



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación Básica

Las habilidades de pensamiento y su relación con la comprensión lectora

Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de Licenciado en
Ciencias de la Educación Básica

Autores:

Carlos Estuardo Delgado Criollo

CI: 0106719768

Correo electrónico: carlosdelgadocriollo@gmail.com

Katherine Pamela Matute Fárez

CI: 0107060808

Correo electrónico: kata.pame@outlook.es

Tutor:

Mgs. Freddy Patricio Cabrera Ortiz

CI: 0102257177

Cuenca-Ecuador

23-febrero-2022



Resumen:

La comprensión lectora es considerada una aptitud para lograr el entendimiento de las cosas. Gracias a ella las personas pueden entender lo que leen, tanto el significado de las palabras como la idea que el texto leído quiere transmitir. A pesar de que la comprensión lectora permite un mejor tipo de lectura no todas las personas llegan a conseguir una lectura comprensiva. Por otro lado, los estudios del pensamiento y sobre todo las habilidades que pueden ser desarrolladas en el campo educativo permiten mejorar diferentes aspectos de aprendizaje, sobre todo la comprensión lectora. Por esta razón, el presente trabajo monográfico tiene la finalidad de describir la relación que existe entre las habilidades de pensamiento y la comprensión lectora, considerándolas como potenciadoras de aprendizaje. Para conseguir este objetivo se realizó una investigación documental de diferentes fuentes de información bibliográfica, entre las cuales encontramos libros, artículos académicos, estudios, investigaciones, publicaciones de autores y organismos internacionales. Más adelante se realizó un análisis de la información para proceder a la redacción de los capítulos. Todo el trabajo realizado permitió entender de qué manera el desarrollo de habilidades de pensamiento propicia el mejoramiento de la comprensión lectora desde el momento en el que un estudiante empieza a tener contacto con la lectura en el nivel de básica elemental. Finalmente, se concluye que las habilidades de pensamiento permiten alcanzar niveles altos de comprensión lectora, así mismo se comprendió el carácter interdisciplinario y transversal de las habilidades de pensamiento y la comprensión lectora.

Palabras claves: Pensamiento. Habilidades básicas de pensamiento. Habilidades superiores de pensamiento. Comprensión lectora



Abstract:

Reading comprehension is considered an aptitude to achieve the understanding of things. Thanks to it, people can understand what they read, both the meaning of the words and the idea that the read text wants to convey. Although reading comprehension allows a better type of reading, not all people are able to achieve a comprehensive reading. On the other hand, the studies of thinking and especially the skills that can be developed in the educational field allow to improve different aspects of learning, especially reading comprehension. For this reason, the purpose of this monographic work is to describe the relationship between thinking skills and reading comprehension, considering them as learning enhancers. In order to achieve this objective, a documentary research of different bibliographic information sources was carried out, among which we find books, academic articles, studies, research, publications of authors and international organizations. Later, an analysis of the information was carried out in order to proceed with the writing of the chapters. All the work carried out allowed us to understand how the development of thinking skills favors the improvement of reading comprehension from the moment a student begins to have contact with reading at the elementary school level. Finally, it is concluded that thinking skills allow reaching high levels of reading comprehension, as well as the interdisciplinary and transversal nature of thinking skills and reading comprehension.

Keywords: Thinking. Basic thinking skills. Higher thinking skills. Reading comprehension



Índice

Resumen:	1
Abstract:	2
Introducción	14
Antecedentes	17
Concepciones Generales	21
Capítulo 1: Pensamiento y habilidades de pensamiento	27
1.1 Historia del pensamiento.....	27
1.2 Definición de pensamiento.....	29
1.3 Tipos de pensamiento.....	31
1.4 Habilidades del pensamiento.....	32
1.5 Programas para el desarrollo de habilidades de pensamiento	35
1.5.1 Programa CoRT.....	35
1.5.2 Filosofía para niños	37
1.5.3 Programa de Enriquecimiento Instrumental	38
Capítulo 2: Comprensión lectora.....	41
2.1 Conceptualización de la comprensión lectora.....	41
2.2 Procesos implicados en la lectura.....	43
2.1.1 Proceso perceptivo de la lectura	43
2.1.2 Proceso léxico de la comprensión lectora.....	43
2.1.3 Proceso sintáctico de la comprensión lectora	44
2.1.4 Proceso semántico de la lectura.....	45
2.1.5 Procesamiento textual la lectura	46
2.3 Clasificación de textos	47



2.4 Niveles de comprensión lectora 48

 2.4.1 Nivel literal 48

 2.4.2 Nivel de comprensión inferencial 49

 2.4.3 Nivel crítico 50

2.5 Momentos de la lectura 51

 2.5.1 Prelectura 52

 2.5.2 Lectura 53

 2.5.3 Pos lectura 53

Capítulo 3: Relación entre las habilidades de pensamiento y la comprensión lectora 55

3.1 Tipos de habilidades de pensamiento 55

 3.1.1 Habilidades Básicas 55

 Observación: 56

 Comparación 58

 Relación 60

 Clasificación 60

 Descripción 62

 3.1.2 Habilidades superiores 63

 Inferir: 63

 Explicación: 63

 Identificar causa-efecto 64

 Resumir: 64

 Generalizar: 65

 Debatir o argumentar: 65

 Analizar 65

 Interpretar 66



Evaluar	66
Resolución de problemas	67
3.2 Relación entre la lectura comprensiva desde un enfoque literal, inferencial y crítico con las habilidades de pensamiento.....	67
3.2.1 Lectura en el nivel literal	67
3.2.2 Lectura en el nivel inferencial:	72
3.2.3 Nivel de lectura crítica.....	76
Conclusiones	82
Referencias Bibliográficas	83

Índice de tablas

Tabla 1 Habilidades básicas de pensamiento en el nivel literal de comprensión lectora	68
Tabla 2 Habilidades básicas de pensamiento en el nivel inferencial de comprensión lectora	72
Tabla 3 Habilidades superiores de pensamiento en el nivel inferencial de comprensión lectora	73
Tabla 4 Habilidades superiores de pensamiento en el nivel crítico de comprensión lectora	77



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Carlos Estuardo Delgado Criollo en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Las habilidades de pensamiento y su relación con la comprensión lectora", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 23 de febrero de 2022



Carlos Estuardo Delgado Criollo

C.I: 0106719768



Cláusula de Propiedad Intelectual

Carlos Estuardo Delgado Criollo autor del trabajo de titulación "Las habilidades de pensamiento y su relación con la comprensión lectora", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Cuenca, 23 de febrero de 2022

Carlos Estuardo Delgado Criollo

C.I: 0106719768



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Katherine Pamela Matute Fárez en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "El desarrollo de habilidades de pensamiento y su relación con la comprensión lectora", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 23 de febrero de 2022

Katherine Pamela Matute Fárez

C.I: 0107060808



Cláusula de Propiedad Intelectual

Katherine Pamela Matute Fárez autora del trabajo de titulación "Las habilidades de pensamiento y su relación con la comprensión lectora)", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 23 de febrero de 2022

Katherine Pamela Matute Fárez

C.I: 0107060808



Dedicatoria 1

El presente trabajo de titulación lo dedico a Dios, quien me dio la capacidad, la sabiduría y su gracia para prosperar en las diferentes áreas de mi vida. Dedico este trabajo a las personas que han estado conmigo en esta etapa de mi vida, que, con sus risas, consejos, bromas y aprendizajes de vida han hecho ameno este viaje.

Carlos Estuardo Delgado Criollo



Dedicatoria 2

El presente trabajo de titulación está dedicado en primera instancia a las personas que son los pilares fundamentales en mi vida, quienes me han apoyado en cada etapa de mi formación y su aporte en mi existencia me ha dado la capacidad de seguir adelante en todo momento.

También quiero dedicar mi trabajo a todas las personas que me formaron en las aulas de clase, más que sus enseñanzas de contenidos, me llevo de cada una de ellas un aprendizaje para la vida.

Katherine Pamela Matute Fárez



Agradecimiento 1

Agradezco a Dios por brindarme su sabiduría y fortaleza para sobrellevar las diferentes etapas de mi vida. Agradezco a mi madre, a mi padre, a mis hermano, hermanas y amigos, por su apoyo durante esta etapa de mi vida. Agradezco a mis maestros, que más allá de brindarme conocimientos para mi profesión, me dejaron aprendizajes y reflexiones para la vida.

Carlos Estuardo Delgado Criollo



Agradecimiento 2

Quiero empezar agradeciendo a Dios por darme la oportunidad de crear y creer en mí desde el momento en el que empecé mi formación universitaria. Mi trabajo siempre estuvo potenciado por la sabiduría que él me dio y la fortaleza para aprovechar cada instante de aprendizaje. También quiero agradecer a todas las personas que aportan significativamente en mi vida, mis padres, hermanas, familiares y personas especiales porque cada uno de ellos son mi ejemplo a seguir.

Katherine Pamela Matute Fárez



Introducción

El pensamiento es una característica distintiva del ser humano, es uno de los medios por el cual se puede potenciar la inteligencia, el aprendizaje, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Sin embargo, su valor para la vida personal, académica y laboral de las personas por lo general pasa desapercibido, por la espontaneidad y el rápido ritmo en el que se desarrolla la vida hoy en día. No obstante, es indiscutible que, si se destinan unos minutos para pensar antes de actuar, se puede reflexionar una decisión. Para afrontar estos rápidos cambios en la calidad de vida, Saiz (2002) propone el desarrollo de habilidades de pensamiento pues así el individuo puede formar un pensamiento crítico y reflexivo. Por otro lado, Campirán (2011) sostiene que todo individuo que desarrolle habilidades de pensamiento tiene la capacidad para relacionarse con su contexto, cumplir objetivos, ser creativo para encontrar soluciones a conflictos o problemas, en resumen, le permite interactuar reflexivamente en este mundo complejo y multicultural.

Las habilidades básicas y superiores del pensamiento son un medio para potenciar el aprendizaje de las personas. Además, permiten el manejo y procesamiento de la información. En este sentido, el presente trabajo busca analizar la relación entre las habilidades del pensamiento y la comprensión lectora. Esta entendida como un proceso activo, constructivo, estratégico y metacognitivo, que brinda diversas oportunidades a las personas en su vida personal, social, académica y laboral. Ahora bien, según García (1993), dentro de la comprensión lectora se puede encontrar: el proceso lector (procesos perceptivos, léxicos, sintácticos, semánticos y textuales); los momentos de lectura (prelectura, lectura y poslectura) que sirven para el proceso de enseñanza-aprendizaje y los distintos niveles de comprensión lectora que una persona puede alcanzar a través de un buen proceso lector.

Considerando tanto el desarrollo de habilidades de pensamiento como la comprensión lectora y su importancia para desarrollar un mejor aprendizaje, se ha planteado en el presente trabajo de titulación la información necesaria para considerar su importante aporte en el ámbito educativo. Gracias a una investigación de diferentes fuentes bibliográficas se pretende identificar los aspectos importantes de las dos variables, pero sobre todo caracterizar su relación para



identificar la influencia de las habilidades del pensamiento en la comprensión lectora con énfasis en el desarrollo máximo del potencial de aprendizaje.

Para cumplir con el propósito planteado se ha propuesto el siguiente objetivo general; analizar la influencia del desarrollo de las habilidades del pensamiento en el mejoramiento de la comprensión lectora y partiendo del presente objetivo se expusieron los siguientes objetivos específicos conceptualizar las características de las habilidades del pensamiento como potenciadoras de aprendizaje, los procesos de comprensión lectora para desarrollar mejores entendimientos y comprensiones de textos y paratextos e identificar la influencia del desarrollo de habilidades del pensamiento para mejorar la comprensión lectora en educación básica. El planteamiento de estos objetivos permite estructurar el presente trabajo de titulación monográfico en tres capítulos detallados a continuación.

En el primer capítulo se describen los aspectos importantes del pensamiento, cómo nace la importancia del mismo en la educación partiendo de los modelos educativos que han surgido a lo largo del tiempo. De igual forma se plantea una definición de pensamiento basada en el aspecto educativo, los diferentes tipos de pensamiento que se pueden desarrollar, el concepto de habilidades de pensamiento y también se describen algunos programas de desarrollo de habilidades, desde las consideraciones de diferentes autores como Lipman, De Bono y Reuven Feuerstein.

En el segundo capítulo se realiza una conceptualización de la comprensión lectora desde diversos autores y se describen los procesos perceptivos, léxicos, sintácticos, semánticos y textuales que intervienen en ella. Además, se hace una breve clasificación de los diversos tipos de textos que las personas pueden enfrentar durante su formación académica. También, se describen los distintos momentos (proceso metodológico) de la lectura y los diferentes niveles de comprensión lectora que una persona puede realizar de un texto.

En el tercer capítulo se describen los tipos de habilidades de pensamiento, las habilidades básicas que forman la base para desarrollar las habilidades superiores o complejas. Se plantea un análisis de dichas habilidades tomando como referencia a Sánchez (1995) quien conceptualiza las habilidades básicas y a Sánchez (2013) que propone un análisis de las habilidades superiores encaminadas hacia un pensamiento crítico. Finalmente se expone la relación que existe entre las



habilidades básicas o superiores y la comprensión lectora enfocada en tres niveles, literal, inferencial y crítico.

Por último, la monografía expone las conclusiones obtenidas después de un análisis de la información expuesta a lo largo del trabajo. En donde se concluye que las habilidades de pensamiento son una de las herramientas que permiten a los individuos ser capaces de desarrollar procesos mentales con la finalidad de optimizar el manejo y procesamiento de la información. De igual forma, se concluye que la comprensión lectora es un proceso por el cual un individuo encuentra el sentido de un texto, entiende el mensaje o idea que el escritor quiere transmitir y sobre todo permite interpretar la información del texto para interactuar y relacionarse con el mundo que le rodea. Finalmente, se pudo entender la relación que existe entre las habilidades básicas y superiores de pensamiento con cada nivel de comprensión lectora. Manifestando así el aporte de las habilidades básicas de pensamiento en la comprensión literal de un texto, para luego poder desarrollar habilidades superiores que ayuden a alcanzar un nivel de lectura inferencial y posteriormente alcanzar un nivel crítico considerando el contexto del individuo y su etapa de desarrollo.



Antecedentes

La sociedad actual tiene un nivel competitivo alto, por lo que el reto de la educación es formar seres reflexivos y críticos, a partir del desarrollo de habilidades del pensamiento, que mejoren las competencias lectoras para acceder a una mayor cantidad de conocimiento. Según Palos (2011), las habilidades del pensamiento ayudan a optimizar el uso de la memoria, la comprensión, el análisis, la síntesis y otras funciones cognitivas. Desde esta perspectiva, se realizó un breve rastreo, a nivel regional y nacional, de investigaciones sobre la temática, con la finalidad de analizar lo que se ha desarrollado sobre la relación entre estos dos constructos.

A nivel internacional, López (2006) realizó una investigación en México, la misma consistió en poner en marcha la propuesta alternativa “Lee y aprende en la casita de la lectura” con la finalidad de desarrollar estrategias lectoras y sobre todo permitirle al niño desarrollar habilidades y destrezas para estimular su capacidad mental. Al término de la investigación, López concluyó que la lectura no es un acto de decodificar, sino de comprender un tema, pues esta permite el entendimiento de ideas expresadas y la toma de consciencia de lo esencial de un texto, ya sea escrito o hablado. Sin embargo, esto no se logra si el docente no desarrolla habilidades mentales en el proceso de la enseñanza de la lectura.

En la misma línea, Hoyos y Gallego (2017) investigaron en Chile, el desarrollo de habilidades de comprensión lectora como base de una lectura reflexiva y crítica. Para ello, plantearon un estudio de caso con niños y niñas de entre siete y once años que asistían al club de lectura, vinculando la biblioteca como espacio cultural y poniendo en práctica diversas actividades de lectura para garantizar niveles altos de comprensión. Los autores encontraron que el desarrollo de habilidades como la capacidad de seleccionar, analizar, sintetizar, clasificar, diferenciar lo relevante de lo irrelevante, esquematizar la información y hacer uso de los conocimientos previos le permiten al estudiante lograr una lectura reflexiva y crítica. Por último, mencionan que es importante que los docentes posean conocimiento sobre la lectura como un proceso que tiene prerrequisitos cognitivos mediados por distintas estructuras mentales para desarrollar habilidades lectoras en los estudiantes.

Sánchez (2013), por su lado, investigó las habilidades cognitivas simples y complejas que están vinculadas a la formación de un pensamiento crítico en estudiantes del contexto peruano.



En su investigación se menciona que las habilidades del pensamiento se activan en todo proceso cognitivo, sin embargo, el beneficio cognitivo que se quiera lograr dependerá de las habilidades usadas, ya sean básicas o superiores. El autor concluye que los estudiantes tienen bajo desarrollo del pensamiento crítico debido a los problemas y deficiencias en el aprendizaje de la capacidad de comprensión. Manifiesta también que hay una necesidad de integrar las habilidades vinculadas con el pensamiento crítico y la comprensión de la lectura considerando los niveles literal, inferencial y crítico.

A nivel nacional, Quilumbaquín (2018) llevó a cabo un estudio sobre la influencia de la lectura comprensiva en el rendimiento académico en estudiantes de una escuela en la localidad de Cayambe. En dicho estudio, se determinó que el bajo rendimiento académico, principalmente en el área de Lengua y Literatura se debe a que los estudiantes no comprenden lo que leen, pues consideran la lectura un proceso innecesario. De igual manera, el autor menciona que la falta de comprensión lectora radica en la nula utilización de estrategias para desarrollar habilidades lectoras por parte de los estudiantes y de los docentes.

Siguiendo la misma temática de investigación, se encuentra el trabajo de Toapanta (2016), quien analizó la manera en que los procesos de la comprensión lectora favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, en estudiantes de una unidad educativa de Ambato. Por medio de una investigación de campo con el uso de encuestas y entrevistas, tanto a estudiantes como a docentes, y después de hacer una discusión con análisis bibliográfico se concluyó que, los estudiantes están limitados para comprender un texto ya que no pueden distinguir los elementos esenciales de una lectura como el mensaje, idea principal, secundaria, significado de palabras o frases, entre otros. Por lo tanto, si los estudiantes no logran hacer una lectura literal de un texto, no pueden expresar puntos de vista, argumentos o formular conclusiones referentes a un tema. Esto demuestra el escaso trabajo que se hace en cuanto a estas dos temáticas.

Por último, Rivas (2015), comparó la oferta educativa del Ministerio de Educación con la realidad de las instituciones en la provincia de Manabí. Este autor menciona que el Ministerio de Educación garantiza una educación integral y de calidad enfocada en el fortalecimiento de la comprensión lectora como medio para alcanzar mejores aprendizajes en los estudiantes. Sin embargo, analizando la realidad del contexto concluye en su investigación que la deficiencia en la comprensión lectora, está producida por la lectura pasiva de los educandos, es decir, una lectura



literal dejando de lado lo inferencial y lo crítico, perjudica el desarrollo de habilidades y destrezas. Además, Rivas concluye que el déficit en la comprensión lectora se debe a la falta de capacitación de los docentes para usar estrategias metodológicas que promuevan a los estudiantes una lectura comprensiva, perjudicando la elaboración e internalización de conocimientos, destrezas y habilidades con base en experiencias anteriores relacionadas con sus propios intereses y necesidades.

En el contexto local, Ruilova (2012) ha encontrado que los estudiantes mejoran su comprensión lectora cuando se ponen en práctica estrategias como utilizar esquemas gráficos, lectura dirigida y uso de paratextos verbales icónicos, uso de preguntas dirigidas en una lectura al igual que la narración oral y escrita. Por ejemplo, los estudiantes hacen lecturas pictográficas, dibujan con cada una de las letras del abecedario, completan letras, en una palabra, relacionan dibujo, sonido y letra y realizan lecturas orales de textos en voz alta y en voz baja.

De la misma manera, Gómez (2017) recoge en su trabajo monográfico, que el uso del texto narrativo es una estrategia viable para mejorar la comprensión lectora. En tanto que Rivera (2014), menciona que el uso de las estrategias lectoras, desarrolla distintas microhabilidades y por tanto optimizan la comprensión lectora. Sin embargo, Guamán y Quizhpi (2017), advierten que para aplicar estrategias de comprensión lectora es necesario atender los conocimientos previos de los estudiantes puesto que en el proceso lector intervienen una serie de aspectos individuales. Por otro lado, Collaguazo (2019) resalta que los paratextos icónicos y verbales se convierten en elementos de apoyo para comprender una obra, por tal motivo cumplen un papel esencial en la comprensión lectora. Finalmente, Vargas (2020) concluye en su revisión bibliográfica, que el hábito lector contribuye a la formación y fortalecimiento del pensamiento crítico, pues favorece la autonomía del estudiante, humaniza las interacciones sociales, estimula la creación de conceptos nuevos y valoración del medio social.

En este breve recorrido se puede evidenciar la importancia del desarrollo de habilidades del pensamiento para lograr estudiantes competentes que se desenvuelven correctamente en la educación formal y en la vida cotidiana, pues, el desarrollar habilidades permiten resolver problemas o conflictos incrementando su capacidad de pensar y por lo tanto la inteligencia de los individuos. Un individuo que ha desarrollado su pensamiento puede entender el mundo que lo rodea. En el medio educativo, el estudiante entiende su propio actuar, el actuar de los otros



estudiantes o docentes y sus relaciones, entiende lo que ve, lo que escucha, incluso su relación con el aprendizaje y su manera de aprender. Un aspecto importante para que un individuo entienda el mundo que lo rodea es comprender lo que lee, puesto que en la educación académica formal tendrá que leer textos académicos de las distintas áreas disciplinares, enfrentarse a la lectura e interpretación de paratextos, así como entender las diferentes realidades con las que enfrentará su diario vivir. En este sentido, la comprensión lectora juega un papel trascendental en el aprendizaje de los individuos porque sirve como medio de adquisición de nuevos aprendizajes o saberes, además, aporta como un medio de comunicación para que el individuo se desenvuelva y se relacione con el mundo. Es por esto que la comprensión lectora es uno de los principales objetivos que tiene la educación en la formación de los individuos. Sin embargo, es evidente la carencia de investigaciones que relacionen el desarrollo de habilidades del pensamiento con el mejoramiento de la comprensión lectora. La presente investigación intentará indagar cómo las habilidades del pensamiento pueden desarrollar mejores comprensiones de textos tanto a nivel literal, inferencial y crítico.



Concepciones Generales

El propósito del presente trabajo monográfico pretende encontrar la relación entre las habilidades del pensamiento y la comprensión de textos verbales y no verbales. En este sentido, y entendiendo que estos dos constructos teóricos pueden ser mirados desde varias perspectivas, es importante definir las líneas teóricas con las que las abordaremos en este trabajo.

En la década de los años 70 surgen inquietudes en cuanto al descenso en el desempeño intelectual de los estudiantes de educación superior, secundaria y básica en el contexto latinoamericano (Báez y Onrubia, 2016). El problema advertía que los individuos no procesan correctamente la información, no tienen un aprendizaje reflexivo y por lo tanto no pueden resolver problemas cotidianos. Se realizaron diferentes estudios y varios científicos como Whimbey y Whimbey (1975); Whimbey (1977); Clement, (1979) y Whimbey y Lochhead (1980), entre otros; dieron respuesta a esto desde las ciencias cognitivas y las neurociencias siendo el pensamiento una de las herramientas para mejorar dichos procesos. Gracias a ello en el año 1996, la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, enfatiza en la importancia de cuidar el desarrollo intelectual (análisis crítico y reflexivo) en las sociedades latinoamericanas desde el ámbito educativo para revertir esta situación. Debido a que las teorías de las ciencias cognitivas aterrizan en el desarrollo de los individuos y en el medio educativo hay autores que lo trabajan considerando a la psicología como base, mientras que otros lo hacen desde un enfoque más educativo. Para efectos de esta investigación se privilegia el pensamiento, desde el enfoque educativo, y considerándolo como una herramienta que potencia el desarrollo de la inteligencia, que, a su vez, es considerada con el carácter de moldeable y desarrollable ya que permite crear nuevos conocimientos a partir del existente (Saiz, 2002).

De igual manera, Nickerson (1985) considera al pensamiento como la capacidad de aprender a hacer algo de mejor manera, capacidad que se puede desarrollar con mayor eficacia a través de estrategias que promuevan un pensamiento eficaz. De la misma manera, Sánchez (2002), argumenta también que pensar es una habilidad que puede ser desarrollada y que es un proceso propio de cada persona, determinado por los ambientes interno y externo que lo rodean. Los autores citados, coinciden en que el pensamiento está determinado por sus experiencias previas y conocimientos, por lo que su desarrollo requiere de un proceso organizado consciente y sistemático.



Esta concepción del pensamiento, como una habilidad modificable, no siempre fue aceptada, sino que ha ido cambiando a través del tiempo y las circunstancias de cada época que configuran diferentes enfoques o paradigmas. Desde un enfoque tradicional, se relaciona al pensamiento con la recepción pasiva del conocimiento, el mismo que es una copia de la realidad externa (Flores, 2002). Este autor lo compara con “la forma como los niños aprenden la lengua materna: oyendo, observando y repitiendo” (p. 4), dejando en claro que, desde este enfoque pedagógico, el desarrollo del pensamiento y el conocimiento, están relacionados con la ejercitación de la memoria y retención de información.

Hasta mediados del siglo XX, con el desarrollo del enfoque conductista de la educación, en donde se prioriza, como objeto de aprendizaje, el análisis de la conducta bajo condiciones precisas de observación, operacionalización, medición y control (Flores, 2002), se mantiene una concepción estática y receptiva del pensamiento y la inteligencia, en donde, los procesos de aprendizaje están relacionados con el moldeamiento de las conductas que se consideran adecuadas y técnicamente productivas, de acuerdo con los parámetros sociales establecidos, y los objetivos de aprendizaje estaban claramente definidos a nivel de competencias operacionales de modo que a través de la evaluación pueda medirse el nivel de los mismos.

Es importante reconocer que, en lo relacionado al pensamiento e inteligencia, existe un punto de inflexión entre los enfoques mencionados y la propuesta cognitivista, pues esta menciona la importancia de experimentar en el desarrollo de los procesos cognitivos teniendo en cuenta el carácter activo del sujeto en sus procesos. Piaget, por un lado, relaciona el pensamiento con las etapas de desarrollo de los niños pues afirma que del nacimiento a la madurez los procesos de pensamiento cambian de manera radical pero lenta puesto que los individuos tratan a menudo de darle más sentido al mundo en el que viven. Este autor, sostiene que dicho proceso sucede gracias a cuatro factores que son: maduración biológica, actividad, experiencias sociales y equilibrio. Todos estos aspectos interactúan para influir en los cambios del pensamiento (Piaget y Inhelder, 1999)

Vigotsky (1975), por otro lado, tiene una visión materialista del pensamiento y sustenta la relación directa con el lenguaje, pues lo considera un instrumento clave en la estructuración de la conducta del pensar. Vygotsky, afirma que el pensamiento nace cuando el individuo debe hallar la solución a un conflicto, por tanto, explica que el sujeto destaca lo nuevo del problema y trata



de darle significado, estos significados se convierten en palabras y a su vez forman el habla. Para este autor, las representaciones mentales que forman el cerebro son las unidades básicas, tanto del pensamiento como del lenguaje. Sin embargo, sostiene que tanto el pensamiento como el lenguaje, son funciones psicológicas análogas que están vinculadas durante el desarrollo psicológico pero que tienen raíces genéticas diferentes. Vygotsky, consideraba que el lenguaje es un fenómeno complejo que permitiría estudiar la actividad de la conciencia, holísticamente (Vygotsky, 2015).

A partir de estas propuestas fundantes, nuevos estudios en la línea cognitivista nos aportan con nuevos entendimientos sobre el tema, tal es el caso de Nickerson y otros (1987), que, como ya se había mencionado, considera el pensamiento como la capacidad de aprender a hacer algo de mejor manera, con eficacia o sin ella. Tomando como referencia esta concepción, este autor afirma que el desempeño intelectual puede mejorarse por medio del cultivo de la concentración mental habitual y de determinadas estrategias generales del enfoque de las tareas cognitivas, y en parte, mediante el dominio de habilidades específicas para determinados tipos de problemas. Además, sostiene que, para alcanzar mejores resultados en cuanto al pensamiento e inteligencia, es necesario potenciar el desarrollo de habilidades mentales.

En la misma línea, Saíz (2002), desde su estudio “Enseñar o aprender a pensar” conceptualiza al pensamiento como el proceso para adquirir conocimientos mediante el uso de habilidades como el razonamiento, solución de problemas o toma de decisiones. Teniendo en cuenta esta postura el autor menciona que es imprescindible mejorar el pensamiento, esto sería una inversión muy rentable a largo plazo. El dedicar un mayor esfuerzo al desarrollo o mejora de las habilidades de razonamiento, solución de problemas o de decisión, permitirá que los individuos se desenvuelvan mejor en una sociedad complicada, y también podrán seleccionar eficazmente información válida de entre toda aquella que solo distrae y confunde.

Finalmente, Lipman (como se citó en Zabala, 2014, p. 64) plantea que las habilidades del pensamiento favorecen las capacidades mentales y de pensamiento de las niñas y niños. Esto permite que se enlacen tanto el dinamismo mental, creativo e imaginativo, que tienen los niños al llegar a la escuela con lo que aprenden en las aulas de clase; de tal manera que se construyan las herramientas mentales permitiéndoles emitir juicios lógicos para que puedan dar razón de sus planteamientos, defender y sustentar con argumentos sus puntos de vista, pero también adquirir la capacidad para aceptar y reformular sus razonamientos. En adición, Campirán (2011) menciona



que el ser humano al desarrollar las habilidades del pensamiento posee la facultad de relacionarse con la cultura, tienen mayor capacidad de lograr objetivos, crear soluciones más creativas a conflictos y problemas permitiéndoles actuar acorde a un mundo complejo y multicultural.

Respecto a la comprensión lectora, se puede decir que es un tema de gran trascendencia dentro de la educación, formación y cotidianidad de las personas. Ha sido objeto de investigaciones a lo largo del tiempo, tal es el caso que se han formulado varios modelos explicativos para dar razón de esta. Leer es una de las habilidades del lenguaje que poseen los seres humanos para comunicarse, relacionarse e interactuar con el mundo y aprender de él. Es un acto complejo que ha tenido cambios significativos en cuanto se hizo hincapié en el uso de la lengua y no tanto en el aprendizaje teórico de este.

Cassany y otros (2003) mencionan que hasta los años 60 la lengua se había considerado como una materia de conocimiento dentro de la educación, se la consideraba como un constructo teórico terminado por lo que los estudiantes debían memorizar y aprender: fonética, ortografía, morfosintaxis y el léxico de la lengua. La finalidad de una clase de lengua era que los estudiantes aprendan la estructura de la lengua y no tanto el uso que podían darle a esta. Es después de los años 60, gracias a las aportaciones de disciplinas, como la filosofía del lenguaje, la sociolingüística, la didáctica de las segundas lenguas y, últimamente, la lingüística del texto, que la concepción de transmisión y teórica de la lengua sufre un cambio radical. El objetivo de las clases de lengua pasa de ser el aprendizaje de la estructura de ésta, al uso y funcionalidad que los estudiantes pueden darle al usarlo de manera correcta en su vida académica y cotidiana.

Ahora bien, leer es una de las habilidades y acciones lingüísticas con las que el individuo puede lograr el cumplimiento de diversos objetivos. Los cambios que se dieron en la concepción de la lengua produjo que la escuela y la sociedad tengan una nueva mirada sobre el acto de leer. Pues hasta antes de los años 60, el objetivo principal de leer era: “discriminar la forma de las letras, establecer la correspondencia entre sonidos y grafías, leer palabra por palabra, pronunciar las palabras correctamente, entender todas las palabras de cada texto” (Cassany et al., 2003, p.194). En este sentido, Reyes (2017) menciona que, entre estos años, la comprensión lectora se daba de manera automática apenas el niño lograba descifrar un mensaje escrito.



Después de los 60, con el cambio de la concepción de la lengua, apuesta que la lectura no sea un acto mecánico de decodificación y pronunciación de las palabras, sino que el objetivo principal de leer sea la comprensión lectora (Cassany et al., 2003). Por lo tanto, no se aboga tanto a la decodificación del texto sino más a que el lector, a partir de la información del texto, pueda interpretar, reflexionar y emplear dicha información.

Leer comprensivamente un texto abre un abanico de posibilidades que puede lograr el lector a través de esta. Desde esta perspectiva, Cotto y otros (2017) mencionan que se lee para conseguir tres objetivos en especial: para informarse sobre diversos temas, tanto cotidianos como académicos; para aprender sobre múltiples aspectos; y para disfrutar de la lectura por entretenimiento ya sea leyendo literatura, una novela, un cuento entre otros. Todos estos propósitos sólo son posibles si se comprende lo que se lee. Sin embargo, no sería correcto limitar la enseñanza a la comprensión de textos sino extender la comprensión lectora a tal punto que sea necesario leer para aprender. Desde la premisa que se lee para aprender, Cassany y otros (2003) sostienen que la lectura es un instrumento potencial de aprendizaje.

Ahora bien, entiéndase que no solo se leen textos y que para entenderlos existe una única manera de leerlo, pues se lee todo y de diversas maneras, pero independientemente de lo que se lea y cómo se lo haga, la finalidad es entender lo que se lee, pero dicha lectura y comprensión han de estar guiadas por los objetivos de los individuos. No obstante, entendiendo lo que realmente implica leer y su importancia en la formación de las personas, cabe preguntar ¿qué es la comprensión lectora? y ¿cuáles son los procesos que intervienen en ella?

Leer no es un proceso simple donde se recurre de manera única a la memoria con el fin de decodificar el texto, sino que, además, implica un proceso en el que está inmerso el lector y su interacción con el texto, en una dinámica de mutua afectación (Medina y Gómez, 2016). En este sentido, el lector ha de recurrir a su memoria no solo con el afán de descifrar lo escrito, sino de relacionar sus conocimientos previos con la información que el texto le proporcione, en esta interacción, es el lector quien crea su propio significado del texto a partir de su interpretación (Garrido, 2003). Los conocimientos previos que el lector tenga no solo se han de referir al tema de lectura que vaya a realizar, sino también a las experiencias y conocimientos que este tenga sobre el tipo de texto que va a leer (García, 1993). Por lo tanto, se puede decir que, la comprensión



de un texto es relativa a cada lector, porque cada persona posee diferentes experiencias y conocimientos de la vida y otorga a lo leído distintos significados (González, 2005).

Snow (2002) plantea que la comprensión lectora es un proceso simultáneo de extraer información y construir significado a través de la interacción con el lenguaje escrito. Pero ¿cómo se entiende a la comprensión lectora como un proceso complejo? García (1993) menciona que cuando se lee un texto teniendo como finalidad comprender lo que está escrito, la mente realiza un conjunto diverso y complejo de operaciones o procesos mentales: procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos. En definitiva, un lector comprende un texto cuando puede darle un significado y lo pone en relación con sus saberes previos e intereses (González, 2005).

Como se mencionó anteriormente, la lectura es un acto complejo donde intervienen múltiples procesos. Pero la lectura además de tener procesos tiene momentos y se puede alcanzar diferentes niveles de comprensión. La enseñanza de la lectura tiene su propio proceso metodológico que está dividida en tres momentos con la finalidad que, a través de estos momentos (prelectura, lectura y pos lectura), el lector pueda alcanzar diferentes niveles de comprensión. Dentro de los niveles de comprensión, no existe un único nivel de comprensión, estos varían dependiendo el nivel de entendimiento y abstracción que el lector tenga del texto. Al respecto diversos autores mencionan diferentes niveles, en algunos casos hay 3 niveles, en otros 5 e incluso 6. Sin embargo, desde el currículo oficial de educación se plantean tres niveles de comprensión lectora, literal, inferencial y crítico. Estos niveles se han tomado en consideración para el presente trabajo monográfico.

Como se ha podido evidenciar, la comprensión lectora es un tema bastante amplio y complejo, ha sido objeto de muchas investigaciones a nivel mundial, sin embargo, pese a las investigaciones y hallazgos, parece que la escuela aún no ha podido consolidar bien este aprendizaje y tarea. Pues hasta la actualidad tenemos estudiantes de escuela, colegio y universidad que, pese a haber aprendido a leer, no comprenden, es decir los estudiantes han caído en un analfabetismo funcional. Por lo que, la comprensión lectora en la presente investigación es considerada como una de las cuatro habilidades del lenguaje que la escuela ha de enseñar y desarrollar en cada individuo para que pueda aprender y adquirir conocimiento sobre diferentes temas a lo largo de su vida, y para comprender el mundo que lo rodea.



Capítulo 1: Pensamiento y habilidades de pensamiento

En este capítulo se describen los aspectos importantes del pensamiento, cómo nace la importancia del mismo en la educación partiendo de los modelos educativos que han surgido a lo largo del tiempo. De igual forma se plantea una definición de pensamiento basada en el aspecto educativo, los diferentes tipos de pensamiento que se pueden desarrollar, el concepto de habilidades de pensamiento y también se describen algunos programas de desarrollo de habilidades, desde las consideraciones de diferentes autores como Lipman, Bono y Reuven Feuerstein.

1.1 Historia del pensamiento

A lo largo del tiempo la concepción del pensamiento en el ámbito educativo ha ido cambiando conforme han surgido nuevos enfoques en la educación formal. Desde un enfoque tradicional, por ejemplo, se relaciona al pensamiento con la recepción pasiva del conocimiento, el mismo que es una copia de la realidad externa (Flores, 2002). Este autor lo compara con “la forma como los niños aprenden la lengua materna: oyendo, observando y repitiendo” (p. 4), de esta forma se entiende que la memoria está relacionada con el conocimiento.

Con el advenimiento del enfoque conductista en el ámbito educativo, la preocupación se centrará en el estudio y modelamiento de la conducta en los estudiantes realizando observaciones, mediciones y controles meticulosos de esta. Este enfoque mantiene la transmisión de información, pero también se preocupa por la forma en que el contenido es adquirido y las condiciones en las que se produce conocimiento (Flores, 2002). El objetivo es modificar aquellas conductas que son consideradas productivas, adecuadas y sobre todo aceptadas en la sociedad, éstas se delimitan por competencias con la finalidad de poder medir el nivel por medio de evaluaciones. Esta idea del aprendizaje, dentro del enfoque conductista, está apoyado por las concepciones de psicólogos como Watson (1924), considerado el padre del conductismo, quien se refiere al aprendizaje como el cambio en la conducta de un individuo o un cambio en la capacidad de comportarse, por lo que el aprendizaje se da cuando un individuo se vuelve capaz de hacer algo distinto de lo que lo hacía antes.



Desde el conductismo, el pensamiento y las habilidades de pensamiento no son consideradas, porque no son observables, pero sí la inteligencia pues ésta es evidente por medio de la conducta. Skinner (1953) sostiene que el control de la conducta puede hacerse desde elementos que refuerzan o premian la misma, pero Watson (1994) sustenta que, por medio del condicionamiento operante, el pensamiento genera elementos entre los cuales están el lenguaje.

A finales del siglo XIX surge el modelo pedagógico progresista basado en la escuela activa. Esta emerge de la creciente necesidad de educar a los individuos para la vida y no tanto en la transmisión y aprendizajes de saberes técnicos-conceptuales que preparaban al individuo únicamente para un trabajo determinado. Es por esto que el estudiante se convierte en el protagonista del aprendizaje y la institución educativa en el escenario donde es posible desarrollar conocimientos indispensables tanto para su vida escolar como para su vida personal.

De Zubiría (1994) menciona que en la escuela activa es necesario considerar la acción como ese medio que permite aprender, es por esto que uno de sus postulados básicos es el uso de recursos didácticos con la finalidad de desarrollar la educación de los sentidos pues así se está asegurando un correcto aprendizaje y desarrollo de capacidades intelectuales. Partiendo de esta consideración, nace el cognitivismo en la educación que se basa en postulados de la psicología genética de Jean Piaget y está presente en la teoría del conocimiento, gracias a esto alcanzó una gran presencia en el ámbito educativo.

La idea base del modelo cognitivo proviene de Piaget (1999) pues reconoce que el aprendizaje de un individuo se da gracias a la actividad cognitiva que sucede dentro de este, mientras que Vigostky (1975) reconoce al individuo como un ser social y que el aprendizaje es producto de este, por lo que las personas poseen ciertos conocimientos o saberes previos ante un nuevo aprendizaje. Por lo tanto, no se puede considerar al individuo como una “tabula rasa”; por el contrario, es un ser que actúa mediante procesos cognitivos los cuales están limitados por el escenario en el que se desarrolla. Las concepciones de estos autores sirven como base para entender las nuevas concepciones sobre el pensamiento que se irán desarrollando, como es el caso de los aportes de Nickerson (1994) y Saiz (2002), que se mencionan más adelante.



A partir de los cambios que se han dado en los diferentes enfoques educativos a través de la historia, se puede afirmar que el pensamiento es un factor clave para potenciar el aprendizaje y la inteligencia, por lo que en estos últimos años el tema ha tenido un mayor auge en el medio educativo. Considerando el pensamiento como ese potenciador del aprendizaje, se aborda el desarrollo de habilidades de pensamiento como un elemento indispensable en el proceso educativo. McGuinness (1999 como se citó en Jara, 2012, p.59) asegura que con la ayuda del desarrollo de habilidades de pensamiento los estudiantes se convierten en generadores de conocimiento. Para el presente trabajo monográfico, como ya se ha planteado anteriormente, se considera a la inteligencia como un potencial desarrollable mediante el uso eficaz del pensamiento y sus habilidades.

1.2 Definición de pensamiento

La época actual cambia constantemente y con gran rapidez, la era digital forma parte de la nueva realidad, es por esta razón que se debe repensar en los procesos educativos y los roles que desempeñan sus actores. Para ello es necesario que los estudiantes sean conscientes de su aprendizaje, sin embargo, encontrar el problema que tienen los estudiantes para poder generar aprendizajes, tomar decisiones y resolver problemas es primordial (Arons, 1976). El resultado de estos estudios propone que es indispensable empezar diagnosticando aquellas necesidades educativas que existen para poder utilizar modelos pedagógicos encaminados a generar aprendizajes significativos y sobre todo una enseñanza basada en el pensamiento (Sánchez, 2002). De la preocupación por una educación basada en el pensamiento, surgen movimientos cuya finalidad es la enseñanza para desarrollar habilidades de pensamiento teniendo como fundamentos teóricos la psicología cognitiva, la ciencia cognitiva, modelos sobre la inteligencia humana y el paradigma de procesos. Es así cómo se inserta en el campo educativo, la enseñanza del pensamiento, enfatizando la reflexión como su herramienta más preciada (Saiz, 2002).

Mayer (1983), afirma que el pensamiento humano es la búsqueda de significados, a través de este el individuo encuentra o elabora significados que hay en su entorno donde se desenvuelve. En este proceso es necesario manejar algunas operaciones mentales de tal manera que aquellos conocimientos que son recibidos por medio de los sentidos, puedan formular nuevas maneras de



pensar, juzgar o razonar. Además de promover el procesamiento de la información, el pensamiento es el medio para que los seres humanos puedan adquirir nuevos conocimientos (Sánchez, 1984). Por esta razón el acto de pensar debe ser un proceso dirigido teniendo en cuenta el contexto y los elementos que en él interactúan. Así mismo, es necesario que se tengan en cuenta las motivaciones de cada persona porque así será posible razonar, tomar decisiones o resolver problemas teniendo consciencia de lo que sucede al interior de la mente.

El pensamiento es considerado como un proceso profundo que sucede al interior de la mente y está compuesto por algunas habilidades, entre ellas están: observación, atención, identificación, comparación clasificación, memoria, síntesis, análisis, entre otros (Beltrán, 1995). Estos procesos internos, se hacen visibles, según Simon (1979) en el dominio de ciertas tareas o acciones como: hallar respuestas a problemas, asimilar contenidos, cumplir reglas, precisar conceptos, darse cuenta de estímulos, entender, recordar, etcétera; tales elementos constituyen conductas inteligentes en los individuos. Mayer (1983) concuerda con Simon (1979) en que el pensamiento involucra tanto, operaciones internas que se exteriorizan a través de acciones concretas, pero este a diferencia de Simón, enfatiza en su reflexión.

Considerando las posiciones de Arons (1976), Sánchez (1984), Saíz (2002), Beltrán (1995) Simón (1979) y Mayer (1983), es necesario señalar que, desde una perspectiva educativa, la finalidad debería ser enseñar habilidades intelectuales partiendo del currículo, de la disciplina y considerando también sus propósitos, sus formas de comunicación y el lenguaje, además de la lógica disciplinar, los contenidos específicos y los métodos. De este modo, se lograría una infusión que integra la instrucción y el docente estará dispuesto a buscar métodos y estrategias que incrementen su capacidad intelectual. Por lo tanto, la primera necesidad es entender que como seres humanos estamos propensos a equivocarnos y aprovechar esa oportunidad, eso es aprender.

Algunas investigaciones dan razón de las restricciones que suceden en el proceso del pensamiento, por ejemplo, existen estudios que exhiben un aumento de estudiantes que alcanzan un bajo nivel intelectual en el medio educativo (Baron y Sternberg, 1987). Por otra parte, Steen (1987) demuestra, por medio de una investigación, que en los últimos quince años se ha reducido la facultad de razonamiento en el cálculo matemático. Así mismo en estudios sobre el pensamiento se ha demostrado que solo el 25% de aquellas personas que cursan el primer año universitario



poseen un nivel necesario para permitirles pensar de manera lógica (Halpern, 1987). Con respecto a estudiantes que asisten a escuelas y colegios, se encontró que un alto índice de educandos que no son capaces de razonar y encontrar soluciones óptimas a dificultades que suceden en su entorno escolar (Nickerson, 1994). Por lo tanto, es lógico pensar que la escuela debe encargarse de enseñar a pensar a sus estudiantes, teniendo como finalidad no solo mejorar sus aprendizajes, sino también potenciar su inteligencia a través del desarrollo del pensamiento, para que sean personas más competentes y autosuficientes dentro de su sociedad.

Considerando que es indispensable en la formación académica formal, un alto nivel de pensamiento, razonamiento y resolución de problemas, es necesario considerar también, la enseñanza de habilidades de pensamiento en el ámbito educativo. Existen algunos programas de desarrollo de pensamiento que facilitan la enseñanza reflexiva del aprendizaje que están construyendo los estudiantes en sus aulas de clase, elemento de gran validez para acrecentar su inteligencia. Otro beneficio que tiene el desarrollo de habilidades de pensamiento, es la independencia que genera en los estudiantes para que puedan decidir en todos los aspectos de su vida académica y cotidiana considerando aquellos conocimientos que han construido y los que construirán en su vida futura. La humildad se alcanza cuando aprendemos a desaprender para aprender nuevamente con base a nuestro pensamiento básico y crítico. Así mismo, Gonzáles (2007) sostiene que las habilidades de pensamiento mejoran las habilidades lingüísticas y su capacidad discursiva; la habilidad de la lectura potencia la comprensión de significados, la expresión de significados se logra mediante la adquisición de la habilidad de la escritura todo esto es posible porque el origen del pensamiento es el habla y el pensamiento organizado surge por el razonamiento.

1.3 Tipos de pensamiento

Una vez se ha conceptualizado el pensamiento es imprescindible conocer algunos tipos de pensamiento que se pueden desarrollar. Estos se diferencian según las actividades que se realicen y el medio que las potencie. Sin embargo, en el sistema escolar, Beas (1994) menciona que un pensamiento de calidad se logra cuando se potencian tres tipos de pensamiento: crítico, creativo y metacognitivo.



El pensamiento crítico es capaz de procesar y reelaborar la información que se recibe del medio. Saiz y Nieto (2002) consideran que aquellas personas que poseen un pensamiento crítico cuentan con una eficacia intelectual excelente, ya que son capaces de alcanzar aquello que se proponen por medio de un razonamiento lógico, una solución de dificultades acorde a sus necesidades y la reflexión antes de tomar decisiones. Es decir, estos individuos conservan un conjunto idóneo de conocimientos para respaldar sus juicios y además están preparados para interactuar de mejor manera en su cotidianidad.

El pensamiento creativo, por su parte, permite generar ideas alternativas para solucionar situaciones de una manera nueva y original (Beas et al., 2001). Este tipo de pensamiento, desde una perspectiva constructivista, es imprescindible ya que el estudiante cuando comprende lo que sucede a su alrededor, trata de establecer nuevas conexiones personales entre lo que ya sabe y lo que pretende aprender de tal manera que ese conocimiento sea significativo para él, en palabras de Piaget (1971), comprender es inventar.

Por último, el pensamiento metacognitivo es la capacidad que tienen los seres humanos para entender su propio conocimiento, el paso a paso para adquirirlo, sus etapas en el proceso para pensar y sentir y finalmente, la capacidad para supervisarlos y ajustarlos a sus necesidades. En otras palabras, la capacidad que tiene un individuo para reflexionar sobre sí mismo y sobre sus propios procesos de pensamiento, para autoevaluarse. Sin embargo, Monereo y Castelló (1997) sostienen que la metacognición es el resultado de una educación eficiente, es por esto que en el proceso de enseñanza – aprendizaje debería constar la enseñanza del desarrollo de habilidades de pensamiento con la finalidad de que los estudiantes usen las destrezas resultantes en sus tareas cotidianas y educativas.

1.4 Habilidades del pensamiento

Señalando la importancia del pensamiento y reconociendo los diferentes tipos de pensamientos que existen en el medio educativo, es imprescindible definir qué son las habilidades de pensamiento para poder desarrollarlas y obtener mejores aprendizajes. De la manera más sintética posible se puede definir a las habilidades de pensamiento como aquella destreza que tienen un individuo para hacer con éxito una actividad propuesta como conocer, recoger, organizar y utilizar el conocimiento y está relacionado con algunos procesos como la percepción, memoria,



aprendizaje (Montoya, 2004). Al estar relacionadas con el aprendizaje, estas destrezas o facultades permiten que el estudiante desarrolle capacidades de representación en actividades como la lectura, observar imágenes, hablar, escribir y dibujar; capacidades de selección es decir la atención e intención y capacidades de autodirección en la auto programación y el autocontrol (Rigney, 1978). Es importante mencionar que aquellas acciones que provienen de un proceso producido en la mente poseen elementos cognitivos ya que las habilidades de pensamiento están conectadas con la cognición.

Las habilidades del pensamiento son el escalón necesario para pasar de una mente que recibe información y la pone en práctica tal cual, a una mente que no solo recibe información, sino que genera un nuevo conocimiento de diferentes ámbitos para transferirlo a otros contextos y crear, ya sea productos o nuevos conocimientos. Entre los beneficios del desarrollo de habilidades de pensamiento está, la capacidad que los estudiantes consiguen para hacer razonamientos eficaces, ser críticos, creativos, entender y reflexionar para escoger entre una amplia gama de posibilidades la solución más óptima a sus problemas escolares (Santrock, 2006). No obstante, el desarrollo de habilidades de pensamiento se extiende fuera del ámbito educativo, al aspecto cotidiano, en este sentido, Beltrán y Torres (2009) indican que, gracias al desarrollo de habilidades de pensamiento, los estudiantes están capacitados para innovar su entorno entendiendo de mejor manera lo que sucede en su alrededor e interactuando eficazmente en su ambiente. Esta afirmación tiene gran validez en nuestro contexto actual, pues vivimos en un entorno cada vez más competitivo y por lo que se requiere en los estudiantes, mayor eficacia y eficiencia en su forma de hacer las cosas, para que el resultado encaje con los avances de la sociedad, enlazando conocimientos en tareas y solución de problemas.

Teniendo como objetivo alcanzar los beneficios referenciados anteriormente, Sánchez (2002) sostiene que el método de los procesos es eficaz para producir y alcanzar aprendizajes significativos resultantes del desarrollo de habilidades de pensamiento. La misma autora manifiesta que el método de los procesos, es aquel en el que se consideran los procesos de pensamiento como mecanismos dinámicos de la percepción humana y por lo tanto constan como componentes primordiales para usar el conocimiento, organizarlo y construirlo. Además, la autora explica que el aprendizaje se da en dos momentos: en el primero, el pensamiento se convierte en



procedimientos y gracias a la ejercitación constante, sistemática, voluntaria, graduada se logra el desarrollo de habilidades de pensamiento en un individuo. Ya en la segunda fase, el individuo emplea las habilidades con la finalidad de generar conocimientos en entornos distintos obteniendo nuevos productos, instituyendo generalidades y desplegando virtudes correspondientes.

Según Sánchez (2002) el método de los procesos engloba:

- Formación de representaciones e imágenes mentales.
- Generación y uso de esquemas que provienen del pensamiento de forma natural y automática
- Incentivar la obtención de conocimiento, la solución de conflictos, el razonamiento gracias a la transmisión de esquemas mentales.
- La guía del pensamiento y sus operaciones por medio del desarrollo de un plan de valores, habilidades y cualidades.

Por otra parte, la misma autora plantea que el desarrollo de habilidades de pensamiento con la finalidad de producir aprendizajes, involucra:

1. Poner en funcionamiento la mente de una manera reflexiva, metodológica, procesual y voluntaria.
2. Tener consciencia de la forma cómo se maneja la información.
3. Inspeccionar los objetivos obtenidos y las falencias en el proceso.
4. Aplicar las etapas del aprendizaje conceptual y procedimental hasta lograr la formación de las imágenes y de los hábitos deseados, incluyendo todos los niveles de comprensión, abstracción y generalización considerados en el modelo que se propone.
5. Estar informado acerca de los conocimientos, métodos, técnicas y estrategias que permiten estimular la mente y promover el desarrollo y la transferencia de los conocimientos y las habilidades de pensamiento a la adquisición de nuevos conocimientos.



En resumen, el desarrollo de habilidades de pensamiento es esencial para poder actuar en la vida cotidiana actual, transitoria y con cambios constantes y en el medio educativo que hoy cuenta con una vasta información donde el desafío es saber usarla. Con las habilidades de pensamiento se logra hacerlo de manera eficiente y sobre todo de los estudiantes son capaces de razonar y comprender por sí solos. Sin embargo, como indica Sánchez (1995) es necesario la práctica constante conociendo su proceso y el objetivo final. Por lo detallado anteriormente, existen algunos programas de desarrollo de pensamiento que se pueden poner en marcha según los requerimientos y necesidades de los estudiantes, mismos que serán detallados a continuación.

1.5 Programas para el desarrollo de habilidades de pensamiento

Considerando que las habilidades del pensamiento pueden ser desarrolladas mediante el constante entrenamiento y estimulación, a continuación, se describen algunos programas para el desarrollo del pensamiento que se han aplicado de la mano de autores como: De Bono, Mathew Lipman y Feuerstein.

1.5.1 Programa CoRT

El ProgramaCoRT (Cognitive Research Trust: Asociación de Investigación Cognitiva), apoyado en las teorías sobre el pensamiento lateral de De Bono, fue publicado en Inglaterra, en 1973. Está dirigido a la enseñanza directa del pensamiento con la finalidad de proveer a las personas de habilidades necesarias para la resolución de problemas prácticos (Saiz, 2002). El trabajo que se describe a continuación, se ejemplifica una tarea propia del programa CoRT. Un docente solicita a los estudiantes que creen un diseño de la cabeza humana distinto al que ya conocen, alguien puede dibujar un ojo en la nuca y con este ejemplo el profesor solicita a la clase que enuncie lo bueno, lo malo y lo interesante de contar con un ojo en la nuca. Luego se agrupan los elementos PNI y el docente explica que la tarea realizada se trata de la evaluación formal de los elementos (Bono, 1994).

Desde este ejemplo, se puede observar claramente cómo se estimula al cerebro para que salga de su zona de confort creando, por medio de desarrollo del pensamiento creativo, situaciones poco usuales, pero tratando de resolverlas con situaciones reales. Como da a conocer De Bono (1994), el docente le pedirá al estudiante que decida sobre elementos buenos, malos e interesantes,



estos aspectos están relacionados al instrumento en el que se basa el método CoRT el PEI ya que es un método instrumental que consta de seis sesiones con diez lecciones. Cada lección se refiere a una estrategia particular, sobre cómo analizar o representar una situación problemática.

CoRT 1: Amplitud — ayuda a los estudiantes a ampliar la percepción — deben saber más sobre cada situación de pensamiento después utilizando las herramientas de las que conocían antes de empezar.

CoRT 2: Organización: brinda a los estudiantes una variedad de herramientas para organizar su pensamiento.

CoRT 3: Interacción: ayuda a los estudiantes a observar el pensamiento involucrado en los argumentos, cómo se presenta un punto de vista o defenderlos, y el valor y tipos de pruebas.

CoRT 4: Creatividad: los estudiantes aprenden herramientas para generar nuevas soluciones a los desafíos.

CoRT 5: Información y sentimiento: herramientas para separar las emociones de los hechos.

CoRT 6: Acción: comienza con el propósito y termina con pasos de acción específicos para la implementación del resultado.

El programa está formulado para cubrir aspectos críticos, constructivos y creativos del pensamiento (Saiz, 2002). La manera de abordar cada una de las sesiones está encaminada a una estrategia en particular sin embargo es necesario que tanto los docentes como los estudiantes trabajen en la socialización de los resultados individuales con la finalidad de que los estudiantes también aprendan de sus propios compañeros y de generar cada vez más ideas pues de esta manera harán que su pensamiento permanezca trabajando. Esto se puede lograr ya que el método Cort de De Bono, se basa en sus estudios sobre el pensamiento lateral que se centra en la creatividad y en la generación de ideas.

Los tres principios básicos que sustentan el pensamiento CoRT de acuerdo al pensamiento de Bono (2009) son los siguientes:



- Se pueden desarrollar las habilidades de pensamiento y por consiguiente el pensamiento.
- El pensamiento práctico se desarrolla mayormente en la etapa de percepción.
- Para enseñar a pensar desde este programa es necesario utilizar el método de las herramientas.

1.5.2 Filosofía para niños

Por otro lado, Mathew Lipman, profesor de la universidad de Montclair en New Jersey, propone el programa Filosofía para niños que busca el desarrollo de habilidades cognitivas. Este método aparece en Estados Unidos a finales de los años 70 y parte de la concepción de que no se pueden alcanzar sociedades totalmente libres si no se logra formar personas que piensen por sí mismas (Carmona, 2005). En este sentido, Lipman propone que los estudiantes deben aprender de manera individual, teniendo como base sus propios elementos significativos, siendo la escuela la institución encargada de ayudar a que los niños den significado a sus vidas.

Lipman (1992) coincide con De Bono (1994) en que se debe buscar una disciplina que no solo enseñe contenidos a través de la memorización, sino que además desarrolle, potencie y perfeccione destrezas y capacidades cognitivas de los estudiantes para dejar de lado una educación conductista y optar por una que enseñe a pensar. Esto se puede lograr poniendo en práctica la filosofía porque según Lipman (1992) desde esta rama de la educación los estudiantes pueden adquirir técnicas para razonar, investigar y formar conceptos. El objetivo de hacer accesible a los niños el proceso de investigación filosófica se da por las siguientes razones según Lipman:

- Reconocer que los individuos tienen derecho a participar en los logros de la cultura
- Esta disciplina es inherente al desarrollo integral de las personas
- La necesidad de contar con sujetos que sepan participar democráticamente en las sociedades modernas

Este autor propone que los niños tienen la capacidad de filosofar desde muy temprana edad, contrario a lo que generalmente se piensa sobre la filosofía que se alcanza cuando se llega



a un nivel muy alto de abstracción en edades adultas. Esto permite que los estudiantes mejoren sus capacidades sociales y de comunicación pues la base de este programa es la reflexión guiada por medio de conversatorios o foros. La Filosofía para niños está vinculada a las propuestas de Freire porque relaciona educación y democracia ya que tiene como finalidad mejorar destrezas de razonamiento en niños, ayudándoles a desarrollar un pensamiento crítico y creativo. Lipman (1992) asegura que la finalidad de la educación es lograr que los estudiantes puedan orientarse en la sociedad y logren desarrollar la habilidad de pensar por sí mismo cuestionando y sean críticos.

El programa Filosofía para niños, consta de siete novelas contando como protagonistas a los niños cuyas vidas se desarrollan en circunstancias cotidianas. Cada novela tiene su material de apoyo donde el docente puede encontrar la ayuda que necesita para llevar a cabo la investigación filosófica con los estudiantes. Los manuales tienen una explicación de diversos conceptos y temas filosóficos que aparecen en las novelas, contienen sugerencias para entablar debates y discusiones, problemas y ejercicios que son tanto lógicos como filosóficos adaptados a niveles de los niños. Entre los aportes de este programa están (Lipman, 1998):

- Promover la participación de niños en la filosofía, aunque sea necesario un alto nivel de abstracción que muchas veces se alcanza en la adultez. Al estar relacionada con la pedagogía crítica los estudiantes pueden pensar en lo que están aprendiendo, para qué lo hacen y de qué forma lo pueden usar en su vida cotidiana. Este programa desarrolla un pensamiento crítico útil para emancipar sociedades.
- Los estudiantes pueden emitir sus propios juicios, formas de pensar y ampliar su visión del mundo interactuando con otras maneras de pensar fomentando la tolerancia y el trabajo en equipo. De esta manera la clase se convierte en una comunidad que investiga, busca la verdad cooperativamente dejando de lado la individualidad.
- Ayuda a que los estudiantes generen aprendizajes significativos usando no solo sus aciertos sino también sus errores que nacen al filosofar narrativamente por medio de novelas, planteando preguntas y buscando respuestas válidas en un diálogo constructivo.

1.5.3 Programa de Enriquecimiento Instrumental



Por último, está el Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI), de Reuven Feuerstein. Este pedagogo judío, discípulo de Piaget, tuvo a su cargo recuperar educativamente a niños huérfanos o que fueron separados de sus progenitores en el Holocausto. En primera instancia propone realizar una evaluación diferente empleando el Learning Potential Assessment Device (LPADD) o evaluación dinámica del potencial de Aprendizaje el cual consta de un conjunto de tests que califican el potencial de aprendizaje y el nivel de funcionamiento cognitivo del sujeto.

Para intentar solucionar las deficiencias en la función cognitiva de la población infantil y juvenil en Israel y después de la oportuna evaluación realizada usando la LPAD, Feuerstein diseña el Programa de Enriquecimiento Instrumental PEI o Instrumental Enrichment (IE en sus siglas en inglés) y crea el Instituto de Investigaciones Hadassah-Wizo-Canadá en Jerusalén lugar donde pretende establecer innovaciones para mejorar la capacidad mental en niños con bajo rendimiento.

Feuerstein (1980) cree que las personas son sujetos modificables y pueden transformar su realidad a partir de su capacidad intelectual. El autor de este programa aporta al desarrollo de habilidades cognitivas desde tres argumentos fundamentales:

- a) Analizar y describir el acto mental y las operaciones que se necesitan para un buen rendimiento, a lo que Feuerstein cataloga como mapa cognitivo.
- b) La mediación pedagógica, pues afirma que los niños pueden progresar en dos sentidos, uno genéticamente programado y otro gracias a los intercambios que hace continuamente con su entorno. Cuando el niño responde a los estímulos se está estructurando y reestructurando constantemente, se acopla, aprende dependiendo de la importancia de los estímulos, la pertinencia que estos tengan, la frecuencia con los que ocurren, etcétera (Serrano y Tormo, 2000). El rol del mediador es intervenir en este proceso esto le otorga vital importancia a esta figura.
- c) Elaborar instrumentos adecuados para solucionar de manera específica las diversas deficiencias diagnosticadas: LPAD y PEI.

La teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural se resume con las siguientes ideas (Feuerstein, 1997)



- Cada individuo tiene la capacidad para modificarse y cambiar.
- El potencial de aprendizaje cambia cuando hay cambios en la estructura cognitiva y en las condiciones internas de los sujetos. Esto como resultado de un proceso adaptativo a nuevos escenarios.
- La teoría está caracterizada por el gran significado del cambio, permanencia y penetrabilidad.

Los seres humanos llegan a ser modificables gracias al cambio estructural, es decir los cambios que se producen en una parte del esquema mental impacta en todo, por lo tanto, se genera una transformación de los propios procesos de cambio. Los individuos no pueden anular su capacidad de modificación, mientras más cambios haya mayor será la capacidad de modificabilidad aunque esto no sucede cuando se producen graves daños orgánicos. Reuven Feuerstein (1980) sostiene que los estudiantes con bajo rendimiento académico están abiertos a la modificabilidad cognitiva, sin embargo, es necesario una interacción activa entre la fuente de estimulación y el individuo. Este autor, basa su teoría sobre el argumento de que el desarrollo cognitivo se produce cuando existe un aprendizaje mediado y una exposición directa al mundo. De esta manera crea el esquema Estímulo - Mediador Humano - Organismo - Mediador Humano - Respuesta dejando de lado esquemas anteriores que no consideraban necesario la mediación.

En conclusión, Feurstein opta por la mediación para que los estudiantes logren mejores niveles de pensamiento y por tanto de mejores aprendizajes acogiendo incluso a aquellos estudiantes que han sido, de alguna manera, perjudicados por circunstancias culturales o sociales. Estos aprendizajes les servirán a los estudiantes para desarrollar sus funciones cognitivas, influyendo de manera positiva en sus aprendizajes y sobre todo en su forma de actuar en la vida cotidiana logrando resolver problemas de manera óptima y reflexiva.

Como se puede observar, existen varios programas que, desde un entendimiento del pensamiento como desarrollable y modificable, desarrollan interesantes propuestas encaminadas a perfilar seres humanos críticos, autónomos y reflexivos, con la capacidad de incidir y construir su propio conocimiento.



Capítulo 2: Comprensión lectora

En el presente capítulo se realiza una conceptualización de la comprensión lectora desde diversos autores y se describen los procesos que intervienen en ella. Además, se hace una clasificación de los diversos tipos de textos que las personas pueden enfrentar durante su vida personal, académica y laboral. También, se describen los distintos momentos (proceso metodológico) de la lectura y los diferentes niveles de comprensión que una persona puede realizar de un texto.

2.1 Conceptualización de la comprensión lectora

La lectura es un factor clave en la educación, en la vida social y profesional de las personas, ya que leer comprensivamente un texto le abre un sin número de oportunidades al lector, desde unas muy simples, como por ejemplo: leer la dirección de un lugar, las diferentes señalizaciones, el número o línea de bus que pasa por el lugar de residencia, el periódico; a algunas más complejas que requieren un nivel más profundo de comprensión y abstracción como: leer un documento académico, una ficha técnica, una ordenanza o reglamento, un problema matemático, un texto de Historia, un texto Ciencias Naturales, leer Gramática o leer para una prueba o examen.

Entendiendo que leer comprensivamente puede ayudar a conseguir varias metas, Cotto y otros (2017), sostienen que se lee para conseguir tres objetivos en especial: para informarse sobre diversos temas; para disfrutar de la lectura a través de la literatura y para aprender sobre múltiples aspectos. Pero, en definitiva: ¿qué significa comprender un texto? o dicho de otra forma ¿qué es la comprensión lectora?

Comprender un texto no es simplemente decodificar los signos lingüísticos que están en el texto, es decir identificar los grafemas con sus respectivos fonemas y unirlos para pronunciar las palabras y oraciones que conforman un texto. Entender un texto no es un acto mecánico que carece de sentido, sino es un complejo proceso que implica una interacción constante entre el texto, el autor y el lector. (Sánchez 2011; Fillola, 2009)



La comprensión lectora es entendida como una interacción entre el texto, el autor y el lector, debido a que los saberes previos que posee el lector se complementan con las ideas o información que el autor quiere comunicar a través de su texto para crear una interpretación (Pinzas, 1995). Dentro del texto están plasmadas las intenciones e ideas que el autor quiere comunicar acerca de un tema. Estas ideas están, de manera implícita y explícita, dentro del texto y es el lector quien ha de crear y formular sus propias interpretaciones y comprensiones con base a la información que el texto le proporcione. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011). No obstante, para que el sujeto que lee logre entender un texto no basta con la información del texto, sino que además necesita de sus saberes previos; de las experiencias que ha tenido en su vida, de las experiencias relacionadas con el tema, del conocimiento sobre su lengua de origen, de su cotidianidad y del género discursivo o tipo de texto que va a leer (Ministerio de educación del Ecuador, 2011).

Pinzas (1995), sostiene que la comprensión lectora, es un proceso, que además de ser interactivo, es constructivo, estratégico y metacognitivo. Interactivo porque las vivencias y saberes previos que ostenta el lector se complementan con la información que le ofrece el texto, para crear una propia interpretación. En este punto, es necesario dejar claro que la interpretación que se dé a un texto varía en función del nivel de conocimiento que un lector tenga sobre un tema (Solé, 1992). Por ejemplo, si un lector pertenece a la comunidad discursiva médica, este podrá comprender con mayor facilidad textos sobre genética, fisiología, anatomía, farmacéutica entre otros textos que para un lector que no pertenece a esta comunidad le será más difícil, o hasta imposible, comprender estos textos. Constructivo debido a que el lector constantemente está realizando interpretaciones del texto y sus partes; de manera simultánea el lector va realizando hipótesis de la lectura, las mismas que pueden ser comprobadas o desechadas mientras lee. Cabe señalar que las hipótesis se hacen desde el instante que el lector lee el título o paratextos de un documento por lo que no es un proceso pasivo, sino activo (constructivo). Estratégica ya que la comprensión del texto está guiada por los intereses y objetivos que el lector se plantee. Además, dependiendo del texto que el lector vaya a leer, este ha de buscar estrategias para abordar de mejor manera un determinado texto. Y metacognitiva porque, según Pinzas (1995), “implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas” (p.40).



Tomando como referencia lo mencionado anteriormente, queda claro que la comprensión de un texto es inherente a cada lector ya que cada persona ostenta diferentes conocimientos y experiencias, lo que le permite a cada individuo entender la información de un texto de manera personal. Por lo que es sensato pensar que una persona que goce de un nivel más amplio de capital cultura, de conocimientos y experiencias puede realizar una mejor comprensión del texto ya que a través de estos las personas pueden elaborar o formular hipótesis que irán corroborando en la lectura. Sin embargo, independientemente del nivel de conocimiento y que tan abundante sean sus experiencias, la comprensión e interpretación que haga cada individuo debe estar validado por los argumentos (implícitos y explícitos) que el texto leído presente.

2.2 Procesos implicados en la lectura

Tanto Solé (1992), García (1993), Pinzas (1995), Cassany y otros (2003) concuerdan en que la comprensión de textos es un proceso arduo, en el que están inmersos tanto los elementos del texto como del lector mismo. García (1993) señala que cuando se lee comprensivamente un texto, el lector ejecuta un complejo y diverso conjunto de procesos u operaciones mentales. Este autor detalla que son los siguientes:

2.1.1 Proceso perceptivo de la lectura

García (1993) menciona que el primer proceso que se ejecuta en la comprensión de un texto, es el proceso perceptivo visual. En este, el lector discrimina o reconoce los rasgos o características de las letras y palabras al recorrer sus ojos en el texto, es decir, el lector distingue las formas de letras y palabras. Este proceso aparentemente simple, es de suma importancia ya que, si no está bien consolidado o existe un problema en la parte perceptiva del individuo, el lector puede tener deficiencias al momento de discriminar los rasgos distintivos de las letras y posteriormente de las palabras por lo que puede tener deficiencias al momento de leer un texto.

2.1.2 Proceso léxico de la comprensión lectora

Una vez recogida la información de las características de cada letra de una palabra, el proceso léxico le permite al lector tener acceso o reconocimiento de las diferentes palabras de



nuestro idioma. Aquí, el lector parte de entender que las 27 letras del abecedario se combinan unas con otras para conformar diferentes palabras. Por ejemplo, con las letras a/o/p/s del alfabeto se puede crear las palabras sopa o sapo que tienen diferentes significados y pronunciaciones pese a que ambas tienen como base las mismas letras. Por lo que, en este proceso el lector entiende que dependiendo de cómo estén conjugadas las diferentes palabras del alfabeto, estas adquieren distintas pronunciaciones y significados, tanto como una palabra aislada o dentro de una frase u oración.

Una vez entendido que la selección y combinación de letras del abecedario configuran diferentes palabras, García (1993), menciona que se producen dos rutas que permiten acceder al significado y decodificación de las palabras. La primera es una ruta fonológica, mediante la cual asignamos a los diferentes grafemas un sonido correspondiente que nos permitirá acceder a su lectura y significado. La segunda ruta es la visual, en este caso reconocemos las palabras con base a sus rasgos ortográficos generales. Cuando se lee un texto, se dispone de estas dos rutas, ya que un lector experto puede tener almacenado en su memoria diferentes palabras que le permita reconocer las palabras con tan solo verlas (ruta visual). Sin embargo, cuando este mismo lector se enfrenta con una palabra nueva o desconocida, puede recurrir al análisis de cada letra (ruta fonológica) para leerla y tratar de darle un significado a la palabra dentro de un contexto, ya que al recurrir al análisis de letra por letra se puede leer una palabra, pero no necesariamente entender su significado.

Este proceso es de suma importancia dentro de la enseñanza y aprendizaje de la lectura, ya que permite a las personas establecer una correcta relación entre grafema y fonema. Para que este nivel de proceso se pueda llevar a cabo, se necesita que el primer proceso funcione de manera óptima ya que, si existe un error en la parte perceptiva del lector, este no podrá procesar bien la información que recibe por los sentidos (generalmente visual) para decodificar e incluso escribir correctamente las palabras, llevándolo a tener errores como confundir la p con la q, b con la d, entre otros.

2.1.3 Proceso sintáctico de la comprensión lectora



Para entender el mensaje de un texto no es suficiente con el reconocimiento (proceso perceptivo), decodificación y significado de las palabras (procesos léxicos), pues el mensaje de un texto está en la correlación de sus palabras (proceso sintáctico). Un escrito no es simplemente sucesión de palabras aisladas, sino más bien, estas guardan un estrecho vínculo de acuerdo a ciertas normas (reglas sintácticas) de selección y ordenación de signos y palabras por su clase, valor y significado forman oraciones o frases que transmiten sentido (García, 1993).

Dentro del procedimiento sintáctico, se lleva a cabo una variedad de operaciones como: identificar los diferentes elementos de la oración y especificar la organización y correlación de sus componentes. El autor menciona que para realizar estas operaciones hay claves como:

- Reconocer la clase de palabras y su estructura morfológica
- Conocer el orden de las palabras
- Usar los signos de puntuación
- Identificar el significado de las palabras

Este nivel de procesamiento demanda que las personas desarrollen un amplio dominio y conocimiento sobre la lengua materna para poder leer e incluso escribir correctamente un texto. Dicha destreza sobre la lengua no se consigue de la noche a la mañana, pues tiene todo un proceso en el que los individuos (a través de la escuela) desarrollan ciertas habilidades como decodificar una oración o texto, pronunciar bien las palabras, respetar signos de puntuación entre otros para tratar de llegar a una correcta comprensión de un texto.

2.1.4 Proceso semántico de la lectura

En el procesamiento sintáctico, el lector extrae las proposiciones semánticas de un texto, es decir, extrae las ideas centrales que una oración quiere comunicar. García (1993) señala que la estructura sintáctica de una frase u oración no es igual que la estructura semántica de una oración, ya que una misma constitución semántica puede presentar constituciones sintácticas diferentes. Por ejemplo:



Juan reparó el motor del carro de mi papá.

El motor del carro de mi papá fue arreglado por Juan.

El significado semántico de ambas oraciones es el mismo, lo que cambia es la estructura gramatical o sintáctica con la que se expresa cada idea. En este sentido, el procesamiento semántico es importante ya que cuando se lee un texto comprensivamente no recordamos la sintaxis de una frase u oración, sino el significado que esta quiere comunicar. García (1993) menciona que es conveniente considerar que una oración (expresión) no es lo mismo que una proposición ya que “las oraciones, los sintagmas y las palabras son formas de comunicar significados o ideas; mientras que las proposiciones son propiamente los significados, las ideas” (p.93). Por lo que, la información de un texto se almacena en nuestro sistema cognitivo en forma de proposiciones y no en oraciones.

Es en el procesamiento semántico donde las personas pueden comprender un texto en su totalidad debido a que tienen que extraer las ideas principales que el escritor quiso comunicar en su texto. Esto supone que los lectores están constantemente autoevaluando su nivel de comprensión (metacompreensión).

2.1.5 Procesamiento textual la lectura

Este procesamiento se refiere a los procesos y representaciones que se dan a nivel textual y, según García (1993) comprenden:

- Incorporación de las proposiciones del texto.
- Conocimiento que el lector tenga de su contexto o mundo que lo rodeo.
- Las inferencias que haga el lector según sus esquemas cognitivos.
- Interpretación del texto.

Extraer el significado de una oración o enunciado no agota la lectura comprensiva, ya que los enunciados son elementos que constituyen una estructura superior que está por encima del texto. En este sentido, la lectura no requiere solo de la suma de los significados de las oraciones



que lo componen, sino que, también requiere de los conocimientos y experiencias que las personas tengan en su mente. Desde esta perspectiva, queda claro que el lector no es un receptor pasivo de la información del texto, sino que es un constructor activo del significado del texto.

Los procesos perceptivos, léxicos, sintácticos, semánticos y textuales se van automatizando con la práctica, por lo que en un lector experto cuando lee realiza todos estos procesos de manera automática, sin la necesidad de focalizar su atención en cada proceso (García, 1993).

2.3 Clasificación de textos

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2002) señala que una lectura comprensiva, le permitirá al lector “comprender, utilizar y analizar textos escritos con el objetivo de alcanzar sus propias metas, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad” (p.22). En este sentido, el lector en su vida académica y personal se enfrenta ante diversos tipos de textos.

No hay que olvidar que los textos, son parte de la comunicación escrita del ser humano, ya que a través de este puede expresar su pensamiento, emociones e interactuar con el mundo. Por lo cual, para la realización de un texto se ha de considerar el tema que se quiere tratar, formular cuidadosamente las ideas, así mismo considerar la forma o estilo que se va a considerar para transmitir las ideas, de igual modo se debe cuidar la redacción de los códigos y matices del texto, así como el contexto en el que se escribió. Estos aspectos son importantes dentro de un texto porque posibilita una mejor comprensión al lector (Millán, s.f.).

Pero ¿a qué tipos de textos se podría enfrentar los lectores en su vida académica, personal y laboral? Cooper (1999) menciona que hay dos grandes tipos de textos según su función: narrativos, que pueden ser cuentos, leyendas y anécdotas e informativos como por ejemplo los textos descriptivos, argumentativos, expositivos e instruccionales.

Según Cotto y otros (2017), los textos narrativos e informativos son los más comunes dentro del ámbito educativo, por lo que los lectores tienen una cierta familiaridad con estos. Sin embargo, en la vida laboral y personal, esta clasificación se queda corta con la gran diversidad de

textos a los que las personas se pueden enfrentar durante su vida. Por ello surge la necesidad de que haya una clasificación más amplia para que con base a ello, los profesores enseñen a sus estudiantes a leer comprensivamente con la finalidad de prepararlos para la vida.

2.4 Niveles de comprensión lectora

Cuando una persona lee un texto, esta puede alcanzar distintos niveles de comprensión lectora. En tal sentido, se da una verdadera comprensión lectora, cuando el lector logra interpretar un texto a distintos niveles: literal, inferencial y crítico-valorativo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011). Se puede definir el nivel de comprensión lectora como “el grado de desarrollo que alcanza el lector en la obtención, procesamiento, evaluación y aplicación de la información contenida en el texto. Incluye la independencia, originalidad y creatividad con que el lector evalúa la información” (Cervantes et al., 2017, p. 77). Cabe señalar que es de suma importancia comprender un texto a nivel literal para poder alcanzar un nivel inferencial y crítico.

En los distintos niveles de comprensión lectora se considera un orden gradual de complejidad, desde el nivel básico de comprensión de un texto hasta los más complejos.

2.4.1 Nivel literal

Comprender un texto de manera literal supone que las personas son capaces de comprender la totalidad de lo que el autor quiso transmitir explícitamente. En este nivel, el lector entiende las oraciones y párrafos que conforman el texto para que llegue a tener una idea general del mismo. Para comprender de manera literal un texto, el lector recurre a sus conocimientos sobre la lengua, sus saberes previos, experiencias y al sentido común (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011).

En este nivel, según Cervantes y otros (2017), el lector debe reconocer, localizar y detectar elementos del texto, que pueden ser:

- Ideas primordiales y secundarias: la idea más importante de un párrafo o del relato y las ideas que respaldan estas.
- La secuencia u orden de las acciones que acontecen en el texto.
- Por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos.



- De causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones
- Recuerdo de hechos, ideas, épocas, sitios y detalles del texto

Cuando el lector haya logrado reconocer, localizar e identificar los elementos del texto descritos anteriormente, este puede pasar a reorganizar la información mediante clasificaciones, resúmenes o síntesis.

Este nivel de lectura es la más básica de todas, sin embargo, no hay que subestimarla, ya que es fundamental para que un lector pueda alcanzar niveles más altos de comprensión. Comprender un texto a nivel literal no se debe considerar como una lectura meramente mecánica o pasiva, sino todo lo contrario, pues para hacer una lectura literal las personas deben identificar, extraer, sintetizar, organizar y jerarquizar las ideas explícitas que el autor plasmó en el texto.

2.4.2 Nivel de comprensión inferencial

Una vez que el lector haya comprendido lo que el escritor le quiso comunicar de manera literal, es capaz de comprender el texto a nivel inferencial. No obstante, la lectura no ocurre de manera lineal, sino más bien el lector, a medida que lee un texto, va combinando los distintos niveles de comprensión. Ejemplo de esto es cuando un lector no logra comprender una palabra, oración o párrafo busca una estrategia para lograr comprender la idea que el texto le quiere comunicar (nivel literal). Cuando el lector haya logrado solucionar este inconveniente, continúa con su lectura en pro de entender el texto de manera global, haciendo inferencias y valorando la información del texto (Ministerio de educación del Ecuador, 2011).

En este nivel, el lector busca entablar relaciones de significado que sobrepasan lo leído explícitamente. Dentro de un texto, se puede encontrar ideas explícitas del autor y otras ideas que de manera implícita deja en su escrito. previos (Ministerio de educación del Ecuador, 2011). En este sentido, la lectura inferencial busca encontrar aquellas ideas que el autor comunica de manera implícita en el texto, relacionarlas entre ellas, y además vincularlas con las ideas explícitas, para que a partir de esto se pueda hacer inferencias. Para la cual, el lector utiliza sus experiencias y saberes.



Este nivel ayuda al individuo a formular nuevas ideas y suposiciones a partir del texto, relacionar lo leído con diferentes áreas del conocimiento y sus experiencias previas, y a la conformación de nuevos saberes en un todo, sin embargo, demanda de un grado considerable de conocimiento del lector y de su abstracción. Además de que los lectores en este nivel deben evaluar constantemente sus inferencias pues estas no pueden distorsionar lo que el autor comunica en su texto.

El propósito del nivel inferencial es la formulación de conclusiones (Cervantes et al., 2017).

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

- La inferencia de detalles anexos que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más conveniente, interesante e informativo.
- La inferencia de ideas principales que no están incluidas explícitamente.
- La inferencia de acciones que hubieran ocurrido si el texto terminara de otra forma.
- La inferencia de relaciones de causa y efecto, haciendo hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus correlaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden realizar conjeturas sobre las causas que incitaron al autor a incluir ciertas acciones, ideas, caracterizaciones, palabras.
- La predicción de acontecimientos con base a una lectura inconclusa, deliberadamente
- La interpretación de un lenguaje figurativo, para formular inferencias del significado literal de un texto.

2.4.3 Nivel crítico

En este nivel las personas pueden formular y emitir juicios sobre lo leído, por lo que en este nivel se puede juzgar, valorar, proyectar, rechazar o aceptar el texto, pero con argumentos lógicos. Es decir, el lector toma una postura en referencia al texto. Para ello, el lector se ha de servir de sus conocimientos y experiencias que tiene, tanto en la vida personal, escolar, en el tema



y texto que lee, recurrir al sentido común y establecer relaciones lógicas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011). Este nivel de lectura tiene un carácter evaluativo de lo leído.

Este nivel demanda de los lectores un conocimiento considerable sobre el tema que lee para poder evaluar la información, ya que no se puede juzgar, aprobar, valorar o refutar algo de lo cual no se tenga conocimiento. Esto supone que, para llegar a tener una lectura crítica, los lectores deben gozar de un buen capital cultural o tener cierta experticia en algún tema.

En el nivel crítico, el lector lee para localizar el objetivo del autor, explicar sus intenciones, analizar argumentos, la organización y la estructura del texto y determinar si es coherente o no (Cervantes et al., 2017).

Los juicios pueden ser:

- De realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas.
- De adecuación y validez: las personas contrastan lo escrito con diversas fuentes.
- De apropiación: las personas evalúan relativamente las diferentes partes del texto para asimilarlo.
- De rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

La lectura comprensiva no se da en un solo sentido, que va desde el nivel más básico (comprensión literal) hasta los más complejos (inferencial y crítico), sino más bien es un proceso donde los distintos niveles de comprensión interactúan entre sí para comprender mejor un texto. Por otra parte, es necesario entender que los niveles de comprensión inferencial y crítico sólo son posibles cuando el lector alcanza un nivel literal. Si es que no hay una comprensión literal del texto, no puede haber los otros niveles de comprensión lectora.

2.5 Momentos de la lectura

En la comprensión lectora, además de encontrar niveles de comprensión, hay un proceso metodológico que normalmente se conoce como momentos o fases de la lectura. Estos permiten



optimizar la comprensión lectora mediante la subdivisión de la lectura en: prelectura, lectura y pos lectura. Cabe señalar que este es el proceso que se sigue para enseñar y aprender a leer, pero que una vez alcanzada una lectura crítica estos procesos se dan simultáneamente.

Tanto el Ministerio de Educación del Ecuador (2019) como Solé (1992) se refieren a la prelectura, lectura y poslectura como:

2.5.1 Prelectura

Es el momento previo a realizar la lectura. Este punto es clave, ya que permite al lector activar sus conocimientos previos respecto al tema y tipo de texto que va a leer, realizar predicciones o hipótesis. Gracias al análisis de paratextos como el título del texto, la portada, ilustraciones, palabras claves. Por ejemplo, un lector que vea la portada de un texto, y en él lea el título: Huasipungo y vea a un hombre golpeando a otro con un látigo, mientras este está atado a un árbol, puede inferir que el texto que tratará un tema relacionado a la esclavitud o al maltrato por parte de los trabajadores. Para otro lector, que ya leyó Cumandá puede que el título Huasipungo le remita a que el texto tratará de una novela ecuatoriana, que se va a desarrollar en la sierra, y que lo más probable es que trate del maltrato que sufrieron los indígenas de la sierra por parte de los terratenientes de esta zona.

Estos ejemplos, muestran cómo el análisis del título y paratextos, le ayudan al lector a activar sus conocimientos previos y de preparan para realizar una mejor comprensión lectora.

Además, en la prelectura se busca que el lector establezca los propósitos u objetivos que van a guiar su lectura. Cabe señalar que, para un mismo texto, puede existir varios objetivos. Por ejemplo, para la obra Huasipungo, un lector puede leerlo con la finalidad de distraerse o disfrutar de la literatura, sin embargo, para otro lector, leer este texto puede tener como objetivo conocer los hechos históricos que acontecieron en la época que fue escrito el libro.

La prelectura permite a las personas explorar y evaluar qué tan alto es su conocimiento respecto a un tema. Y en consecuencia activarlos para encarar de mejor manera el texto que se va a leer. Por lo que es de suma importancia que los docentes realicen una pre lectura con sus estudiantes a fin de prepararlos al momento de realizar una lectura. En el caso de los lectores



expertos, estos realizan una prelectura casi de manera automática, pues estos activan sus conocimientos con el simple hecho de ojear el título, la portada, o el índice de contenidos del texto.

2.5.2 Lectura

La lectura corresponde al propio acto de leer. Es aquí donde el lector va construyendo su interpretación o entendimiento del texto para tener una idea general o global de este, a través de una lectura fluida y que respeta los signos de puntuación. En la lectura, se comprueba si la formulación de hipótesis o predicciones del texto es correcta o no, además el lector juzga si se cumplió o no con los objetivos planteados. Dentro de este marco, hay que puntualizar que los lectores expertos no solo comprenden un texto, también son conscientes cuándo no lo comprenden (metacognición), por lo que un lector experto ha de desplegar una serie de estrategias que le posibiliten entender cuando lee.

Algunas de las estrategias que un lector experto despliega cuando no comprende son: la relectura de una frase, oración o un párrafo, adecuar la velocidad de lectura, realizar una lectura en voz alta, realizar resúmenes, extraer ideas principales y secundarias del texto, entre otras.

Además, se puede realizar diferentes tipos de lectura como: lectura en grupo, lectura en silencio y en voz alta, lectura compartida, en parejas o autónomamente, lectura comentada. Cada una de estas lecturas son medios a través de los cuales un lector puede alcanzar un mejor nivel de comprensión. Por ejemplo, cuando se hace una lectura independiente y no se logra entender un texto, se puede recurrir a una lectura compartida y comprar diferentes perspectivas sobre lo leído.

Es importante señalar que parte esencial de esta fase es una correcta decodificación del mensaje, ya que si se tiene un error en esta área no se podrá comprender un texto. Esto implica que el lector debe estar involucrado activamente en la lectura para ir evaluándola durante todo el proceso.

2.5.3 Pos lectura

Es el último momento de la lectura. Es en la pos lectura donde las personas integran la información leída a sus saberes, para poder utilizarlo en el instante en que lo requiera. García



(2003), menciona que la poslectura es el momento de reconstrucción, de interpretación y de recreación del texto leído, en busca de alcanzar niveles altos de comprensión lectora y de construcción de nuevos significados.

Para esto, el lector se puede ayudar de recapitular y expresar emociones que el texto (especialmente literatura) provoca en el lector; formular opiniones respecto al texto y tema leído; de resúmenes; de mapas conceptuales; de generalizar lo leído, es decir, las personas relacionan la información del texto con su realidad para que la lectura sea significativa; de la construcción de textos, es decir, el lector piensa en lo que puede escribir con lo que leyó.

Esta última fase sella las dos anteriores al evaluar qué nivel de comprensión han alcanzado los estudiantes a través de la activación de conocimientos previos y la lectura como tal. Esta fase permite plasmar en un escrito lo que los lectores han entendido de la lectura, lo que supone un gran desafío, ya que las personas deben tener claras las ideas principales del texto, así como poder organizarlas jerárquicamente en un texto.



Capítulo 3: Relación entre las habilidades de pensamiento y la comprensión lectora

En este capítulo se describen los tipos de habilidades de pensamiento, las habilidades básicas que forman la base para desarrollar las habilidades superiores o complejas. Se plantea un análisis de dichas habilidades tomando como referencia a Margarita De Sánchez (1995) quien conceptualiza las habilidades básicas y a Hugo Sánchez (2013) que propone un análisis de las habilidades superiores encaminadas hacia un pensamiento crítico. Finalmente se expone la relación que existe entre las habilidades básicas o superiores y la comprensión lectora enfocada en tres niveles, literal, inferencial y crítico.

3.1 Tipos de habilidades de pensamiento

Las habilidades de pensamiento son el medio para lograr un pensamiento que procesa información, analiza, crea y es reflexivo. Sánchez (2013) menciona que un pensamiento que ha desarrollado o potenciado habilidades tienen las herramientas para generar aprendizajes significativos, mismos que no son alcanzados si se pone en marcha un aprendizaje pasivo. Los antecedentes del poco interés de los docentes para trabajar habilidades de pensamiento en el aula de clase dan fe de un aprendizaje con una percepción pasiva del conocimiento (Flores, 2002) en diferentes investigaciones hechas a nivel local, nacional e internacional. Sin embargo, se tiene registro de la importancia que ha cobrado el desarrollar habilidades de pensamiento en el proceso educativo a lo largo del tiempo, razón por la cual han surgido diferentes programas que sirven de guía. Saiz (2002) sostiene que aprender a pensar es la capacidad para adquirir conocimientos, pero usando habilidades como el razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones esto permitirá cumplir con el propósito educativo de formar individuos activos para la sociedad. Por tal razón Margarita De Sánchez (1995) y Hugo Sánchez (2013) proponen habilidades básicas y complejas que deberían ser desarrolladas en el campo educativo para obtener mejores resultados de aprendizaje, los cuales serán detallados a continuación.

3.1.1 Habilidades Básicas

Guevara, G (2000) menciona que las habilidades básicas son aquellas que sirven para sobrevivir al mundo cotidiano, tienen una función social y es por esto que los estudiantes las



trabajan. Sin embargo, el autor menciona que estas no son suficientes para sobrevivir en la academia, es decir en la educación universitaria. Estas habilidades sirven para poder desarrollar otras habilidades o pensamientos superiores como el pensamiento crítico, creativo y valorativo es por esto que se consideran habilidades básicas y no porque sean procesos simples, pues le permiten al individuo resolver problemas y comprender.

Para el desarrollo de habilidades básicas, Sánchez (1995) recomienda:

1. Considerar como un conjunto las cinco habilidades básicas que menciona como procesos básicos del pensamiento (observación, comparación, relación, clasificación y descripción) teniendo en cuenta que primero se desarrolla una y por consiguiente las demás.
2. Motivar la metacognición de las habilidades básicas de pensamiento (¿Dé qué te das cuenta?): esta consideración hace referencia a “darse cuenta” de aquellos procesos que se usan cuando se realiza una tarea, a “darse cuenta” qué habilidades se están desarrollando, considerando que están comprendiendo, etc.
3. Propiciar el interés por la reflexión para generar cambios actitudinales, heurísticos y actitudinales.

A continuación, se muestra un análisis de cada habilidad básica del pensamiento propuesto por Sánchez (1995) y su aporte en el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje.

Observación:

A simple vista la observación puede ser entendida como una habilidad propia del ser humano que no necesita ser practicada pues es innata; sin embargo, al ser parte de las habilidades básica del pensamiento es indispensable considerar como un pilar fundamental no solo para el correcto desarrollo de habilidades básicas sino como punto de partida para poder desarrollar habilidades superiores. Sánchez (1995) define a la observación como un proceso mental por el cual se fija la atención en un objeto, un individuo, evento, situación, etc.; con la finalidad de reconocer sus características, estas pueden ser representadas mentalmente y archivadas con la finalidad de que sean útiles en el momento en el que el individuo desee. El proceso de observación es posible siempre y cuando se consideren las percepciones de todos los sentidos que actúan en



conjunto como el tacto, el olfato, la vista, el sentido kinestésico y cenestésico posibilitando así un “proceso de atención, recopilación y registro de la información” (Osorio, 2018, p.60). Las diferentes actividades que forman parte de esta habilidad dan lugar a una observación profunda y no se limita a mirar lo que sucede alrededor, de ahí que esta sea la base para un desarrollo cognitivo eficiente. Para lograr el propósito de la observación como habilidad del pensamiento es importante conocer que este proceso se da en dos momentos un momento concreto el cual tienen que ver con el uso de los sentidos para captar las características del elemento observado permitiendo tener una perspectiva más amplia; y un momento abstracto es decir la reconstrucción de los datos en la mente. La observación también puede ser directa o indirecta. Por un lado, la observación directa, se realiza cuando el objetivo que se define indica el uso de los sentidos de la persona que realiza el proceso (fuente primaria). La observación es indirecta cuando el objetivo indica la identificación de características de una persona, objeto, evento o situación a través de otras personas o medios de comunicación (fuente secundaria).

Como se mencionó anteriormente, observar es un proceso más profundo que solo mirar porque se necesita poner total atención de los sentidos en cada detalle que se observe y cómo éstos crean un solo conjunto. Es por esto que el objetivo que se debe tener presente, como docentes al desarrollar esta habilidad básica en cada uno de los procesos de enseñanza y aprendizaje es desarrollar herramientas para que los estudiantes no dejen pasar información clave y valiosa que es de vital importancia en el medio educativo y en el diario vivir.

Según Liceras (1997) “puede observarse que la observación efectiva del mundo real es un punto de partida, pedagógicamente insustituible, de la formación del niño, y contribuye a favorecer el aprendizaje como una reconstrucción racional del pensamiento ordinario” (p.300) y acompañado de un fortalecimiento consciente, planificado y constante posibilitan el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos como aprender a aprender necesarios para mejorar la capacidad intelectual desde las diferentes formas de educación.

Para realizar la observación es necesario:

1. Identificar el objeto de observación.
2. Definir el propósito de la observación.



3. Fijar la atención en las características relacionadas con el propósito.
4. Darse cuenta del proceso de observación.

En el proceso de observación es importante el propósito porque en él se fijará la atención. También es importante considerar la naturaleza o grado de conocimiento que se tenga del elemento observado y la influencia o trasfondo del observador. Lo anterior permite encontrar en el proceso suposiciones e inferencias.

La observación debe ser objetiva y el resultado debe integrar las características observadas de forma clara, ordenada y precisa. El resultado final es la descripción.

Comparación

Hace referencia a establecer semejanzas o diferencias entre dos elementos. Cuando se establecen semejanzas se puede generalizar, y por otro lado cuando se obtienen diferencias se logra particularizar y la consecuencia de los dos es comparar. Para realizar esta tarea de forma más simple es esencial usar el concepto de variable, es decir un tipo de característica que representa un aspecto del objeto observado. De esta manera se puede identificar y especificar variable por variable para definir sus semejanzas o diferencias.

Al desarrollar la habilidad de comparar, teniendo como objetivo el desarrollo de habilidades superiores a largo plazo, se propicia una conexión de la información teniendo en cuenta nuevos elementos con el conocimiento ya existente. De igual forma favorece la profundización de contenidos partiendo de la sistematización del proceso de aprendizaje dando como resultado el desarrollo de un pensamiento abstracto partiendo de las conclusiones obtenidas (Aravena et al., 2021). En otras palabras, el proceso de comparación tiene gran importancia en el medio educativo si se quiere lograr un aprendizaje óptimo y sobre todo el desarrollo de habilidades superiores como la resolución de problemas.

Para realizar el proceso de comparación de manera abstracta es necesario tener en cuenta lo siguiente para cotejar los elementos a comparar (Sánchez 1995):

1. Saber el concepto de comparar respondiendo la pregunta ¿qué es?



2. Definir la finalidad del proceso, es decir el propósito.
3. Determinar y explicar de manera clara las semejanzas encontradas.
4. Identificar criterios de diferenciación.
5. Explicar las diferencias para evidenciar el contraste entre los elementos comparados.
6. Formular conclusiones de la comparación relacionadas con el propósito.

Para que los pasos anteriores se cumplan de manera eficiente es necesario considerar las estrategias que proponen Marzano y Perkins (2005).

1. Ayudar a los estudiantes a entender el proceso de comparación.
2. Mostrar a los estudiantes un modelo de comparación, y darles la oportunidad para practicar la comparación con diferentes ejercicios.
3. Ayudar a los estudiantes para que se concentren en los pasos críticos y en los aspectos difíciles del proceso mientras se encuentran realizando el proceso de comparación.

La habilidad de comparar es considerada por Wolf (como se citó en Borrero, 2008, p. 86) como la habilidad más efectiva para desarrollar habilidades superiores por lo tanto debería ser considerada, puesta en marcha y sobre todo practicada desde el primer momento en el que los estudiantes tienen desarrollado un hábito lector. Esta habilidad puede ser desarrollada en cualquier disciplina y nivel educativo: básico, elemental, superior, bachillerato, pregrado, grado y posgrado utilizando diferentes recursos como videos, artículos, noticias, lecturas, entre otros como medio formativo dando paso al monitoreo y acompañamiento del estudiante en su aprendizaje.

Aunque la comparación aparentemente no muestra aspectos difíciles Aravena y otros, (2021) mencionan que es importante tener en cuenta algunos errores que se cometen. Por un lado, existe dificultad al momento de definir el propósito ya que puede ser confundido con el propósito macro de la habilidad, es decir los estudiantes deben delimitar cuál es el objetivo de comparar los elementos seleccionados preguntándose ¿para qué? Otra dificultad en el proceso es la elaboración de las semejanzas, esto se da cuando los estudiantes solo dan una idea de semejanza, pero no logran desarrollarla y justificar tal apreciación. La mayoría de veces se centra la atención en las diferencias pues aparentemente son más fáciles de reconocer, sin embargo, las semejanzas son la base de la estrategia y entenderlas claramente permite conocer de mejor manera los contrastes.



Relación

El proceso de relación se da después de la observación pues primero se debe fijar la atención en los elementos que serán analizados y la comparación al identificar semejanzas y diferencias. La relación es un proceso mental donde el cerebro humano crea abstracciones para establecer vínculos entre los datos. Pueden existir relaciones de similitud, diferencias, entre otras y para expresarlas por lo general se usan expresiones como menor que, igual que o mayor que. Por ejemplo: Este libro es más costoso que este otro.

El proceso para establecer relaciones es el siguiente (Sánchez 1995):

1. Definir el propósito de la relación.
2. Establecer las variables.
3. Fijar la atención en las características relacionadas con las variables. (Observación)
4. Identificar las diferencias y semejanzas. (Comparación)
5. Identificar nexos entre lo comparado.
6. Establecer las relaciones.
7. Darse cuenta del proceso de relacionar.

Clasificación

La clasificación es un proceso mental que posibilita efectuar dos operaciones mentales; por un lado, agrupar conjuntos de objetos en categorías denominadas clases y la segunda permite establecer categorías conceptuales, es decir, denominaciones abstractas que hacen referencia a un número limitado de características de objetos o eventos y no a los objetos directamente, Sánchez (1991). La clasificación implica separar o seleccionar un conjunto de elementos en clases, de tal modo que los elementos de los subconjuntos tengan características esenciales en común, cada subconjunto constituye una clase o categoría de objetos; para esto se debe de antemano seleccionar un criterio de clasificación que posibilite separa el conjunto de elementos en clases. Se entiende por clase el conjunto de objetos, elementos, ideas, conceptos o individuos que se distinguen por



compartir una serie de características predeterminadas; cada miembro del grupo debe tener las características esenciales de la clase a que pertenece, Velásquez y Rubina (2013). Para realizar la clasificación de elementos o algún grupo debe hacerse según la variable, el criterio o el principio que se utilice; por ejemplo, una clasificación puede realizarse por tamaño, forma, color, tipo, uso o cualquier otra variable que sea de interés; cuando se agrupe elementos éstos deben se deberán clasificar a partir de las mismas características esenciales que poseen en común todos los miembros de ese grupo.

El procedimiento para clasificar es: identificar o definir el propósito; observar el conjunto de objetos, elementos, ideas, conceptos e individuos, identificando sus características, propiedades y cualidades; identificar semejanzas y diferencias; establecer las relaciones entre las propiedades diferentes y semejantes; identificar las variables o categorías correspondientes.

En este sentido, para descubrir las características esenciales de una clase debemos encontrar: las características compartidas por todos los elementos de la clase y las características que permitan separar o distinguir los elementos de una clase de los de otra clase (Sánchez, 1991). En esta línea de ideas, se puede identificar que la clasificación permite organizar el mundo que nos rodea en categorías, lo cual facilita la comprensión de hechos y fenómenos que ocurren, así mismo la clasificación constituye un medio para la generalización, además es la base de la definición de conceptos y por tanto del aprendizaje de los mismos. La clasificación por consiguientes, implica dos procesos; el primero relacionado con Agrupar conjuntos de personas, objetos, eventos o situaciones en categorías denominadas clases y el segundo. Establecer categorías conceptuales, esto es, denominaciones abstractas que se refieren a un número limitado de características de las personas, objetos, eventos o situaciones y no directamente, por ejemplo, los conceptos de: “psicólogos”, “informáticos”, “agricultores”, “perecederos”, “domésticos”, “frutas”, entre otros. La clasificación además de su utilidad intrínseca como proceso, es punto de partida para desarrollar otros procesos de más alto nivel cognoscitivo, como la clasificación jerárquica, la evaluación, el análisis y la toma de decisiones.

La clasificación tiene varias aplicaciones en el proceso de la información, por ejemplo (Sánchez 1995):



1. Se pueden entender los hechos que suceden en el mundo real, los fenómenos que pueden ocurrir alrededor de su población y hacer predicciones.
2. Definir conceptos por medio de la clasificación posibilita el autoaprendizaje y aumenta el nivel de abstracción en los estudiantes.
3. Facilita el aprendizaje significativo y la memorización.
4. Facilita el desarrollo de otros procesos de alto nivel como la clasificación jerárquica, el análisis, la toma de decisiones y la evaluación.

Descripción

Es el proceso mediante el cual se transmiten de forma ordenada los datos o características de un elemento que ha sido objeto de observación. Según el propósito de la descripción se puede describir: de lo mediato a lo inmediato o de lo general a lo particular, etc. El uso de preguntas facilita el proceso:

- Persona: ¿Quién es? ¿Cómo es? ¿Cómo se llama? ¿Qué edad tiene? ¿A qué se dedica?
- Objeto: ¿Qué es? ¿Qué tiene? ¿Qué hace? ¿Qué función realiza? ¿Para qué se usa?
- Evento o situación: ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Quiénes? ¿Qué pasó?

La descripción sirve para poder explicar las partes, cualidades y funciones que ejerce el elemento seleccionado para la descripción, en relación con el espacio, tiempo u otros objetos. Según Sánchez (1995), la descripción posibilita organizar características en la mente y exteriorizar el producto de la observación de ahí que la descripción sea útil para la organización mental, para pensar y hablar. Esta habilidad ayuda a imaginarse el objeto, pensar en sus características sin la necesidad de volver a realizar la observación por lo tanto la descripción permite la representación mental de un objeto y por lo mismo contribuye a mejorar el nivel de abstracción del pensamiento. Este aporte de la habilidad de descripción es base para poder desarrollar habilidades superiores, junto con las descritas anteriormente permiten que los estudiantes cuenten con las herramientas necesarias para analizar información independientemente de su fuente, solucionar problemas tanto en el medio educativo como en su contexto cotidiano.



Para describir es necesario (Sánchez 1995):

1. Definir el propósito de la descripción.
2. Elaborar las preguntas guía relacionadas con el propósito.
3. Fijar la atención en las características relacionadas con las preguntas. (Observación)
4. Describir ordenadamente. (Producto de la Observación, Comparación, Relación, Clasificación)
5. Listar las características.
6. Darse cuenta del proceso de describir.

3.1.2 Habilidades superiores

Inferir:

Según Sánchez (2013), esta habilidad se basa en la inducción (de lo particular a lo general) o deducción (de lo general a lo particular). Se fundamenta en prever un resultado con base en ciertas evidencias (observaciones, hechos, premisas, fenómenos, entre otras). Como dicen Sánchez (2013) y Campiran (2011) no se infiere sobre la nada, sino sobre enunciados o hechos. Para inferir las personas necesitan diferenciar entre lo principal y lo trivial. Además, supone utilizar que las personas usen sus conocimientos en otros contextos.

Explicación:

Esta habilidad se basa en elaborar razones de manera clara, ordenada y de fácil entendimiento, a partir de comprender cómo funciona o cómo es un objeto o fenómeno. La explicación ayuda a las personas en su aprendizaje ya que involucra darse cuenta del porqué de los fenómenos, situaciones o hechos (Sánchez, 2013). Es tal el aporte de la explicación en el aprendizaje que Casas y otros (2005) sostienen que esta habilidad transforma la información en conocimiento.



Identificar causa-efecto

Identificar las causas-efectos supone relacionar dos o más sucesos o fenómenos, por lo que esta habilidad se basa en enlazar una determinada condición que genera otros hechos o fenómenos, siendo éstos consecuencia directa de la condición. La causa es el por qué acontecen las cosas, en tanto que el efecto es lo que sucede como reacción (Sánchez, 2013; Cotto et al., 2017).

Resumir:

Esta habilidad se basa en extraer lo esencial de una idea compleja. Es la reconstitución de los elementos que conforman un todo. Generalmente se asocia esta actividad con la reducción de un texto escrito, sin embargo, también se puede resumir una conferencia, una película, una obra de teatro o una conversación (Cotto, 2017; Hernández, 2003).

El resumen es uno de los métodos de estudio autónomo, y es uno de los trabajos más solicitados en los distintos niveles de educación. Como estrategia de enseñanza el resumen será elaborado como material por los docentes que después será entregado a los estudiantes. Como estrategia de aprendizaje, será elaborado por el estudiante al abreviar trabajos o tomar notas (Hernández, 2003).

Las principales funciones del resumen según Hernández (2003)

- Situar al estudiante dentro de la estructura general del material que va a aprender
- Resaltar la información importante del material.
- Introducir al estudiante al nuevo material que va a aprender y darle a conocer su argumento central.
- Organizar, integrar y consolidar la información adquirida por el alumno (después de haber sido expuesto al nuevo material)

Generalizar:

Esta habilidad se basa en que las personas extraigan lo esencial de un objeto, situación o fenómeno, de tal manera que sea válido para otros de la misma clase. Es la aplicación de conocimientos y habilidades aprendidas en situaciones distintas. Por lo que generalizar un concepto demanda que las personas logren comprender de manera profunda algo para poderlo generalizar (Sánchez, 2013; Baldwin y Ford, 1988).

Debatir o argumentar:

Esta habilidad permite discutir sobre algo, por lo que para debatir las personas deben tener ideas claras para poder sustentarlas y defender su postura con argumentos razonables. Según García y Ortega (2017), mencionan que el debate, como herramienta de aprendizaje, posibilita dos competencias que favorecen a esta:

1. Debatir implica que los estudiantes aprendan sobre argumentación y retórica. Lo que conlleva a que los educandos desarrollen su capacidad investigativa ya que necesitan argumentos e ideas para defender su postura durante en un debate.
2. Debido a que en el debate pueden surgir aspectos que no fueron considerados, el debate posibilita a que los estudiantes improvisen, imaginen y tomen la iniciativa.

Analizar

Esta habilidad es el primer eslabón hacia un pensamiento de nivel superior y hace referencia a la capacidad de dividir información en sus partes constituyentes y encontrar de qué manera se relacionan entre sí y con un propósito. Para poder realizar este proceso se ponen en marcha algunas acciones mentales entre ellas están diferenciar, organizar y atribuir y de igual forma la capacidad para establecer diferencias entre componentes. Churches (2008) menciona algunos verbos claves que son parte de esta habilidad estos son: Comparar, organizar, deconstruir, atribuir, delinear, encontrar, estructurar, integrar, recombinar, enlazar, validar, hacer ingeniería inversa (reverse engineering), “cracking”, recopilar información de medios (media clipping) y mapas mentales. Dado que estas acciones y el proceso como tal requieren de preparación formal constante analizar es considerada como una habilidad del pensamiento crítico ya que para poder



emitir un juicio crítico de validez es imprescindible que la información sea analizada en todas las dimensiones, tanto la información que ya está en el pensamiento como la nueva que puede provenir de cualquier percepción sensorial.

Interpretar

Esta habilidad hace referencia a la capacidad que tienen los individuos para comprender el significado o la importancia de datos, de juicios de valor, opiniones, afirmaciones, vivencias y sucesos. Por ejemplo, en cuanto a la lectura interpretar ayuda para que el lector pueda extraer la idea principal de un texto y dejar de lado aquellas que no sean esenciales. Dentro del mismo ejemplo se puede decir que interpretar ayuda a comprender la intención del escritor o cuando se observa los gestos de una persona es importante saber interpretar qué es lo que está expresando. La habilidad de interpretar añade contexto a la información que se recibe. Sin embargo, esta habilidad no está aislada de las demás porque cuando se habla de categorizar se está también haciendo referencia a categorizar o etiquetar el contenido, entender el significado y despejar las dudas o ambigüedades de un discurso.

Existen algunas preguntas que pueden guiar la buena práctica de esta habilidad como:

¿Qué acaba de decir?

¿Por qué lo ha dicho?

¿Por qué ahora?

¿Qué sentido tiene?

¿Qué ha pasado?

Evaluar

Una persona es capaz de evaluar cuando puede medir o valorar la credibilidad de las afirmaciones o descripciones que hace una persona cuando habla o escribe acerca de cualquier tema pueden ser experiencias, creencias o convicciones y en general cuando se expresa una opinión. El objetivo de esta habilidad es medir la objetividad del razonamiento. Se puede decir



que evaluar es una de las habilidades importantes ya que permite conocer y reconocer los factores que se usan para asignar credibilidad a una persona tanto a sus afirmaciones como a sus conclusiones. Álvarez (1993) menciona que evaluar en el ámbito educativo es una actividad crítica porque se asume a la evaluación como aprendizaje es decir gracias a ella se adquiere el conocimiento. La evaluación por lo tanto actúa a favor del servicio tanto del conocimiento como del aprendizaje y también al servicio de los intereses formativos a los que prioritariamente debe hacer referencia. Una persona aprende de la evaluación cuando ésta se convierte en actividad de conocimiento y en acto de aprendizaje en el momento de la corrección (Álvarez, 2011). Cuando la evaluación está construida con sentido y el objetivo es el aprendizaje utilizándola de manera formativa se puede decir que esa evaluación es formativa.

Resolución de problemas

La habilidad de resolver problemas está relacionada con la creatividad la misma que es considerada como la habilidad para generar nuevas ideas y resolver cualquier problema o desafíos. Resolver problemas es la capacidad para identificar un problema, pensar en soluciones lógicas para lograr resolverlo inteligentemente de tal manera que se pueda supervisar y evaluar la manera en que la solución fue factible o no. La Unicef menciona que resolver problemas es una habilidad cognitiva flexible y adaptativa que indica apertura, curiosidad y pensamiento divergente a partir de la observación y reconocimiento del entorno. A largo plazo la práctica de esta actividad permite el empoderamiento y la auto eficiencia logrando que las personas no solamente resuelvan problemas, sino que lo logren gracias al pensamiento crítico y la toma de decisiones.

3.2 Relación entre la lectura comprensiva desde un enfoque literal, inferencial y crítico con las habilidades de pensamiento.

A continuación, se describe minuciosamente el aporte de las habilidades básicas y superiores del pensamiento en los niveles de comprensión lectora desde un enfoque literal, inferencial y crítico propuesto por Sánchez (2013).

3.2.1 Lectura en el nivel literal

En este nivel el lector debe reconocer, localizar y detectar la información explícita del texto para posteriormente reorganizarla a través de resúmenes, síntesis, mapas mentales, entre

otros. Meléndez (2003) sostiene que en el nivel literal el objetivo es reconocer y recordar la información tal cual. Es primordial entender un texto a nivel literal para alcanzar niveles superiores de comprensión.

Tabla 1 Habilidades básicas de pensamiento en el nivel literal de comprensión lectora

Habilidades básicas de pensamiento	
Percibir:	<p>Sánchez (2013) menciona que en este nivel predomina la percepción visual pero también hay que apelar a la percepción auditiva o táctil y en casos muy específicos la gustativa u olfativa; todo dependerá de lo que se anhela aprender.</p> <p>Para poder tener una lectura comprensiva es necesario que los estudiantes deberán percibir todos los elementos presentes en la lectura. Esto dependerá del nivel educativo que estén cursando; por ejemplo, los estudiantes de segundo de básica empezarán percibiendo las letras, vocales, fonemas y grafemas sin embargo se concentrará solamente en reconocerlos para poder pronunciarlos. En el último nivel de básica elemental, y más detenidamente en básica media y superior, además de la percepción de letras y palabras, se realizan los movimientos sacádicos oculares, estos hacen referencia a los saltos que realiza la vista en cada reglón que se lee.</p> <p>Esta habilidad es imprescindible para una correcta comprensión lectora y un error en este proceso causa la mayoría de dificultades en la lectura. Entre los problemas más comunes están: confusión de letras similares, discriminación de sílabas similares, confusión de palabras similares.</p> <p>Cuando un maestro diagnostique el problema lector en los estudiantes, puede recurrir a diferentes actividades para mejorar la percepción usando estímulos visuales como símbolos, dibujos esquemáticos,</p>



	<p>íconos, dibujos y colores. Sin embargo, el problema en los movimientos sacádicos oculares no corresponde al medio educativo por el contrario se requiere tecnología y profesionales especializados.</p>
Observar:	<p>La observación es necesaria en muchos aprendizajes, puede ser directa o indirecta y en ella impera la percepción visual, pero es mucho más racional, analítica y sistemática (Sánchez, 2013)</p> <p>La observación detenida del texto que se va a leer es de vital importancia para llegar a una correcta comprensión lectora. Pero este proceso está influenciado por la observación que cada estudiante tiene de su realidad o del contexto en el que se desarrolla. Lo importante es detenerse en todo lo que el texto presenta; las imágenes, o la ausencia de ellas, cómo están distribuidos los párrafos, la extensión del texto, si está presente el autor, autora o autores, la fuente de donde proviene el texto, entre otros. Todo esto permite tener una mejor percepción del texto.</p> <p>Observar ayuda a ligar los grafemas con los fonemas, relacionar las palabras, encontrar el sentido de una oración, frase o de los párrafos que se leen. De igual forma, es necesario para que el lector o lectora tenga cuidado cuando lee una palabra extraña, desconocida o complicada de pronunciar. El observar ayuda sobre todo cuando se presentan los signos de puntuación en el texto, y gracias a ellos se realiza los acentos correspondientes, las pausas necesarias, las exclamaciones o las interrogaciones y a modular la voz si la lectura es realizada en voz alta.</p>
Discriminar:	<p>Discriminar es la capacidad para diferenciar elementos en base a la comparación, requiere del análisis y selectividad para reconocer algo (Sánchez, 2013)</p>

	<p>La discriminación le permite al lector prestar atención a los detalles y apreciar las leves diferencias entre las letras que aparecen en el texto y la posición que ocupan ya sea dentro de las palabras o como letras. Esta habilidad es necesaria para entender todos los signos que componen la lengua castellana. Al igual que en la percepción, al discriminar también se cometen errores que perjudican la lectura; para ellos se pueden realizar algunas actividades como armar rompecabezas, mostrarles a los estudiantes imágenes para que armen una secuencia lógica, ordenar objetos por su tamaño o color, usar imágenes idénticas para buscar semejanzas y diferencias, emplear fichas para reconocer las diferencias entre letras o palabras similares como: p – q, d – b, sapo – sopa. Estas actividades además de mejorar la discriminación, también contribuyen a la habilidad de observar, identificar y clasificar.</p>
Nombrar o identificar:	<p>Se refiere a la capacidad para reconocer algo mediante el lenguaje con la finalidad de formar conceptos o definiciones; se utiliza tanto la memoria a largo plazo como la memoria a corto plazo (Sánchez, 2013)</p> <p>Esta habilidad permite que el lector pueda reconocer o distinguir los elementos del texto y está directamente relacionada con la observación. Gracias a esta, los estudiantes se centran exclusivamente a mirar paratextos e información general y evidente que el texto proporciona, esto le permite tener claro qué es lo que va a leer.</p> <p>También permite reconocer las letras, palabras y el texto como tal, su intención o propósito. De igual forma, gracias a esta habilidad, es posible reconocer cuánto se ha entendido del texto y que es lo que no ha quedado claro. Es ayudada por algunas preguntas cuyas respuestas están planteadas de manera literal dentro del texto. Según la</p>



	<p>taxonomía de Barret (como se citó en Iglesias, 2008, p. 175), se pueden identificar a los personajes de un texto, los nombres, las actividades que realizan, el escenario o el lugar en donde se producen las situaciones o acciones, las palabras nuevas para el lector, el número de párrafos o el tipo de texto que se está leyendo.</p>
Emparejar:	<p>Esta habilidad le permite al lector comparar o asociar los elementos que guardan una relación o aquello que es común (Sánchez, 2013).</p> <p>En la lectura de textos esto permite que el lector relacione lo que ha sido leído con algún texto similar leído con anterioridad y compararlo, por ejemplo, en el caso de un problema matemático el estudiante puede recordar cómo encontró la solución y volver a intentarlo con el problema que acaba de leer. En el caso de un proyecto de ciencias naturales el estudiante puede identificar otro que se asemeje para tomarlo como guía.</p>
Secuenciar u ordenar	<p>Sánchez, (2013) menciona que secuenciar u ordenar permite reconocer el objeto de estudio o los elementos ordenados en una secuencia temporal o espacial.</p> <p>El realizar ejercicios de secuencias y ordenamiento ayuda a que los lectores recuerden el texto leído y por lo tanto puedan entender como ha sido construido. Esta habilidad es de gran utilidad en la comprensión de textos narrativos ya que permite ordenar los acontecimientos que suceden en el texto.</p>
Retener:	<p>Se refiere al uso de la memoria para que el lector pueda retener o conservar información de manera textual o literal (Sánchez, 2013).</p> <p>El lector podrá conservar las características que ha encontrado en el texto después de hacer un análisis de la información encontrada, sin embargo, es necesario entender que gracias a una lectura literal los</p>

	elementos encontrados no son analizados a profundidad. Esta primera relación con un análisis para retener información le dará las herramientas necesarias al lector para realizar aportes sea con hipótesis o con conclusiones propias.
--	---

Fuente: Carlos Delgado y Katherine Matute, 2021 con base a la información expuesta

3.2.2 Lectura en el nivel inferencial:

El objetivo en este nivel de lectura es que el lector llegue a conclusiones sobre el texto leído. Es importante que el lector pueda entender tanto la idea literal del texto como aquella que el escritor quiere transmitir es decir las ideas implícitas (McNamara, D. 2004). Para realizar una correcta lectura inferencial se requieren de operaciones lógicas de pensamiento mismas que resultan en la conformación de habilidades complejas (Sánchez, 2013). Lo importante en la lectura inferencial es la capacidad que tiene el lector para plantear hipótesis y afirmarlas o refutarlas al finalizar el análisis del texto.

Tabla 2 Habilidades básicas de pensamiento en el nivel inferencial de comprensión lectora

Habilidades básicas	
Comparar o contrastar:	<p>Sánchez (2013), sostiene que esta habilidad consiste en buscar cual es el objeto de estudio en el texto con el objetivo de identificar los atributos que pueden ser semejantes o diferentes.</p> <p>La habilidad de comparar le posibilita al lector diferenciar las ideas principales del texto de aquellas que no aportan con mayor información para sustentar la hipótesis o las hipótesis que pueden surgir. Además, ayuda a comparar las acciones o situaciones que van apareciendo en la lectura del texto para saber qué texto es o cuál es la idea que el escritor quiere transmitir.</p>
Describir:	describir es la habilidad que le permite al lector categorizar los elementos identificados del texto (Sánchez, 2013). Con la descripción

	el lector tiene un esquema más completo y ordenado de aquello va a leer, considerando todo lo que aparece en el texto y los elementos que provienen de su contexto.
--	---

Fuente: Carlos Delgado y Katherine Matute, 2021 con base a la información expuesta

Tabla 3 Habilidades superiores de pensamiento en el nivel inferencial de comprensión lectora

Habilidades complejas	
Inferir	<p>Esta habilidad nace de la suposición sin embargo se diferencia de ésta por la capacidad del lector para argumentar su forma de pensar basándose en la inducción o deducción. La finalidad es anticipar un resultado considerando observaciones, hechos o premisas, pero se requiere de otras habilidades cómo diferenciar, discernir lo principal de lo accesorio (Sánchez, 2013).</p> <p>Cuando se realiza la lectura de un texto en el nivel inferencial el lector está en la capacidad de formular hipótesis argumentadas que serán contrastadas a medida que se sea en texto y se localice las ideas principales, secundarias e incluso las que están implícitas correspondientes a la idea que el escritor quiere dar.</p>
Clasificar	<p>Con la clasificación el lector está en la posibilidad de agrupar elementos teniendo en cuenta las características esenciales (Sánchez, 2013). Por ejemplo, considerando los rasgos de las ideas principales los estudiantes pueden encontrar éstas en el texto y diferenciarlas de las secundarias o de aquellas que no aportan al análisis del contenido.</p> <p>Después de comparar las diferentes situaciones o elementos de la lectura, el lector está en la posibilidad de clasificar la información de</p>



	<p>manera tangible para relacionarla con la que aparece en el texto y aquella que ha sido creada gracias a las hipótesis planteadas.</p>
Explicar	<p>Sánchez (2013) menciona que explicar es la habilidad que tiene el individuo para comunicar las razones de cómo es algo o cómo funciona considerando características y demás elementos. El lector puede explicar de qué se trata el texto, cuál es el objetivo del mismo, cuál es la idea que el escritor quiere transmitir, entre otros después de realizar un análisis de todo lo que el texto presenta.</p>
Analizar	<p>La habilidad de análisis es clave para que el lector pueda examinar detenidamente las situaciones, acciones, ideas, palabras y demás elementos del texto. Después de entender la lectura como si fuera un rompecabezas se relaciona con las hipótesis que han surgido con la finalidad de refutar suposiciones y encontrar información con argumentos. Para realizar un correcto análisis, Sánchez (2013) menciona que es indispensable separar, descomponer, disgregar un todo en partes considerando algunos criterios.</p>
Identificar causa y efecto	<p>Esta habilidad permite reconocer los elementos presentes y cómo están distribuidos con la finalidad de formular hipótesis en relación al tipo de texto; por ejemplo, al observar la distribución de las imágenes, letras, oraciones, párrafos y demás componentes el lector puede tener una idea del tipo de texto que va a leer; puede ser informativo, un cuento, una novela, entre otros.</p> <p>En primera instancia el lector por medio de la identificación puede relacionar sus hipótesis con la información del texto. Encuentra las ideas fundamentales para deducir el propósito de lo leído y sobre todo la intención que ha tenido el escritor en su creación.</p> <p>Después de identificar aspectos esenciales es importante tener claro cuáles son las causas y cuáles las consecuencias de aquellas. En cuanto</p>



	<p>a la lectura, el lector puede aclarar sus hipótesis encontrando las causas de aquello que ha surgido del texto. Sánchez (2013) propone que esta habilidad sirve para buscar el antecedente y el consecuente de las acciones o situaciones.</p>
Interpretar	<p>Sánchez (2013), menciona que interpretar es la capacidad de explicar el sentido de una cosa, pero en palabras propias, es decir convertir una situación usando un lenguaje más accesible después de haber asimilado de manera significativa.</p> <p>En el proceso lector, interpretar es necesario para que el lector pueda encontrar la idea que el escritor quiere transmitir. Para poder interpretar es necesario analizar significativamente todos los elementos que aparecen en el texto, aquellos que nacen del lector y aquellos que están explícitos en el texto.</p>
Resumir – sintetizar	<p>Resumir o sintetizar en el nivel inferencial va más allá de enunciar lo que sucede en lo leído, el lector puede confirmar las hipótesis con las deducciones que se hayan hecho en el momento del análisis de la información. Gracias a esta habilidad el lector puede exhibir lo más esencial de una idea compleja, pero de manera concisa, reorganizando los diferentes elementos, sintetizar es parte fundamental del análisis (Sánchez, 2013).</p>
Predecir – estimar	<p>Esta habilidad hace referencia a la utilización de datos que están accesibles para formular posibles consecuencias (Sánchez, 2013). En otras palabras, es la capacidad que tiene un lector para formular hipótesis. Aunque las primeras hipótesis del lector fluyen cuando ha habido una correcta prelectura, es en la lectura en donde surgen muchas más. En la lectura el lector va reorganizando la o las hipótesis que han surgido. También se buscará una posible solución o conclusión.</p>

Generalizar	<p>Es aplicar una regla principio o fórmula en situaciones distintas</p> <p>La capacidad de abstraer lo esencial de una clase de objeto con la finalidad de que sea válido para otra de la misma clase es lo que Sánchez (2013) denomina generalizar.</p> <p>En cuanto a la lectura, la habilidad de generalizar le posibilita al lector encontrar la idea global del texto, analizando las partes que lo componen, por ejemplo, las ideas principales de cada párrafo. De igual forma será capaz de encontrar la idea explícita o implícita del autor o escritor presente en el texto.</p>
Resolver problemas	<p>Es la capacidad que tiene el individuo para manejar correctamente las habilidades que le permiten identificar las posibles alternativas para encontrar la solución a una dificultad (Sánchez, 2013).</p> <p>En una lectura inferencial, el lector maneja sus habilidades para solucionar correctamente las hipótesis que han sido planteadas. Después de realizar un análisis minucioso de todos los elementos del texto es posible refutar o confirmar las hipótesis que han surgido.</p>

Fuente: Carlos Delgado y Katherine Matute, 2021 con base a la información expuesta

3.2.3 Nivel de lectura crítica

En la lectura crítica las personas toman una postura con respecto al tema y están en la posibilidad de juzgar, valorar, proyectar, rechazar o aceptar el texto, pero con argumentos lógicos. Este nivel de lectura se caracteriza por evaluar lo leído; por lo que demanda de los lectores un buen capital cultural o un conocimiento considerable sobre algún tema en particular. En esta lectura, se lee para analizar los argumentos, la organización y la estructura del texto y evaluar si todo esto tiene coherencia y sentido común. Priestley (como se citó en León 2007, p. 8) sostiene que gracias a un pensamiento crítico los individuos están en la capacidad de procesar correctamente la información.

Tabla 4 Habilidades superiores de pensamiento en el nivel crítico de comprensión lectora

Habilidades complejas	
Debatir o argumentar	<p>Esta habilidad permite a las personas discutir sobre algo, lo que supone que los estudiantes deben tener sus ideas claras para poder sustentarlas frente a alguien (Sánchez, 2013). Por su parte la argumentación permite elaborar un discurso sobre un tema determinado, que se pretende defender, lo que implica que los lectores sean razonables para realizar argumentos que induzcan a alguien a aceptar su postura o que la conozca (Sánchez, 2013). Debido a que los conocimientos declarativos por lo general se obtienen de la lectura y que para debatir o argumentar se necesita tener conocimiento sobre un tema, esta habilidad permite evaluar el nivel de comprensión lectora, ya que las personas deben tener claras sus ideas para defender su postura.</p>
Evaluar	<p>La evaluación permite a los lectores realizar una valoración apreciativa del texto y en consecuencia emitir un juicio de valor sobre el mismo, mediante el uso de ciertos parámetros (Sánchez, 2013). Para que un lector pueda evaluar la veracidad o la calidad de los argumentos presentados por el escrito, necesita haber comprendido el texto y ser un conocedor del tema, ya que no se puede evaluar algo que no se comprende y que se desconozca.</p> <p>Es importante aclarar que esta habilidad no solo sirve para evaluar el texto, sino para autoevaluarse, para medir qué tanto se comprende, qué tan elaborados están los argumentos, que tan claro se tienen las ideas del texto. Además, si es que no se ha podido comprender un texto, la evaluación brinda la posibilidad a los lectores de retroalimentar su proceso de lectura al cuestionar a las personas el por qué no se</p>



	comprende el texto, qué parte no ha sido comprendida, qué se puede hacer para abordar de mejor manera el texto, entre otros.
Juzgar o criticar	Esta habilidad está estrechamente relacionada con la lectura crítica, ya que esta se basa en juzgar tanto el contenido que el escritor plasma en su texto, como las inferencias o relaciones que se pueden establecer en él (Sánchez, 2013). Las valoraciones o juicios que haga el lector deben tener un argumento lógico basado en lo que el texto dice explícita o implícitamente. Para que el lector pueda emitir un juicio de valor, al igual que la evaluación, demanda un cierto grado de conocimiento respecto del tema, ya que no se puede juzgar algo sin saber.

Fuente: Carlos Delgado y Katherine Matute, 2021 con base a la información expuesta



Conclusiones

Las habilidades de pensamiento son una de las herramientas necesarias para que los individuos sean capaces de desarrollar procesos mentales con la finalidad de optimizar el manejo y procesamiento de la información, creación de nuevos conocimientos y resolución de problemas de la vida cotidiana para desenvolverse en su vida personal, académica y laboral. El desarrollo de habilidades básicas permite el aprendizaje de conocimientos necesarios para afrontar el mundo próximo de un individuo. En tanto que las habilidades superiores permiten que las personas lleguen a un pensamiento superior y metacognitivo capaces de reflexionar y analizar su propia forma de actuar en el mundo que los rodea.

La comprensión lectora es un proceso constructivo y metacognitivo que resulta de la interacción entre el lector, el texto y el escritor. Leer con la finalidad de comprender implica fusionar el conocimiento propio con aquel que el escritor de un texto quiere transmitir para entender la idea del texto y su aporte en la vida personal, académica y laboral de un sujeto. La lectura comprensiva permite que los seres humanos sean competentes, partícipes e independientes en una sociedad del conocimiento.

Existen diferentes niveles de comprensión lectora, literal, inferencial y crítico sin embargo desarrollar un correcto nivel de comprensión literal brinda la oportunidad de alcanzar un correcto nivel inferencial y crítico. Cabe señalar que los niveles de lectura no se alcanzan de manera lineal o secuencial, sino más bien los distintos niveles interactúan entre sí para aportar, en su conjunto, a la comprensión de un texto.

Las habilidades del pensamiento aportan directamente a la comprensión lectora y se relacionan con sus tres niveles; literal, inferencial y crítico. En el nivel literal se presentan habilidades básicas del pensamiento como percibir, observar, discriminar, nombrar o identificar, emparejar, secuenciar u ordenar y retener. En el nivel inferencial se presentan habilidades como comparar o contrastar y describir que están dentro de las habilidades básicas y también las habilidades superiores como inferir, clasificar, explicar, analizar, identificar causa y efecto, interpretar, resumir – sintetizar, predecir – estimar, generalizar y resolver problemas. Por otro lado, en el nivel crítico se presentan las siguientes habilidades; debatir o argumentar, evaluar y juzgar o criticar.



Referencias Bibliográficas

- Acevedo, S. (2008) *El hipertexto como apoyo didáctico en el desarrollo de la comprensión de lectura en la educación media* [trabajo de titulación de licenciatura, Universidad Tecnológica de Pereira]
<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/1024/1/371334A174.pdf>
- Álvarez, Y. (2013). La evaluación de las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 3(40), 68-83.
- Aravena, M., Martínez, E., Noya, D., y Soto, V. (2021). *Desarrollo de la habilidad básica comparación para el fortalecimiento de las habilidades superiores*. Universidad de Atacama.
- Arons, A. (1976). Cultivating the capacity for formal reasoning: Objectives and procedures in an introductory physical science course. *American Journal of Physics*, 44(9), 834-838.
- Báez, J. y Onrubia, J. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva Educativa*, 55(1), 94-113.
<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/347/189>
- Baldwin, T. y Ford, J. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Baron, J. y Sternberg, R. (eds.). (1987). *Teaching thinking skills: Theory and practice*. Freeman.
- Beas, J. (1994). “¿Qué es un pensamiento de buena calidad? Estado de avance de la discusión”. *Pensamiento Educativo*, 15, 13-28.
- Beas, J., Santa Cruz, J., Thomsen, P. y Utreras, S. (2001). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.



- Beltrán, J. (1995) Estrategias cognitivas y el aprendizaje. Actas del II simposio de Psicología Educativa. Madrid.
- Beltrán, M. y Torres, N. (2009). Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test HCTAES. *Zona próxima: Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (11), 66-85.
- Bono De, E. (1994). La enseñanza directa del pensamiento en la educación y el método CoRT. En S. Maclure, y P. Davies (Eds.), *Aprender a pensar, pensar en aprender*. (pp. 35-47). Gedisa.
- Bono De, E. (2009). *Un programa académico para maestros de De Bono. CoRTLecciones de pensamiento. The Opportunity Thinker*. <https://docplayer.es/421455-Un-programa-academico-para-maestros-de-de-bono-cort-lecciones-de-pensamiento-cort-1-herramientas-para-ampliar-el-pensamiento.html>
- Borrero L. (2008). *Enseñando a leer: Teoría, práctica e intervención*. Editorial Norma. http://books.google.com.mx/books?id=oRPEZnF423EC&pg=PA95&dq=lectoescritura+2005&hl=es&ei=weCqTorHFsrKsQL2sO2WDw&sa=X&oi=book_result&ct=bookthumbnail&resnum=3&ved=0CDcQ6wEwAg#v=onepage&q&f=false
- Campirán. A. (2011). *Conceptos básicos en el desarrollo de las habilidades de pensamiento (HP)*. <http://www.uv.mx/persona>
- Casas, M., Bosh, D. y González, N. (2005). Las Competencias Comunicativas en la Formación Democrática de los Jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (4),39-52.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Cervantes, R., Pérez, J. y Analís, M. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema Conalep: caso específico del plantel n° 172, de ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 27(2),73-114.



- Churches, A. (2008). Bloom's taxonomy blooms digitally. *Tech & Learning*, 1, 1-6.
- Churches, A. (2008). Taxonomía de Bloom para la era digital. *Eduteka*, 11, 1-13.
- Clement, J. (1979). Mapping a student's causal conceptions from a problem-solving protocol. En J. Lochhead y J. Clement (Eds.), *Cognitive process instruction. Research on the teaching thinking skills* (pp. 133-146). Philadelphia, PA: The Franklin Institute Press.
- Collaguazo, L. (2019). *La importancia del uso de paratextos para la comprensión lectora* [trabajo de titulación de licenciatura, Universidad de Cuenca].
- Cooper, J. (1999). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Editorial Visor.
- Cotto, E., Montenegro, R., Magzul, J., Maldonado, S., Orozco, F., Hernández, H. y Rosales, L. (2017). *Enseñanza de la comprensión lectora Xnaq'tzb'il tu'n tel tniky' ti'j u'jb'il (mam)*. Ministerio de Educación de Guatemala.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. University Park Press.
- Feuerstein, R. (1997). Teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. Es modificable la inteligencia, 11-23.
- Fillola, G. (2009). *Estrategias de lectura*. Editorial GRAÓ.
- Flores, R. (2002). *Evaluación pedagógica y cognición*. McGraw Hill.
- García, E. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 5, 87-113. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9393110087A>
- García, L. y Ortega, J. (2017). *El Debate como Herramienta de Aprendizaje*. Universidad de Sevilla.



- Garrido, L. (2003). La comprensión, el análisis y la construcción de textos según el enfoque comunicativo. *Universidades, Red de revistas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, (25), 13 – 33.
- Gómez, A. (2017). *El uso del texto narrativo como estrategia para mejorar la comprensión lectora en niños de educación general básica* [trabajo de titulación de licenciatura, Universidad de Cuenca].
- Gómez, H (2000). *Educación: la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. PNDU-TM Editores.
- González, M. (2005). *Comprensión lectora en niños: Morfosintaxis y prosodia en acción* [tesis de doctorado, Universidad de Granada].
- González, E. (2007). ¿Por qué enseñar Pensamiento Crítico? En E. Harada (comp.), *Pensar, razonar y argumentar: enseñar lógica* (pp. 111-122). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guamán, T. y Quizhpe, G. (2017). *La activación de los conocimientos previos para la comprensión lectora en niños y niñas de Educación Básica Elemental* [trabajo de titulación de licenciatura, Universidad de Cuenca].
- Guevara, G. (2000). *Habilidades Básicas (HBP)*. [Universidad Veracruzana. Documento sin publicar].
- Halpern, D. (1987). Analogies as a critical thinking skill. En D. E. Berger, K. Pezdek, y W. Banks (Eds.), *Applications of cognitive psychology: problem solving, education, and computing* (pp. 75-86). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hernández, C. (2003). *Síntesis, Resumen y Reseña*. Universidad Cristóbal Colón.
- Hoyos, A. y Gallego, T. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Red de revistas de América Latina, el Caribe, España y Portugal* (51), 23-45. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194252398003.pdf>



- Iglesias, G (2008). Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 20, 175- 188.
- Jara, V. (2012). Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar a pensar y producir conocimientos. *Revista Sophia*, 12, 53-66.
- León, C. (2007). *Guía para el desarrollo del pensamiento crítico*. Dirección Nacional de Educación Básica Regular. Dirección de Educación Secundaria. MINEDU.
- Liceras, R. (1997). La observación y el estudio del paisaje. En R. García (coord), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria* (pp. 297-325). Grupo Editorial Universitario.
- Lipman, M. (1992). *Filosofía en el aula*. De la Torre.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. De la Torre.
- López, S. (2006). *El desarrollo de habilidades de pensamiento como herramientas para la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria* [trabajo de titulación de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional].
- Marzano, R. y Perkins, D. (2005). *Dimensiones del Aprendizaje. Manual para el maestro*. ITESO
- Mayer, R. (1983). *Thinking, problem solving and cognition*. W. H. Freeman and Co.
- McNamara, D. (2004) Aprender del texto: efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, 37(55), 19-30.
- Medina, M. y Gámez, I. (2016). Estrategias para el proceso de comprensión lectora en estudiantes de educación media. El fin: la autoevaluación. *Revista Boletín Redipe*, 5(2), 44–54. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/32>
- Meléndez, M. (2003). *Tipos de la comprensión lectora. Literal inferencial, crítica y metacomprensión*. <http://es.scribd.com/doc/13863289/tipos-dela-comprension-lectora>



- Méndez, J. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata, SL.
- Millán, M. (s/f). *Comunicación Escrita*.
http://www.astraph.com/udl/biblioteca/antologias/comunicacion_escrita.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Curso de Lectura Crítica: Estrategias de Comprensión lectora. Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). *Guía Metodológica para Desarrollar el Gusto por la Lectura*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje*. Edebé
- Montoya, L. (2004). Propuesta de un proceso educativo de habilidades del pensamiento como estrategias de aprendizaje en las organizaciones. *Contaduría y administración*, (214), 52-80.
- Nickerson, R. (1994). *The teaching of thinking and problem solving*. R.J. Sternberg.
- Nickerson, R., Perkins, D., y Smith, E. (1987). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Paidós.
- OCDE (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. Santillana.
- Osorio L. (2018). *Desarrollo de habilidades de pensamiento (observación, clasificación, descripción) a partir de la implementación de una propuesta pedagógica PENSANDHOTE dirigida a población con trastorno del espectro autista*.
http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/9479/1/OsorioLuisa_2018_HabilidadesPedagogicaTrastornoAutista.pdf
- Palos, A. (coord.). (2011). *Desarrollo de habilidades del pensamiento*.
<http://brd.unid.edu.mx/recursos/CL02/3.Desarrollo%20de%20habilidades%20del%20pensamiento.pdf?603f00>



- Piaget, J. (1971). *Science of Education and the Psychology of the Child*. Viking Press
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1999). *The Growth Of Logical Thinking From Childhood To Adolescence. An Essay on the Construction of Formal Operational Structures*. Routledge.
- Pinzas, J. (1995) *Leer pensando*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Quilumbanquín, S. (2018). *La lectura comprensiva y el bajo rendimiento académico en los estudiantes de 7mo a 10mo año de Educación Básica en el Área de Lengua y Literatura de la Escuela "Ejército de Salvación" en el periodo 2017- 2018* [trabajo de titulación de licenciatura, Universidad central del Ecuador].
- Reyes, A. (2007). ¿Por qué enseñar Pensamiento crítico? PENSAR, RAZONAR Y ARGUMENTAR: ENSEÑAR LÓGICA, 111.
- Reyes, F. (2017). *Los mapas mentales como medio instruccional para lograr comprensión lectora en niños con dificultades de aprendizaje del 4to. grado de educación básica* [tesis de pregrado, Universidad República Bolivariana de Venezuela].
- Rigney, J. (1978). *Learning strategies: a theoretical perspective*. O'Neil, H.F.
- Rivas, L. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista científica dominio de las Ciencias*. 1 (1), 47 – 61.
- Rivera, H. (2014). Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación general básica [trabajo de titulación de licenciatura, Universidad de Cuenca].
- Ruilova, G. (2012). *Programa de Intervención Psicopedagógica en problemas de lectoescritura para niños de Séptimo de Básica de la escuela "Atenas del Ecuador"* [trabajo de titulación de licenciatura, Universidad del Azuay].
- Saiz, C. (2002). Enseñar o aprender a pensar. *Escritos de psicología*, (6), 53-71.
- Saiz, C. y Nieto, A. (2002). *Pensamiento crítico: capacidades y desarrollo: conceptos básicos y actividades prácticas*. Pirámide.



- Sánchez De, M. (1984). *Habilidades para pensar: un currículum para desarrollarlas*. Universidad Metropolitana-Dividendo para la Comunidad.
- Sánchez De, M. (1991). *Creatividad*. Trillas.
- Sánchez De, M. (1995). *Desarrollo de habilidades del pensamiento*. Trillas.
- Sánchez, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. *Horizonte de la ciencia*, 3(5), 31 – 38.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420514.pdf>
- Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-32.
- Sánchez, O. (2011). *Técnicas y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Editorial Gedisa.
- Santrock, J. (2006). *Psicología del desarrollo: el ciclo vital*. McGraw-Hill.
- Serrano, M. y Tormo, R. (2000). Revisión de programas de desarrollo cognitivo. El programa de enriquecimiento instrumental (PEI). *Relieve*, 6(1).
- Simón, H. (1979). *Models of thought*. New Haven, CT: Yale University Press
- Skinner, B. (1965). *Science and human behavior*. McMillan.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: toward an R&D program in reading comprehension*. RAND
- Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Editorial GRAÓ
- Steen, L. (1987). Mathematics education: A predictor of scientific competitiveness. *Science*, 237, 251- 302.
- Toapanta, D. (2016). *La comprensión lectora en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la unidad educativa Celiano Monge del cantón Ambato, provincia de Tungurahua* [trabajo de titulación de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato].



- Vargas, M. (2020). *El hábito lector como fundamento para el desarrollo del pensamiento crítico en Educación General Básica* [trabajo de titulación de licenciatura, Universidad de Cuenca].
- Velásquez, D., y Rubina, M. (2013). *Efectos del programa parafraseando sobre comprensión lectora en los niños y niñas de 6to grado de primaria de la Institución Educativa N° 5127 “Mártir José Olaya” del distrito de Ventanilla-2012* [tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Vygotsky, L. S. (1975). *Psicología del arte*. Ediciones Paidós.
- Vygotsky, L. S. (2015). Pensamiento y lenguaje. En L. S. Vygotsky, & M. Hernández, *Vygotsky Obras escogidas Tomo II* (pp. 11-287). Create Space Independent Publishing Platform.
- Watson, J. B. (1924). The place of kinaesthetic, visceral and laryngeal organization in thinking. *The Psychological review*, 31(5), 339-347.
- Whimbey, A. y Lochhead, J. (1980). *Problem solving and comprehension, a short course in analytical reasoning*. Philadelphia: The Franklin Institute Press.
- Whimbey, A. (1977). Teaching sequential thought: The cognitive skills approach. *Phi Delta Kappa*, 59(4), 255-259.
- Whimbey, A. y Whimbey, L. S. (1975). *Intelligence can be taught*. E. P. Dutton.
- Zabala, H. A. (2014). El desarrollo de las habilidades de pensamiento en el programa de filosofía para niños. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 4(1), 59-70.
- Zubiría De, J. (1994). *Los Modelos Pedagógicos*. Fundación Alberto Merani.