

# Hacia el fortalecimiento de la Lectura Crítica en estudiantes de Sexto grado<sup>1</sup>

Diana Carolina Cortina Bautista\*  
Jorge Leonardo Ortiz Guzmán\*\*

## Línea Temática: Pedagogías de la lengua

### Resumen

El presente artículo expone los principales resultados de una investigación educativa llevada a cabo en una institución privada de Floridablanca, Santander. A través de un proceso de caracterización de las habilidades de los estudiantes de sexto grado en torno a la lectura crítica, se diseñaron tres unidades didácticas orientadas al diseño de una propuesta para el fortalecimiento de los procesos en torno a este nivel de lectura. Bajo el diseño metodológico de la *investigación acción* y con un total de 24 estudiantes, se expusieron a los participantes a diferentes estrategias que tuvieran como finalidad dar cuenta de la realidades discursivas presentadas en tipologías textuales como noticias, mitos, caricaturas, canciones y novelas; lo anterior mediante un trabajo específico en la identificación del sentido global del texto, la articulación de sus partes así como la interpretación de las formas enunciativas, valorativas y socioculturales presentes en cada uno de los textos trabajados en clase. Como impacto de la investigación se resalta la presentación de una propuesta de trabajo en una institución que hasta la fecha no cuenta con orientaciones metodológicas definidas en torno a los procesos de lectura crítica.

**Palabras Clave:** Investigación acción, habilidades de lectura, lectura crítica, sexto grado, dimensiones de la lectura crítica.

### Abstract

This article presents the main results of an educational research carried out in a private institution in Floridablanca, Santander. Through a process of abilities characterization in students who belonged to sixth grades. In addition, taking into account Critical Reading; were developed three Didactic Units where its components were oriented to design an educational proposal; in order to strengten their reading comprehension. Furthermore,

---

<sup>1</sup> Artículo de investigación proveniente del proyecto de grado "Fortalecimiento de los procesos de Lectura Crítica mediante la Semiótica Discursiva", para optar por el título de Magíster en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, Santander. El proyecto fue dirigido por la Ph.D. María Nuria Rodríguez de Martínez.

\*Candidata a Maestría en Educación (UNAB). Licenciada en Español y Literatura de la Universidad Industrial de Santander (UIS). Docente de Lenguaje, Colegio Integrado Yarima (Yarima, Santander).

\*\* Candidato a Maestría en Educación (UNAB). Especialista en Necesidades Educativas e Inclusión (UNAB), Licenciado en Español y Literatura de la Universidad Industrial de Santander (UIS). Docente de Literatura, Gimnasio San Diego (Floridablanca, Santander).

under the methodological design of Active Investigation and with a total of 24 students; were exposed to the participants different strategies. Consequently, these strategies were intended to realize their discursive realities introduced through textual typologies like: news, myths, cartoons, songs and novels. The mentioned above, was introduced through a specific work in order to identify the global sense of the text, the articulation of their parts as well as the interpretation of enunciative, valorative and sociocultural forms. All of it presented in the text material worked during each class. As an impact of this investigation, the presentation of a work proposal is highlighted. In an institution which so far does not have defined methodological orientations around the Critical Reading processes.

**Keywords:** action research, reading skills, critical reading, sixth grade, dimensions of critical reading.

## **Introducción**

En las aulas de clase es común escuchar de los estudiantes expresiones tales como: “no entiendo”, “¿Qué quiere decir?”, “esto está muy difícil” o “esto está muy enredado”; evidenciando dificultades en el proceso de comprensión lectora. Para ellos, la lectura se ha entendido como un simple proceso de decodificación lingüística, alejándose del verdadero sentido de la comprensión textual: construcción de significados entre el autor-texto-lector. De acuerdo con Ardila *et al.* (2016), la superficialidad en la construcción de dicho concepto restringe el acceso al conocimiento de manera significativa así como una participación crítica en la sociedad.

Ante esta situación, los docentes, preocupados, orientan todas sus acciones pedagógicas al desarrollo y mejora de las habilidades necesarias para contrarrestar las insuficiencias encontradas en el discurso de los estudiantes. En este sentido, y en concordancia con Mantilla (2009), recurren a las ciencias del lenguaje para el diseño de las estrategias pedagógicas que permitan alcanzar un proceso lector inferencial e intertextual de manera que se logre anticipar, predecir, inferir y criticar el texto para encontrarle sentido a los diversos discursos.

A pesar de esto, las propuestas curriculares que orientan el aprendizaje de la lengua siguen sesgando el fortalecimiento de procesos lectores y escritores al interior del aula de clase. De

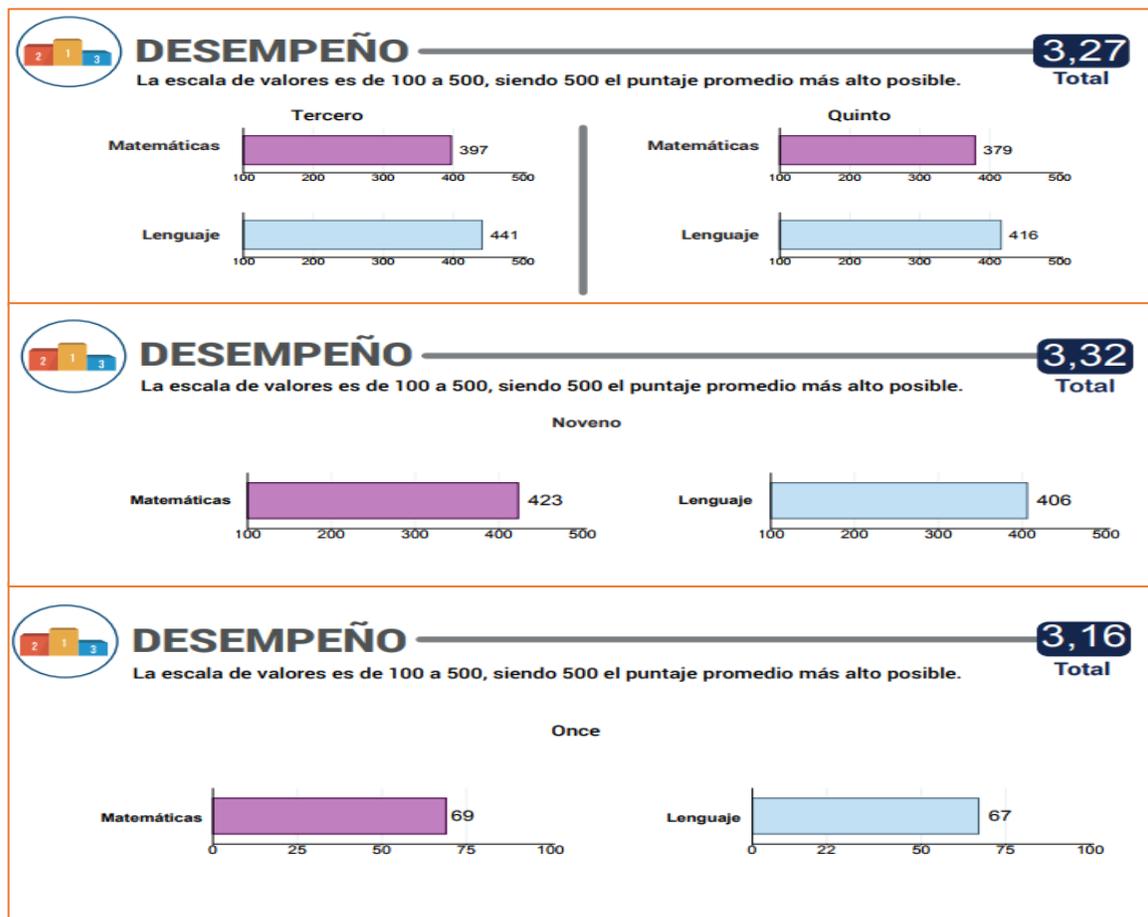
acuerdo con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) el trabajo pedagógico del área ha estado centrado en la construcción del hablante–oyente ideal propuesto por Chomsky (1957-1965): “Conocimiento tácito de la estructura de la lengua que permite producir y reconocer los enunciados como gramaticalmente válidos o no” (p.46). En otras palabras, gira en torno a la memorización de la normatividad lingüística.

Por otra parte, desde el surgimiento de la lingüística textual de Van Dick (1992) se supera el nivel de estudio de la oración para centrarse en el texto como tejido con una estructura propia que debe reconocerse para entender el mensaje. Bajo una perspectiva similar, desde la filosofía del lenguaje con base en lo propuesto por Van Dick, se entiende que el texto es una manifestación cultural que cuenta con una intención comunicativa y un propósito social. (Lomas, C; Osoro, A; Tusón, A; 1993)

En este sentido, el aprendizaje del lenguaje y la literatura es fundamental porque está relacionado con todas las áreas del conocimiento, con la sociedad y con la vida. Nada puede ser tan importante como saber comunicarse: ello significa poder comprender a los otros, y, recíprocamente poder ser comprendido, en otras palabras, “una conducta de anticipación que supone el poder representarse lo inactual y de imaginar en tiempo futuro para la construcción de una sucesión de actos y de acontecimientos” (Figerio, 1994, p.15).

Ahora bien, La institución educativa, del sector privado de Floridablanca, donde se llevó a cabo la presente investigación se ha ubicado, en los últimos años, en los niveles altos y satisfactorios de las Pruebas SABER, especialmente en el área de lenguaje como se evidencia en la figura 1.

**Figura 1:** Estado actual de los estudiantes de la institución privada de Floridablanca



**Fuente:** Ministerio Educativo Nacional (2017).

Se puede evidenciar que la institución, de manera general, adelanta un proceso que no dista de los resultados esperados de acuerdo a los niveles establecidos por el Ministerio de Educación. Sin embargo, no todos los estudiantes logran el nivel requerido y esperado por la institución, de tal manera surge la necesidad de conocer cómo se llevan a cabo las prácticas en torno a la lectura crítica de la institución con el fin de fortalecer los procesos de lectura crítica. Con lo anterior, y basados en reflexiones pedagógicas de los investigadores, se logró identificar que el trabajo en lectura crítica es realizado, de forma exclusiva, en los grados superiores; excluyendo inconscientemente procesos que deberían desarrollarse

desde el primer grado de bachillerato (6°), de ahí que algunas tareas propias del proceso se les dificulte.

Por tanto, se considera pertinente fortalecer los procesos de lectura crítica desde el primer grado de básica secundaria (6°) por cuanto, en la institución, es considerado como el soporte de las habilidades que serán desarrolladas a lo largo de esta etapa escolar: bases débiles en los procesos de lectura crítica dan como resultado dificultades en el desarrollo de las habilidades y competencias lectoras. En otras palabras, y como se evidenciará a lo largo del artículo resultado de investigación educativa, se expondrán los principales resultados que permitieron el propuesta orientada al fortalecimiento de los procesos de lectura crítica de los estudiantes de 6° grado de una institución privada de Floridablanca.

### **De la comprensión de Lectura a la Lectura Crítica**

Históricamente, en el imaginario de los docentes se ha concebido a la lectura como un proceso mecánico de decodificación de los signos lingüísticos donde el reconocimiento de sus diferentes combinaciones implicaba, erróneamente, la comprensión de las ideas presentadas por el autor. Así pues, esto solo permitía el reconocimiento de las nociones superficiales donde los elementos profundos (ideologías, estructuras, intenciones, entre otras) se consideraban asimilados por los estudiantes: “la escuela no enseñaba a comprender, solo giró en torno a mejorar la manera como se descodifica correctamente las palabras” (Colomer, 1990, p.15). No obstante, desde una mirada interdisciplinaria se ha reevaluado la concepción expuesta dirigiendo todos sus esfuerzos a un planteamiento centrado en la comprensión de nuevos significados, por medio de la interacción entre el texto, sus partes y los saberes enciclopédicos del lector.

En este sentido, saber leer se ha comenzado a percibir como un acto revolucionario teniendo en cuenta que, más allá de un acto de descifrar códigos, es por encima de todo un razonamiento de la realidad social: es apertura a nuevos mundos que despoja al estudiante de su ignorancia y exige configurar y reconfigurar el mundo y, por lo tanto, ser dueño de su destino (Colomer & Camps, 1990) (Bettelheim & Zelan, 1983). En otras palabras, un cambio de los estados cognitivos de los individuos que impactarán en su comportamiento

en los diferentes escenarios sociales. Así pues, autoras como Ferreiro (2005), Teberosky (2005) y Solé (1992) han expuesto diferentes concepciones de la lectura que guardan una estrecha relación al considerarla como un proceso en el cual se asigna sentido y significación a una realidad lingüística.

Aunado a lo anterior, y desde otra perspectiva con el fin de profundizar, Para Van Dijk (1983), la aproximación textual se realiza a partir del recorrido de los diferentes niveles de la lengua: forma o sintaxis de los enunciados, significado o semántica de los enunciados que deben ser completados por un tercer nivel, la pragmática o la lengua en uso.

Es decir, reconocer el sentido global y social de un texto que se deriva de las proposiciones<sup>2</sup> en relación con la totalidad del mismo. Esto implica dar cuenta, no solo, de la estructuración y el significado de cada una de las palabras sino de unidades más elaboradas como el párrafo y el tipo de texto, lo que tiene lugar al interior de unas prácticas culturales específicas.

Como se evidencia, la comprensión es el efecto de la reconstrucción del significado y surge de la identificación de los supuestos semánticos globales y particulares que presenta un texto. Es el conocimiento de lo contenido en una producción escrita, tras haber realizado anticipaciones intuitivas, inferencias, y haber establecido relaciones entre todos los componentes del texto que se lee. La comprensión es consecuencia de una adecuada y coherente construcción de los significados realizada a partir de anticipaciones, inferencias, reconocimientos.

Ahora bien, los avances en las ciencias del lenguaje que impactan los procesos didácticos de la lectura y la escritura, así como el surgimiento de nuevas escuelas de pensamiento como la Escuela de Frankfurt, ha exigido el desarrollo de miradas innovadoras para el fortalecimiento de este campo de acción, sin que estas entren en una batalla con lo

---

<sup>2</sup> De acuerdo con Van Dijk (1983), una proposición es una unidad semántica formada por la unión de un predicado (prototípicamente, un verbo) y sus complementos, de los cuales predica una propiedad. El término surge de la lógica antigua vista como una unidad de razonamiento caracterizada por ser una aseveración sobre la realidad. El concepto de proposición también se ha utilizado en el marco de la lingüística textual para dar cuenta de la macroestructura de un texto, entendida como el contenido semántico que resume el significado global de un texto.

tradicional. Ferreiro (2002) afirma: “los lectores se multiplicaron, los textos escritos se diversificaron, aparecieron nuevos modos de leer (...) donde se concibe como construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a este verbo” (p. 13); en otras palabras, exige dejar de lado la tradición de la enseñanza de técnicas para la comprensión de manera que se centren en la representación crítica de las palabras y el mundo, con el fin de asumir responsablemente la formación de ciudadanos participativos y reflexivos de las dinámicas sociales contemporáneas. (Freire, 1998)

En este sentido, surge un nuevo concepto de lectura: lectura crítica la cual se caracteriza, en términos de Cassany (2003), por: (1). Ser un tipo complejo de lectura exigiendo los niveles más altos de comprensión; (2). Retoma los tres niveles de comprensión de lectura previos ya señalados (literal, inferencial y crítico intertextual); (3). Exige una valoración en cuanto al contenido, la intención, el punto de vista, entre otros de los diversos textos presentes en la vida cotidiana como en ámbitos académicos no especializados, aunque no cuente con presaberes específicos que aporten a la adquisición de conocimiento.

Por tanto, se puede afirmar que un lector crítico requiere conocimientos lingüísticos, habilidades cognitivas y metacognitivas que le permitan descubrir cómo funciona el discurso. De acuerdo con Zárata (2010) la lectura como un hecho social y de desafío intelectual no puede ser considerada monolítica: “varía según contextos y situaciones, los lectores asumen distintos roles: utilizan diferentes recursos, leen discursos diferentes, de diferentes formas para diferentes propósitos”. (p. 17) Por tanto, se trata de descubrir otros significados, la búsqueda de razones y evidencias y la visión particular de mundo presente en los diferentes textos; no solo de saber y comprender lo que se lee, sino por qué se lee lo que se lee y en qué situaciones.

A partir de lo anterior vale la pena preguntar: ¿qué diferencia la lectura comprensiva de la lectura crítica? aunque es complejo por cuanto la primera aporta significativamente a la segunda, se pueden establecer los diferentes puntos de divergencia:

**Figura 2:** Diferencia entre Comprensión de Lectura y Lectura Crítica

LECTURA (COMPRESIVA)	TRADICIONAL	LECTURA CRÍTICA
Tipos de preguntas: ¿El texto representa la verdad? ¿Es un hecho o una opinión? ¿Es sesgada o neutral? ¿Está bien escrito / claro? ¿Quién es el autor y qué nivel de autoridad / legitimidad tiene? ¿Qué hace el autor cuando dice?		Tipos de preguntas: ¿Cuál es el contexto? ¿A quién va dirigido el texto? ¿Cuál es la intención del autor? ¿Cuál es la posición del autor (agenda política)? ¿Qué trata de decir el autor y cómo trata de convencer o manipular? ¿Qué reclamaciones no están motivadas? ¿Por qué el texto ha sido escrito de esa manera?
Foco: el contenido, la autoridad y la legitimidad del autor y el texto.		Foco: el contexto, las intenciones y el estilo de la comunicación.
Objetivo: desarrollar la comprensión de los contenidos para establecer el valor de verdad en el texto.		Objetivo: desarrollar la reflexión crítica (capacidad de percibir las intenciones y razones).
Lengua: es fija, transparente y nos da acceso a la realidad.		Lengua: es fija y traduce la realidad.
Realidad: existe y es accesible fácilmente a través de los sentidos y percepciones.		Realidad: existe y es accesible, pero a menudo se traduce en representaciones falsas.
Conocimiento: es universal, acumulativo y lineal. El bien y el mal, el hecho y la opinión, neutral y sesgo		Conocimiento: interpretación de la realidad: falso y verdadero.

**Fuente:** Zárate (2010).

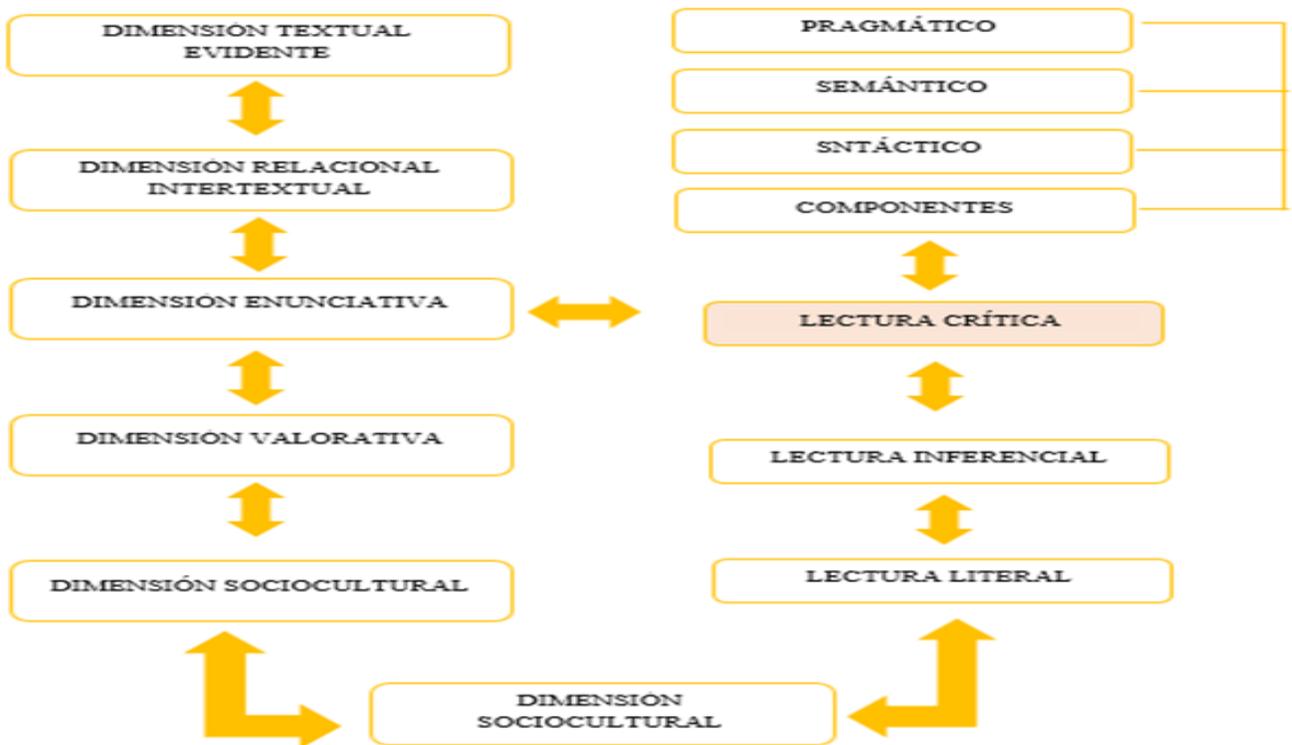
Por otra parte, Cassany (2006) en su obra *Tras las Líneas: Sobre la Lectura ontemporánea* considera que todo lector crítico requiere de tres aspectos importantes:

- Ubicar el texto leído en el contexto sociocultural que lo produce con el fin de identificar su función social, los contenidos incluidos y omitidos, la presencia y ausencia de voces, así como la posición adoptada por el autor.
- Identificar el género discursivo al cual pertenece el texto así como su estructura sintáctica en relación con su sentido, finalidad e impacto en la lectura del mismo.

- Identificar el impacto del discurso con relación a las interpretaciones sociales que se pueden generar de este.

En este sentido y a partir del ICFES (2016) el reconocimiento de la configuración textual y de las condiciones discursivas (ideológicas y sociales) de un texto exige por parte del lector las siguientes dimensiones como se observan en la siguiente figura y se profundizan a continuación:

**Figura 3:** Componentes de la lectura crítica



**Fuente:** Ochoa, (2014)

En resumen, se puede definir la Lectura Crítica como un proceso reflexivo y valorativo de las ideas y la forma en que se articulan entre sí, de acuerdo con la intención específica del autor y su visión de mundo; se exige que el estudiante reconozca los componentes, propiedades y funciones del discurso, así como sus argumentos. En otras palabras, implica la adquisición y desarrollo de “destrezas cognitivas que permitan detectar las intenciones del autor, extraer el contenido que aporta un texto y verificar si es correcto o no”. (Cassany, 2006, p. 82). Así pues, este tipo de lectura conlleva a que el estudiante más allá de inferir,

analizar, explicar y evaluar; fortalezca su capacidad de pensamiento a tal punto que la adquisición de conocimiento a través de la lectura esté fundamentada en juicios sólidos y razones objetivas; a este tipo de pensamiento se le denomina *pensamiento crítico* el cual “comprende las capacidades y actitudes que desempeñan un papel principal en el proyecto de analizar y dominar las innumerables informaciones que caracterizan el contexto actual”. (Boisvert, 2004, p.25)

### **Diseño Metodológico**

Como se mencionó, la institución ha alcanzado resultados satisfactorios en las pruebas SABER lenguaje; no obstante, aún se presentan falencias que requieren ser atendidas y analizadas: se puede afirmar que los estudiantes presentan una comprensión de lectura, pero se alejan del proceso crítico y dialógico con los textos. De ahí, la importancia de abordar las habilidades de lectura crítica desde el inicio del bachillerato (6°) ya que un trabajo más elaborado en este primer nivel podría impactar positivamente, en lectura crítica, a lo largo de la etapa escolar. Bajo esta perspectiva es indispensable exige describir, entender y significar sistemáticamente la realidad educativa en la que se viven los procesos de lectura crítica en el grado sexto de la Institución Educativa.

Se señala, entonces, un tipo de investigación de corte cualitativo por cuanto, según Bonilla-Castro & Rodríguez (1997) “no parte de supuestos derivados teóricamente, sino que busca conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas”. Se seleccionó un diseño metodológico como la *Investigación Acción-IA* (Martínez, 2010) Sandoval (1996), por cuanto se fundamenta en la transformación de las dinámicas sociales que tienen lugar en un contexto específico a través del análisis crítico: para este caso, los procesos de lectura crítica en estudiantes de 6°.

Ahora bien, la población fue 10 niñas y 14 niños en edades entre 11 y 12 años pertenecientes a un nivel socio-económico alto. Muchos de estos estudiantes provienen de padres atentos y colaboradores en su proceso educativo y lector; por tanto, se pueden encontrar estudiantes amantes de la lectura, así como otros indiferentes a la misma. Entre

sus gustos se encuentran: la Mitología Griega, la narración policiaca, y las narraciones basadas en hechos reales que permitan la autorreflexión.

En cuanto a las fases de investigación, se desarrollaron teniendo en cuenta autores propios del diseño de la investigación acción tales como Elliot (1991) y Carr & Kemmis (1986). Cada una de estas fases no necesariamente se realizaron de forma secuencial: la flexibilidad metodológica de este diseño permitió que cada una de estas se llevaran a cabo de manera concomitante, de ahí que se retomara, profundizara y redefinieran aspectos de fases anteriores. Estas fueron:

**1. Identificación del problema:** El problema emanó de un proceso de reflexión llevado a cabo por los integrantes del grupo de investigación en torno a las prácticas realizadas en la institución educativa participante: si bien, hemos trabajado en torno a la lectura crítica, aún se siguen presentando falencias por cuanto no toda la población estudiantil se encuentra en el nivel superior de las pruebas SABER lenguaje, por ello es pertinente fortalecer los procesos de lectura crítica desde el grado sexto por cuanto, en la institución, es considerado como el soporte de las habilidades que serán desarrolladas a lo largo de esta etapa escolar. Con base en lo anterior y haciendo revisión documental en torno al tema, se estructuró el planteamiento del problema que guio el estudio.

**2. Tematización:** tras la identificación del problema, se determinan los temas o componentes que convergen y/o emanan del mismo por cuanto las situaciones ahí expuestas son interdependientes, uno depende de la aparición de los demás. Los temas emergentes al problema central se hallaron a través de un proceso de categorización de la información recolectada en el punto anterior por medio de encuestas<sup>2</sup> y talleres prueba tipo saber<sup>3</sup>. En otras palabras, se identificó cómo se encontraban los estudiantes en los niveles

---

<sup>2</sup> La encuesta estuvo constituida por un total de 26 preguntas organizadas en 4 categorías de análisis: antes, durante, después de la lectura y conocimientos previos. Para esto se procede a la definición de cada una de ellas, descripción de los resultados y a la respectiva interpretación.

<sup>3</sup> La prueba tipo Saber empleada para recabar información, fue a partir del diseño realizado por *Tres Editores S.A.*, empresa contratada por la institución educativa anualmente con la intención de realizar un seguimiento institucional y poder diseñar planes de mejoramiento. La prueba es diseñada por *Tres Editores* a partir de un banco de preguntas del Icfes, así como de otras que son elaboradas por su personal. Ahora bien, la prueba está compuesta por 18 preguntas de las cuales 6 son de nivel literal, 8 de nivel inferencial y 4 de nivel crítico-

de lectura y su incidencia en los procesos de lectura crítica teniendo en cuenta los documentos nacionales: Estándares, Derechos Básicos de Aprendizaje, Matrices de Referencia, postulados teóricos en torno al tema, entre otros.

**3. Planificación de la acción- Implementación-Ajustes:** Con ayuda de los resultados obtenidos se identificaron las principales dificultades que no permitían a un estudiante de sexto grado alcanzar la criticidad en los textos leídos, de manera que los docentes elaboraron unas unidades o proyectos de aula que promovieran el avance de los estudiantes hacia el nivel lector esperado.

**4. Transformación-Teorización:** fase de la investigación en la cual se recopila y analiza el trabajo realizado hasta el momento, de esta manera la conjunción teoría y práctica llevada a cabo arroja los resultados de todo estudio: nuevo conocimiento.

Finalmente, el proceso de análisis se realizó a partir de un proceso de codificación de información que permitió la segmentación de la misma por medio de índices o palabras claves en las transcripciones, registro de observaciones, entrevistas, etc. para dar cuenta de los más relevantes, así como de ejemplos y fenómenos puntuales lo cual permitió la identificación de lo común, diferente y de estructuras (Coffey & Atkinson, 1996). Posteriormente, y con base en ese proceso, se diseñó una matriz categorial en la cual se consolidaron macro categorías, categorías deductivas, emergentes o inductivas, subcategorías y principales descriptores; a partir del marco teórico y la información recolectada. Esta etapa, orientó el proceso de interpretación de la información, así como la tematización (Fase metodológica 2) del problema central sobre el cual se trabajó desde este diseño metodológico en el escenario donde se suscribe esta investigación.

### **Análisis e Interpretación de resultados**

---

intertextual; por otra parte, los textos evaluados correspondieron a textos continuos y discontinuos. Dentro de los primeros se presentaron tipologías como la narrativa e informativa, mientras que en el segundo grupo solo se evaluó la caricatura. De igual manera, en torno a los componentes de lectura (semántico, sintáctico y pragmático) cada uno contó con 6 preguntas. Con la información recogida se procedió al diseño de tres unidades didácticas las cuales fueron desarrolladas durante el primer semestre del 2018.

El diseño de las unidades didácticas, como se mencionó en la metodología, a partir de la encuesta y prueba tipo saber, surgieron de un proceso de caracterización del grupo investigado en términos de lectura crítica que se presenta a continuación.

Los estudiantes llevan un proceso de lectura aceptable. Sin embargo, en el cruce de datos se puede evidenciar la ausencia de un propósito de lectura por parte de los estudiantes, lo cual conlleva a que lean de igual manera todos los tipos de textos y, en consecuencia, de manera superficial, pues dejan de lado las características discursivas que además de orientar la lectura permiten profundizar en aspectos específicos.

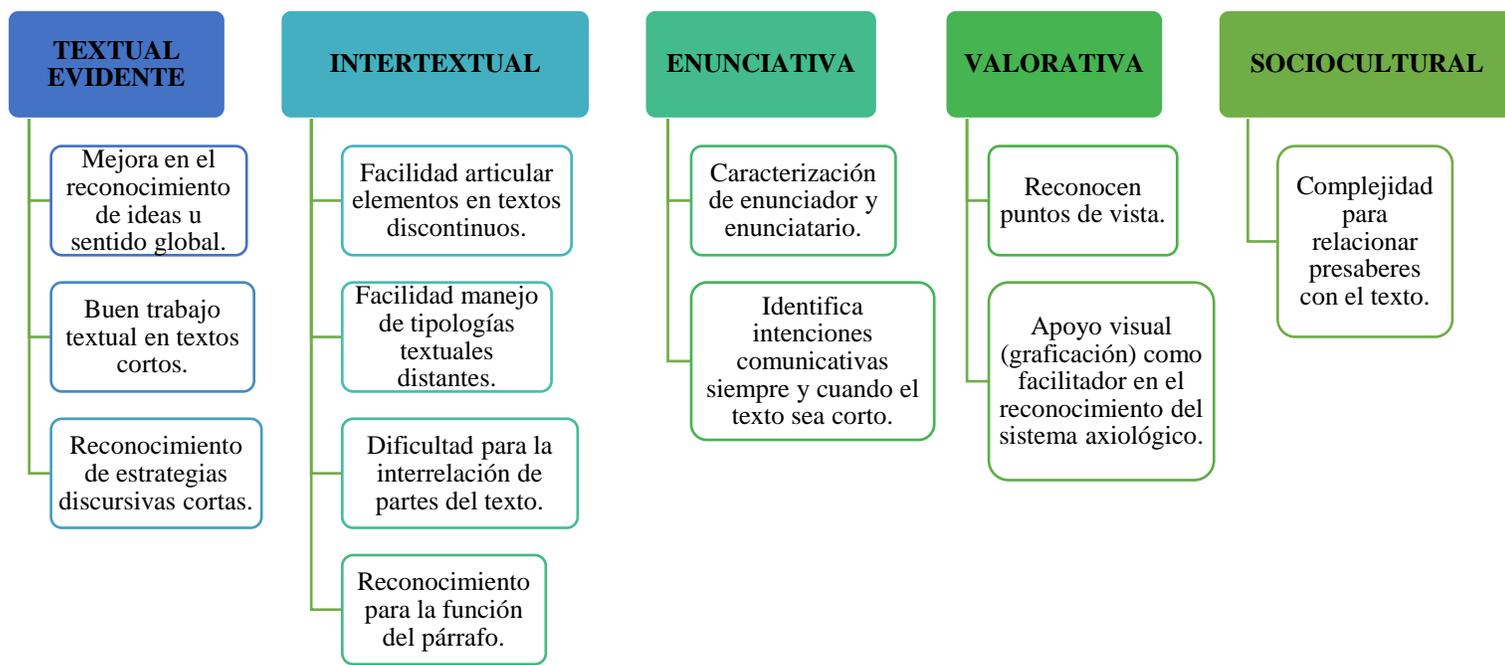
En la encuesta los estudiantes afirman que emplean las mismas estrategias de lectura al momento de abordar textos literarios y no literarios; lo anterior se reafirma con los resultados de la prueba tipo SABER al considerar como opción válida aspectos propios del género narrativo aun cuando el discurso es expositivo o informativo. Así pues, preocupa que a pesar de ser trabajadas en el aula de clases todavía se presentan falencias en la identificación de la tipología textual y los elementos que la constituyen como un recurso para la interpretación del contenido del texto.

De acuerdo con la prueba tipo SABER los estudiantes cuentan con mayor facilidad para interpretar textos discontinuos y a su vez, dificultad con los textos continuos teniendo en cuenta que estos últimos exigen un alto nivel de análisis, interrelación de las partes y por lo tanto, de interpretación. Los estudiantes manejan de forma satisfactoria los aspectos que den cuenta de hechos específicos del texto y dejan de lado la generalización e integración de las partes del discurso como un todo, lo cual conlleva a que ellos establezcan suposiciones al momento de realizar la lectura. En este sentido, se presenta fortalecimiento del componente semántico y la dimensión textual evidente por cuanto identifican elementos claves dentro del texto que permiten la construcción del sentido global. No obstante, se deja de lado la dimensión intertextual y enunciativa del texto, dado a que los estudiantes con dificultad reconocen la relación entre títulos, tablas, entre otros, con el contenido del texto; es decir, hay debilidad en los componentes sintáctico y pragmático.

A partir de lo anterior, el fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes puede trabajar diversos conceptos como: la lectura, el análisis, la comprensión y la interpretación; los cuales pueden mejorar de manera ostensible los niveles de pensamiento crítico de los

estudiantes. Antes de presentar los principales resultados de la propuesta pedagógica orientada al fortalecimiento de la lectura crítica, es necesario mencionar que la propuesta se tituló **Más allá de las líneas: leyendo críticamente a través de diferentes tipos de textos**, la cual tuvo una duración de 9 meses distribuidos en 3 unidades didácticas, fundamentadas en Enseñanza para la comprensión<sup>3</sup>. Las unidades didácticas implementadas fueron: **(I)** En los zapatos de Pegote: aproximación a una realidad; **(II)** Caricaturas de mitos griegos: analogías entre realidades y **(III)** Al ritmo de las palabras: lee, interpreta y crea; cada una centrada en tipologías textuales diferentes y destinada a abarcar todas las dimensiones de la lectura crítica.

**Figura 4: Categorización implementación de unidades didácticas**



<sup>3</sup> teniendo en cuenta que se pretende la capacidad de pensar y actuar flexiblemente ante las diversas situaciones de la vida escolar y cotidiana teniendo en cuenta los saberes específicos de las disciplinas. (Wiske, 1999): Para llevar a cabo el desarrollo de la Enseñanza para la Comprensión se tuvieron en cuenta ciertos elementos propios de dicha teoría, así como una valoración constante de los procesos de los estudiantes, tal como lo propone Perkins (1997): hilos conductores, tópicos generativos, metas y desempeños de comprensión.

**Fuente: Cortina, D. & Ortiz, L. (2018).**

En torno a la *dimensión textual evidente*, se pudo afirmar que al inicio de la implementación de las unidades didácticas se estableció que los estudiantes no contaban con estrategias de lectura -las cuales generaban confusiones entre las ideas principales y las secundarias y entre el título y el tema así como de algunas estrategias discursivas empleadas por el autor (por ejemplo figuras literarias)- que les permitiera la comprensión del texto. Ellos solo tomaban los aspectos superficiales y dejan de lado la identificación de ideas principales que aportaran a la construcción de sentido global. En otras palabras, para los estudiantes todos los elementos que componen el texto tenían el mismo valor.

Con el paso de las unidades didácticas se evidenciaron mejoras en cuanto a la aproximación y reconocimiento de algunos elementos evidentes dentro del texto como: estructura, figuras literarias e ideas principales y secundarias. No obstante, esto está condicionado, como se ha dicho a lo largo de los análisis, al acompañamiento cercano y constante del docente, así como a textos cortos que no superen dos párrafos o poemas de máximo 5 estrofas. La apropiación de ciertas figuras literarias de pensamiento como: metáfora, metonimia, símil, entre otras aún presentan dificultad por cuanto su uso implica una habilidad de pensamiento que consiste en reconocer el significado que se ha trasladado de un concepto a otro. Aunado a lo anterior, vale la pena mencionar que los estudiantes identifican algunas figuras literarias que son muy conocidas por ellos dado a que las han trabajado durante varios años académicos. En últimas, fue a través de acciones como preguntarle al título, reconocer los elementos evidentes y responder las preguntas del título mediante lo explícito que los estudiantes generaron algunos avances significativos en esta importante dimensión.

Por otra parte, en cuanto a la *dimensión intertextual*, inicialmente, cuando el trabajo de lectura y de interpretación recae sobre partes específicas del texto, los resultados son satisfactorios por cuanto se les está preguntando por un marco de referencia cerrado; mientras que si se les solicita un trabajo con contextos más amplios o con la exigencia de establecer conexiones entre las ideas; los resultados no son los esperados. Cuando las tipologías cuentan con características distantes o diferentes hay facilidad en la

identificación del tipo de texto. Sin embargo, cuando estos pertenecen al mismo género literario surgen dificultades que no favorecen la interpretación y análisis del texto. Otro aspecto a destacar es la facilidad que presentan los estudiantes para reconocer la función de los párrafos, pero al momento de establecer la relación de estos con la idea global del texto se genera confusión y dificultad lo cual hace que se presente una idea fragmentada del mismo.

A lo largo de la implementación de las unidades didácticas, los estudiantes han logrado la destreza de articular algunas partes del texto entre sí al tiempo que con la idea principal. De igual forma, es notorio el avance para reconocer algunos elementos estructurales del texto que aportan a la significación y construcción del sentido global. No obstante, se hace necesario continuar con el proceso a partir de textos más extensos y complejos de acuerdo con el nivel del grupo, así como la exigencia de un trabajo más independiente, permitiendo al estudiante la posibilidad de contrastar su lectura con la del grupo y de esta manera, construir nuevos significados

En cuanto a la *dimensión enunciativa* es posible notar que los estudiantes infieren las características del enunciador y del enunciatario aunque no hallaron una relación con la globalidad del texto, pues no se centran en una parte exclusiva de este. Por otro lado, se observó de manera incipiente los estudiantes daban cuenta de la intención comunicativa como un aspecto que requiere de un proceso de análisis. Sin embargo, es solo con el paso del tiempo y ya la apropiación del sentido global de los textos que los estudiantes lograron un avance. A lo largo de las unidades didácticas se ha notado una mejora en los estudiantes en esta dimensión. Caracterización del enunciador y del enunciatario a partir del reconocimiento de la idea principal, identificación de la intención comunicativa siempre y cuando el texto no sea extenso.

En cuanto a la *dimensión valorativa*, los estudiantes comprendían puntos de vista, opiniones o juicios de valor en relación con los elementos explícitos del texto, al igual que personajes y figuras literarias descontextualizadas, es decir, al aproximarse valorativamente

a un texto el cual se enmarca en un contexto discursivo específico que debe tenerse en cuenta durante la lectura, los estudiantes prestaban mayor dificultad por la necesidad de articular las ideas y partes que conformaban el texto. Para esto, el acompañamiento docente y la estrategia de graficación fueron de gran ayuda pues la representación gráfica de la historia leída abre la mirada de los estudiantes a reconocer el sentido y sistema axiológico fundamental de la historia. Con lo anterior, podríamos decir que los estudiantes lograron avanzar en los procesos de significación textual cuando tiene un apoyo visual por ello se les dificulta reconocer la ironía de forma abstracta y por lo tanto el mensaje que esta conlleva.

Finalmente, *dimensión sociocultural* quizás sea la que mayor trabajo costó durante el desarrollo de la propuesta y abre campo a nuevas investigaciones con el grupo. Luego de pasar por varias actividades encaminadas al mejoramiento de la lectura crítica, los estudiantes dejaron de lado la concepción primaria de lectura (decodificación de signos lingüísticos) para ser entendida como la apropiación de una serie de ideas que en estos emergen. A pesar de esto, no establecían una similitud con personajes o hechos de la actualidad perdiéndose de esta forma la (re)contextualización de una serie de ideas. Al finalizar las unidades didácticas se pudo evidenciar un avance significativo en la habilidad de establecer relaciones intertextuales por parte de los estudiantes. Sin embargo, el desconocimiento de algunos hechos históricos y sociales limita el proceso de articulación del texto y la realidad. Por lo tanto, la figura del docente aún es imprescindible en el proceso de lectura crítica que adelantan los estudiantes.

Ahora bien, a partir de las unidades didácticas desarrolladas en la fase de implementación, es importante que los resultados no queden en una descripción de hechos, sino que entre sí se articulen y presenten una interpretación no solo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes sino de las prácticas pedagógicas adelantadas por los docentes. Es por ello que un trabajo organizado a partir de unidades didácticas podría favorecer e impactar positivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Antes de comenzar, es importante mencionar que la interpretación a las Unidades Didácticas se organizó a partir de la triangulación entre las observaciones registradas en los diarios de campo, el marco teórico,

así como los saberes propios de los investigadores. El resultado de lo anterior, se presenta a continuación.

***De la lectura fragmentada a la articulación y significación textual: graficación y subrayado de información como estrategia de lectura.***

A lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje se ha evidenciado una preocupación por los diferentes factores que influyen en el desarrollo de hábitos de lectura de los estudiantes. La falta de dichos hábitos conlleva, en la mayoría de los casos, bajos niveles de comprensión y de rendimiento en las diferentes asignaturas.

Mediante las observaciones realizadas se evidencian deficiencias en la lectura, lo que se convierte en un obstáculo que impide el desenvolvimiento pleno de las destrezas al momento de adquirir nuevos aprendizajes. De igual manera, los estudiantes muestran dificultad para: detallar, relacionar y determinar ideas, además, para recordar conocimientos y comparar conceptos.

De lo anterior, se hace importante mencionar a Bruner, (1961) quien propone en su teoría el *Aprendizaje por Descubrimiento*, es decir, el aprendizaje estimulado a los estudiantes para que sean ellos quienes, por cuenta propia, formulen conjeturas y expongan sus propios puntos de vista. Por ello, el autor hace referencia a la importancia de “la estructura”, en otras palabras, que el estudiante descubra por sí mismo la organización de aquello que va a aprender. Esta estructura está constituida por las ideas fundamentales y las relaciones que se establecen entre ellas; simplificando, así, la información. De esta manera, cobra importancia emplear ciertas estrategias de lectura que permitan al estudiante alcanzar mejores y más profundos niveles de comprensión.

Así pues, tomando como referencia a Cuenca y Vargas (2010) se señala que la técnica del subrayado permite distinguir lo más importante del resto de la información; incluso no solo a encontrar las ideas principales de un texto sino también las ideas secundarias. Se hizo importante dar especial valor a esta técnica ya que los estudiantes, sujetos de estudio, poco la utilizaban; lo cual requirió un proceso de concientización de docentes a estudiantes y posteriormente, una aplicación lenta del mismo para lograr superar las dificultades encontradas y expuestas párrafos anteriores.

Lo anterior cobró relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje dado a que la técnica del subrayado facilita la asimilación y repaso del material objeto de estudio; además de fijar la atención en aquellos conceptos que se han destacado como importantes, con lo cual economiza tiempo y favorece así la comprensión.

De igual manera, otra técnica de lectura que es igual de importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje es la graficación. Dado a las observaciones de aula y las experiencias obtenidas por los docentes, esta técnica fue de gran relevancia, pues su uso favoreció la atención de los estudiantes y por supuesto, su comprensión. Mediante la graficación, las ideas son expuestas de manera ordenada y sistemática, que permite mostrar las relaciones entre ellas, induciendo así al estudiante a construir estructuras mentales con la identificación de ideas subordinadas según un orden lógico. Sin embargo, su uso generó dependencia por parte de los estudiantes, pues muchas veces solicitaban al docente hacer gráficas que sintetizaran la información, pues como ellos lo manifestaban “es mucho más fácil comprender por este medio porque aparte de que se resume la información, las líneas y los círculos empleados nos hace recordar mejor” (E1). Si bien, esta es una estrategia válida para que el estudiante se aproxime, inicialmente, a la lectura crítica de un texto; se corre el riesgo de que solo sea el docente quien asuma la posición de “modelador”; pues no se forma en el estudiante la habilidad de elaborar gráficas que evidencien la interpretación del texto.

En este sentido, es importante que el docente motive al estudiante a la elaboración de gráficas que sinteticen la información; no sin antes promover la necesidad de la misma y el aporte individual de cada educando a su proceso de aprendizaje.

Finalmente, el subrayado y la graficación nos ayudan a comprender el texto leído, a relacionarlo con las demás informaciones que se encuentran en nuestro poder, y a construir una estructura que se pueda utilizar posteriormente. El docente, como mediador, debe velar porque el uso de estas estrategias sea consciente y los estudiantes comprendan que la mejor interpretación que se le da a un texto es la que cada individuo le otorga a partir de las diferentes estrategias de lectura.

### ***La presencia de presaberes durante el proceso de lectura crítica.***

Según Méndez Anchía (2007) apoyada por Ausubel en la *Teoría del Aprendizaje Significativo* emprender un proceso de aprendizaje requiere considerar determinadas capacidades, instrumentos, estrategias y habilidades generales, pues a partir de estos es que los estudiantes logran establecer una conexión entre la información que se va a estudiar y la que ya se encuentra interiorizada. No obstante, en ocasiones los estudiantes caen en la superficialidad y la memorización de información, dejando a un lado la capacidad de profundizar o trascender conceptualmente. Esta última situación se asemeja al pensamiento de Larrosa (1998) teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes de bachillerato, especialmente sexto grado, realiza una lectura autoritaria, es decir, “convierten todo lo nuevo en una repetición de lo que ellos mismos son” (p. 37), en otras palabras, fuerzan el contenido a sus presaberes. Por el contrario, la verdadera formación se da, según dicho autor, cuando el sujeto pierde el equilibrio y permite que lo desconocido lo “tumble y arrastre”. (p. 37)

Para Méndez Anchía (2007), de acuerdo con Mc. Ginitie, Maria y Kimmel (1996) se ha estudiado:

la influencia de los conocimientos previos en la capacidad lectora, y se han referido a una estrategia improductiva de lectura, que consiste en una dependencia excesiva, por parte de quien lee, de sus conocimientos previos, que lo hace ajustar la información del texto a los esquemas que ya posee, impidiendo así la acomodación de los esquemas, necesaria para el aprendizaje. (p. 38)

Lo anterior, cuenta con una relación estrecha con los resultados de la presente investigación, por cuanto los estudiantes, sujetos de estudio, acomodan, en ocasiones, las ideas del texto no solo a la forma que ellos quieren otorgarle, sino a la experiencia establecida previamente en su memoria. Por otra parte, para la mayoría de estudiantes los únicos presaberes válidos que podrían aportar considerablemente a la comprensión son los enciclopédicos, es decir, aquellos adquiridos por noticias, otras asignaturas, intereses

personales, etc., dejando de lado otro tipo de presaber igual de importante al ya mencionado: el textual.

Este último, en ocasiones, solo queda en la memoria a corto plazo de los estudiantes: modos, géneros y tipos textuales; tal y como se mencionó párrafos atrás durante la etapa de análisis del primer objetivo. Dichos elementos no están presentes durante los momentos de lectura de los estudiantes, de ahí que solo presten atención a lo que ya es conocido por ellos y, de alguna manera, dejen de lado la posibilidad de abrir horizontes temáticos que ofrecen los presaberes textuales, obteniendo así resultados negativos en los procesos de comprensión, interpretación y significación textual.

Para finalizar, no se pretende rechazar ni negar el valor de alguno de ellos, sino establecer una conexión entre lo enciclopédico y textual donde los dos, de forma armónica, integren todos los elementos presentados en los diferentes discursos y no se focalice la lectura en determinados aspectos, como se ha hecho hasta el momento por parte de los estudiantes sujetos de estudio.

### ***Conflicto con el contexto: la necesidad de una lectura objetiva.***

A partir de los estudios realizados por Martínez (2001) es posible afirmar que la principal dificultad con la que cuentan los estudiantes al momento de leer críticamente un texto es “interactuar con la propuesta de organización textual realizada por el autor del texto. Se hace una lectura basada únicamente en los esquemas del lector y se pone en acción una estrategia de dictador”. (p.143)

Lo anterior se refiere a la dificultad, por parte de los estudiantes, de identificar en un texto su estructura lo cual conlleva a que todo tipo de texto sea leído de una misma manera y no se establezca una diferencia constitutiva, entre los diferentes discursos y sus funciones sociales, que permitan reconocer el tema y el contexto recreado al interior del mismo.

Bajo esta perspectiva, se puede afirmar que los estudiantes interpretan los diferentes elementos a partir de suposiciones y su experiencia personal alejándose del marco temático y comunicativo real que el autor plantea al interior de su texto; así lo expresan Martínez et al (2004) al mencionar: “si bien el lector se enfrenta al texto armado de sus esquemas de

conocimiento previo, en el momento de la lectura un buen lector siempre intenta construir la representación de dicho texto no solo desde sus conocimientos previos sino también desde la estructura que el autor del texto ha propuesto”. (p. 37)

Por lo tanto, la estrategia de dictador, es decir, imponer “mi juicio de valor y pensamiento” sobre la propuesta que la situación de comunicación plantea, abre la posibilidad para que se diga lo que no dice el texto; llevando así a una comprensión errada del mismo y a una dudosa autorregulación del proceso de comprensión. De esta manera, y aunque sea evidente, surge la necesidad de orientar al estudiante hacia una lectura contextualizada de los diferentes discursos bajo una mirada objetiva, lógica y centrada en el marco temático que permita significar los diferentes elementos presentes tales como: ideas, enunciadores, tiempos, espacios, propósitos comunicativos, estrategias, entre otros.

***Fortalecimiento de las habilidades de pensamiento: una necesidad imperante dentro de la lectura crítica.***

La lectura es una habilidad que garantiza la supervivencia para la mayoría de las actividades cotidianas y hacerla de manera reflexiva y analítica promueve la formación de seres humanos capaces de identificar, plantear y solucionar problemas en todos los campos de la vida. Ser un lector crítico da la posibilidad de ejercitar habilidades de pensamiento tales como: analizar, interpretar, inferir, predecir, etc. los diferentes escenarios comunicativos que se nos presentan en textos escritos o visuales.

La observación realizada a los estudiantes, sujetos de estudio, hizo evidente que los niveles de desarrollo en estas habilidades, en la mayoría, son bajos. A los estudiantes se les dificulta terminar las ideas, otros, por su parte, no logran comprender las preguntas ya que muchas veces el vocabulario es desconocido para ellos y no lo contextualizan; lo que conlleva a una equívoca realización de inferencias, análisis e interpretaciones.

Por lo anterior, se hace importante ahondar las habilidades de pensamiento ya que estas posibilitan un seguimiento metódico de lo que se lee para comprender de manera correcta. Además, porque fortalece la capacidad de generar hipótesis, sacar conclusiones razonables, extraer el significado de elementos de una lectura, entre otras. Para esto, y con base en De Zubiría (1997), la formación del estudiante de 6° giraría en torno al periodo de pensamiento en el cual ellos se encuentran: *conceptual*. De esta manera, durante los procesos de lectura

se trabajarían aspectos como la supraordinación, exclusión, isoordinación e infraordinación<sup>4</sup> de los elementos presentes en el texto; en otras palabras, se abarcarían las dimensiones *textual evidente* y *relacional intertextual*, de manera que poco a poco se pueda profundizar en las dimensiones restantes: enunciativa, valorativa y sociocultural.

Finalmente, es de relevancia incluir en las aulas el fortalecimiento hacia las habilidades de pensamiento, que supone la necesidad de fomentar y estimular el razonamiento. De igual forma, es importante señalar que el papel de los docentes es trascendental; ya que una de sus funciones primordiales es propiciar en los estudiantes la reflexión a partir de los elementos emergentes en el texto.

Para finalizar esta sección, en el contexto del presente proyecto de investigación, como se mencionó páginas atrás, para los estudiantes leer un texto era memorizarlo y repetirlo sin llevar a cabo un proceso de comprensión e interpretación; dejando muchas veces esta labor al docente para que sea él quien se encargara de explicar el texto y diera respuesta a los interrogantes planteados. Si bien, esta es una estrategia válida para que el estudiante se aproxime, inicialmente, a la lectura crítica de un texto; se corre el riesgo de que, al ser usada recurrentemente, no se alcancen los niveles o resultados esperados; pues no se forma en el estudiante la habilidad de interpretar y reflexionar un texto por sí solo a partir de unos lineamientos o categorías de lectura. En este sentido, la figura del docente más que ser la de mediador, se convierte en un obstáculo dentro del proceso. Por lo tanto, el educador debe saber hasta qué punto va su trabajo y en cuál comienza el del estudiante pues solo si este último se enfrenta a leer críticamente avanzará hacia un aprendizaje significativo.

### **Conclusiones: “Más allá de las líneas”, Propuesta para el mejoramiento de la lectura crítica en estudiantes de 6°**

Antes de comenzar es importante mencionar que la institución donde se adelantó la investigación no cuenta con procesos metodológicos definidos; por tanto, una propuesta se

---

<sup>4</sup> Entiéndase supraordinar como: una idea que contiene por completo a otra; por otra parte, excluir como negar elementos que se contradicen u oponen mutuamente; isoordinar como la correspondencia no total entre elementos, resalta relaciones y nexos entre proposiciones adyacentes y vincula ideas entre sí; finalmente, infraordinar como las subclases emergentes sobre personajes, ideas, hechos, argumentos, espacios, entre otros elementos de valor a nivel textual.

convierte en un aporte significativo. Por otra parte, un cambio significativo al interior del plan de área de lenguaje es hacer la transición de un currículo enfocado en tópicos formales de la lengua y de la literatura donde la lectura y la escritura eran trabajados de forma superficial, a uno donde primen dichas habilidades sin dejar de lado la acentuación, el manejo de autores, entre otros. Lo anterior, para alcanzar la meta propuesta de educar a estudiantes que a través de múltiples estrategias puedan aproximarse críticamente y gradualmente a un texto, reconociendo las ideas socioculturales que ahí están presentes.

Para dar cumplimiento a lo planteado, se requiere un trabajo exhaustivo en las cinco dimensiones de la lectura crítica las cuales serán trabajadas, teniendo en cuenta su nivel de complejidad y abstracción. A continuación, se relaciona la propuesta planteada:

**Figura 5:** Propuesta de trabajo para una institución educativa privada de Floridablanca, Santander.

Dimensiones	Acciones para el mejoramiento	Momento de la lectura	Periodo académico
<b>Textual evidente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificación de ideas principales y secundarias a partir de la estrategia del subrayado.</li> <li>-Desarrollo de las habilidades de pensamiento (supraordinación, exclusión, infraordinación e isoordinación) a partir de las ideas principales y secundarias encontradas en el texto.</li> <li>-Construcción visual de un esquema que sintetice gráficamente las ideas del texto.</li> <li>-Lectura de modos textuales (literario- narrativo y lírico- y expositivo).</li> <li>-Estudio de la tradición oral para la lectura denotativa y connotativa, y articulación con los modos textuales trabajados.</li> </ul>	<b>Antes y durante la lectura.</b>	<b>1</b>
<b>Intertextual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Caracterización de los elementos estructurales que constituyen el texto.</li> <li>-Establecer conexiones entre las ideas principales.</li> <li>-Reconocer causas y consecuencias.</li> </ul>	<b>Durante la lectura.</b>	<b>2</b>
<b>Enunciativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconocimiento del punto de vista del enunciador.</li> <li>-Identificación de la intención comunicativa.</li> <li>-Estrategias discursivas empleadas para dar cumplimiento de su intención comunicativa.</li> </ul>	<b>Después de la lectura.</b>	<b>3 y 4</b>
<b>Valorativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lectura de modos textuales (literario- narrativo y lírico- y expositivo).</li> <li>-Reconocimiento del punto de vista del enunciador</li> </ul>	<b>Después de la lectura.</b>	<b>3 y 4</b>
<b>Sociocultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lectura de modos textuales (literario- narrativo y lírico- y expositivo).</li> <li>-Identificación de reafirmaciones o contradicciones de un hecho social específico presente en el texto.</li> </ul>	<b>Después de la lectura.</b>	<b>3 y 4</b>

Presaberes (lectura negociada)

**Fuente:** Cortina & Ortiz (2018).

Como se evidencia en la tabla anterior, el primer y segundo periodo tienen un énfasis especial en una dimensión de la lectura crítica: textual evidente e intertextual, respectivamente, teniendo en cuenta que estas son la base esencial para un proceso de significación textual que al no llevarse de forma adecuada puede generar los resultados no esperados: alejarse totalmente de las ideas que el autor desea transmitir. Por otra parte, las dimensiones restantes: enunciativa, valorativa y sociocultural serán trabajadas en los siguientes periodos, por cuanto estas dependen del trabajo realizado previamente y de esta manera, articular el proceso llevado a cabo durante el año escolar.

Ahora bien, los presaberes como elemento transversal de la lectura crítica no quedarían reducidos a una idea superficial ni metódica para aproximarse a un texto. Al contrario, será un aspecto que aportará sustancialmente la construcción del sentido global si se desarrolla de la siguiente manera: en primera medida, se aborda el título del texto por medio de múltiples cuestionamientos que giren en torno al tema específico planteado, así como al modo textual empleado por el autor. Seguidamente, el estudiante lee el texto a partir de las dimensiones, expuestas anteriormente, para luego contrastar sus preinterpretaciones con la lectura. Finalmente, el estudiante dará cuenta de nuevos sentidos emergentes.

Por otra parte, el alcance de esta propuesta giraría en torno a una metodología en la cual se pueda establecer un ambiente de diálogo entre cada uno de los participantes del proceso educativo (docente-estudiante), así como los diferentes saberes disciplinares con los cuales se pueda fortalecer la lectura y la escritura. Ejemplo de lo anterior es un trabajo mancomunado con el docente de Historia y Geografía, a partir de un tópico en particular como: la cultura griega, la edad media, civilizaciones antiguas, entre otros. Con esto se pretende que no solo el docente del área de lenguaje aporte en el fortalecimiento de los procesos de lectura crítica de los estudiantes, sino que se aproveche el conocimiento de cada área profesional para la mejora continua de la lectura. Lo anterior, con base en textos continuos cortos y, discontinuos como caricaturas, historietas, etc. Que permitirán un trabajo más profundo, riguroso y elaborado.

Todos estos lineamientos de trabajo requieren un seguimiento constante no solo por parte de los docentes, sino de los mismos estudiantes al momento de presentar las interpretaciones de los diferentes textos abordados durante las clases. Por tanto, en primer lugar, las actividades de casa para los estudiantes girarían en la lectura y preparación de los textos que procederán a hacer comentados en clase, teniendo en cuenta las dimensiones textuales. Durante las sesiones de clase, será necesario promover lecturas complementarias que aporten a la construcción de la crítica textual.

En segundo lugar, se propone una evaluación de tipo formativa que aporte al proceso de formación integral de los estudiantes a través de preguntas tipo competencia así como interpretativas, argumentativas y propositivas que evidencien el avance de cada uno de sus aprendizajes; teniendo en cuenta el autorreconocimiento en su proceso. Asimismo, que permita a cada docente detectar aciertos y dificultades para elaborar estrategias de mejora continua, involucrando a toda la comunidad educativa en general.

Para terminar, un proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo a partir de los lineamientos anteriores posibilitaría el fortalecimiento de los procesos de lectura crítica llevados a cabo en una institución privada de Floridablanca. Asimismo, otros escenarios de similares características dentro de la institución podrían verse beneficiados con la propuesta metodológica presentada de manera que, a largo plazo, las falencias disminuyan y permitan acercar al estudiante críticamente a la realidad que lo rodea.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Ardila, C., Pérez, S., & Villamil, H. (2016). En tiempo de rapidez, enseñar lento la internet: una apuesta por la lectura crítica. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.
- Bettelheim, B. & Zelan, K. (1983). Aprender a leer. Barcelona, España: Editorial crítica.
- Boisvert, Jackes. (2004). La formación del pensamiento crítico. Teoría y Práctica. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Bonilla-Castro, E. & Rodríguez, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Bogotá, Colombia: Ediciones Norma- Ediciones Uniandes.

- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Editorial Martínez Roca.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa* Vol. 32, 113-132.
- Cassany, Daniel. (2006). *Tras las Líneas: Sobre la Lectura Contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Encontrar el sentido en los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Colomer, T. & Camps, A. (1990). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid, España: Celeste Ediciones.
- Colomer, T. (1990). La Enseñanza de la Lectura. Estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía. Monográfico Leer Y Escribir*, Vol. 216, 15-18.
- Cuenca y Vargas. (2010). *Taller de habilidades para el aprendizaje*. Ciudad de México, México: Edit. Cengage Learning.
- De Zubiría, Miguel. (1997). *Teoría de las seis lecturas*. Santafé de Bogotá, Colombia: Editorial Fundación Alberto Merani.
- Elliot, J. (1991). *El cambio Educativo desde la Investigación Acción*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Ferreiro, Emilia. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Figerio, Gi; Poggi, M. (1996). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Santillana.
- Freire, Paulo. (1998). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, México: Siglo Veintiuno Editores.
- Lomas, C; Osoro, A; Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Mantilla, Luis Alfredo. (2009). *Propuesta pedagógica para hacer de la clase de Lengua Castellana un espacio generados de pensamiento crítico*. Recuperado de: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2010/136109.pdf>. Consultado el 20 de noviembre de 2017.

- Martínez, M.C. (2001). Análisis del discurso y práctica pedagógica. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
- Martínez et al. (2004). Discurso y Aprendizaje. Cali, Colombia: Cátedra UNESCO MESEAL: Lectura y Escritura.
- Méndez Anchía, Silvia. (2007). Conocimiento previo y Comprensión Lectora en un texto de materia teológica. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/447/44770304/> consultado el 8 de octubre de 2018
- Ministerio de Educación. (1998). Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. Bogotá, Colombia: Magisterio Editorial.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Índice Sintético de la Calidad Educativa. Bogotá, Colombia. Recuperado de: [https://diae.mineducacion.gov.co/dia\\_e/documentos/2017/368001005771.pdf](https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2017/368001005771.pdf) consultado el 27 de junio de 2017.
- Ochoa, Milton. (2014). Módulo de Lectura Crítica. Bogotá, Colombia: Ceinfes
- Sandoval, C.A. (1996). Investigación Cualitativa. Bogotá, Colombia: ICFES-Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social.
- Solé, Isabel. (1992). Estrategias de Lectura: Materiales para la Innovación Educativa. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Van Dick, T. (1992). La ciencia del texto. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Wiske, Martha Stone. (1999). La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Zárate Pérez, Adolfo. (2010). La Lectura Crítica en los Libros de Educación Secundaria: Concepción y Tratamiento Metodológico. Recuperado de: <https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/6322/TREBALL%20COMPLET.pdf> Consultado el 30 de septiembre de 2017.

