leerlo para predecir de que se trata	3	11	67	12	4
Para encontrar algo específico, busco pistas para descubrirlo	0	2	74	13	8
Adelanto información que ya conozco sobre el tema antes de leer el texto.	39	45	12	1	0
Me hago una imagen del texto que voy a leer interactuando con otros	56	18	15	8	0
Especulo sobre que va a abordar el texto.	2	6	14	46	29

Es significativa la cantidad que responde como afirmativa su idea con relación a establecer una imagen del texto que va a leer cuando interactúa con otros porque favorece la actividad del grupo para la lectura. De forma visual en el gráfico 1 se observan que predominan en las estrategias la apreciación de que están muy de acuerdo o neutro, y muy pocos estarían en desacuerdo, lo que sí ocurre con especular sobre el tema del texto.

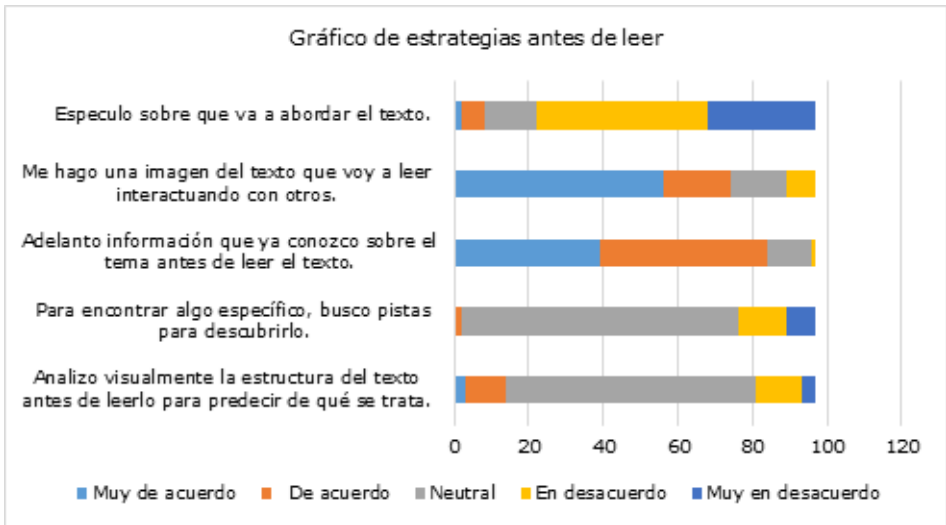


Gráfico 1. Apreciación del alumno antes de leer

En el momento durante la lectura se comportaron más hacia lo neutral con tendencia a uno de los extremos. En el intercambio de ideas muy de acuerdo, pero en desacuerdo cuando se auto regulan mediante preguntas para comprender el texto como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2 Estrategias para durante la lectura.

Durante la lectura del texto	Muy de acuerdo	De acuerdo	neutral	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Me hago preguntas para comprender el texto	0	4	38	50	5
Puedo identificar qué información es importante	0	0	93	4	0
Puedo hacer una conexión sobre las partes del texto	0	3	91	3	0
Deduzco a través de diferentes estrategias el significado de las palabras difíciles	6	76	10	5	0
Intercambio o ideas sobre texto	68	27	2	0	0

En el gráfico 2 se puede valorar que los estudiantes se agrupan más en las coincidencias sobre las estrategias que utilizan cuando se encuentran leyendo y solo casos muy aislados usan otras estrategias que no sean intercambiar ideas con otros y deducir el significado del texto.

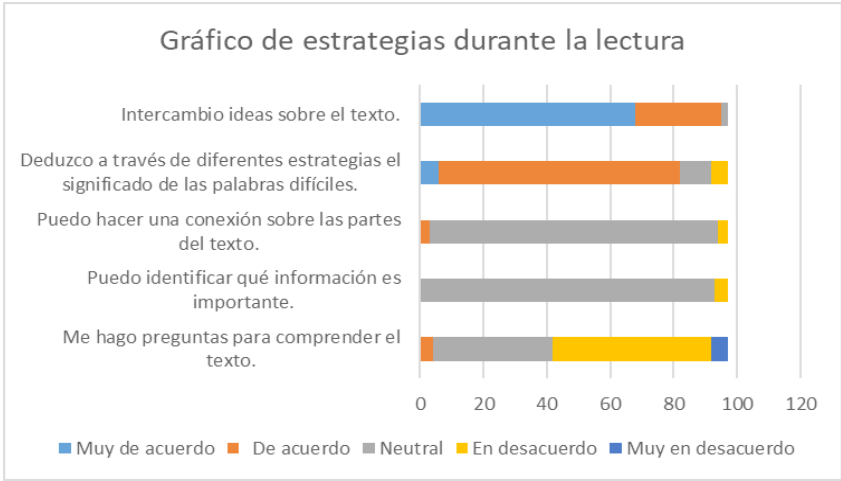


Gráfico 2. Apreciación del alumno durante la lectura.

Ya cuando finalizan la lectura y comienzan a incorporar el contenido del texto, se observa en la Tabla 3 que los estudiantes han juzgado que son capaces de utilizar todas las estrategias de manera más balanceadas. Solo una cantidad de estudiantes ínfima es representada que no concuerdan con el análisis crítico de lo que leen, o que no aplican lo que leen en otras actividades, que pueden expandir el contenido cultural del texto que se ha estudiado en la clase, y que ha permitido el intercambio y la comunicación en los estudiantes para propiciar la comprensión, pensamiento reflexivo y creatividad del grupo.

Tabla 3. Estrategias para después de leer.

Posterior a la lectura	Muy de acuerdo	De acuerdo	neutral	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Puedo realizar un análisis crítico del texto que leí.	0	54	32	7	4
Puedo resumir el texto estableciendo los niveles generales y específicos.	72	18	7	0	0
Puedo relacionar la lectura con otros textos leídos	10	18	69	0	0
Ofrezco conclusiones sobre el texto.	51	34	12	0	0
Participo en las actividades de aplicación del texto con otros	8	37	47	5	0

En el gráfico 3 se observa que los estudiantes están de acuerdo o se sienten neutrales en su valoración con relación al uso de estas estrategias posteriores a la lectura del texto. Pero son positivos para dar conclusiones y resumir el texto.

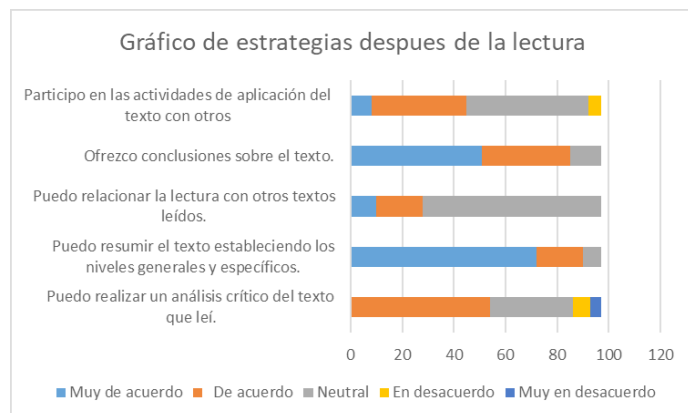


Gráfico 3. Apreciación del alumno después de leer

La comprensión lectora implica el desempeño de las siguientes habilidades: leer rápidamente (fluidez en la lectura), hacer un seguimiento de las palabras que hay en las oraciones (memoria de trabajo), y el significado del vocabulario y las convenciones del texto (semántica/gramática) así como comprender lo que se lee (lenguaje receptivo). Pero también es importante tener una actitud positiva ante el texto para poder extraer mejor información y realizar la lectura crítica.

DISCUSIÓN

Como se observó en la tabulación de los resultados los estudiantes han mostrado intención por comprender al tener actitudes favorables en los momentos antes y durante la lectura, pero el hecho que no especulen o se hagan preguntas sobre el texto mientras leen les resta posibilidades de anticipación y por ello son más lineales en su interacción con el texto.

El momento posterior a la lectura indica que la mitad del grupo o no extrae todo de las otras actividades que se relacionan con el texto o no tienen una mirada crítica sobre el texto leído. Aunque es un indicador importante que los estudiantes encuestados se sientan compulsados a ofrecer conclusiones sobre lo que leen y que puedan resumir tanto lo general como lo específico, porque son actividades que posibilitan el desarrollo de su pensamiento crítico en la lengua extranjera. Por eso, es necesario brindar mayor atención a las actitudes que el estudiante puede tener cuando finaliza su lectura como parte de la actividad académica porque si mejoran estas su pensamiento será más analítico y podrá incorporar más vivencias a su cultura.

La lectura crítica parte de la lectura y la interacción con el texto por esa causa es importante la fluidez al momento de leer. La fluidez es una habilidad clave para convertirse en un buen lector porque proporciona un puente entre el

reconocimiento de palabras y la comprensión. Se puede decir que hay consenso sobre las habilidades de lectura que son necesarias observar para la lectura fluida. Estos incluyen la precisión (saber la palabra), velocidad de lectura (automatismo), y prosodia (Samuels & Farstrup, 2006; Bashir & Hook, 2009; Klauda & Guthrie, 2008). Los lectores fluidos reconocen las palabras automáticamente, sin tener que luchar con problemas de decodificación. La fluidez es importante porque construye un puente entre el reconocimiento de palabras y la comprensión. Les da a los estudiantes tiempo para concentrarse en lo que dice el texto. Son capaces de hacer conexiones entre lo que están leyendo y su propio conocimiento previo. Por lo tanto, son capaces de concentrarse en la comprensión bajo un tiempo breve y asumir las conexiones pertinentes.

Según (Elder & Paul, 2001) los estudiantes deben hacerse a sí mismos las siguientes preguntas para desarrollar su pensamiento crítico. Estas preguntas incluyen: ¿Es su propósito claro y significativo? ¿Es su propósito realista y alcanzable? ¿Es consistente con sus objetivos, además de justo y equitativo? ¿Se está apegando a su propósito, reenfocándose cuando es necesario? Cuando los estudiantes se hacen estas preguntas cuando intentan las tareas, pueden enfocarse más en el propósito en cuestión, en lugar de seguir los movimientos, mejorando su comprensión. "...infundir el concepto de 'propósito' en sus experiencias diarias en el aula y en sus tareas para la clase" significa la importancia del propósito en su forma de pensar (Elder & Paul, 2001). Además, hacer que los estudiantes escriban cuál es el propósito de aprender ciertos conceptos y también que reflexionen sobre los materiales disponibles son excelentes actividades en el aula que fomentan el pensamiento crítico.

Uno de los aspectos más cruciales como educadores es, como lo señala (López Aymes, 2012): "Procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual. Esto se puede lograr atendiendo al desarrollo de destrezas de orden superior como las del pensamiento crítico" (p. 41).

En la práctica docente evidenciamos que si existe un pobre desarrollo de habilidades lingüísticas ello dificulta el buen desempeño académico. Por esa razón, cuando se les pide asumir posiciones críticas, con argumentos sólidos frente a determinadas situaciones controversiales, priman puntos de vistas subjetivos o dogmáticos debido a que no siempre cuentan con estrategias válidas para defender sus puntos de vista. Es en este momento donde el profesor debe fomentar estrategias adecuadas para formar lectores críticos que es lo que demanda cada vez más una sociedad donde se fomenta la solución de problemas sociales en un mundo cada vez más globalizado como lo expresa (Cassany, 2003) "Ante el mundo

multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento”

CONCLUSIONES

El diseño de estrategias para cada una de las etapas de la comprensión lectora utilizadas en este estudio ayudó a los estudiantes a mejorar sus habilidades de lectura. Explicar a los estudiantes sobre cómo usar los diferentes tipos de estrategias y aclarar el significado del texto a través de preguntas, relecturas y reafirmaciones permite que los materiales textuales sean más comprensibles para desarrollar la lectura activa y crítica.

Las preguntas permitieron a los estudiantes desarrollar su comprensión lectora no solamente antes de abordar el texto, sino en las siguientes etapas, los estudiantes tuvieron que organizar y replantear el contenido de la lectura utilizando sus propias ideas y conclusiones como una señal de la comprensión del texto. Además, se desarrolló y aplicó la lectura crítica.

Fomentar el pensamiento crítico dentro del aula puede ser un desafío, especialmente cuando los estudiantes no están acostumbrados a implementar niveles más profundos de pensamiento a diario. Sin embargo, hay varias estrategias que los docentes pueden usar para fortalecer la capacidad de sus alumnos para desarrollar un proceso de pensamiento más profundo, centrándose en su propósito en la vida. Los docentes deben guiar a los estudiantes para que sean más conscientes de por qué están aprendiendo, lo que se les presenta en el aula y cómo ello puede repercutir en la experiencia que se requiere el siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bashir, A. & Hook, P. (2009). Fluency: A key link between word identification and comprehension. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(2), 196-200.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). *Defining twenty-first century skills. Assessment and teaching of 21st century skills*, 17-66.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*. (32), 113-32.
- Chiles, A. (2009). Reading can help reduce stress, according to University of Sussex research. The Argus. <https://www.theargus.co.uk/news/4245076.reading-can-help-reduce-stress-according-to-university-of-sussex-research/>
- Davies, M. (2011). Introduction to the special issue on critical thinking in higher education. *Higher Education Research & Development*, 30(3), 255-260.
- Elder, L., & Paul, R. (2001). Critical thinking: Thinking to some purpose. *Journal of Developmental Education*, 25(1), 40.
- Fraser, H. (2006). Helping teachers help students with pronunciation: a cognitive approach. *Prospect*, 21(1), 80-96. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/aeipt.153025>
- Gómez, L. A. G. (2019). La comprensión lectora y su importancia para estudiantes de la Universidad Mundo Maya, campus Campeche. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 12(36), 33-41.
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Textos en contexto*, 2, 78-89.
- Grellet, F. (1981). A practical guide to reading comprehension exercises. London: Cambridge.
- Halpern, D. F. (2013). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Psychology press.
- Hernández, H. F. P., & Chacón, G. D. C. M. (2018). Estrategias de comprensión lectora: experiencia en educación primaria. *Educere*, 22(71), 107-115.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how. *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational psychology*, 100(2), 310.
- Langsdorf, L. (1988). Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education. *Teaching Philosophy*, 11(2), 164-166.
- Lipman, M. (1987). Critical thinking: What can it be. *Analytic Teaching*, 8(1), 5-12.
- López Aymes, G. (2012). *Pensamiento crítico en el aula*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Meiramova, S. (2017). Applications of critical thinking research: Foreign language teaching in an intercultural context. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 7(1), 24-36.

- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of developmental education*, 25(3), 2-11.
- Samuels, S. (2006). Towards a model of reading fluency. In S. J. Samuels and A. E. Farstrup (eds.), *What research has to say about fluency instruction*. International Reading Association.
- Samuels, S., & Farstrup, A. E. (2006). *What research has to say about fluency instruction*. International Reading Association.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Visor.