

**PROPUESTA DIDÁCTICA PARA FOMENTAR LA LECTURA CRÍTICA EN GRADOS DÉCIMO Y UNDÉCIMO A  
TRAVÉS DE LA OBRA *AUNQUE ME MUERA A LA IZQUIERDA* DE FERNANDO ARAÚJO VÉLEZ**

**Elena Verónica Chafyrth Díaz Duarte**



**UNIVERSIDAD**  
**La Gran Colombia**

Vigilada MINEDUCACIÓN

**Licenciatura en Lingüística y Literatura**

**Facultad Ciencias de la Educación**

**Universidad La Gran Colombia**

**Bogotá**

**2023**

**Propuesta didáctica para fomentar la lectura crítica en grados décimo y undécimo  
a través de la obra *Aunque me muera a la izquierda* de Fernando Araújo Vélez**

Elena Verónica Chafyrth Díaz Duarte

Trabajo de Grado como requisito para optar al título Licenciada en Lingüística y Literatura

Dirigido por: Mg. Christian Camilo Villanueva-Osorio



UNIVERSIDAD  
La Gran Colombia

Vigilada MINEDUCACIÓN

Programa Licenciatura en Lingüística y Literatura

Facultad Ciencias de la Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2023

## Tabla de contenido

<b>RESUMEN</b> .....	<b>5</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS DE INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>8</b>
1.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	8
1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	11
1.3. JUSTIFICACIÓN .....	11
1.4. OBJETIVOS .....	18
<b>CAPÍTULO 2. CONSTRUCCIÓN DEL CORPUS TEÓRICO-REFERENCIAL</b> .....	<b>19</b>
2.1. ANTECEDENTES .....	19
2.1.1. <i>Investigaciones nacionales</i> .....	19
2.1.2. <i>Investigaciones internacionales</i> .....	26
2.2. MARCO TEÓRICO .....	31
2.2.1. <i>Categorías necesarias para la definición de la lectura crítica</i> .....	31
2.2.2. <i>La lectura crítica en los documentos institucionales del Ministerio de Educación y en las Pruebas Saber 11°</i> .....	38
2.2.3. <i>Estrategias para formar lectores críticos en la escuela</i> .....	43
<b>CAPITULO 3. MARCO METODOLÓGICO</b> .....	<b>50</b>
<b>CAPITULO 4. SECUENCIA DIDÁCTICA</b> .....	<b>55</b>
4.1. BASES PARA LA ELABORACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA .....	55
4.1.1. <i>Estándares Básicos de Competencias</i> .....	55
4.1.2. <i>Secuencia didáctica</i> .....	57
4.1.3. <i>Mecanismos de evaluación</i> .....	59
4.1.4. <i>La novela como herramienta para el desarrollo de lectores críticos</i> .....	60
4.1.5. <i>Resumen de la novela Aunque me muera a la izquierda</i> .....	62

FOMENTAR LA LECTURA CRÍTICA A TRÁVES DE LA OBRA <i>AUNQUE ME MUERA A LA IZQUIERDA</i>	4
4.2. DESARROLLO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA .....	66
4.2.1. <i>Introducción</i> .....	66
4.2.2 <i>Desarrollo</i> .....	68
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>75</b>
<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>77</b>

## Resumen

El presente trabajo de investigación plantea una propuesta didáctica para el fomento de las competencias de lectura crítica en estudiantes de grado décimo y undécimo a través de la novela *Aunque me muera a la izquierda*, de Fernando Araújo Vélez. El trabajo parte de la consideración de las dificultades presentadas por los estudiantes de educación media para desarrollar las habilidades propias de la lectura crítica, las cuales se evidencian en los bajos niveles de desempeño en las Pruebas Saber 11 de calendario A de la mayoría de dichos estudiantes, en los resultados del periodo 2019-2021. De esta manera, se busca fortalecer las competencias de comunicación, intertextualidad, alfabetización funcional y literacidad crítica a través de la novela mencionada, de modo que se pueda evidenciar en la lectura de los estudiantes la manera de reflexionar sobre la sociedad, la cultura y el mundo y que, a su vez, ellos puedan producir textos que los impulsen a contribuir a una sociedad con un alto nivel de pensamiento crítico.

**Palabras clave:** pensamiento crítico, enseñanza de la lectura, lectura crítica, alfabetización funcional, novela.

## Introducción

Generalmente, el término lectura se suele entender como un conjunto de habilidades instrumentales que dan, a quien las desarrolla, el estatus de “letrado”. Estas habilidades incluyen, por ejemplo, el entendimiento de las reglas ortográficas o la capacidad de leer de manera acertada un texto en voz alta. Pero una exploración más concisa como se presenta en este trabajo de grado mostrará que la lectura implica procesos y habilidades mucho más complejas, sobre las que es necesario indagar y preguntarse, con el fin de entender el porqué y el para qué del acto de leer. Por eso, en el presente trabajo de investigación se explorarán los conceptos que sostienen los siguientes autores: Alfonso Vargas, Blanca Álvarez, Daniel Cassany, Estanislao Zuleta, Gilma Agudelo, Isabel Solé, Julia Kristeva, Mario Gómez, Miguel de Zubiría, Mijael Bajtín, Paula Carlino, Stella Serrano. Estos autores han explorado el concepto de lectura crítica, un concepto con distintas definiciones, las cuales, a pesar de sus diferencias, coinciden en entender que leer críticamente es mucho más que una destreza y que implica procesos cognitivos, reflexivos y de comprensión del mundo que son fundamentales para la vida.

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente trabajo de grado consiste en una indagación sobre el concepto de *lectura crítica* con varios propósitos. Por un lado, se busca definir algunas de las habilidades fundamentales que componen la categoría de esta, pues más que un concepto estático y definido, es mejor entenderlo como un conjunto de habilidades complejas e interconectadas. Por otro lado, se estudia la manera en la que la *lectura crítica* se entiende en los documentos institucionales del Ministerio de Educación Nacional y los Estándares Básicos de Competencias, estos serán contrastados con los resultados de los estudiantes en las Pruebas Saber 11 de calendario A, de los años 2019, 2020 y 2021 para identificar posibles falencias y

vacíos. Por último, se propone toda una secuencia didáctica con base a una novela colombiana específica, *Aunque me muera a la izquierda* (2020), del escritor Fernando Araújo Vélez, con la cual se busca fortalecer las habilidades propias de la lectura crítica, una vez definidas, centrándose en los grados décimo y undécimo de calendario A del ciclo escolar, pues, como se verá más adelante, es en estos cursos en los que se concentra todo el potencial de desarrollo de lectores críticos. Además, se trata de la población escolar que más sufre con la carencia de habilidades lectoras críticas, lo que se evidencia al tener que enfrentarse a los retos lectores de la educación superior.

## CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS DE INVESTIGACIÓN

### 1.1. Problema de investigación

En Colombia es inevitable no alarmarse al momento de evidenciar los resultados del componente de lectura crítica de la prueba Saber 11, cifras en las cuales se observa un bajo rendimiento. Además de esto, en el área de Lengua Castellana los estudiantes de grado décimo y undécimo deben producir textos a nivel argumentativo que evidencien su buen dominio del lenguaje. Así lo especifica Los Estándares Básicos de Competencia: “Asumo una actitud crítica frente a los textos que leo y elaboro, y frente a otros tipos de textos: explicativos, descriptivos y narrativos” (p.18).

Es decir, para cumplir estos indicadores, los estudiantes primero deben permitirse acercarse al texto, para luego atreverse a interpretar, cuestionar y analizar de manera crítica lo leído, apropiándose gradualmente de la construcción de su significado. De acuerdo con lo anterior, la mayor parte de los estudiantes se gradúan de la educación media sin desarrollar plenamente estas competencias, tal como se evidencia en los resultados de las Pruebas Saber 11 en el periodo 2019-2021, ya que menos del 50% de los estudiantes alcanzaron los niveles 3 y 4 de desempeño, los cuales están relacionados con la comprensión e interpretación de textos y, la creación de textos de manera crítica y argumentativa (MEN, 2021). Por esta razón, al ingresar a la educación superior, los estudiantes se enfrentan con serios vacíos de formación en lectura crítica.

Por ello, leer representa algo más que la capacidad de poder identificar las palabras que conforman el texto; es, esencialmente, un acto comprensivo e interpretativo, que le permite al lector construir sus propias opiniones a partir de la lectura. Es decir, en el acto lector hay que descubrir pautas e indicios que al relacionarlos pueden conducir a una construcción de sentido. (Eco, 1993)

Por lo tanto, es necesario que la educación actual siga en la implementación de estrategias adecuadas de enseñanza como, por ejemplo, la secuencia didáctica, la cual permite desarrollar las herramientas y habilidades de la lectura crítica desde un conjunto de actividades contextualizadas y relacionadas entre sí (Camps, 1995), que logren fortalecer las competencias que deben desarrollar los estudiantes, es decir, que no se limiten simplemente a realizar una lectura para luego responder una serie de preguntas literales, sino que las lecturas produzcan en el estudiante habilidades de pensamiento crítico que les permitan establecer relaciones con su cotidianidad.

En este sentido, en el país se han realizado varias campañas para fomentar el hábito de la lectura, por ejemplo, en el año 2016 se propuso desarrollar las “Maratones de lectura”, iniciativa que se creó por la entonces ministra de Educación, Gina Parody, la cual tuvo como propósito impulsar la lectura en voz alta, así como el uso de los libros y las visitas a bibliotecas escolares. De esta manera, se logró que los estudiantes le dedicaran una hora diaria a la lectura y a los colegios que demostraron mayor participación. Como complemento al desarrollo de dicha iniciativa, el Ministerio de Educación entregó a las instituciones educativas participantes diez colecciones de libros con el fin de promover el hábito lector.

Otra campaña realizada en el año 2017, que contribuyó al hábito de la lectura fue “Lee lo que quieras, pero lee” la cual estuvo a cargo de la Biblioteca Nacional junto con el Ministerio de Cultura, y se enfocó en una estrategia digital para los jóvenes, y en la cual se impulsó la lectura de diversos contenidos a partir de una perspectiva incluyente que tuvo como objetivo trascender desde la lectura obligatoria a una lectura placentera y de fácil acceso. Por eso, el eje principal de este proyecto fue la motivación a la lectura por medio de revistas, cómics, publicaciones en redes sociales, con el fin de recordarles a los jóvenes que en su cotidianidad ya está presente la lectura, y es posible leer desde cualquier lugar del mundo.

Sin embargo, son pocas las estrategias que se han propuesto para llevar a cabo un ejercicio riguroso de lectura crítica, ya que leer representa algo más que la capacidad de poder identificar las palabras que conforman el texto; es, esencialmente, un acto comprensivo e interpretativo, que le permite al lector construir sus propias opiniones a partir de la lectura. Es decir, en el acto lector hay que descubrir pautas e indicios que al relacionarlos puedan conducir a una relación de sentido (Eco, 1993).

Por lo tanto, es necesario generar espacios de reflexión en torno a la lectura, desde el rol preponderante de cada uno de los actores educativos involucrados. En primer lugar, el docente como dinamizador debe proponer estrategias en las que surja la lectura como una experiencia desde el contexto de sus estudiantes con el fin de comprenderlo, analizarlo y repensarlo desde la diversidad literaria. En segundo lugar, el papel del estudiante es fundamental ya que se espera un sujeto activo entre la interacción con la lectura y su relación con el entorno en la medida en que le permita explorar distintas visiones de la realidad. Por último, el rol de la familia como acompañante del proceso de aprendizaje que estimule a los

estudiantes a un diálogo continuo desde diferentes perspectivas en este caso de la obra propuesta.

De acuerdo con lo anterior, surge la necesidad de plantear una secuencia didáctica que fomente la lectura crítica en los estudiantes de grados décimo y undécimo, a partir de la lectura de la novela *Aunque me muera a la izquierda* de Fernando Araújo Vélez con el fin de comprenderla de forma crítica y de esta manera plantear una posición frente a situaciones de su entorno social, económico y político.

Todo lo anterior conlleva a la siguiente pregunta de investigación.

## **1.2. Pregunta de investigación**

¿De qué manera una secuencia didáctica dirigida a estudiantes de grado décimo y undécimo a partir de la obra, *Aunque me muera a la izquierda*, de Fernando Araújo Vélez, puede configurarse como una estrategia para el fomento de la lectura crítica?

## **1.3. Justificación**

Es importante fomentar la lectura crítica en todas las etapas académicas del ser humano, para que de esta manera interprete y construya sus propias opiniones sobre el mundo y con esto logre tener el dominio de las situaciones que se presenten en la vida diaria. Sin embargo, es preocupante identificar que los estudiantes próximos a finalizar su educación media se gradúan sin tener un alto nivel de lectura crítica, tal como lo plantean Ceballos y Moncayo (2019, p. 23) al afirmar que las competencias lectoras presentan niveles de desempeño estimados como poco adecuados ya que en promedio solo alcanzan el nivel

inferencial, lo cual provoca diversos vacíos en su formación académica junto con enormes desafíos al momento de enfrentarse a la educación superior.

De acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias (2002) para los grados décimo y undécimo, se exige a los estudiantes adquirir una postura crítica a través de la producción escrita y oral, abordando estas dos competencias en la obra literaria. No obstante, es necesario entender que la lectura crítica es un proceso en el cual los docentes deben acercar al estudiante a su propio contexto mediante la obra propuesta, así como a su nivel de formación. Esto con el fin de comparar diferentes aspectos con la cotidianidad. Tal y como lo afirma Daniel Cassany (2006):

El discurso solo puede reflejar la percepción que el sujeto tiene de la realidad. Puesto que su discurso de la realidad está inextricablemente unido a sus intenciones, valores, actitudes, los discursos reflejan el orden social establecido, las relaciones de dominación, las injusticias y las opresiones. A partir de este axioma, comprender críticamente significa identificar este conjunto de presupuestos y poder confrontarlo con otras alternativas. (p. 86)

Es importante mencionar que llevar la cuenta de cuántos libros leyeron los estudiantes durante el año escolar no mostrará cambios significativos frente a generar un hábito de lectura. En cambio, si los docentes comenzarán a preguntarse: ¿Cuántas de las obras literarias o lecturas establecidas en el año escolar realmente comprendieron críticamente los estudiantes? Esto haría la diferencia ya que lo que se busca es acercar al estudiante con la obra o texto

literario, por medio de su entorno, de un contexto determinado, permitiéndole establecer las diferencias o semejanzas que encuentra con la obra con su vida personal.

Por lo tanto, como afirma Cassany (2006): “no leemos textos ni comprendemos significados neutros; leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos que permiten interactuar y modificar nuestra vida. Leer un discurso es también leer el mundo en el que vivimos” (p. 34).

De acuerdo con la cita anterior, leer de una manera crítica les proporcionará a los estudiantes conocer cada vez más acerca de su entorno, adicional a esto, permitirá que ellos expongan su punto de vista, dejando atrás el miedo de tener que pensar como los demás. La literatura permite que los estudiantes conozcan personajes que viven en una época determinada y esto genere en ellos la posibilidad de reflexionar, analizar y establecer relaciones con su historia personal.

De esta manera, la novela *Aunque me muera a la izquierda* de Fernando Araújo Vélez fue escogida para trabajar en el aula puesto que es una obra profundamente reflexiva sobre los problemas que enfrenta la protagonista, Verónica Domínguez, quien se enfrenta a la oscuridad de un país ensangrentado por la violencia. Al ser testigo de tantas masacres se propone rescatar los valores que, lamentablemente, olvidó la sociedad colombiana en la década de los 80. Una vez los estudiantes se permitan explorar las páginas de esta obra, se encontrarán con una mujer subversiva que sobrevivió ante las instituciones, las herencias y las mentiras creadas por sus padres y por el estado colombiano. Renunció a todo lo anterior, para crear una vida propia, convenciendo a la gente que se arriesgará a contar la verdad sobre su país sin adornos

ni farsas, atreviéndose a ignorar los intereses de políticos que enviaban a periodistas de su preferencia a escribir en las páginas de los periódicos lo que según ellos era conveniente. Por eso, esta obra literaria rescata la importancia de saber la verdad en una época donde era imposible opinar pues la mayoría de hombres y mujeres que se arriesgaron a que su voz fuera escuchada fueron asesinados. Otros de los valores que se evidencian en la novela son: La empatía, el respeto por la vida y las opiniones de los otros y quizá uno de los más importantes y presentes en el libro es la perseverancia, que se manifiesta en la lucha constante de la protagonista al enfrentarse a las instituciones de poder. Asimismo, esta obra establece la intertextualidad y la conexión con otros referentes musicales y literarios, por ejemplo, los lectores se encontrarán con las canciones de Silvio Rodríguez, Facundo Cabral, Mercedes Sosa, Piero, entre otros. Asimismo, Verónica Domínguez conducirá al lector por los poemas de Octavio Paz, Anna Ajmatóva, Pablo Neruda entre otros. De esta manera, los estudiantes no solo explorarán las circunstancias y la evolución de los personajes que se establecen en la obra, además de esto podrán establecer las conexiones de autores y canciones que marcaron una época en Colombia.

Este trabajo tiene como propósito diseñar una secuencia didáctica para fomentar la lectura crítica a partir de la obra literaria escogida, con el fin de profundizar en una estrategia de enseñanza que lleve a los estudiantes de grado décimo y undécimo a comprender, analizar e interpretar diversos aspectos sociales, económicos y políticos que encontrarán en la novela. Asimismo, se busca que los estudiantes identifiquen los elementos narrativos que se contemplan en la obra, como, por ejemplo; el tipo de narrador, si la historia corresponde a un relato anacrónico o analéptico, además se permitan profundizar acerca de la transformación

que viven los personajes una vez se explora las páginas del libro. Con esto se busca que, mientras los estudiantes identifican la estructura y las características de la novela, al mismo tiempo se permitan reflexionar sobre las problemáticas de su vida personal y las de su entorno y por medio de la elaboración de textos argumentativos que desarrollarán en la secuencia didáctica logren responder a interrogantes como los siguientes: ¿Cuáles han sido los posibles cambios que ha tenido Colombia en el ámbito social, político y económico, desde la década de los ochenta hasta la actualidad? ¿De qué manera puedo aportar desde mi rol como estudiante a la construcción de un país menos violento y más reflexivo?

La secuencia didáctica es una propuesta pedagógica fundamental para fortalecer la lectura crítica en el aula puesto que le permite al estudiante construir su conocimiento de una forma gradual. Es decir, al realizar las actividades que le propone el docente a lo largo de las semanas, esto le permitirá al estudiante reflexionar acerca de sus aprendizajes más significativos. Asimismo, lo que pretende esta secuencia didáctica al trabajar la novela escogida es que el estudiante sea artífice de su propio aprendizaje, siendo un sujeto más autónomo y que de esta manera, al fortalecer sus habilidades lectoescritora pueda ser crítico frente a las problemáticas que experimente tanto en su vida personal como profesional.

En consecuencia, esta propuesta busca fortalecer habilidades para que los estudiantes de décimo y undécimo se conviertan en lectores críticos con competencias necesarias para afrontar los desafíos a la educación superior. Comprender y analizar de una forma crítica tiene como objetivo reflexionar y argumentar por medio de la lectura, esto hace que los estudiantes cuestionen y a su vez resuelvan muchas situaciones que se presentarán durante toda su vida. Es necesario mencionar que muchos estudiantes al momento de iniciar el primer semestre de su

formación en educación superior evidencian los vacíos que tienen en cuanto a la interpretación y producción textual, por esta razón muchos de ellos deciden no continuar con su formación universitaria. Al respecto Gutiérrez et al. (2021) afirman las causas de la deserción en Colombia: “En el país el problema de la deserción en el sistema de educación superior obedece fundamentalmente a un problema estructural del sistema educativo, que acumula falencias desde la formación inicial, la formación básica primaria, secundaria y media hasta llegar a la formación universitaria y, en particular, a la formación en los programas de educación” (p. 4).

Aunque es evidente que existen vacíos a nivel académico tanto en estudiantes de educación media como superior es importante mencionar que en los últimos años se observan resultados en mejora, como lo demuestra el informe nacional de los resultados de la prueba Saber 11 (2019):

Adicionalmente, en 2017 la población estudiantil se concentraba en el nivel de desempeño 3, mientras que, para los años siguientes, se concentró en el nivel de desempeño 4; esto muestra un aumento de las habilidades de los estudiantes que presentaron la prueba, en donde el 49% de los estudiantes en 2019 mostró un desempeño sobresaliente en las competencias evaluadas en Lectura Crítica. (p. 31)

Por eso es necesario elaborar una secuencia didáctica que genere herramientas importantes en cuanto a la lectura crítica para los estudiantes durante su formación académica. Comprender un texto no es tan fácil como la mayoría de las personas lo creen, requiere que los estudiantes aporten sus conocimientos previos, que descifren la tonalidad del texto, implica hacer inferencias, formularse preguntas durante el proceso de la lectura. Leer y comprender

implica descifrar cada palabra escrita para de esta manera, poder desglosar la intencionalidad del autor frente a su escrito. Por ejemplo, cuando los estudiantes leen un libro o un artículo y en ese momento no comprenden el significado de un término, es ahí donde evidencian cómo la sociedad evoluciona a través del tiempo y las palabras. Es decir, las palabras que usaban en el siglo XIX no son las mismas que se usan en la actualidad al momento de escribir un texto. Por lo tanto, comprender y apropiarse de una lectura en particular, aporta en el estudiante categorías como lo son: el contexto y la cultura, entre muchas otras. Tiene razón Cassany (2006), al afirmar lo siguiente:

En resumen, para la orientación sociocultural, leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber descodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utilizan el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, cómo se citan las referencias bibliográficas, etc. (p. 38)

De acuerdo con lo anterior, es importante que la asignatura de Lengua Castellana no se limite solamente al aprendizaje de aspectos gramaticales, sino que proponga temas donde los

estudiantes puedan opinar, avanzar y reflexionar en una sociedad que todos los días se encuentra en constantes cambios.

#### **1.4. Objetivos**

##### **Objetivo general**

- Diseñar una secuencia didáctica para el desarrollo de competencias de lectura crítica en estudiantes de grados décimo y undécimo, calendario A, por medio de la obra *Aunque me muera a la izquierda*, de Fernando Araújo Vélez.

##### **Objetivos específicos**

- Analizar el concepto de lectura crítica y su relación con las competencias lectoras en los estudiantes de los grados décimo y undécimo.
- Evidenciar los problemas de comprensión lectora y desempeño en competencias de lectura crítica presentados por los estudiantes por medio de las Pruebas Saber 11.
- Plantear los elementos que integran la propuesta didáctica basada en la obra *Aunque me muera a la izquierda* de Fernando Araujo Vélez.

## **CAPÍTULO 2. CONSTRUCCIÓN DEL CORPUS TEÓRICO-REFERENCIAL**

### **2.1. Antecedentes**

En la exploración e indagación de artículos y tesis de grado sobre este tema de investigación, que pretende fomentar diversas estrategias para el mejoramiento de la lectura crítica en grados décimo y undécimo, se hallaron varios trabajos, sobre todo nacionales, dedicados a este tema. Esto demuestra que la comunidad académica de las ciencias de la educación ha prestado mucha atención a las carencias de habilidades de lectura crítica en los estudiantes de los últimos años del ciclo escolar y ha pensado diferentes prácticas y maneras de fomentar esas habilidades. Para este trabajo en particular, se han escogido como antecedentes tres trabajos nacionales y tres internacionales que dan cuenta de lo anterior.

#### **2.1.1. Investigaciones nacionales**

Las investigaciones seleccionadas parten de las experiencias docentes que tuvieron en la escuela y que coinciden en la importancia de que los estudiantes desarrollen una postura crítica y reflexiva dentro del aula de clase, aunque cada trabajo entiende de forma diferente el concepto y la práctica de la lectura crítica y, por lo tanto, se enfocan en estrategias distintas. El primero es la tesis de maestría en Educación de la Universidad Militar Nueva Granada, titulada “Estrategias para el mejoramiento de la lectura crítica en estudiantes de noveno grado del colegio Antonio Nariño de Cajicá, Cundinamarca”, de Blanca Yelsi Álvarez Ocampo (2016). Para responder a la pregunta de investigación: “¿qué estrategias son pertinentes para mejorar y reforzar los niveles de lectura crítica de los estudiantes de noveno grado del colegio Antonio Nariño?” (p. 12), la autora explica que la lectura crítica conduce a los sujetos a aprender y a

entender el mundo de una forma individual, crítica y reflexiva; además de llevarlos a profundizar en el texto y a resolver hipótesis durante el trascurso de su lectura. Leer de una manera crítica impulsa al lector a descubrir, por ejemplo, los sarcasmos e ironías, los significados que se encuentran detrás de las líneas. Para lograr esto, el lector crítico debe desarrollar ciertas habilidades de lectura, es decir, debe leer de manera literal, inferencial, crítica, argumentativa y propositiva. Según Álvarez (2016):

La lectura crítica es un preámbulo al desarrollo del pensamiento crítico. Por eso, es importante comprender el texto en su totalidad, extraer el mensaje implícito del contenido que va más allá de lo literal, evaluar afirmaciones y formarse un juicio con fundamento. El único texto que puede criticarse es aquel que se ha entendido (p.17).

Según Álvarez (2016), estas habilidades permiten al lector ir más allá de la extracción de información al momento de abordar un texto. Le permiten leer lo que se esconde detrás de las líneas. Para conseguirlo, la autora tiene en cuenta una serie de presupuestos y objetivos:

- El autor siempre escribe con un propósito en particular: informar, enseñar o convencer. El objetivo del lector crítico es descubrir, una vez se sumerge en las páginas, cuál es esa intención.
- Los autores siempre escriben con un tono en particular: alegría, desilusión, depresión, entusiasmo. Por eso, es necesario que el lector crítico interprete en el texto estos detalles.

- Un buen lector debe ser capaz de seleccionar la información relevante y, además, al finalizar el texto debe poder debatir con argumentos si está de acuerdo o no con la postura del autor.
- Durante el proceso de lectura el lector deberá preguntarse: ¿qué motivó al autor a escribir este texto?, ¿cuáles son los elementos importantes en el texto?, ¿cuál es mi opinión respecto al tema?, ¿estoy de acuerdo o no?, ¿por qué?

Lo anterior es muy importante para el presente trabajo, ya que pone de manifiesto que, para fomentar la lectura crítica en el aula de clases, es necesario que los estudiantes asimilen unas ideas o unos supuestos sobre la lectura (“los autores tienen propósitos particulares”, “los autores siempre tienen un tono”) y se planteen unos objetivos concretos (“debatir con argumentos al finalizar”, “hacerse preguntas específicas sobre el texto”). En el aula hay que tomarse el tiempo de explorar con los estudiantes dichos presupuestos y objetivos para entrar y profundizar en un texto, cuestionando y descifrando los propósitos de los autores. Eso es lo que la docente entiende por leer detrás de las líneas, el pilar, para ella, de la lectura crítica. Una vez los estudiantes tengan la seguridad de haberlo conseguido, podrán plasmar sus propias preguntas y propósitos en un documento en el que expongan sus argumentos.

El segundo trabajo de grado seleccionado se titula “La importancia de la lectura crítica en jóvenes: una propuesta pedagógica en el Liceo Americano”, tesis de pregrado de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Javeriana, presentada por Mario Andrés Gómez Vargas (2021). Este trabajo tuvo como objetivo fomentar lectores críticos de grado octavo a través de la obra *Azul* de Rubén Darío. Esto se llevó a cabo mediante una secuencia didáctica cuya finalidad era acercarse a la

obra literaria por medio de diversas actividades, tales como: apreciación de contextos, retratando al autor y sus propósitos, intenciones y propósitos de la obra, análisis literal del texto, asociación de contextos (conversatorio, Magíster en Educación Artística) y la lectura como experiencia.

Así, la primera sesión de trabajo en el aula inició con una encuesta que tenía preguntas como: “¿qué entiende por literatura?, ¿cuántos libros lee en el transcurso del mes?, ¿qué tipo de literatura disfruta más?”. Con esto, el docente evidenció de qué manera los estudiantes relacionan la literatura con su propia realidad, cómo la conciben y entienden. En la semana dos, el docente sumergió a los estudiantes en la biografía del autor a través de un video biográfico que tenía como objetivo recordar la importancia de esta obra cuando se publicó en Chile en 1888. Al terminar de observar el video, el docente propuso otra serie de preguntas que pedían analizar, interpretar y reflexionar sobre la vida y el contexto del autor. Para la sexta clase, el docente invitó a otro profesor con maestría en Educación Artística. Esta conversación tuvo como fin exponer las similitudes entre el arte, la concepción de belleza y el papel del artista en la sociedad. Este escenario fue fundamental para que los estudiantes reflexionaran de nuevo sobre el contexto y el artista, pero también sobre la relación que estos aspectos tienen con su propia experiencia. Y en la última sesión, los estudiantes presentaron un trabajo a través del cual el docente analizó su producción escrita, creativa, gráfica y su capacidad de síntesis. En este trabajo, además, se pudieron evidenciar las conclusiones a las que llegaron los estudiantes a lo largo de las sesiones. De esta manera, mediante los ejercicios que se trabajaron en el aula, los estudiantes lograron fortalecer su actitud crítica y reflexiva.

El trabajo de Gómez Vargas hace énfasis en algo que es muy importante para la monografía que ahora se presenta: leer críticamente es un proceso que se consigue con el tiempo. Lo anterior quiere decir que, tanto docentes como estudiantes, deben tener en cuenta que los niveles de comprensión necesarios para lograr desarrollar la lectura y la escritura en el salón de clases tienen etapas. Por eso es importante mencionar que la didáctica, en el trabajo de grado de Gómez Vargas, se realizó con base en el proceso que Isabel Solé establece en su obra *Estrategias de lectura* (1998), en donde se explica que la enseñanza de la lectura es un proceso complejo que requiere de tiempo y de un paso a paso en el que los estudiantes logren comprender, identificar y argumentar sobre la obra literaria. Además, menciona la importancia que el docente logre trabajar ese proceso a través de una “lectura orientada” en el aula de clase. Al seguir estas estrategias, Gómez Vargas recuerda en su trabajo de grado la importancia de la relación y el acercamiento que debe construirse entre docente y estudiante dentro del aula. El docente debe incentivar espacios donde los estudiantes tengan curiosidad por aprender y explorar las obras literarias. Además, debe fomentar en los estudiantes un interés por aprender y explorar ciertos conocimientos de forma activa. De lo contrario, los estudiantes se convierten en seres pasivos que le entregan toda la responsabilidad al educador.

La relación estudiante-docente se explora también en el tercer trabajo de grado seleccionado, “La lectura crítica en grado once: estudios en dos colegios de Bogotá”, tesis de pregrado en español y filología clásica de la Universidad Nacional de Colombia, presentada por Gilma Lucía Agudelo Guzmán (2018). En su investigación, la autora menciona cómo los docentes y estudiantes deben eliminar la lectura superficial del aula de clase. Es decir, ambos deben establecer códigos o categorías que los conduzcan a ir más allá de los elementos

tipográficos del texto: se deben establecer actividades diversas en las que los estudiantes logren sintetizar y tomar posición frente a un texto o un discurso, puedan ser capaces de extraer los elementos más importantes y relevantes y analicen similitudes y diferencias de un contexto pasado con el actual. En resumen, los estudiantes deben responder reflexivamente a las dinámicas que el docente plantee en cada sesión de clase.

Este trabajo aborda minuciosamente el concepto de la lectura crítica y cómo esta necesita de una alianza con el pensamiento crítico-conceptual. El pensamiento crítico implica la capacidad de los estudiantes de cuestionarse cada situación, lectura y aprendizaje de su vida, de explorar un poco más su realidad y de llegar a ser personas más reflexivas con su entorno. Cuestionarse sobre la realidad llevará a los estudiantes a aceptar ciertas cosas de su contexto o, por el contrario, a transformarlo desde sus capacidades. En relación con lo anterior, Agudelo define la lectura crítica a través de las palabras de Paulo Freire: “la lectura crítica proceso que implica una comprensión crítica del acto de leer, que no se agota en la decodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo” (como se cita en Agudelo, 2018, p. 21).

A su vez, la autora vincula esta comprensión que va más allá de la palabra escrita, y se extiende al mundo con lo que Miguel de Zubiría llama “lectura metatextual”, la cual debe trabajarse en el bachillerato y gran parte de la universidad. Para Agudelo este nivel de lectura es fundamental para que los lectores establezcan una postura crítica ya que implica plantear al texto preguntas en el ámbito político, social, cultural, personal e intertextual. Se trata de lo que esta autora define un “procedimiento decodificador metasemántico” (2018, p. 27), que establece detenerse en ciertos fragmentos del libro y hacer un profundo análisis de lo que hay

más allá de la creación de personajes o la distracción de la trama: “un intento de conocer al autor a través de su trabajo, dando luz acerca del porqué del texto a través del autor” (p, 27).

Así, la lectura crítica es permitirse conocer al autor y su contexto por medio de su obra.

En síntesis, las tres tesis mencionadas son antecedentes de este trabajo de investigación porque, por un lado, todas son experiencias de fomento de la lectura crítica en colegios de Bogotá o municipios cercanos, como Cajicá; y, por otro lado, cada una de estas tres tesis se enfoca en una dimensión distinta de la lectura crítica, y el presente trabajo de investigación se nutre de lo más importante de cada uno de sus enfoques. De Álvarez (2016) se extrae la idea de que se puede fomentar la lectura crítica a través de presupuestos y objetivos que los estudiantes deben asimilar para, de este modo, desarrollar la capacidad de leer tras las líneas y superar el proceso de lectura como mera captación de información. De Gómez (2021) se resalta la idea de que la lectura crítica es un proceso con etapas, que se desarrolla con el tiempo y no de manera inmediata (hay un antes, un durante y un después), y en ese proceso los estudiantes interiorizan lo que están leyendo y lo vinculan con sus propias experiencias, todo a partir del acompañamiento guiado del docente. Y de Agudelo (2018) se apropia la idea de la lectura crítica como una forma de desarrollar el pensamiento crítico, a partir del cual los estudiantes pueden ir más allá de la obra y entender su contexto; se les posibilita ver más allá de su propio mundo inmediato y tomar una postura reflexiva y comparativa frente al libro y frente a la realidad. Por último, todos los antecedentes nacionales insisten en la importancia de la producción de textos por parte de los estudiantes como parte del proceso de desarrollo de la lectura crítica, algo que este trabajo de grado tiene como uno de sus puntos principales.

### **2.1.2. Investigaciones internacionales**

En el contexto internacional se encontraron y seleccionaron tres trabajos que abordan el problema del desarrollo de la lectura crítica en Perú, Ecuador y México. Todos los trabajos señalan que, en los últimos años de la educación escolar de sus respectivos países, la formación de lectores se suele reducir al desarrollo de habilidades básicas, como las competencias gramaticales o la localización y captación de información, e incluso a veces los estudiantes ni siquiera llegan a esto. Y, por supuesto, se dejan de lado habilidades como la inferencia y la toma de posición sobre las lecturas, el desarrollo de un criterio autónomo sobre lo leído y la creación de argumentos y textos a partir de la experiencia lectora, habilidades que hacen parte de lo que antes se ha descrito como lectura crítica.

En ese orden de ideas, el primer trabajo es un artículo de investigación titulado “Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria”, escrito por Adolfo Zárate Pérez (2019). Se trata de un estudio del caso peruano. En este texto, su autor revisa y clasifica más de 2.000 preguntas sobre lectura crítica incluidas en libros de texto destinados a la enseñanza del área de Comunicación en la secundaria, publicados entre 2011 y 2013 por el Ministerio de Educación de Perú y por editoriales privadas. Los resultados de esta investigación muestran que el 12 % del total de las preguntas no apuntan a fomentar la lectura crítica, el 7 % de las preguntas responden a lo que el autor llama la “lectura crítica tradicional” (cuyo único fin es emitir juicios morales sobre las obras a partir de preguntas del tipo “¿qué opinas sobre la actitud de este personaje?”) y el 78 % se clasifican en lo que el autor llama la “lectura crítica cognitiva”.

Esta forma de entender la lectura crítica busca que los estudiantes desarrollen la reflexión a partir de un amplio grupo de habilidades, tales como percibir los propósitos y razones del texto, evaluar su contenido, emitir juicios sobre su forma, evaluar los usos y fuentes de la información y evaluar la validez de la argumentación del autor del texto. El problema, según Zárate es que “a pesar de la cantidad y diversidad de preguntas de este tipo, estas no cubren una amplia gama de habilidades críticas cognitivas” (p. 201), pues las preguntas se centran sobre todo en la evaluación y opinión del contenido. Además, dentro de estas preguntas hay un conjunto que “si bien son críticas, se pueden responder sin leer el texto; es decir, son extratextuales” (p. 192), y hay otro conjunto de preguntas que buscan que el estudiante reflexione sobre la forma de los textos, pero “muchas de ellas se pierden en la trivialidad o generalidad” (p. 195).

Por último, el estudio revela que solo cerca del 4 % de las preguntas de los libros de texto responden a lo que el autor llama la “literacidad crítica”, una forma de entender la lectura bajo un enfoque sociocultural que permite a los estudiantes desarrollar estas habilidades:

Pensar con mayor profundidad sobre los textos, situarlos e involucrarlos en las relaciones sociales. Además, les permite encontrar supuestos, ideologías y visiones del mundo que subyacen en los textos. Estas operaciones les permiten reconocer subjetividades presentes en los textos y relacionarlos con los problemas sociales, culturales o políticos.

Todo ello, los convierte en pensadores más activos. (Pérez Zárate, 2019, p. 202)

Es decir, estas son habilidades para formar lo que a lo largo de este trabajo de grado se entiende como verdaderos *lectores críticos*, y el hecho de que los libros de texto no tengan casi

espacio para el desarrollo de estas habilidades es preocupante. Sin embargo, al mismo tiempo es una invitación para que se realicen más trabajos investigativos de este tipo y para que existan más iniciativas de fomento de la lectura crítica.

El segundo trabajo también muestra un caso preocupante, pero en el contexto mexicano. Se trata de un artículo titulado “La lectura crítica como herramienta básica en la educación superior”, escrito por Lilia Mercedes Alarcón Pérez y Jorge A. Fernández Pérez (2006). Y aunque es un texto sobre los problemas de lectura crítica de los estudiantes en la universidad, los autores se encargan de explicar que esos problemas vienen desde la formación escolar y tienen que ver con las competencias lectoras que no se desarrollan en los últimos años escolares, una idea que es muy importante para esta línea de investigación centrada en los estudiantes de grados décimo y undécimo:

En México los estudiantes de educación básica aprenden a decodificar un texto pero no logran comprender su significado; asimismo, revelan que un alto porcentaje de los estudiantes que egresan de secundaria no son capaces de realizar las tareas de lectura más elementales. (Pérez y Pérez, 2006, p. 6)

Frente a esta situación, los autores invitan a los maestros a buscar estrategias de fomento de la habilidad de lectura crítica, pues estas permitirían a los estudiantes universitarios a ir más allá de la “decodificar un texto” y, con ello, les permitirá desarrollar su conciencia personal y social, su participación en la esfera de lo público y aportar “un valor decisivo en la construcción del espacio de la subjetividad, de la individualidad, del pensamiento abstracto, crítico y reflexivo y de la autonomía del hombre y de la mujer modernos” (p. 7). Es decir, este

trabajo, como otros antes mencionados, entiende la lectura crítica como una herramienta fundamental para desarrollar el pensamiento crítico.

El último trabajo se titula “Pedagogía crítica para la construcción de aprendizajes en el bloque de la comunicación oral” y es una tesis de Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica Indoamericana, presentada por Jisella Elizabeth Obando Paredes (2020). Este trabajo busca fomentar diversas estrategias de aprendizajes a través de una guía, para que los docentes de bachillerato del colegio Unidad Educativa Saul’O de Quito, Ecuador, trabajen la pedagogía crítica como forma de promover la comunicación oral en sus clases. En su investigación, la autora descubrió que, aunque los colegios se rigen por el currículo nacional de aplicación obligatoria, en la práctica estos lineamientos curriculares “no siempre son desarrollados ni tomados en cuenta al desarrollar las destrezas como en el caso del área de lengua y literatura”, y por lo tanto las instituciones educativas “siguen enmarcadas en metodologías conductistas sin notar la importancia de trabajar con estudiantes para que sean capaces de generar ideas, expresar conocimientos y producir nuevos aprendizajes” (p. 6). Es decir, los docentes de la institución planean sus clases basándose en la pedagogía tradicional, lo que lleva a que no se propicien espacios como por ejemplo debates, foros, entre otra serie de actividades que promuevan el mejoramiento de las habilidades críticas. Esta apreciación es importante para la línea de investigación que ahora se presenta, pues como se verá más adelante, en el apartado 2.2.2, en el caso colombiano parece también haber un desfase entre los lineamientos u objetivos nacionales y la práctica en los colegios.

Por consiguiente, la propuesta de la autora de la tesis es diseñar una guía titulada “Guía de estrategias metodológicas basada en la pedagogía crítica para el desarrollo de aprendizajes

en el bloque de comunicación oral para el noveno año de educación general básica” (p. 79), que tiene como objetivo orientar a los docentes para que reconozcan en la pedagogía crítica ciertas herramientas que conducirán a los estudiantes a apropiarse de la información textual y contextual y de esta manera reflexionar sobre los aprendizajes que los llevarán a desarrollar una postura propia frente a los conocimientos que se trabajen durante las clases. De esas herramientas que ofrece la pedagogía crítica, la autora de la tesis decide centrarse en dos: la interacción social y la expresión oral. A través de ellas se buscó mejorar las destrezas lingüísticas, la capacidad de reflexión, el análisis y comprensión de textos y la emisión de juicios de valor.

Por esta razón, en esta guía se plantearon preguntas abiertas, ideas de conversatorios y de espacios donde los estudiantes puedan debatir por medio de argumentos sus conocimientos y aprendizajes previos. Lo más destacable de esta propuesta es que entiende, bajo la práctica de la pedagogía crítica, que el docente no es el único que imparte conocimientos, sino que estos se desarrollan en comunidad, a través del debate y el intercambio de ideas. Este tipo de actividades, que no parecen haber sido muy consideradas en los antecedentes nacionales expuestos, se tendrán en cuenta en este trabajo de grado.

En conjunto, estos antecedentes internacionales permiten insertar el presente trabajo de grado en un contexto más amplio, en el panorama hispanoamericano, en el cual hay una serie de esfuerzos provenientes de la academia para fomentar en los estudiantes las capacidades de leer y pensar críticamente, en medio de entornos escolares en los que las habilidades que proporciona la lectura crítica no se suelen tener en cuenta.

## 2.2. Marco teórico

### 2.2.1. Categorías necesarias para la definición de la lectura crítica

La *lectura crítica* (el concepto central sobre el que gira esta línea de investigación) se entiende, desde la perspectiva de Daniel Cassany (2006), como una manera de impulsar a las personas a pensar de forma individual, autónoma y reflexiva. Sin embargo, para llegar a ser un lector crítico, se necesita desarrollar ciertas competencias que resultan más complejas y que van más allá de habilidades como leer en voz alta o identificar los signos lingüísticos del texto. De todas estas que se podrían identificar para la lectura crítica,<sup>1</sup> en este trabajo se sintetizan y definen tres competencias: la alfabetización funcional, la intertextualidad y la literacidad crítica.

#### 2.2.1.1. Alfabetización funcional

Es posible que la habilidad más importante a desarrollar para llegar a considerarse un lector crítico sea la *comprensión*. Pero como se trata de un concepto con muchas aristas, en este trabajo se prefiere el de *alfabetización funcional*, que Cassany (2006) define de la siguiente manera:

Más moderna y científica es la visión de que *leer es comprender*. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender solo se sugiere, construir un significado, etc.

---

<sup>1</sup> Véase, en este sentido, Pérez Zárata (2019), quien define tres formas de entender la lectura crítica y, para cada una, enlista una serie de habilidades lectoras a desarrollar (pp. 183-188).

Llamamos alfabetización funcional a este conjunto de destrezas, a la capacidad de comprender el significado de un texto. Y denominamos analfabeto funcional a quien no puede comprender la prosa, aunque pueda analizarla en voz alta. (p. 21.)

En este sentido, para Cassany es muy importante que el lector crítico (el alfabeto funcional) se haga ciertas preguntas que son como paradas o pausas en medio del viaje por la lectura, pues implican detenerse continuamente para reflexionar sobre lo leído. Dichas preguntas son, por ejemplo, ¿cuál es la intención que tiene el autor con el texto?, ¿cuándo y por qué escribió aquello?, ¿por qué hace tanto énfasis en este tema en específico? Así entendida, la alfabetización funcional es la habilidad de comprender el texto más allá de su determinación lingüística, para poder llegar a hacerle preguntas que el mismo lector se responderá. Esto también quiere decir que ser un *alfabeto funcional* implica tener claridad frente a los discursos que, como lector, cada uno desarrolla durante su proceso de lectura.

Por lo anterior, la alfabetización funcional se trata de una habilidad autorreflexiva y de autocomprensiva. Y de una manera similar, Isabel Solé (2011) define la habilidad de *comprensión* como un “esfuerzo cognitivo”. Este esfuerzo (bien se llame *comprensión*, bien *alfabetización funcional*) implica que el lector se convierta en un sujeto activo que analiza, interpreta y contribuye al significado que se encuentra detrás de las líneas del texto. Y en este sentido, para llegar a comprender un texto, según Solé, son necesarios tres elementos: el *conocimiento previo*, los *objetivos* y la *motivación*.

El *conocimiento previo* es la serie de valores, procesos de comunicación y acervo cultural que adquirimos día a día al interactuar con los demás. Es pues, la construcción que cada uno tiene de su propia realidad. Así, llegar a comprender una conferencia, una canción o una

información emitida en la radio es posible gracias al conocimiento previo. Y, de manera recíproca, ese conocimiento previo se expande con el mismo proceso de lectura, pues, a medida que el sujeto lee y repasa textos, conecta sus saberes con los saberes que desglosa mientras lee; es decir, se acrecientan sus conocimientos previos y así el proceso de comprensión de textos futuros le resultará más sencillo. Por otra parte, dice Solé, los *objetivos* y la *motivación* del lector tienen que ver con establecer una finalidad en la lectura, algo que se pretende encontrar. Antes de empezar a leer, el sujeto debe preguntarse por qué está leyendo ese libro y qué información quiere extraer del texto; estas preguntas hacen que este decida quedarse en una lectura, pese a lo difícil que resulte.

En síntesis, la *alfabetización funcional* es una habilidad de lectura crítica que implica posicionarse frente a un texto a partir de un planteamiento previo de objetivos y un planteamiento continuo de preguntas a medida que se lee; todo lo cual permite establecer un diálogo constante entre el saber previo del lector y el saber que se busca extraer de la lectura, en un proceso que podemos llamar *comprensión*.

#### **2.2.1.2. Intertextualidad**

La intertextualidad es un término que, en pocas palabras, establece la relación y conexión con otras disciplinas humanísticas. Inicialmente fue acuñado por la escritora francesa Julia Kristeva en la década del sesenta, quien tomó como referente al teórico ruso Mijael Bajtín, el cual había llamado *intersubjetividad* a la conexión que establecen varios tipos de textos. Para el autor, la “palabra literaria” no era un punto estable o que apuntara a un solo significado, sino que era el resultado del diálogo, el contexto, la cultura y la relación de varias voces que se complementan entre varios tipos de lecturas, convirtiéndose en “superficies textuales”. Por eso, para Bajtín

existe intersubjetividad cuando el autor logra conectar el sujeto de la escritura, el destinatario y los textos exteriores. Teniendo esto como punto de referencia, Kristeva (1997) se refiere a la intertextualidad así:

Todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En el lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de *intertextualidad*, y el lenguaje poético se lee, por lo menos, como *doble*. (p. 3)

Uno de los críticos estructuralistas que tomó como referente a Kristeva fue Gérard Genette, en su obra *Palimpsestos*. En esta, el autor estableció las semejanzas y diferencias que existen entre varios textos, y a este concepto le otorgó el nombre de *transtextualidad*. Este término lo subdivide en tres categorías intertextuales: el *hipotexto*, *hipertexto* y *metatexto*. El primero se refiere al texto original, mientras que el segundo es el texto que se escribe a partir del primero. La tercera categoría hace referencia a los textos que escriben los críticos literarios sobre otro tipo de textos. Por lo tanto, una de las condiciones que establece Genette es que la intertextualidad surge siempre y cuando el lector logre la interpretación cultural y literaria que estableció el emisor en su escrito, logrando comprender ciertas inferencias al momento de sumergirse en la lectura.

De estas definiciones de *intertextualidad*, propias de la semiótica y el estructuralismo, se puede extraer una habilidad lectora muy importante que implica concebir el texto como una serie de conexiones internas (hipotexto) y externas (hipertexto y metatexto) que se dan al mismo tiempo y, como dice Kristeva, hacen del texto un mosaico de citas tejidas. Esta comprensión se conecta con lo que Miguel de Zubiría llama la "lectura metatextual", que es el

último de los seis niveles de lectura propuestos por este autor. Para Zubiría, el lector debe desarrollar este nivel en los últimos años del bachillerato y en la universidad, y, tras ello, podrá entender que los textos están conformados por una *lógica interna*, que abarca las relaciones entre sus elementos, y, a su vez, por una *lógica externa*, denominada contexto (Agudelo, 2018. pp. 24-25). Según Zubiría:

De la misma manera según la cual se relacionan las frases en un escrito cualquiera, y por ello las ideas en él contenidas, el escrito también [...] puede establecer relaciones con otros textos o con otros sistemas de ideas. (Zubiría, 1996, como se citó en Agudelo, 2018. p. 25)

La comprensión de esas relaciones que van más allá de la lógica interna del texto, las relaciones *metatextuales*, se pueden establecer a partir de los siguientes puntos:

- relaciones con el contexto sociopolítico y sociocultural en el que se inserta la obra y que influye sobre el texto mismo (implica profundizar en los hechos externos a la obra, sin los cuales esta se hubiese escrito de otra manera).
- Relaciones con el contexto propio del autor (implica profundizar en los hechos fueron detonantes en la vida del autor para posteriormente ser plasmados en su obra).
- Relaciones de la obra con otras obras, tanto las publicadas en esa época y en épocas posteriores.

Al buscar comprender el contexto de la obra, el lector se vuelve un investigador que analiza la realidad, las consecuencias y los hechos de una época, pero también se vuelve un tejedor de sentidos y relaciones entre textos. En suma, como afirma Zuleta (1982), “leer no es

recibir, consumir y adquirir”, en cambio, “leer es trabajar” (p. 10). Y ese trabajo significa que el lector asuma una posición activa: que analice y se pregunte el porqué de los hechos históricos tanto de la obra como de la vida del autor, que proponga, opine y compare diferentes textos de diferentes épocas con los de su mundo actual.

En síntesis, la *intertextualidad* se puede entender como una habilidad de lectura crítica que implica acercarse a un texto buscando, trazando, investigando y haciendo evidentes las conexiones entre su lógica interna y externa, para, de este modo, reflexionar sobre lo que está más allá del texto y, sin embargo, la determina.

### **2.2.1.3. Literacidad crítica**

Cassany (2006) define el término *literacidad*, que viene del inglés *literacy*, como una habilidad que abarca “todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura” (p. 38). Sin embargo, añade el autor, “la literacidad no es solo una forma de comunicación sino una herramienta para ejercer la autoridad y la dominación” (p. 42). Esto porque la capacidad de lectura y escritura, así entendida, se produce gracias a distintas instancias de poder, como las escuelas, las instituciones, los gobiernos, etc. Todo acto de escritura se enmarca en esas instancias por lo que ninguna escritura es neutra.

Bajo este marco surge el concepto de *literacidad crítica* como una habilidad que implica aceptar o rechazar, analizar y asumir una postura crítica frente a cualquier práctica de literacidad. Así lo expresa Vargas (2015), quien define la literacidad crítica como

la capacidad de seleccionar y filtrar grandes cantidades de información, la capacidad de analizar su veracidad y rigor, la habilidad de contrastar las fuentes y los enfoques que se dan a los datos, la facultad de interpretar los contextos, los nuevos roles de lector y escritor, y la de evitar ser manipulados por los discursos que circulan en los medios, en Internet y las redes sociales, y de producir textos propios con los recursos que ofrece la red. (p. 142)

Si bien bajo algunas perspectivas teóricas el concepto de *literacidad crítica* es el mismo que el de *lectura crítica*, es decir, son casi intercambiables como lo asumen Pérez (2019) y Vargas (2015); en el presente trabajo se rescata la definición más puntual, citada antes, según la cual el concepto de literacidad crítica le permite al lector comprender que todos los textos tienen objetivos (que pueden ser la manipulación o la desinformación) y toman una posición ideológica en el entorno en el que se mueven, sea este la Internet, los medios de comunicación, etc. Desde esta perspectiva, como dice Pérez (2019), es claro que “cualquier texto contiene ideología” (p. 186), y por esta razón la literacidad crítica “se sustenta en el enfoque sociocultural que concibe la lectura como una práctica social” (p. 186). De manera similar, Cassany (2006) sostiene que en los textos “siempre hay sesgo, ideología, intereses. Nada es neutro. Nunca. Siempre hay algo detrás de las líneas, que debemos descubrir” (p. 57).

Bajo la visión de la lectura como práctica social y de los textos como agentes ideológicos, Vargas (2015) señala que las escuelas han perdido su papel hegemónico en la apropiación y circulación de la información, es decir, las literacidades no están atadas ya a los espacios institucionales. En cambio, ese papel de poder lo han tomado los medios digitales, por lo cual se produce lo que él llama las *literacidades digitales*. Por esta razón, la literacidad crítica

sería una herramienta de emancipación de los estudiantes frente a los medios digitales, e implicaría una actitud activa, por parte de ellos, para seleccionar, filtrar, verificar, aceptar o rechazar la información infinita que pone a nuestra disposición el Internet.

Y así, en síntesis, en este trabajo de grado se entiende la *literacidad crítica* como una habilidad de lectura crítica que permite al lector enfrentarse al texto y reconocer su ideología, su concepción de mundo y sus relaciones sociales y prácticas culturales, esto con el fin de poder filtrarlo, analizarlo y expresar una posición personal sobre este, sin aceptar su verdad como absoluta o única.

### **2.2.2. La lectura crítica en los documentos institucionales del Ministerio de Educación y en las Pruebas Saber 11°**

Las categorías de la lectura crítica expuestas antes se complementan con los *Lineamientos curriculares de lengua castellana* del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia. En estos lineamientos, la *lectura* se entiende como un proceso de construcción cuyo objetivo es comprender a profundidad diferentes tipos de textos. Y en esa misma línea, los lineamientos entienden la *lectura crítica* como un proceso en el que, después de pasar ciertos niveles de comprensión textual, se llega a establecer posturas claras y críticas sobre un tema en particular relacionado con lo leído. Así, dice el MEN: “la interpretación en profundidad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario o lectura literal, pasa por un nivel secundario, o lectura inferencial, y converge en un nivel crítico-intertextual” (1998, p. 53). Este *nivel crítico-intertextual* se corresponde con las categorías que se expusieron en el apartado anterior, pues dicho nivel hace referencia a las habilidades y actitudes que permiten a los estudiantes asumir

una actitud activa, esto con el fin de crear un diálogo con el autor y de esta manera propiciar una postura dialógica con sus conocimientos previos y al mismo tiempo buscando espacios que promuevan los debates y foros en los que se repiensa y analiza ciertos elementos de lo leído.

En definitiva, lo que busca el MEN a través de la lectura crítico-intertextual es que los estudiantes se conviertan en lectores competentes para quienes la lectura es “la puesta en red de saberes de múltiples procedencias” (MEN, 1998, p. 75). Así la conciencia de su acción los llevará a plantear una postura crítica y reflexiva sobre lo leído. Si bien es cierto que cada estudiante comprende, asimila y reflexiona sobre un tema de forma distinta, esto no quiere decir que no se puedan aumentar los niveles de lectura a través de distintas herramientas y habilidades que generen una postura más amplia y reflexiva sobre el mundo que los rodea. Asimismo, lo plantea el MEN en los lineamientos curriculares de Lengua Castellana a través del entendimiento de la *lectura crítica* como el resultado de una serie de niveles que se van alcanzando en el proceso de formación escolar.

En este sentido, es importante mencionar que el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) elabora las preguntas de las Pruebas Saber 11 de cada módulo con base, justamente, en las competencias y habilidades que establecen los lineamientos curriculares mencionados. De allí que se establezcan cuatro niveles de desempeño en el módulo de la lectura crítica:

- Nivel 1: el estudiante perteneciente a este nivel logra interpretar la temática, intención y propósito del autor siempre y cuando estos datos se encuentren de manera explícita

en el texto, por lo que puede responder preguntas sobre de qué trata el texto, qué ocurre allí y dónde ocurre.

- Nivel 2: el estudiante identifica en este nivel la estructura del texto (título, párrafos, enunciados) y lo entiende de manera global, por lo que puede señalar el propósito comunicativo de este.
- Nivel 3: en este nivel el estudiante comprende y analiza de una manera crítica el propósito que tiene el autor al escribir el texto y, además, va más allá de lo literal, confrontando y analizando otros textos; esto lo lleva a realizar escritos en los que compara, jerarquiza y contextualiza sobre el tema leído.
- Nivel 4: en este nivel, además de las habilidades del nivel anterior, el estudiante puede realizar ciertas hipótesis de elementos que no se encuentran en el texto, pero sí en otros de tipo político, filosófico, folclórico, etc., relacionándolos con su experiencia personal; esto lleva a que describa de una manera global, profunda y crítica el sentido y propósito de lo leído.

Ahora bien, al entrelazar lo nombrado en los *Lineamientos curriculares* con los niveles de comprensión enlistados, se entiende que los niveles 3 y 4 encierran las habilidades que harían de los estudiantes propiamente lectores críticos-reflexivos. Tal y como lo explica el MEN (1998) acerca del nivel crítico-intertextual, en este la interpretación atraviesa varios caminos que se corresponden con las habilidades que se espera de los estudiantes en los niveles mencionados:

[La explicación interpretativa] va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico-discursiva

(identificación de la super estructura: ¿es un cuento, una historieta, un poema, una noticia, una carta,) y desemboca en el reconocimiento de los puntos de vista tanto del enunciador textual y el enunciatario, como de las intencionalidades del autor empírico. (MEN, 1998, p. 75)

Así pues, vale la pena analizar qué porcentaje de los estudiantes del país cumple con estos criterios de lectura crítica. De acuerdo con esto, según los reportes disponibles en la página web del Icfes, en las Pruebas Saber 11 aplicadas en el periodo comprendido entre los años 2019 y 2021, se evidencian resultados muy distintos para los estudiantes de calendario A y calendario B ya que, en las pruebas del 2019, apenas un 12 % de los estudiantes de calendario A calificó en el nivel 4, en cambio, el 49 % de los estudiantes de calendario B alcanzó dicho nivel. Esto quiere decir que, para el 2019, el calendario B obtuvo 31 puntos porcentuales por encima del calendario A en el nivel 4 de las estas pruebas.

Los resultados del 2020 muestran que el 49 % de los estudiantes de calendario A alcanzó el nivel 3 y tan solo el 10 % de los estudiantes logró llegar al nivel 4. En cambio, los estudiantes de calendario B obtuvieron un 46% en el nivel 3 y el otro 43% logró el nivel 4. En el 2021 los cambios no fueron muy significativos. Para el calendario A, el 45 % de los estudiantes alcanzó el nivel 3 y tan solo el 13 % alcanzó el nivel 4. Para el calendario B, el 44% de los estudiantes alcanzó el nivel 3, mientras que el 46 % logró llegar al nivel 4.

En promedio, durante los últimos tres años, menos de la mitad de los estudiantes alcanza el nivel 3, tanto para el calendario A como para el calendario B. La diferencia más grande está en el nivel 4, pues mientras en el calendario B un poco menos de la mitad de los estudiantes logra alcanzar este nivel, en el calendario A tan solo cerca del 10 % de los

estudiantes lo logra. Lo que lleva a concluir que muy pocos de los estudiantes de calendario A que logran graduarse podrían ser considerados, bajo los estándares del MEN, como lectores críticos.

De acuerdo con el análisis de los resultados, es claro que los estudiantes de grado undécimo no cumplen con los niveles de desempeño 3 y 4, los cuales hacen referencia, por un lado, a la comprensión e interpretación de las lecturas y, por otra parte, a la producción y creación de los textos de una manera crítica y argumentativa. El resultado es alarmante, sobre todo, en los estudiantes de calendario A, aunque más de la mitad de los estudiantes de calendario B tampoco logró llegar al nivel 4. En general, es evidente que en los últimos años ni los estudiantes ni los maestros han hecho esfuerzos significativos para acercarse a un nivel de desempeño 4 en lectura crítica.

En conclusión, lo anterior permite sostener que la mayoría de los estudiantes de grado undécimo terminan su formación en educación media sin tener las habilidades y herramientas de lectura crítica, tal cual se evidencia en el párrafo anterior, estas son necesarias para enfrentarse a la educación superior, lo que ocasiona que el proceso de formación sea más complejo y desafiante. Por eso, es importante que tanto los docentes como los mismos estudiantes elaboren estrategias en el aula de clase para desarrollar las habilidades de lectura crítica que se han expuesto antes: el alfabetismo funcional, la capacidad intertextual y la literacidad crítica, categorías que se corresponden con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional en sus lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana, pero que, en la práctica, no parecen desarrollarse en la escuela.

### **2.2.3. Estrategias para formar lectores críticos en la escuela**

Teniendo en cuenta lo expuesto antes, en este apartado se explicarán tres estrategias que podrían ayudar a desarrollar las habilidades de lectura crítica conceptualizadas. Estas estrategias son, a saber: la lectura orientada, la pedagogía crítica y la alfabetización académica.

#### **2.2.3.1. La lectura orientada**

Según Solé (2011), esta estrategia debe trabajarse en tres pasos o tres tiempos:

- *Antes de la lectura:* Es importante que el docente logre crear ciertas expectativas en los estudiantes en relación con la obra literaria. El docente debe permitirles a los estudiantes que su primer encuentro con la obra literaria sea de una manera individual e íntima. Es decir, que los estudiantes observen el dibujo de la portada, que quizá se detengan a buscar el epígrafe en las primeras hojas, que observen el tamaño de la letra y los pequeños detalles que permitirán crear una conexión entre autor y lector.
- *Durante la lectura:* Una vez los estudiantes inicien con la lectura y profundicen en la obra, los personajes y su contexto, es esencial que el docente juegue con una serie de preguntas que le permitan identificar si los estudiantes realmente entienden y comprenden la narración, así el docente podrá identificar si ellos responden a la lectura inferencial.
- *Después de la lectura:* Este último paso es crucial ya que el docente indagará un poco más en las posturas que tomen los estudiantes y cómo interpretan situaciones particulares de la obra. Además, indagará en los elementos que los estudiantes identifican que el autor aporta en su narración a nivel sociocultural.

El propósito de esta estrategia es afianzar los lazos entre los estudiantes y los textos a un nivel que vaya más allá del compromiso de la clase, pues solo a través de un vínculo más íntimo se desarrollan las habilidades de ese “proceso cognitivo” que es la comprensión. La alfabetización funcional no se consigue a través de la obligación o la imposición, sino del acompañamiento. Es decir que, de la mano del docente, el estudiante podrá empezar a plantearse las primeras preguntas necesarias sobre el texto, para luego plantearse las suyas propias.

### **2.2.3.2. La pedagogía crítica**

Para Giroux (1990), el pensamiento crítico, como lo entendió la tradición positivista, tenía que ver, en términos de comprensión lectora, con enseñar una serie de tareas que se pueden asociar con el manejo de las reglas ortográficas, la utilización de los signos de puntuación, etc., todo aquello que Giroux llama la “coherencia interna”, y con la cual el pensamiento crítico quedaba reducido a “la función de enseñar a los estudiantes a analizar y desarrollar tareas de lectura y escritura desde la perspectiva de los patrones formales y lógicos de coherencia” (p. 108). Sin embargo, según Giroux, para la enseñanza del pensamiento crítico son de suma importancia dos categorías que no fueron tomadas en cuenta por las escuelas positivistas: “la teoría”, a través de la cual el docente entiende que el conocimiento debe enseñarse junto con los valores, intereses y normas que atraviesen dicho conocimiento, y “los hechos”, que permiten al docente entender lo fundamental que es para el estudiante comprender y analizar su contexto en el aula.

Si la práctica pedagógica se sostiene en la explicación de la teoría y la legitimidad de los hechos, el estudiante entenderá la forma en la que se ha producido el conocimiento que se le está enseñando, y esto lo llevará a problematizar lo que, hasta ese momento, ha aprendido como verdadero y cierto. Respecto a este tema Nietzsche escribió: “Una gran verdad desea ser criticada, no idolatrada” (como se citó en Giroux, 1990, p. 108). Y sobre esta actitud reflexiva, dice Alvin Gouldner:

El pensamiento crítico se entiende aquí como la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que antes simplemente había sido tratado como algo evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que antes simplemente había sido una herramienta [...], de examinar críticamente la vida que llevamos. Esta visión de la racionalidad sitúa esta última en la capacidad de pensar acerca de nuestro pensamiento. (Como se citó en Giroux, 1990, p. 108)

En este sentido, la pedagogía crítica, como estrategia para el desarrollo de habilidades de lectura crítica, indaga no solo en la obra a trabajar y en el autor, sino también en el lector, en el estudiante mismo, en “pensar acerca de nuestro pensamiento”. Tal cual lo menciona Freire: “estudiar un texto exige un análisis del estudio de quien, estudiando, lo escribió; requiere una comprensión de las condiciones psicológico-históricas del conocimiento” (como se cita en Giroux, 1990, p. 135). Esto quiere decir que el lector, el estudiante, debe preguntarse a sí mismo sobre la manera en la que está leyendo y está construyendo su conocimiento sobre lo

leído y debe, por lo tanto, ser consciente de que está enfrentando su saber y su contexto propio con el saber y el contexto propio de lo que se está leyendo.

Para la pedagogía crítica, entonces, importa más el proceso que llegar a la meta. En palabras de Cassany (2006) la escuela del pensamiento crítico “no entiende el conocimiento como un fin, sino como un medio para problematizar constantemente los hechos” (p. 114). Y esa problematización del sujeto sobre su propio proceso, como se ha dicho, lo lleva a comparar su sistema de valores y creencias con los de la obra, para confrontarlos. De allí que se propicie en el estudiante preguntas del tipo: ¿cuál es mi postura frente al tema del libro? Y, en suma, esa relación comparativa y confrontativa estudiante-texto, le permite entender al estudiante, en un proceso autorreflexivo, que se está confrontando no solo con un conjunto de palabras, normas ortográficas y signos de puntuación, sino con un sistema de creencias y valores distinto al suyo: “de hecho, un [texto] refleja la forma en que su autor se enfrenta al mundo (como se citó en Giroux, 1990, p.135).

En ese sentido, la pedagogía crítica le permite al estudiante entender la lectura como ideológica, no neutra, sino con unas posiciones determinadas frente a las cuales él desarrolla sus propias posiciones, características todas de lo que se ha llamado antes literacidad crítica. Además, esta forma de entenderse en relación con el texto le permitirá al estudiante, también, desarrollar conexiones y comparaciones entre el contexto de la obra y su propio contexto. No importa lo distintos que sean ambos contextos, pues, como bien señala Cassany (2006), para la escuela del pensamiento crítico “ningún conocimiento carece de intereses, normas y valores humanos subyacentes, por lo que resulta fundamental poder adoptar diversidad de puntos de vista y desarrollar el pensamiento dialéctico” (p. 114).

### 2.2.3.3. La alfabetización académica

Carlino (2013) pormenoriza el concepto de *alfabetización académica*, el cual, según la autora, consiste en generar estrategias y herramientas adecuadas para llevar a cabo la interpretación y el análisis de textos, al mismo tiempo que la elaboración y producción de estos. Por ello, el concepto se divide en dos categorías fundamentales, escritura y lectura, las cuales se entrelazan en lo que se puede llamar las “prácticas lectoescritoras”. De allí se deriva la idea de que leer y escribir son dos procesos que se complementan constantemente. Como dicen Serrano y Madrid (2007):

La lectura crítica consiste en la capacidad del individuo para la reconstrucción del significado, intencionalidades e ideologías implícitas en los discursos, acceder a la diversidad de textos producidos por otros y también para producir otros nuevos, de modo que, como ciudadano, pueda encontrar un espacio de participación con plena autonomía en la sociedad del conocimiento. (p. 59, énfasis añadido)

Sin embargo, escribir un texto que sea autónomo, claro y en el que se organicen o se jerarquicen las ideas es difícil, sostiene Carlino. Y en ese sentido, la autora compara la escritura con la comunicación oral, pues en la primera el emisor y el receptor no comparten tiempo ni espacio, como sí sucede en la segunda. De hecho, cuando se establece una comunicación oral entre dos personas, el receptor puede responderle inmediatamente al emisor o puede manifestarle que no entendió algo de lo que dijo. En el caso de la comunicación escrita esto no sucede, porque al lector le llegará tiempo después el texto del autor, asimismo, si el lector tiene alguna duda sobre el tema, es muy poco probable que el autor se encuentre allí para poder

esclarecer sus interrogantes. Como dice Giroux (1990), “en la comunicación oral, la relación entre hablante y oyente está fundamentada en una serie de estímulos existenciales tales como expresiones faciales, tono y entonación intensidad emocional y, en algunos casos, claves táctiles como el contacto físico” (p. 104).

Entonces, la escritura implica una limitación frente a la comunicación oral. Y por ello, las estrategias de alfabetización académica deben apuntar a que el estudiante entienda que la escritura, más que una “habilidad instrumental”, es un proceso de organización, estructuración y edición de las ideas propias para lograr una redacción clara y concisa: quien escribe debe tomarse el tiempo para pensar cómo, para qué y por qué quiere decir lo que dice. De esta forma, el docente debe trabajar en el aula la escritura como un proceso de análisis y concentración para logra enlazar o unir ideas sobre un saber específico, un proceso donde los aprendizajes del pasado y los actuales se unen, pues escribir “exige poner en relación lo que uno ya sabe con lo que demanda la actual situación de escritura, y esta puesta en relación no resulta fácil porque implica construir un nexo entre el conocimiento viejo y lo nuevo” (Carlino, 2013, p. 24).

Por otro lado, la autora sostiene que las prácticas lectoescritoras no se pueden desarrollar de manera básica y generalizada. Para la autora, la idea de que “leer y escribir son habilidades separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina” es cuestionable, ya que “la lectura y la escritura exigidas en el nivel superior se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia” (p. 22). Sin embargo, las prácticas lectoescritoras tampoco pueden atribuirse tan solo al espacio de una materia o una clase. Todo lo contrario, el proceso de escritura está presente a lo largo de la vida

del ser humano. Por lo tanto, hay que trabajar la escritura en el aula como un proceso dialéctico junto con la lectura. Esto implica analizar la función que cumple tanto el lector como el autor, ahondar en el tema que propone el texto, analizar las conclusiones del autor y también reflexionar sobre aquellas a las que llegó el lector. Todo esto, hace que el lector desarrolle ciertas destrezas de conocimiento al momento de tener la hoja en blanco. De este modo, la alfabetización académica permite entender que la escritura es un proceso que fortalece las habilidades de lectura crítica y, a la vez, se ve fortalecida a medida que estas habilidades mejoran.

### **CAPITULO 3. MARCO METODOLÓGICO**

Para el desarrollo de esta investigación, se contempló un enfoque cualitativo que sigue la línea teórica de Hernández, Baptista y Colado (2010), en el que se pretende comprender un fenómeno pedagógico (la lectura crítica) a la luz de la perspectiva de los estudiantes que serán seleccionados en la muestra conforme a su contexto escolar. La investigación tendrá un carácter dinámico y su proceso partirá del constante diálogo y retroalimentación, lo que implica una revisión y perfeccionamiento constante de las preguntas e interpretación de los datos recolectados. Además, según los autores mencionados,

El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. (Hernández, Baptista & Collado, 2010).

La propuesta será abordada desde un enfoque de investigación-acción educativa (IAE), sostenida desde la postura de Elliot (2000), en la que se aborda el objeto del conocimiento desde una perspectiva de la cotidianidad, más allá de una lectura teórica de la realidad y concentrada más en la experiencia de los sujetos de estudio con el mismo objeto de la investigación, a partir de una perspectiva transversal también centrada en el ejercicio docente, tal como propone Restrepo (2006), en el cual:

El sentido de la investigación-acción educativa, es la búsqueda continua de la estructura de la práctica de cada docente y sus raíces teóricas para identificarla y someterla a crítica y

mejoramiento continuo. Al hablar de la estructura de la práctica nos referimos a que ésta consta de ideas (teoría), herramientas (métodos y técnicas) y ritos (costumbres, rutinas, exigencias, hábitos), susceptibles todos de deconstrucción. (p. 78)

Por lo cual el enfoque investigativo no solamente se concentra en generar un proceso de transformación de las prácticas educativas en el aula y la incidencia en los procesos cognoscitivos y epistemológicos de los estudiantes, sino también en la práctica docente como un ejercicio pedagógico e investigativo, en la que la práctica docente también se ve incida y transformada dentro del mismo proceso.

Esta metodología posee una perspectiva mixta de carácter interpretativo y constructivista, el cual se enfoca en la interpretación y el análisis de la realidad social y educativa, y busca comprender los procesos educativos desde la perspectiva de los actores involucrados. En este caso, el enfoque interpretativo se utiliza para comprender cómo los estudiantes aprenden a través de la secuencia didáctica propuesta y cómo perciben y valoran su experiencia de lectura y escritura.

Por otro lado, la perspectiva constructivista parte de analizar cómo los estudiantes construyen su conocimiento a través de la interacción con su entorno, lectura y sus experiencias. De esta forma, el enfoque constructivista incide en la indagación sobre cómo los estudiantes fortalecen las habilidades de lectura crítica a través de la novela *Aunque me muera a la izquierda*, de Fernando Araújo Vélez, y además, de qué manera aplican los elementos narrativos en sus trabajos de carácter argumentativo.

Adicional a esto, se pretende que al elaborar estas actividades puedan incentivar el dialogismo y la comparación de diferentes textos para que puedan desarrollar una postura

autónoma y crítica por medio de las siguientes actividades tales como: Elaboración de collages, una lectura rigurosa frente a la obra escogida, participación en debates, análisis de poemas, canciones y documentales, lo ideal es que todo esto logre contextualizarán a los estudiantes sobre una época determinada. Asimismo, habrá momentos donde se incentivará al estudiante a leer en voz alta, un ejercicio fundamental puesto que mejora la percepción auditiva, favoreciendo la concentración y de esta manera, contribuir al uso adecuado de los signos gramaticales.

Se utilizarán varias técnicas de recolección de datos, debido al carácter híbrido del enfoque que será utilizado en esta investigación, y que permitirá obtener diferentes perspectivas, ya que se trata de un espacio de interacción y aprendizaje donde se implementa la secuencia didáctica basada en la evaluación formativa. Las técnicas desarrolladas corresponden con cada fase de la secuencia didáctica propuesta, a saber:

- **Observación participante:** Se observarán las actividades y dinámicas del aula durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la novela y así, el docente podrá evidenciar el avance que tendrán los estudiantes durante la secuencia didáctica.
- **Grupos de discusión:** Se formarán grupos de discusión con estudiantes y el docente para debatir y reflexionar sobre el proceso de enseñanza y la intertextualidad entre varios textos. De esta manera, promover espacios de pensamiento crítico.
- **Análisis documental:** El primer trabajo será evaluado en la semana cuatro, los estudiantes realizarán un texto escrito en el cual se relacionarán las ideas de Jaime Bateman Cayón (entrevista que se leerá durante la clase) con los valores presentes en la novela. En esta calificación el docente tendrá en cuenta: la coherencia del texto, la estructura de este, la conexiones que establezca el estudiante y por supuesto que tan profunda ha sido su lectura sobre la novela. Por otra parte, en el trabajo final será evaluado el perfil biográfico realizado sobre el personaje Verónica Domínguez.

Siguiendo la propuesta metodológica de Hernández, Baptista y Collado (2010), la muestra del estudio seleccionada está conformada por un grupo de estudiantes de grado décimo y undécimo (de 30 a 50 participantes) de una de una institución educativa, seleccionados mediante un muestreo intencional de población de carácter homogéneo en un nivel similar a nivel de formación educativa, que cuenten con una intensidad horaria de la materia de español y humanidades de más de 3 horas semanales.

El procedimiento con el que se desarrollará este marco metodológico realiza una reinterpretación del modelo de Elliott, trabajado por Silva, Serrano y Medina (2019), y consiste en las siguientes fases:

1. Se realizará un diagnóstico inicial, donde por medio de la siguiente pregunta: Teniendo en cuenta la portada del libro ¿de qué cree que se trate la novela, Aunque me muera a la izquierda? Esto con el fin de evaluar inicialmente la manera de escritura de los estudiantes y su capacidad para ordenar ideas al momento de escribir un texto. En esta fase también se realizará la revisión documental necesaria a partir de los objetivos de evaluación del Ministerio de Educación Nacional, el PEI institucional y la caracterización de la población de muestra.
2. Luego se continuará con las actividades establecidas en la secuencia didáctica, que se desarrollará durante 8 semanas, en las que se buscará el acercamiento de los estudiantes hacia la novela, se desarrollarán diferentes actividades con la finalidad de que los estudiantes identifiquen los elementos constitutivos de la misma y su relación con elementos de su vida cotidiana, a la par de que van desarrollando un ejercicio de lectura de esta.
3. Después deviene el proceso de seguimiento y evaluación, donde se utilizarán las herramientas de recolección de datos enunciada, se registrará el proceso y los

resultados de aprendizaje mediante observaciones, evaluaciones de los productos de los estudiantes y los escenarios de diálogo y discusión abiertos durante las sesiones de clase.

4. Finalmente, se realizará un ejercicio de análisis e interpretación, donde se contrastarán los resultados obtenidos (con los dos trabajos escritos) en la fase de evaluación y seguimiento con los objetivos planteados en la secuencia didáctica y se podrá rendir informe del proceso pedagógico, su resultado y su incidencia dentro de los escenarios de clase. Dado que se trata de una investigación cualitativa, se considera apropiado utilizar un análisis de contenido, que consistirá en la identificación de patrones y temas dentro del material recopilado, como los registros de las sesiones de diálogo y discusión, los ensayos y talleres generados por los estudiantes participantes, y cualquier otra información recopilada durante el proceso de investigación, a la luz de los conceptos desarrollados dentro del marco teórico de esta investigación.

## CAPITULO 4. SECUENCIA DIDÁCTICA

### 4.1. Bases para la elaboración de la secuencia didáctica

#### 4.1.1. Estándares Básicos de Competencias

Los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* para los grados décimo y undécimo presentan los tres siguientes factores fundamentales:

- Producción textual: este factor tiene como objetivo que los estudiantes, al terminar estos cursos, estén en la capacidad de producir textos de carácter argumentativo que evidencien su conocimiento de la lengua y el uso que hacen de ella en contextos comunicativos orales y escritos.
- Comprensión e interpretación textual: este factor busca que los estudiantes comprendan e interpreten textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.
- Literatura: el objetivo de este factor es que los estudiantes analicen crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal.

Por esta razón, esta propuesta didáctica se planteó teniendo en cuenta los tres factores mencionados anteriormente. Estos factores se dividen en varios subprocesos que le otorgan al docente cierta claridad para promover las competencias necesarias en cada grado. Así, esta propuesta busca fomentar, principalmente, los siguientes subprocesos en el factor de producción textual:

- “Desarrollo procesos de autocontrol y corrección lingüística en mi producción de textos orales y escritos”.

- “Produzco ensayos de carácter argumentativo en los que desarrollo mis ideas con rigor y atendiendo a las características propias del género”. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 40)

Estos dos subprocesos se desarrollarán a través de las actividades de escritura personal y de debates argumentativos, puesto que el fin de estas es reflexionar sobre las particularidades y diferencias entre la comunicación escrita y oral.

En el factor de Comprensión e interpretación textual se busca potenciar los siguientes subprocesos:

- “Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo”.
- “Asumo una actitud crítica frente a los textos que leo y elaboro, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos”. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 40)

Estos dos subprocesos se desarrollarán a través de la creación de elementos interpretativos que no necesariamente son textuales, como los collages, el salón fotográfico y la argumentación oral en clase. Cada uno de estos elementos busca que los estudiantes generen una actitud crítica, personal y autónoma frente a los distintos materiales que se presentarán en la didáctica.

En el factor de Literatura se aspira a fortalecer los siguientes subprocesos:

- “Identifico en obras de la literatura universal el lenguaje, las características formales, las épocas y escuelas, estilos, tendencias, temáticas, géneros y autores, entre otros aspectos”.
- “Comparo textos de diversos autores, temas, épocas y culturas, y utilizo recursos de la teoría literaria para enriquecer su interpretación”. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 40)

Estos dos subprocesos se fomentarán a través de la exploración de los tipos de narración y narradores, de las formas textuales de las que la novela hace uso (cartas, diarios, canciones, poemas), de la indagación en el autor (su vida y su obra) y de las relaciones intertextuales de la obra con su época (Colombia, años ochenta) y con otros tipos de discursos (entrevistas, fotografías, documentales).

#### **4.1.2. Secuencia didáctica**

A través de la investigación educativa han surgido diversas estrategias pedagógicas para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizajes, una de ellas ha sido la secuencia didáctica la cual orienta la mediación entre los docentes y estudiantes. Al respecto, Camps (1995) la define como un conjunto de acciones relacionadas entre sí para desarrollar dichos aprendizajes. De igual forma, la secuencia didáctica les permite a los docentes mejorar constantemente sus prácticas de aula a partir de la indagación y la reflexión.

La importancia de la secuencia didáctica para esta investigación radica en su transgresión de propuestas tradicionales para el desarrollo del lenguaje, puesto que no lo concibe como un conjunto de contenidos aislados de aspectos formales de la lengua, sino que

prioriza la configuración de sentido desde la interpretación textual. Por otro lado, una característica esencial de la secuencia didáctica es la relevancia de la evaluación, ya que se configura como un proceso y no como un producto. Para esto se proponen tres etapas en su desarrollo: indagación de saberes previos, evaluación formativa (la cual implica el seguimiento y la reorientación de las actividades), y la evaluación final, en la que se valora la consecución de los objetivos propuestos.

Por otro lado, Camps (2003) propone para el diseño de la secuencia didáctica cuatro fases: en primer lugar, una fase de introducción en la cual el docente plantea los objetivos, competencias, contenidos, descripción y fundamentación teórica de la misma. De igual forma, se plantea la tarea integradora para la motivación e interés de los estudiantes. En segundo lugar, la fase de desarrollo en la cual se implementan cada una de las actividades propuestas, estableciendo relaciones entre los saberes previos y lo nuevos aprendizajes. En esta fase se destaca la evaluación formativa como un proceso de seguimiento que permite valorar y reorientar las actividades. En tercer lugar, se propone la fase de evaluación en la cual se constata el desarrollo de los aprendizajes a partir de la socialización del producto de la secuencia didáctica, así como la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en relación con los objetivos planteados. Por último, se propone la fase final en donde los estudiantes y docentes realizan una reflexión de cada una de las etapas y proponen actividades para que los aprendizajes trasciendan del ámbito académico.

### **4.1.3. Mecanismos de evaluación**

La evaluación es más que una recolección de datos, por el contrario, es una actividad compleja que implica procesos de reflexión y cambios durante el proceso de aprendizaje del estudiante. Con las diferentes transformaciones educativas ha evolucionado también la evaluación y su concepción dentro y fuera del aula, hasta llegar al concepto de evaluación formativa, la cual desde de Sadler (1989) va más allá de generar procesos de retroalimentación, pues implica además tener claros los niveles de desempeño, así como las estrategias de mejoramiento que permiten alcanzar los objetivos de aprendizajes propuestos.

Uno de los elementos claves a tener en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje es la evaluación desde y para el aprendizaje reconociendo el rol activo y preponderante del estudiante, así como las transformaciones y evoluciones que deben surgir en las prácticas educativas.

Ahora bien, de acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2002) la evaluación formativa es un proceso de cambio constante en las acciones de los estudiantes con el fin de cumplir sus expectativas de aprendizajes en relación con su aplicación en la realidad inmediata. Es decir, aprendizajes que no sean únicamente en el ámbito académico, sino que perduren en su vida.

De acuerdo a lo anterior, centrar la evaluación en los estudiantes es lo que plantea Moreno (2016) como una evaluación para el aprendizaje es decir, que brinda la información necesaria tanto a docentes como a estudiantes “para evaluarse a sí mismo y a otros, y para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que participan” p.p. 32. Esto es, un uso efectivo de las evidencias obtenidas en los procesos evaluativos.

Así mismo, lo plantea Álvarez (2003) al afirmar que la evaluación formativa está “puesta al servicio de quien aprende, aquella que ayuda a crecer y a desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente al sujeto” (p. 116) lo cual implica una mirada de los estudiantes como sujetos en constante transformación que a través de la evaluación pueden valorar su proceso y reconocer sus fortalezas y oportunidades de mejora con el fin de desarrollar a través de sus acciones pedagógicas los ajustes necesarios para contribuir a la construcción de saberes significativos.

#### **4.1.4. La novela como herramienta para el desarrollo de lectores críticos**

Los *Lineamientos* del Ministerio de Educación Nacional determinan la importancia de trabajar la novela latinoamericana como herramienta imprescindible en el área de Lengua Castellana para grados décimo y undécimo. Esto debido a que los elementos de la novela incentivan el diálogo y las posibles conexiones existentes entre varios textos. A manera de ejemplo, el MEN propone la novela *Pedro Páramo*, del escritor Juan Rulfo, dado que la obra motiva a los estudiantes a desarrollar habilidades como la de conectar los hechos, las situaciones y los personajes de la novela con los de otras obras literarias universales. Igualmente resalta, sobre todo, la relación de la novela con los grandes mitos universales y señala que estos pueden “ser objeto de análisis amplios en la obra de Rulfo”, para lo cual “el profesor y el estudiante requerirán de la actualización de la Enciclopedia (competencia enciclopédica) en la cual se inscriben saberes provenientes de la filosofía, de la historia de las religiones y de la literatura misma” (p.54).

Lo anterior coincide con dos formas de intersubjetividad que Mijael Bajtín reconoce en las novelas que denomina *polifónicas*. Por un lado, el teórico ruso habla de la forma en la que la historia y la sociedad se entrelazan con la novela. Esto se podría llamar el valor social, es decir, la manera en la que la moralidad y los valores de una sociedad se transforman y son evaluados en la novela. Por otro lado, “Bajtín se refiere a la escritura como lectura del corpus literario anterior, el texto como absorción de y réplica a otro texto”. (Kristeva, 1998, p.6). Dadas estas relaciones de la novela tanto con la sociedad como con otros textos, para Bajtín la novela no puede ser estudiada solamente con las herramientas de la lingüística: “Bajtín postula la necesidad de una ciencia que él llama *translingüística* y que, partiendo del dialogismo del lenguaje, sería capaz de comprender las relaciones intertextuales”. (Kristeva, 1998, p.6).

Lo que Bajtín nombra una ciencia *translingüística*, lo podemos relacionar con un enfoque transdisciplinar en la escuela. De acuerdo con lo anterior, para generar lectores críticos en el aula es fundamental la integración de otras asignaturas, que permitan establecer diálogos interdisciplinarios para que los estudiantes puedan tener una visión más global de su entorno. Según el Ministerio de Educación Nacional (1998):

En esta perspectiva, y porque las asignaturas dialogan entre sí, los tiempos y los ritmos también han de transformarse: si en el nivel vertical el área de lenguaje y literatura dialoga con otras asignaturas, tanto en sus temas y problemas como en su enfoque teórico, el estudiante no estudiaría para un área específica en un momento específico, sino que estudiaría según una problemática que atañe a varias áreas. (p. 54)

Por esta razón, fomentar lectores críticos a través de la novela, *Aunque me muera a la izquierda*, de Fernando Araújo Vélez, es pertinente, puesto que esta obra establece un vínculo

intertextual con una época y una sociedad específicas (Colombia en la década de los ochenta) y con otros textos (canción protesta, rock de los años sesenta, textos periodísticos, poemas). A continuación, se citan, en extenso, fragmentos de una reseña de la novela, escrita por la autora del presente trabajo de investigación, con el fin de fundamentar lo anterior:

#### **4.1.5. Resumen de la novela *Aunque me muera a la izquierda***

La historia comenzó el 25 de septiembre de 1987 cuando la protagonista Verónica Domínguez, se animó a escribir en su cuaderno o mejor aún en su diario en el cual registró los acontecimientos más importantes de su vida. Estas circunstancias fueron determinantes puesto que la llevaron a creer en una causa colectiva, a interesarse por escuchar la vida del otro, a entender que se podía cambiar el rumbo, las problemáticas, las injusticias de un país que no era sólo de ella, todo lo contrario, le pertenecía a todos y por eso mismo había que hacer algo para salvarlo e impedir que se desangrara a causa de la violencia y los intereses de aquellos señores que se creían los dueños del país, movidos solo por su absurda ambición de poder les bastaba simplemente con hacer una llamada para dar la orden de asesinar a cientos de hombres y mujeres inocentes.

Con el tiempo comprendió que debía asumir las consecuencias de vivir en un país que cada día que pasaba se hundía más en su propia sangre. Fue entonces cuando se refugió durante largas noches en las novelas de Mario Benedetti, en los poemas de Ana Ajmatóva y Octavio Paz, en las canciones de Silvio Rodríguez, Facundo Cabral, Mercedes Sosa, entre otros. Cantar aquellas canciones y releer los fragmentos de poetas y escritores fueron su salvavidas, pues, aunque Verónica Domínguez se arriesgó y se enfrentó a miles de batallas que casi

terminan con su vida, la llevó a vivir largas noches en las que por unos cuantos segundos el miedo y la angustia se apoderaban de ella, era justo en esos momentos donde tomaba su libreta y escribía.

A lo largo del libro Verónica Domínguez le cuenta al lector como conoció al hombre que le dio sentido a su vida, quien la llevó a entender que la comodidad era para los egoístas. En cambio, la revolución estaba hecha solo para hombres y mujeres subversivos que movidos por sus convicciones no descansarían ni un solo día hasta lograr un cambio por más pequeño e insignificante y, además tuvieran la valentía para enfrentarse a las instituciones educativas, políticas y religiosas las veces que fueran necesarias. De esta manera y conforme pasó el tiempo, Domínguez entró a la universidad a estudiar filosofía, y justo en esa época fue cuando retomó comunicación con Martín Enciso de las Rosas Guzmán, esta vez, por medio de cartas, el mismo señor que años atrás la dejó tocar los discos de The Beatles y al mismo tiempo le permitió bailar en la sala de su casa toda la tarde la canción "Eight days a week", su canción favorita, y que desde ese día no dejó de tararear ni un solo día por más amargo que fuera.

De esta manera, Don Martín, le contaba por medio de epístolas que lo más importante era alzar la voz y vociferar en contra de los noticieros, la radio y los periódicos que estaban comprados y que mentirían las veces que fueran necesarias con tal de proteger a los que desde sus cómodos sillones controlaban el país.

Lo había dicho la noche anterior en una charla ante unas veinte personas, y luego, en un bar, con algunos de los que habían estado en mi charla: quienes escribían un poema, una novela, un diario, una carta, o lo que fuera, siempre eran subversivos, pues contaban su historia, que era la historia no oficial; y quienes los leían y los recitaban, también. Dije que,

puestos a hablar de subversión, el amor era subversivo, como la muerte estaban mucho más allá de las definiciones de los diccionarios, y los diccionarios eran el orden, la convención, el dictado de quienes tenían y habían tenido el poder de los siglos de los siglos. (p.13)

Aquella tarde cuando entró a la casa de Don Martín Enciso fue un antes y un después en la vida de la protagonista puesto que desde esa tarde junto a él comenzó a gestarse en ella un acto de rebeldía, una voz interior que la hizo concientizarse de lo débil, egoísta y consentida que había sido años atrás. Conocer a Don Martín la llevó hacer muchos cambios en su vida y por eso, ingresó al movimiento revolucionario Los Insurgentes, allí batalló no una sino mil noches para luchar por los de abajo que lloraban a sus muertos en silencio. Por eso escribió textos con el propósito para despertar la conciencia de mujeres y hombres que ignoraban o mejor aún, que preferían pasar las horas viendo los noticieros o las novelas de la noche con tal de evadir su propia realidad. Pensar en eso la amargó durante muchos días por eso decidió escribir esta carta, el 12 de noviembre de 1987:

Señor Periodista:

Pero usted cambió viajes en primera, premios, regalos y comidas por decirle mentiras a la gente, por escribir lo que yo le ordenaba que escribiera y así se hizo importante, imprescindible para el sistema, para nosotros, o eso fue lo que usted creyó. [...]Sí hasta se atrevió a pedirnos un día que organizáramos un asesinato de alto vuelo para tener la primicia, Y lo hicimos, y usted se ganó uno de sus premios por esa "chiva" (p.61)

A lo largo de esta novela se encontrarán fragmentos como los anteriores, en los que se evidencia la posición del autor con el fin de que los lectores se pregunten sobre las situaciones y las problemáticas que enfrentan en su cotidianidad. Una vez los estudiantes ahonden en las

páginas de esta obra encontrarán cómo los personajes constantemente reflexionan acerca del ambiente social, político y económico de la época. Asimismo, este ejercicio los llevará a reflexionar sobre las acciones y las posibles consecuencias de sus actos. Por eso, es importante trabajar esta novela en el aula puesto que continuamente le recuerda al lector valores que, aunque muchas veces son olvidados debe tener muy presente en su vida diaria como por ejemplo, la importancia de la verdad, este es uno de los valores más presente en la obra y que motivó a Verónica Domínguez a cambiar su vida y a salir de la zona de confort donde se quedó atrapada por mucho tiempo.

Otro valor que se rescata de esta obra literaria es la empatía y el respeto por el otro, permitirse escuchar la otra versión de los hechos, sin juzgar o sentenciar acerca de sus acciones. Estos valores fundamentales teniendo en cuenta que los grados escogidos, décimo y undécimo, son estudiantes que están por culminar la educación media y muchos de ellos se enfrentarán a la educación superior, un nivel educativo que les demandará una mayor profundización no solo en las lecturas y materias que componen los syllabus, sino que además se enfrentarán a las problemáticas de una sociedad con grandes desafíos. Precisamente, lo que se pretende al trabajar esta obra en el aula de clases es que en el ejercicio tanto de esta obra como otras actividades es que fortalezcan su lectura crítica y a lo largo de estas actividades manifiesten su capacidad para ordenar y argumentar sus ideas y con esto puedan tomar posición frente a las problemáticas de su entorno.

## 4.2. Desarrollo de la secuencia didáctica

### 4.2.1. Introducción

<b>Datos generales</b>	
<b>Título de la secuencia didáctica:</b>  Propuesta didáctica para fomentar la lectura crítica en grados décimo y undécimo a través de la obra <i>Aunque me muera a la izquierda</i> de Fernando Araújo Vélez	<b>Características específicas de la secuencia didáctica</b>  Esta secuencia podrá ser aplicada, preferentemente, en instituciones educativas pertenecientes a calendario A que cuenten, en sus horarios de clase, con más de tres horas a la semana de Español o Lengua Castellana.
<b>Área de conocimiento:</b>  Español y áreas afines	<b>Objetivo general de la secuencia didáctica</b>  Fortalecer en los estudiantes de grado décimo y undécimo las habilidades y herramientas de lectura crítica a través de la obra literaria.
<b>Grados:</b> Décimo y undécimo	<b>Tiempo de ejecución:</b> Dos meses
<b>1. Descripción de la secuencia didáctica</b>	
<p>La presente secuencia didáctica busca desarrollar las herramientas y habilidades propias de la lectura crítica a través de la lectura y el análisis de la novela <i>Aunque me muera a la izquierda</i>, del escritor colombiano Fernando Araújo Vélez.</p> <p>Está pensada para estudiantes de grados décimo y undécimo, ya que las habilidades que se quieren desarrollar contribuirán a la mejora de las competencias de lectura que suelen tener los estudiantes próximos a finalizar su educación media, puesto que estas falencias generan dificultades al momento de enfrentarse a la educación superior.</p> <p>La secuencia tiene una duración de ocho semanas. Cada semana se compone de tres actividades a desarrollar, principalmente en clase, aunque los estudiantes deben llevar un proceso de lectura autónomo de la novela (5 capítulos por semana). Se contemplan dos entregas de forma escrita: una al finalizar la semana cuatro y otra al finalizar la semana ocho. Estas entregas tienen como objetivo evaluar el desarrollo de habilidades intertextuales, ortográficas, de comprensión (alfabetización funcional), de síntesis y filtrado de la información.</p>	
<b>2. Objetivos, competencias y contenidos</b>	
<p><b>Objetivo general:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar y desarrollar habilidades lectoescritoras por medio de la lectura y exploración de la novela <i>Aunque me muera a la izquierda</i>, de Fernando Araújo Vélez.</li> </ul> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar un conjunto de actividades que promuevan la comprensión de intenciones, elementos narrativos y personajes de la novela estudiada.</li> </ul>	

- Construir textos de carácter argumentativo y crítico en los que el estudiante manifieste su capacidad para ordenar ideas, trazar comparaciones y posicionarse frente a un tema.
- Desarrollar la postura crítica y autónoma del estudiante a través de elementos textuales (escritura de cartas y diarios) y no textuales (elaboración de collages, selección de fotografías y participación en debates).
- Incentivar el dialogismo y la comparación entre textos, realidades y contextos como parte de las habilidades de lectura crítica del estudiante.

**Competencias y contenidos a desarrollar:**

- Comprender los elementos narrativos de la novela
- Reflexionar sobre el entorno propio a partir de la lectura de la novela
- Establecer diálogos entre distintos tipos de textos
- Seleccionar, filtrar e interpretar las fuentes de información
- Producir textos comparativos y argumentativos

**3. Referentes teóricos**

- Para Daniel Cassany (2006), comprender un texto implica “anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender solo se sugiere, construir un significado, etc. Llamamos alfabetización funcional a este conjunto de destrezas, a la capacidad de comprender el significado de un texto” (p. 21).
- Para Julia Kristeva (1997), la intertextualidad significa que “todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto [...], y el lenguaje poético se lee, por lo menos, como doble” (p. 3).
- Para Alfonso Vargas Franco (2015), la literacidad crítica implica “la capacidad de seleccionar y filtrar grandes cantidades de información, la capacidad de analizar su veracidad y rigor, la habilidad de contrastar las fuentes y los enfoques que se dan a los datos [...] y la de evitar ser manipulados por los discursos que circulan en los medios, en Internet y las redes sociales” (p. 142)
- Para Alvin Gouldner, el pensamiento crítico se entiende “como la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, [...] de convertir en objeto de reflexión lo que antes simplemente había sido una herramienta” (como se citó en Giroux, 1990, p. 108).
- Para Paula Carlino la idea de que “leer y escribir son habilidades separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina” es cuestionable, ya que “la lectura y la escritura exigidas en el nivel superior se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia” (p. 22).

## 4.2.2 Desarrollo

Secuencia didáctica	
Fases	Actividades
<b>Semana 1</b> <b>Aproximación a los contextos de la lectura por parte de los estudiantes</b>	<b>Análisis de la portada</b> Al iniciar la clase los estudiantes observarán la portada de la novela sin que el docente les deje ver la contraportada (puede proyectarla). Después de esto los estudiantes contestarán en su cuaderno la siguiente pregunta: Teniendo en cuenta la portada del libro ¿de qué cree que se trate la novela <i>Aunque me muera a la izquierda</i> ? Luego el docente contextualizará sobre el sentido de la portada de la novela.
	<b>Reconocimiento de la obra</b> Para esta sesión el docente comenzará mostrando el video “Aunque me muera a la izquierda, una novela subversiva–El Espectador” (disponible en <a href="https://youtu.be/tOfM7nn1W1w">https://youtu.be/tOfM7nn1W1w</a> ) con el fin de concientizar a los estudiantes en la importancia de leer en voz alta. En el segundo momento de la clase, se hará una mesa redonda para que los estudiantes lean las primeras quince páginas de la novela en voz alta. Finalmente, se conversará sobre que sintieron los estudiantes al leer en voz alta.
	<b>Análisis del epígrafe</b> Analizar durante la clase el poema “Intermitencias de Oeste” de Octavio Paz (epígrafe de la novela). Luego del análisis los estudiantes deberán buscar información sobre los personajes históricos allí nombrados. Esto con la intención de contextualizar acerca del proceso de la Revolución mexicana y su iconografía. En este mismo sentido, los estudiantes deberán realizar un collage sobre este acontecimiento histórico. <b>Esta actividad quedará como tarea.</b>
	<b>A lo largo de la semana los estudiantes leerán de forma autónoma los primeros cinco capítulos de la novela.</b>
<b>Semana 2</b> <b>Elementos narrativos de la novela</b>	<b>Introducción a los tipos de narración</b> En el primer momento de la clase, el docente explicará a través de unas diapositivas los tipos de narradores y sus características. En el segundo momento de la clase, se realizará un conversatorio (mesa redonda), este girará en torno a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuáles son las diferencias de un narrador omnisciente y un Narrador deficiente?</li> <li>- ¿Cuál es el objetivo de narrar a través del monólogo interior?</li> <li>- Características del narrador testigo, narrador protagonista y narrador poliédrico</li> </ul>

	<p><b>Actividad:</b> El docente repartirá una hoja a cada estudiante. En esta encontrará un fragmento de un cuento o una novela. El estudiante tendrá que identificar qué tipo de narrador es y argumentar su respuesta.</p> <p><b>Exploración de la carta como forma de narración</b> En el primer momento de clase, se conversará con los estudiantes sobre cómo una de las formas de narración de la novela son las cartas que Martín Enciso le escribe a Verónica Domínguez. Teniendo en cuenta lo anterior, los estudiantes escribirán una carta que irá dirigida a la primera persona revolucionaria que conocieron en su vida. Esta actividad tiene un componente contextual: la explicación de la revolución como amor subversivo en la novela.</p> <p><b>Exploración del diario como forma de narración</b> En el primer momento de la clase, se conversará con los estudiantes sobre cómo otra de las formas de narración de la novela es el diario íntimo de Verónica Domínguez. De acuerdo con lo anterior, se les pedirá a los estudiantes que lleven un diario durante la semana. Esto con el fin de reflexionar sobre la forma en la que puede narrarse la intimidad y las emociones que se experimentan en el diario vivir. <b>Tarea: Los estudiantes deberán traer para la próxima clase varias revistas para la elaboración de un collage.</b></p> <p><b>A lo largo de esta semana los estudiantes leerán del capítulo 6 al 10 de la novela.</b></p>
<p><b>Semana 3</b> <b>Contexto histórico</b></p>	<p><b>Mujeres revolucionarias en Colombia</b> En esta sesión, los estudiantes observarán la película <i>María Cano</i>, de la directora colombiana Camila Loboguerrero (<a href="https://www.rtvplay.co/peliculas-ficcion/maria-cano">https://www.rtvplay.co/peliculas-ficcion/maria-cano</a>). Esta actividad tiene como fin contextualizar a los estudiantes sobre las luchas políticas y sociales de otras mujeres revolucionarias en Colombia. En este caso, es la vida de María Cano y las luchas obreras de los años veinte en Colombia. Luego de ver el documental los estudiantes realizarán un collage, que tendrá carácter evaluativo, con el fin valorar lo aprendido en la sesión.</p> <p><b>Salón fotográfico: años ochenta</b> Para esta sesión los estudiantes se dividirán en tres grupos y cada uno de ellos montará un stand con las fotos de la fotógrafa colombiana Viki Ospina. Estas se encuentran en la galería virtual del Banco de la Republica (<a href="https://www.banrepcultural.org/coleccion-de-arte/artista/viki-ospina">https://www.banrepcultural.org/coleccion-de-arte/artista/viki-ospina</a>). Cada grupo preparará su selección en torno a cada uno de los siguientes tres temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vida urbana en Bogotá en los años ochenta (gamines)</li> <li>• Movimientos sociales de la época</li> <li>• Toma del Palacio de Justicia</li> </ul>

	<p>El objetivo de la sesión es contextualizar a los estudiantes sobre los acontecimientos históricos de la época en la que se desarrolla la novela estudiada.</p>
	<p><b>Entrevista a un revolucionario</b>  A lo largo de la clase se leerá junto con los estudiantes, en voz alta, la entrevista completa que la periodista Patricia Lara hizo a Jaime Bateman Cayón en 1981 (<a href="https://lacebraquehabla.com/wp-content/uploads/2020/10/Siembra-vientos-y-recoger%C3%A1s-tempestades-Patricia-lara.pdf">https://lacebraquehabla.com/wp-content/uploads/2020/10/Siembra-vientos-y-recoger%C3%A1s-tempestades-Patricia-lara.pdf</a>). Esto con el fin de contextualizar un caso real de compromiso revolucionario y filiación a las guerrillas del país.</p>
<p><b>Semana 4</b> <b>Primera entrega</b></p>	<p><b>Durante esta semana se leerán los capítulos del 11 al 15 de la novela.</b></p>
	<p><b>Actividad: texto comparativo</b>  Al principio de la clase se planteará a los estudiantes el primer ejercicio de escritura. Este se realizará en la hora de clase, tendrá un límite de 2000 palabras y consistirá en comparar las ideas y el sistema de valores del personaje de Verónica Domínguez con los ideales de Jaime Bateman.  Los criterios por evaluar son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordenar y dar coherencia a la presentación</li> <li>• Estructurar las ideas del texto</li> <li>• Establecer conexiones intertextuales</li> <li>• Comprender los ideales de los personajes</li> <li>• Filtrar la información relevante de una entrevista</li> </ul>
	<p><b>El texto lo complementarán en casa y se entregará en la semana siguiente.</b></p>
	<p><b>Segunda parte de la actividad</b>  Para esta clase, cada uno de los estudiantes leerá en voz alta su texto y argumentará las razones que expuso en su trabajo. Esto con el fin de que los estudiantes opinen críticamente sobre otros escritos y contribuyan al mejoramiento de los textos de sus compañeros. Los estudiantes cuyas retroalimentaciones sean más constructivas tendrán dos puntos adicionales en la calificación de su propio trabajo.</p> <p><b>Actividad: postura crítica</b>  En esta clase, se llevará a cabo un debate a partir de la carta que se encuentra en el capítulo 10 de la novela. En esta carta Verónica Domínguez arremete contra los periodistas que le mienten a la sociedad a cambio de su propio beneficio. Los estudiantes se dividirán en dos equipos, uno representará las ideas y creencias de la protagonista y el otro defenderá la postura de los periodistas cuestionados. Cada equipo escogerá a un representante que será el encargado de ser el portavoz del grupo. Lo que se evaluará en esta actividad será:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La capacidad argumentativa para convencer al público.</li> <li>• La habilidad para comprender el argumento del otro y al mismo tiempo defender su postura.</li> </ul>

	<p>Minutos antes de finalizar la clase, el docente reflexionará sobre la diferencia entre la comunicación escrita y la comunicación oral y señalará las ventajas y limitaciones de ambas.</p> <p><b>En esta semana los estudiantes leerán de los capítulos 16 al 20 de la novela.</b></p>
<p><b>Semana 5</b> <b>Exploración de los sistemas de valores de la novela</b></p>	<p><b>Confrontación de ideales</b></p> <p>Después de la primera entrega y su evaluación, el docente explicará a los estudiantes en qué consiste el trabajo escrito final: este consiste en escribir perfil biográfico sobre la protagonista Verónica Domínguez. Por ello, <b>las actividades que se plantean en las próximas semanas girarán en torno a la construcción de este trabajo final.</b></p> <p>Por eso, para esta sesión los estudiantes conformarán grupos y escogerán alguno de los siguientes personajes: Verónica Domínguez, Martín Enciso, Jacinta Obregón, Malandro o Navarrete. El objetivo del grupo es sintetizar y analizar el sistema de valores, ideas y creencias del personaje escogido. Luego de ese ejercicio analítico, el grupo reflexionará si está de acuerdo o no con dicho sistema. El fin de esta actividad es que los estudiantes entiendan que la novela y sus personajes son entidades ideológicas, no son neutros, y que ellos, como lectores, deben desarrollar una postura crítica y argumentativa frente a lo leído.</p> <p><b>Nota: para la próxima sesión, el docente escribirá un texto (reseña) sobre la novela, con el fin de seguir explorando la confrontación de puntos de vista y valores.</b></p>
	<p><b>Conversatorio sobre <i>Aunque me muera a la izquierda</i></b></p> <p>Para esta sesión, el docente leerá en voz alta el texto que escribió sobre la novela. Después, argumentará las razones de su texto y profundizará sobre los vínculos que ha establecido entre la novela y su contexto inmediato. Al finalizar, dará la palabra a los estudiantes, quienes responderán a la pregunta: ¿qué opinan de la lectura de su docente sobre la novela? El objetivo de esta sesión es entender la multiplicidad de lecturas que se pueden hacer de un mismo texto e invitar a los estudiantes a realizar sus propias interpretaciones.</p> <p><b>Tarea: los estudiantes deberán investigar para la próxima clase la historia de un familiar que admiren por sus ideales y valores.</b></p>
	<p><b>Intercambio de experiencias</b></p> <p>En clase, los estudiantes desarrollarán un texto a partir de la investigación que hicieron sobre un familiar admirado. Este será un texto comparativo entre el sistema de ideas de su familiar y el de Verónica Domínguez. El objetivo de este texto es que los estudiantes puedan reflexionar, por cuenta propia, sobre las similitudes y diferencias entre el personaje literario y la persona cercana a ellos, todo lo cual contribuye al desarrollo de su posición crítica frente a la novela.</p> <p><b>En esta semana los estudiantes leerán de los capítulos 21 al 25 de la novela.</b></p>
<p><b>Semana 6</b> <b>Intertextualidad</b></p>	<p><b>Tertulia con el autor sobre poesía y música</b></p> <p>Para esta clase, se organizará una tertulia con los estudiantes que girará en torno al uso de canciones y poemas en <i>Aunque me muera a la izquierda</i>. Lo que se busca es</p>

	<p>transformar el aula de clase en un espacio de tertulia en el que se pueda escuchar las canciones, proyectar los poemas y opinar libremente sobre ellos. Esto con el fin de entender estas composiciones como parte central de la novela y de la construcción de su protagonista.</p> <p><b>Variación de la actividad:</b> como segunda opción se invitará al autor de la novela, Fernando Araújo Vélez, para que converse con los estudiantes sobre la importancia que tienen en su vida las canciones de la obra.</p> <p><b>Exploración de canciones</b> Los estudiantes se organizarán en grupos y cada uno tendrá que escoger entre las canciones de cinco intérpretes (The Beatles, María Elena Walsh, Joan Manuel Serrat, Silvio Rodríguez, Leonardo Favio) que son referenciados en la novela estudiada. Cada grupo preparará, a lo largo de la sesión, una exposición que incluya una pequeña biografía del intérprete y un análisis de una de sus canciones. El objetivo de esta actividad es desarrollar las habilidades de síntesis, búsqueda, filtrado y organización de información que se encuentra en Internet, así mismo, se busca fomentar las habilidades de argumentación y comunicación oral. Todo esto se realizará durante la clase. Los materiales para la exposición (cartulinas, marcadores, borradores) serán llevados por el docente.</p> <p><b>Definición de intertextualidad</b> Esta será una clase en la que el docente explicará a sus estudiantes el concepto de <i>intertextualidad</i>. Para ello se remitirá a las actividades realizadas anteriormente, con el fin de exponer la manera en la que un escritor de novelas dialoga con distintos tipos de textos, sean estos otros libros, canciones, poemas, discursos, etc. Así mismo, el docente insistirá en cómo la creación de un personaje novelesco se alimenta también de distintas intertextualidades, para ello se ejemplificará con el caso de Verónica Domínguez y las canciones.</p> <p><b>En esta semana los estudiantes leerán de los capítulos 26 al 30 de la novela.</b></p>
<p><b>Semana 7</b> <b>Acercamiento al autor y a su medio</b></p>	<p><b>Conociendo a profundidad al autor</b> En esta sesión el docente compartirá con los estudiantes el documento <i>En estado epistolar: Cartas a Fernando Araújo Vélez</i> (disponible en <a href="https://es.calameo.com/read/006550834cf4f89ec9469">https://es.calameo.com/read/006550834cf4f89ec9469</a>), un conjunto de varias cartas escritas por amigos y periodistas cercanos al autor de la novela. El docente repartirá una carta por estudiante, este la leerá y seleccionará lo que más le haya impactado sobre el autor. Al finalizar la sesión, se hará una socialización en la que cada estudiante compartirá aquello que destacó de su lectura. De este modo, con todas las intervenciones, los estudiantes se harán una idea clara del autor, su vida y su medio.</p> <p><b>Análisis de entrevista</b> En esta clase se leerá y analizará, junto con los estudiantes, la entrevista a Fernando Araújo Vélez hecha por Isabel López Giraldo (disponible en <a href="https://isalopezgiraldo.com/historias/personajes/fernando-araujo-velez/">https://isalopezgiraldo.com/historias/personajes/fernando-araujo-velez/</a>). El</p>

	<p>docente buscará comparar el modo particular en el que se desenvuelve esta entrevista a profundidad con la forma concisa y breve de las entrevistas tradicionales que se encuentran en los medios de comunicación. El objetivo de esta actividad es que los estudiantes evidencien los discursos que se encuentran en un texto periodístico (incluso en un texto supuestamente informativo, como es la entrevista), y que, de esta forma, aprendan a identificar intereses y objetivos en cada tipo de texto que se encuentren en Internet.</p> <p><b>Definición de literacidad crítica</b></p> <p>Para esta sesión el docente enfatizará en las habilidades y características propias de este concepto. Su objetivo será que los estudiantes comprendan cómo todo texto tiene propósitos y objetivos precisos (es decir, los textos no son neutrales) y cómo tener en cuenta esto ayuda a filtrar la información útil. Para esto, el docente hará una exposición en la que compartirá tres reseñas de la novela en tres medios periodísticos distintos: <i>El Espectador</i> (disponible en <a href="https://www.elespectador.com/el-magazin-cultural/para-ahogarse-de-realidad-para-renunciar-a-la-pose-para-morirse-a-la-izquierda/">https://www.elespectador.com/el-magazin-cultural/para-ahogarse-de-realidad-para-renunciar-a-la-pose-para-morirse-a-la-izquierda/</a>), <i>Semana</i> (disponible en <a href="https://www.semana.com/libros/articulo/seamos-de-los-imprescindibles/82060/">https://www.semana.com/libros/articulo/seamos-de-los-imprescindibles/82060/</a>), y <i>El País</i> (disponible en <a href="https://www.elpais.com.co/cultura/gaceta/la-nueva-novela-de-fernando-araujo-velez-es-una-historia-de-rebeldia-en-clave-femenina.html">https://www.elpais.com.co/cultura/gaceta/la-nueva-novela-de-fernando-araujo-velez-es-una-historia-de-rebeldia-en-clave-femenina.html</a>). Los estudiantes deberán entender los propósitos y diferencias de cada texto y seleccionar de cada uno lo que consideren más importante para establecer el perfil de la protagonista.</p> <p><b>En esta semana los estudiantes leerán de los capítulos 31 al 35 de la novela.</b></p>
<p><b>Semana 8</b> <b>Entrega final</b></p>	<p><b>Definición de alfabetización funcional</b></p> <p>En la primera clase de la última semana de la didáctica, el docente ilustrará el concepto de <i>alfabetización funcional</i> de Daniel Cassany. Para ello, explicará que las actividades desarrolladas por los estudiantes en los últimos dos meses (de escritura, comparación y establecimiento de relaciones intertextuales, confrontación de ideas y sistemas de valores, indagación en el contexto sociopolítico, profundización en la vida de autor, etc.) hacen parte de un proceso de comprensión a profundidad, y que esta comprensión los hace mucho más capaces para afrontar críticamente los textos que se puedan encontrar en su formación universitaria.</p> <p><b>Herramientas para la redacción del trabajo final</b></p> <p>En esta sesión, el docente leerá, junto con los estudiantes, el perfil escrito por Fernando Araújo Vélez sobre la vida del escritor Ricardo Cano Gaviria (disponible en <a href="https://pijaeditores.com/actualidad/ricardo-cano-gaviria-un-pasajero-de-si-mismo">https://pijaeditores.com/actualidad/ricardo-cano-gaviria-un-pasajero-de-si-mismo</a>). Con esta lectura, se busca identificar los elementos importantes en un perfil biográfico: sucesos relevantes, vínculo con su época sociocultural y política, ideales y sueños que llevaron a la acción y valoración de su escritura y textos. Los estudiantes realizarán una mesa redonda y compartirán sus opiniones sobre el texto leído. Todo</p>

	<p>ello deberá conducir a que los estudiantes tengan claras las herramientas de las cuales pueden valerse para la escritura de su trabajo final.</p>
	<p><b>Reflexiones finales antes de la entrega del último trabajo</b></p> <p>En la última sesión de la didáctica, el docente explicará los parámetros a evaluar en el trabajo final. Se recordará que el trabajo consiste en la elaboración de un perfil biográfico del personaje ficcional de Verónica Domínguez, protagonista de la novela leída en los últimos dos meses. Dichos parámetros son:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• El uso adecuado de los signos de puntuación y de la ortografía.</li><li>• El orden y estructuración de las ideas expuestas y los sucesos narrados.</li><li>• El establecimiento de conexiones entre la vida del personaje biografiado y su contexto sociopolítico y cultural.</li><li>• La habilidad para trazar relaciones entre el pensamiento del personaje y sus influencias literarias y poéticas.</li><li>• La capacidad de síntesis y de selección de información relevante para los propósitos del perfil.</li><li>• La creatividad para adoptar estrategias de narración comprendidas y asimiladas a lo largo de la lectura de la novela (tipos de narrador y tipos de texto).</li></ul>
	<p><b>En esta semana los estudiantes leerán de los capítulos 35 al 40 de la novela. Así, habrán leído la totalidad de la obra.</b></p>

## CONCLUSIONES

Como resultado del presente trabajo, se han establecido las siguientes conclusiones:

- Al estudiar los resultados de las Pruebas Saber 11 de los años 2019, 2020 y 2021 se evidenció la enorme brecha existente entre los estudiantes de calendario A y calendario B en lo que concierne a su formación como lectores críticos. En promedio, un poco menos del 50 % de los estudiantes de calendario B alcanzan el nivel 4 del componente de lectura de las pruebas (en la cuales, como se dijo, se concentran las habilidades que aquí se identificaron como propias de la lectura crítica), mientras que apenas alrededor de un 10% de los estudiantes de calendario A consigue lo mismo. De allí que esta didáctica se diseñara particularmente para estudiantes de calendario A, pues lo que se busca es reducir esa brecha y que un mayor número de estudiantes pueda desarrollar habilidades de lectura significativas.
- Para el fomento de la lectura crítica en el aula de clase son necesarias varias metodologías o estrategias que deben poder integrarse, en conjunto, en una misma propuesta didáctica. Como se expuso en esta investigación, es importante poder conjugar la lectura guiada (que implica un proceso de acompañamiento por parte del docente, un proceso que se desarrolla por etapas), la pedagogía crítica (que implica un constante reflexionar, por parte del estudiante, sobre su propia forma de aprender y sobre su posición frente a los distintos tipos de discursos y textos) y los procesos de escritura que se dan de la mano de la lectura. Por lo anterior, una didáctica que pueda

incluir varias estrategias conlleva una inmersión profunda de estudiantes y docentes en las actividades y en la obra cuyo eje articula toda la secuencia.

- La lectura crítica no es un concepto cerrado y unívoco. Por el contrario, se trata de un concepto con muchas aristas y muchas definiciones que han dado desde las instituciones estatales de educación, las ciencias de la educación e incluso la teoría literaria. Por ello, toda propuesta didáctica que busque fomentar la lectura crítica en la escuela debe poder definir su propio concepto y debe ser consciente de qué habilidades son las que más le interesa fomentar.
- El género de la novela es muy pertinente para el desarrollo de las habilidades que aquí se han considerado como propias de la lectura crítica. Por un lado, permite la reflexión e inferencia a través del análisis de elementos formales como la narración, los tipos de textos transformados al interior de la novela, el estudio de los personajes, etc. Por otro lado, la novela, al evaluar una sociedad y una época específicas a lo largo de sus páginas y bajo la mirada de un autor, permite a los estudiantes entender cómo todo texto no es neutro y lleva detrás siempre intereses, objetivos y un sistema ideológico frente al cual, como lectores, hay que posicionarse. Y, por último, por su misma naturaleza intertextual (la novela parece siempre establecer lazos con otros tipos de textos), permite a los estudiantes la exploración de todo lo que está más allá de las páginas, ya sea un contexto diferente al suyo, ya sea otros tipos de escritos a los que no se habían acercado antes.

## REFERENCIAS

- Agudelo Guzmán, G. L. (2018). *La lectura crítica en grado once: Estudios en dos colegios de Bogotá* [Tesis inédita de pregrado]. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Alarcón Pérez, L. M. y Fernández Pérez, J. A. (2006). La lectura crítica como herramienta básica en la educación superior. *Revista Graffylia*, (6): 46-55. [http://investigacion.ilce.edu.mx/panel\\_control/doc/Lectura\\_critica.pdf](http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/Lectura_critica.pdf)
- Álvarez Ocampo, B. Y. (2016). *Estrategias para el mejoramiento de la lectura crítica en estudiantes de noveno grado del colegio Antonio Nariño de Cajicá, Cundinamarca* [Tesis de maestría, Universidad Militar Nueva Granada]. Repositorio institucional – UMNG. <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/14785>
- Araújo Vélez, Fernando. (11 de septiembre de 2017). Ricardo Cano Gaviria, un pasajero de sí mismo. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/el-magazin-cultural/ricardo-cano-gaviria-un-pasajero-de-si-mismo-article-712625/>
- Araújo Vélez, Fernando. (2018). *Fernando Araújo Vélez / Entrevista por Isabel López Giraldo*. Memorias Conversadas. <https://isalopezgiraldo.com/historias/personajes/fernando-araujo-velez/>
- Araújo Vélez, Fernando. (2020). *Aunque me muera a la izquierda*. Sílabas Editores.
- Banco de la República. (s. f.). *Viki Ospina*. <https://www.banrepcultural.org/coleccion-de-arte/artista/viki-ospina>
- Camps, A. (Comp). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. 1ed. Barcelona (España): Editorial GRAO. p 111. 2003
- Camps, A. Y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 5-8. [6:32 p. m., 6/3/2023] Santi: Camps, A. (Comp). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. 1ed. Barcelona (España): Editorial GRAO. p 111. 2003
- [6:32 p. m., 6/3/2023] Santi: Camps, A. Y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 5-8.

- Carlino, P. (2013). *Escribir leer y aprender en la Universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassanny, D. (2006). *Tras las líneas*: Anagrama.
- Chafyrth, E. (7 de junio de 2020). La nueva novela de Fernando Araújo Vélez es una historia de rebeldía en clave femenina. *El País* [Cali]. <https://www.elpais.com.co/cultura/gaceta/la-nueva-novela-de-fernando-araujo-velez-es-una-historia-de-rebeldia-en-clave-femenina.html>
- Ceballos-Peñañiel, R. y Moncayo-Ortiz, D. (2019). Lectura crítica: ¿competencia pendiente en la formación de los estudiantes de música? *Docencia, investigación e innovación* Volumen (No. 4), 52-65.
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula*. Editorial Lumen.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Gómez Vargas, M. A. (2021). *La importancia de la lectura crítica en jóvenes: Una propuesta pedagógica en el Liceo Americano* [Tesis de pregrado, Universidad Javeriana]. Repositorio institucional – Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/54158>
- Gutiérrez, D., Vélez Díaz, J. F. y López M, J. (2021). Indicadores de deserción universitaria y factores asociados. *EducaT: Educación Virtual, Innovación Y Tecnologías*, 2(1), 15-26. <https://doi.org/10.22490/27452115.4738>
- Kristeva, J. (1997). Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela. En D. Navarro (comp.), *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 1-24). UNEAC, Casa de las Américas y Embajada de Francia en Cuba.
- Lara, Patricia. (1982). *Siembra vientos y recogerás tempestades*. Editorial Planeta. <https://lacebraquehabla.com/wp-content/uploads/2020/10/Siembra-vientos-y-recoger%C3%A1s-tempestades-Patricia-lara.pdf>
- Loboguerrero, Camila. (Directora). (1990). *María Cano* [Documental]. Focine. <https://www.rtvplay.co/peliculas-ficcion/maria-cano>

- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf8.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Imprenta Nacional de Colombia.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*. Universidad Autónoma Metropolitana. México D.F.
- Obando Paredes, J. E. (2020). *Pedagogía crítica para la construcción de aprendizajes en el bloque de Comunicación Oral* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica Indoamericana].  
DSpace Universidad Indoamericana.  
<http://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/1862>
- Serrano de Moreno, S. y Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, (16): 58-68.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968602>
- Solé, I. (2011). *Estrategias de lectura*. Editorial Grao.
- Torres Cardona, P. A. y Londoño Vásquez, D. A. (2016). El sentido de la lectura crítica en contexto. *Katharsis*, (22): 357-401.  
<https://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis/article/view/835>
- Vargas Franco, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Folio*, (42): 139-160.  
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/3165>
- Varios Autores. (s. f.). *En estado epistolar: Cartas a Fernando Araújo Vélez*. Calameo.  
<https://es.calameo.com/read/006550834cf4f89ec9469>
- Zárate Pérez, A. (2019). Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(99): 181-206.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000100181>
- Zuleta, E. (1982). *Sobre la lectura*. RAM-WAN: Red de Antropologías del Mundo – World Anthropologies Network.  
[http://www.ram-wan.net/restrepo/metodologia/zuleta\\_sobre%20la%20lectura.pdf](http://www.ram-wan.net/restrepo/metodologia/zuleta_sobre%20la%20lectura.pdf)

