

Tenías Padrón, Martín José  
PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN, MENCIÓN  
CASTELLANO Y LITERATURA  
Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, vol. 4, núm. 6, abril-octubre, 2012, pp. 93-104  
Instituto Tecnológico Metropolitano  
Medellín, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=534366879003>



# ENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN, MENCIÓN CASTELLANO Y LITERATURA

Critical thinking in students of education, spanish and literature major

Martín José Tenías Padrón\*

**Resumen:** hablar y escribir con actitud crítica es una necesidad que deben cumplir los estudiantes y profesionales; por esta razón surge la necesidad urgente de desarrollar las habilidades lingüísticas, discursivas y de pensamiento crítico (PC). Este trabajo amplía los datos obtenidos por Tenías, (2006), relacionados con los niveles del discurso de los estudiantes de la Unellez-Barinas. La codificación de datos propuesta por éste, es la base para el análisis del discurso de 836 estudiantes, de los cursos de Gramática I, Gramática II y Morfosintaxis, pertenecientes a semestres medios de la carrera de Educación, mención Castellano y Literatura, del Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social de la Unellez – Sede Barinas. Se observó que la tendencia a obtener un pensamiento crítico es: Baja (55%), Media

(38%) y Alta (7%). El 55% de los estudiantes desarrolló un discurso reproductivo o de ninguna categoría y un 38% elaboró un discurso reproductivo-convergente; sólo el 7% logró un discurso divergente o evaluativo. Esto corroboró que los estudiantes de la mención Castellano y Literatura continúan presentando (al menos hasta el período medio de la carrera), dificultades al expresarse y a ser críticos y productivos, no obstante de cursar subproyectos donde el dominio comunicacional y lingüístico es un requerimiento natural.

**Palabras Clave:** comunicación, lenguaje, pensamiento crítico, discurso reproductivo, discurso divergente, intencionalidad, estudiantes de Educación.

**Abstract:** speaking and writing with a critical attitude is a need that students and professionals must fulfill. Hence the need for contributions to the development of linguistic and discursive skills, and critical thinking (PC). This paper discusses data collected by Tenías (2006) related to the students' discursive level at the Unellez-Barinas campus. The data coding that is proposed, is the basis for

\*Magister en Ciencias de la Educación Superior, mención Orientación y Asesoramiento Académico. Universidad Nacional de los Llanos Occidentales «Ezequiel Zamora» – UNELLEZ. Barinas, Venezuela. Dirección electrónica: mtenias64@gmail.com

Fecha de recepción: 21 de febrero de 2012  
Fecha de aceptación: 17 de mayo de 2012

the discourse analysis of 836 students of Grammar I, II and Morphosyntax courses, belonging to the junior year of the Education program, Spanish and Literature major, offered by the Vice-Principal of Planning and Social Development at Unellez, Barinas. It was observed that the trend to develop critical thinking is: low (55%), middle (38%) and high (7%). It was also observed that the 55% of students developed a reproductive discourse or related to any category at all, and 38% of them produced a convergent reproductive discourse; but only 7% achieved an evaluative or divergent discourse. This confirmed that Spanish and Literature students are still having (at least until the junior year) difficulties to express themselves, as well as being critical and productive; even after doing subproject courses where communicative and linguistic proficiency is a natural requirement.

**Keywords:** communication, language, critical thinking, reproductive discourse, divergent discourse, intentionality, students of education.

## INTRODUCCIÓN

Leer y expresarse discursivamente son habilidades básicas, comunes a todos los perfiles profesionales. Estas se relacionan proporcional y recíprocamente con el desarrollo del pensamiento crítico, tal como muestra el anexo 1. Por lo tanto, las restricciones, limitaciones o debilidades en el lenguaje afectan el desarrollo de las formas de pensamiento y viceversa. Por eso se afirma que promover el pensamiento crítico provee al estudiante de las herramientas para optimizar su proceso de autocorrección lingüística y comunicacional.

Dichas aseveraciones se realizan desde la perspectiva de Berko y Berstein (1999), para quienes el lenguaje humano conforma una estructura jerárquica, es decir que sus componentes, ubicados en distintos niveles, se relacionan entre sí básicamente según reglas de oposición para constituir unidades funcionales de complejidad creciente. Se deduce que para poder comunicarnos, deben llevarse a cabo varias tareas directamente relacionadas con cada nivel

de la estructura. Conforme a esto, en la investigación se opta por hablar de lenguaje; no como el sistema de signos que Saussure denominara lengua, sino a la capacidad relacionada con la estructuración de elementos cognitivos surgidos de distintos niveles de actividad mental.

Producto del creciente interés nacional por adaptar las universidades a nuevos paradigmas que permitan generar respuestas a las exigencias sociales de individuos y profesionales críticos, autónomos, capaces de crear y comunicar ideas personales, en 1998 la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales «Ezequiel Zamora» (UNELLEZ), inició un proceso de evaluación curricular durante el cual se diagnosticó que el diseño curricular no estaba formando al profesional integral necesitado en estos momentos y requerido para el futuro. Se apreció que los rasgos de originalidad, crítica, análisis y reflexión estaban ausentes en un 91% de los subproyectos, incluyendo el de Lenguaje y Comunicación, (UNELLEZ, 1999a, 1999b, 2000).

A lo anterior se agregan los hallazgos de Segovia (1998) y Tenías (2010), con respecto a que en la UNELLEZ, el lenguaje ha sido enfocado desde aspectos básicos como la ortografía, los acentos, los signos de puntuación, la calidad de la letra, etcétera. Una visión que no indaga en los niveles lingüísticos internos,

---

pues los objetivos de las unidades curriculares expresados mediante verbos en infinitivo, traslucen una intencionalidad referencial, producto de que estos tienden solo hacia la presentación, reconocimiento y aplicación de técnicas, sin énfasis en los procesos de producción individual; consecuentemente, una tendencia baja al desarrollo del pensamiento crítico.

---

Estos resultados contrastan con la afirmación de Terán y Bermúdez (2001) respecto a que los diseños instruccionales deben estar orientados y adecuados al perfil profesional del egresado, y a las demandas de un contexto que exige la participación en la realidad social de sujetos críticos.

La presunción de que a través de la práctica, podrán desarrollarse habilidades frecuentes a los procesos de lectura, expresión y pensamiento, es común a De Bono, (1981), Santelices (1989), La Asociación Norteamericana de Filosofía (1990), Luzardo (1991), Machado (1993), Sánchez (1996), Hernández y Durán (1997), Alvarado (1999), Sambrano (1999), Chávez (2000), De Luca (2000), Muñoz (2001), Ramos (2001), Terán y Bermúdez (2001), Sánchez (2002), González (2003), Jiménez (2003), Parra y Lago de V. (2003). De sus aportes se desprende que las habilidades lingüísticas, comunicacionales y de pensamiento son susceptibles de potenciación durante el proceso de instrucción.

Sus experiencias y opiniones son alicientes para proponer el desarrollo del pensamiento crítico como una acción de obligatoria realización en el nivel universitario a través del currículo, específicamente de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación, mención Castellano y Literatura, de la UNELLEZ.

En consecuencia, vista la vigencia de los requerimientos socioeducativos, la información originada del proceso de evaluación curricular, así como del trabajo de investigación «El lenguaje, la comunicación y el pensamiento crítico» (Tenías, 2006), se estableció la necesidad de actualizar y ampliar los datos obtenidos en esta última. Esto se realizó a partir de una revisión de muestras discursivas estudiantiles generadas en subproyectos básicos de la carrera Licenciatura en Educación, mención Castellano y Literatura, ubicados en los semestres medios del plan de estudio: Gramática I, Gramática II y Morfosintaxis; con el propósito de identificar y describir las características que el pensamiento crítico adopta en el contexto señalado.

## PENSAMIENTO CRÍTICO

Cada día hay más conciencia de la importancia que la pericia comunicacional tiene en la obtención de beneficios personales, sociales y culturales. El mundo actual demanda estar bien informado, asimismo expresarse en forma correcta y adecuada. Para ambos requerimientos se hace obligatorio poseer ideas y opiniones individuales, defenderlas y argumentarlas; igualmente entender, analizar y evaluar las ajenas. Es decir, hay que aprender a razonar, y al lograrlo, constituir esta conducta en un hábito.

El pensamiento crítico forma parte de esa maestría comunicacional demandada; es la clave en la formación del ciudadano reflexivo y creativo en la actual sociedad, puesto que el individuo con estas características, estará definido por la puesta en práctica de un conjunto de actividades mentales de elaboración, compuestas a su vez por juicios y análisis de situaciones complejas, acordes con distintos niveles de comprensión. El pensamiento crítico constituye la habilidad de pensar precisa e imparcialmente, en un marco perceptivo y conceptual lo suficientemente amplio donde confluyan puntos de vista y referenciales opuestos o contradictorios, en claro reflejo de la realidad cotidiana.

Es definido por Paul y Elder (2003: 4), como «ese modo de pensar –sobre cualquier tema, contenido o problema– en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales» (p. 4). Se agrega como características de un pensador crítico: la formulación de problemas y preguntas vitales, la claridad y precisión, la organización, la valoración e interpretación de información, el uso de ideas abstractas, la construcción de conclusiones y propuesta de soluciones con argumentos, reconociendo y evaluando sus implicaciones y consecuencias prácticas.

Según Facione (2007: 21),

el pensamiento crítico «es el juicio auto-regulado y con propósito que da como resultado la interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio».

El pensamiento crítico representa una conducta cognitiva que funciona como precondition para autoexpresarse a través de un diálogo reflexivo y constructivo, surgido de consideraciones racionales con vista a la elaboración de pensamientos argumentados, orientados a persuadir, convencer o simplemente informar.

Tenías (2006: 56), define pensamiento crítico como «la capacidad para generar procesos cognitivos basados en el Análisis, la Crítica, y la Creatividad». La representación tridimensional de pensamiento crítico que propone (anexo 2), constituye una síntesis del funcionamiento intelectual, donde se distinguen sus dimensiones constitutivas e insinúan los procesos descriptivos, explicativos y predictivos que su relación concibe. En ese mismo orden de ideas, considera como *Análisis*, al distinguir, jerarquizar y relacionar componentes de una situación; precisa como *Crítica*, al generalizar, diferenciar y valorar situaciones cognitivas entre sí, cuya base sean argumentaciones divergentes y/o convergentes. Asume la *Creatividad*, como la habilidad para formular y expresar argumentos personales y pertinentes teniendo como base la generación de inferencias.

## TIPOS DE DISCURSO Y TIPOS DE APRENDIZAJE EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Para hablar sobre la clasificación de los discursos, es necesario referir primeramente a Guilford (Cfr. Terán y Bermúdez, 2001), quien define una tipología del aprendizaje en la cual este es *Reproductivo* cuando la información retenida, almacenada y posteriormente evocada, se basa en operaciones de comprensión y entendimiento. Un aprendizaje se considera *Productivo* si tras el procesamiento de información mnemónica se crea una nueva, coherente, pertinente y apegada a principios, postulados, leyes, convencionalmente aceptados. Este segundo tipo de aprendizaje se expresa en forma de productos discursivos convergentes, divergentes y evaluativos.

Los productos *Convergentes*, suponen la existencia de respuestas correctas predeterminadas y apegadas a verdades universales y locales; se materializan en la derivación interpretativa de la información y la aplicación de estructuras conceptuales y/o metodológicas. A diferencia de los productos *Divergentes*, que son la información nueva surgida de la ya conocida; constituyen múltiples repuestas no esperadas bajo el patrón de las supuestas, respuestas originales que pueden constituir alternativas de solución. Los *Evaluativos* son el tipo de productos que implica producir una información derivada y valorada de acuerdo con los juicios y criterios contenidos en otra.

Al aplicar la tipología descrita del aprendizaje al contenido de producciones o muestras discursivas, se derivan modalidades de discurso cuyos indicadores son congruentes con los tipos de aprendizaje (anexo 3) y con las habilidades exigidas, tanto lingüísticas (morphológicas, sintácticas y semánticas) como discursivas, distintivas de cada tipo de discurso (anexo 4). Terán y Bermúdez (2001: 44) afirman que:

Tanto la Producción Convergente como la Divergente, implican procesos creadores, pero la convergente acentúa la creación de respuestas cuya necesidad se supone preexistente y por tanto debe ajustarse a imperativos lógicos. La producción divergente y evaluativo, supone lógica en la respuesta, pero no apegada a la preexistente, sino a posibles derivaciones no pautadas, no previstas, pero que resultan factibles.

Por lo tanto y en concordancia con el mismo autor, los discursos deseados y evaluados en el ámbito universitario deberían enmarcarse con preferencia en las categorías del tipo divergente y evaluativo; los convergentes deberían figurar en poco porcentaje, solo como medios para alcanzar elaboraciones divergentes y evaluativas. Se desprende de lo anterior que el logro de aprendizajes divergentes y evaluativos, así como la construcción de discursos de idénticas modalidades, implican una tendencia alta de la producción discursiva hacia el pensamiento crítico.

## METODOLOGÍA

El estudio constituyó una investigación de campo conforme a lo planteado por Arias (2004), pues los datos se recolectaron directamente de una muestra no probabilística compuesta por 836 estudiantes, cursantes regulares de los subproyectos Gramática I, Gramática II y Morfosintaxis, pertenecientes a la carrera Licenciatura en Educación mención Castellano y Literatura, durante los períodos académicos 2009-I, 2009-II, 2010-I y 2010-II, del Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social de la UNELLEZ. Se soportó en un diseño de fuente mixta, ya que la información se obtuvo tanto de fuentes documentales como vivas.

**Debido a que el discurso refleja actitudes, valores y creencias de personas, grupos y/o comunidades, el estudio se apoyó en el Análisis de Contenido para determinar las características propias del pensamiento crítico presentes en los enunciados de la muestra del estudio.**

A tal fin, se analizó el contenido de los instrumentos de evaluación aplicados en los subproyectos mencionados, comenzando con la identificación en los discursos de los indicadores para la codificación de muestras discursivas (anexo 4) propuestos por Tenías (2006), desprendidos de la tipología del aprendizaje de Guilford y proyectados en la relación entre habilidades lingüísticas y discursivas.

Los instrumentos tuvieron como característica común ser del tipo cuestionario auto-administrado, compuestos por preguntas de desarrollo. Al responder, el encuestado debía referir, relacionar, comprender, interpretar, analizar, sintetizar y evaluar, información previa y nueva; también, dominar principios básicos de redacción (estructuras expositivas, unidad, lógicidad, coherencia, concordancia, puntuación, conectivos y relacionantes). Los cuestionarios fueron aplicados regularmente durante los semestres en estudio, tras culminar períodos sucesivos de 4 horas académicas dedicados al comentario de temas previamente acordados, con el objetivo de evaluar la transferencia del contenido estudiado a situaciones de construcción discursiva.

Según los indicadores presentes, se procedió a establecer el tipo de discurso predominante en cada instrumento, lo cual permitió de acuerdo con el anexo 4, establecer las características propias del pensamiento crítico en la muestra seleccionada, luego de procesada la totalidad de instrumentos aplicados.

## RESULTADOS

De acuerdo con los datos obtenidos y su adecuación a las categorías e indicadores para la codificación de muestras discursivas (anexo 4), los tipos de discurso se concentraron significativamente en la categoría media o central, C: 38% (Discurso Reproductivo-Convergente); categoría D: 26% (Discurso Reproductivo), y categoría E: 29% (Ninguno). La mayoría se ubicó en los 2 últimos tipos de discurso o

categorías más bajas: Discurso Reproductivo (D) y Ninguno (E): 55%. No hubo muestras con características de los tipos altos, A y B.

Lo anterior permitió inferir la construcción de discursos restringidos en cuanto al desarrollo de ideas en términos de evaluación y divergencia (categorías A y B, respectivamente), que son las manifestaciones discursivas distintivas de un pensamiento crítico.

La concentración de frecuencias en las categorías más bajas: D (Discurso Reproductivo) y E (Ninguno), permitió inferir que se está formando un profesional acrítico, poco creativo, dúctil y repetitivo. También se pudo corroborar que los estudiantes de la carrera Educación, mención Castellano y Literatura, a pesar de cursar subproyectos donde la exigencia y demostración de poseer marcadas capacidades, habilidades y destrezas, tanto comunicacionales como lingüísticas, son una condición natural, continúan presentando (al menos hasta el período medio de la carrera), dificultades al expresarse oralmente, escribir y leer, además de ser poco críticos y productivos.

Estos resultados pueden relacionarse, aunque no de manera determinante con lo observado por Segovia (1998) y Tenías (2010), respecto a que en la UNELLEZ, el estudio y práctica pedagógica del lenguaje ha sido enfocado desde aspectos básicos como la ortografía, los acentos, los signos de puntuación la calidad de la letra, etcétera. Una visión que no indaga en los niveles lingüísticos internos, pues los objetivos de las unidades curriculares, expresados mediante verbos en infinitivo, traslucen una intencionalidad referencial, producto de que las estrategias de aprendizaje y de evaluación tienden principalmente hacia la presentación, reconocimiento y aplicación de técnicas, con énfasis en procesos y productos reproductivos; lo cual se traduce en una tendencia baja al desarrollo del pensamiento crítico. Si bien los diseños instrucionales y planes de estudio están orientados y adecuados al perfil profesional del egresado

requerido socialmente, los estudiantes presentan notorias debilidades lingüísticas.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El Pensamiento Crítico está relacionado directamente en términos de relatividad y determinismo con el lenguaje y la comunicación: para pensamientos más profundos, un lenguaje más elaborado; para una mejor comunicación, un mejor lenguaje; para un pensamiento más estructurado, hechos del habla más conscientes, consistentes, coherentes y pertinentes.

Por lo tanto debe promoverse la participación del estudiante de la carrera Educación, mención Castellano y Literatura, de la UNELLEZ,

---

en actividades que le permitan desarrollar su potencialidad comunicacional, lingüística y de pensamiento, puesto que las habilidades y destrezas relacionadas con estas potencialidades constituyen un componente básico para desempeñarse eficazmente en el ambiente universitario y profesional.

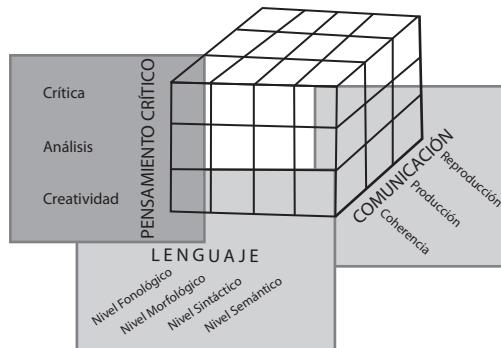
---

De acuerdo con los datos obtenidos, los subproyectos Gramática I, Gramática II y Morfosintaxis, ameritan que al seleccionar estrategias didácticas (aprendizaje y evaluación), se opte por aquellas cuyo diseño considere procesos que estimulen al estudiante a identificarse con lo estudiado y su aplicabilidad (análisis y creatividad), con énfasis en el logro de producción discursiva divergente y evaluativa. Así se contribuirá a satisfacer la exigencia de individuos y profesionales críticos, autónomos, capaces de elaborar y comunicar sus ideas. Todo esto enmarcado en el propósito de contribuir fehacientemente al logro de la Misión *unellista*: la formación integral de sus estudiantes.

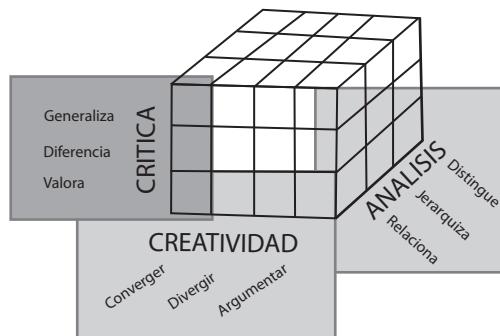
## BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, M. y Cortés, M. (noviembre, 1999). *La Escritura en la Universidad*. Repetir o Transformar. (Ponencia) II Jornadas Académicas de la Carrera de Ciencias de la Comunicación. [Página web en línea] Disponible en: [http://www.fsoc.uba.ar/publi/csoc/boletin43/01\\_Alvarado\\_Cort%E9s.htm](http://www.fsoc.uba.ar/publi/csoc/boletin43/01_Alvarado_Cort%E9s.htm)
- Arias, F. (2004). *El Proyecto de Investigación Introducción a la Metodología Científica*. (4<sup>a</sup> ed.). Caracas, Venezuela: Episteme.
- Asociación Norteamericana de Filosofía (1990). *Critical Thinking: a Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*.
- González, H. (2002). (Trad.). Estados Unidos de América: Universidad del Estado de la Florida. [Página web en línea] Disponible en: [www.eduteka.org/ediciones/reportaje\\_febrero02.htm](http://www.eduteka.org/ediciones/reportaje_febrero02.htm)
- Berko, J. y Berstein, N. (1999). *Psicolinguística*. España: McGraw-Hill Interamericana.
- Cequea, E. y Molina, D. (2003). *Evaluación Curricular de la UNELLEZ*. Trabajo de investigación no publicado. Barinas. Barinas, Venezuela: UNELLEZ.
- De Bono, E. (1981). *Método para aprender a pensar*.
- Díaz Barriga, F., Lule, L., Pacheco, D., Rojas, S. y Saad, E. (2003). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. (9<sup>a</sup> ed.). México: Trillas.
- Facione, P. A. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Ensayo. Versión 2007 en español. [Página web en línea] Disponible en: <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>
- González, E. (marzo 27, 2003). *Desarrollo de Habilidades del Pensamiento en el Aula*. (Conferencia) Taller Didáctica de la Lógica, Universidad Autónoma de México. México. [Página web en línea] Disponible en: [www.filosoficas.unam.mx/~Tdl/03-1/0327Eloisa.html](http://www.filosoficas.unam.mx/~Tdl/03-1/0327Eloisa.html)
- Hernández, C. y Durán, G. (1997). *Educación Creatividad y Cerebro*. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Jiménez, C. (2003). *Neuropedagogía, Lúdica y Competencias*. (19<sup>a</sup> ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Lomas, C. (1999). *Cómo Enseñar a Hacer Cosas con las Palabras*. (2<sup>a</sup> ed.). España: Paidós.
- Luzardo, L. (1991). *Un Nuevo Método en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*. Tesis para optar al ascenso a Profa. Titular. Universidad Central de Venezuela Facultad de Medicina, Caracas.
- Machado, L. (1993). *La Revolución de la Inteligencia (El Derecho a Ser Inteligente)*. Caracas: Planeta.
- Montoya, V. (2001). Lenguaje y Pensamiento. *Sincronía*, Otoño 2001, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara, Jalisco. México. [Revista digital en línea] Disponible en: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/fall01.htm>
- Marciales, G. (2003). *Pensamiento Crítico: Diferencias en Estudiantes Universitarios en el Tipo de Creencias, Estrategias e Inferencias en la Lectura Crítica de Textos*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. [Página web en línea] Disponible en: <http://eprints.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26704.pdf>
- Parra, E. y Lago De Vergara, D. (2003). *Didáctica para el Desarrollo del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios*. Facultad de Medicina, Universidad de Cartagena. Colombia. [Página web en línea] Disponible

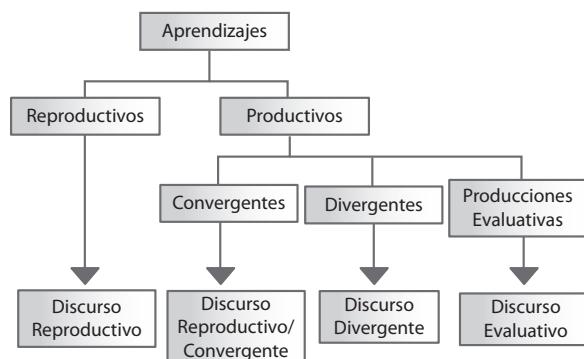
- en:[http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17\\_2\\_03/ems09203.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17_2_03/ems09203.htm)
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La Mini-Guía para el Pensamiento Crítico. Conceptos y Herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. [Página web en línea] Disponible en: [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org).
- Sambrano, J. y Steiner, A. (1999). *Los Mapas Mentales, Agenda para el Éxito*. Caracas, Venezuela: Alfadil Ediciones.
- Sánchez, V. (octubre 24, 2002). *El Enfoque del Pensamiento Crítico para Desarrollar Habilidades de Pensamiento a través de un Material Curricular*. (Conferencia) Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo, Universidad Autónoma de México.
- Santelices, L. (1989, marzo). Desarrollo del Pensamiento Crítico: su Relación con la Comprensión de la Lectura y otras Áreas del Currículum de Educación Básica. *Lectura y Vida, Revista latinoamericana de lectura*, AÑO 10 (1), Asociación Internacional de Lectura. Argentina, 24-28
- Saussure, F. de. (1980). *Curso de Lingüística General*. Madrid: Akal.
- Segovia, M. (1998). *Líneas de acción del plan de estudio del proyecto castellano y literatura del programa educación integral*. Trabajo de ascenso no publicado, Barinas: Programa Educación Integral, UNELLEZ.
- Tenías, M. (1996). *Técnicas Grupales para el Autoconocimiento y Satisfacción Emocional*. Trabajo de Grado no publicado para optar al título de Magister Scientiarum en Ciencias de la Educación Superior. Barinas, Venezuela: UNELLEZ.
- Tenías, M. (2006). El Lenguaje, la Comunicación y el Pensamiento Crítico. Trabajo de Ascenso para optar a la Categoría de Profesor Asociado. Revista *Sciencia UNELLEZEA* (2008) 3(1): 119 – 133. Barinas, Venezuela: UNELLEZ. [Página web en línea] Disponible en:[150.187.77.68/revistas/index.php/rsu/article/view/160/18](http://150.187.77.68/revistas/index.php/rsu/article/view/160/18)
- Terán de S., M. y Bermúdez, A. (2001). *Aplicación de un Modelo para Evaluar Planes de Estudio*. Mérida: Consejo de Publicaciones, Universidad de los Andes.

**ANEXO 1****Gráfico 1:** Modelo tridimensional aplicado al pensamiento crítico, el lenguaje y la comunicación.

Fuente: Tenías, M. (2006)

**ANEXO 2****Gráfico 2:** Modelo tridimensional aplicado al pensamiento crítico

Fuente: Tenías, M. (2006)

**ANEXO 3****Gráfico 3:** Relación tipos de aprendizajes y tipos de discurso.

## ANEXO 4

**Tabla 1:** Categorías e indicadores para la codificación de muestras discursivas

Categoría	Denominación	Indicadores	Tendencia al PC
A	Discurso Evaluativo	El estudiante usa el lenguaje adecuadamente en todos sus niveles. Exhibe juicios propios que implican valoración de planteamientos ajenos con una argumentación organizada, unidad temática y coherencia de ideas. Usa y aplica esquemas conceptuales y metodológicos en la producción de nueva información.	Alta
B	Discurso Divergente	El estudiante maneja adecuadamente el lenguaje en todos sus niveles. A partir de una información dada, crea otra basada en la transferencia del conocimiento. Aporta aspectos esenciales de su propia concepción e interpretación, así como del manejo que hace de la información. Pone en práctica elementos planificados y practicados previamente. Cuenta con unidad temática y con un propósito definido y desarrollado coherentemente.	Alta
C	Discurso Reproductivo-Convergente	El estudiante muestra limitaciones en el nivel semántico. Recurre a la memoria, a la repetición de contenidos sin conectores apropiados que vinculen los contenidos entre sí, o con la información dada, por lo cual no se esperan respuestas nuevas. Predominio de las estructuras de conceptualización, descripción y paráfrasis, considerando esta como interpretación y expresión de acuerdo. Puede existir o no unidad temática general por lo que el propósito no se puede precisar.	Media
D	Discurso Reproductivo	El estudiante reconoce y evoca información aprendida y memorizada sin hacer aportes personales. Presenta fallas en los niveles sintáctico y semántico aun cuando repita o reproduzca información. Demuestra conocer la información, mas no supera los límites de la imitación. No existe propósito definido ni unidad temática.	Baja
E	Ninguno	El estudiante presenta dificultad para expresarse. Su conducta comunicacional es incoherente. Desconoce estructuras y relaciones básicas del idioma. No prevé necesidades de información ni recurre a la memoria, por lo que en vano intenta crear una situación discursiva.	Baja

Fuente: Tenías, M. (2006)



Vía Las Palmas • Medellín • Colombia • Año 2012



Título: Estación dispensadora de aire y nitro para llantas  
Técnica: Fotografía

(Diafragma: f/5, Tiempo de exposición 1/400 s, ISO 100)

Autor: Alfonso Tobón Botero

Año: 2012