

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"

REFERENTES TEÓRICOS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA
CRÍTICA DESDE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL ESCOLAR
COLOMBIANO

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en
Educación

Autor: Luisa Fabiola Jaimes Gamboa
Tutor: Dr. Henry Laclé Ruiz

Rubio, Enero de 2024.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA

A C T A

Reunidos el día martes, veintitres del mes de abril de dos mil veinticuatro, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" los Doctores: HENRY RUIZ (TUTOR), LEYDYS RODRÍGUEZ, CARMEN RINCÓN, TRINIDAD GARCÍA y FELIPE GUERRERO, Cédulas de Identidad Números V.-15.231.790, V.-12.228.862, V.-3.009.322, V- 11.106.799 y V.-2.806.434, respectivamente, jurados designado en el Consejo Directivo N°592, con fecha del 12 de noviembre de 2022, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: "REFERENTES TEÓRICOS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA CRÍTICA DESDE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL ESCOLAR COLOMBIANO", presentado por la participante, LUISA FABIOLA JAIMES GAMBOA, cédula de Ciudadanía N.-CC.- 1090381227 / Pasaporte N.- AQ146756 requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: APROBADO, en fe de lo cual firmamos.

DR. HENRY RUIZ
C.I.N° V.- 15.231.790
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTOR

DRA. LEYDYS RODRÍGUEZ
C.I.N° V.- 12.228.862
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. CARMEN RINCÓN
C.I.N° V.- 3.009.322
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. TRINIDAD GARCÍA
C.I.N° V.- 11.106.799
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. FELIPE GUERRERO
C.I.N° V.- 2.806.434
UNIVERSIDAD CATOLICA DEL TÁCHIRA



ÍNDICE GENERAL

	pp.
RESUMEN.....	viii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I	
EL PROBLEMA	
Planteamiento del problema.....	3
Objetivos.....	12
Objetivo general.....	12
Objetivos específicos.....	12
Justificación.....	12
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	
Estudios previos.....	16
Aspectos teóricos.....	27
Teoría del Aprendizaje Significativo.....	27
Teoría del Aprendizaje por Insight.....	30
Teoría Sociocrítica como fundamento de la habilidad lectora	32
Teoría de la Respuesta Lectora.....	35
Teoría de las Representaciones Sociales	37
Teoría de la Literacidad.....	41
Aspectos conceptuales.....	48
El Aprendizaje: un devenir de acercamientos progresivos.....	48
Lectura Crítica en Lengua Castellana.....	55
Aprendizaje de la lectura crítica en el tiempo actual.....	60
Elementos constitutivos de las competencias lingüísticas comunicativas en la educación técnica colombiana.....	67
Aspectos Legales.....	72
Esquema Paradigmático.....	74
Dimensión Ontológica.....	74
Dimensión Epistemológica.....	76
Dimensión Axiológica.....	78

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Naturaleza del estudio.....	81
Paradigma de la Adscripción.....	81
Enfoque de Investigación	82
Método de estudio.....	83
Contexto de estudio.....	84
Informantes	86
Técnicas e instrumentos de acceso a la información.....	87
Juicio de Expertos.....	88
Procesamiento de la información.....	89
Criterios de rigor científico.....	90

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Codificación abierta.....	92
Codificación axial.....	96
Codificación selectiva.....	100
Dimensión: Referentes.....	101
Dimensión: Tipos de Aprendizaje y Preferencias del estudiante	106
Dimensión: Estilos Comunes de Aprendizaje	111
Subcategoría: Aprendizaje	115
Dimensión: Percepciones.....	121
Dimensión: Emociones en la Lectura Crítica.....	125
Dimensión: Beneficios de la Lectura Crítica.....	130
Dimensión: Habilidades Inmersas.....	135
Subcategoría: Lectura Crítica	141
Dimensión: Remembranzas sobre el Proceso Inicial Lector	147
Dimensión: Actualidad del Aprendizaje en torno a la Lectura Crítica.....	152
Dimensión: Actos Regulares.....	156
Dimensión: Obstáculos.....	164
Dimensión: Docente en la Lectura Crítica.....	170
Dimensión: Influencia Institucional.....	176
Subcategoría: Proceso de Aprendizaje de la Lectura Crítica	180
Dimensión: Diariamente.....	189
Dimensión: Ambiente Académico.....	194
Subcategoría: Prácticas Letradas en la Vida del Estudiante	198
Categoría: Aprendizaje de la Lectura Crítica.....	202

CAPÍTULO V

REFERENTES TEÓRICOS

Aprendizaje de la Lectura Crítica: Un Círculo Perceptivo y Vivencial.....	212
------------------------------------------------------------------------------	-----

Justificación.....	213
Fundamentos de entrada.....	216
Principios rectores.....	219
Componentes	221
Referente central.....	230
CAPÍTULO VI.....	240
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
Conclusiones.....	241
Recomendaciones.....	244
REFERENCIAS.....	247
ANEXOS.....	262

LISTA DE CUADROS

Cuadro	pp.
1 Lista de Códigos Abiertos.....	93
2 Sistema Emergente. Unidad Hermenéutica Entrevista Estudiantes.	97

LISTA DE FIGURAS

Figura		pp.
1	Dimensión Referentes.....	105
2	Dimensión Tipos de Aprendizaje y Preferencias del Estudiante...	110
3	Dimensión Estilos Comunes de Aprendizaje.....	114
4	Subcategoría Aprendizaje.....	120
5	Dimensión Percepciones.....	124
6	Dimensión Emociones en la Lectura Crítica.....	129
7	Dimensión Beneficios de la Lectura Crítica.....	134
8	Dimensión Habilidades Inmersas.....	140
9	Subcategoría Lectura Crítica.....	146
10	Dimensión Remembranzas sobre el Proceso Lector.....	151
11	Dimensión Actualidad del Aprendizaje en torno a la Lectura Crítica.....	156
12	Dimensión Actos Regulares.....	163
13	Dimensión Obstáculos.....	169
14	Dimensión Docente en el Aprendizaje.....	175
15	Dimensión Influencia Institucional.....	179
16	Subcategoría Proceso de Aprendizaje de la Lectura Crítica.....	188
17	Dimensión Diariamente.....	193
18	Dimensión Ambiente Académico.....	197
19	Subcategoría Prácticas Letradas en la Vida del Estudiante.....	201
20	Categoría Aprendizaje de la Lectura Crítica.....	211
21	Componente Aprendizaje.....	223
22	Componente Lectura crítica.....	225
23	Componente Proceso de aprendizaje de la Lectura Crítica.....	228
24	Componente Prácticas letradas en la vida del estudiante.....	230
25	Referente Central: Círculo perceptivo y vivencial del aprendizaje de la lectura crítica.....	239

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Línea de Investigación: Saberes, Educación y Tecnología

REFERENTES TEÓRICOS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA
CRÍTICA DESDE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL ESCOLAR
COLOMBIANO.

Autor: Luisa Fabiola Jaimes Gamboa

Tutor: Dr. Henry Laclé Ruiz

Enero de 2024

RESUMEN

El aprendizaje de la lectura crítica como objeto de estudio, hace referencia a la construcción de saberes y habilidades comunicativas en los diferentes niveles de análisis, así como de comprensión, sobre la palabra escrita, todo ello mediante experiencias progresivas del estudiante en el contexto escolar hasta el nivel de educación media técnica. Por tal motivo, la presente tesis centró su atención en el aprendizaje de la lectura crítica, caracterizado aparentemente por la indiferencia estudiantil en cuanto a la comprensión y discernimiento propios de este nivel lector, lo cual contrasta con los esfuerzos institucionales enfocados en ello. En consecuencia, su objetivo radicó en la generación de referentes epistémicos que conlleven a la comprensión fenoménica del aprendizaje de la lectura crítica a partir de las representaciones sociales de los estudiantes como protagonistas del problema descrito. Debido a esto, el estudio se concibió dentro del paradigma interpretativo, apoyado en el enfoque cualitativo, guiado por la teoría fundamentada como método de investigación, donde los sujetos informantes fueron seleccionados conforme el cumplimiento de criterios de interés, a quienes se aplicó la técnica de la entrevista, puntualmente por medio de un guión semi estructurado, que fue sometido inicialmente al juicio de expertos. Así, la información primaria fue procesada a través del procedimiento de codificación y categorización, apoyado en la herramienta informática Atlas.ti. Como resultado se describe una realidad experiencial que alude a la remembranza, vivencias y actualidad del proceso de aprendizaje de la lectura crítica que referencian factores, habilidades y limitaciones identificadas desde sus prácticas letradas, sumado al descubrimiento de una realidad perceptiva que permitió en conjunto, la construcción de los referentes teóricos fundamentados en el mundo representacional del estudiante en torno al objeto de estudio.

Descriptores: *Aprendizaje, lectura crítica, representaciones sociales.*

INTRODUCCIÓN

Ante la necesidad de formar ciudadanos pensantes, comunicativos y activos en la construcción de sus propias realidades, la educación puede encontrar en la lectura crítica la oportunidad para promover el desarrollo de las habilidades de pensamiento que fortalezcan la entidad intelectual de los individuos, y por ende su interacción con el mundo de la vida, razón por la cual cobra relevancia el aprendizaje como proceso constructivo, donde se posiciona la experiencia desde un punto de partida, para favorecer desde allí la construcción de significados y habilidades de provecho para el sujeto cognoscente.

De manera que, el aprendizaje de la lectura crítica como objeto de estudio destacó un fenómeno de sumo interés comprensivo, pues refirió la posibilidad de profundizar en la cosmovisión del propio estudiante como protagonista de su proceso constructivo, en cuanto la habilidad de análisis y discernimiento lector tal como es percibido conforme la acumulación de experiencias en la realidad fenoménica escolar, lo cual demandó el acercamiento a sus entidades subjetivas en términos de insumos trascendentes para la generación de los referentes teóricos propuestos, como aportes para posteriores desarrollos investigativos sobre situaciones similares.

En consecuencia, esta investigación se conforma de seis capítulos, donde el primero de ellos abarcó el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación en cuanto el plano ontológico, epistemológico, teórico, social, institucional, personal; todo ello seguido del segundo capítulo, que comprendió la articulación del presupuesto de estudio en términos de antecedentes, aspectos teóricos, referentes conceptuales, marco legal y dimensiones paradigmáticas, sumado al tercer capítulo correspondiente con la naturaleza de la investigación, donde se describieron los elementos metodológicos que orientaron el desarrollo del estudio.

De otra parte, el cuarto capítulo recopiló el proceso de análisis e interpretación de la información primaria asociada a los testimonios ofrecidos por los escolares, donde se desarrolló la exposición global de los hallazgos que dan cuenta de sus experiencias y su cosmovisión en torno al aprendizaje de la lectura crítica. En cuanto a las primeras, fueron identificadas una serie de prácticas situadas a lo largo del recorrido de la escolaridad, que se constituyeron en factores determinantes de su proceso formativo, específicamente en cuanto a la competencia comunicativa focalizada; mientras que, desde el reconocimiento de la segunda, se logró la recopilación de todas aquellas ideas y nociones a las que recurren los estudiantes para definir la manera como conciben dicho aprendizaje.

Además, el capítulo quinto contempla los referentes teóricos construidos desde el compendio de evidencias e interpretaciones vinculantes con la reconstrucción del sentido representacional del fenómeno abordado. En razón de ello, emerge el Círculo Perceptivo y Vivencial del aprendizaje de la Lectura Crítica, fundamentado en los cuatro componentes conceptuales que reflejan el anclaje y objetivación tanto de las concepciones, con los componentes Aprendizaje y Lectura Crítica, como de las remembranzas con los componentes Proceso de Aprendizaje de la Lectura Crítica y Prácticas Letradas.

Finalmente se cierra con el sexto capítulo, asociado con las conclusiones y recomendaciones que posicionan al presente estudio, como un insumo que facilita el entendimiento de la realidad fenoménica focalizada en su correspondencia socioeducativa. Por tal motivo queda planteado que el *Aprendizaje de la lectura crítica: Un círculo perceptivo y vivencial*, se constituye en un referente científico que al ser fundamentado en la realidad sobre el objeto tal como se presenta, contribuye a la generación de espacios académicos que apoyen la formación de nuevas generaciones en actitud crítica y reflexiva de forma pertinente y situada.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

La interconexión de la sociedad como una de las características del mundo actual, hace necesario reconocer la multiplicación de los escenarios comunicativos a los cuales está expuesto el ser humano, por cuanto ellos establecen una dinámica de interrelación dialogante donde cobran gran importancia las habilidades del lenguaje en término de factores éticos, cognitivos, sumado a la experiencia propia del contexto social globalizado, que si bien reconoce las identidades regionales, también presenta un espacio de acceso hacia escenarios comunicativos de mayor complejidad, que en esencia reclaman una asertividad suficiente en cuanto la comprensión de los contenidos orales y escritos que conforman la comunicación humana.

Así, puede decirse entonces que la actualidad local y mundial resalta indirectamente la necesidad de concebir a los ciudadanos como sujetos comunicativos activos, pensantes, constructores y decodificadores asimétricos de las interrelaciones lingüísticas expresadas no sólo de forma orgánica, sino también en estructuras escritas, tal como lo expone Cassany (2003b) cuando indica, "...ante el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento..." (p. 114); esto es,

un derrotero de aprendizaje marcado por una profunda dimensión social, que se nutre de la realidad circundante y expone la importancia de la lectura crítica como competencia transversal en la vida presente.

De allí que, resulta relevante ampliar las referencias que sobre aprendizaje se tiene, pues más allá de precisar conceptos actuales, el aprendizaje como manifestación humana tiene importantes implicaciones antropológicas, históricas, que hacen visible su evolución paulatina desde la sociedad presocrática, hasta el ambiente contemporáneo, pero al mismo tiempo resaltan un alto grado polisémico en cuanto su acepción.

En consecuencia, puede decirse que el aprendizaje ha tenido fuertes conexiones con cada época y tiempo cronológico, que especialmente desde los últimos dos siglos puede anclarse a la perspectiva conductista, a partir de la cual el aprendizaje es entendido como un acto de condicionamiento que permite establecer las bases de las conductas esperadas, contrario al marco constructivista que denotan posturas evolucionadas en torno al mismo, tal como lo sugiere Ausubel (1983a) cuando comenta, "...el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta, conduce a un cambio en el significado de la experiencia..." (p.1); esto es, una visión de mayor amplitud enfocada en el descubrimiento, implicación y transformación de las ideas conocidas para dar sentido a las construcciones intelectivas.

En este sentido, el reconocimiento de la cualidad de significancia desde el autor referido, hace del aprendizaje un proceso de articulaciones pertinentes donde el estudiante es el protagonista activo en la reacomodación de su estructura cognitiva, todo ello a partir del compendio de saberes previos y su relación armónica, racional, con nuevos insumos perceptivos que facilitan la construcción de conocimientos fundados en significados individual y colectivamente útiles. Desde lo expuesto, comenta Ausubel (ob.cit) que la importancia de los conocimientos previos no radica en la cantidad de éstos, sino en la manera como los mismos se encuentran

organizados, así como el uso que reciben en las diferentes situaciones de la vida.

De esta forma, puede decirse que la característica primordial del aprendizaje significativo es la interacción sustancial entre los saberes previos (el subsunso) y los nuevos referentes, en palabras de Ausubel (ob.cit), “Por relación sustancial y no arbitraria porque se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición...” (p. 18); todo lo cual, permite ampliar no sólo las capacidades cognitivas del aprendiz, sino además facilita el camino para que los nuevos conocimientos pasen a hacer parte de la estructura cognitiva de quien aprende.

En estos términos, el aprendizaje puede ser entendido entonces como un proceso convergente entre esquemas instalados y nuevos insumos, todo ello dentro de un marco de pertinencia racional que favorezca la construcción de significados sustantivamente provechosos, para lo cual intervienen otros factores como la significatividad lógica del material de aprendizaje, además de la actitud y responsabilidad del sujeto, pues en palabras de Ausubel (ob. cit):

Independientemente de cuánto significado potencial posea el material a ser aprendido, si la intención del alumno es memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como sus resultados serán mecánicos; de manera inversa, sin importar lo significativo de la disposición del alumno, ni el proceso, ni el resultado serán significativos, si el material no es potencialmente significativo, y si no es relacionable con su estructura cognitiva. (p. 5)

Por tanto, el aprendizaje puede ser entendido hoy como un proceso consciente de interconexión y transformación de la estructura cognitiva del sujeto que aprende, donde la información previa evoluciona de acuerdo con la naturaleza de los nuevos saberes (representaciones, conceptos, proposiciones), como insumos dirigidos a la construcción de significados

potenciales y psicológicos a partir de la pertinencia del material de aprendizaje, pero también, gracias a la disposición personal del mismo sujeto para superar la memorización así como reproducción de datos puntuales.

En este punto, es importante hacer mención de la lectura crítica, especialmente desde las ideas expuestas por Van Dijk (1995) quien resalta la misma como un proceso de reconocimiento de aquellas características sociales de los interactuantes, es decir del autor y del lector, lo cual establece conexión con otros argumentos que resaltan su implicación directa con el pensamiento crítico, tal como es el caso de Carlino (2003) cuando expone la importancia de la entidad intelectual en lectura comprensiva-crítica, cónsono ello con planteamientos de autores como Flórez (2014), para quien este tipo de lectura puede asumirse como un proceso emancipador del ser humano, que representa la base de discernimiento sobre la cual el sujeto cognoscente se apoya durante toda su vida.

Significa entonces que, hablar de lectura crítica indirectamente hace necesario reconocer su fundamento filosófico, en este caso, puntalmente apreciado en los aportes de la escuela de Frankfurt en torno a la teoría crítica, donde autores como Horkheimer (1991) señalan, "...lo que nosotros entendemos por crítica es el esfuerzo intelectual, y en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito, las ideas, los modos de actuar y las relaciones dominantes..." (p.336); esto es entonces, parte del esencia que otorga forma y sentido a la lectura crítica, que lejos de reproducir oralmente las estructuras sintácticas por medio de fonemas, procura apuntar hacia la interpretación de los diversos significados del texto, como insumos del análisis intelectual dirigido tanto al entendimiento, como al discernimiento del contenido textual.

En razón de ello, Cassany (ob.cit.b) considera que la promoción de la lectura crítica en los contextos educativos trae grandes ventajas, pues los individuos que se forman en esta línea logran ser más autónomos en el uso de su lenguaje, pero también más conscientes en el análisis de la influencia

que ejerce el contexto, e incluso más seguros al momento de construir argumentos, opiniones, frente a las realidades leídas, lo cual representa ventajas no sólo en el aprendizaje en general, sino también en la pluralidad necesaria para la construcción de interacciones comunicativas propias del colectivo donde el sujeto se desenvuelve.

Desde esto, Alderson (2000) considera que el aprendizaje de la lectura crítica es una instancia fundamental del escenario escolar, el cual se logra en la medida que los sujetos desarrollan el conjunto de sub habilidades como la evaluación de las inferencias (inductivas y deductivas), el reconocimiento de las asunciones o desviaciones en las afirmaciones, la identificación de las intenciones comunicativas del escritor y la comprobación de la fuerza de los argumentos, todo lo cual parte de la recuperación de las connotaciones de las unidades lingüísticas expuestas en el discurso leído, de manera que a futuro logre ser confrontadas con nuevas connotaciones.

Por tanto, si bien la lectura en general de acuerdo con Vigotsky (1998), refiere un ejercicio de interactivo y dinámico dentro de la sociedad, la lectura crítica en sí misma establece para Cassany (ob.cit.b) "...una de las formas de lectura más exigentes y complejas que podamos imaginar, a causa tanto del exhaustivo grado de interpretación del texto que requiere, como de las habilidades y conocimientos previos que debe tener el sujeto para poder realizarla..." (p.120); en otras palabras, se refiere entonces un tipo de lectura entramado, diverso, con alto grado de dificultad, asistido en esquemas anteriores, donde intervienen diversos procesos de pensamiento dirigidos no sólo a la comprensión, sino a la elaboración de inferencias racionales.

Visto así, el aprendizaje de la lectura crítica en palabras de Carlino y Martínez (2009) puede asumirse como polos de un mismo mundo, pues al entender que el aprendizaje refiere un proceso constructivo de significados, al tiempo de asumir la lectura crítica en términos de la comunión entre comunicación, discernimiento y comprensión, entonces ambas instancias

expresan una relación simbiótica de profunda implicación humana, donde progresivamente ambos se enriquecen de forma directa y permanente.

Sin embargo, la acumulación de experiencias en la realidad actual en torno al aprendizaje significativo, en este caso asociadas con la lectura crítica, parece resaltar el énfasis mecanicista, lineal, especialmente de naturaleza decodificadora de la estructura gramatical de textos, resultantes en el reconocimiento de fonemas habituales, lo cual parece afirmarse con los argumentos expuestos por Moreira (2012b) cuando indica, "...ha existido una apropiación superficial y polisémica del concepto de aprendizaje significativo. Todo el aprendizaje pasó a ser significativo, todas las metodologías de enseñanza pasaron a tener como objetivo un aprendizaje significativo. Una trivialización del concepto." (p. 53); todo lo cual, parece resaltar el papel pasivo del estudiante como ente receptivo que sólo decodifica y transcribe lo apreciado en clase, con limitado nivel de discernimiento.

Ante ello, organismos internacionales como la Unesco (1998) alertan sobre las imprecisiones en cuanto el aprendizaje de la lectura crítica, pues al concebir este nivel como una herramienta comunicativa que posibilita a los seres humanos su interacción con el mundo de vida, es decir un referente que abarca todas las esferas sociales posibles, no sólo basta entonces con entender las relaciones entre letras, sílabas y palabras, pues allí entra en juego el concepto de literacidad crítica, en términos de Cassany (2006f), asociado con una percepción de la lectura que trasciende la decodificación a priori, y la ubica en la capacidad de discernimiento sobre el discurso escrito a partir del reconocimiento de las connotaciones, así como de los cuestionamientos posibles.

Lo anterior, puede decirse es un proceso de lectura que exige el descubrimiento de ideas e intenciones que han sido plasmadas (entre líneas), y la significación que adquieren conforme las ideas, valores, pensamientos de los interlocutores (semántica), donde interviene de forma asimétrica la asistencia, pero también desarrollo, de procesos paralelos como

la comprensión, la interpretación, la argumentación, la reorganización de los esquemas de conocimiento, entre otros, en los cuales juega un papel importante elementos como el dominio lingüístico, discursivo, así como el contexto, la cultura, resultante en el interés y respeto por el otro, resultante en un razonamiento que impacta la vida misma del lector.

En atención de esto, países como Colombia han establecido diversas políticas educativas a través del Ministerio de Educación Nacional en torno al aprendizaje de la lectura crítica, donde pueden mencionarse los Lineamientos Curriculares (1998), los Estándares Básicos de Competencias (2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016), las cuales son permanentemente enriquecidas por las orientaciones emanadas del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), gracias a los resultados de las pruebas saber como fundamento de las mallas de aprendizaje.

Así, el instituto mencionado representa en consecuencia el ente encargado de valorar anualmente los resultados de aprendizaje de todas las instituciones educativas en Colombia, con la intención estimar el desarrollo de competencias propias de las diferentes áreas obligatorias, donde tiene presencia importante la lectura crítica, puntualmente a través de cuatro niveles ordinales de desempeño formulados según el ICFES (2016) con el propósito de, "...establecer si un estudiante cuenta con una comprensión lectora que le permita interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto, aunque no cuente con un conocimiento previo del tema tratado." (p.3); en otras palabras, busca confirmar el grado de los saberes y desempeños propios de la lectura crítica como producto de aprendizaje.

De allí que, es oportuno mencionar que los resultados recientes sobre lectura crítica, en este caso propios de la Institución Educativa Colegio Gonzalo Rivera Laguado, permiten apreciar según el ICFES (2021) que solo un reducido grupo de estudiantes pueden ubicarse en el nivel tres y cuatro (los más altos), mientras que la mayoría de éstos se encuentran en los

niveles de desempeño uno y dos, lo cual parece reflejar distorsiones en torno al aprendizaje de la lectura crítica a pesar del esfuerzo institucional por favorecer el ejercicio semántico, sintáctico y pragmático propio de este tipo de lectura.

En esto, resulta oportuno hacer mención de la experiencia laboral de la investigadora, pues en razón de lo descrito, su función como docente especialista del área de Lengua Castellana ha permitido estimar inconsistencias en el aprendizaje de la lectura crítica, donde resalta principalmente la indiferencia sobre la misma, reflejado ello en ideas y actitudes que reclamaron un acercamiento suficiente a la cosmovisión propia de los estudiantes de grado once como protagonistas, para de esta forma disponer de los elementos suficientes que permiten la objetivación de las entidades inmersas en las representaciones sobre el fenómeno descrito.

Por tanto, el aprendizaje de la lectura crítica conforme la indiferencia apreciada en los estudiantes, reflejó una realidad nihilista hacia el análisis, discernimiento, comprensión, propios de este nivel de lectura, gracias a expresiones permanentes del estudiante que resaltan la actividad lectora como un acto de reproducción rápido, correcto, del contenido escrito como la instancia primordial de su aprendizaje en lengua castellana, contrario esto al sistema de significación en término de esencia curricular que según el Ministerio de Educación Nacional (2020), prepondera diversos niveles de desarrollo lingüístico, donde la lectura crítica tiene especial atención.

Visto así, la inconsistencia perceptiva en cuanto el aprendizaje de la lectura crítica por parte de los escolares dentro de la lengua castellana, resultó un problema de importante implicación educativa que exigió su estudio y comprensión suficiente, cuyas posibles causas radican en exigencias familiares enfocadas en leer rápido y correctamente, sin importar la esencia del contenido textual, lo cual parece limitar no sólo el análisis, juicio, decisión, reflexión propio del acto lector crítico, sino de todo el aprendizaje escolar relativo a otras áreas obligatorias, que en común forman

parte del proceso de formación integral que se pretende llevar a cabo en Colombia, sumado a la posibilidad de la influencia indirecta del enfoque gramatical, inmerso en las experiencias pasadas del aprendizaje escolar.

Todo esto, permitió suponer algunas posibles consecuencias en torno al problema configurado, especialmente en cuanto limitaciones comprensivas del estudiante dentro del proceso de aprendizaje mismo, al verse imposibilitado para entender y argumentar el contenido de un texto, lo cual parece forzar invenciones sobre su sentido esencial en detrimento del ejercicio reflexivo propio de la lectura crítica, al tiempo de alimentar progresivamente un choque emocional durante experiencias académicas posteriores al nivel educativo actual.

De manera que, el aprendizaje de la lectura crítica representó el objeto de estudio de puntual interés de la presente investigación, pues tal como se comentó, precisó una realidad problémica distante de la comprensión de la investigadora, y por ello, ha reclamado un acercamiento suficiente al marco de representaciones del estudiante que favorezca la descripción de los elementos perceptivos que coexisten en su entendimiento sobre el objeto, desde todo lo cual emergió insumos suficientes para generar referentes teóricos fundamentados en la realidad del estudio. Por lo expuesto, fue oportuno preguntarse entonces:

¿Es posible generar referentes teóricos sobre el aprendizaje de la lectura crítica a la luz de las representaciones sociales de los estudiantes de media técnica colombiana del Colegio Gonzalo Rivera Laguado?

¿Cuáles han sido las experiencias de los estudiantes en torno al aprendizaje de la lectura crítica durante su proceso de escolaridad?

¿Qué concepciones han construido los estudiantes alrededor del aprendizaje de la lectura crítica durante su proceso de escolaridad?

¿Cuáles referentes teóricos pueden generarse sobre el aprendizaje de la lectura crítica a la luz de las representaciones sociales de los estudiantes de la media técnica colombiana del Colegio Gonzalo Rivera Laguado?

Objetivos de la Investigación

Objetivo general

Construir referentes teóricos sobre el aprendizaje de la lectura crítica a la luz de las representaciones sociales de los estudiantes de la media técnica colombiana del Colegio Gonzalo Rivera Laguado.

Objetivos específicos

1. Interpretar las experiencias de los estudiantes en torno al aprendizaje de la lectura crítica durante su proceso de escolaridad.
2. Indagar en las concepciones construidas por los estudiantes acerca del aprendizaje de la lectura crítica durante su proceso de escolaridad.
3. Generar referentes teóricos desde el reconocimiento del círculo perceptivo y vivencial de los estudiantes de media técnica, respecto al aprendizaje de la lectura crítica.

Justificación

El aprendizaje de la lectura crítica, es un marco de interés investigativo de profundas investigaciones científicas, como consecuencia de la creciente preocupación por el desarrollo del discernimiento racional de los seres humanos, razón por la cual se traduce en una competencia transversal útil no sólo para el éxito escolar, sino con altas implicaciones pragmáticas en la vida personal, laboral y profesional de las personas en general.

Desde esto, los diversos marcos de entendimiento actuales sobre el aprendizaje, coinciden en suponer la existencia de un proceso progresivo y sostenido, donde tiene lugar la articulación de diversos tipos de saberes que generan la reorganización de esquemas mentales, gracias a diferentes procesos de pensamiento que hacen posible la construcción de conocimientos, los cuales en este caso, se ven representados en el

andamiaje relativo al descubrimiento de los elementos esenciales de un texto donde interviene la observación, la comparación, el análisis, el discernimiento, la formación de juicios y la reflexión, todo lo cual hace del aprendizaje de la lectura crítica un proceso altamente complejo.

Ante lo expuesto, autores como Zarzar (2020) comentan:

La lectura crítica como una acción que requiere un correspondiente proceso de aprendizaje, y que merece la pena dominar. ¿Por qué? Porque gracias a ella se puede conseguir beneficiarse de las siguientes ventajas, entre otras muchas más:

-Se convertirá en una herramienta estupenda para hacer resúmenes de textos, así como para acometer la creación de guías o sumarios.

-Es una buena manera para poder tomar decisiones en general, y establecer ideas con bases sólidas. (p.11)

De manera que, puede apreciarse entonces la importancia del proceso de aprendizaje en cuanto la lectura crítica, pues lejos de asociarse con una manifestación espontánea, esta refiere un camino que facilita la comprensión suficiente de la palabra escrita, un apoyo sólido del pensamiento y de los procesos de los cuales éste se sirve, pero que también interviene en la naturaleza misma de este tipo de lectura, estableciendo así importantes recurrencias donde el aprendizaje, lectura crítica y el pensamiento van de la mano.

Por tanto, esta investigación se ha justificado desde el plano ontológico, por cuanto el aprendizaje de la lectura crítica como objeto de estudio representó un interés pertinente con el fenómeno antes expuesto, pero además es compatible con las demandas señaladas por la Unesco (1998), al denotar la importancia que supone la construcción progresiva de saberes y desempeños que favorezcan, en palabras de Olson (1998), "...el reconocimiento de que un texto puede ser interpretado de diversos modos, derivando luego, las implicaciones adecuadas para cada uno de esos modos y verificar esas implicaciones con la evidencia disponible." (p.309); es decir, se asumió aquí un objeto de estudio centrado en el aprendizaje de un tipo de

lectura con altos niveles de esfuerzo intelectual, pero sobre todo, aplicable en diversos escenarios sociales.

En otro orden de ideas, es importante señalar que este estudio también puede justificarse desde el plano epistemológico, pues aquí pudo apreciarse una vinculación pertinente entre la naturaleza misma del problema descrito, junto con los postulados del marco de entendimiento científico relativo al paradigma interpretativo, especialmente en términos de la búsqueda de la forma, sentido, significado, del objeto tal como es percibido por sus protagonistas, en términos de insumos fundantes de conocimientos sustantivos que favorezcan la comprensión y explicación del fenómeno tal como ocurre en el contexto, donde las representaciones sociales de los estudiantes como protagonistas del aprendizaje de la lectura crítica, resultaron fundamentales.

Lo señalado, permitió justificar el presente estudio en el plano metodológico, pues en consonancia con el plano anterior, se asumió la Teoría Fundamentada como método de investigación especialmente desde los planteamientos de Glaser y Strauss (1967), Strauss y Corbin (1998), para quienes este tipo de diseño pretenden generar teoría desde la naturaleza propia del dato primario, lo cual implicó una reconstrucción inductiva de la realidad testimonial en dirección de la determinación de relaciones, contradicciones, complementariedades, que otorgan sentido a los significados sobre la realidad focalizada.

En consecuencia, el plano teórico representó otro espacio desde el cual esta investigación es relevante, por cuanto su propósito permitió generar referentes teóricos como producto resultante, en términos de aportes epistémicos que favorecen la ampliación del conocimiento científico sobre el aprendizaje de la lectura crítica poco estudiado en el contexto socio educativo enunciado, pero sobre todo, a partir de las representaciones de los estudiantes como protagonistas del proceso de aprendizaje, lo cual marca una importante distinción frente a las tendencias comunes que apuntan hacia

intereses didácticos u operativos sobre el trabajo docente en cuanto la lectura crítica, y de esta forma, comprender el aprendizaje de la lectura crítica desde las entidades subjetivas de los propios estudiantes como aporte científico.

Adicionalmente, esta investigación pudo justificarse desde el plano social, porque tal como se ha comentado, el aprendizaje de la lectura crítica responde a la construcción progresiva de saberes y desempeños racionales, analíticos, reflexivos, que favorecen el discernimiento, la formación de juicios, así como decisiones, en el sujeto, cuyo entendimiento científico profundo, suficiente, representa la oportunidad de encontrar respuestas a la dispersión del mismo evidentes en la indiferencia, la apatía, a pesar de los esfuerzos institucionales enfocados en ello, sin olvidar que también pudo justificarse desde el plano práctico, pues la comprensión suficiente sobre el objeto de estudio permitió establecer una comprensión suficiente sobre aquellas visiones estudiantiles que allí convergen, para de esta forma discutir posibles adaptaciones escolares conforme las derivaciones del estudio.

Para cerrar, el plano institucional es otro espacio desde donde este estudio ha sido justificado, pues el proceso de investigación mismo representó la oportunidad de fortalecer desde la práctica, todas las competencias investigativas construidas durante la escolaridad del programa de Doctorado en Educación ofertado por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo producto enriquece la Línea de Investigación Saberes, Educación y Tecnología, conformante del Núcleo EDUCA (Educación, Cultura y Cambio).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

En función del estado del arte y de la cuestión relativas al presente estudio, este apartado procura entrar en diálogo con referentes investigativos, teóricos, conceptuales, que facilitaron inicialmente el abordaje sobre el aprendizaje de la lectura crítica. Así, en primera instancia se detallan algunos antecedentes vinculantes con el objeto de estudio, pero también, con la perspectiva epistemológica, así como metodológica, que se asumió en esta investigación, sin olvidar los aspectos teóricos y referenciales asociados con el interés central del estudio, los cuales facilitaron el diseño de los protocolos de consulta en torno a la información primaria.

Estudios Previos

Contexto Internacional

Aguar (2019), desarrolló una investigación doctoral titulada *Episteme transdisciplinaria del aprendizaje de las matemáticas aplicadas en la ingeniería*, en la Universidad Bicentenario de Aragua, Venezuela. Esta tesis doctoral centró su interés en el aprendizaje dentro del área de matemática, por lo cual se planteó generar una episteme transdisciplinaria del aprendizaje matemático que tiene lugar en la carrera de ingeniería.

La misma, fue concebida dentro del paradigma emergente, bajo la orientación del método mixto, más específicamente en la modalidad exploratoria secuencial, por lo cual fue aplicada la entrevista colectiva a través del grupo focal, que contó con la participación de tres (3) estudiantes y

tres (3) docentes en una primera fase de estudio desarrollada desde los planteamientos de la etnografía, cuya información fue procesada por medio de la triangulación. Así, los hallazgos significaron el insumo necesario para el diseño y aplicación de un cuestionario a la población de estudiantes de ingeniería en una segunda fase de investigación, caracterizada por el método correlacional cuantitativo, donde la información fue sistematizada a través de la estadística descriptiva.

La investigación referida, concluyó que existe un desfase significativo entre el aprendizaje actual y la práctica formativa del profesor, que en general resalta la distribución de conocimientos a través de recursos anticuados que causan desinterés en el estudiante, al tiempo de favorecer la disciplinamiento de la matemática a espaldas de la comprensión contemporánea de la misma, como un elemento presente en diversos escenarios de la vida diaria.

Este estudio, representó un importante antecedente debido al aprendizaje como objeto de estudio, que desde la cotidianidad tradicional en torno al área de matemática, parece presentarse como una actividad mecánica resultante de la acción didáctica tradicional del profesor, que deriva en una reducción dirigida a la solución de operaciones puntuales con limitada conciencia sobre el alcance y consolidación del aprendizaje en términos del proceso constructivo que involucra entidades cognitivas, pero la realidad interconectada, todo lo cual brinda una orientación esencial que enriquece la visión inicial de la investigadora en torno al fenómeno asumido.

Chovancova (2018), llevó a cabo una tesis doctoral bajo el título *Literatura, Lectura y Diversidad*, en la Universidad de Granada, España. En ella, se trazó como propósito el análisis de la gestión dada a la diversidad cultural desde la usabilidad socioeducativa propia de la literatura, focalizando dos de los ambientes en los cuales ésta y la lectura, son concebidas como herramientas indispensables para el abordaje, pero además solución, de problemas de la realidad social tales como la desigualdad.

De forma adicional, es importante mencionar que la investigación se ubicó en el paradigma interpretativo a partir del método etnográfico, donde figuró las técnicas de observación y de entrevista como medios para registrar las relaciones sociales focalizadas, lo cual significó el reconocimiento de sus precedentes formativos, los elementos motivadores, así como la relación con los escenarios seleccionados para su desarrollo, destacando esto último como un elemento imbricado en el estudio.

Así, la información fue procesada mediante la triangulación, que resultó en un análisis crítico pertinente, reflexivo y subjetivo, traducido en una producción científica y didáctica sobre el escenario pedagógico de la educación intercultural, que destaca la literatura y la lectura como herramientas de intervención para la dirección de la interculturalidad, al tiempo de detallar las prácticas colectivas lectoras que pretenden proyectar la lectura hacia su socialización, como ejercicios experimentales de intervención social para el reconocimiento de la diversidad.

En vínculo con la investigación en curso, el estudio referido constituyó un antecedente relevante en tanto que destaca una de las cualidades más importantes de la lectura, es decir, la construcción y reconstrucción de la identidad de todo aquel, o aquellos, que desarrollan su experiencia lectora, donde se reconoce la estrategia literaria para el reconocimiento de los significados construidos, a partir de los diferentes marcos interpretativos que son productos del complejo comunicativo, en el cual actúan los sujetos participantes, como agentes interdependientes más no aislados.

Rojas (2021), realizó un estudio doctoral que lleva por título *Dificultades en la lectura, hábito lector e implicación en el acoso escolar*, en la Universidad de Murcia, España, en el cual se trazó como propósito el conocimiento de los hábitos e intereses de los estudiantes de tercer ciclo de educación primaria en torno a la lectura, a partir de sus dificultades e implicaciones en la convivencia escolar, así como de las diferencias sociodemográficas de los mismos.

La investigación, se ubicó en el paradigma positivista, apoyado en un diseño correlacional descriptivo, en la cual se contó con una muestra de 326 estudiantes, a quienes les aplicó diversos instrumentos para la medición de las variables determinadas en el estudio como lo fueron el cuestionario multimodal de interacción escolar, la escala sobre actitudes e intereses lectores y la prueba TECLA (Test de Eficacia Lectora), cuyo análisis recurrió en primer lugar a un análisis descriptivo, acompañado posteriormente de un análisis estadístico apoyado en el programa SPSS versión 24.

Así, el estudio comprobó que los estudiantes vinculados con problemas de convivencia (acosador, acosado u observadores pasivos), eran precisamente aquellos que carecían de disposición y habilidades lectoras, así como de actitudes hacia el estudio, pero también fue posible demostrar que cuanto más edad, mayor es la tendencia a implicarse en agresiones o actitudes complicadas, en detrimento de las actitudes de estudio y el interés lector, a pesar de que disminuían los errores cometidos.

Por todo esto, el trabajo doctoral referido representó un antecedente importante, pues en éste, se asumen elementos acordes con el problema planteado tal como es el caso de las habilidades lectoras, en el caso mencionado, conforme el reconocimiento de sus características y su vinculación con elementos biológicos como el género o la edad, además de su impacto en las relaciones interpersonales, lo cual amplía la comprensión de la relación existente entre las dificultades de lectura, los problemas de estudio y de convivencia, expresado todo esto en termino de elementos indispensables para el análisis de las experiencias y concepciones en torno al aprendizaje de la lectura crítica, como elementos esenciales en torno a la realidad fenoménica focalizada para su comprensión.

Calderón (2020), desarrolló una tesis doctoral titulada *Representaciones sociales de la discapacidad intelectual en la Universidad: Un estudio de caso*, en la Universidad Autónoma de Madrid, España; con el propósito principal de conocer las variaciones en torno a las

representaciones sociales elaboradas por la comunidad educativa, en función la condición de participación activa de miembros con discapacidad intelectual, todo ello como aporte al análisis del modelo de Educación Inclusiva propuesto para los diferentes programas que así lo requieren.

En ese orden de ideas, el trabajo investigativo se orientó desde el enfoque cualitativo y el método fenomenológico hermenéutico, a partir del cual se propuso la técnica de la entrevista a profundidad, en este caso, dirigida a quince miembros de diversas instancias conformantes de la institución universitaria mencionada, así como invitados de otras instituciones de educación superior reconocidas por su trabajo con jóvenes que presentan la misma condición, todo lo cual permitió reconstruir la visión colectiva sobre la discapacidad intelectual en la universidad, conforme un cuerpo teórico inductivo que expresa las esencias trascendentes propia de los significados allí involucrados, esto es, formas de ver, pensar, actuar, en torno a la inclusión como modelo educativo relativo al proceso de integración de personas con discapacidad intelectual, que de forma adicional, resalta la necesidad de ajustes operativos, pero además sensibilizadores, para avanzar hacia esa nueva realidad universitaria.

Desde lo descrito, este antecedente resultó un referente de importante consideración, especialmente por la trascendencia que allí tienen las representaciones sociales, en ese caso, como fuente de los significados colectivos sobre el objeto estudiado, lo cual resulta vinculante con lo problémico de la investigación en curso, donde el imaginario de los estudiantes como protagonistas del aprendizaje de la lectura crítica, favoreciendo una visión comprensiva pertinente con el fenómeno de interés investigativo.

Para cerrar el contexto internacional, Castaño (2020) desarrolló una investigación doctoral titulada *Literacidad crítica en ele. Una investigación sobre la lectura entre estudiantes sinohablantes*, en la Universidad Pompeu Fabra, España; en la cual el autor se propuso analizar el desarrollo de lectura

crítica que llevan a cabo los estudiantes universitarios aprendices del castellano, es decir, alumnos chinos que inician su formación en territorio español, en función del fortalecimiento de la práctica docente como proceso focalizado, razón por la cual fue adscrito al paradigma socio crítico, a través de la investigación acción.

Por ello, el estudio fue desarrollado mediante diversas fases (diagnóstico, formulación del plan, desarrollo, valoración), cuyos instrumentos de recolección radicaron en cuestionarios abiertos, grupos focales, notas de campo, aplicados a seis estudiantes de nacionalidad china, y su análisis implicó un proceso de operacionalización conforme el establecimiento de doce categorías enfocadas en las acciones concretas que emergen de la lectura crítica, desde lo cual fue posible concretar diversos hallazgos que resaltan el desinterés por reconocer los contextos vinculados al texto leído, la improvisación de significados que no corresponden al texto sino a la subjetividad ideológica de los lectores, así como al reconocimiento de la influencia negativa que ejerce el tamaño de los grupos en el desarrollo de las habilidades críticas, todo lo cual permitió conformar un programa dirigido al mejoramiento de la literacidad crítica.

Por lo descrito, fue posible estimar la pertinencia de ese estudio con la investigación en curso, pues el mismo otorga importantes elementos de análisis en cuanto el objeto de estudio aquí abordado, tal como es el caso de la literacidad, cuyos hallazgos iniciales resaltan el desinterés de los estudiantes participantes por el contexto documental, así como la invención de significados, lo cual demuestra la importancia del aprendizaje de este nivel de lectura, así como la vinculación de los procesos de pensamiento, que contribuyen a determinar los diferentes niveles de profundización que reclama la literacidad crítica.

Contexto Nacional

Nieto (2021), desarrolló una tesis doctoral denominada *Didáctica de lectura y escritura desde las prácticas vernáculas de los sujetos en educación básica secundaria*, en la Universidad Simón Bolívar, Colombia, con el propósito de aportar elementos teóricos a partir de la generación de una propuesta didáctica dirigida al fortalecimiento del proceso de lectoescritura, desde la perspectiva de una práctica pedagógica transformadora en el contexto de educación básica secundaria, sustentadas en las prácticas nativas de sus actores.

En función de lo expuesto, el estudio estuvo planteado desde un proceso inicial de caracterización de la práctica pedagógica, enfocado en estudiar aquellos elementos didácticos, teóricos, epistemológicos, que la fundamenta, sumado a la determinación de los factores que aportarían a una didáctica para la lectoescritura en miras a la dinamización de la misma, y así desarrollar el diseño conjunto de una didáctica transformadora de las practicas pedagógicas en función de la lectura y escritura.

Por ello, esta investigación fue concebida desde el paradigma socio crítico, bajo el método de investigación acción participativa, posibilitando así la ejecución colectiva, dialógica y transformadora en reconocimiento de los estados de conciencia de los sujetos participantes, donde la información fue recolectada por medio de entrevistas y observaciones sistematizadas mediante la codificación y categorización, con el empleo del software Atlas ti versión 9.

Una vez analizada la información, los hallazgos resaltan la imperante demanda de diseñar prácticas nativas para los procesos de lectura y de escritura, en relación estrecha con los procesos de pensamientos, así como del componente emocional propio de los individuos, por cuanto a partir de ellas, es posible favorecer la promoción del diálogo, el reconocimiento de los otros, la optimización de los procesos comunicativos, la interacción epistémica, así como la solución de problemáticas sociales relacionadas con

la empatía, la justicia, la solidaridad, entre otras, que hacen del proceso de transformación de esas prácticas pedagógicas, un derrotero de formación integral, ciudadana, autónoma, política, crítica, desde la enseñanza de la lectura y la escritura.

Así pues, el estudio doctoral descrito fue asumido como antecedente en razón del reconocimiento de las condiciones reduccionistas que emergen en el proceso de aprendizaje de la lectura en los ambientes escolares iniciales, que limitan las posibilidades de evolución hacia niveles superiores de criticidad (vinculado ello con este proyecto de investigación), pero además, en distorsión a la oportunidad de tener una experiencia lectora nativa vernácula, en otras palabras, una vivencia de reconocimiento desde sus propios mundos de vida vinculantes con las dimensiones emocionales, políticas y académicas.

Pérez (2022), consolidó una investigación doctoral denominada *Construcción de subjetividades en contextos de vulnerabilidad social y su impacto en la convivencia escolar de estudiantes adolescentes*, en la Universidad Simón Bolívar, Colombia, cuyo objetivo fue centrado en diseñar una ruta para el abordaje de la convivencia en el contexto escolar, anclada al análisis de las subjetividades construidas por los adolescentes que habitan en contextos vulnerables, en dirección al cambio de perspectiva de las mismas en la plano individual y social.

Desde lo comentado, una importante distinción de lo apreciado en el estudio tiene que ver con la subjetividad desde lo individual, en términos de la integración de lo simbólico y lo emocional a través de la experiencia vivida por el sujeto; en tanto que desde lo social, se asume la subjetividad debido a la influencia de factores condicionantes de los espacios en los cuales interactúa el sujeto, tales como el ambiente familiar, escolar, comunitario, entre otros, que ocurren en épocas o contexto particulares. Así, la investigación precisa y asume la subjetividad como el fundamento de las

interacciones del individuo con el contexto, que constituyen la fuente relativa al tejido de configuraciones mentales.

En consecuencia, la mencionada investigación se ubicó en el paradigma interpretativo, específicamente a partir del método fenomenológico, donde figuró la implementación de la técnica de entrevista a un grupo de treinta (30) participantes entre estudiantes, docentes y padres de familia, todo ello procesado a través del análisis de relatos mediante la configuración de núcleos semánticos, cuyos hallazgos evidencian el reconocimiento a la construcción de subjetividades en torno a la definición sobre su propia persona desde los conceptos de *carencia* o *posibilidad*, y en cuanto a la convivencia en función de concepciones relacionadas con *la violencia* y *la paz*, donde figura en general la incidencia de los contextos familia, escuela, comunidad, tiempo.

En particular, este antecedente constituyó un referente indispensable para la presente investigación, especialmente en razón de la importancia otorgada a la subjetividad como fuente propia de los datos primarios, que en el caso de este proyecto de investigación, esa misma subjetividad coincide con la naturaleza de la información primaria en términos del fundamento propio de los referentes teóricos que se aspiran a consolidar en torno a las representaciones sociales sobre el aprendizaje de la lectura crítica, como una forma de conocimiento fenoménico dirigido a la comprensión suficiente de ese objeto particular.

González (2020) desarrolló una tesis doctoral titulada *Trascendencia de la lectura crítica para la educación*, en la Universidad Santo Tomás, Colombia, la cual se enfocó en la Lectura Crítica y la importancia de conceptualizarla desde una perspectiva multidimensional que oriente su enseñanza, en dirección del enriquecimiento de la experiencia lectora, así como de su trascendencia académica hacia las realidades de vida. De allí que, el problema resaltó la existencia de directrices ambiguas y unidimensionales que no sólo afectan a los estudiantes en su lectura crítica,

sino que además confunden a los docentes en la proyección de la enseñanza que desarrollan.

El objetivo principal, estuvo enfocado en la construcción de una propuesta de lectura crítica, fundamentada en la visión multidimensional del lenguaje, soportada en la correspondencia entre pedagogía, lectura y crítica, razón por la cual se asumió el paradigma interpretativo, método hermenéutico, dado que el enfoque cualitativo de investigación ofreció la oportunidad de acercarse a los discursos subjetivos vinculados con el proceso de enseñanza en torno a la lectura crítica, donde figuró un grupo de docentes a quienes se les consultó sobre tres (3) clases de discursos, es decir, el regulativo (contenido en las políticas nacionales), el teórico-empírico (pensamientos sobre la enseñanza), y el educativo (recursos editoriales), todo ello procesado mediante el análisis de discurso.

Todo lo expuesto, concluyó de forma general con la conceptualización sustantiva sobre la lectura crítica bajo la integración de las ópticas epistemológica, filosófica y teórica, donde convergen implicaciones pedagógicas, así como la necesidad de conectarlas con las realidades de los estudiantes, como elemento para potencializar su trascendencia en el ámbito individual, social y cultural, gracias a prácticas dialógicas cónsonas con sus propios mundos de vida.

Por tanto, la investigación referenciada fue un estudio previo de relevante consideración, por cuanto exalta en él se asume la trascendencia de la lectura crítica en la existencia del ser humano, no sólo como factor para el éxito escolar, sino como habilidad presente en diversos escenarios de la vida, donde se expone una conceptualización sustantiva producto de saber científico, que podría enriquecer el horizonte referencial inicial en función de los objetivos, desde todo lo cual será construido el instrumento de recolección de información primaria.

Para cerrar con los estudios previos, Ramírez (2022) llevó a cabo una investigación titulada *Responsabilidad social en la educación media técnica:*

un constructo para el contexto educativo colombiano, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela; la cual partió del reconocimiento sobre el compromiso social que adquieren las instituciones educativas en cuanto la formación brindada a los jóvenes que cursan el nivel de Media Técnica, especialmente en términos de las habilidades necesarias para conectarse con sus realidades de vida, y por ende con sus problemáticas particulares.

Así, el estudio referido se propuso elaborar un constructo teórico que permitiera comprender la situación descrita, por ello, fue enmarcado en el paradigma interpretativo, con marcado apoyo en la investigación cualitativa, mediante el método fenomenológico, apoyado en un estudio de campo, que contó con la participación de docentes y estudiantes de los grados diez y once, así como de un directivo docente, además de un egresado, de la institución educativa Club de Leones, a quienes les fue aplicada una entrevista semi estructurada, cuya información primaria se sometió al análisis inductivo por medio de la codificación y categorización relativo a la teoría fundamentada, que resultó en múltiples derivaciones fenoménicas enfocadas en resaltar la inexistencia de un currículo de Educación de Media técnica que propenda por el reconocimiento de la responsabilidad social de este nivel escolar.

Desde allí, puede decirse que el estudio descrito fue relevante, pues él hace explícito diversos hallazgos vinculantes con el nivel de Educación Media técnica, es decir un contexto similar al que se pretende asumir en la investigación en curso, pero además brinda una orientación valiosa en cuanto su asistencia en la teoría fundamentada a través del análisis desplegado conforme la codificación y categorización, acorde ello con lo proyectado por la investigadora en cuanto el procesamiento inductivo de los documentos primarios, que permitirán estructurar el anclaje, así como objetivación, conducente a la generación de los referentes teóricos estimados.

Por todo ello, los estudios previos enunciados como parte del estado de la cuestión, proporcionaron elementos que en su conjunto contextualizan los diferentes momentos de la investigación y la discusión que emerge de los mismos, no sólo conforme el aprendizaje de la lectura crítica como objeto de estudio, sino en relación con lo problémico propiamente dicho, además de los caminos científicos (marcos paradigmáticos, enfoques, métodos, instrumentos, procedimientos de análisis, productos epistémicos), que dieron cuenta de la actualidad investigativa como parte esencial del discernimiento inicial de la autora.

Aspectos Teóricos

Teoría del Aprendizaje Significativo

En el marco constructivista, el aprendizaje significativo surge como un aporte teórico sustentado en considerar que el aprendizaje trasciende la memorización, para hacer referencia de un proceso en el cual los individuos logran relacionar los nuevos conocimientos con los conceptos relevantes que ya conoce, a través de una interacción dialógica pertinente que se torna coherentemente atractiva para integrarse en la memoria de largo plazo.

Por esta razón, Ausubel (1983a) aclara que "...el aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe..." (p.02); dicho de otro modo, ocurre cuando el nuevo conocimiento pasa a ser relevante con un signo o símbolo ya existente en la estructura cognitiva del individuo. Esta estructura, hace referencia a la agrupación de conceptos e ideas que poseen los sujetos en relación con algún campo del saber, a partir del cual, el vínculo con los nuevos referentes supone un proceso potenciador capaz de crear una nueva estructura, especialmente cuando los nuevos datos estimulan significados propios y tangibles.

De esta forma, puede decirse que la estructura cognitiva previa y la nueva información son elementos fundamentales del aprendizaje significativo, sin olvidar otro fundamental como lo es la disposición misma, aspecto que expone al aprendiz como el protagonista de su proceso constructivo, pero al mismo tiempo, lo induce hacia el aprovechamiento de las variables que influyen para estimular su disposición ante el esfuerzo necesario. Visto así, el aprendizaje significativo se genera cuando el ser humano logra hacer un anclaje entre los conocimientos previos y aquellos nuevos referentes, conforme una red de conceptualizaciones con cierta organización o jerarquía.

En esto, autores como Díaz, Hernández y González (2010), resaltan situaciones específicas en que ocurre el aprendizaje significativo a partir de dos dimensiones, donde la primera de ellas focaliza el modo cómo se adquiere la información, y la segunda relacionada con la forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del aprendiz. Desde allí, la primera dimensión expone vínculos con el aprendizaje por *recepción*, es decir, aquel que se produce cuando son presentados ciertos contenidos de manera sencilla, precisa, simplificada, acompañado del aprendizaje por *descubrimiento*, el cual se dirige al procesamiento de la información por cuenta del aprendiz.

Ahora bien, en relación con la segunda dimensión expuesta por la autora antes referida, es importante señalar la presencia del aprendizaje *repetitivo*, el cual consta de asociaciones mecánicas, arbitrarias, que obligan al estudiante a memorizar la información por no encontrar estructuras cognitivas vinculantes, pero al mismo tiempo, también se cohabita allí con el aprendizaje con *significado*, el cual anula la arbitrariedad y estimula la disposición por lograr el anclaje de la nueva información con su estructura cognitiva previa, dando como resultado una red de saberes inéditos con importantes niveles de significado.

En este punto, Pozo (1989) expone el aprendizaje de *representaciones*, de *conceptos* y de *proposiciones*, en términos de las fases propias del aprendizaje significativo, dado que según sus ideas, "...existe una escala de significatividad creciente entre estos tres tipos de conocimiento, de forma que las representaciones son más simples que los conceptos (...), mientras que a su vez las proposiciones son más complejas..." (p.215); esto es, un orden progresivo que favorece la comprensión del proceso constructivo implícito en el aprendizaje significativo como cuerpo teórico.

Desde lo expuesto, el aprendizaje de representaciones es concebido como el primer momento del aprendizaje significativo, el más básico, en el cual el sujeto logra la asociación de un símbolo con un significado, lo que quiere decir que el símbolo pueda estar anclado con lo que visualmente representa, y que según Pozo (ob.cit), "...se trata, por tanto, de la adquisición del vocabulario..." (p.215); es decir, retoma la importancia del significado de las palabras en cuanto la representación de ideas construidas. Entre tanto, el segundo momento denominado aprendizaje de conceptos, ocurre luego de haber aprendido la representación, e involucra las experiencias personales donde los conceptos contienen eventos, elementos, situaciones, a partir del momento de la formación directa con el objeto, y la asimilación relacionada con el entendimiento de ese concepto desde situaciones de diferente naturaleza.

En tercer lugar, el aprendizaje de las proposiciones es la fase del aprendizaje significativo de mayor complejidad, en el cual el aprendiz protagoniza una situación intelectual de amplio rango donde intervienen diversos procesos de pensamiento conforme la asociación de varios conceptos, que en general origina una experiencia de aprendizaje global, que bien puede ser llevada a la práctica pero no de manera impuesta, sino situada dentro de su propia realidad, es decir, a partir de su propia utilidad.

De manera que, la teoría del aprendizaje significativo aporta elementos relevantes para el presente proyecto de investigación, pues representa un marco teórico que facilita la comprensión del aprendizaje mismo, en este caso, como un proceso de articulación significativa donde se hace presente la estructura cognitiva del estudiante a partir de conocimientos previos, que se enriquece con la nueva información enfocada en este caso en la lectura crítica, donde entran en juego el desarrollo progresivo de diversas fases dirigidas a la construcción de un aprendizaje realmente significativo.

Así, este planteamiento teórico permitió definir inicialmente el aprendizaje como un proceso que involucra elementos y fases, pero además, hace visible otros elementos como la disposición, las representaciones básicas aprendidas por los estudiantes, las experiencias que han determinado sus conceptualizaciones, así como sus perspectivas acerca de las proposiciones construidas sobre la lectura crítica, la cual si bien es entendida como una habilidad a desarrollar, en términos curriculares se presenta como un objeto de aprendizaje propio del área obligatoria de la educación media técnica colombiana.

Teoría de Aprendizaje por Insight

En sintonía con el estado del arte en torno al aprendizaje de la lectura crítica, el insight se presenta como un marco teórico sustentado en enfoque de la Gestalt, donde concibe a los sujetos en su capacidad de aprender a partir del análisis y reconocimiento de sí mismo, así como de sus experiencias en torno a situaciones problemáticas, por cuanto a juicio de Pozo (ob.cit), "...el sujeto aprende reinterpretando sus fracasos y no sólo a través del éxito, si bien, también puede aprender del éxito si es capaz de comprender las razones estructurales que lo han hecho posible..." (p. 173); esto es, un entendimiento sobre el aprendizaje diferente a la tradición

memorística reproductora, que enaltece la percepción y reconstrucción como instancias de primer orden para la construcción del aprendizaje.

En este sentido, el aprendizaje por insight se fundamenta en parte desde los aportes de Kohler (1929), enfocados en el estudio de los procesos mentales superiores como un todo, en contraposición al asociacionismo tradicional de la psicología cognitiva de principios del siglo XX, donde los significados pierden sentido desde su fractura o aislamiento, razón por la cual el aprendizaje representa una entidad total difícil de estudiar con el análisis individual de sus elementos, sino que requiere su totalidad significativa.

Por esto, la teoría del aprendizaje por insight plantea que el mismo no puede concebirse como un producto cuantitativo de descomposición de la información previa en torno a un problema focalizado, por el contrario, su comprensión exige el reconocimiento de los procesos de percepción, en los cuales la información es interpretada por el sujeto y dotada de sentido racional como resultado de experiencias previas, que al mismo tiempo están expuestas a reestructuraciones de forma permanente y hacen del aprendizaje un proceso asistido en ejercicios de pensamiento recurrente, donde se originan de forma constante nuevos sentidos.

En este orden de ideas, para Bower y Hilgard (1966) el aprendizaje entendido desde el insight exige el reconocimiento de procesos que no permiten considerar el azar, sino por el contrario, conlleva la suscripción de los momentos o experiencias significativas particulares donde lo importante es pensarse como el protagonista de la situación, donde la conciencia, la concentración, la voluntad, permitan discernir la conexión entre los elementos dispersos para originar un nuevo significado. De manera que, el aprendizaje por insight tiene que ver con la experiencia del proceso constructivo sobre los significados aparentemente inconscientes, que luego pasan a conformar un nuevo proceso de organización dirigido a profundizar el autoconocimiento.

Así, esta visión teórica plantea el aprendizaje como un proceso de iluminación asociada con ajustes cognitivos, los cuales son concebidos por Picard (2016) como procesos de interpretación e interacción propios del aprendizaje, directamente vinculados con procesos internos que determinan las transformaciones deseadas, donde destaca el parafraseo, la reformulación, la inferencia, la síntesis, entre otros más, que en general fundamentan niveles superiores como la formación de juicios y decisiones.

De allí que, para Lonergan (2004), el aprendizaje por insight está asociado con el acto constructivo que integra procesos mentales orientados hacia la conciencia de sí mismo, no sólo en cuanto al conocimiento que construye, sino también en relación con la voluntad de hacerlo y la forma misma de hacerlo, lo cual desencadena una secuencia, a veces recurrente, de actos reflexivos que combinan elementos intrínsecos, extrínsecos, de naturaleza trascendental, enfocados en la comprensión de la comprensión, en otras palabras, un ejercicio racional intelectual donde el aprendizaje supera con creces la imposición mecánica, e involucra un sentido amplio del saber desde la conciencia y voluntad del ser.

Para cerrar, este aspecto teórico resaltó un referente de importante distinción para el estudio, pues el aprendizaje visto desde el fenómeno descrito en torno a la lectura crítica, podría estar desprovisto de la iluminación característica en esta visión teórica, impidiendo la conciencia, esfuerzo, dedicación, por identificar los elementos dispersos en los textos, cuya comunión favorezca la construcción de los significados subyacentes al mismo, estableciendo así un referente inicial que permitirá fundamentar el análisis de las tendencias emergentes que se generen desde los datos primarios, en función de una comprensión fenoménica suficiente sobre el objeto que se pretende investigar.

Teoría Socio Crítica como Fundamento de la Habilidad Lectora

La teoría socio crítica como comunión de argumentos filosóficos propios de la escuela de Frankfurt, en contraposición al positivismo lógico, plantea un cuerpo teórico dirigido a la emancipación del pensamiento humano, que en palabras de Horkheimer (1937) supone un tipo de razonamiento trascendente a la contemplación, para servir como herramienta de conciencia y transformación, donde las ciencias deben estar sujetas a las distintas formas de la dinámica social, en lugar de actuar como mecanismos de dominación y reafirmación del orden establecido.

En consecuencia, la teoría socio crítica expresa un cuerpo de razonamientos que favorecen el análisis relativo a la transformación social, que pasa por estados de reflexión, hacia el rescate de la dignidad como resultado de la consciencia y acción del hombre en razón de su ser histórico y su evolución como ser dialéctico, de naturaleza eminentemente social. En ese contexto, autores como Adorno (2007), Marcuse (1987), consideraron la oportunidad de centrar su análisis en el lenguaje, para de esta forma estudiar cómo se forman y se expresan las ideas dentro de esa estructura social, como instrumento de exteriorización del pensamiento, pero además, del conocimiento socialmente construido.

De esta forma, puede decirse que la teoría socio crítica expone un cúmulo importante de entendimientos, donde el conocimiento lejos de asumirse como dogmas axiomáticos, debe establecer referentes de carácter pragmático que favorezcan entidades evolutivas producto de la práctica racional social, razón por la cual incorpora en su análisis la racionalidad instrumental, de carácter unidimensional, asociada con el detrimento axiológico y dirigida a la dominación del pensamiento; sumado a la racionalidad crítica, la cual hace referencia al discernimiento evolucionado, capaz de impulsar la emancipación del intelecto, a partir del cuestionamiento de la realidad impuesta.

En relación con la lectura crítica como habilidad, es posible apreciar que la teoría socio crítica establece un fundamento de primer orden para este

tipo de variantes propias del proceso lector, que en palabras de Cros (2003), hace visible y consolida los aspectos más relevantes de teorías paralelas como la lingüística, especialmente para posicionar uno de los principales objetivos de este tipo de lectura, es decir, el análisis y discernimiento sobre el texto escrito como expresión material de los pensamientos, sentimientos, esencias, y cómo éstos se transforman a través de un complejo proceso de significación.

De manera que, para Cros (ob.cit) todas las obras contienen huellas discursivas que denotan trazados ideológicos, las cuales están llamadas a ser analizadas siempre al interior de los textos que se leen, pues su semiótica intratextual está determinada por ideosemas, los cuales son unidades de sentido que exponen la mediación que ejercen las prácticas sociales entre el texto y su contexto histórico social, razón por la cual la teoría socio crítica como fundamento de la lectura en su nivel superior, expone un tipo de literacidad de sumo valor humano, pues conlleva la oportunidad de identificar, analizar, discernir, significados cada vez más profundos, pero sobre todo complejos, anclados a la cultura, influencia, historia del mismo autor, cuya interpretación reclama de un proceso dialógico consciente a partir de estados de reflexión recurrente.

Por tanto, la teoría socio crítica como fundamento de la lectura crítica, orienta un ejercicio dialógico textual que supera el acto de descifrar superficialmente la palabra escrita, y se dirige a un tipo de lectura complejo, caracterizada por el cuestionamiento de lo dado, hacía la búsqueda del trasfondo, el reconocimiento del mismo como productos culturales inscritos en una época determinada, donde los estados reflexivos conllevan a nuevas formas de pensamiento tanto complementarios como contradictorios, que transforman constantemente los significados construidos.

Finalmente, este acercamiento a la teoría socio crítica, especialmente orientado desde los fundamentos de la escuela de Frankfurt, permitió establecer inicialmente la relación entre lectura y criticidad, no solo como

habilidad, sino en términos del ejercicio filosófico implícito en el proceso dialógico lector de comprender, vislumbrar y describir el mundo de la vida desde una realidad crítica que sienta las bases de la transformación social, en este caso, en función del pensamiento emancipado.

Teoría de la Respuesta Lectora

Como apoyo adicional al objeto de estudio de esta investigación, es decir el aprendizaje de la lectura crítica, se cree importante acudir a la teoría de la respuesta lectora, en este caso, a partir del Modelo Transaccional propuesto por Rosenblatt (1978) en el cual se posiciona a la lectura como un ejercicio interactivo entre la triada lector-texto-contexto, donde se expresa que el lector es un sujeto activo capaz de construir significados, dar sentido y generar conocimientos, regularmente condicionados por el tiempo, así como por el contexto del texto mismo, gracias al desarrollo de habilidades de pensamiento, donde figura la creatividad, reflexividad, autonomía, que resaltan en general la estrecha relación entre cognición y sociedad propios de la acción lectora.

Por tanto, la teoría de la respuesta lectora reconoce que existe un acercamiento inicial entre el lector y la palabra, lo que implica un procesamiento que tiene como producto la extracción del significado que el autor plasmó, dicho de otra forma, hace referencia de un proceso de decodificación que comprende una interacción entre el lenguaje, la comprensión del mismo (entrando en juego los conocimientos previos), la elaboración de hipótesis, la construcción de nuevos conocimientos, que en general resalta el papel protagónico del lector y su oportunidad por construir nuevos significados que trascienden el texto leído.

Por lo expuesto, Rosenblatt (ob,cit) resalta dos características principales en su análisis, donde la primera tiene que ver con la importancia del papel que desempeña el lector, especialmente por el dinamismo que debe desarrollar en su proceso reflexivo; mientras que la segunda, supone el

vínculo existente entre el lector y el texto, caracterizado por la naturaleza transformadora de la interacción entre ambos, es decir, el reconocimiento de la influencia de los estímulos que cada uno trae consigo, y que generan reacciones que desencadenan la construcción de nuevos significados

Aunado a lo anterior, para Rosenblatt (1996), el contexto representa otra característica de importante implicación en el proceso lector, el cual propicia la relación entre el ámbito emocional y el cognitivo para conjugar así experiencias, propósitos, e intereses, éstos últimos como condicionantes de la atención de los lectores, sumados a los puntos de representatividad que el texto ofrece, todo lo cual resulta en dos posturas, una estética en la que el lector vive una experiencia afectiva con el texto, y otra focalizada en la información que puede retener la lectura. Así, la lectura pasa a constituirse en un proceso interactivo entre el lector, el texto y el contexto, en el que convergen subprocesos extrínsecos e intrínsecos, que facilitan la construcción de significados y favorecen la libertad de pensamiento, la autonomía, así como la criticidad.

Esto, resulta compatible con las ideas expuestas por Iser (1982) para quien el proceso lector refiere directamente la interpretación del texto, en este caso, desde el dinamismo interactivo entre el autor y el lector, constituyéndose ambos en dos polos, uno artístico que corresponde al autor y su texto, y otro estético, que corresponde al lector donde su reconocimiento condiciona la realidad virtual de la lectura. De manera que, para la autora referida la significación no se produce en el sujeto como fuente de significado, sino en la interacción misma entre emisor, receptor y contexto como punto de convergencia donde el texto cobra significado.

En consecuencia, puede apreciarse que son múltiples los argumentos involucrados en esta visión teórica sobre el proceso lector, que si bien permitió enriquecer el fundamento inicial de este estudio, es aquí imperativo resaltar que la idea de posicionar la interacción dinámica entre autor, lector y contexto, es el punto de principal atención a ser rescatado desde todo lo

descrito, pues en el marco de lectura crítica, todo ello representó la comunión de elementos y eventos que parecen expresar un sentido orgánico asociado con la experiencia subjetiva acumulada por el escolar, como fundamento de la remembranza sobre su proceso de aprendizaje en cuanto la lectura crítica.

Teoría de las Representaciones Sociales

En el mundo académico del último siglo, el marco de los imaginarios humanos ha cobrado una fuerza y sentido de importante implicación en la comprensión de los fenómenos de naturaleza socio educativa, tal como es el caso del aprendizaje de la lectura crítica, pues desde allí se contempla el universo de significados que fundamentan las concepciones colectivamente compartidas, donde el individuo es susceptible a su necesidad de comprender, conocer e interrelacionarse, configurando así el escenario analógico primario de entendimientos compartidos, así como de todas las interrelaciones actitudinales y conductuales que se desencadenan.

Por tanto, puede decirse que una de las principales intenciones de este marco de estudio es hacer comprensible la esencia de esas entidades significantes y su implicación en la acción de las personas, lo que en términos de Moscovici (1979) es la, "...preparación para la acción, no lo es sólo en la medida en que guía el comportamiento, sino sobre todo en la medida en que remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar..." (p. 7); en otras palabras, una especie de nota de trazado astronómico no sólo guía la actuación, sino que también implica un referente que fomenta los reajustes u adaptaciones cónsonos con el rasgo conductual propio de esa representación.

Así, el autor referido sostiene que las opiniones, creencias e ideas son gestadas sobre objetos o temas controvertidos que han sido focalizados por un grupo en específico, pueden ir cambiando con el tiempo, razón por la cual diferentes grupos de personas contienen distintas representaciones sociales, y por ello, son la reconstrucción de un concepto más no la réplica

del mismo, lo que conlleva a comprender que provienen de un proceso que se va llevando a cabo en colectivo, multiplicándose en la medida en que se reconoce que las sociedades actuales son plurales, en consecuencia cambiantes.

En esto, autoras como Banchs (1986), reflexionan sobre el proceso en que el hombre construye su propia realidad a partir de su interacción comunicativa, aclarando que no es el “otro” quien determina la información de la realidad reconstruida, al afirmar que, “...ser humano común y corriente no sólo procesa, sino que genera nueva información. Su lógica no es inferior a la del hombre de las ciencias, es simplemente diferente porque tiene objetivos diferentes...” (p.29); lo cual, resalta entonces la naturaleza que experimenta todo individuo durante el acto de conocer, con el propósito de ubicarse en su realidad inmediata y poder exteriorizar sobre la misma, generando constantemente una dinámica de discusión o debate.

En consecuencia, puede inferirse cómo las ideas expuestas coinciden en afirmar que las esencias representacionales ingresan siempre a través de las comunicaciones cotidianas, donde regularmente circula gran información desde la cual los sujetos establecen cierto grado de confianza, en función de un nivel aceptable de coherencia entre ellos. De esta forma, es posible distinguir que en las representaciones sociales el proceso comunicativo es un elemento esencial, pues él favorece la interacción con el otro en función del intercambio de información, pero también, resalta la importancia del contenido en términos del conocimiento del sentido común.

En este orden de ideas, cobra relevancia los argumentos expuestos por Jodelet (1986) cuando comenta:

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. (p. 474)

En otras palabras, las representaciones sociales pueden entenderse como entidades significantes de naturaleza operativa, dirigidas a la apropiación contextual, así como a su comprensión, pero con claras distinciones que podrían variar entre colectivos gestantes, y de allí que no todos los grupos son fuentes activas en la construcción de las representaciones, pues cada uno de ellos integra elementos identitarios de difícil aprehensión inmediata para foráneos, pues precisamente la familiaridad de referentes habituales son un fundamento esencial de las representaciones sociales, por cuanto establecen el principio de transformación de los conceptos abstractos en conceptos familiares (es decir, un saber común que posibilite la comunicación), la justificación de la conducta propia y social en torno a los valores establecidos desde la representación, el mantenimiento o adquisición de una identidad social, así como la orientación del comportamiento mismo.

De allí que, las representaciones sociales como campo de estudio teórico, plantea tres dimensiones de análisis relacionadas con la información (lo que se dice o circula, especialmente a través de los medios de comunicación), el campo de representación (que hace referencia a la manera como está estructurada, lo esencial, lo secundario y lo que se desecha), y la actitud (relacionada con la experiencia cotidiana, así como con la posición positiva o negativa frente al objeto de la representación), desde todo lo cual se construyen y reconstruyen progresivamente reflejos emergentes de significados compartidos.

Así, como lo afirma Moscovici (ob.cit), "...a medida que el coloquio colectivo progresa, el relato se regulariza, las expresiones se expresan. Las actitudes se ordenan, los valores se ponen en su lugar, la sociedad comienza a ser habitada por frases y visiones nuevas..." (p.10); en otras palabras, gradualmente se configura el contexto, la dinámica, el imaginario, que estimula indirectamente al sujeto a ser parte del colectivo, integrando sus visiones a los referentes compartidos, sin olvidar sus experiencias en el

marco de lo sustancialmente vivido, razón por la cual resulta imperativo el proceso de objetivación y anclaje.

Esto último, establece para Moscovici (ob.cit) los procesos esenciales implicados en la formación de las representaciones sociales, donde la objetivación, "...se refiere a la conversión de un ente abstracto en un ente concreto..." (p.37); es decir, tiene que ver con el hecho de construir una imagen icónica, plástica, visual, proveniente de un pensamiento intangible, de una idea compleja, más definida, y con el tiempo transformar estos elementos en una imagen simple, para lograr dar forma puntual a ese referente imaginado y volverlo un concepto cotidiano, útil para la comprensión, pero además susceptible de explicación.

Por su parte, el anclaje para el autor antes citado, tiene que ver con "...la atribución de significados que se corresponden con las figuras del núcleo de la representación..." (p.38); dicho de otra forma, es la selección de pequeños elementos que permiten simplificar un objeto, es el momento donde se busca aspectos a través de analogías, para asociarlos con elementos ya preexistentes en los esquemas representativos, lo cual permite inferir que es un proceso de asociación entre la nueva información y lo que se conocía anteriormente, resultante en una nueva ola del caudal de información que posteriormente se integra al sistema de pensamiento grupal, gracias a las conversaciones cotidianas.

Por todo lo expuesto, la teoría de las representaciones sociales estableció para esta investigación un referente fundamental, pues fue el imaginario de los estudiantes la fuente de todas aquellas percepciones, ideas, vivencias, experiencias, que fundamentan las concepciones involucradas en el fenómeno descrito, y cuya reconstrucción facilitó la comprensión del aprendizaje de la lectura crítica como objeto de estudio desde la realidad subjetiva de los propios escolares como protagonistas.

Así, la reconstrucción de las representaciones sociales de los estudiantes resaltó progresivamente los procesos de objetivación y anclaje

para poder develar la esencia significativa en torno al aprendizaje de la lectura crítica como objeto de estudio, lo cual enmarcó la necesidad de aproximar la manera cómo los estudiantes de media técnica, han desarrollado la conversión de lo abstracto sobre su aprendizaje en cuanto lectura crítica a través de su experiencia escolar, en imágenes inéditas, propias, concretas, como elementos asociados con el centro significativo coherente con las representaciones construidas a lo largo del tiempo académico.

Teoría de la Literacidad

Tal como ha ocurrido en otros campos científicos, la lingüística cuenta hoy con múltiples aportes teóricos que dan cuenta de su avance vertiginoso, y parte de esos desarrollos especialmente durante las últimas dos décadas del siglo XX, tienen que ver con la teoría de la literacidad, donde figuran los aportes de Barton y Hamilton (1997a), (1998b), quienes llevaron a cabo estudios de carácter etnográfico en diferentes comunidades inglesas con la intención de conocer, comprender y explicar las prácticas letradas conforme sus tradiciones culturales e historias particulares, que resultó en una ecología lingüística de importante naturaleza sociocultural

Con base en ello, la literacidad desde el planteamiento de Barton y Hamilton (ob.cit.a) refiere el acto de interconexión de la lectura, la escritura, el pensamiento y la interacción social, conforme el marco histórico cultural que engloba las prácticas letradas naturales, lo cual hace del proceso de lectoescritura un medio implícito en el sistema de significación lingüística, más no un fin en sí mismo, que tiene lugar gracias al vínculo asimétrico entre participantes, escenarios, códigos y actividades.

En este sentido, las prácticas letradas a juicio de Barton y Hamilton (ob.cit.b) pueden entenderse como, "...una manera poderosa de conceptualizar el enlace entre las actividades de lectura y escritura, así como de las estructuras sociales en las cuales se encuentran imbricadas y que

ayudan a delinear el proceso mismo.” (p.22); significa entonces que, las prácticas letradas no solo se reducen al ejercicio de la lectura y la escritura, sino a aquello que la gente hace con éstas de forma holística dentro de un entorno cultural compartido, donde intervienen tradiciones, relaciones sociales, actitudes, pensamientos, valores, sentimientos, y que facilitan la interacción entre los sujetos de acuerdo con conocimientos conformantes de imágenes mentales, ideologías, identidades, las cuales también se amplían conforme los actos de leer, escribir, hablar, escuchar.

De allí que, las prácticas letradas constituyen el núcleo central de la literacidad como marco científico, y desde ellas se plantean seis grandes proposiciones que reúnen el sentido general de esta teoría, donde se resalta a juicio de Barton y Hamilton (ob.cit.b) lo siguiente:

- La literacidad se comprende mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos.
- Existen diferentes literacidades asociadas con diferentes ámbitos de la vida.
- Las prácticas letradas están modeladas por las instituciones sociales y las relaciones de poder, y algunas literacidades se vuelven más dominantes, visibles e influyentes que otras.
- Las prácticas letradas tienen un propósito y están insertas en objetivos sociales y prácticas culturales más amplias.
- La literacidad se halla situada históricamente.
- Las prácticas letradas cambian y las nuevas se adquieren, con frecuencia, por medio de procesos informales de aprendizaje y de construcción de sentidos. (p.38)

Así, los autores referidos sintetizan su visión teórica a través de ideas concretas que sirven como una especie de puertas, las cuales son ampliamente abiertas en función de la explicación racional de cada una de ellas. De allí que, en la primera proposición relativa a la teoría de la literacidad, entran en juego los conceptos de prácticas, eventos y textos, donde el primero de ellos, como se dijo en principio, no se reduce al ejercicio, sino es asumida como la forma cultural que interrelaciona la lectura, escritura, el contexto social y los interlocutores; mientras que el segundo, es

decir los eventos, son entendidos como las situaciones particulares dentro de la práctica letrada donde la literacidad cumple una función específica, esto es regularmente, actividades implícitas en la cotidianidad familiar, recreativa, escolar, laboral, entre otras; y finalmente, los textos como herramientas de registro escrito que encajan dentro de esos eventos.

Por ello, la segunda proposición relativa a la teoría de la literacidad tiene que ver las diversas literacidades, ancladas o relativas, a los múltiples eventos letrados, razón por la cual puede allí estimarse literacidades diferentes, tal como el caso de aquellas asociadas con la literacidad académica, laboral, computacional, deportiva, familiar, muchas veces interrelacionados entre sí conforme la implicación comunicativa. De otra parte, la tercera proposición refiere el concepto de dominio sobre las prácticas letradas, patente en muchos casos por la realidad social, histórica, cultural, en las cuales se enmarcan los múltiples eventos, pero que de forma indirecta se decantan hacia ciertas tendencias asistidas por alguna literacidad particular.

Así, la cuarta proposición hace referencia a la función pragmática de las prácticas letradas, lo cual refiere el papel de la interconexión entre lectura, escritura, contexto, conforme intenciones particulares relativas al entorno cultural del sujeto, situación que pone en relieve aspectos intra e inter personales de naturaleza histórica y dialéctica, estableciendo así relación con el quinto aspecto, pues desde lo comentado, las prácticas letradas, así como sus eventos, textos, incidentes en la naturaleza de las múltiples literacidades, suponen entonces que estas últimas se generan y cobran sentido desde herencias históricas colectivas de difícil disociación, pero también dependientes del propio registro progresivo, mediante el cual el sujeto ha construido su literacidad particular. Por tanto, la última proposición expone la naturaleza cambiante de las prácticas letradas conforme las dinámicas entre todos los elementos mencionados, así como el papel de los eventos informales de significado en esas transformaciones.

Por tanto, puede decirse que la literacidad abre paso a una nueva visión en cuanto la lectura y escritura, que lejos de concentrarse en la decodificación simbólica de forma rápida, acertada, sumado al diseño prolijo de grafías, las mismas pasan a ser instancias conformantes de la literacidad como un medio procesual humano, social, resultante de la interacción entre los sujetos, es decir, una entidad compleja que refiere el sentido funcional de la lectura y la escritura en la vida humana.

Así, la literacidad expone una perspectiva teórica de naturaleza sociocultural, en la cual no sólo se atienden las habilidades de leer y escribir, sino además se integran las múltiples implicaciones cognitivas, sociales, dialécticas, históricas, situación que involucra el dominio del código, pero también los procesos de pensamiento, así como la valoración de las identidades, del contexto, de las culturas, indispensables para la comunicación en la dinámica del mundo social.

De allí que, en cuanto la literacidad, autores como Cassany (2005c) proponen tener en cuenta elementos como el, "...código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, la organización social, los valores, las representaciones y las formas de pensamiento..." (p. 90); es decir, factores vinculados al dominio lingüístico, sociolingüístico y pragmático, que impiden la reducción de la literalidad a un concepto de alfabetismo (o en su limitación el analfabetismo).

No obstante, es preciso hacer referencia a nuevas perspectivas dentro de la teoría de la literacidad, tal como es el caso de la literacidad crítica, lo cual añade un adjetivo calificativo asociado con la corriente filosófica propia de la Escuela de Frankfurt, mediante la cual se configura entonces una instancia lingüística relativa al discernimiento resultante entre la interconexión de ideologías, creencias, posiciones, culturas, inmersos en textos o contenidos comunicativos, donde la lectura y la escritura como parte de los sistemas de significación, representan medios tanto de interacción,

como de análisis, en marcos sociales complejos propios de las realidades de vida.

Al respecto, Cassany y Casstella (2010) define las ideologías como "...el conjunto de representaciones sociales que configuran una cultura (el conocimiento, los valores y las actitudes que comparten los miembros de una comunidad) y que se insertan inevitablemente en cualquier discurso producido en la misma y para la misma." (p. 369); es decir, pueden ser entendidas como una diversidad de voces, significados, tradiciones, posturas políticas y pretensiones, que requieren ser situadas en el contexto en que emergieron, para lograr su interpretación y determinar su impacto en la comunidad de lectores.

En ese sentido, la literacidad crítica adquiere un alto nivel de importancia en tanto que enmarca la necesidad de aprender a leer, comprender, persuadir, escribir, comunicar, como medios de interacción social en contextos culturales, históricos, que demandan a los sujetos la solución de las diferencias a través de la negociación, del diálogo, y todas aquellas prácticas comunicativas que faciliten el entendimiento de las diferencias, pero sobre todo, que promuevan puentes de complementariedad.

Por ello, autores como Hernández (2010), identifican dos vertientes para la comprensión de la literacidad desde la perspectiva educativa, donde la primera de ellas, está relacionada con un ejercicio investigativo que se limita a la enseñanza de las prácticas cotidianas de la misma; mientras que la segunda, se enfoca en un ejercicio crítico que cuestiona e interroga las prácticas sociales de lectura, de escritura y de lenguaje, las cuales contienen su propia historia, constituyéndose esta segunda vertiente en el reto de todos aquellos educadores que se ubiquen en una visión de la literacidad crítica, en término de aquellas posibilidades de descubrir y construir formas más poderosas de lenguaje, producto de la interacción social.

Para lograr esto, Cassany (2005c) supone que la lectura crítica como nivel inherente a la literacidad crítica, debe asumirse conforme tres maneras particulares, la primera de ellas muy común en los contextos escolares, correspondiente a la dimensión literal considerado como la acción de codificación y decodificación de las letras, las palabras propias de textos, en dirección de los significados explícitos; pero ante el complejo escenario propio de la literacidad, el autor mencionado propone dimensión inferencial, que abarca aquellas situaciones en que los individuos (autores) no exponen explícitamente lo que desean decir, aunque lo dan a entender en un ejercicio sugerido de habla o de escritura, que propicia en su interlocutor la necesidad de elaborar otros significados.

Sin embargo, ese proceso de significación exige de la tercera forma referida por Cassany (ob.cit.c), y relativa a la dimensión semántica de las palabras (multiplicidad interpretativa), condicionada por los contextos en que las mismas fueron plasmadas por su autor, reflejado desde las habilidades de lectura y escritura aquí descritas, en un ejercicio dialógico, democrático, que propicia el intercambio de ideologías, todo lo cual fundamenta en común el nivel de lectura crítica, cumpliéndose una tercera forma de leer, conocida como nivel crítico.

Conforme lo expuesto por el autor referido, el proceso de lectura reclama la consideración de la familia, pues la misma resulta el contexto donde inician las prácticas sociales de literacidad, regularmente bajo la orientación de diferentes actores que adelantan, o complementan, el papel de las instituciones educativas conforme el crecimiento del sujeto, razón por la cual el aprendizaje de la literacidad crítica no ocurre en un momento específico de la vida, en tanto una vez se inicia, continúa desarrollándose en la medida en que convergen cuatro factores indispensables, como lo son la disponibilidad, el acceso, la participación y la apropiación. (Kalman, 2004)

Así, la disponibilidad se hace alusión a la existencia de los textos (en sus diferentes formatos) que reflejan la escritura de otros; el acceso,

corresponde a su uso y aprovechamiento individual o colectivo; en tanto que la participación, consiste en el papel que desempeña otros actores al enseñar dicho uso; y finalmente la apropiación, está referida a la forma como el aprendizaje es construido, pero además, aplicados a las propias realidades de vida en las que son requeridos.

Por todo esto, la teoría de la literacidad, sumado a la perspectiva de la literacidad crítica, así como la lectura crítica en sí misma, plantean para el terreno educativo una serie de principio orientadores, que a juicio de Cassany (2023i) resaltan en primer lugar las maneras de *enseñar y aprender* centradas en el estudiante, siendo el habla el instrumento fundamental en el desarrollo de una clase más activa y participativa. Sumado a ello, el segundo principio enuncia la necesidad de trabajar con *unidades comunicativas completas*, esto es, asistirse en textos con sentido; mientras que el tercer principio destaca *el tiempo dedicado en la clase*, en término de la estimulación habilidades focalizadas mediante mediaciones, actividades e interacciones enfocadas en los sistemas de significación.

En este orden de ideas, el cuarto principio lo constituye el *diálogo* entre los diferentes actores educativos presentes, lo cual exige un ejercicio de intercambio permanente que propicia el conocimiento; sumado al quinto principio, que propone la necesidad de *leer y escribir en todas las áreas del currículo*, especialmente en razón de la transversalidad que supone las entidades lingüísticas en todo el escenario escolar; y finalmente el principio de las *buenas prácticas*, relativo a orientar la importancia del andamiaje que debe ser construido por los estudiantes en respuesta al cumplimiento efectivo de la mediación del docente.

Para cerrar, puede decirse que la teoría de la literacidad, expone un entendimiento renovado sobre el papel de la lectura y la escritura como medios de interacción social, conforme prácticas letradas que tienen lugar en marcos culturales e históricos, a través de diversos eventos donde prevalecen múltiples literacidades, como por ejemplo, la literacidad crítica

que se sirve a su vez, de la lectura crítica como nivel superior, para de esta forma articular un medio efectivo para el acercamiento al sistema de significación, donde puede encontrarse inmersos preceptos, ideologías, intenciones, para así construir juicios y asumir posturas, todo lo cual hace del aprendizaje de la lectura crítica un proceso complejo, pero además, supeditado no sólo a la mediación docente, sino a las convicciones del estudiante producto de su propia literacidad conforme el pensamiento y el entorno cultural.

Aspectos Conceptuales

El aprendizaje: un devenir de acercamientos progresivos

Definir el aprendizaje es un propósito que ha motivado el trabajo y reflexión de pensadores a lo largo de la historia de la humanidad, lo cual ha conllevado a reconocer y comprender gran variedad de factores que intervienen en todo ello, en términos de un contexto que se sirve del análisis de distintas perspectivas, para generar en consecuencia una importante pluralidad de teorías, principios, conceptos, anclados a ramas psicológicas, pedagógicas, neurológicas, antropológicas, entre otras, que en general otorgan aportes relevantes al campo de la educación que compete en el presente estudio.

Entonces, para aproximar inicialmente el aprendizaje es importante hacer mención de su etimología, esto es del latín *apprehendere*, en la cual se identifica los componentes léxicos *ad* (prefijo que significa *hacia*), *prae* (prefijo que significa *antes*) y *hendere* (verbo que significa *agarrar* o *atrapar*), y desde allí su significado tiene que ver con la capacidad de percibir, captar o atrapar algo, lo que podría relacionarse con la capacidad de entendimiento y comprensión que se tenga de algo o alguien.

Pero, al remontarse a la Antigua Grecia, las ideas de Platón (citado por Gadamer y Mejía 1991) en cuanto la educación, expone una entidad de

mayor alcance, al punto de considerarla como la única vía para la construcción de una sociedad consolidada en la sabiduría, desde donde el aprendizaje fue asumido como una capacidad natural del ser humano que sólo se alcanza con la práctica reflexiva, en otras palabras, el aprendizaje se debe a la conciencia de cada sujeto, fundamentado en la mayéutica socrática como método destinado a la formación progresiva de seres pensantes por medio del debate, esto es la discusión sustentada en nociones previas del mundo, pero consustanciadas con planteamientos e interrogantes dirigidos a estimular la duda, el discernimiento, ideas, dirigidas a alcanzar la trascendencia del pensamiento.

Esto, es ampliado por Aristóteles (citado por Ross, 2022) al exponer un concepto de corte empirista que conceptualiza el aprendizaje desde el reconocimiento de las impresiones de los sentidos, los cuales permiten el acceso al mundo externo considerado por el filósofo como la fuente del conocimiento, que luego llega a la mente para ser procesado. Así, puede decirse que su concepción implica la promoción de un aprendizaje asociativo, donde tiene lugar el almacenamiento en la memoria de objetos, ideas, que podrían ser recordados de acuerdo con la similitud compartida entre unos y otros.

Para avanzar en el devenir histórico, se cree importante hacer referencia de autores como Agustín de Hipona (citado por Martínez, Ruiz y Vargas, 2020), quien reafirma su concepción del aprendizaje arraigada en la idea de la acción humana, considerando que "...el aprendizaje es un movimiento del aprendiz y no una acción del enseñante" (p. 362); esto es, un movimiento que encuentra su impulso en el deseo que experimenta cada individuo por descubrir sus realidades, que no es posible premeditar ni controlar.

Contrario a esa concepción, Comenio (1986) resalta el aprendizaje como la oportunidad de preparación de todo ser humano en su capacidad de discernimiento mediante un método formativo, es decir, un proceso de

desarrollo orientado por un procedimiento de enseñanza fundado en el principio gradual del aprendizaje, donde interviene el desarrollo sostenido de los sentidos, la memoria, el habla y el pensamiento, lo cual también cobra sentido desde los planteamientos de Descartes (1937), al reconocer las conductas involuntarias o reflejos, así como las conductas voluntarias orientada por la razón, donde esta última, traduce que el aprendizaje no puede ser un proceso impuesto, sino por el contrario, es un acto estimulado por la capacidad de análisis que permite discernir las falsedades transmitidas tradicionalmente, para de esta forma acercarse a la verdad real mediante la descomposición de la misma como resultado de la racionalidad, esto es la representación del aprendizaje racional mismo.

Pero en oposición a lo descrito, Hume (2004) destaca el carácter empírico del aprendizaje, al expresar que éste consiste en un proceso compartido, donde interviene la percepción, asociada con las experiencias vividas a partir de las cuales emergen las impresiones, pero también las ideas consolidadas en la mente, razón por la cual cobra importancia procesos cognitivos como la memoria, además de la inferencia empírica, la demostración, entre otros, cuyo entrelazamiento fugaz, permanente, constituyen la verdadera naturaleza del aprendizaje y entendimiento humano.

De esta forma, es posible apreciar parte de la diversidad de planteamientos en torno al aprendizaje como un acto natural, consciente, impulsado por el deseo, pero donde interviene el proceso sistemático de la enseñanza, con implicaciones racionalistas, así como empiristas, ampliado todo ello con entendimientos propios de la psicología cognitiva pero también experimental, pueden resaltarse autores como Rousseau (2007), especialmente al resaltar el aprendizaje como un proceso constante, cotidiano, de interacción con el otro, donde no sólo se aprende, sino también se enseña, similar a las ideas James (1989), quien expone su visión del aprendizaje como valor práctico para la vida como resultado de la integración

entre emoción y experiencia, desde donde tiene lugar la integración de instancias intrapersonales a partir de interacciones externas.

Sin embargo, el aprendizaje como referente de estudio hace necesario acudir a los planteamientos de Thorndike y Stein (1937), así como de Watson (1913), quienes entienden el aprendizaje desde la perspectiva conductista, y exponen que el aprendizaje implica procesos cónsonos con la ciencia positivista donde prevalece la acción – reacción como instancias que desencadenan conductas esperadas, es decir, el aprendizaje es el resultado del condicionamiento sobre la conducta observada, el cual se efectúa de manera permanente e implica una adaptación al ambiente, gracias al estímulo-respuesta.

Pero también, es pertinente enunciar aportes propios de la escuela activa de Dewey (1995) quien plantea la integración de las dimensiones afectiva, comportamental y cognitiva, como referentes que impulsan al aprendizaje a trascender el espacio escolar para no limitarse a la orientación estática, única, sino soportada en los retos, las prácticas y las interacciones, lo cual puede asociarse con el aprendizaje sociocultural de Vigotsky (1998), para quien aprender hace referencia de un proceso constructivo de naturaleza social, un reflejo del saber colectivamente compartido, que si bien parte de un estado inicial propio, natural del aprendiz, se sirve de la labor mediacional del maestro para estimular todas las potencialidades de aprendizaje hasta un estado final.

Así pues, el aprendizaje representa una entidad ampliamente compleja, ecléctica, que trasciende la visión única, estática, que puede ampliarse más aun con las ideas expuestas por autores como Bruner (1973), quien expone que el aprendizaje refiere un proceso social producto de las interacciones del individuo con su cultura, de naturaleza sucesiva, en el cual se desarrollan herramientas como el habla que favorecen la comunicación y colaboración en la generación de nuevos conocimientos, incluyendo así el concepto del andamiaje a su idea de aprendizaje, todo ello similar a los

planteamientos de Tomasello (1999), quien relaciona el concepto de aprendizaje con la consolidación del binomio cultura-lenguaje, al determinar que cada generación humana inicia su proceso de aprendizaje a partir de una base de conocimientos culturales y de herramientas simbólicas transmitidas, consolidándose la base para el desarrollo de la estructura cognitiva humana.

Sumado a todo esto, es importante resaltar en este devenir los aportes de Salomón y Perkins (1992), principalmente en razón del concepto de transferencia del aprendizaje, desde donde afirman que, "...cualquier aprendizaje requiere un mínimo de transferencia. Decir que se ha producido un aprendizaje significa que la persona puede mostrar ese aprendizaje más tarde..." (p. 3); lo cual, hace referencia a uno de los propósitos de la educación colombiana, es decir, pretender que el aprendizaje que se lleva a cabo en el aula, tenga incidencia en los contextos paralelos a partir de su aplicación, pero también en cuanto su complementación misma.

Desde esto, es posible establecer similitud entre lo expuesto y los argumentos de Ausubel, Novak y Hanesian (1976), especialmente en cuanto las cualidades de intencionalidad y sustancialidad, al afirmar que para el logro del aprendizaje se requiere de

...una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, especialmente relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra (p. 53).

Esto, conlleva a comprender que el concepto de aprendizaje supone la existencia de una estructura cognitiva que contiene los conocimientos previos a ser utilizados (o transferidos), al momento de propiciar nuevas experiencias de aprendizaje donde la nueva información es relacionada con la antigua, y transformada en un conocimiento nuevo; esta concepción remarca el aspecto emotivo importante dentro del proceso de aprendizaje,

siempre y cuando se piense en éste como entidad duradera, sólida, es decir, significativa.

Por todo ello, en esta investigación el aprendizaje se asumió como un proceso que involucra factores intrínsecos (como el pensamiento, las emociones), y extrínsecos (datos, información, la experiencia social, cultural que ofrece el entorno), que favorece la construcción de saberes desde la subjetividad, pero también conforme la razón y análisis, a partir de la asistencia mediacional en comunión con el desarrollo de las habilidades necesarias para su utilidad en contextos inmediatos, pero también futuros; esto es, su importancia sustantiva en la evolución de pensamientos y desempeños resultantes del proceso de aprendizaje mismo, que desde la literatura contemporánea, exige la revisión de elementos constitutivos de primacía vital para el campo socio formativo, donde resalta el reconocimiento de tipos, estilos y estrategias de aprendizaje.

Así, los tipos de aprendizaje tiene que ver con manifestaciones sobre el mismo, esto es los múltiples procesos dispuestos para construir el conocimiento de acuerdo a la adaptación del mismo con las necesidades y características de los individuos. En ello, Kolb (2007) resalta el aprendizaje explícito, implícito, cooperativo, así mismo Ausubel (1983b) destaca la existencia del aprendizaje memorístico, perceptivo, significativo, asociativo, no asociativo, Pozo y Monereo (2001b) mencionan el observacional, por descubrimiento, experiencial, emocional, mientras que Bandura y Rivière (1982) proponen el colaborativo y social; cada uno de ellos asociados a las diferentes teorías especialmente derivadas de los estudios que hace la psicología en miras a mejorar el proceso educativo en mención, así como provenientes de concepciones pedagógicas y filosóficas que han tomado posicionamiento en el campo educativo.

En otro orden de ideas, los estilos de aprendizaje tienen que ver con la forma cómo las personas realizan los procesos de recopilación, organización e interpretación de la nueva información, donde destacan los

aportes de Gentry y Helgesen (1999), quienes emplean el término estilos para referir la manera mediante la cual un individuo construye ideas, pensamientos, desempeños, en término de instancias que dan sentido a su proceso de aprendizaje.

Esto, resulta compatible con las ideas de Kolb (ob. cit.), quien expone los estilos como un ciclo o espiral ideal donde el estudiante, "...desarrolla todas las bases: experimentar, reflexionar, pensar y actuar..." (p. 8); esto es, el estilo activo, reflexivo, teórico, pragmático, como referentes o vías que el individuo acostumbra en consonancia con tendencias analíticas, prácticas o introspectivas, aunque también es oportuno mencionar a Pérez (2001), quien propone que los estilos de aprendizaje pueden distinguirse en cuanto lo visual, auditivo, kinestésico, en atención primordial a los canales sensoriales del ser humano.

Ahora bien, en cuanto las estrategias de aprendizaje, Nisbet y Shucksmith (2017) destacan su importancia en los contextos escolares, pero también fuera de ellos, al considerar que cada ser humano debe aprender a utilizarlas en su propia cotidianidad por cuanto afirma que, "... la estrategia tiene un propósito, es una secuencia de actividades y que se modifica fácilmente para adaptarse al contexto..." (p. 10); es decir que, existe una necesidad inminente por aprender a utilizarlas (su propósito), tomando control o conciencia de los propios procesos de aprendizaje, con la intención de favorecer la construcción, almacenamiento y proyección de la información o nuevo conocimiento.

En este sentido, Díaz, Hernández y González (2010) expresan aportes de importante consideración para este presupuesto inicial, pues éstos definen a las estrategias de aprendizaje como procedimientos flexibles de acuerdo a la asignación de las tareas cognitivas, la complejidad de los saberes, el contexto académico y la capacidad que tenga cada individuo de conocerse a sí mismo para hacer la selección correspondiente a la estrategia que más le favorezca; este último aspecto demanda comprender que toda

estrategia de aprendizaje se emplea bajo una intención y debe ser adaptada o controlada en un proceso metacognitivo, para poder cumplir su verdadera propósito.

Por todo esto, el aprendizaje como proceso representó una instancia conceptual de importante implicación en el objeto de estudio de esta investigación, como se ha visto altamente polisémica, desde donde se generan otros elementos de interés en cuanto sus tipos, estilos, estrategias, pero que desde los argumentos de Heredia y Sánchez (2013) hace referencia a un fenómeno trascendental como lo es el cambio humano, puntualmente en dos sentidos; uno relacionado con la conducta, y otro relacionado con las representaciones mentales que desencadena, lo cual hace del aprendizaje un proceso activo, en el cual el sujeto cognoscente se acerca al conocimiento y comprensión de su realidad tanto individual, como colectiva.

Lectura crítica en la Lengua Castellana

El reconocimiento de la lectura crítica desde el área de la Lengua Castellana, implicó la necesidad de aproximarse a su recorrido diacrónico, al tiempo de referir algunos aportes la exponen como un pilar fundamental del pensamiento, así como de los procesos comunicativos, dirigidos al reconocimiento del otro mediante el discernimiento de la palabra escrita.

En ese sentido, puede decirse que la raíz etimológica de la lectura crítica puede estructurarse a partir de la distinción de sus componentes, donde el término lectura está anclado al latín *legere* (verbo que significa leer), en tanto que crítica emana del griego *kriain* (verbo que significa decidir o separar); por tanto, es posible inferir su asociación con el reconocimiento y comprensión de códigos visuales, auditivos o táctiles, desde una perspectiva que permite el descubrimiento, análisis y enjuiciamiento de la información que subyace en el texto leído.

Sin embargo, es Adler (1967) quien refiere el término lectura crítica, como el proceso que emana de la necesidad de evaluar la información leída, especialmente en cuanto textos de carácter jurídico y científicos. Por tanto, para autores como Eco (1996), la lectura no sólo constituye el reconocimiento de los vocablos que se encuentran en el texto, sino además plantea la oportunidad de realizar procesos de entendimiento que conllevan a la elaboración de ideas propias, gracias al sentido que ha tenido la experiencia lectora en cada individuo.

En este contexto, en la medida en que se han incrementado los estudios al respecto, autores como Anderson y Pearson (1984) propusieron en torno a la lectura crítica el modelo ascendente (el lector reconoce el mensaje del autor), un modelo descendente (vinculación con los saberes previos del lector) y un modelo interactivo (que generan la construcción de nuevos significados); mientras que, De Sánchez (1991) hace referencia de la vinculación de la lectura crítica con el desarrollo de niveles superiores de pensamiento, especialmente en referencia al literal, inferencial y análogo; en tanto que, Novak (1998a) aporta que el desarrollo del pensamiento crítico en la lectura parte del trabajo conjunto y colaborativo, orientado por estrategias de aprendizaje previamente diseñadas para tal fin.

Pero al respecto, es posible distinguir en cuanto la lectura crítica algunas inquietudes como las expuestas por Smith (1983), al considerar que ésta parte de la vinculación de una serie de conocimientos previos que tienen los lectores sobre sus mundos y contextos, cuya distinción limitada podría obstaculizar la experiencia significativa de la lectura crítica, lo cual puede asociarse con las ideas de Jurado (1997), quien plantea que en el caso de la lectura, esos conocimientos y experiencias tienen que ver con ciertos niveles progresivos donde figura la lectura literal, inferencial y crítica, cuya omisión puede ir en detrimento directo del último como nivel superior.

Así, además de concebirse la lectura como un proceso que involucra el pensamiento, el trabajo colaborativo, la asociación de contextos, así como

diversos niveles progresivos, otros autores como Chomsky (1966) hacen mención de la competencia lingüística, en términos de la capacidad para desarrollar mecanismos comunicativos que desembocan en la comprensión propia de la lectura crítica.

En este orden de ideas, para Fainholc (1998) la lectura constituye la capacidad de comprensión, apropiación y expresión que tienen los seres humanos al lograr una experiencia lectora placentera, la cual impacta directamente su ser y contribuye en la construcción de nuevos significado, desde lo cual la atribución de criticidad implica para el autor referido "...segundas y terceras lecturas para la deconstrucción, análisis o desmonte cultural, ideológico, semiológico, etcétera, de los elementos *ocultos e implícitos* que aparecen naturalizados en un texto..." (p. 65); lo cual, expresa entonces que la lectura crítica tiene que ver con la capacidad de llevar a cabo procesos de interacción con el texto, así como con el contexto mismo de su creación, identificando los elementos que le dan un sentido específico a la información transmitida.

Para ello, autores como Cassany (2003b) proponen la dimensión de alfabetización crítica, la cual comprende la necesidad de desarrollar las capacidades comunicativas básicas a partir de una práctica que promueva la comprensión de las realidades, con la intención de actuar en ellas a partir del uso adecuado del lenguaje, lo que se traduce en un apoyo a los aprendices en cuanto la interpretación de sus mundos de vida, para de esta forma hacer patente el poder del lenguaje y de la comprensión que la lectura crítica facilita.

De allí que, puede entenderse entonces las tendencias actuales que exponen el valor de la lectura crítica como elemento de importancia formativa dentro del contexto educativo, que en caso de la educación colombiana, está asociada directamente con un referente de carácter transversal a través del concepto de competencia, donde resulta imperativo acudir a las ideas expuestas por Tobón (2005), cuando supone que desde éstas el estudiante

es el principal protagonista, pero al mismo tiempo, exige por parte de todos los involucrados un entendimiento superior sobre el proceso educativo, lo cual comparte relación con De Zubiría (2013), quien sugiere que el enfoque basado en competencias hace necesario, "...repensar los fines de la educación y una muy adecuada oportunidad para volver a pensar el currículo..." (p. 158); es decir, suponen una oportunidad para reflexionar el papel del sistema mismo en la formación de sociedades conformadas por personas integrales.

En esa perspectiva, la lectura crítica como parte esencial de las competencias, ha hecho que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) considere e incorpore en sus lineamientos la formación por competencias, donde el lenguaje en términos de la promoción y desarrollo integral de los educandos, se encuentra orientado desde los procesos de comprensión, así como de producción, al plantear que:

...ser competente en lenguaje supone tanto el manejo de unos saberes referidos al sistema lingüístico, la producción y la comprensión textual, los contextos y la intencionalidad de los interlocutores, los universos emocionales de quienes se comunican, la cultura propia y las construidas por otros seres humanos, y los recursos ideológicos de que hace uso toda elaboración de discurso, como la adopción de una postura ética frente al discurso, los contextos y los individuos" (MEN, 2006, p.23).

A la luz de lo expuesto, la Lengua Castellana como área obligatoria, representa el espacio curricular relativo al desarrollo progresivo y contextualizado del lenguaje, dirigido a comprender sus códigos, usos, alcances y limitaciones, en atención no sólo de aspectos lingüísticos sino además éticos, críticos, sociales, afectivos, en torno a un marco de experiencias que hagan del aprendizaje un proceso significativo y pertinente con la realidad de vida.

Por esta razón, el ente ministerial mencionado ha estructurado una serie de lineamientos curriculares apoyados en los aportes de autores como Sábato (1979), quien enfatiza la superación de la lectura obligatoria por

dinámicas y ejercicios de interpretación, que conlleven al asombro, valoración, discusión, tendientes al desarrollo de la lectura crítico y argumentativa del escolar en formación, razón por la cual el MEN (1998) aclara que:

Por lectura crítica ha de entenderse como un saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos. 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. Este tercer nivel, operado en un lector competente, se caracteriza porque desde allí se generan las relaciones dialógicas entre textos de diversa clase, y no sólo los literarios. (p. 53)

Lo citado, permite comprender que desde el área de Lengua Castellana, la lectura crítica representa el pináculo de un nivel superior, el cual se desarrolla progresivamente desde niveles anteriores, en atención de la complejidad, implicaciones y objetivos de cada nivel. En esto, Pérez (2003) explica el nivel literal como la capacidad de identificar y transcribir la información que se presenta en el texto, mientras que el nivel inferencial, está asociado con la deducción de la información a partir de los datos que otorga el texto y la estructura cognitiva propia lector, y finalmente, el nivel crítico tiene que ver con la capacidad argumentativa para la valoración de la esencia misma del texto leído, sin olvidar un nivel adicional denominado metacomprensión, vinculado con el reconocimiento de las estrategias, recursos, empleados en la experiencia lectora, como base de próximas experiencias.

De manera que, en el contexto curricular colombiano, hablar de lectura crítica es hacer referencia a la competencia significativa propia del área obligatoria de Lengua Castellana, donde se conjugan la competencia lingüística y la comunicativa, en términos de un saber complejo de desempeño que a juicio de Pereira, Solé y Valero (2005), contemplan en primer lugar la capacidad de análisis, es decir, la habilidad por descomponer la información en diversas partes, seguido de la capacidad de síntesis,

haciendo referencia a la habilidad por conectar diferentes elementos de análisis para conformar una unidad de significado anclada al contexto natural, pero también abstracta del lector.

Por esto, puede decirse que lectura crítica en la realidad curricular colombiana no sólo enmarca en competencias lingüísticas y comunicativas, sino además una competencia cultural, con la intención de favorecer una experiencia de aprendizaje significativo que permita la multiliteracidad, asociado ello con las ideas planteadas por Cassany (*ob. cit. b*), para exponer la dinámica lectora actual a partir de la comunión de rapidez, así como efectividad de la misma, sin limitación de tiempo, ni de espacio, razón por la cual asume la lectura crítica como el proceso de interacción social, en la cual los individuos extraen información de los textos, la vinculan con sus esquemas conceptuales y crean nuevos significados.

Así pues, la lectura crítica en la Lengua Castellana, representó un apartado importante para este presupuesto, pues favoreció el acercamiento inicial en torno a elementos lingüísticos, semánticos y pragmáticos que sustentan su protagonismo curricular en término de la competencia significativa a ser desarrollada y fortalecida desde el contexto educativo, como un saber complejo fundamental para el desarrollo escolar, pero también útil en diversos contextos lectores que posiblemente reclamen discernimiento en cuanto la construcción de posiciones propias.

Aprendizaje de la lectura crítica en el tiempo actual

En las últimas décadas, la sociedad de la información ha favorecido el avance del conocimiento en todos los órdenes y campos del saber, lo cual representa una extensión progresiva de los límites alcanzados, pero en permanente desarrollo imperceptible, cuya naturaleza marca la actualidad y tendencia en torno a áreas de interés puntual, tal como es el caso de la lectura crítica.

Así, los aportes realizados en las últimas cuatro décadas, resultan elementos de importante distinción para aproximar referentes sobre lectura crítica en el tiempo actual, razón por la cual, esta sección del presupuesto parte de los estudios realizados por Foucambert (1983) sobre el aprendizaje de la lectura, en este caso enfocados en los primeros años conforme la edad mental, pero además, en atención de los procesos de pensamiento que allí intervienen, donde puede distinguirse la identificación y comprensión de grafemas, fonemas, sin olvidar la incidencia de los conocimientos previos, los factores socioculturales, el entorno familiar, en todo el proceso de aprendizaje lector, acompañado de la consciencia sobre el uso del lenguaje que debe ser estimulada de forma permanente por el docente.

Por tanto, puede decirse que los estudios desarrollados desde esa época ya comienzan a ampliar el horizonte de entendimiento sobre la lectura crítica, pues lejos de concentrarse sólo en la decodificación de signos lingüísticos, se extienden a características, posibilidades y dificultades del proceso mismo en los diferentes niveles escolares, así como las características cognitivas comunes en ellos, donde interviene el reconocimiento o dominio del código lingüístico como base para avanzar hacia el desarrollo, así como mejoramiento del lenguaje.

Así, cobran fuerza otros entendimientos al respecto, tal como es el caso del contexto, que, en los niveles de secundaria, resaltan una complejidad añadida al aprendizaje de la lectura a causa de su articulación con los mundos de la vida, en miras no sólo a conocerlo, sino además a interpretarlo y cuestionarlo, a partir de presaberes que favorecen la profundización en cuanto la comprensión, tal como lo afirma Cassany, Luna y Sanz (1994) cuando indican:

El aprendizaje de la lectura arranca mucho antes que la escuela y acaba mucho después, acaba con la vida. La comprensión es un camino sin final. Un texto escrito tiene muchos niveles de comprensión y siempre se puede comprender mejor, más extensa y profundamente. Por eso, la enseñanza de la comprensión lectora debe ser tarea general del currículum escolar y debe abarcar a todos

los niveles y a todas las materias. En secundaria o en postobligatoria no hay que entender que los alumnos ya saben leer, sino que se les puede enseñar a leer aún mejor. (p.208)

En otras palabras, se considera a la lectura una experiencia de vida que se consolida en los ambientes escolares, dirigida a desarrollar la comprensión no sólo los textos académicos, sino además el mundo en general, a partir de entornos individuales, familiares, sociales, donde el reconocimiento del código es simplemente una puerta de entrada que permite el acceso a la sociedad de la información y del conocimiento, como fuentes inagotables de interacción, pero además, de construcción intelectual.

No obstante, este acercamiento a la lectura crítica hace necesario acudir a las ideas de Petit (2011), quien expone que el aprendizaje de la lectura crítica se logra de forma efectiva a través de la reflexión misma, lo cual hace de ésta un ingrediente esencial producto de la intención de conocerse a sí mismo, así como de interactuar con la sociedad, acompañado de la posibilidad de transformar el mundo de vida conforme su interés, donde entra en juego el componente emocional, lo cual se traduce en un proceso donde el aprendizaje de la lectura crítica se arraiga en el interior de cada individuo, para luego ser exteriorizado en el acto conversacional, no sólo en el entorno escolar, sino además en el entorno familiar, social.

De esto, es posible deducir que el aprendizaje de la lectura crítica se concibe desde la práctica de la interpretación de la dimensión social propia de cada individuo, a partir de la cual se aproxima y comprende el entorno, para configurar una posición inédita, original, por parte del lector, lo cual significa que propiciar el vínculo de la experiencia lectora con el contexto común del sujeto lector, potencializa en la práctica la multiplicidad de interpretaciones como respuesta a factores propios de ese contexto, y así simultáneamente, permite garantizar no sólo la formación intelectual, sino también la formación ciudadana.

Ante ello, Cassany (2005d) supone la importancia de la lectura crítica como acto de plenitud y consciencia humana, de allí su insistencia al plantear que, "...leer un discurso es también leer el mundo en el que vivimos..." (p. 34); es decir, hace referencia de una lectura que supera las fronteras de la reproducción oral de los signos y símbolos escritos, estableciéndose como una ventana, un camino, de visualización, pero sobre todo, de entendimiento del contexto en todos sus órdenes, pero que demanda habilidades cognitivas asociadas con el procesamiento oportuno de la información, así como para la elaboración de juicios, inferencias, toma de decisiones, producto del discernimiento.

De manera que, aprender a leer críticamente implica entonces develar la incidencia del contexto entre los sujetos interactuantes (autor y lector), donde el papel del lenguaje es primordial, en tanto que su dominio y uso correcto en un proceso de lectura crítica, garantiza el acceso al conocimiento y el reconocimiento propio en un contexto social determinado que, de no tenerlo, limita las oportunidades de comprensión e interpretación del mundo, de la cultura, de la historia, o de sí mismo.

Por esta razón, autores como Olmedo (2013) comenta que el lenguaje es el pilar donde converge el individuo y la sociedad, el cual se materializa de diferentes formas resultantes en estructuras lingüísticas diversas, así como formas particulares de concebir la sociedad, compatible todo ello con las ideas expuestas por Ávila (2007), al considerar el valor que tienen las palabras empleadas para describir la realidad, ésta última condicionada por las múltiples perspectivas en que pueden ser leídas de acuerdo al interés de sus lectores.

Así, es posible resaltar entonces el vínculo recíproco entre el lenguaje y la realidad, en tanto que el primero se soporta en la naturaleza propia de la segunda, la cual es interpretada conforme los alcances y limitaciones relativos al lenguaje por parte del sujeto, es decir, la interacción de cada persona con su contexto genera unos referentes de análisis que permiten

reconocer que su lenguaje, su léxico, la manera de denominar las cosas, dependen de su entorno, pero también la interpretación que el sujeto desarrolla producto de su comprensión, está supeditada a la capacidad o competencia lingüística del mismo.

Sin embargo, además del contexto y del lenguaje, otro factor determinante en el aprendizaje de la lectura crítica según autores como Cassany (ob. cit. d), son los medios de comunicación, pues estos en el afán de garantizar la circulación inmediata y permanente de información, como sucede con la televisión e internet, resultan en el colapso intelectual de la población, especialmente en cuanto los procesos de comprensión e interpretación de las realidades allí expuestas, lo cual supone un beneficio que radica en la disposición permanente de insumos en términos de datos, pero también resalta una emergencia cognitiva que reclama el desarrollo de habilidades críticas, lo cual resulta compatible con las preocupaciones expuestas por Carr (2011) cuando indica que los avances tecnológicos, especialmente en razón de los nuevos formatos textuales, así como las interacciones remotas, pero permanentes, reclaman una actitud suficientemente crítica ante las posibles dispersiones allí suscitadas.

Por ello, los aportes recientes en cuanto el aprendizaje de la lectura crítica, en este caso desde los planteamientos de Cassany (2005e), indican que el mismo está anclado al desarrollo de habilidades que permiten develar los significados presentes en los textos, así como la construcción de nuevos significados, desde diversas las fuentes textuales tradicionales o electrónicas, razón por la cual se considera un ejercicio interactivo autor-lector en el cual los factores determinantes son el pensamiento, el lenguaje y los esquemas cognitivos del individuo, todos esos perfilados por las experiencias previas, las concepciones e imaginarios presentes, pero también condicionados por los juicios resultantes de la lectura, es decir, un compendio cognitivo complejo que se sirve, pero también se desarrolla, desde la vivencia lectora.

Esto, parece ser resultado de las ideas sugeridas por Solé (1995b) cuando hizo referencia a los esfuerzos del sistema educativo por alfabetizar a la población, especialmente en términos de una enseñanza de la lectura soportada en, "...una dimensión personal, lúdica y placentera que, una vez conocida, acompaña a las personas a lo largo de toda su vida, sin dejar nunca de alimentarse y de gratificar a quien la ejerce..." (p. 2); es decir, desarraigar las experiencias de aprendizaje de la lectura relacionadas con la imposición de tareas tediosas, de sentido limitado, para avanzar hacia espacios que preponderen el placer de leer, mediante experiencias divertidas dirigidas a fomentar interés y bienestar.

En consecuencia, puede decirse que el aprendizaje de la lectura crítica no debe suponerse en función de una sola estrategia estática, sino a la manera como logran complementarse varias de ellas, debido a que se considera un proceso cognitivo de mayor complejidad que no debe limitarse a un grado de escolaridad en particular, sino que por el contrario, supone la vinculación permanente de habilidades lingüísticas, semánticas, cognitivas, pragmáticas, metalingüísticas, que hacen del lector un sujeto activo y protagonista de su propio proceso lector.

Por esta razón, es entendible que Solé (2012c) exprese, "...no hay en el siglo XXI, una única y universal manera de leer..." (p. 45); lo cual, supone en consecuencia que las estrategias al aprendizaje de la lectura crítica, especialmente en el contexto escolar, deben estimarse en torno a esa universalidad implícita en el acto lector a partir de compendios amplios que involucren estilos de pensamiento, experiencias individuales, sociales, en consideración de la diversidad textual, así como sus nuevos formatos y códigos, todo ello en atención de una consciencia reflexiva que hace de la lectura crítica un proceso de construcción permanente.

Es así como en la actualidad, el aprendizaje de la lectura especialmente en el nivel crítico, se asume como el reto dirigido a favorecer lectores capaces de procesar información con la intención de acercarse al

conocimiento de otros, y así establecer insumos que permitan configurar posiciones, pensamientos, reflexiones, saberes, de forma autónoma y consciente de la voluntad personal por evolucionar como ente intelectual de distinción crítica.

Al respecto, Ríos (2004) resalta parte de lo expuesto en sus aportes en cuanto el aprendizaje de la lectura crítica, por cuanto hace referencia del nivel de disposición o voluntad del propio aprendiz, como una instancia intangible que genera y concentra la fuerza, empuje, de importante implicación para el desarrollo de las habilidades cognitivas y reflexivas involucradas en el proceso lector, como parte de las competencias fundamentales que hoy reclama el contexto mundial.

De manera que, el aprendizaje de la lectura crítica en el tiempo actual, refiere el reconocimiento de la realidad compleja donde intervienen múltiples entendimientos, factores, interacciones, que son determinantes en el proceso mismo, donde destacan los entornos en que se movilizan ambos interlocutores, así como la influencia que generan en ellos; el lenguaje, en referencia al dominio lingüístico que poseen las personas, el cual varía de acuerdo a factores como la cultura, la edad, el desarrollo intelectual, frente a la información leída; la tecnología, la cual ha permitido la disposición e intercambio del texto en nuevos formatos, al tiempo de resaltar la necesidad de habilidades críticas, las cuales dependen en importante medida de la voluntad misma del aprendiz.

Por consiguiente, si bien se entiende la lectura crítica como un nivel de sistematización intelectual, contextual, que se desarrolla a lo largo de la vida, es en el contexto escolar donde tiene lugar de manera formal, permanente y sostenida, la estimulación, así como desarrollo, de este nivel de lectura por parte de todos los escolares implicados sin distinción de género, ni condición socio económica, con la intención de construir los significados pertinentes con el saber académico, además de los sentidos de sus propios mundos de vida, tal como lo comenta Freire (1996c) cuando afirma:

Me refiero a que la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél. (...). De alguna manera, sin embargo, podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de “escribirlo” o de “rescribirlo”, es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente. (p. 5)

Esto es entonces, una concepción que resalta el puente entre texto y contexto, donde interviene la dinámica del lenguaje, en función de significados, intereses y juicios de utilidad sustantiva, que desde lo expuesto, destaca la idea de aprender a leer en la experiencia misma de vivir, en todo lo cual la crítica como proceso de pensamiento, garantiza la valoración de la información, y por ende, la liberación exponencial del discernimiento humano, contrario al hábito que prepondera ejercicios de lectura mecanicista, soportados en la reproducción decodificada de textos escritos, distantes de su comprensión e interpretación.

Elementos constitutivos de las competencias lingüísticas comunicativas en la educación técnica colombiana

En términos de construcción progresiva de naturaleza cultural y científica, el currículo en la actualidad resulta una entidad fundamental para la orientación educativa en todos sus niveles, el cual se manifiesta regularmente en un documento curricular, esto es, una expresión física de los fundamentos y la organización, que en común da sentido a la estructura de un plan de estudios.

De allí que, su actualización permanente representa un proceso normal, esperado, que en el caso de Colombia, parte de los esfuerzos del MEN (1998) a través de la serie Lineamientos Curriculares, fortalecido además con renovaciones vistas en los Estándares Básicos de Competencia emanados por el MEN (2016), sin olvidar los Derechos Básicos de Aprendizaje socializados por el MEN (2020), todo ello en término de las visiones asumidas por el Estado y sus instituciones, que en general resultan

en orientaciones curriculares para cada área escolar obligatoria, tal como es el caso de Lengua castellana, donde se avanza hacia el enfoque semántico comunicativo enfocado en los sistemas de significación lingüística, conforme las realidades históricas, culturales, que trasciende la homogenización de la comunidad lingüística, caracterizada regularmente por la tendencia gramatical y la mecanización memorística de sus reglas.

Así, es posible entender como la realidad científica conformante del entorno cultural contemporáneo, conlleva hoy actualizaciones curriculares pertinentes con la noción de competencia comunicativa, a juicio de Hymes (1972), es caracterizada por una perspectiva pragmática del lenguaje en situaciones comunicativas desde diferentes contextos sociales, donde tiene lugar a su vez, elementos relacionados con la ética, la cultura, la motivación, entre otros, que prioriza la reflexión en torno al lenguaje y los discursos que emergen en contextos comunicativos reales, así como el desarrollo de las habilidades de leer, escribir, escuchar, hablar, desde una dimensión socio cultural, que les otorga sentido, además de significación.

Desde esto, el acto de la lectura se convierte en un elemento esencial de la competencias comunicativas de significación lingüística, la cual comparte un fundamento curricular común con diversas teorías psicológicas, sociológicas, antropológicas, que exaltan la comprensión del texto leído, distanciado ello del énfasis único por la decodificación que demanda el reconocimiento y dominio del código, para dirigirse hacia las esencias semánticas, semióticas, conforme el proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses deseos, gustos, y un texto que registra también elementos similares, lo cual configura una situación comunicativa compleja que reclama altos niveles de criticidad. (MEN, 1998)

Así, desde el punto de vista curricular, el nivel de educación técnica en Colombia asume la lectura como un proceso comunicativo complejo, arraigado en el reconocimiento de significados, determinado por un contexto cultural e histórico que demanda un perfil de lector activo, capaz de dominar

el componente pragmático en el proceso comunicativo implicado en el proceso lector, pero en comunión con otras habilidades comunicativas tales como el habla, la escritura, propias de situaciones cotidianas, que reclaman de procesos académicos asistidos en diálogos y producciones textuales de difícil anticipación, cuando realmente el proceso responde a verdaderas intenciones significativas de aprendizaje.

Por ello, el estamento curricular aclara que no es posible establecer una única ruta que oriente el proceso lector, ni reducirlo al mecanicismo e instrumentalismo propio de las prácticas educativas, que ignoran los alcances de la lengua desde la perspectiva pedagógica de la significación, pues dichos entendimientos y acciones, han generado dificultades en la habilidad lectora relacionadas con los procesos de comprensión. De allí que, buena parte de los elementos constitutivos de la lectura como competencia significativa de naturaleza lingüística, refiere la actividad lectora en términos de un proceso de elaboración de significados que solo emergen de la interacción entre tres elementos esenciales, esto es, texto, lector y contexto, los cuales cobran sentido gracias al ejercicio comprensivo asistido en la activación de esquemas cognitivos, que favorecen el discernimiento subjetivo y objetivo, en dirección de nuevos significados.

En consecuencia, la serie Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana sugeridos por el MEN (ob.cit), retoma los aportes de Goodman (1982), así como de Alliende (1982), y asume la lectura como un proceso comunicativo anclado a habilidades cognitivas como la observación, el muestreo, la predicción, la inferencia, la verificación, la autocorrección, sin olvidar los saberes previos, cuyo proceso de aprendizaje es enriquecido por el reconocimiento del componente afectivo, las intenciones, conforme el análisis crítico.

De allí que, dentro de la competencia significativa de la lectura, uno de los componentes esenciales es el análisis crítico, donde se asumen ideas de autores como Halliday, (1994), Martínez (1994), Zarzosa (1992), destacando

de este último tres componentes elementales para su comprensión, esto es, el léxico, el contenido o consistencia externa y la temática o consistencia interna, pero además, se incorpora en todo ello parte de los planteamientos sugeridos por Cassany (1993a), donde figuran la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección gramatical, adicional a la consideración del contexto mismo en término textual, extratextual, psicológico, como elementos pragmáticos del proceso lector.

No obstante, es importante mencionar que la orientación curricular en Colombia cuenta con otros documentos auxiliares, tal como es el caso de los Estándares Básicos de Competencias para el área de Lengua Castellana, que según el MEN (2006), apuntan al aprendizaje integral de los escolares a partir de pedagogía de la literatura donde se refiere, "... la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura..." (p. 25); en otras palabras, se expone un fin distante del enfoque gramatical, para dirigirse a un derrotero donde prevalece el valor del placer como destino de aprendizaje, el cual genera una experiencia significativa y enriquecedora.

En esto, puede apreciarse entonces que parte de los elementos constitutivos asociados con la lectura como competencia significativa en media técnica, reitera la importancia del goce lector que conlleva a los sujetos a niveles superiores de interpretación del mundo, lo cual resalta un proceso lector más allá de lo que dicen las líneas, para así identificar oportunidades constructivas sobre nuevos sentidos de las realidades leídas, que resultan en lectores críticos, creativos y sensibles, con determinación para elegir qué, cuándo y cómo leer, conforme sus mundos de vida, pero que en general, hace explícita la necesidad de fortalecer en los educandos el nivel de lectura crítica, como epítome de la experiencia lectora que estimula el discernimiento, así como los actos argumentativos, frente a diversas situaciones comunicativas propias de la lengua castellana.

Para cerrar, es pertinente hacer referencia de otros elementos curriculares vinculados con la competencia significativa de la lectura, esto es, los Derechos Básicos de Aprendizaje planteados por el MEN (2016), con el propósito de orientar el aprendizaje de la lectura, así como de su nivel crítico, a partir de saberes y desempeños particulares para cada grado escolar, que en general invitan a la reflexión de los enfoques, metodologías, estrategias, a ser consideradas por los docentes para mediar el aprendizaje de los escolares, por ejemplo, conforme lo siguiente:

1. Participa en escenarios académicos, políticos y culturales; asumiendo una posición crítica y propositiva frente a los discursos que le presentan los distintos medios de comunicación y otras fuentes de información.
2. Expresa, con sentido crítico, cómo se articulan los códigos verbales y no verbales en diversas manifestaciones humanas y da cuenta de sus implicaciones culturales, sociales e ideológicas.
3. Determina los textos que desea leer y la manera en que abordará su comprensión, con base en sus experiencias de formación e inclinaciones literarias.
4. Identifica, en las producciones literarias clásicas, diferentes temas que le permiten establecer comparaciones con las visiones de mundo de otras épocas.
5. Comprende que los argumentos de sus interlocutores involucran procesos de comprensión, crítica y proposición.
6. Compara diversos tipos de texto, con capacidad crítica y argumentativa para establecer relaciones entre temáticas, características y los múltiples contextos en los que fueron producidos. (p.48)

Como se puede apreciar, la mayor parte de los aprendizajes propuestos se encuentran directamente relacionados con la lectura, en un nivel superior de análisis y profundización, que vinculan elementos previamente descritos como son el contexto, el lenguaje, los procesos de pensamiento, la construcción argumentativa, así como la capacidad crítica, todo lo cual constituye un ejemplo concreto sobre el peso que tiene el nivel de lectura crítica como parte de los componentes curriculares, en este caso, relativo a la competencia comunicativa asociada con los sistemas de significación en la educación técnica colombiana, donde la valoración del aprendizaje radica en la dimensión sintáctica, el semántica, pragmática.

Por todo ello, los elementos constitutivos de la lectura crítica desde el plano curricular de la lengua castellana para la educación técnica en Colombia, resultó en un importante cúmulo de orientaciones que resalta la habilidad lectora como proceso progresivo, sostenido, implícito en la gran competencia comunicativa, donde la lectura crítica, fortalece la capacidad de discernimiento racional sobre sus mundos de vida, a través de la interpretación, comprensión, transformación, para hacer de la lectura una experiencia placentera, pero además, consciente.

Aspectos Legales

El reconocimiento de los fundamentos legales en esta investigación, favoreció el acercamiento hacia aquellos elementos y apartados de orden jurídico, que apoyan el objeto de estudio planteado en el contexto colombiano. Por tanto, el marco jurídico del presente estudio parte de la Constitución Política de Colombia (1991), la cual enuncia en su Artículo 44 el derecho a la educación de todos los niños en edad escolar, situación que es ratificada para los jóvenes en su Artículo 45, todo lo cual es profundizado en el Artículo 67, al enunciar la educación como función social garantizada por el Estado y dirigida a resaltar la búsqueda del conocimiento, la formación en derechos humanos, el desarrollo de competencias, a través de un servicio de calidad.

Además, puede hacerse mención de la Ley General de Educación, Ley 115 (1994), más puntualmente en su artículo 20, donde se hace referencia de los objetivos de la educación en Colombia y expone, "...el desarrollo de las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente..." (Inciso b); lo cual es ampliado conforme el nivel de complejidad de acuerdo con el momento escolar, al expresar en el Artículo 21 que:

b) El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico; c) El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura; d) El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética... (Art. 21).

Como se puede apreciar, la Ley 115 (1994) expone la atención en cuanto a la focalización de procesos académicos específicos acordes con el desarrollo de las competencias comunicativas, al expresar a los actores educativos una serie de parámetros que visualizan el ideal del servicio formativo al que le deben apuntar las instituciones educativas, especialmente de carácter público u oficial, tanto del contexto urbano, como rural del país.

A esto, puede sumarse la consideración del artículo 23, 27, 30 de la precitada ley, el cual corresponde a los grados de décimo y undécimo, en términos del reto formativo que supone preparar escolares para su ingreso a la educación superior, o al campo laboral, razón por la cual expone las áreas fundamentales de la malla curricular, donde tiene presencia la Lengua castellana, como un área de desarrollo académico dirigida a generar aportes dirigidos al cumplimiento de los objetivos específicos, entre ellos el desarrollo de, "...la capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad..." (Art. 30); asociado ello con la esencia cognitiva implícita en la lectura crítica como habilidad relativa a la competencia significativa del área de Lengua Castellana.

De forma adicional, en relación con el aprendizaje de la lectura crítica, es importante hacer mención de los Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana, los cuales fueron elaborados por el Ministerio de Educación Nacional (1998) con el apoyo de un grupo de colaboradores, todo ello con el propósito de orientar el desarrollo curricular del área en todas las instituciones educativas, para lo cual se establecen referentes teóricos sobre la pedagogía de la literatura y la lengua castellana, además de algunos

referentes legales emanados de la Resolución 2343 (1996), que orientan el diseño de logros curriculares, entre otros.

En resumen, los Lineamientos Curriculares constituyen una instancia legal relativa al currículo como documento jurídico de naturaleza institucional que expresa la política educativa del Estado Colombiano, desde el cual cobran sentido diversas actualizaciones asociadas con Estándares Básicos de Competencias (2006), Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) y Matriz de referencia (2016), con la intención de dar cumplimiento no sólo a las orientaciones expuestas en la Ley 115 (1994), sino además a lo expuesto en el Decreto 1860 (1994) el cual presenta sus concepciones en torno al currículo y la evaluación.

Esquema Paradigmático

Dimensión Ontológica

El aprendizaje de la lectura crítica constituyó el objeto de estudio de la presente investigación, cuya importancia radicó en la naturaleza compleja del tiempo actual donde se demanda el desarrollo de habilidades de pensamiento, vinculadas a la competencia significativa resultante de la comunión entre saberes y desempeños tanto lingüísticos, como comunicativos, en todo lo cual figura la identificación, cuestionamiento, discernimiento, valoración, desde la información presente en textos escritos en dirección de la interpretación de aquellas esenciales vitales, así como sentidos, que pueden fundamentar nuevos significados, tal como lo expresa Cassany, Luna y Sanz (1994) cuando afirma:

Leamos como leamos, deprisa o despacio, a trompicones, siempre con el mismo ritmo, en silencio, en voz alta, etc. lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos. Esto es lo que significa básicamente leer. (p. 197)

En otras palabras, se hace referencia a una realidad donde la experiencia de aprendizaje de la lectura crítica no es homogénea, por tanto, destaca la subjetividad presente en los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, condicionados por factores intrínsecos, extrínsecos, tales como la motivación, el componente afectivo, el dominio lingüístico, así como las realidades de vida, el entorno, la cultura, en término de elementos influyentes en los nuevos significados a ser construidos por los individuos durante la evolución de su proceso lector.

Por esto, aquí pareció relevante otros estudios que aluden el concepto de la literacidad, esto es, una perspectiva más elaborada de lo que corresponde a la habilidad comunicativa en el nivel de complejidad descrito, en tanto se concibe que los procesos de lectura y escritura permiten a los individuos su participación en la vida social, pero además, se asocia con el respeto a los derechos y el reconocimiento de las identidades, conforme el conjunto de creencias, valores, asociadas con las diversas perspectivas de la realidad, pero también, traducido en el diálogo emergente entre los textos, las ideologías y las experiencias, tanto del autor, como del lector mismo.

De manera que, específicamente en el contexto escolar, el concepto de literacidad a juicio de Freire (1987a), "...tiene que ver con la identidad individual, colectiva y de clase, tiene que ver con la formación de la ciudadanía..." (p.65); es decir, es un concepto relacionado con el incremento de la conciencia social, de esencial consideración educativa, debido a que conlleva a develar las intenciones comunicativas presentes en los textos, acordes en muchos casos, con el cuestionamiento de las opiniones que el autor plasma en sus escritos, pero que al mismo tiempo el lector, asume como marcas lingüísticas que fundamentan la elaboración de sus propios argumentos como reflejo de sus perspectivas mentales.

En estos términos, el aprendizaje de la lectura crítica parece corresponder con la perspectiva del constructivismo socio cultural, que de acuerdo con Cassany (2005c) y Freire (ob.cit.a), plantea un proceso

constructivo de significación lingüística producto de la práctica social y la evolución reflexiva, que reclama un aprendizaje de carácter colaborativo, mediado, donde el aprendiz interactúa con otros sujetos (docentes, compañeros, familiares, amigos), e incluso con los mismos autores de los textos que lee, al punto en que comprende cómo los significados son elaborados en esa dinámica social, y desencadena un ejercicio sociocultural de permanentes elaboraciones subjetivas.

De allí que, la problematización formulada en esta investigación, expone el aprendizaje de la lectura crítica como objeto de estudio, al considerarlo un proceso de implicación sustantiva en la vida existencial del ser humano, que como se ha visto, reclama de una comprensión fenoménica suficiente, pues en palabras de Cassany (2003b) explica que:

...cuando hablamos de lectura crítica nos estamos refiriendo a una de las formas de lectura más exigentes y complejas que podemos imaginar, a causa tanto del exhaustivo grado de interpretación del texto que requiere, como de las habilidades y conocimientos previos que debe tener el sujeto para poder realizarla. (p. 120).

En otras palabras, el aprendizaje de la lectura crítica como objeto de estudio fue asumido aquí como el proceso constructivo relativo a un nivel de lectura superior, que sólo puede lograrse en la medida en que se alcance el dominio de las habilidades de pensamiento, donde la voluntad y el contexto mismo, suponen instancias de mancomunidad orgánica, que favorecen la configuración y reconstrucción de interpretaciones inéditas, auténticas, pero sobre todo útiles para la vida inmediata, así como futura, del escolar colombiano.

Dimensión Epistemológica

En atención del problema estructurado, el aprendizaje de la lectura crítica conforme las ideas, además de las experiencias, de los estudiantes de educación media técnica (específicamente grado undécimo), constituyeron en su conjunto una fuente de información primaria de sumo valor para el

análisis científico, metódico e inductivo, que finalmente pudo resultar en una visión teórica explicativa y comprensiva, acerca del objeto de estudio tal como es percibido por sus propios protagonistas.

De allí que, esta investigación asumió las ideas expuestas por los autores Glaser y Strauss (1967) en cuanto la teoría fundamentada como método de investigación, pues ésta se enfoca en la naturaleza del dato primario patente en testimonios de vida, como fuente desde la cual puede emerger diversos significados, sentidos, razones, que en común dan cuenta del objeto estudiado, a través de una teoría sustantiva, inédita, fundamentada en tendencias significantes recurrentes.

Por tanto, el paradigma interpretativo como marco de razonamiento científico, asistido en este caso por la teoría fundamentada como diseño metodológico, representó una orientación pertinente con el fenómeno descrito, pero también con los objetivos propuestos, pues en él converge el ejercicio minucioso de codificación que fundamenta el surgimiento progresivo de entidades conceptuales, como referentes significantes que dan sentido a las categorías resultantes, las cuales reúnen todas aquellas instancias perceptivas que facilitan la explicación y comprensión del centro de interés investigativo.

En estos términos, la indiferencia del estudiante por la lectura crítica evidente en muchos casos conforme expresiones e ideas manifestadas en el aula de clase, han podido estudiarse, analizarse, explicarse y comprenderse gracias a un camino epistemológico cónsono con la ciencia naturalista, cualitativa, gracias a un diseño pertinente con el valor intrínseco de las tendencias inmersas en la información testimonial desde su estado natural, cuya dinámica inductiva permitió construir los diversos significados, pero además, sustentar los mismos desde las evidencias discursivas implícitas en las expresiones mismas, lo cual resultó en un fundamento científicamente pertinente, pero sobre todo válido, para configurar los referentes teóricos planteados.

En consecuencia, puede pensarse que lejos de articular una propuesta deseable sobre lo estudiado, el producto de investigación propio del marco interpretativo asistido por la teoría fundamentada como diseño, resultó en una ecología significativa propia, particular, que permite clarificar cómo es visto y entendido el objeto de estudio, tal como se presenta en la realidad perceptiva de los estudiantes protagonistas, producto todo ello de la dinámica de comparación constante, pero además del arqueo teórico, así como la saturación, consolidando un proceso sistemático que permite exponer las relaciones significantes subyacentes a un símbolo, en este caso, radicado en el aprendizaje de la lectura crítica.

Finalmente, el proceso epistemológico descrito se constituye en un ejercicio que posibilitó la interpretación de la realidad, para hacer explícitas las situaciones que le dan sentido al objeto de estudio, y que hasta el momento obstaculizaba la comprensión fenoménica sobre el aprendizaje de la lectura crítica, en detrimento de las habilidades comunicativas propias del sistema de significación que refiere la orientación curricular, pero sobre todo, presentes en diversos escenarios del mundo de vida del ciudadano colombiano.

Dimensión Axiológica

En relación con el plano de los valores, el aprendizaje de la lectura crítica trasciende el contexto educativo para impactar a la sociedad en general, en tanto que se persiguió una comprensión suficiente sobre el significado y el proceso del mismo, en este caso, tanto desde la experiencia escolar acumulada del estudiante, como de sus ideas y creencias, cuyos hallazgos, derivaciones, favorecen marcos de entendimiento colectivo, a ser socializados en términos de fundamentos que permitan promover una conciencia suficiente sobre el fenómeno estudiado.

De manera que, la disquisición resultante en aportes teóricos sobre el aprendizaje de la lectura crítica aquí proyectados, expresan un referente

valor colectivo en razón de la responsabilidad institucional compartida, que responde ante vacíos fenoménicos con un conocimiento de causa, dirigido en este caso, a entender las representaciones sociales de los propios estudiantes en cuanto las experiencias y significados, así como el mérito de éstos como insumos que puedan enriquecer la conciencia común.

Así, la lectura crítica conforme su explicación y comprensión desde el imaginario de los propios estudiantes, se relaciona con los planteamientos de Freire y Macedo (1989), cuando suponen la necesidad de productos científicos que promuevan la sensibilización de todos los actores educativos, pues en este caso, el centro de interés descrito, trasciende el proceso escolar y figura como un derrotero cognitivo de funcionalidad sustantiva en diversos contextos, esto es, un proceso constructivo de significados que garantiza la interacción y la intercomunicación efectiva del sujeto, alejado de adjetivos como la obligatoriedad, la imposición, para figurar como una competencia inherente a la interpretación y discernimiento sobre las realidades leídas, lo cual exalta la responsabilidad del mismo estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

De esta forma, se resalta entonces el valor de la responsabilidad individual en cuanto el aprendizaje de la lectura crítica en el contexto social argumentativo, pues en palabras de Freire y Macedo (ob.cit), esto puede ser entendido, "... como un conjunto de prácticas que pueden ser utilizadas tanto para habilitar como para inhabilitar a las personas." (p.143); en otras palabras, refiere la importancia del objeto de estudio como un ejercicio de participación mediante el discernimiento de las ideas, posiciones, argumentos, relativo al reconocimiento o invalidación de argumentos cuestionables.

En síntesis, al aprendizaje de la lectura crítica se atribuyen una gran diversidad de valores como la consciencia, la reflexión, la responsabilidad, la autodeterminación, que no sólo se fundamentan en el contexto escolar como proceso transversal presente en todas las demás área de aprendizaje, sino

que además, puede trascender en diversos escenarios de vida próxima de los estudiantes, conforme las múltiples interacciones en las cuales se involucre y que exijan de él, un discernimiento suficiente para construir juicios, pero también, tomar decisiones.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Naturaleza del Estudio

En función de la realidad fenoménica que sustenta esta investigación, se expone la importancia que reclamó el acercamiento al aprendizaje de la lectura crítica, a partir de las representaciones sociales de los propios estudiantes como protagonistas, todo ello en función de la generación de un referente teórico focalizado en la explicación y comprensión del fenómeno tal como es percibido, pero sobre todo experimentado, en la realidad estudiada. Por tanto, el presente estudio se enmarcó en el paradigma interpretativo, con marcado apoyo en el enfoque cualitativo, a partir de la orientación del método de la teoría fundamentada, donde la técnica e instrumento de recolección radicó en la entrevista, especialmente de tipo semi estructurado, valorada mediante el juicio de expertos, y posteriormente analizada mediante el proceso de codificación y categorización.

Paradigma de Adscripción

El mundo científico, junto con sus marcos de entendimiento, refieren grandes paradigmas en los cuales el conocimiento se ve influenciado tanto por concepciones, como por procesos particulares. En esto, el paradigma interpretativo a juicio de Vasilachis (2006) planteó la posibilidad de generar conocimientos científicos mediante el hecho de, "...comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de vida y desde la perspectiva de los participantes..." (p. 48); en otras palabras, es un marco paradigmático

sustentado en la interpretación naturalista, producto del acercamiento y entendimiento de los fenómenos que emergen a partir de las interacciones que tienen lugar en los contextos estudiados, donde los sujetos configuran sus realidades perceptivas acerca del mundo, así como de los objetos que la conforman.

De manera que, en consideración del problema y el objeto de estudio de esta investigación, el paradigma interpretativo representó la instancia de adscripción del mismo, pues desde allí cobró sentido la intención de generar referentes teóricos sobre el aprendizaje de la lectura crítica a la luz de las representaciones sociales de los estudiantes, en término de un conocimiento sustantivo de carácter científico dirigido a facilitar la comprensión del fenómeno, en este caso, mediante las concepciones y experiencias contentivas en el imaginario social de los estudiantes en cuanto el aprendizaje de la lectura crítica.

Enfoque de Investigación

Como era de esperarse en función de lo descrito, esta investigación se apoyó en el enfoque cualitativo, pues de acuerdo con Vasilachis (ob.cit) el mismo destaca la posibilidad que tienen sus autores de "...indagar en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan..." (p. 24); esto es entonces, un enfoque que admite la cosmovisión y vivencias de los sujetos como fuente focalizada de la propia naturaleza relativa al fenómeno que se pretende estudiar.

Por tanto, este estudio se apoyó en el enfoque cualitativo, pues desde él fue posible otorgar valor científico a la interpretación de los discursos y experiencias en torno al aprendizaje de la lectura crítica, como fundamentos de los hallazgos, derivaciones, desde los cuales cobraron sentido racional todos aquellos referentes teóricos, como forma de conocimiento científico

que permiten favorecer la comprensión fenoménica del objeto inmerso en la problematización configurada en este proyecto.

Método de Estudio

En función de lo expuesto, resultó necesario asumir una orientación metodológica coherente con todo ello, donde la teoría fundamentada desde la perspectiva de Glaser y Strauss (1967), se presentó como la alternativa que permitió develar e interpretar los significados desde una realidad focalizada, con el propósito específico de construir un cuerpo teórico sustentado en evidencias inductivas emergentes, que facilitan la comprensión y explicación del objeto de interés investigativo, en este caso, el aprendizaje de la lectura crítica, donde la construcción del producto de investigación, es posible gracias a un proceso sistemático de comparación constante, que permite la identificación de recurrencias, el esclarecimiento de relaciones, así como la fundamentación progresiva de conceptos, como elementos esenciales de la teoría sustantiva resultante.

Por lo tanto, fue posible pensar que la teoría fundamentada representaba un método científico pertinente con el razonamiento interpretativo y la naturaleza cualitativa, pues la misma es concebida por Strauss y Corbin (1998) como una vía para la aproximación a la realidad subjetiva conformante de múltiples entidades, así como abstracciones, que exigen la inmersión en los datos primarios, con la intención de comprender la realidad perceptiva, social, cultural, sobre un objeto a través de la visión de los sujetos que lo viven

De tal forma que, la teoría fundamentada como diseño metodológico constituyó un importante apoyo para el análisis inductivo y sugirió la deconstrucción de la información, conforme el principio esencial del respeto a la naturaleza propia del dato primario, lo cual expone que lejos de establecer camisas de fuerza reflejadas en el establecimiento a priori de definiciones, el proceso de investigación se asiste en el arqueología teórica, esto es, la

articulación de supuestos iniciales que pretenden orientar los mecanismos de consulta, desde los cuales emerge la información en bruto a ser tratada mediante el método de comparación constante, referente al ejercicio de contraposición permanente del investigador como vía para dotar de razón y sentido, a todas aquellas entidades significantes producto de cada nivel de análisis asociados con el proceso de codificación, que finalmente representan el fundamento conceptual emergente propio de las categorías resultantes, para luego ser refinadas y gestionadas en una visión global inédita. (Chiovitti y Piran, 2003; Charmaz, 2014)

Por todo lo expuesto, la teoría fundamentada constituyó el método de investigación asumido en este estudio, dado que el mismo facilitó el acercamiento, disquisición, interpretación y explicación sobre el aprendizaje de la lectura crítica a partir de las esencias, significados, complementariedades, subyacentes las experiencias de vida y el esquema perceptivos de los estudiantes como protagonistas, favoreciendo referentes que permiten superar el vacío de conocimiento propio del problema formulado, pero además, establecen un referente teórico para posteriores estudios.

Contexto de Estudio

En cuanto el escenario donde se llevó a cabo esta investigación, es decir la Institución Educativa Colegio Gonzalo Rivera Laguado, se creyó importante realizar una lectura inicial que permitiera identificar sus características más resaltantes. Así, puede decirse que la misma es una institución de carácter oficial, ubicada en el barrio “El Contento”, Cúcuta, Departamento Norte de Santander, Colombia; cuya misión es ofrecer un servicio educativo que promueva la formación integral guiada por los principios morales, espirituales e intelectuales, que en común favorezca el desarrollo de la capacidad de pensamiento y transformación, extensivo al

núcleo familiar, comunitario, expresado todo ello como una orientación constante del Proyecto Educativo Institucional.

En esto, la Institución Educativa mencionada cuenta con tres sedes, la primera de ellas con atención escolar desde preescolar hasta 3er grado de básica primaria, la segunda atiende a los grados de 4to y 5to también de educación básica primaria, y finalmente la tercera sede (principal), otorga cobertura a escolares desde 6to a grado 11, que en total asciende a 1205 estudiantes, gracias a la labor de 52 docentes, dos coordinadores, una docente orientadora y un Rector general.

Además, es importante mencionar que la población escolar que asiste a esta institución pertenecen a estratos 0, 1 y 2, cuyas familias regularmente se dedican al comercio informal, en oficios como la zapatería, marroquinería, entre otras, aspecto que ha influido directamente en el PEI en cuanto áreas de formación técnica en el campo artesanal de cueros, pero también en cuanto el área de sistemas, ambos en alianza con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), sin olvidar del área formativa del bachillerato académico como logro institucional, dirigido a la actualización de las ofertas académicas conforme los intereses manifestados por la comunidad socioeducativa.

Por todo ello, la Institución Educativa Colegio Gonzalo Rivera Laguado se orienta en el modelo pedagógico constructivista, el cual resalta la oportunidad de elaborar el conocimiento a partir de la interacción con el medio, pero también, refuerza la importancia de los presaberes en el proceso de aprendizaje, aspecto que le permitirá la construcción activa y consciente de los nuevos conocimientos, todo ello con la intención de ofrecer a la colectividad escolar oportunidades de formación sustentadas en la actualidad educativa, pero además, pertinente con las necesidades del contexto social colombiano.

Informantes

En continuidad con el marco metodológico se hizo alusión a los informantes como fuentes de información primaria, los cuales a decir de Mendieta (2015), "... son los sujetos, objeto de estudio, las personas que harán parte de la investigación..." (p.1148); es decir, hace referencia a los individuos que conocen sus mundos, o fenómenos, focalizados para el estudio y de necesaria consulta en función de los insumos perceptivos que permitan la comprensión del objeto, en este caso, el aprendizaje de la lectura crítica.

Conforme lo expuesto, pudo estimarse que los informantes en esta investigación correspondieron a un grupo de sujetos de importante valor, razón por la cual su ubicación fue fundamental para el estudio aquí desarrollado. De allí que, fue importante considerar las ideas expuestas por Sandoval (2000) en cuanto la selección por conveniencia pues la misma radica, "...en consideraciones de tipo práctico en las cuales se busca obtener la mejor información en el menor tiempo posible, de acuerdo con las circunstancias concretas que rodean tanto al investigador como a los sujetos o grupos investigados...", (p.124); situación que permitió la selección de nueve estudiantes informantes, conforme la estructuración de criterios de puntual interés para el estudio, estimados en:

- A. Estar matriculado en el año 2023 en media técnica, específicamente de grado undécimo, de la Institución Educativa Colegio Gonzalo Rivera Laguado.
- B. Haber cursado desde los primeros niveles de escolaridad en la Institución Educativa de manera ininterrumpida, es decir, desde preescolar hasta grado 11.
- C. Un máximo de 3 estudiantes de media técnica en sistemas, media técnica en marroquinería y modalidad académica, que manifiesten interés por participar como informantes

- D. Estudiantes que cuenten la autorización de sus padres de familia, expresado ello mediante un formato de consentimiento debidamente firmado.

Técnica e Instrumento de Acceso a la Información

En función del marco epistemológico descrito y anunciado, la técnica de recolección que se asumió en este estudio fue la entrevista, por cuanto la misma es entendida como un proceso conversacional entre el investigador y los informantes, en función de las acciones de indagación expuestas en parte de los objetivos. En consecuencia, se asumió la entrevista a partir de las ideas sugeridas por Torrecilla (2006) cuando comenta que ésta es:

...la técnica con la cual el investigador pretende obtener información de una forma oral y personalizada. La información versará en torno a acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona tales como creencias, actitudes, opiniones o valores en relación con la situación que se está estudiando (p. 6)

Desde esto, la entrevista fue la técnica asumida en esta investigación, pues desde ella fue posible acceder a la información a través de un encuentro con los protagonistas de la realidad de estudio en cuanto sus perspectivas, experiencias, y demás impresiones, de forma franca, directa, donde además se consideró necesario una progresividad mediante varias sesiones de consulta en cuanto la saturación sobre aquellas experiencias vividas en su trayectoria escolar en la institución sobre el aprendizaje de la lectura crítica.

Ahora bien, un punto de especial distinción, tiene que ver con el instrumento pertinente, que desde lo comentado por Folgueiras (2016), fue el guión de entrevista semi estructurado, especialmente al ser considerado un instrumento, "...abierto y flexible para poder ir saltando de pregunta según las respuestas que se vayan dando, o inclusive, incorporar alguna nueva cuestión a partir de las respuestas dadas por la persona entrevistada..." (p.3); en otras palabras, un instrumento que parte de un guión inicial, pero

que admite cualquier situación espontánea que emergente conforme la interacción natural de la consulta, y que pudo ser de interés informativo para el estudio.

Finalmente, para efectos de la presente investigación, el guión de entrevista semi estructurado fue diseñado desde la sistematización de los objetivos que orientaron el estudio desarrollado, logrando aproximar referentes de análisis, así como indicadores, que facilitaron la estructuración de cada interrogante que conformó el esquema inicial de consulta.

Juicio de Expertos

En el campo de la investigación, el juicio de expertos se constituyó en un medio para la validación de los instrumentos, el cual es definido por Escobar y Cuervo (2008) como, "...una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones..." (p. 29); en otras palabras, hace referencia a la solicitud de valoración del esquema de consulta que se pretende desarrollar para acceder a la información primaria, la cual regularmente se extiende a profesionales en el área de investigación de especial reconocimiento, experiencia y trayectoria universitaria, para conocer así sus opiniones como fundamento de los ajustes que tengan a lugar.

De manera que, fue necesario organizar y consolidar un protocolo de valoración que reflejó el título, resumen, objetivos, así como el proceso de diseño y construcción del instrumento, sumado a un esquema que facilitó la opinión del experto sobre cada interrogante consultado en el grupo de informantes, todo ello direccionado en el instrumento de recolección de superior pertinencia con el proyecto investigativo.

Procesamiento de la Información

En este apartado, se hace referencia al procedimiento de análisis que se desplegó a partir de la información primaria, todo lo cual, a juicio de Strauss y Corbin (2016) radica en la codificación y categorización, entendida como un, "...proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría..." (p. 3); es decir, hace referencia de un procedimiento que facilita la separación de los elementos que conforman la información, para luego generar abstracciones y relaciones que otorgan sentido racional a la intelección teórica propia del investigador.

Por tanto, la naturaleza interpretativa como esencia del conocimiento científico, apoyada en este caso en la orientación de la teoría fundamentada, representaron las bases epistemológicas que hicieron del procedimiento de codificación y categorización, una vía pertinente para el análisis de la información primaria en este proyecto de investigación, razón por la cual fue necesario profundizar en torno a sus principios rectores donde la información habló por sí misma, además del arqueo teórico como referente que permitió perfilar inicialmente la búsqueda, así como la dinámica de comparación constante, todo lo cual sentó las bases del proceso de codificación inductiva.

Al respecto, Charmaz (2014) explica el proceso de codificación al diferenciar tres niveles relativos a su naturaleza abierta, axial y selectiva; la primera de ellas hace referencia a la creación de códigos arraigados en las fuentes, es decir, una codificación inicial que emerge de la subjetividad del investigador para resaltar elementos presentes en los testimonios; posteriormente, tiene lugar la codificación axial mediante la cual se establecen conexiones significantes entre los códigos, para así estructurar dimensiones superiores que brindan sentido, así como fundamento, a las subcategorías que sustentan las grandes categorías emergente.

Por último, la codificación selectiva corresponde al relato que construye el investigador al exponer la esencia, relación, contraposición, complementariedad, partiendo de las evidencias para progresivamente

avanzar hacia cada instancia emergente, en función de aproximar los hallazgos y derivaciones que pueden favorecer un entendimiento profundo sobre el objeto que se pretende estudiar, todo lo cual ameritó la asistencia del investigador en una herramienta informática que facilitó el resguardo, así como el procesamiento de todo lo aquí descrito, tal como es el caso del programa de análisis inductivo denominado Atlas. Ti, versión 9.0.

Criterios de Rigor Científico

Este apartado, hace referencia de la rigurosidad del proceso de investigación aquí desarrollado, que en función del marco interpretativo, supuso el cumplimiento de diversos criterios que permitieron estimar el valor científico del estudio, pues en palabras de Guba y Lincoln (2012a), se expone que:

Los fenómenos humanos son, en sí mismos, tema de controversia. Los científicos sociales clásicos quisieran ver que los fenómenos humanos se limitan a aquellas experiencias sociales de las cuales se pueden obtener generalizaciones (científicas). No obstante, los investigadores de los nuevos paradigmas están cada vez más preocupados por la experiencia única, la crisis individual, la epifanía o el momento del descubrimiento con esa amenaza más poderosa a la objetividad convencional, sentimiento y emoción...” (p. 59)

Por tanto, los fenómenos científicos soportados en la experiencia humana, parecen suponer controversias que cuestionan la generación de conocimientos científicos en razón de los riesgos que pueden incidir en la objetividad y la razón científica. De allí que, resultó importante la consideración de algunos criterios que permitieron evidenciar la rigurosidad no sólo de los hallazgos y derivaciones, sino del proceso investigativo mismo que aquí se proyectó.

En esto, valió la pena acudir a las sugerencias de Guba y Lincoln (2002b) cuando hicieron referencia denominados credibilidad, transferibilidad, dependencia, confirmabilidad; donde el primero, tiene que ver con la correspondencia entre los hallazgos y el contexto de estudio,

situación que en la presente investigación puede cumplirse al confrontar la información recolectada, con el análisis documental en torno a las políticas curriculares nacionales en torno al aprendizaje de la lectura crítica desde el currículo. Seguidamente, el criterio de transferibilidad demandó a la investigadora la información suficiente y detallada sobre su estudio, el cual pudo cumplirse conforme las evidencias (testimonios) que soportaron las diversas instancias del proceso de codificación, como fundamento de los referentes teóricos dirigidos a facilitar la comprensión fenoménica del objeto de estudio, que a su vez, establece un insumo para el estudio de situaciones similares.

Seguidamente, el criterio de dependencia está enfocado en la pertinencia entre el método empleado y su eficacia, el cual pudo satisfacerse con el seguimiento de las orientaciones antes expuestas, conforme la naturaleza del producto fundamentado resultante, en este caso, referentes teóricos que facilitan la comprensión del aprendizaje de la lectura crítica desde las representaciones de los estudiantes protagonistas. Finalmente, la confirmabilidad como criterio que busca aseverar que los hallazgos presentados, pudo cumplirse desde la presentación de los protocolos de entrevista tanto en formato de audio, como físico producto de la transcripción, además de toda su sistematización contenida en la unidad hermenéutica propia del programa informático en el cual la investigadora se asistió.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

El proceso de análisis, es uno de los momentos medulares de toda investigación científica, el cual regularmente se asiste en un procedimiento pertinente con la naturaleza ontoepistemológica del estudio proyectado, pero además, asistido en la capacidad intelectual del investigador conforme la lectura y procesamiento de la información primaria, asociada en este caso, con los testimonios ofrecidos por los sujetos respecto al objeto de estudio, desde todo lo cual fue posible precisar diversas tendencias emergentes que resultaron en el insumo vital de los referentes teóricos propuestos.

Desde lo expuesto, en este apartado se describe a detalle todo el proceso de análisis desplegado conforme la codificación abierta, axial y selectiva propias de la teoría fundamentada como método de investigación asumido, para finalmente exponer una integración global de todos los hallazgos, así como derivaciones, que dan cuenta de la diversidad perceptiva que fundamenta las representaciones sociales de los estudiantes respecto al aprendizaje de la lectura crítica.

Codificación Abierta

En este primer nivel de análisis, la investigadora llevó a cabo diferentes operaciones como la lectura inicial de los datos en bruto, para posteriormente reducirlos y organizarlos conforme etiquetas significantes, pues tal como lo comentan Strauss y Corbin (1998) la codificación axial refiere, "...un proceso analítico por medio del cual se identifican conceptos y se descubren en los datos, sus respectivas dimensiones..." (p.110); esto es,

un momento del análisis que inicia por el detalle exhaustivo de cada idea en dirección del establecimiento de enunciados a partir de las esencias comunes, que permitan identificar conjuntos perceptivos bajo una identidad común.

En consecuencia, fue necesario transcribir cada entrevista en formato txt y así agregar cada documento al programa de análisis cualitativo atlas.ti, versión 9.0, el cual facilitó la construcción de los diversos códigos abiertos, pero también resultó esencial para su debida organización y resguardo, gracias a la identificación del informante, así como el número preciso de cita particular de ese informante, sin olvidar el número de línea donde se encuentra esa cita en el universo de su testimonio, expresado todo ello en combinaciones como [2:28] [084], es decir informante 2, cita 28 del total general de ese informante en particular, ubicada en la línea 84 del testimonio general.

Por tanto, luego de codificar el universo de ideas contentivas en cada transcripción, la investigadora llevo a cabo un proceso de refinamiento sobre los distintos códigos abiertos, con la intención según Charmaz (2014) de verificar similitudes que permitieran unificar mayores recurrencias entre códigos, para así realmente garantizar el fundamento suficiente de cada unidad de significado emergente, todo lo cual resultó en una lista de 110 códigos abiertos debidamente fundamentados en citas recurrentes, y que pueden apreciarse a continuación:

Cuadro 1.

Lista de Códigos Abiertos

Aprendizaje como experiencia y proceso de desarrollo
Aprendizaje escolar y utilidad profesional futura
Importancia del auto aprendizaje
Aprendizaje y utilidad cotidiana
Diferencias entre aprendizaje y aprendizaje significativo
Aprendizaje mecánico
Aprendizaje por memorización

Aprendizaje significativo
Aprendizajes cotidianos
Preferencia hacia el aprendizaje por repetición
Preferencia por el aprendizaje experiencial
Preferencia por el aprendizaje individual
Preferencias por el aprendizaje compartido
Tendencia hacia la práctica
Tendencias audio visuales
Tendencias auditivas
Tendencias hacia la memorización
Tendencias visuales
Nociones sobre lectura crítica
Saber básico
Diferencias entre lectura y lectura comprensiva-crítica
Lectura crítica y responsabilidad personal
Importancia del aprendizaje de la lectura
Afinidad entre lectura, texto y comprensión
Identificación emocional como reacción lectora
Intriga y curiosidad como respuesta lectora
Lectura, emoción y satisfacción
Relación lectura, risa y alegría
Opiniones y sentimientos propios en la lectura crítica
Relación ambiente, comodidad y concentración
Textos y temas agradables al lector
Inteligencia
Tomar decisiones
Valorar la información
Lectura crítica y desarrollo cognitivo
Lectura crítica, análisis y nuevos esquemas
Lectura crítica y fortalecimiento expresivo
Argumentación e interpretación
Concentración y comprensión
Contextualizar
Escuchar
Imaginación como estrategia
Autosuficiencia y seguridad
Comprender el propio entendimiento
Hábito lector como base para la comprensión-crítica
Léxico y vocabulario suficiente
Iniciación lectora conforme recursos visuales
Unión de sílabas para formar palabras
Diversidad de textos leídos
Planas y repetición en la lectura

Figura materna, imposición de planas y repetición
Acompañamiento y orientación de figuras maternas
Actividades involucradas en los talleres
Estancamiento del aprendizaje lector y del docente
Frecuencia de talleres en bachillerato
Importancia de las estrategias en la lectura
Talleres de comprensión lectora: Presencia y beneficio
Preguntas de comprensión y acciones lectoras
Reserva de opiniones
Mesas de discusión y debate
Ambiente tranquilo
Ubicación del material de lectura
Establecimiento de metas
Tiempo suficiente y paciencia
Concentrarse
Lectura inicial del título
Imágenes mentales conforme lectura
Subrayado y consulta de palabras
Consulta en diccionario y equipos
Sinónimos como medio para la comprensión
Identificar ideas y argumentos
Precisar y describir personajes
Comparar
Clasificar palabras y personajes
Toma de notas y construcción de resúmenes
Resguardo del material de lectura
Frecuencia, relectura y preguntas como estrategias
Complejidad y densidad del texto mismo
Deducción de inferencias
Desconocimiento de palabras y temas
Desconocimiento del contexto
Desinterés y desagrado eventual
Estado emocional alterado
Falta de concentración y tiempo
Interferencia del ambiente escolar
Ruido como limitación
Vergüenza
Agotamiento
Pronunciación
Relación comportamiento, llamados de atención y desinterés
Impresiones significativas sobre el docente
Mediación docente en cuanto lectura, pensamiento y expresión
Carácter y control docente

Explicación y orientación sobre lectura crítica
Lectura dirigida y exigencias de análisis del docente
Prevalencia de competencia comunicativa
Prevalencia de competencia cultural
Prevalencia de competencia lingüística
Icfes, lectura crítica y presión
Complejidad de textos y pruebas Icfes
Preocupación docente y estudiante por resultados Icfes
Interacción
Lectura como base para expresión musical
Lectura como forma de entretenimiento
Lectura como base de la participación comunicativa
Lectura crítica, discernimiento y cultura
Lectura crítica en ciencias
Lectura crítica en ciencias sociales
Lectura crítica en historia
Lectura y desarrollo de compromisos escolares

Codificación Axial

Aquí, se precisa y describe el segundo nivel de análisis denominado codificación axial, que a partir de las ideas expuestas por Strauss y Corbin (1998) tiene lugar en función de la dinámica relacional de los datos entre sí, mediante la agrupación de conjuntos identitarios que fundamentan nuevos niveles de significado. Desde allí, fue necesario analizar el contexto testimonial de cada código abierto para estimar su sentido y proceder a relacionarlos con otros códigos en conjuntos de mayor significado comprensivo, lo cual derivó entonces en la conformación de diferentes dimensiones en primer lugar, para posteriormente continuar construyendo escalas de mayor alcance denominadas subcategorías, como fundamento racional de la gran categoría emergente.

En consecuencia, la codificación axial permitió la conformación del sistema emergente titulado “Unidad Hermenéutica Entrevista Estudiantes”, como mecanismo que hace posible visualizar la dinámica inductiva propia de esta codificación, conforme las diversas propiedades y atributos que dan

sentido progresivo a cada escala emergente del sistema de categorías, esto es, sus respectivas dimensiones, subcategorías y la gran categoría “Aprendizaje de la Lectura Crítica”, reflejado ello en el siguiente cuadro:

Cuadro 2.

Sistema Emergente. Unidad Hermenéutica Entrevista Estudiantes

Códigos Abiertos	Dimensiones	Subcategorías	Categoría
Aprendizaje como experiencia y proceso de desarrollo	Referentes	Aprendizaje	Aprendizaje de la Lectura Crítica
Aprendizaje escolar y utilidad profesional futura			
Importancia del auto aprendizaje			
Aprendizaje y utilidad cotidiana			
Diferencias entre aprendizaje y aprendizaje significativo			
Aprendizaje mecánico	Tipos de Aprendizaje y Preferencias del Estudiante		
Aprendizaje por memorización			
Aprendizaje significativo			
Aprendizajes cotidianos			
Preferencia hacia el aprendizaje por repetición			
Preferencia por el aprendizaje experiencial	Estilos Comunes de Aprendizaje		
Preferencia por el aprendizaje individual			
Preferencias por el aprendizaje compartido			
Tendencia hacia la práctica			
Tendencias audio visuales			
Tendencias auditivas	Percepciones		
Tendencias hacia la memorización			
Tendencias visuales			
Nociones sobre lectura crítica			
Saber básico			
Diferencias entre lectura y lectura comprensiva-crítica			
Lectura crítica y responsabilidad personal			
Importancia del aprendizaje de la lectura			
Afinidad entre lectura, texto y comprensión			
Identificación emocional como		Emociones en la	

reacción lectora	Lectura Crítica		
Intriga y curiosidad como respuesta lectora			
Lectura, emoción y satisfacción			
Relación lectura, risa y alegría			
Opiniones y sentimientos propios en la lectura crítica			
Relación ambiente, comodidad y concentración			
Textos y temas agradables al lector			
Inteligencia	Beneficios de la Lectura Crítica		
Tomar decisiones			
Valorar la información			
Lectura crítica y desarrollo cognitivo			
Lectura crítica, análisis y nuevos esquemas			
Lectura crítica y fortalecimiento expresivo	Habilidades Inmersas		
Argumentación e interpretación			
Concentración y comprensión			
Contextualizar			
Escuchar			
Imaginación como estrategia			
Autosuficiencia y seguridad			
Comprender el propio entendimiento			
Hábito lector como base para la comprensión-crítica	Remembranzas sobre el Proceso Inicial Lector		Proceso de Aprendizaje de la Lectura Crítica
Léxico y vocabulario suficiente			
Iniciación lectora conforme recursos visuales			
Unión de sílabas para formar palabras			
Diversidad de textos leídos			
Planas y repetición en la lectura			
Figura materna, imposición de planas y repetición			
Acompañamiento y orientación de figuras maternas	Actualidad del Aprendizaje en torno a la Lectura Crítica		
Actividades involucradas en los talleres			
Estancamiento del aprendizaje lector y del docente			
Frecuencia de talleres en			

bachillerato			
Importancia de las estrategias en la lectura			
Talleres de comprensión lectora: Presencia y beneficio			
Preguntas de comprensión y acciones lectoras			
Reserva de opiniones			
Mesas de discusión y debate			
Ambiente tranquilo			
Ubicación del material de lectura			
Establecimiento de metas			
Tiempo suficiente y paciencia			
Concentrarse			
Lectura inicial del título			
Imágenes mentales conforme lectura			
Subrayado y consulta de palabras			
Consulta en diccionario y equipos			
Sinónimos como medio para la comprensión			
Identificar ideas y argumentos			
Precisar y describir personajes			
Comparar			
Clasificar palabras y personajes			
Toma de notas y construcción de resúmenes			
Resguardo del material de lectura			
Frecuencia, relectura y preguntas como estrategias			
Complejidad y densidad del texto mismo			
Deducción de inferencias			
Desconocimiento de palabras y temas			
Desconocimiento del contexto			
Desinterés y desagrado eventual			
Estado emocional alterado			
Falta de concentración y tiempo			
Interferencia del ambiente escolar			
Ruido como limitación			
Vergüenza			
Agotamiento			

Pronunciación			
Relación comportamiento, llamados de atención y desinterés	Docente en el Aprendizaje de la Lectura Crítica		
Impresiones significativas sobre el docente			
Mediación docente en cuanto lectura, pensamiento y expresión			
Carácter y control docente			
Explicación y orientación sobre lectura crítica			
Lectura dirigida y exigencias de análisis del docente			
Prevalencia de competencia comunicativa			
Prevalencia de competencia cultural			
Prevalencia de competencia lingüística			
Icfes, lectura crítica y presión			
Complejidad de textos y pruebas Icfes			
Preocupación docente y estudiante por resultados Icfes			
Interacción	Diariamente	Prácticas Letradas en la Vida del Estudiante	
Lectura como base para expresión musical			
Lectura como forma de entretenimiento			
Lectura como base de la participación comunicativa			
Lectura crítica, discernimiento y cultura			
Lectura crítica en ciencias	Ambiente Académico		
Lectura crítica en ciencias sociales			
Lectura crítica en historia			
Lectura y desarrollo de compromisos escolares			

Codificación Selectiva

Como tercer nivel de análisis, la codificación selectiva a juicio de Charmaz (ob.cit) refiere una etapa de intelección inédita, que se asiste en la habilidad de la investigadora en cuanto el desarrollo de interpretaciones, inferencias, juicios, fundamentados en las evidencias o citas que son

seleccionadas en razón de su relevancia significativa. Por esto, una vez terminada la codificación anterior, la investigadora procedió a construir redes semánticas relativas a cada instancia del sistema emergente, las cuales permiten apreciar en primera instancia la selección de evidencias que soportan cada código dentro de su dimensión correspondiente, y progresivamente, también evidencia las dimensiones así como vínculos relacionales propios de cada subcategoría, para finalmente reflejar de manera gráfica la pertinencia de cada subcategoría como constructos esenciales de la gran categoría emergente.

Visto así, se creyó pertinente exponer la codificación selectiva conforme la dinámica inductiva que orientó la construcción de las codificaciones anteriores, y por ello, el desarrollo de argumentos inicia por las dimensiones relativas a la primera subcategoría, para luego continuar con los demás elementos del sistema emergente, y finalmente cerrar con una exposición global coherente sobre todos los hallazgos y derivaciones en términos de elementos de anclaje en cuanto las representaciones sociales de los estudiantes sobre el objeto de estudio, esto es, el insumo fundamental de los referentes teóricos propuestos.

Dimensión: Referentes

Para iniciar, la dimensión referentes como instancia significativa, emerge en razón de los códigos *Aprendizaje como experiencia y proceso de desarrollo, Aprendizaje escolar y utilidad profesional futura, Importancia del autoaprendizaje, Aprendizaje y utilidad cotidiana, Diferencias entre aprendizaje y aprendizaje significativo*, los cuales reúnen diversas evidencias asociadas con las nociones subjetivas de los estudiantes sobre el aprendizaje propiamente dicho, tal como lo sugieren las siguientes citas:

IF7: *“Es como un proceso constante de adquirir conocimientos y habilidades que te ayudan a enfrentar desafíos de la vida algunas de ellas aprendidas en la escuela.” [7:71][206].*

IF2: *“El aprendizaje es una experiencia para desarrollar habilidades tanto físicas como mentales, que una persona necesita durante toda su vida.”* [2:85][221].

IF4: *“Como es el caso del colegio donde nos fundamentan en valores, nos dan muchos consejos que nos pueden servir para más adelante y que cada uno los puede aplicar a su manera.”* [4:97][264].

IF1: *“El aprendizaje es algo que debe ser útil, es decir, esa cantidad de cosas que a uno le enseñan que se pueden aplicar en el futuro.”* [1:83][219].

IF5: *“esto demuestra que es tan necesario que va más allá de las pruebas que nos hacen en este grado, ya que genera un aprendizaje desde los grados menores, garantizando a los adolescentes y preadolescentes, aprender a mayor profundidad cualquier situación que les pongan a leer y les sirva en la universidad.”* [5:70][207].

IF3: *“Es algo que uno lee y capta en el momento o todo el tiempo; ayuda a capacitarnos para lo que viene, para el futuro, para la universidad, para el trabajo.”* [3:59][158].

IF1: *“Aunque a veces están los conocimientos propios que son importantes, porque hay ocasiones en que pareciera que uno vive desubicado, es decir, el autoaprendizaje.”* [1:85][224].

IF4: *“Cuando se da un aprendizaje normal, es cuando yo sé lo que aprendí y me lo grabo, pero no sé aplicarlo en ningún momento de la vida, mientras que el aprendizaje significativo lo puedo aplicar en el momento en que lo requiera, logrando que se me hagan las cosas más fáciles, porque puedo ser capaz de hacerlas con más sencillez, sin que represente para mí un problema.”* [4:99][273].

Desde lo expuesto, es posible inferir que el aprendizaje para los estudiantes destaca un proceso colmado de experiencias que permiten acceder a conocimientos esenciales para comprender el mundo, pero además, traducidos como una base importante en cuanto sus próximos escenarios formativos a nivel universitario, sin olvidar su implicación como medio para el desarrollo de habilidades de diferente orden, o en cualquier caso competencias, no sólo útiles para la vida académica, sino desde sus

propias palabras, cónsonas y necesarias para la vida en sus diferentes escenarios para así superar los obstáculos que puedan presentarse, donde los principios, así como valores, representan otro elementos involucrado en todo ese transcurso, que en común hacen del aprendizaje un proceso de importante estimación prospectiva entre los polos de la necesidad y la utilidad.

Pero de forma adicional, las evidencias reflejan otras percepciones de vital interés, tal como es el caso de la superación escolar del aprendizaje, en otras palabras, el avance del aprendizaje por encima de las fronteras escolares radicadas en las pruebas de conocimientos, lo cual parece asomar la voluntad del aprendiz en cuanto el hecho de aprender cosas por sí mismo, sin estar sujeto a la instrucción del docente, sino hacerlo conforme su propia convicción frente a las inquietudes emergentes, razón por la cual el aprendizaje resulta según sus opiniones, en la distinción de un nivel normal, común, radicado en la memorización, pero con implicaciones limitadas en la vida, contrario ello al nivel significativo, asociado con la pertinencia y aplicabilidad de lo aprendido en diferentes momentos de la vida, gracias a la comprensión suficiente de las situaciones que resultan sencillas de atender.

Así, el aprendizaje entendido por los estudiantes como un proceso conformado por experiencias y conocimientos de utilidad sustantiva, parece asociarse con los planteamientos de Salomón y Perkins (1992) cuando suponen que, "...cualquier aprendizaje requiere un mínimo de transferencia. Decir que se ha producido un aprendizaje significa que la persona puede mostrar ese aprendizaje más tarde..." (p. 3); eso es, un proceso que, si bien se apoya inicialmente en fundamentos esenciales, en realidad avanza hacia una dimensión altamente pragmática tal como lo sugieren los estudiantes informantes.

Pero además, esos mismos testimonios resaltan la clara distinción entre el aprendizaje mismo, en términos de uno normal y otro significativo, este último compatible con las ideas expuestas por Ausubel (1983a) cuando

comenta cuando refiere que su distinción significativa supone un, "...aprendizaje humano que va más allá de un simple cambio de conducta, conduce a un cambio en el significado de la experiencia..." (p.1); en otras palabras, un aprendizaje que resulta en razonamientos, referencias, actos, de alta utilidad en los diversos escenarios de la vida presente y futura, gracias a construcciones pertinentes, de alto significado para el estudiante.

Por todo lo expuesto, puede decirse que la dimensión **referentes** exponen el aprendizaje como experiencia y proceso de desarrollo, razón por la cual éstos se vinculan con el aprendizaje y su utilidad cotidiana, pero también refieren su utilidad profesional futura, al tiempo de demostrar la importancia del auto aprendizaje, así como las diferencias entre el aprendizaje y su connotación significativa.

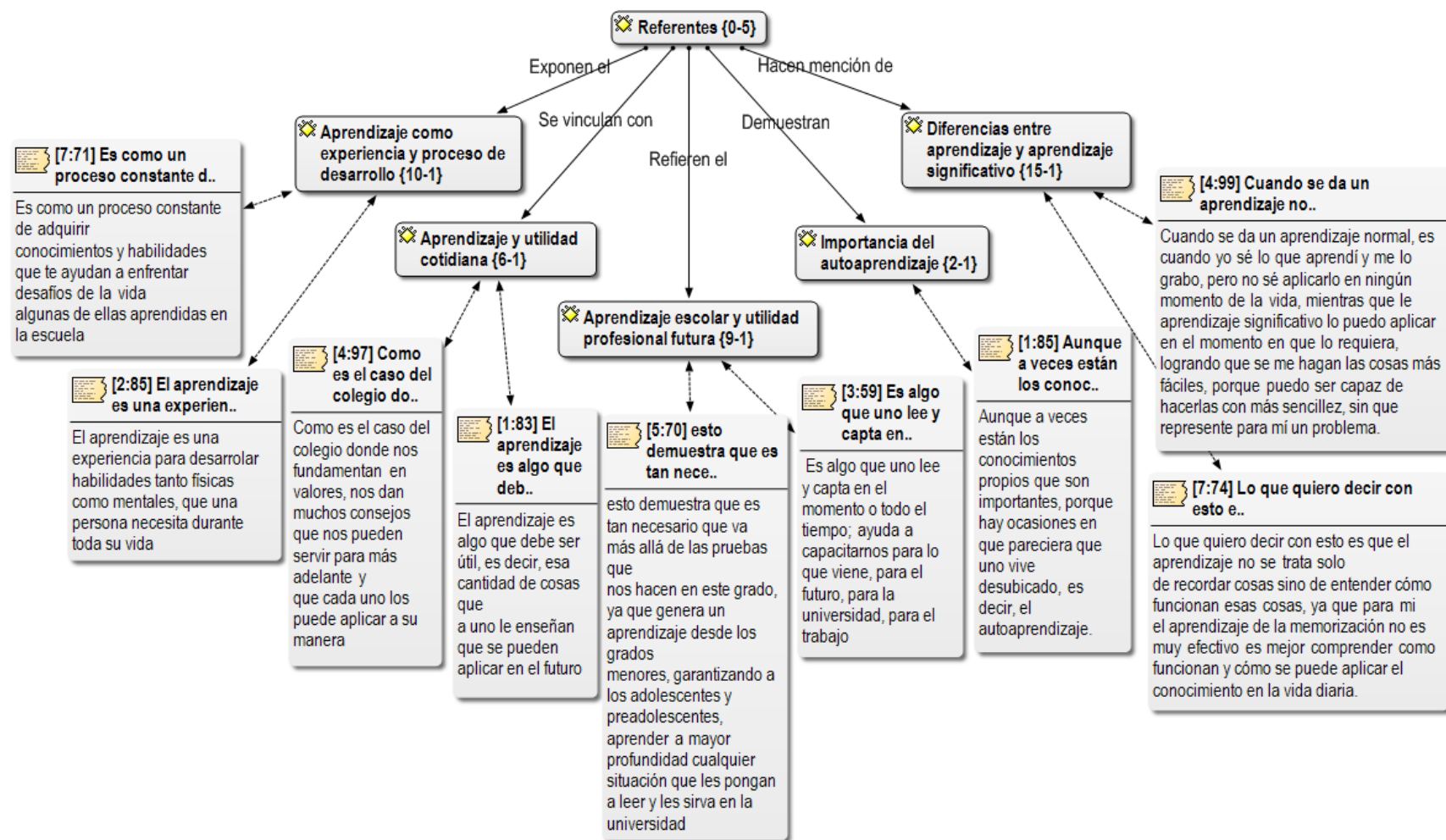


Figura 1. Dimensión Referentes

Dimensión: Tipos de Aprendizaje y Preferencias del Estudiante

Seguidamente, la dimensión Tipos de Aprendizaje y Preferencias del Estudiante surge de los códigos *Aprendizaje mecánico, Aprendizaje por memorización, Aprendizaje significativo, Aprendizajes cotidianos*, los cuales resultan instancias significantes que engloban el reconocimiento que tienen los estudiantes frente a las diversas formas de aprendizaje, conforme a sus experiencias tanto escolares, como de su propia cotidianidad de vida, tal cual evidencian en las siguientes citas:

IF6: *“Los tipos de aprendizaje que yo he podido presenciar o vivir, podrían ser, en primer lugar, el aprendizaje mecánico, porque nos dan textos para leer y nosotros tratamos de entenderlos, y en caso de ser necesario pedimos ayuda al profesor, sin problemas.”* [6:74][179].

IF2: *“No puedo decir que el aprendizaje solo está relacionado con los temas en específico, sino que además incluye otras situaciones de la vida como el movimiento de la mano al escribir o del cuerpo para jugar fútbol, todo eso en torno a una experiencia que uno haya tenido.”* [2:86][221].

IF7: *“Podría identificar entre los tipos de aprendizaje, al primero, el que más nos enseñan, el de memorizar cosas, que realmente para mí no es tan bueno, porque muchas veces nos obligan a memorizar cosas, pero no sabemos entender cómo funcionan, sólo las memorizamos y ya, para cierto examen que necesitamos y tal vez no la volvemos a aplicar después en la vida.”* [7:75][228].

IF3: *“Para mí son los aprendizajes válidos y verdaderos, o de pronto aquellos que jamás voy a olvidar porque han sido profundos, han tocado nuestros sentimientos, y simplemente demuestran que alguien habla y actúa bien.”* [3:64][171].

Lo referido por los estudiantes, denota una clasificación del aprendizaje desde la remembranza de experiencias que determinaron mecanismos, recursos, actores, contextos y resultados específicos, en un ejercicio de autopercepción que permite la incorporación de conceptos que cualifican dicha tipología, relacionados con la veracidad, la utilidad, la

perdurabilidad, el sentido, entre otros.

Por consiguiente, se reconocen la fijación mnemónica y el descubrimiento como mecanismos de aprendizaje, siendo el primero de mayor repercusión para fines escolares, y el segundo propio de situaciones de la vida misma, donde se denota en el primer caso, la presencia de un promotor que parece no preocuparse por la proyección del aprendizaje, sino por el cumplimiento de acciones vinculadas a los procesos académicos focalizados temporalmente.

Caso contrario, sucede en cuanto a los aprendizajes de corte significativo, desde el cual se devela que el actor principal es el mismo estudiante en su capacidad de reflexionar a partir de sus experiencias, fundamentados en ocasiones, en la dimensión emocional que usan como referencia para cualificar dicho proceso y determinar su validez, veracidad e intensidad, lo cual es reflejado en el comportamiento mismo, así como en su proceso comunicativo.

No obstante, esta dimensión también se fundamenta en otros códigos que resaltan la preferencia del estudiante hacia cierto tipo de aprendizaje, tal como lo exponen las etiquetas *Preferencia hacia el aprendizaje por repetición, Preferencia por el aprendizaje experiencial, Preferencia por el aprendizaje individual, Preferencias por el aprendizaje compartido*, donde es posible distinguir las siguientes evidencias:

IF2: *“Yo creo que se me facilita más el aprendizaje individual, porque se me hace más fácil desarrollar mis habilidades estando sólo.”* [2:38][091].

IF3: *“Para mí es más fácil el aprendizaje compartido, porque tanto con mis compañeras o con mis familiares, es mucho más fácil preguntar acerca de lo que leímos, de lo que captamos, de las dudas que nos quedan, de las opiniones que podemos dar al respecto”* [3:31][080].

IF4: *“así como cuando el profesor explica y yo empiezo a repetir y de tanto repetir las cosas se me quedan en mi mente, así siento que aprendo más fácil.”* [4:47][119].

IF1: *“Cuando el aprendizaje es por experiencia siento que el profesor le ayuda a uno a meterse más y por tanto nos hace sentir la pasión”* [1:36][083].

De acuerdo a lo señalado por los informantes clave, el aprendizaje es un proceso que pretende el desarrollo de ciertas capacidades a partir de un ejercicio autónomo, es decir el estudiante se considera autosuficiente para realizarlo en cierto grado de independencia, o cooperativo, lo que implica la intervención de otros actores reconocidos desde el contexto familiar y el escolar, es decir, padres y maestros respectivamente, que en ambos casos, se persigue el cumplimiento de procesos cognitivos de mayor o menor nivel de complejidad, según sea la situación en la que se encuentren.

En correspondencia, un valor agregado, tal como se ha señalado con anterioridad, lo constituye el componente emocional, el cual parece diferenciar al aprendizaje por repetición del empírico, considerando que en el primero, sólo se recurre a la mecanización de la memoria para la incorporación de información a la estructura cognitiva con pocos vínculos posibles, en tanto que el segundo, se eleva al reconocimiento de sensaciones que van desde la curiosidad, hasta la satisfacción por el logro.

Este último elemento, trae implícito el reconocimiento a la disposición por el aprendizaje, la cual según los testimonios de los estudiantes, puede incentivarse por factores intrínsecos como la voluntad, y extrínsecos como el contexto y sus diferentes actores, estos últimos, familiares y maestros quienes a partir de su rol, acompañamiento, logran incrementar las habilidades cognitivas y superar los retos que trae consigo el aprendizaje para los estudiantes, considerando así, las palabras de Ausubel (1983a) al afirmar:

Independientemente de cuánto significado potencial posea el material a ser aprendido, si la intención del alumno es memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como sus resultados serán mecánicos; de manera inversa, sin importar lo significativo de la disposición del alumno, ni el proceso, ni el resultado serán significativos, si el material no es potencialmente significativo, y si no es relacionable con su estructura cognitiva. (p. 5)

Al respecto, se reconoce al aprendizaje como aquel proceso consciente en el cual el ser humano aprende, es decir, entra en contacto, de manera autónoma o guiada, con una sociedad de conocimiento que puede tener sentido para sí, en tanto su disposición lo permita, independientemente del mecanismo con el que lo logre, como es el caso de los aprendizajes compartidos, que dan cabida a una racionalidad comunicativa donde se respetan y valoran las opiniones, o el aprendizaje por experiencia que conecta con un componente emocional que le otorga significancia.

En síntesis, puede reconocerse cómo la dimensión **tipos de aprendizaje y preferencias del estudiante**, emerge desde el reconocimiento de su cotidianidad, la cual abarca el aprendizaje mecánico, resalta la memorización y expone al aprendizaje significativo en su propósito por clasificarlo; pero de forma adicional, devela su afinidad por el aprendizaje experiencial, sin desconocer los alcances temporales del aprendizaje por repetición, dando a entender que en algunos casos se facilita realizarlo de manera individual, y en otros compartida.

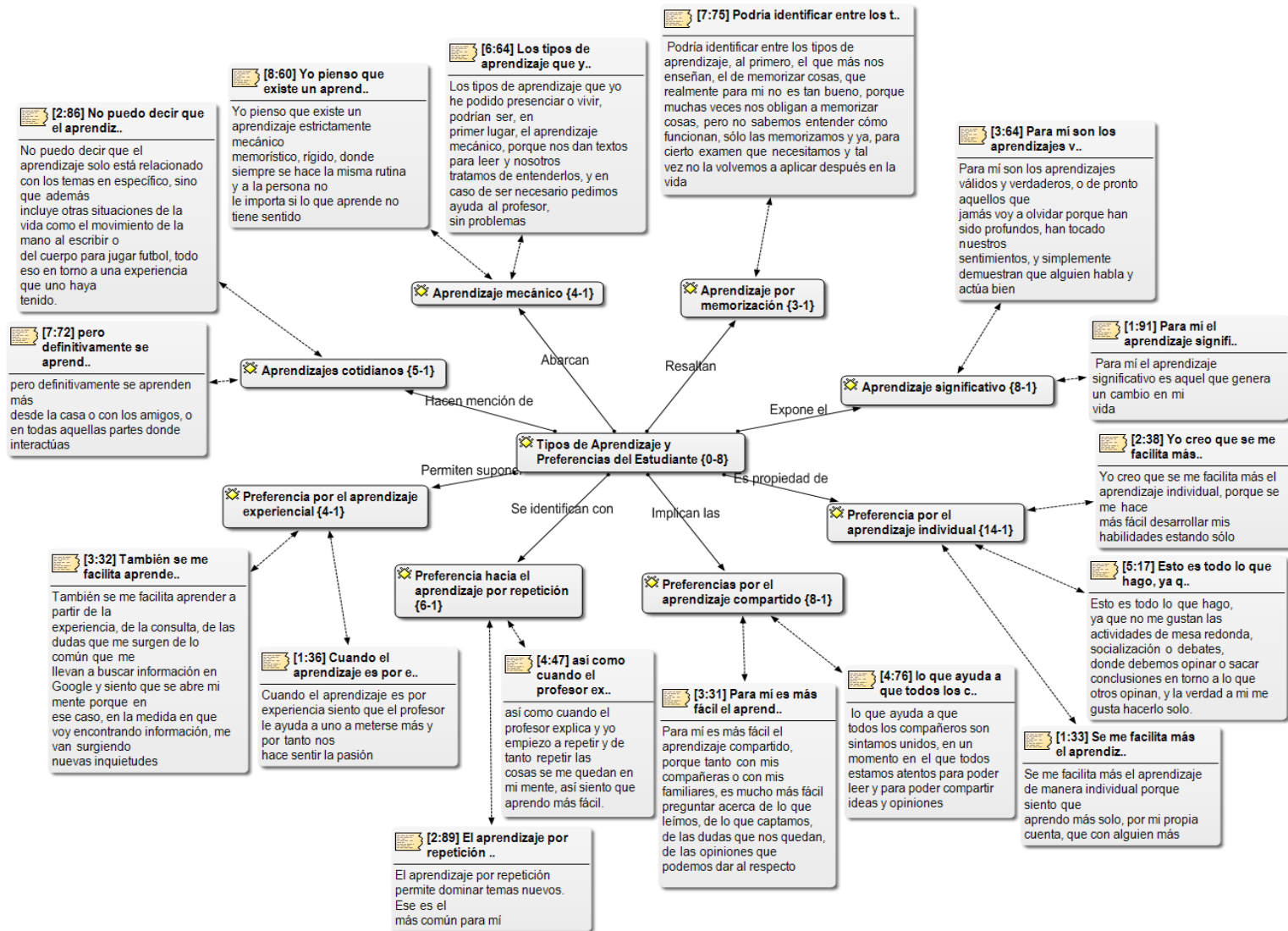


Figura 2. Dimensión Tipos de Aprendizaje y Preferencias del Estudiante

Dimensión: Estilos Comunes de Aprendizaje

Ahora bien, la dimensión Estilos Comunes de Aprendizaje, recoge aquellos modos en que los estudiantes desarrollan su proceso de percepción, construcción, recopilación, organización y apropiación, propios del aprendizaje, conforme ello a los códigos *Tendencia hacia la práctica*, *Tendencias audiovisuales*, *Tendencias auditivas*, *Tendencias hacia la memorización*, *Tendencias visuales*, arraigados en los testimonios que manifestaron:

IF5: *“yo me inclino más por el tipo de actividades en que me toca hacer cosas manuales o cosas prácticas”* [5:02][010].

IF1: *“Pues como he visto a esos compañeros que no les gusta leer, pero buscan los audio libros, el aprendizaje auditivo, o buscan la película porque su aprendizaje es audiovisual, yo recuerdo que en quinto grado hice eso por un libro que no tenía, entonces lo busqué en YouTube, para poder hacer el análisis que tenía pendiente por hacer.”* [1:87][233].

IF4: *“Lo que también tengo claro es que se me facilita mucho aprender de lo que escucho, porque se me facilita prestarle atención a la persona que me habla y trato de ir comprendiendo lo que me van explicando”* [4:44][112].

IF2: *“Cuando el aprendizaje es por experiencia siento que el profesor le ayuda a uno a meterse más y por tanto nos hace sentir la pasión”* [2:43][083].

IF1: *“pero mi fuerte siempre será la memorización de los contenidos que los profesores nos dejan en clase.”* [1:36][099].

IF8: *“Y finalmente creo que se me facilita el aprendizaje visual, porque yo leo y me obligo a entender hasta que entienda, en cambio me distraigo fácilmente con lo que me dicen, por eso no soy de aprendizaje auditivo.”* [8:30][076].

En estos términos, las formas o caminos comunes de los estudiantes para desarrollar su proceso de aprendizaje, les ha exigido

el planteamiento de modos específicos en que logran acceder a la información, encontrando en los recursos digitales un elemento que favorece la recopilación de contenidos, y la incorporación de ellos a sus esquemas cognitivos, en este caso media canales auditivos, acompañados en ciertas ocasiones de detalles visuales, garantizando un acercamiento completo y claro, lo cual precisa entonces algunos de los estilos de aprendizaje característicos de los alumnos.

Visto así, es posible pensar que la inclinación por las tendencias auditivas refleja una perspectiva de aprendizaje mas fácil que las visuales, en tanto que las primeras hacen alusión a situaciones específicas donde “otros” dominan el conocimiento, y lo imparten minuciosamente, pretendiendo aclarar todos los aspectos que sean necesarios para su comprensión, haciendo de los aprendices, sujetos pasivos que esperan recibir la información requerida, en una actitud que solo exige concentración; contrario a las tendencias visuales, desde la cual se sienten obligados a desarrollar por sí solos, los procesos cognoscitivos necesarios para el acercamiento la información y su respectiva comprensión.

No obstante, los canales sensoriales visuales y auditivos hasta el momento mencionados, no fueron los únicos a los cuales los informantes se refirieron, en tanto dieron a conocer otros casos con importantes tendencias kinestésicas, es decir, expresaron su afinidad por el desarrollo de actividades o quehaceres físicos, que hacen de la práctica un estilo de aprendizaje activo y atractivo, especialmente para aquellos acostumbrados al desarrollo de acciones que implican el hacer como parte del aprendizaje.

Pero de forma adicional, la memorización también se hizo presente como estilo proclive de los sujetos cognoscentes, a quienes se les facilita la repetición de ideas y contenidos hasta considerar el dominio de los mismos, esto es, un proceso mecánico que garantiza la

incorporación de la nueva información como retentiva en los aprendices, cuyo objeto de aprendizaje lo constituyen contenidos fragmentados, proporcionados por actores educativos encargados de la enseñanza en el contexto escolar.

El estilo anterior, se asemeja a lo que Pozo (1989) determina el aprendizaje de las representaciones, e incluso de conceptos, y que no logra escalar a un aprendizaje de proposiciones dado que, "...existe una escala de significatividad creciente entre estos tres tipos de conocimiento, de forma que las representaciones son más simples que los conceptos (...), mientras que a su vez las proposiciones son más complejas..." (p.215); lo cual, permite confirmar una tradición memorística aún arraigada en la realidad educativa de la comunidad estudiantil, que limita al aprendizaje a su nivel inferior, desvinculado del entendimiento, y por ende, de una experiencia global.

Todo lo anterior contribuye a comprender que, en los **estilos comunes de aprendizaje**, además de evidenciarse la tendencia a la memorización, emergen otros modos de operatividad de los procesos cognoscitivos que descubren en las tendencias visuales, auditivas y prácticas, formas que no sólo garantizan el aprendizaje, sino que además lo hacen más fácil, debido a que el aprendiz logra constituirse en el protagonista del proceso intelectual, logrando sentir satisfacción por su experiencia.

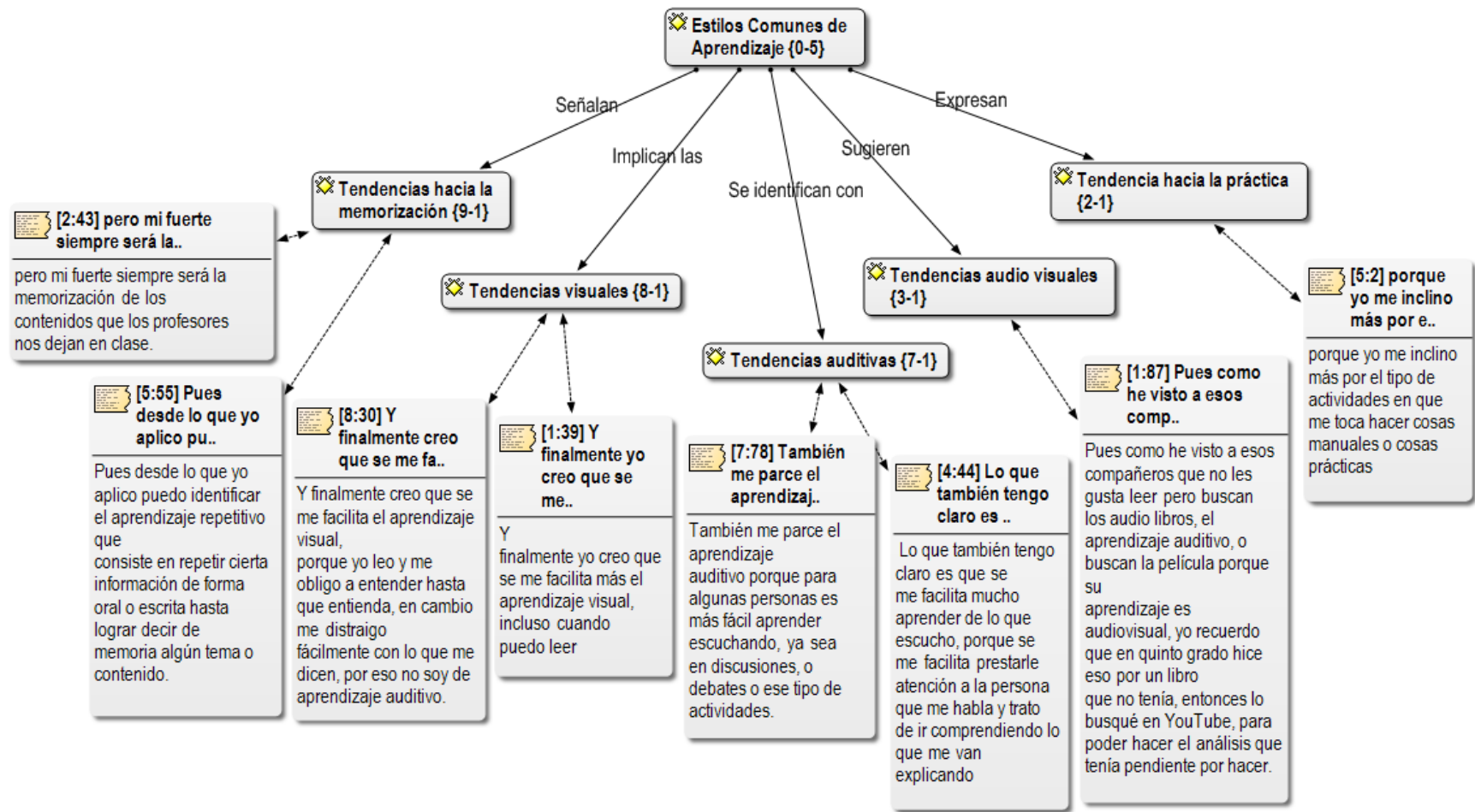


Figura 3. Dimensión Estilos Comunes de Aprendizaje

Subcategoría: Aprendizaje

Esta instancia emergente, tal como puede evidenciarse en el sistema de categorías, se fundamenta en las dimensiones *Referentes, Tipos de Aprendizaje y Preferencias del Estudiante, Estilos Comunes de Aprendizaje*, las cuales fueron enunciadas, pero además desarrolladas, en líneas anteriores, que son a su vez partes constitutivas de las evidencias recurrentes que dan forma y sentido al aprendizaje desde la percepción de los estudiantes informantes. En consecuencia, esta subcategoría expresa la distinción, así como tipologías y hábitos que reconoce el estudiante sobre el aprendizaje conforme su cosmovisión como sujetos cognoscentes.

En este sentido, la subcategoría en cuestión permite reconocer las concepciones en torno al aprendizaje, a partir de aquello que los sujetos interpretan sobre su propia experiencia, donde posiblemente han intervenido factores extrínsecos como el contexto, escolar y familiar, contentivos de actores que en ellos interactúan, así como por factores intrínsecos como la voluntad por aprender, especialmente orientada en situaciones que se encuentran arraigadas a sus realidades de vida.

Este último aspecto, facilitó la diferenciación entre el aprendizaje y el aprendizaje significativo, en tanto los sujetos reconocen que cuando pueden encontrar utilidad a lo aprendido, esa construcción pasa a considerarse un aprendizaje útil, de sentido especial, distante de la mecanización y apoyado en la comprensión de los contenidos aprendidos, desde el cual se facilita el reconocimiento de sus propios ritmos de aprendizaje, así como los propósitos del mismo, cuando se trata de fines académicos o con proyección en la vida misma.

Sumado a esto, la presente subcategoría también comprende el reconocimiento acerca de los diversos tipos de aprendizaje según el propio estudiante, entre los cuales figura el aprendizaje cotidiano (en el cual incluyen situaciones de la vida), el mecánico (el cual consideran rígido y sin sentido), por memorización (que desde su perspectiva tiende a ser impuesto

y dista de procesos como el entendimiento), y el significativo (considerados por los mismos informantes como el verdadero aprendizaje, debido a que por su nivel de profundidad, son capaces de desencadenar cambios en sus vidas).

De allí que, se manifiesten entonces algunas preferencias de aprendizaje como el experiencial (predilecto por la pasión que genera al satisfacer sus curiosidades), por repetición (con el cual manifiestan estar familiarizados por facilitar la retención), el compartido (apreciado por viabilizar el intercambio que ideas y el despeje de dudas entre personas de confianza), e individual (estimado por aquellos que reconocen cuáles son sus ritmos de aprendizaje y evitan las actividades colectivas y comprometedoras).

En general, la dimensión preferencias de aprendizaje, parece configurar un importante eclecticismo de gustos de aprendizaje, patente ello en construcciones mecánicas, apoyadas regularmente en la memorización, repetición y repaso de lecturas escolares, o en cualquier caso, aquellos contenidos suministrados por el maestro, así como preferencias que superan la mecanización tradicional, dejando al descubierto concepciones vinculadas con el modo cómo se accede a la nueva información, y la manera cómo ésta es insertada a la estructura cognitiva de los estudiantes, lo cual conlleva a visualizar al actor protagonista, por un lado desde el rol de receptor, en contraste con aquellos que se ocupan por descubrir y procesar los nuevos conocimientos.

En ese orden, se hace patente entonces aquellos estudiantes quienes se inclinan por el aprendizaje receptivo, que recurren a procesos de asociación arbitrarios, repetitivos, que ignoran la posibilidad de vincular la nueva información con las estructuras existentes en los aprendices; en tanto que, quienes asumen una postura más significativa, coartan la arbitrariedad referida y experimentan de manera consciente, un proceso de anclaje entre los nuevos conceptos con su pensamiento, la práctica y sus propias

realidades de vida, tal como lo presentaron Ausubel, Novak y Hanesian (1976) al afirmar la importancia de

...una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, especialmente relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra (p. 53).

Lo anterior, contribuye a comprender la naturaleza perceptiva de los estudiantes respecto al aprendizaje, así como la distinción sobre diversos tipos, que resultan en la estimación de sus preferencias, donde parece coexistir una importante variedad de predisposiciones, que al mismo tiempo de manifiestan en ciertos estilos de aprendizaje, que una vez más, reflejan sus percepciones conceptuales y preferencias de aprendizaje, en este caso, en término de tendencias visuales, auditivas y kinestésicas.

En este orden de ideas, esta subcategoría también permitió entrever la suscripción de las experiencias que han marcado los procesos desde la escolaridad y la cotidianidad, así como el discernimiento entre aquellos estilos característicos de aprendizaje, entre los cuales se señalan las tendencias a la memorización (logrando la retención de contenidos), lo visual (destacando su favorabilidad en el desarrollo de su experiencia lectora), lo auditivo (lo cual, desde sus perspectivas, trae implícito un ejercicio de interlocución directa), sin olvidar lo audiovisual (desde donde se concibe a la tecnología como complemento o apoyo para la comprensión), así como las tendencias prácticas (como estilo de aprendizaje empírico, que involucre especialmente el trabajo manual).

Visto así, esta subcategoría hace patente la distinción conceptual sobre el aprendizaje en términos de un proceso conformado por experiencias y conocimientos de utilidad sustantiva, considerando que la escolaridad, así como la vivencia cotidiana en torno él, adquiere importancia al proyectar su utilidad profesional futura especialmente cuando el aprendizaje ha sido de carácter significativo, lo cual parece reflejarse en la tipología estructurada por

el propio estudiante al distinguir, el aprendizaje significativo de los tradicionales mecánico y memorístico, y desde allí, enunciar su preferencia por aquellos tipos de mayor afinidad como su tendencia por el individual, lo cual parece ser un claro reflejo de los estilos habituales con una marcada tendencia por lo memorístico, auditivo, visual, todo lo cual resulta una entidad diversa donde coexisten conceptos, distinciones, estilos que hacen del aprendizaje una realidad ontológica compleja, tal como lo pretende explicar Kolb (2007) cuando lo enmarca como un fenómeno holístico al decir que:

“Es mejor concebir el aprendizaje como un proceso, no en términos de resultados [...]; todo aprendizaje es reaprendizaje [...]; el aprendizaje requiere la resolución de conflictos entre modos dialécticamente opuestos de adaptación al mundo [...]; es un proceso holístico de adaptación al mundo [...]; resulta de transacciones sinérgicas entre la persona y el ambiente.” (p.6)

Así, dicho enfoque holístico es la mirada al aprendizaje desde una gran diversidad de perspectivas que convergen en comprender al mismo es su constante dinámica individual y social; por tanto, fundamenta la complejidad encontrada en las percepciones, tipos, preferencias y estilos que manifestaron los informantes en las dimensiones que componen la subcategoría Aprendizaje, en tanto contribuye a la comprensión de su razón de ser, ya que emergieron de la experiencia misma en que los aprendices han interactuado en su entorno, y han debido desarrollar en él, procesos que le conllevan a su conocimiento, ya sea para adaptarse, para transformarlo o simplemente, desenvolverse en él.

En consecuencia, la subcategoría **Aprendizaje** expone el reconocimiento de los referentes con los cuales los estudiantes llevan a cabo su entendimiento sobre el aprendizaje, vinculado ello a la experiencia, al contexto, a la utilidad y su significancia, donde se involucran a su juicio algunos tipos, así como preferencias, que en general orbitan en los polos memorísticos y significativo, para apuntar hacia diferentes estilos de aprendizaje que sugieren tendencias visuales, auditivas y prácticas, en

término de aquellos caminos habituales que favorecen la construcción de aprendizajes frente a los retos escolares, pero también, cotidianos.

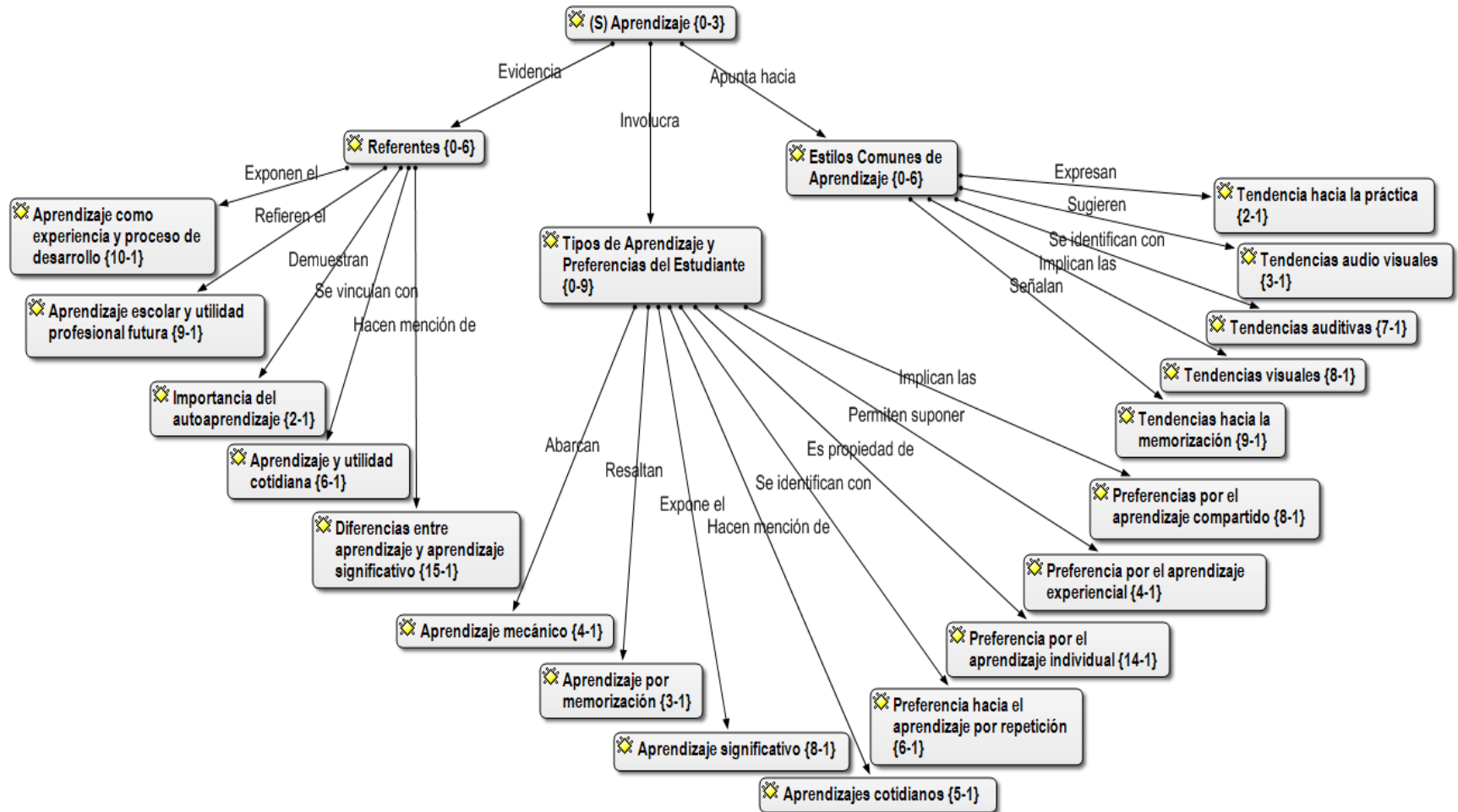


Figura 4. Subcategoría Aprendizaje

Dimensión: Percepciones

Esta dimensión, expuesta en la figura 5, se constituye en una unidad de significado compuesta por los códigos *Nociones sobre Lectura Crítica, Saber Básico, Importancia del Aprendizaje de la Lectura, Diferencias entre Lectura y Lectura Comprensiva-Crítica, Afinidad entre Lectura, Texto y Comprensión, Lectura Crítica y Responsabilidad Personal*, que reflejan la recurrencia de diversos testimonios propiciados por los informantes clave al exponer:

IF2: *“Como la misma palabra nos indica, es una lectura que exige ser críticos, es decir, ser capaz de crear ideas y opiniones más claras frente a los textos, para comprenderlos mejor”* [2:93][291].

IF8: *“indispensable en el día a día, ya sea para adquirir información sobre algún tema, mantenernos actualizados o escapar un poco de la realidad y relajarnos.”* [8:16][044].

IF4: *“eso me hizo cambiar la forma de leer, pues antes cuando leía un texto sólo me preocupaba por responder preguntas; pero ahora con la lectura crítica urge la necesidad de entender el papel del autor, sus sentimientos al momento de escribir sus textos”* [4:12][029].

IF1: *“éste es el tipo de texto que más me ha gustado leer, porque se me facilita identificarme con lo que el autor ha querido decir en sus poemas, y cuando uno puede sentirse identificado entiende mejor lo que el texto quiere decir.”* [1:10][024].

IF8: *“y que nos guste la lectura, porque leer sin ganas es leer por inercia, pronunciar palabras y ya, lee porque le toca, y uno no va a entender así lo repita muchas veces.”* [8:13][038].

En el sentido de lo señalado por los informantes clave, es preciso reconocer que las nociones básicas de este tipo de lectura están arraigadas al concepto de “crítico”, una cualidad propia de aquellas personas que son consideradas inteligentes porque tienen mayor capacidad de interpretación, argumentación y proposición de ideas, en cuanto las lecturas realizadas, asociado esto con un nivel superior de razonamiento que favorece los

estados de reflexión de los aprendices, que en la mayoría de los casos encuentra su iniciación en el contacto con los textos.

Pero de forma adicional, los testimonios hacen mención de una condición natural de la lectura crítica, al referenciarla como un saber básico que logra posicionarse en la experiencia de vida de los seres humanos, garantizándole su interacción con el entorno, el cual se compone de una gran cantidad de signos lingüísticos, cargados de significados que enriquecen dicha interacción, y por ende, satisfacen las necesidades de estar informados, e incluso de lograr momentos de esparcimiento y descanso.

En consecuencia, estas evidencias develan el nivel de importancia que supone para ellos la lectura crítica al exaltar los beneficios desencadenantes, entre los cuales se visualiza la práctica de un razonamiento constante, que trasciende la simple contemplación y suscita nuevas formas de pensamiento dirigidas a favorecer la cognición con un carácter cada vez más pragmático, el cual genera un nivel de satisfacción que se relaciona con la oportunidad de haber encontrado un “sentido” a la experiencia de vida.

Ahora bien, un elemento de importante recurrencia en el discurso de los informantes fue la diferenciación entre lectura y lectura crítica, revelando un nivel de profundidad mayor en la segunda, caracterizado por el establecimiento de una conexión con el texto, que contribuye a la creación de un estado dialógico con el autor, y dista del mecanicismo en el que caen los cuestionarios de nivel literal que abundan en los talleres escolares que son asignados en clase.

En correspondencia a lo anterior se retoma el aporte de Cassany (2003b) al definir la lectura crítica como, “... una de las formas de lectura más exigentes y complejas que podamos imaginar, a causa del exhaustivo grado de interpretación del texto que requiere, de las habilidades y conocimientos previos que debe tener el sujeto para poder realizarla...” (p. 120), lo que significa, un tipo de lectura con un alto nivel de conciencia por parte de los sujetos que la practican, trascendiendo la decodificación inicial que implica el

aprendizaje de la lectura, y proporcionando una mayor capacidad para discernir a partir de lo expuesto en los textos.

De igual manera, otro de los elementos de análisis que emerge de los testimonios de los estudiantes es la afinidad por los textos que leen, hallazgo de gran importancia para la investigación, en tanto representa un vínculo que ayuda a erradicar las experiencias lectoras impuestas de las cuales hacen mención, desencadenando así procesos de repetición, memorización que no corresponden al nivel de comprensión esperado, lo cual opaca la interacción dinámica entre el lector y el autor, y por ende limitando, la construcción de nuevos significados.

También, se resalta en esta dimensión que la lectura crítica requiere de un nivel de responsabilidad personal, desde donde conciben que es un deber de cada sujeto asumir este proceso como una “acción consiente” que favorece la identificación de los estilos que les garantice una lectura con sentido, similar ello a lo planteado por Solé (2012c) cuando comenta, “no hay en el siglo XXI, una única y universal manera de leer” (p.45), suponiendo así, la necesidad de estimar desde su experiencia lectora, sus formas de pensar, sus afinidades textuales, y otros elementos que al ser debidamente reflexionados hacen de la lectura crítica un proceso de construcción constante para cada individuo.

Para sintetizar, la dimensión **percepciones** se apoya en nociones que exaltan la cualidad de criticidad propia de este nivel de lectura, al tiempo que la posicionan como un saber básico de todo individuo, dado que su importancia trasciende las realidades de vida, que les permite el desarrollo de habilidades que dejan identificar claramente las diferencias con las concepciones tradicionales o anteriores de lectura, que distan de la posibilidad de establecer lazos de afinidad con los textos, y que demandan un nivel de responsabilidad personal superior.

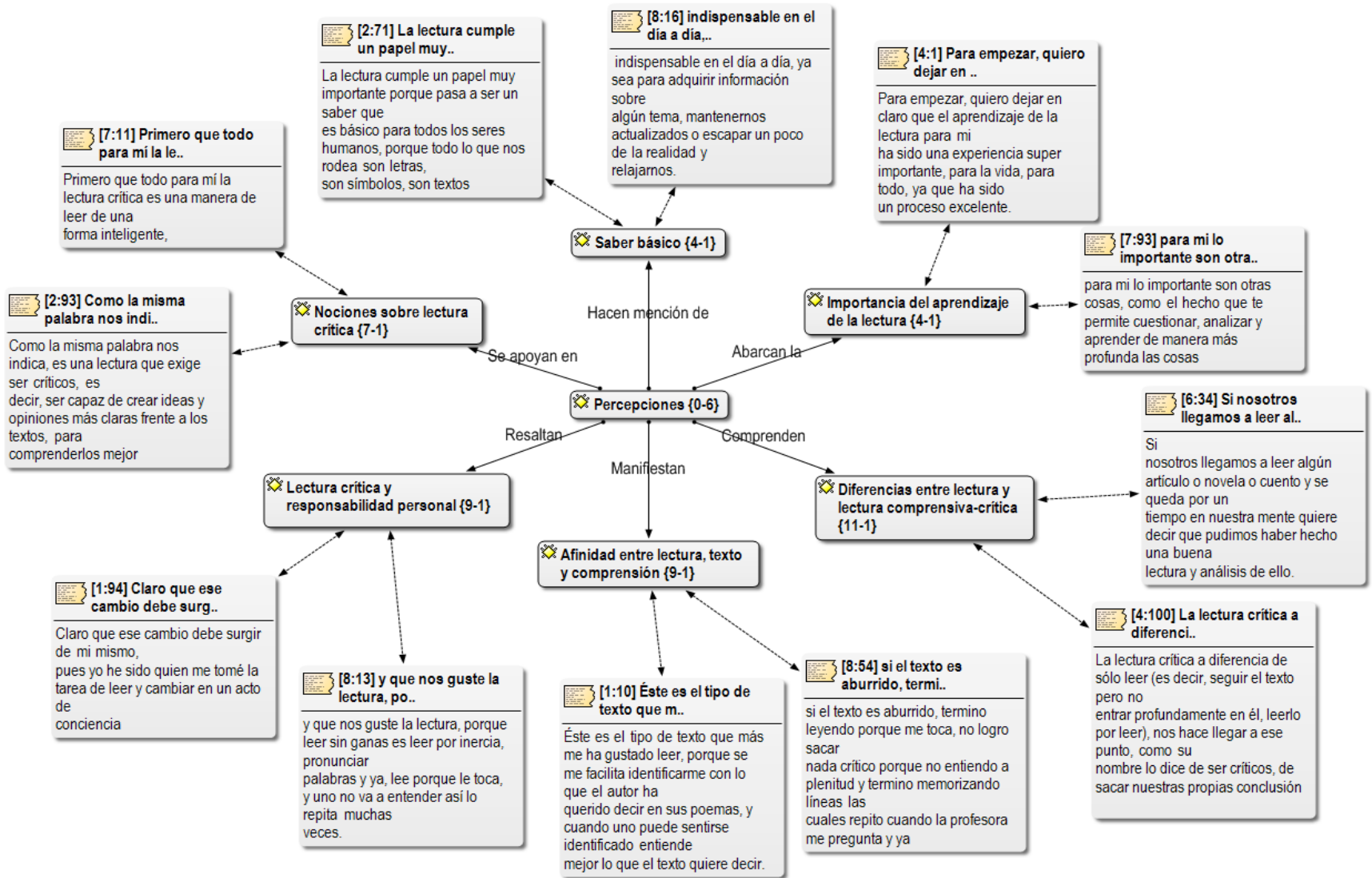


Figura 5. Dimensión Percepciones

Dimensión: Emociones en la Lectura Crítica

Dando continuidad al análisis, la actual dimensión representada en la figura 6, emerge en razón de los códigos *Relación Ambiente, Comodidad y Concentración, Opiniones y Sentimientos propios en la Lectura crítica, Lectura, Emoción y Satisfacción, Textos y Temas Agradables al Lector, Relación Lectura, Risas y Alegría, Identificación Emocional como Reacción Lectora, Intriga y Curiosidad como respuesta Lectora*, los cuales constituyen las unidades semánticas producto de las tendencias significantes que dan cuenta de:

IF2: *“Pero creo que lo más importante es tener comodidad para que la mente esté concentrada sobre el tema de la lectura y no pensar en otras cosas que nos puedan llamar la atención.”* [2:28][064].

IF1: *“Esa situación en la que mis propias opiniones interfieren en lo que realmente quiere decir el texto, puede considerarse un obstáculo.”* [2:001][274].

IF7: *“Considero que mis emociones al momento de leer pueden ser muy variadas y esto depende mucho del contexto, satisfacción por ejemplo”* [7:45][119].

IF2: *“Cuando leo, me siento interesado o emocionado, especialmente cuando se trata de temas que a mí me gustan, como ciencia ficción, acción o romance, que me despiertan el interés y me hacen sentir cierta alegría”* [2:55][133].

IF1: *“También siento que la lectura me hace reír, porque encuentro cualquier chistecito o cualquier referencia que cuando logro entenderla, hace que me ría. Me causa esa sensación de alegría que demuestra que estoy disfrutando lo que leo”* [1:58][136].

IF3: *“A veces sólo me limito a vivir lo que está pasando en el texto, meterme en el personaje para sentir su tristeza, nostalgia, alegría, entre otras.”* [3:40][112].

IF6: *“pero hay ciertos temas que no me aburren tanto y que me ponen intrigado, entonces depende mucho del tema”* [6:37][097].

Lo expuesto por los informantes clave denota, en primer lugar, la importancia de crear y conservar un ambiente propicio para la experiencia lectora, el cual vincula el concepto de comodidad con la ausencia de elementos distractores, situación que favorece en la disposición para la concentración, demostrando a juicio de Bower y Hilgard (1996), que existe un grado de autoconocimiento, es decir, que el estudiante se identifica como protagonista, y por tanto es consciente de éste, así como otros elementos, que influyen en su proceso formativo.

En ese aspecto, se evidencia entonces el papel que desempeña el ambiente en el desarrollo del proceso lector, dado que el mismo despliega una serie de estímulos que favorecen o limitan los alcances de dicho proceso, en otras palabras, estimula la reflexión, la dialogicidad y la construcción de nuevos significados, o simplemente se almacena en el recuerdo como una experiencia tediosa, en la que los procesos de pensamiento fueron limitados por una serie de factores desfavorables y difíciles de controlar o erradicar.

Por otra parte, las opiniones e ideas propias constituyen un elemento de gran interés, dado que los informantes manifiestan experimentar emociones negativas cuando llegan a opinar desde perspectivas diferentes a las planteadas por el autor en el texto, concibiendo que su opinión sería errónea; así mismo, quienes expresan tener opiniones o ideas paralelas con los autores que leen, demostraron su emoción por encontrar afinidad entre ambos pensamientos.

Así, hablar de la satisfacción como emoción vinculada con la lectura, implica para los estudiantes el reconocimiento de situaciones en las que, tanto los factores intrínsecos como los extrínsecos, convergen de manera armónica y permiten el logro de los propósitos que se hayan trasado previamente a la situación; mientras que los primeros se vinculan con la curiosidad y el deseo, los segundos hacen referencia al contexto, logrando

según Solé (1995b) arraigarse en, "... una dimensión personal, lúdica y placentera que, una vez conocida, acompaña a las personas a lo largo de toda su vida, sin dejar nunca de alimentarse y de gratificar a quien la ejerce..." (p.2), profundizando de esta forma, el sentido emocional que la lectura crítica adquiere para sus vidas.

En continuidad, otro elemento que se posiciona en cuanto el componente emocional, es la afinidad con los textos, considerando en este caso, la oportunidad que tienen los estudiantes por elegirlos de acuerdo con diversas características que consideran relevantes como su extensión, su género o su lenguaje, lo cual parece suscitar un ejercicio dialógico autónomo y reflexivo que, tal como lo expone Rosenblatt (1978), deja como producto la extracción de los significados de los autores, así como la elaboración de otros nuevos, de acuerdo al papel que haya desempeñado el lector.

Posteriormente, se devela la risa como otro factor emocional que no sólo refleja el deleite de la experiencia del lector, sino además su capacidad comprensiva, en tanto para lograrlo el estudiante procesa las huellas discursivas plasmadas en el texto, que en palabras de Cros (2003) son definidas como ideosemas, es decir, unidades de sentido que según lo apreciado en los testimonios, despiertan la sensación de alegría en el interlocutor focalizado. Así, la risa es entonces, el elemento emocional empleado por los estudiantes lectores que logran la interpretación efectiva de los significados del texto desde una mirada propia o cultural, dependiendo de la situación comunicativa en que se encuentre.

Ahora bien, el reconocimiento emocional involucra el estado de conexión que logra establecer el lector con el texto, no sólo con el autor y el reconocimiento de su intención comunicativa, sino además con los diferentes elementos que presentes en el contenido, los cuales varían de acuerdo a la tipología textual, y desencadenan emociones que respaldan o rechazan la presencia de los mismos, como es el caso de los textos de género narrativo y las emociones que desencadenan los protagonistas y/o antagonistas en sus

lectores, situación que Iser (1982) relaciona con la capacidad interpretativa, a partir de la cual, la interacción dinámica entre el autor y el lector se constituye en la fuente de los nuevos significados, traducidos en este caso en las emociones de las cuales hacen referencia los informantes clave.

Pero de forma adicional, la experiencia lectora de los aprendices también resalta la intriga y la curiosidad como expresiones emocionales, vinculadas en este caso a la función epistémica del proceso en cuestión, en tanto señalaron sentirse atraídos por algunas temáticas tratadas desde la escolaridad, estimulando así un ejercicio lector posterior que les abre la puerta a una sociedad de la información que no sólo es amplia, sino que además, propicia la conformación de múltiples fuentes de interacción y construcción intelectual.

A modo de conclusión, se reconoce la dimensión **emociones en la lectura crítica** como una unidad significativa a partir de la cual se contempló la triada ambiente, comodidad y concentración, indispensable para el surgimiento de opiniones y sentimientos a favor, o en contra, de los significados plasmados en el texto, donde la satisfacción al igual que la risa, demuestran la magnitud de la capacidad interpretativa de los lectores, quienes expresan su afinidad con algunos géneros textuales así como con las temáticas abordadas, logrando una conexión profunda con los elementos semánticos y sintácticos presentes al interior de los textos.

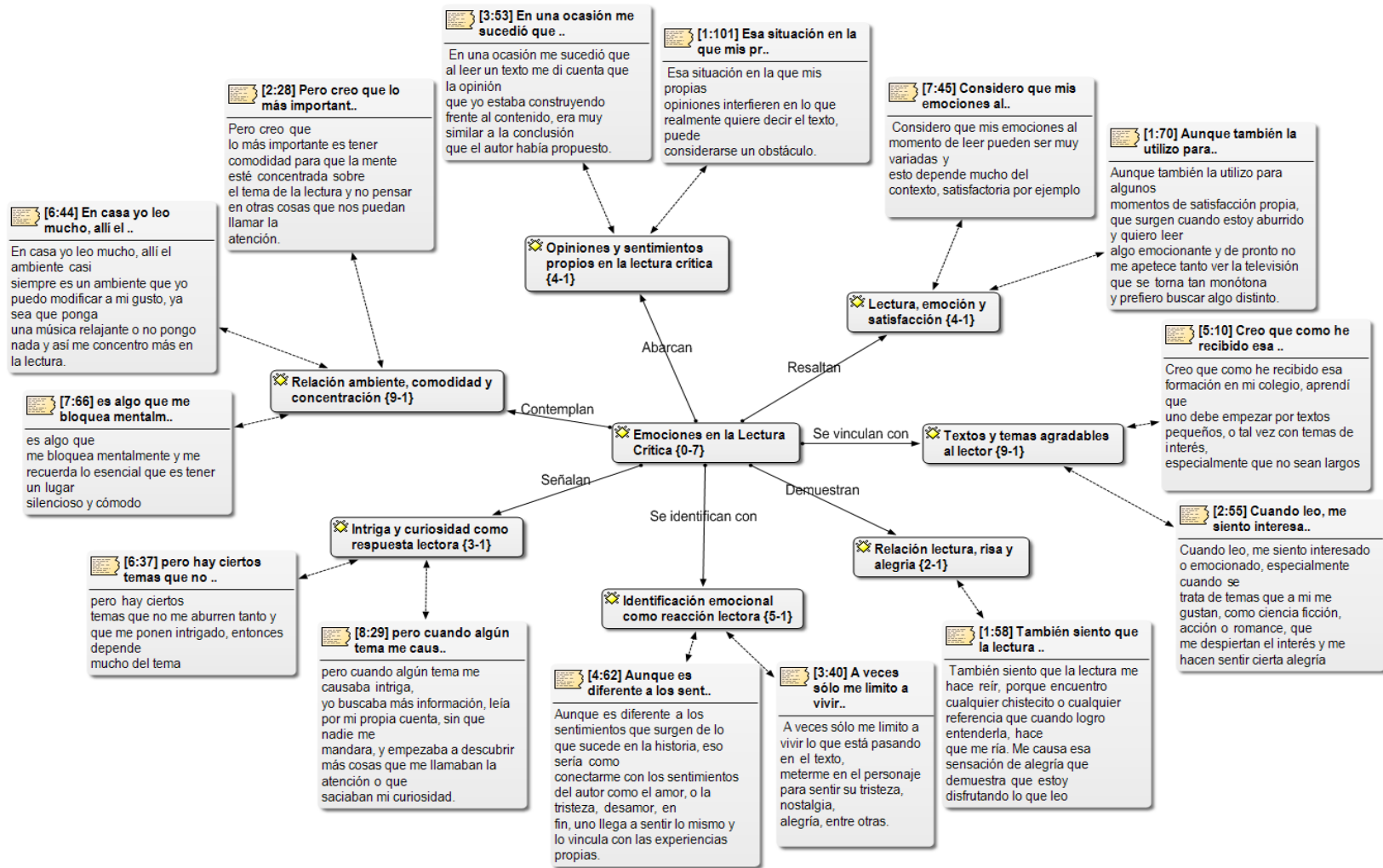


Figura 6. Dimensión Emociones en la Lectura Crítica

Dimensión: Beneficios de la Lectura Crítica

Esta dimensión, se compone por los códigos *Inteligencia, Tomar Decisiones, Valorar la Información, Lectura Crítica y Fortalecimiento Expresivo, Lectura Crítica y Desarrollo Cognitivo, Lectura Crítica, Análisis y Nuevos Esquemas*, los cuales comprenden la agrupación de los datos suministrados por los estudiantes focalizados para el desarrollo de la presente investigación, los cuales manifestaron:

IF1: *“como sucede por ejemplo con información actual relacionada, por ejemplo con el cobro del IVA, o el pago de impuestos, y termine uno pagando lo que no es ni en la fecha asignada, ocasionándole inconvenientes. Es como ayudarnos a ser inteligentes, a no dejarnos engañar.”* [1:104][286].

IF7: *“Mientras tanto en la vida cotidiana la lectura te ayuda a tomar decisiones inteligentes.”* [7:94][217].

IF4 *“Eso también lo siento cuando veo noticias, porque trato de vincular lo que están informando con mi vida, lo que me beneficia o lo que me perjudica en mi vida, y determina mi opinión frente a los hechos.”* [4:81][213].

IF6: *“es muy importante saber de lectura para poder expresarnos correctamente entre nosotros, es más sencillo entablar una conversación con alguien que sabe interpretar un mensaje que nosotros le damos que hablar con una persona que sea torpe para la lectura.”* [6:51][136].

IF7: *“Es como si tuvieras una luz en tu cerebro y comienzas a entender de manera diferente otros temas como las matemáticas, ciencias, historia, cualquier cosa que nos interese.”* [7:73][209].

IF4: *“y yo creo que eso es una forma de lectura crítica porque nos hacía construir nuestros propios puntos de vista.”* [4:09][022].

En razón de la información primaria seleccionada, es posible apreciar allí juicios que resaltan como beneficio el desarrollo intelectual, que trae consigo el aprendizaje de la lectura crítica en los seres humanos, la cual

trasciende las realidades de vida y favorece el desarrollo de tareas de diferentes ámbitos sociales, que fueron referenciados por los informantes como situaciones de gran importancia, en tanto suponen que un dominio correcto del proceso de lectura crítica garantiza, no sólo el acceso a la sociedad del conocimiento, sino además, posibilita la interpretación del mundo y la proyección de una actitud arraigada en la criticidad.

En tal sentido, se reconoce la capacidad de discernimiento como otro de los beneficios que emergen del aprendizaje de la lectura crítica, en tanto que el mismo, además de favorecer en los estudiantes su concepción de la realidad, le otorga herramientas que viabilizan la reflexión constante para alimentar la intención de autoconocimiento, y de interacción con la sociedad, en actos conversacionales que facilitan la transformación del mundo de vida a partir de la estimación de los intereses individuales, familiares y sociales, que hayan sido expuestos al debate dentro y fuera del contexto escolar.

Así mismo, se resalta que otra de las ventajas que los sujetos informantes reconocen tras el aprendizaje de la lectura crítica, tiene que ver con la valoración de información, pretendiendo resaltar la necesidad no sólo de estar informado, sino de saber diferenciar entre una información válida y otra falsa, argumentando que una de las problemáticas actuales es la desinformación o la manipulación de la misma, para obtener fines en diferentes dimensiones sociales a manos, no sólo de las personas que les rodean en entornos inmediatos, sino también de los mismos medios de comunicación en quienes se supone que se debe confiar, pero que carecen en ocasiones de la ética profesional correspondiente para cumplir su misión informativa.

Esa capacidad de valorar la información, explican Pereira, Solé y Valero (2005), es producto del desarrollo de las competencias comunicativas que vienen implícitas en el aprendizaje de la lectura crítica, dado que se fortalecen las capacidades de análisis y de síntesis, la primera relacionada con la facultad por desglosar la información teniendo en cuenta diversos

aspectos presentes en ella, en tanto la segunda se refiere a la destreza con la que los individuos conectan todos los elementos de análisis en una nueva unidad de significado, la cual está directamente vinculada a su realidad de vida.

De otra parte, el fortalecimiento expresivo se ha posicionado como uno de los beneficios más recurrentes en los testimonios de los estudiantes, esto dando a entender que reconocen la transformación que tienen sus ideas luego de su experiencia lectora, admitiendo que amplían su forma de ver la vida y esto suscita en ellos, la creación de nuevas formas de pensar que son traducidas en argumentos útiles para el diálogo con los demás, lo cual permite inferir que este ejercicio dialógico también se va condicionando, en tanto demandan un interlocutor con habilidades expresivas semejantes a las suyas, es decir, capaces de desarrollar los mismos niveles de interpretación y argumentación, facilitando así el intercambio de ideas.

Seguidamente, se evidencia la exaltación del desarrollo cognitivo como consecuencia del aprendizaje de la lectura, en tanto reconocen que dicho desarrollo ocurre de manera gradual, esto es, en el transcurso de los diferentes niveles de escolaridad, al tiempo que permea todas las áreas del conocimiento, facilitando la comprensión de las temáticas abordadas en un ejercicio interdisciplinar, que favorece el cumplimiento del propósito intelectual trazado desde el escenario escolar; hallazgo que facilita la comprensión del aporte de Cassany, Luna y Sanz (1994) al afirmar que:

La comprensión es un camino sin final. Un texto escrito tiene muchos niveles de comprensión y siempre se puede comprender mejor, más extensa y profundamente. Por eso, la enseñanza de la comprensión lectora debe ser tarea general del currículum escolar y debe abarcar a todos los niveles y a todas las materias. En secundaria o en postobligatoria no hay que entender que los alumnos ya saben leer, sino que se les puede enseñar a leer aún mejor. (p.208)

En ese sentido, el aprendizaje de la lectura crítica como proceso que favorece el desarrollo cognitivo, garantiza la comprensión no sólo de los textos académicos empleados desde el contexto escolar, sino además, el

entendimiento de las realidades que componen los mundos de vida de los sujetos involucrados, gracias al desarrollo de las habilidades requeridas para interpretar los códigos presentes en la amplia sociedad del conocimiento, propiciando la construcción intelectual de los interactuantes.

Por último, los testimonios resaltan que el aprendizaje de la lectura contribuye a la construcción de nuevos esquemas, pretendiendo aclarar con esto, la oportunidad de elaborar nuevas ideas a partir del análisis minucioso de los elementos empleados por el autor en sus textos, logrando su interpretación, apropiación y transformación en nuevas unidades semánticas, donde se vincula además su perspectiva de la realidad abordada, equiparable ello con la competencia propositiva visualizada desde la teoría sociocrítica propia de los argumentos de la escuela de Frankfurt, que comprende el ejercicio dialógico textual del cual emergen los estados reflexivos, que viabilizan nuevas formas de pensamiento, y por consiguiente la construcción de nuevos significados.

Todo lo anterior, permite colegir que la dimensión **beneficios de la lectura crítica** comprende la inteligencia, abarca la toma de decisiones, así como tiene que ver con la capacidad que desarrollan los aprendices por validar la información circulante en su entorno; además resalta un fortalecimiento expresivo que favorece sus interacciones sociales, así como reconoce el desarrollo cognitivo en una perspectiva interdisciplinar, que en últimas son contexto para la construcción de nuevos esquemas fundamentados en el análisis consciente de las realidades abordadas.

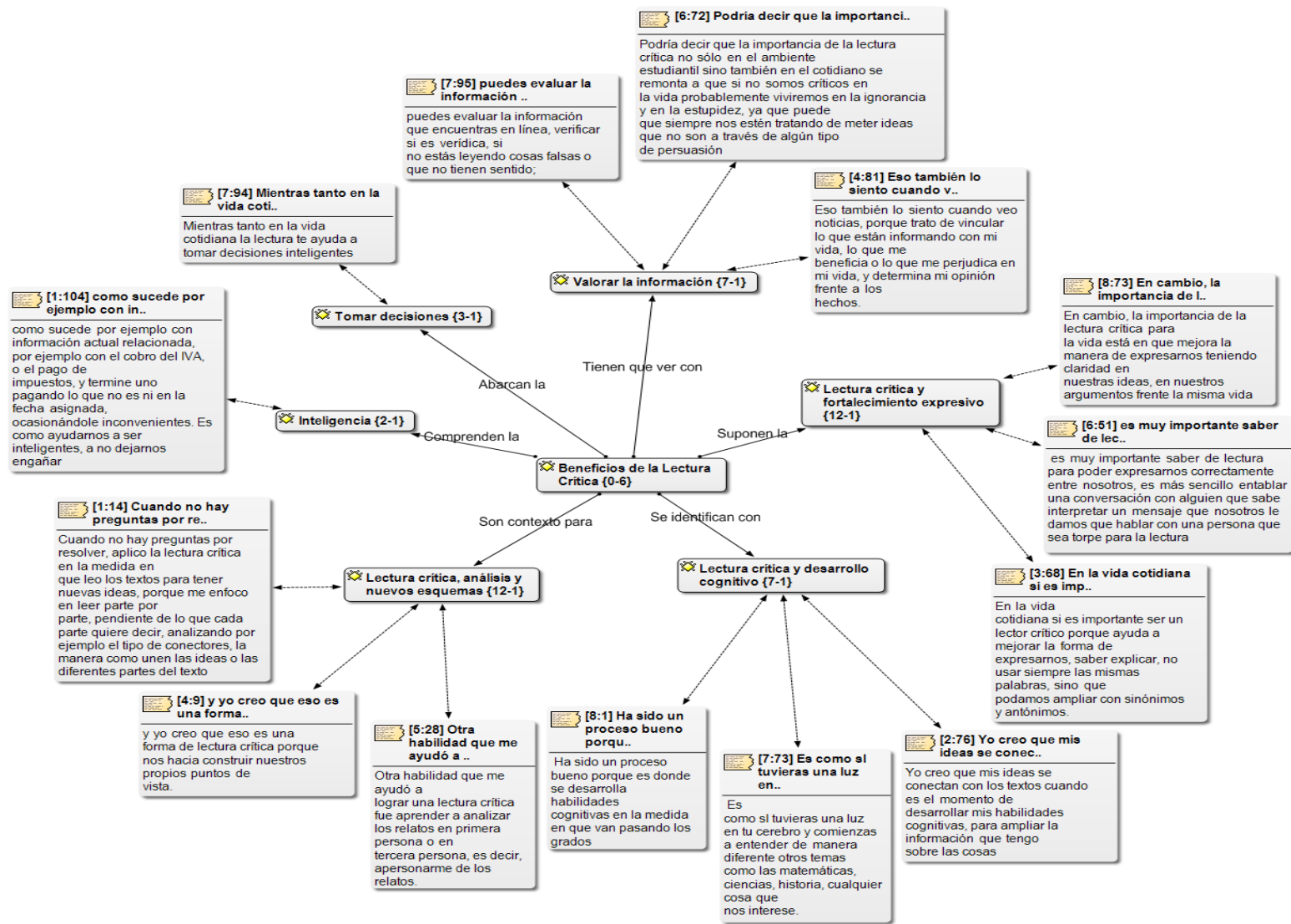


Figura 7. Dimensión Beneficios de la Lectura Crítica

Dimensión: Habilidades Inmersas

La dimensión actual, integra los códigos *Argumentación e Interpretación, Concentración y Comprensión, Contextualizar, Escuchar, Imaginación como Estrategia, Autosuficiencia y Seguridad, Comprender el propio Entendimiento, Léxico y Vocabulario Suficiente, Hábito Lector como Base para la Comprensión- Crítica*, los cuales están fundamentados en la información que proporcionaron los participantes al expresar:

IF2: *“También la habilidad de construir argumentos propios para poder debatir, es decir, tener una idea propia, un punto de vista que pueda defender.”* [2:54][128].

IF1: *“hay gente que lee pero no está entendiendo lo que dice, va perdiendo su concentración, porque hay que ir leyendo y concentrándose en la historia.”* [1:21][049].

IF7: *“También hay que aprender la contextualización, considerando el contexto en el que se presenta la información, la influencia de los factores externos en la manera como se expone o las ideas que se socializan.”* [7:42][109].

IF5: *“Durante la lectura es importante escuchar las indicaciones o leerlas pues, pero sobre todo oír las instrucciones para ir resolviendo las actividades que son asignadas desde el trabajo que nos hayan dejado.”* [5:15][041].

IF3: *“En primer lugar, la imaginación, porque al momento en que leo, ya acostumbro a mi subconsciente a que vaya ilustrando lo que está pasando en el texto, así como cuando uno escucha la radio; cuando no imagino, no comprendo lo que leo.”* [3:38][104].

IF1: *“Aunque ahí tiene mucho que ver con el aprendizaje de uno mismo, algo como autonomía, porque esa disciplina depende de uno mismo, que la desarrolle para poder alcanzar el aprendizaje.”* [1:90][242].

IF8: *“Lo que más se necesita es saber comprender cómo uno mismo entiende”* [8:12][037].

IF6: *“Otra habilidad, algo complementaria es tener buen léxico o al menos saber interpretar las palabras menos comunes, no tan conocidas.”* [6:32][086].

IF17: *“Todo lo anterior sólo es posible con la práctica ya que la lectura es una habilidad que requiere de práctica para poder mejorar, con gran variedad de materiales que aportarán a perfeccionarla.”* [7:44][114].

De acuerdo con la información presentada, entre las habilidades inmersas en el aprendizaje de la lectura crítica se expone la interpretación y la argumentación, destrezas que favorecen según la opinión de los informantes, el abordaje de las situaciones plasmadas por los autores de los textos que leen, así como la consolidación de un razonamiento propio que estimula la habilidad de discernimiento de los aprendices, develando el papel que cumple el lenguaje al comprenderse que las palabras adquieren un valor para los autores conforme el propósito de plasmar su realidad, y otro para los lectores que pretenden leerlas y otorgarles diversos sentidos, de acuerdo con las múltiples perspectivas en su ejercicio comunicativo.

En estos términos, se hace visible un vínculo de dependencia entre la concentración y la comprensión, en el cual la intensidad del primer factor mencionado, determina la profundidad del proceso cognoscitivo en cuestión, lo cual resulta comprensible desde los aportes de Lonergan (2004), al explicar que en el aprendizaje por insight, el ser humano desarrolla un estado de autoconciencia que no sólo le permite reflexionar en torno a su proceso cognitivo, sino además en torno a los factores intrínsecos, extrínsecos, que lo permiten, dando como resultado en el caso particular de los informantes clave, la oportunidad de reconocer que ante el propósito de comprender más y mejor, les corresponde condicionar su capacidad de concentración.

Sin embargo, esta dimensión también hace visible la importancia de la contextualización en el desarrollo de la lectura crítica, por cuanto, los aprendices reconocen que el contexto influye tanto en las ideas plasmadas

en los textos, como en la manera en que estas ideas aparecen, consolidándose la triada lector-texto-contexto planteada por Rosenblatt (1978), en la cual la construcción de nuevos significados por parte del lector, a partir de los ya presentes en el texto, es una tarea condicionada por el contexto mismo, develando así una relación significativamente estrecha entre el conocimiento y la sociedad.

Otra instancia dentro de esta dimensión, tiene que ver con el reconocimiento de escuchar como la habilidad del lenguaje, asociada con garantizar el cumplimiento de los procesos posteriores al desarrollo de la actividad lectora, como respuesta a una concepción de “lectura guiada”, en la cual el docente es quien orienta el encuentro pedagógico empleando su lenguaje desde la función apelativa del mismo, indicando las actividades a realizar por parte del estudiantes, donde el factor agregado es la “atención”, con que reciben dichas instrucciones para el desarrollo oportuno de las actividades.

También, la imaginación emerge aquí como una habilidad inmersa en la lectura crítica, desde la cual los estudiantes pretenden garantizar el nivel de comprensión de todo aquello que ven o escuchan, interpretándose en ese sentido como un proceso mental voluntario, desarrollado en términos de la auto demostración de la capacidad de interpretación de los textos leídos, que puede verse amenazado por el escaso dominio del léxico, el bajo nivel de concentración, o cualquier otro factor extrínseco e intrínseco, que limite la construcción gráfica o ilustrada de las representaciones, o significados, en su mente.

Por tal motivo, en el desarrollo de la presente dimensión el abordaje del léxico y el vocabulario adquiere relevancia, al tiempo que se denota la necesidad de concentrar la atención en las palabras desconocidas, con el propósito de lograr su interpretación y en consecuencia la comprensión lectora; este proceso puede ser reconocido como el primer momento del aprendizaje, el de las representaciones, pero se complejiza cuando involucra

las experiencias personales que contribuyen a su entendimiento desde diversas situaciones, lo que Pozo (*ob.cit*) denomina el aprendizaje de los conceptos.

Ahora bien, con un nivel de recurrencia notable sobresale la autosuficiencia y la seguridad como habilidades inmersas en el aprendizaje de la lectura crítica, haciendo referencia con la primera de ellas a la autonomía como factor que contribuye al logro del aprendizaje, y con la segunda, al grado de confianza que tienen los seres humanos consigo mismos, como mecanismo para erradicar los nervios y fortalecer la concentración, lo cual hace de la autosuficiencia, así como de la seguridad, habilidades que orientan subjetivamente el comportamiento de los aprendices, en tanto su identificación ha sido producto de un ejercicio de autoanálisis y comprensión, de la manera como viven el fenómeno en sus propias realidades.

Finalmente, esta dimensión hace referencia a la comprensión del propio entendimiento, coincidiendo en la importancia sustantiva de dilucidar por cuenta propia cómo ellos mismos comprenden las cosas, configurándose en una reconstrucción del entendimiento en miras al condicionamiento de nuevas oportunidades de acción, en las que prevalece el interés por mejorar su desempeño y alcanzar los logros trazados previamente, esto es en palabras de Heller y Thorogood (1995), un ejercicio metacognitivo donde la comprensión del entendimiento propio, surte los efectos esperados según el nivel de sinceridad de cada individuo tiene consigo mismo, identificando las habilidades que ya domina, así como aquellas que aún requiere fortalecer, para la consecución del nivel de lectura focalizado.

Para dar cierre a la dimensión en curso, llama la atención la importancia que tiene el hábito lector como base para la comprensión y la crítica en los informantes clave, dado que a su juicio al constituirse en un nivel de lectura superior, se requiere entonces de mayor práctica y ejercitación, en palabras de Alderson (2000), una experiencia continua que

persigue el mejoramiento del desempeño lector hasta el dominio de procesos mentales como la valoración de las inferencias, de los argumentos, el reconocimiento de las intenciones comunicativas, entre otros, que aluden al gran esfuerzo intelectual que requiere este tipo de lectura.

En consecuencia, se concluye que la dimensión ***habilidades inmersas***, representa una instancia emergente donde se reconoce la interpretación y la argumentación como procesos orientadores del aprendizaje de la lectura crítica, que destacan el vínculo entre la concentración y la comprensión, donde la imaginación se constituye en una estrategia para la comprobación del entendimiento; se reconoce la incidencia del contexto y la capacidad de escucha, así como la importancia de la autosuficiencia y la seguridad en sí mismos; de igual manera se hace mención de la comprensión del propio entendimiento, la adquisición del léxico necesario y se devela el requisito del hábito lector en el logro de la lectura en el nivel focalizado.

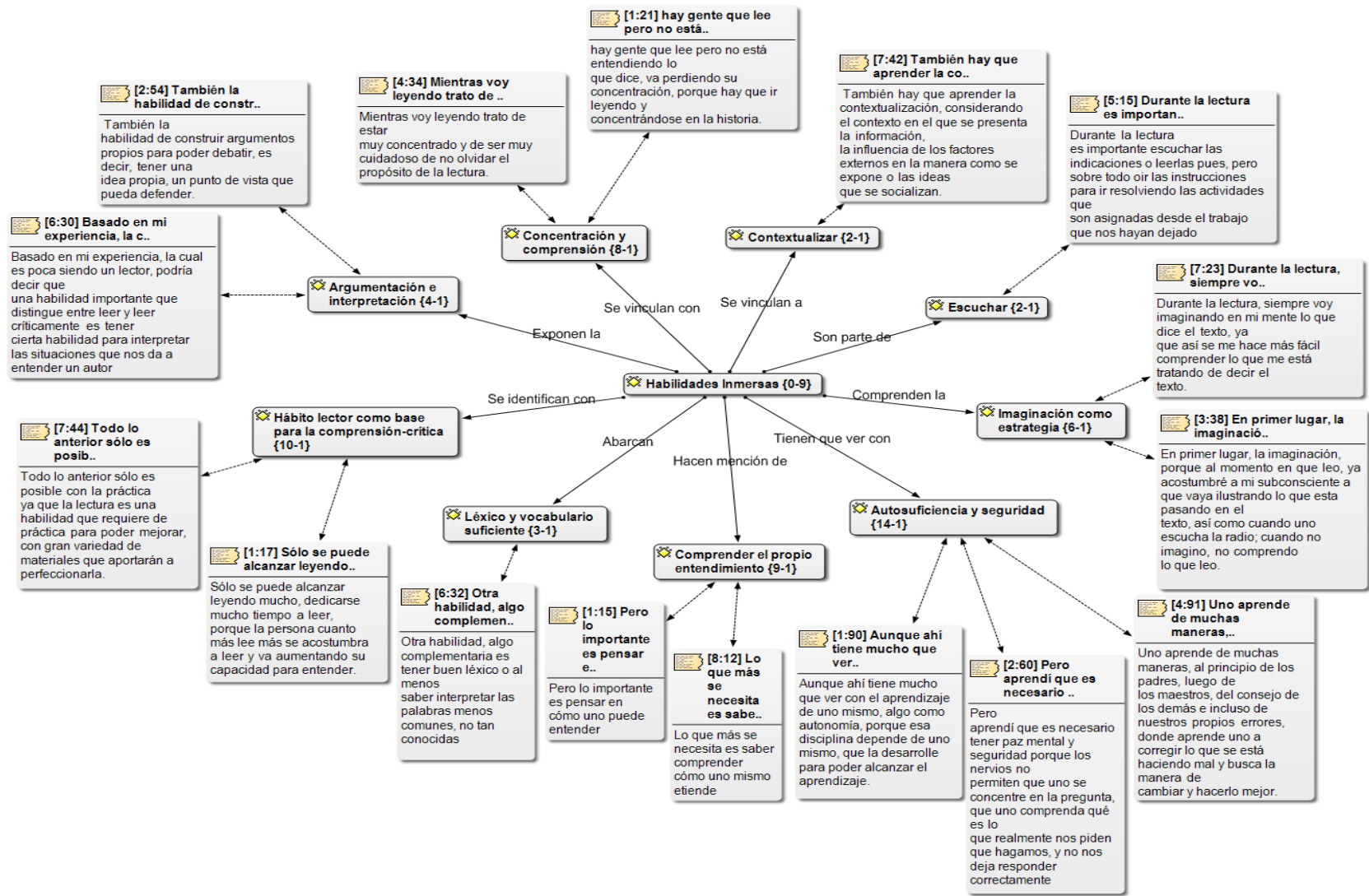


Figura 8. Dimensión Habilidades Inmersas

Subcategoría: Lectura Crítica

El presente apartado, resulta una entidad significativa que se fundamenta en las dimensiones *Percepciones, Emociones en la Lectura Crítica, Beneficios de la Lectura Crítica, Habilidades Inmersas*, las cuales exponen diversas inferencias conforme las evidencias más representativas propias de los testimonios de los estudiantes, en este caso, en cuanto a la lectura crítica. Así, en este compendio es importante comentar que cada una de las dimensiones que lo conforman, develaron elementos de análisis de gran importancia vinculados a la cosmovisión sobre la lectura crítica, pero además asociados con el nivel emocional e intelectual involucrados en este tipo de lectura.

Para iniciar, esta subcategoría parte de las *percepciones* de los estudiantes, las cuales se apoyan en las nociones sobre la lectura crítica que hacen mención de los saberes básicos, donde se abarca la importancia del aprendizaje de la lectura, pero además comprende la diferencia entre lectura y lectura comprensiva-crítica, al tiempo de manifestar la afinidad entre lectura, texto, comprensión, que de forma adicional resalta el vínculo entre este nivel lector y la responsabilidad personal, considerando los testimonios con alto grado de significancia, por la amplitud de elementos que ofrecieron para la presente reflexión epistémica.

Así pues, desde sus nociones los estudiantes develaron el reconocimiento de una habilidad comunicativa asentada en un alto grado de complejidad, en la cual los procesos de pensamiento alcanzan fines más amplios, tales como la construcción de inferencias en torno a los textos que lee, optimizando la comprensión de los mismos, pero de forma adicional, su imaginario supone que la lectura crítica es un saber básico, en tanto de él se desprenden acciones que permean la dinámica de vida, permitiéndoles estar a la vanguardia de la información, o por el contrario, dejarse llevar por los diversos mundos que les ofrecen los múltiples géneros literarios, aspectos que repercuten en el reconocimiento de su importancia.

Así mismo, ante la notoria diferencia establecida entre los procesos de lectura y la lectura crítica, donde sobresale no solo la profundidad de los procesos de pensamiento, sino además la garantía de un aprendizaje a largo plazo, se identificó la necesidad manifiesta en los jóvenes de poder abordar textos afines a sus intereses y gustos, condición que a su juicio, facilita la comprensión a pesar de resaltar que debe existir un nivel de conciencia superior, que contribuya al logro de todas las habilidades implícitas en el proceso de lectura crítica, todo lo cual parece asociarse con una de las reflexiones más profundas de Freire (1996c), al pretender definir dicho proceso comunicativo expresando:

Me refiero a que la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de esta implica la continuidad de aquel (...). De alguna manera, sin embargo, podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es solo precedida por la lectura del mundo sino por cierta de forma de "escribirlo" o de "rescribirlo", es decir, de transformarlo a través de nuestra práctica consciente (p.5).

Se infiere así, una percepción de la lectura crítica como proceso vinculado directamente con la experiencia de vida, cuyo reto es la formación de lectores con intenciones intelectivas que implican el desarrollo de los procesos cognoscitivos de manera autónoma, los cuales parten de la comprensión de los significados plasmados por el autor, y se proyecta en la construcción de nuevos significados anclados a sus perspectivas de vida, gustos, e ideales.

Por otra parte, en cuanto las *emociones en la lectura crítica*, la información otorgada por los estudiantes focalizados permitió contemplar la relación entre el ambiente, comodidad, concentración, que además contemplan las opiniones y sentimientos propios, pero también resalta la importancia de la emoción, la satisfacción, especialmente al vincular los textos y temas agradables para el lector; al tiempo de expresar la relación entre la lectura, risa, alegría, que dotan a las emociones como reacciones a

la experiencia lectora, sin olvidar la incidencia de la intriga y la curiosidad en término de factores consecuentes de la lectura.

De esto, es posible inferir que la incidencia del ambiente es un aspecto relevante en los testimonios de los estudiantes en tanto determina la comprensión, pero su descuido en el contexto escolar, afecta los procesos y resultados obtenidos. Por ende, toma importancia la capacidad de conexión con los textos, donde las opiniones y sentimientos desembocan en manifestaciones como la risa, la alegría, entre otros, que alertan el estado de satisfacción y favorecen respuestas como la intriga, la curiosidad, todo ello vinculante con los aportes de Petit (2011), cuando considera que en el ejercicio reflexivo implícito en la lectura crítica, juega un papel importante el componente emocional, especialmente al estimular la interacción con la sociedad del conocimiento, en un acto conversacional proyectado en todos los entornos en que se desenvuelve.

Ahora bien, a través de las unidades semánticas que contribuyeron los informantes, también aparece los *beneficios de la lectura crítica*, entre los cuales se comprende la inteligencia, la toma de decisiones, la oportunidad de valorar la información, suponer el fortalecimiento expresivo, el desarrollo cognitivo, y así como la construcción de nuevos esquemas, lo cual podría asociarse con las ideas de Freire (1987a) al afirmar que, "...tiene que ver con la identidad individual, colectiva y de clase, tiene que ver con la formación de ciudadanía." (p. 65), situación que permite apreciar los beneficios de la lectura crítica como resultados de una formación que se apoya en la conciencia, y se dirige a potenciar las habilidades comunicativas, cognitivas, que conllevan a la construcción de nuevos significados, arraigados en este caso, a la subjetividad de sus interactuantes (autor y lector).

Por tanto, la relevancia que adquiere el fortalecimiento expresivo a partir de la lectura crítica manifestada en los testimonios de los estudiantes, conlleva a inferir que el carácter reflexivo propio de este tipo de lecturas demanda un ejercicio colaborativo, consolidado en la disertación entre los

sujetos, en una dinámica social que trasciende el escenario escolar y se proyecta directamente en la cultura, con la construcción de nuevas unidades de significado o esquemas que propenden por su comprensión, configuración y reconstrucción, de acuerdo a las elaboraciones subjetivas de los aprendices.

Otra dimensión resultante del análisis de la información otorgada por los estudiantes fue el reconocimiento de las *habilidades inmersas*, mencionando entre ellas la interpretación, la argumentación, la concentración y la comprensión, vinculadas a la capacidad por contextualizar, escuchar e imaginar; dichas habilidades también tienen que ver con la autosuficiencia y la seguridad, así como la comprensión del propio entendimiento, la apropiación del vocabulario y finalmente la identificación del hábito lector como base para la comprensión y la crítica.

A partir del reconocimiento de las habilidades postuladas por los estudiantes en sus testimonios, se infiere un perfil de lector activo que domina el componente lingüístico, sociolingüístico y pragmático, propios de las competencias comunicativas que son orientadas desde el ejercicio pedagógico, que según el MEN (2016) resaltan, "...la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de una generación de procesos sistemáticos que aportan al desarrollo del gusto por la lectura..." (p. 25), lo cual reúne entonces el sentido de esas habilidades implícitas en la lectura crítica, pero además, corresponde a uno de las habilidades de mayor recurrencia, es decir, el reconocimiento del hábito lector como garante de una experiencia lectora efectiva y significativa.

No obstante, llamó la atención la recurrencia en torno a las habilidades de autosuficiencia y seguridad, que desde la perspectiva de los estudiantes, son fundamentales para el aprendizaje y desarrollo de la lectura crítica, contrario al aporte de Cassany (2003b) quien posiciona dichos aspectos como consecuentes de la misma, es decir, dentro del concepto de las ventajas que emergen de la experiencia lectora, dando a entender que los

sujetos adquieren más autonomía en el empleo de su lenguaje, así como más seguridad en la construcción de nuevos argumentos en torno a los significados circulantes en los textos que lee, evidenciado todo ello en las interacciones comunicativas en las que participan.

Por todo lo anterior, se puede concluir que la subcategoría **Lectura Crítica**, es una construcción significativa que se fundamenta en las percepciones expuestas por los informantes clave, al tiempo que evidencian la presencia de emociones antes, durante y posteriores al proceso lector, con beneficios que abordan expectativas académicas y de la cotidianidad de los sujetos a corto, mediano y largo plazo, finalizando con el reconocimiento de las habilidades inmersas propias de los procesos cognitivos, comunicativos y axiológicos vinculados a este tipo de lectura.

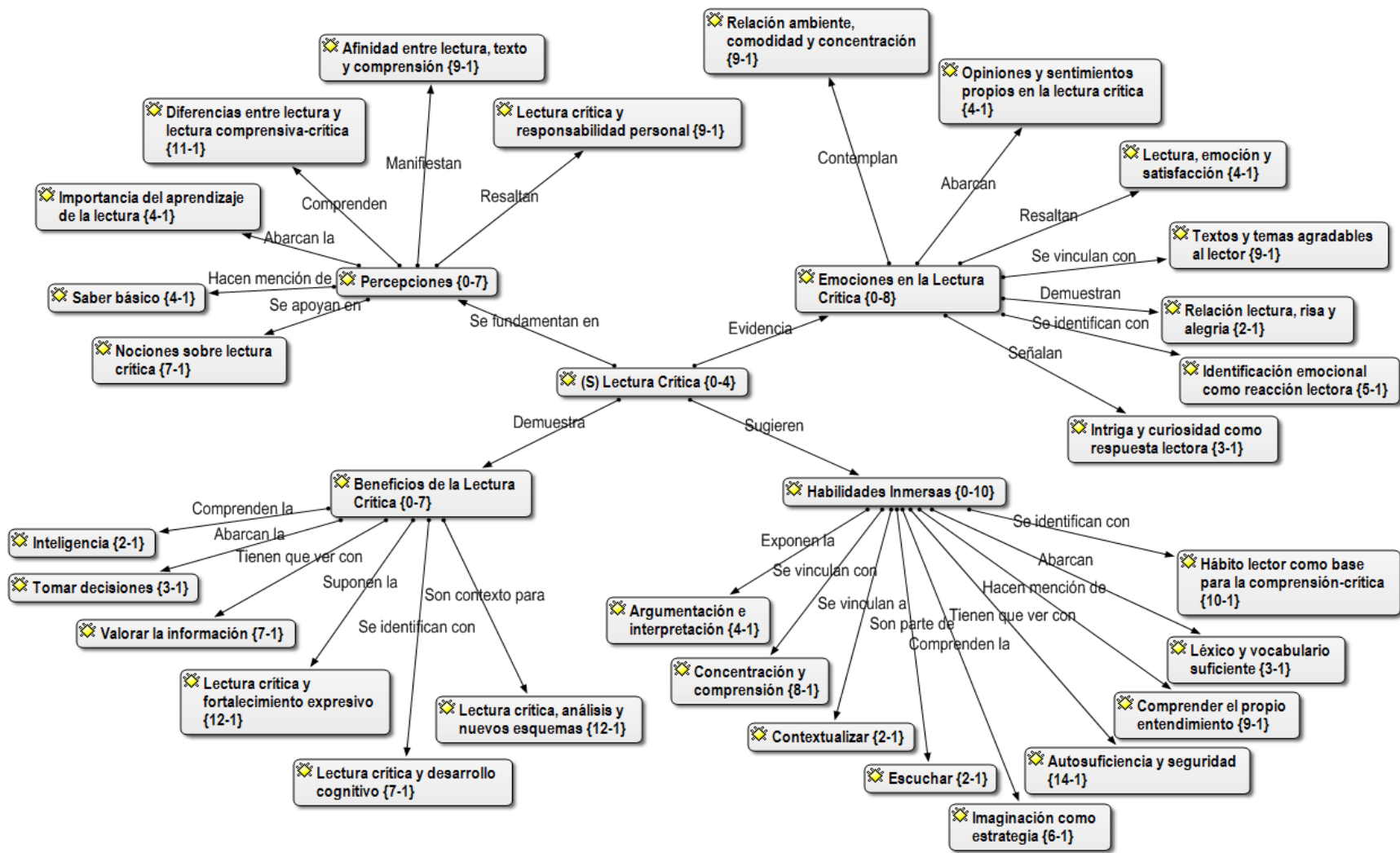


Figura 9. Subcategoría Lectura Crítica

Dimensión: Remembranzas sobre el Proceso Inicial Lector

La presente dimensión, se constituye desde los códigos *Acompañamiento y Orientación de Figuras Maternas, Iniciación Lectora conforme Recursos Visuales, Unión de Sílabas para Formar Palabras, Planas y Repetición en la Lectura, Figura Materna, Imposición de Planas y Repetición, Diversidad de Textos Leídos*, que han sido consolidados a la luz de la información ofrecida por los estudiantes participantes de la presente investigación, especialmente al afirmar:

IF8: *“Mi abuela y mi mamá me enseñaron las bases cuando me encontraba en transición.”* [8:45][125].

IF4: *“Mi abuela fue quien me incluyó en el mundo de la lectura, y quien me enseñó las bases.”* [4:69][184].

IF7: *“También nos traía imágenes o dibujos de imágenes y objetos y debíamos decir con qué letra comenzaba y luego escribíamos y leíamos el nombre completo.”* [7:04][014].

IF1: *“Yo recuerdo que desde preescolar lo hacían a uno recortar las sílabas, uno las iba juntando e iba construyendo las palabras a partir de la unión de las sílabas.”* [1:01][009].

IF4: *“poco a poco, aprendí las combinaciones entre las letras incluso antes de entrar al colegio a cursar el grado de transición en el Rivera Laguado, por lo tanto, cuando llegué ya sabía leer recorrido.”* [4:03][012].

IF7: *“Hicimos bastantes planas y repetíamos la las palabras que íbamos escogiendo en conjunto con la profesora.”* [7:03][012].

IF1: *“Recuerdo que cuando yo era pequeño mi mamá me ponía a hacer muchas planas, y si no las hacía no me dejaba descansar o ver televisión, por eso sabía que me metería en problemas. Era la manera como ella complementaba lo que la profesora nos ponía a hacer en el trabajo.”* [1:67][164].

IF7: *“correos electrónicos, mensajes de texto, como las redes sociales y otros medios de comunicación, generalmente escritos ya que es una habilidad clave para mantenernos conectados con los demás.”* [7:58][153].

De acuerdo a los testimonios recolectados, se reconoce un proceso de iniciación lectora apoyada en recursos visuales que pretenden la decodificación de los signos, recurriendo a la imagen o representación del signo lingüístico, para abordarlo luego en un ejercicio lúdico dirigido a dinamizar y retroalimentar el reconocimiento de los fonemas, grafemas, de manera sistematizada, esto es, estrategias que pretendían exaltar las letras iniciales, el reconocimiento silábico, la acentuación, la ortografía, entre otros aspectos, que son cuidadosamente trabajados en el proceso simultáneo de aprendizaje de la lectura y la escritura, ante lo cual Salgado (1992) explica que:

Este proceso de construcción establece un paso gradual desde el conocimiento que cualquier hablante posee de la articulación oral del lenguaje para llegar a la representación gráfica propia de nuestra escritura, pero partiendo de la reflexión consciente de la oralidad y no de la información fragmentada, y en algunos casos distorsionada, que el individuo pueda tener de nuestro sistema convencional de escritura. (p. 4)

Lo anterior, hace referencia a una estrategia que aporta al acercamiento inicial de los aprendices a los procesos de lectura y de escritura en un ejercicio conjunto, que dista de la pretensión de parcializar la lengua, o coartar las habilidades mencionadas, y por el contrario, contribuye al aprendizaje consciente de las competencias de leer y escribir, como fundamento para aprendizajes posteriores, más complejos, tal como lo han referenciado los informantes, al develar la importancia que tuvo para ellos haber iniciado de manera paulatina el reconocimiento, combinación de letras y sílabas, hasta llegar a las palabras que contenían sentidos o significados diferentes de acuerdo a sus presaberes.

No obstante, en esa remembranza de su fase inicial sobre el

aprendizaje de la lectura, los estudiantes también señalan la recurrencia a las planas tanto en el contexto escolar, como en el familiar, es decir aquel ejercicio de repetición de letras, sílabas o palabras que procuraba reafirmar su aprendizaje, descuidando aspectos como la motivación o la comprensión, éstos últimos recomendados por autores como Solé (1992a), al resaltar que el escaso desarrollo de las competencias básicas vinculadas a la lectura, limita la promoción de competencias en otras áreas, y que puede contrarrestarse, en tanto los adultos responsables promuevan hábitos de lectura sólidos, interactivos, placenteros, que logren incrementar los niveles de comprensión en la experiencia lectora.

Aún así, los aprendices evocaron su tendencia por recurrir a la lectura de diversos tipos de texto, justificándose en la necesidad de estar conectados con el resto de la humanidad, para informarse de sus problemas y necesidades; una lectura que se arraiga en el reconocimiento del contexto, como factor que proporciona diversas visiones del mundo que merecen ser leídas por los niños y jóvenes, satisfaciendo gustos e intereses particulares, al tiempo de desarrollar procesos cognitivos que resaltan la transversalidad de la lectura y su dinamismo social (Vigotsky, 1998).

Ahora bien, uno de los mayores señalamientos que se encontraron en la presente dimensión, es la vinculación del acompañamiento y orientación ejercido por las figuras maternas (madres y abuelas) quienes, en palabras de los entrevistados, contribuyeron en la consolidación de las bases de su habilidad lectora, dado que desempeñaron un papel determinante desde el hogar, unas, adelantando a sus hijos en el aprendizaje del código lingüístico, otras, complementando y retroalimentando lo que sus hijos aprendían en clase, pero en general, todas ayudando con su ejemplo a fortalecer la habilidad comunicativa en cuestión.

Al respecto, se infiere que la habilidad lectora aun cuando normalmente se vincula con el contexto escolar, no se aprende, ni se fortalece únicamente en las instituciones educativas, sino que encuentra en

el contexto familiar, actores y factores que favorecen dicho proceso, especialmente en los primeros niveles de escolaridad (grado preescolar en el contexto colombiano), siendo la lectura uno de los aprendizajes comunes que la sociedad ha logrado canalizar en ambos entornos, bajo un ejercicio cooperativo de la familia con la escuela en razón de acciones que contribuyen a la formación del hábito lector en los aprendices, y por ende a su desempeño escolar (Moreno, 2002).

Así bien, en la dimensión **remembranzas sobre el proceso lector**, se sugiere el reconocimiento de los recursos visuales en la iniciación lectora, donde los entrevistados destacan la tendencia por las técnicas de lectura silábica, así como de las planas tanto en el contexto escolar como en el familiar; pero aun así, se evoca el interés por abordar textos de diversos géneros, además de formatos, y se resalta un notable acompañamiento por parte de las figuras maternas en los primeros acercamientos a la lengua, especialmente a la habilidad lectora, como iniciativa y/o complemento del proceso formativo que lleva a cabo la escuela en torno a la misma.

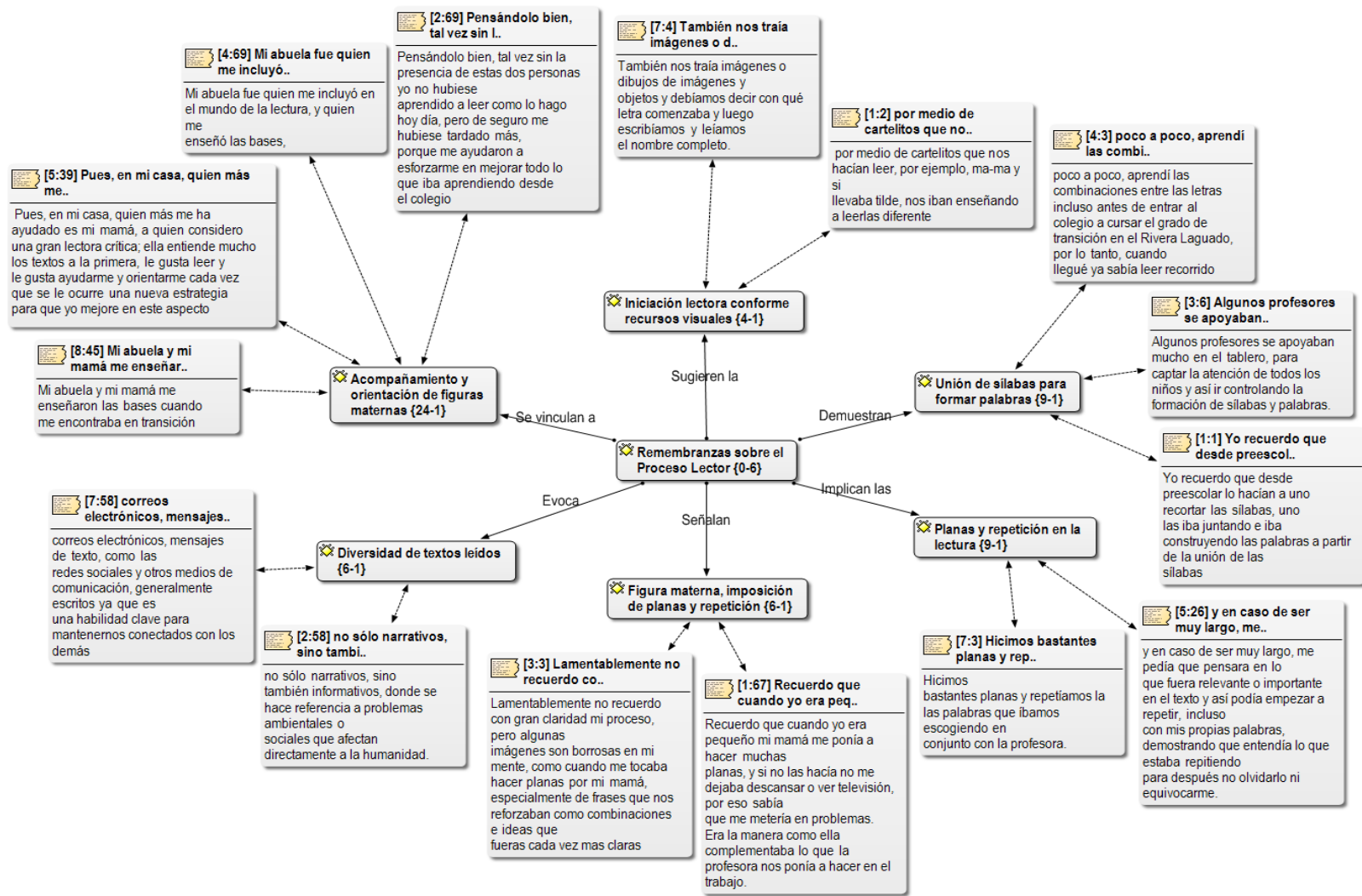


Figura 10. Dimensión Remembranzas sobre el Proceso Lector

Dimensión: Actualidad del Aprendizaje en torno a la Lectura Crítica

Esta dimensión, se fundamenta en la agrupación de los códigos *Frecuencia de Talleres en Bachillerato, Actividades Involucradas en los Talleres, Talleres de Comprensión Lectora: Presencia y Beneficio, Mesas de Discusión y Debate, Preguntas de Comprensión y Acciones Lectoras, Importancia de las Estrategias en la Lectura, Reserva de Opiniones, Estancamiento del Aprendizaje Lector y del Docente*, los cuales emergieron de la información suministrada por los educandos que participaron de la entrevista, al indicar:

IF1: *“a través de muchos talleres, los cuales se han hecho más frecuentes durante el bachillerato.”* [1:07][020].

IF7: *“También los juegos de palabras como la sopa de letras, los crucigramas y ese tipo de dinámicas que me ayudaron a aprender el proceso de la lectura.”* [7:33][090].

IF4: *“entonces nos entregan las copias que vamos a trabajar, cada uno lee y luego abrimos el espacio para opinar, tipo mesa redonda.”* [4:65][172].

IF1: *“Ya luego aparecieron los talleres de comprensión lectora, aunque muy sencillos, en los cuales debíamos responder de qué trataban los textos leídos, identificar las ideas principales y preguntas de ese tipo.”* [1:05][016].

IF8: *“Otra estrategia para el aprendizaje de la lectura crítica es el debate donde uno da los puntos de vista de acuerdo a lo que se leyó, de lo que ya se escribió en los cuadernos, y así se comprueba que uno debe comprender antes de poder dar un argumento válido.”* [8:33][086].

IF1: *“Por ejemplo, en ese sentido una pregunta nos puede pedir qué es lo que quiere expresar el autor de un texto, entonces tengo que leer bien el texto e ir descartando las respuestas que no tenga nada que ver; con cualquier mínima palabra que no tenga ninguna relación en el texto y que uno pueda descartar.”* [1:13][033].

IF1: *“En un principio se me dificultaba, a pesar que leía varias veces, me perdía, pero con las estrategias que nos van enseñando, vamos aprendiendo a leer mejor.”* [1:48][114].

IF4: *“A veces también un obstáculo puede ser la incapacidad para opinar, por ejemplo, cuando escucho que antes de mí alguien compartió una opinión que me afecta y hace cambiar mi forma de parecer y hace que me sienta limitado a opinar hasta que aclare las dudas que me pudo haber ocasionado.”* [4:84][222].

IF7: *“Por último, considero que, desde el área de lenguaje, los docentes promueven el aprendizaje de la lectura crítica pero no de manera creativa y efectiva como considero que debería ser.”* [7:103][303].

A partir de las expresiones aquí expuestas, se identifica la presencia de talleres con una frecuencia representativa para los estudiantes (semanalmente), quienes hacen alusión al aumento de los mismos en los niveles superiores de escolaridad, es decir, en los grados de bachillerato que van de sexto a undécimo, y tienen como propósito mantener activo al educando en el desarrollo de una serie de actividades que se desprenden de la experiencia lectora, las cuales incluyen ejercicios lúdicos que pretenden despertar el interés, así como preguntas de análisis y consulta para la profundización, que regularmente culminan con espacios de socialización que propicia el intercambio de opiniones en torno al texto leído.

Según lo apreciado, los talleres de los cuales hacen mención son propuestos por los docentes en formatos impresos o fotocopiados, de fácil adquisición para los aprendices, quienes se sienten atraídos por aquellas actividades que favorecen el logro de la comprensión lectora, dado que sus preguntas no sólo contribuyen a la identificación de ideas principales, sino que además promueven el acercamiento de los lectores a las intenciones comunicativas plasmadas por los autores, y consecuentemente estimulan el pensamiento crítico para el razonamiento profundo en torno a la información plasmada en los textos leídos.

Esto, parece responder a la pretensión del ICFES (2016) que en su política de evaluación expone la necesidad de, "...establecer si un estudiante cuenta con una comprensión lectora que le permita interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto, aunque no cuente con un conocimiento previo del tema tratado." (p. 3), es decir, una evaluación que pretende estimar el sentido comprensivo de textos escritos, a pesar de saberes previos limitados, anclado ello a las habilidades propias de la lectura crítica dentro del proceso de aprendizaje, que en este caso se llevan a cabo en el contexto escolar.

Además, uno de los elementos de análisis arrojado por los jóvenes entrevistados lo constituye las mesas de discusión y debate, las cuales fueron expuestas como parte de las estrategias empleadas por los docentes en cuanto la promoción de un ejercicio lector que propiciaba la participación de todos los estudiantes presentes, y posteriormente la socialización de los puntos de vista que ellos construían en torno a lo leído, proceso en el cual descubrieron que no era posible elaborar argumentos válidos, si en primer lugar no se lograba previamente el proceso de comprensión profunda y oportuna.

Así mismo, entre las reacciones suscitadas en los aprendices se encuentra la reserva de las opiniones, toda vez se consideran que éstas iban en contravía de aquellas expresadas por sus compañeros, despertando una sensación de inseguridad y de prejuicio de posibles experiencias lectoras fallidas, o que su nivel de comprensión no hubiese sido suficiente para poder abordar todos los aspectos contenidos en el texto, ignorando la multiplicidad de significados que pueden emerger de la lectura, tal como lo afirma Olson (1998) cuando comenta, "...el reconocimiento de que un texto puede ser interpretado de diversos modos, derivando luego las implicaciones adecuadas para cada uno de esos modos y verificar esas implicaciones con la evidencia disponible." (p. 309), lo que traduce, en la construcción progresiva de nuevos significados y saberes en diferentes escenarios o

realidades de vida, a pesar de opiniones diferentes de otros compañeros.

Por ello, los testimonios de los aprendices demuestran la importancia de las estrategias en la lectura, dado que al ser una habilidad aprendida, requiere entonces de la orientación pedagógica y didáctica que favorezca su proceso, así como los alcances intelectivos de la misma, comprendiendo como lo plantea Novak (1998a), que el diseño y proyección de estrategias de aprendizaje para este tipo de lectura, se consolida en un trabajo colaborativo que propende por el fortalecimiento del pensamiento crítico, específicamente en el contexto escolar.

Infortunadamente, en sus manifestaciones los entrevistados suponen un estancamiento del aprendizaje lector y del docente, atribuido a la falta de creatividad por parte de los actores formativos, así como por el cansancio que genera el tiempo que llevan prestando su servicio a la comunidad educativa, en otras palabras, dos ideas que resaltan que la actualidad del aprendizaje de la lectura crítica es débil y condicionada por el educador, quien tiene en sus manos la responsabilidad de repensar el currículo (De Zubiría, 2013), esto es, formas novedosas producto de la reflexión pedagógica que contribuyan a la construcción de un aprendizaje significativo y pertinente con las realidades del educando.

Lo anteriormente expuesto, permite concluir que la **actualidad del aprendizaje en torno a la lectura crítica** es una dimensión que reconoce la frecuencia de talleres en los grados de bachillerato, los cuales contienen actividades asociadas con la comprensión lectora y sus beneficios, apuntando hacia preguntas que facilitan el aprendizaje, pero también al desarrollo de un pensamiento crítico, donde figura la promoción de mesas de discusión, debates, que a pesar de ser altamente atractivas para algunos educandos, contemplan en algunos la necesidad de reservar sus opiniones por motivos de inseguridad, aunque en general, resulta una realidad que resalta el estancamiento del aprendizaje lector y del docente, en razón de la recurrencia de estrategias que agotan al estudiante.

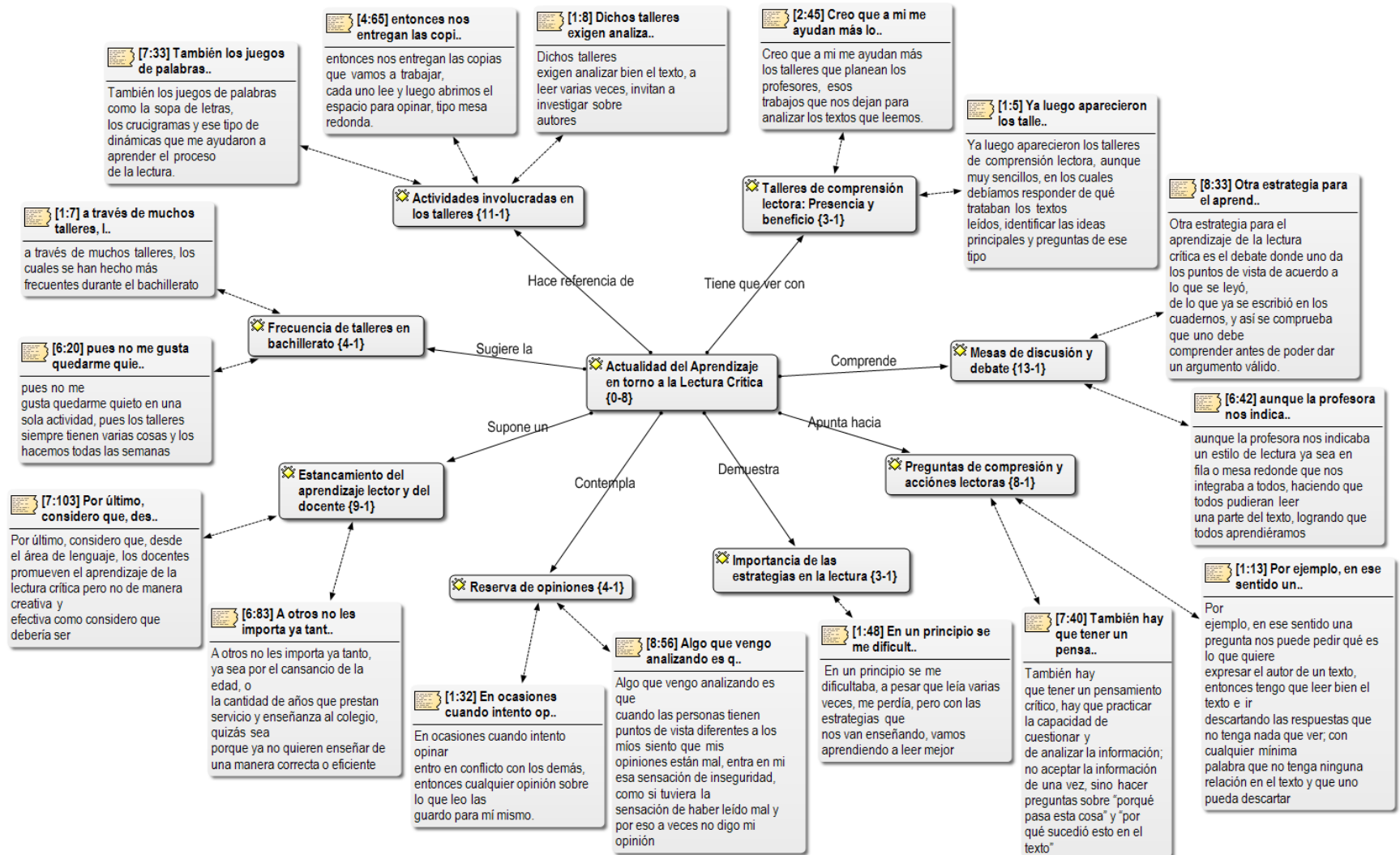


Figura 11. Dimensión Actualidad del Aprendizaje en torno a la Lectura Crítica

Dimensión: Actos Regulares

La dimensión de actos regulares, se conforma en este análisis por los códigos *Ambiente Tranquilo, Ubicación del Material de Lectura, Establecimiento de Metas, Tiempo Suficiente y Paciencia, Concentrarse, Lectura Inicial del Título, Imágenes Mentales conforme Lectura, Subrayado y Consulta de Palabras*, los cuales se apoyan en la información dada por los estudiantes en torno a diversos aspectos que caracterizan la cotidianidad de su experiencia, en este caso en cuanto la lectura, tal como se presenta a continuación:

IF1: *“En el antes, primero tengo que tener un espacio para leer tranquilo, porque yo me distraigo.”* [1:22][055].

IF5: *“A decir verdad, antes de leer lo que preparo es el texto, libro o fotocopias.”* [5:13][039].

IF4: *“Al proponerme las metas planteo qué es lo que debo hacer, cómo debo hacer la lectura, analizo el tipo de texto.”* [4:32][084].

IF6: *“Concentrarse, tratar de leer bien y no apurarse, porque si uno lee apurado no se le va a quedar lo que está en texto, sino que le va a quedar sólo piezas, por eso hay que leer con paciencia, con cuidado y con mucha concentración.”* [6:12][040].

IF5: *“Casi siempre procuro concentrarme primero, trato de releer y esforzarme por comprender y así vuelvo al taller a dar respuesta a las actividades que me han asignado.”* [5:16][043].

IF2: *“Una de las maneras como lo logro es empezando a leer siempre el título, porque así puedo saber sobre lo que trata principalmente.”* [2:15][033].

IF1: *“También me gusta hacerme imágenes en la cabeza, en la mente, por ejemplo, uno va leyendo y me voy imaginando en mi cabeza cómo es la situación y así, me voy haciendo como la película en mi cabeza.”* [1:27][063].

IF3: *“a veces uso colores para poder diferenciar el tema, la estructura, lo que debo investigar o buscar para poder comprender mejor.”* [3:25][068].

A partir de lo comentado, se identifica entonces la importancia que tiene para ellos el desarrollo de la lectura en un ambiente adecuado, dado que sus recurrencias estuvieron orientadas a señalar que la tranquilidad en el mismo, garantiza la atención y por ende la comprensión, además de la activación de procesos de pensamiento que se puedan desencadenar, compatible ello con los argumentos de Bernabéu (2017), cuando destaca que la atención es el primer eslabón de los procesos cognitivos, la cual está condicionada por una serie de factores intrínsecos del estudiante (características particulares), así como por otros extrínsecos entre los cuales se encuentra el ambiente, de allí la importancia que cumpla con las condiciones adecuadas.

Sumado a ello, los mismos estudiantes hacen mención de otro acto regular como lo es la ubicación del material de lectura, lo que supone la preparación del texto que se va a leer, y los recursos que aportan a la comprensión del mismo, previendo de esta forma la oportunidad de garantizar un momento de lectura efectivo, para lo cual estiman el establecimiento de metas, proceso que requiere reconocer con anterioridad el tipo de texto que se va a leer, el propósito de hacerlo, así como los mecanismos a través de los cuales piensa lograrlo.

Dicha preparación, según lo apreciado en los testimonios, abarca el reconocimiento consciente del tiempo que se va a destinar para su experiencia lectora, el cual está condicionado con el factor “paciencia”, haciendo alusión a la capacidad de abordar cuidadosamente los diferentes elementos presentes en el texto, para así lograr el nivel de concentración requerido, que abraza por ejemplo el hecho de releer las veces que sea necesario, hasta lograr la apropiación de la información y el procesamiento oportuno de la misma.

Hasta el momento, los actos mencionados corresponden a la manera como los educandos se preparan para su experiencia lectora, dando continuidad a otra serie de acciones, entre las cuales se identifica la lectura

inicial del título, considerándolo el aspecto que abre la puerta al lector para encontrarse con el autor, y descubrir sus ideas, su perspectiva del mundo, la cual ha sido plasmada en el texto bajo una intención comunicativa específica, que espera ser identificada por su interlocutor; y desde allí, el estudiante en condición de lector recurre a las imágenes mentales, procurando confirmar en su mente el reconocimiento de cada uno de los aspectos o situaciones tratadas en el texto, asumiendo así la comprensión efectiva del mismo.

Esto, parece ser un reflejo del importante papel del lenguaje en la lectura crítica, donde cobra sentido las ideas de Ávila (2007), cuando reconoce el lenguaje como el elemento que ha sido empleado por el autor para describir su realidad, la cual puede ser interpretada desde múltiples perspectivas que se derivan de los intereses de sus lectores, y su respectivo dominio lingüístico, donde éste último, respalda el siguiente acto regular expuesto por los informantes clave, el cual corresponde al subrayado y la consulta de palabras, que emergen como las técnicas más utilizadas por los estudiantes, dado que les permite la clasificación de la información leída, la priorización de las necesidades de consulta, y la profundización para una mayor comprensión.

Sumado a ello, emergen de los testimonios otra serie de actos que regularmente el estudiante lleva a cabo durante el proceso de la lectura crítica, evidente ellos en los códigos *Consulta en Diccionario y Equipos, Sinónimos como Medio para la Comprensión, Identificar Ideas y Argumentos, Precisar y Describir Personajes, Comparar, Clasificar Palabras, Toma de Notas y Construcción de resúmenes, Resguardo del material de Lectura*, donde tiene lugar las siguientes citas:

IF6: “Hoy en día tengo esa costumbre aun, si no entiendo una palabra o el significado, lo que hago es buscar esa palabra en el celular, en el diccionario de Google.” [6:28][073].

IF5: “buscar sinónimos o información de más, como para complementar la lectura y su análisis.” [5:63][168].

IF7: *“hay que identificar los puntos principales y reconocer los detalles propios de los textos.”* [7:39][103].

IF2: *“también frases que me permiten describir mejor a los personajes, al entorno, a las acciones, o datos que yo voy creyendo que serán importantes para la comprensión del texto.”* [2:33][074].

IF7: *“También comparar con los conocimientos previos que uno tenga y poder conectar lo que está leyendo con lo que uno ya sabe, y preguntarse cómo se relaciona eso con su experiencia o con sus valores.”* [7:17][046].

IF5: *“como la clasificación de las palabras según su ortografía, o su función en la oración o cualquier otra situación como el significado de palabras y demás.”* [5:73][219].

IF2: *“Al terminar la lectura me quedo haciendo un resumen o una gráfica que me permita comprobar qué tanto recuerdo lo que leí o qué comprendí. Eso me ayuda a agilizar el proceso de las preguntas o de los talleres que nos dejan los profesores.”* [2:37][084].

IF1: *“Para el después, termino la lectura y guardo el libro o las copias, hasta el siguiente día.”* [1:29][067].

Los aspectos aquí mencionados, describen una serie de acciones que son recurrentes al momento en que los estudiantes llevan a cabo su proceso lector, destacándose entre ellas la consulta en diccionarios y equipos, una práctica aprendida a lo largo de su escolaridad, a la cual le atribuyen importancia dado que les facilita el reconocimiento de los significados plasmados en el texto, así como a la interpretación de los mismos, que en general facilitan el acto de comprensión; así mismo aclaran que una técnica similar es la búsqueda de sinónimos, mecanismo que les permite optimizar el análisis y profundización de los textos que leen.

Por otra parte, en la descripción de las acciones que realizan durante la lectura, se hace reiterativo la identificación de las ideas principales y argumentos, esto es, una técnica adquirida por las indicaciones que

impartían los docentes tanto en sus guías de trabajo como en el desarrollo de las clases, para orientar a sus aprendices en el reconocimiento de los detalles que ofrecen los textos desde su componente semántico y sintáctico, estableciendo relación con otra de las acciones develadas por los estudiantes, es decir, clasificar las palabras de acuerdo a la ortografía y su función en la oración, en respuesta a lo solicitado en los talleres que deben resolver a partir del texto leído, compatible ello con los lineamientos del MEN (1998) dado su pretensión de consolidar una política educativa en torno a la lectura crítica.

Además, también se identifica en los testimonios, otras acciones que apuntan a la interpretación literal, como la descripción de personajes, su entorno, sus acciones, de modo que desde allí logran recrear en sus mentes las situaciones que se relatan en los textos, sin olvidar la interpretación inferencial, mediante acciones como la comparación de la nueva información con los presaberes que han acumulado a lo largo de su experiencia, logrando un proceso más profundo de análisis y argumentación, dado que cuestionan elementos literarios, académicos, axiológicos, que van descubriendo en la lectura entre líneas.

Ahora bien, finalizada la actividad lectora, los aprendices manifiestan que uno de los actos que regularmente prosigue es la toma de notas para la elaboración de resúmenes, el cual se constituye en un mecanismo de auto comprobación de la capacidad de comprensión e interpretación, que no sólo desarrollan en el formato de prosa, sino que acuden a otros formatos como esquemas o gráficas, que optimizan el proceso de síntesis; al no lograrlo, la acción consecuente es la relectura, condicionada por preguntas, la mayoría de éstas presentes en los talleres asignados, las cuales cumplen una función imperativa en los jóvenes, quienes se sienten obligados a leer las líneas, entre líneas y detrás de las líneas (Cassany, 2006f), hasta lograr la interpretación en la profundidad requerida.

Es así como los estudiantes concluyen que, finalizada la actividad

lectora que en un primer momento corresponde a una experiencia individual, resguardan el material utilizado, en este caso, espera de las actividades de socialización que seguramente prosiguen en los próximos encuentros pedagógicos, así como las valoraciones académicas que llevan a cabo los docentes para la evaluación del proceso desarrollado.

Todo esto, permite concluir que la dimensión **actos regulares** es una unidad de análisis que agrupa los testimonios manifestados por los entrevistados, en torno a las acciones que regularmente tienen lugar antes, durante y después de la lectura; entre ellos, inicialmente, la precisión de un ambiente tranquilo, la ubicación del material de lectura, el establecimiento de metas, la proyección del tiempo y la disposición a la concentración; seguidamente, la lectura inicial del título, las imágenes mentales, el subrayado y consulta de palabras, el uso del diccionario, la recurrencia a los sinónimos, la identificación de ideas y argumentos, la descripción de personajes, la comparación, y la clasificación de las palabras; finalmente la toma de notas y la construcción de resúmenes, así como la relectura a partir de preguntas estratégicas.

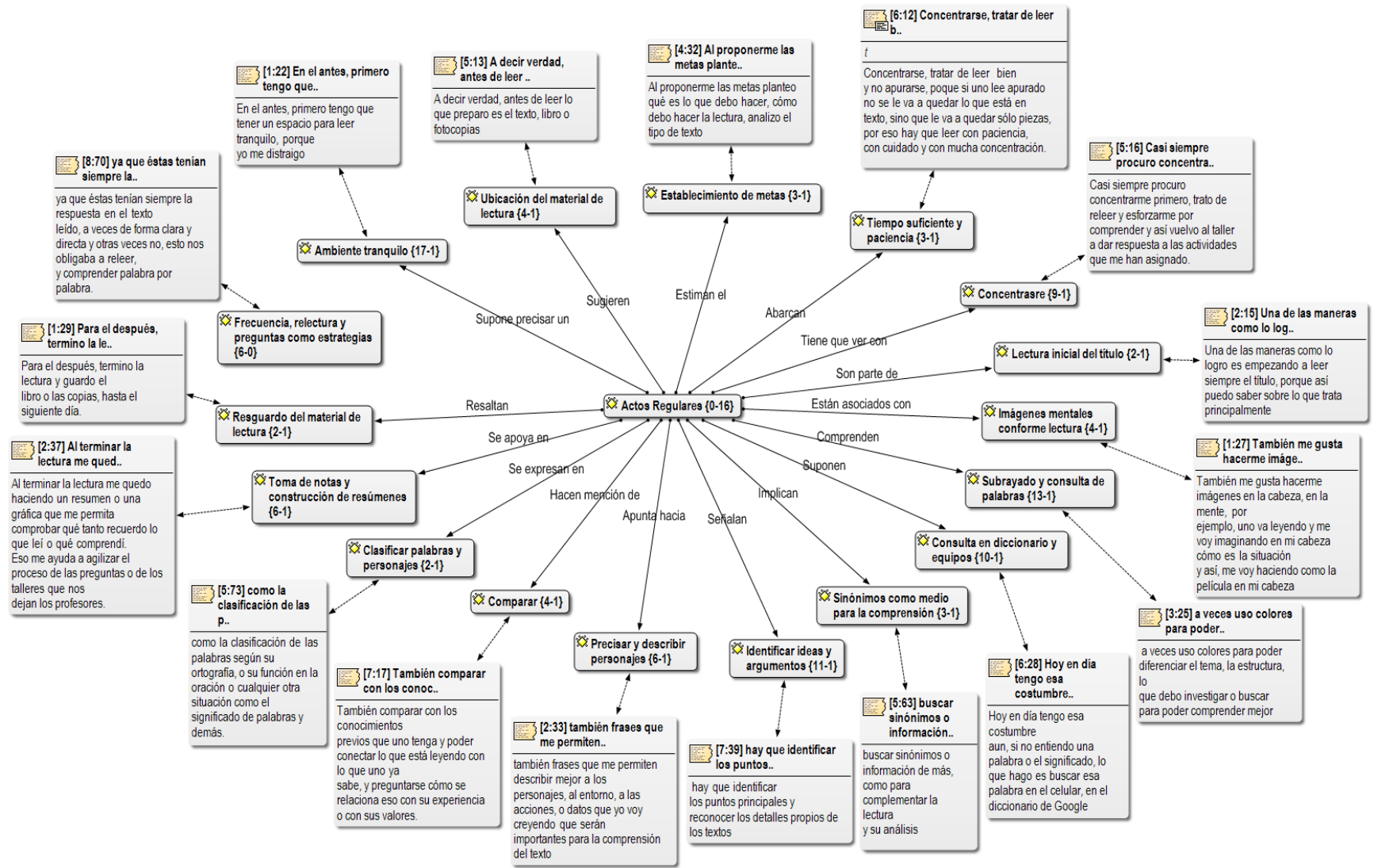


Figura 12. Dimensión Actos Regulares

Dimensión: Obstáculos

La presente dimensión, es una entidad emergente que se consolida desde los códigos *Complejidad y densidad del texto mismo, Deducción de Inferencias, Desconocimiento de Palabras y Temas, Desconocimiento del Contexto, Desinterés y Desagrado Eventual, Estado Emocional Alterado, Falta de Concentración y Tiempo, Interferencia del Ambiente Escolar, Ruido como Limitación, Vergüenza, Agotamiento, Pronunciación*, los cuales son formulados a partir de la información otorgada por la población entrevistada, y que expone testimonios como:

IF8: *“cuando pasamos a primaria el cambio se notó porque leíamos oraciones más largas y complejas, así como párrafos, textos tan extensos que ahorita en once me parecen demasiado.”* [8:06][019].

IF6: *“Después con el tiempo descubrí que el otro obstáculo era sacar la inferencia, ya que nosotros debemos interpretar de una manera correcta, y a la mayoría de gente este aspecto nos cuesta.”* [6:58][160].

IF2: *“Otra limitación pueden ser las palabras desconocidas, en especial cuando a pesar de leer la frase completa aun no logro identificar su significado.”* [2:82][213].

IF1: *“Es decir, que para entender hay que conocer un contexto previo al texto, tal como ocurre en historia, por ejemplo, cuando toca leer algo sobre la segunda guerra mundial y es necesario comprender los conflictos que la generaron entre los diferentes países, que si no los conozco me obligan a investigar para no sentirme perdido.”* [1:79][202].

IF5: *“y la verdad siento desinterés por leer porque no me llama la atención, se me hace complicado.”* [5:03][010].

IF1: *“Creo que las emociones pueden ser otro obstáculo, cuando uno tal vez no tiene un buen día y uno no quiere leer porque va a generar reacciones peores como enojo, la pérdida del interés por lo que estoy leyendo, me desconcentro y ya. Es mejor no leer.”* [1:81][211].

IF7: *“Otro factor puede ser la falta de tiempo para practicar y leer más, ya que es un proceso que lleva tiempo y a menudo este se convierte en una limitación y por ende en un obstáculo.”* [7:69][197].

IF5: *“El ambiente que tengo en mi colegio cuando nos toca leer es un poco incómodo, no me gusta, porque es muy ruidoso, fastidioso, no me genera la tranquilidad que me gusta sentir a la hora de leer.”* [5:35][108].

IF8: *“El segundo obstáculo que encuentro es el ruido ya que el simple hecho de sentir que hay conversaciones cercanas, no me llama la atención escucharlas, pero los sonidos si me acortan mi disponibilidad para leer adecuadamente.”* [8:55][155].

IF3: *“Pero también siento pena cuando me toca leer para otras personas y saber que me puedo equivocar o decir cosas que no son.”* [3:42][115].

IF7: *“Y ya en cuanto a la parte interna podría decir que la fatiga mental debido al estrés o el agotamiento.”* [7:67][193].

IF2: *“No pronunciar bien la “r”, por ejemplo, no me deja concentrar para poder continuar con una lectura que sea eficaz o con la expresión de mis ideas.”* [2:80][209].

El reconocimiento de los testimonios dados por los estudiantes, conlleva a la identificación de una serie de obstáculos que no sólo competen a las condiciones internas de cada individuo, sino además a las condiciones externas que afectan el desarrollo oportuno de la actividad lectora, y por ende el logro de la criticidad. En ese orden de ideas, se resalta aquí diversas dificultades como la complejidad y la densidad de los textos, una concepción que emerge de la extensión que los caracteriza, notando un aumento progresivo entre aquellos que fueron leídos en la etapa de preescolar, y posteriormente los trabajados en primaria, así como secundaria.

Aunque la densidad parece vincularse con la cantidad de renglones, párrafos u hojas, la complejidad para los estudiantes en este caso, guarda relación con otro de los obstáculos identificados en sus respuestas, teniendo en cuenta que cuanto más extenso es el texto, es mayor la cantidad de

palabras y temas que deben abordarse, que en la mayoría de los casos, les resultan desconocidos, razón por la cual recurren a acciones ya descritas en dimensiones anteriores, pero en general ello les resulta incomodo retardan su proceso lector, así como el desarrollo de las actividades vinculadas a éste.

Entre dichas actividades, se encuentran por ejemplo la deducción de inferencias, que resulta ser otro obstáculo manifestado por los educandos al afirmar que consiste en un nivel de interpretación superior, difícil de lograr para ellos, dado que como lo explica Pérez (2003) corresponde a la capacidad de *deducción*, que surge luego del procesamiento de la información explícita en el texto, que establece vínculo directo con la estructura cognitiva del lector, lo cual significa que éste último aspecto, puede considerarse una causal del obstáculo anterior, y al mismo tiempo un nuevo obstáculo manifestado por los jóvenes que reconocen su desconocimiento del contexto, es decir, carecen de saberes previos que sirvan de referente para el análisis de la nueva información.

Los inconvenientes referenciados hasta el momento, parecen incidir en otro obstáculo de importante recurrencia, es decir, el desinterés y el desagrado eventual, donde se hace patente que en algunas ocasiones no les llama la atención la lectura, y se inclinan por actividades de mayor practicidad, lo cual se ve reflejado en las modalidades que eligieron para la culminación de su educación media, es decir, marroquinería y sistemas, dejando de lado el énfasis en humanidades.

Por otra parte, comprenden el papel que desempeñan las emociones en las experiencias lectoras, considerándolas un impedimento, al reconocer que, al tener estilos de vida inestables aumentan las probabilidades de sentirse bloqueados o desinteresados por la lectura; otros exponen reiterativamente la falta de concentración y de tiempo como factores limitantes en su aprendizaje de la lectura crítica, al sustentar, como lo explica Ríos (2004) que una buena experiencia lectora requiere de mayor disposición, en otras palabras, exige de un nivel de voluntad suficiente que

impulse el desarrollo de las habilidades cognitivas propias de este tipo de lectura, reconociendo su debilidad por pretender cumplir con este aspecto.

Pero no todos los obstáculos se relacionan con factores intrínsecos, sino también externos al sujeto lector tal como es la interferencia del ambiente escolar, caracterizado por la incomodidad y el exceso de ruido, éste último otro factor señalado por los educandos que pretendieron explicar cómo les afecta la concentración, su interés por leer y la oportunidad de desarrollar oportunamente los procesos vinculados a la habilidad comunicativa focalizada, la cual aunque responde a estilos propios de aprendizaje, encuentra en el ambiente factores que pueden incidir positiva o negativamente en el desarrollo de la misma.

Sumado a todo esto, resaltan la vergüenza como uno de los posibles obstáculos en el proceso lector, pues que algunos de los aprendices expresaron su incomodidad por leer para otras personas, por miedo a las equivocaciones que se pueden cometer y las reacciones de burla que puedan generar en los oyentes, razón por la cual, la pronunciación resulta otro factor limitante, que aunque fue particular en uno de los entrevistados, llamó la atención por reconocer la vergüenza generada al no pronunciar adecuadamente algunos fonemas, vinculados con el sonido de la r y todas sus combinaciones.

Podría inferirse entonces que, el esfuerzo realizado por contrarrestar todos los impedimentos manifestados hasta el momento, desencadena en los aprendices entrevistados una última limitación, esto es el agotamiento, como aquel factor relacionado con la fatiga mental o el estrés que se desprende de todo el trabajo que implica aprender a leer críticamente, no sólo por los procesos cognoscitivos vinculados, sino además por la incidencia del entorno, el ambiente y la cultura en el logro de un nivel de interpretación profunda, que respeta la subjetividad del aprendizaje pero que al mismo tiempo, demanda una conciencia social en torno a su experiencia lectora.

A modo de cierre, puede decirse entonces que la dimensión **obstáculos** se constituye en un componente de análisis de los factores intrínsecos que limitan el proceso de aprendizaje de la lectura crítica, entre los cuales están asociados la complejidad, además de la densidad del texto, la deducción de inferencias, el desconocimiento de palabras y temas, el desconocimiento del contexto, el desinterés, desagrado eventual, el estado emocional, la falta de concentración y tiempo, la vergüenza, el agotamiento, la mala pronunciación; así como factores extrínsecos entre los cuales refieren las interferencias del ambiente y el ruido, especialmente en el contexto escolar.

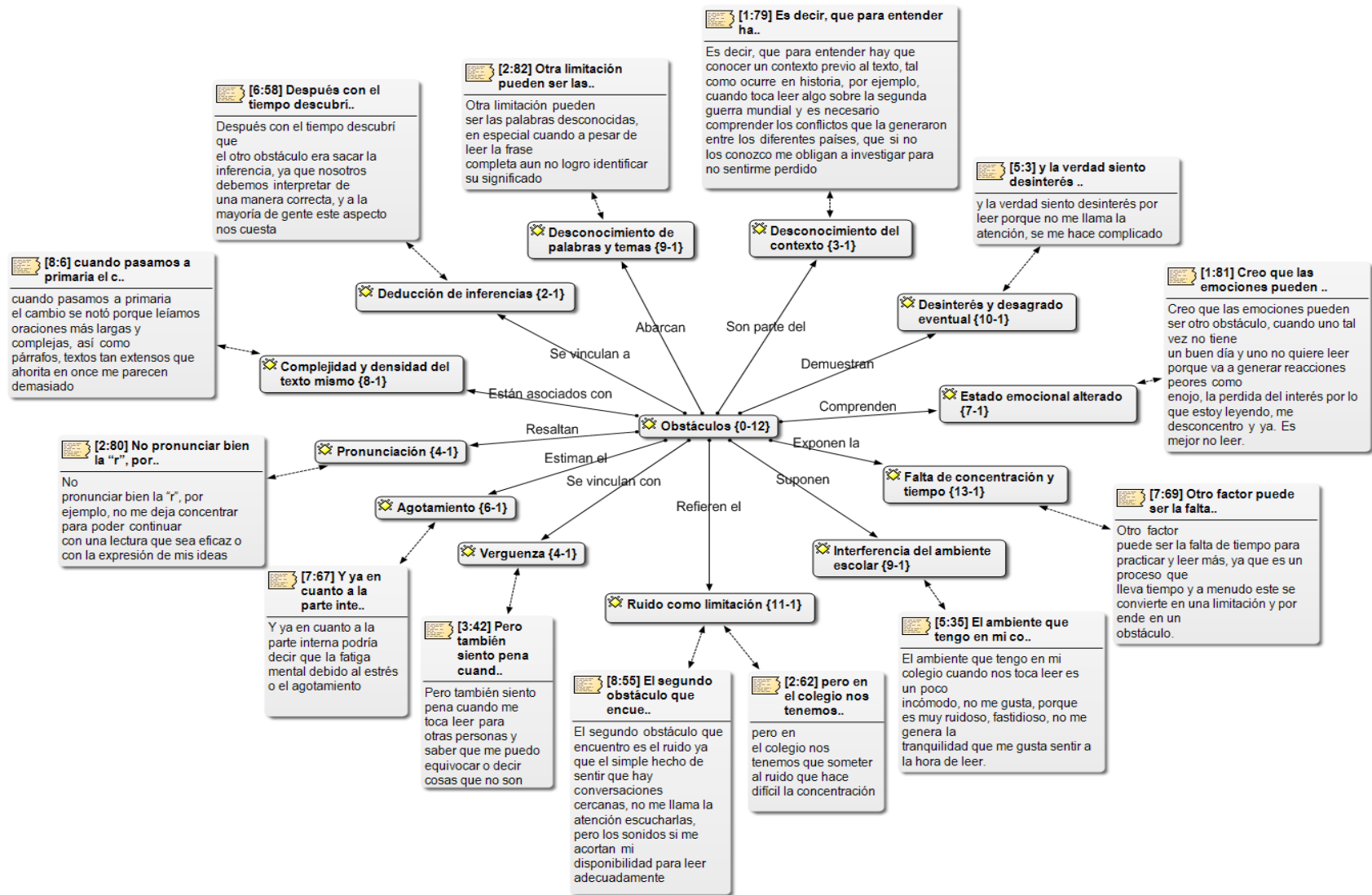


Figura 13. Dimensión Obstáculos

Dimensión: Docente en la Lectura Crítica

En este caso, los códigos denominados *Relación Comportamientos, Llamados de Atención, y Desinterés, Impresiones Significativas sobre el Docente, Mediación Docente en cuanto Lectura, Pensamiento y Expresión, Carácter y Control Docente, Explicación y Orientación sobre Lectura Crítica, Lectura Dirigida y Exigencias de Análisis del Docente*, que emergieron del análisis de los testimonios dados por los estudiantes, son algunos de los que conforman esta dimensión, donde se destacan expresiones como las siguientes:

IF1: *“otros en cambio no realizan las actividades de lectura, sino que empiezan a molestar, lo que desencadena en la profesora una actitud de enojo que le obliga a regañarnos, y eso termina influyendo más en nuestro desinterés por leer.”* [1:63][150].

IF8: *“Por ejemplo, desde transición la profesora era muy buena, se esmeraba por enseñarnos muy bien ya que nos invitaba a leer oraciones que ella construía.”* [8:02][010].

IF4: *“y ayudaban a crear nuestro pensamiento en torno a lo que el texto informaba, y nos motivaban a socializar con otros compañeros, lo cual se me facilita mucho.”* [4:50][128].

IF5: *“pero debe darse cuenta que estos a veces sirven o a veces no, en la mayoría de los casos porque a esos mismos docentes jóvenes les falta la dureza que caracteriza a los antiguos.”* [5:77][234].

IF8: *“si veía que teníamos dudas, se acercaba a nosotros y nos explicaba con tal de no perder nuestra atención, sino que por el contrario nos motivaba.”* [8:03][012].

IF4: *“A veces, cuando la docente siente que nos distraemos, busca que todos nos conectemos al hacer lectura dirigida, es decir que ella dice quién va leyendo después del otro y después de leer debe opinar sobre lo leído.”* [4:67][176].

Así, emergen aquí elementos como comportamiento, llamados de atención y desinterés, una triada que consta del dinamismo cíclico que inicia y termina en el mismo elemento, es decir, el desinterés por la lectura intenta

ser contrarrestado por los docentes por medio de llamados de atención, pero que genera estados emocionales alterados, en palabras de Esteve (1994) asociados con el malestar docente, que afectan la personalidad de los educadores en el cumplimiento de su práctica pedagógica.

Por el contrario, otros estudiantes evocaron con gran frecuencia, las impresiones favorables sobre el docente, aspecto con el cual sintetizan todos aquellos recuerdos positivos vinculados con los maestros de grados anteriores (especialmente de los primeros niveles de escolaridad), así como con sus estrategias de clase, donde resaltan no solo su esfuerzo en la enseñanza, sino además su dedicación por dejar una huella especial en el desarrollo integral, lo cual podría constituir un elemento importante para el docente, pues como lo afirma Gavilán (1999), de la manera como el educador perciba su realidad, de esa misma manera actuará, logrando un equilibrio emocional adecuado en cuanto su despliegue didáctico.

De allí que, el carácter y el control sean otros de los elementos vinculados con el docente, especialmente en términos de la perspectiva de equilibrio que aquejan los estudiantes, en esta caso relativos al dinamismo didáctico propio de los profesores jóvenes, pero que carecen de la rudeza necesaria para lograr un ambiente de tranquilidad que facilite el desarrollo de las actividades lectoras, y evitar así que sean alteradas por los episodios de indisciplina que retan tanto su autoridad, como el dominio de clase.

Sin embargo, aquí también se resalta el proceso mediacional del docente entre la lectura, el pensamiento y la expresión, fundamentado ello especialmente desde las remembranzas de aquellas situaciones en las que el maestro abre espacios de socialización, propicios para la expresión de pensamientos e ideas en torno a la lectura realizada en el encuentro pedagógico, relacionado con la perspectiva sociocultural que plantea Freire (1987a), cuando explica la dinámica colaborativa que emerge en la construcción lingüística, donde el aprendizaje de la lectura es el resultado de la práctica social y reflexiva.

Así pues, el código explicación y orientación sobre lectura crítica, adquiere importancia en tanto devela el esfuerzo de los educadores por mantener la motivación, pero también la atención de los estudiantes en las actividades de clase, involucrándose en el proceso como otro interlocutor más, que recurre a situaciones enmarcadas en la lectura dirigida y exigencias de análisis, como medios para orientar el proceso de interpretación con mayor dominio pedagógico, todo lo cual hace visible dos situaciones en las que el docente no sólo orienta el aprendizaje de la lectura, sino que muestra su experiencia lectora a los estudiantes, como lo indica Larrosa (2006) cuando afirma:

Mostrar una experiencia es mostrar una inquietud. Lo que el profesor transmite, entonces, es su escucha, su apertura, su inquietud. Y su esfuerzo debe estar dirigido a que esas formas de atención no queden canceladas por cualquier forma de dogmatismo o de satisfacción. En este caso, enseñar a leer no es oponer un saber contra otro saber (el saber del profesor contra el saber del alumno aún insuficiente), sino colocar una experiencia junto a otra experiencia. Lo que el maestro debe transmitir es una relación con el texto: una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietud, una apertura. (p.100)

Esto significa que, según la cosmovisión de los estudiantes, el rol del docente comprende los alcances de la lectura cuando se propicia un aprendizaje significativo de la misma, despertando y preservando el interés por leer, sumado a la promoción de los procesos de pensamiento que le son propios, abiertos a las múltiples posibilidades interpretativas que se puedan generar en función a la subjetividad de sus lectores.

Así mismo, a esta dimensión pertenecen los códigos *Prevalencia de Competencia Cultural*, *Prevalencia de Competencias Comunicativas*, *Prevalencia de Competencia Lingüística*, los cuales se han fundamentado en los siguientes testimonios, haciendo referencia al cumplimiento de los elementos constitutivos orientados desde los lineamientos curriculares que guían la práctica docente:

IF8: *“Los docentes de lengua castellana tienen una gran inclinación por trabajar la competencia cultural porque casi siempre nos dan*

guías o textos relacionados con la literatura del romanticismo o de los temas relacionados con las épocas literarias.” [8:76][224].

IF2: *“Diría que, en las clases de lengua castellana, especialmente en estos últimos años las competencias que más se tienden a desarrollar es la comunicativa, debido a que no se les ha dado casi importancia a los signos de puntuación, la ortografía y esos temas...” [2:100][277].*

IF5: *“Considero que la competencia lingüística es la primera que más trabajan los profesores en las clases de lengua castellana porque desde mi punto de vista puedo decir que es uno de los propósitos perseguidos pretendiendo mejorar en nosotros el uso correcto de nuestro idioma.” [5:71][214].*

En consecuencia, es posible apreciar la inclinación hacia la competencia cultural, por sobre la competencia comunicativa y la competencia lingüística en términos curriculares, pues según lo estimado, los docentes del área de lengua castellana encargados de la enseñanza de la lectura crítica, tienden a orientar sus encuentros pedagógicos al análisis de textos de las diferentes épocas literarias, propiciando el reconocimiento de sus características, estructuras, autores, ideologías, lenguajes, estilos y demás elementos culturales, que quedan plasmados en las obras de acuerdo a las diversas épocas, así como contextos de producción.

En ello, la presencia de la competencia comunicativa en el proceso de aprendizaje de la lectura crítica, está directamente relacionada con los grados de básica secundaria, dado que los estudiantes la vinculan con la cantidad de actividades grupales en las cuales el docente invita a la socialización de ideas, opiniones y conocimientos, en las que predomina el reto de la comunicación asertiva, contrario ello a la competencia lingüística, con la cual los jóvenes hacen referencia al compromiso que manifiesta el docente por enseñar el uso correcto del idioma, de sus reglas gramaticales, ortográficas entre otras que son priorizadas desde los inicios de la escolaridad, es decir, los grados de educación básica primaria.

Por tanto, se puede cerrar la dimensión **docente en el aprendizaje**

resumiendo que en ella interviene la relación comportamiento, llamados de atención y desinterés; se evocan las impresiones significativas sobre el docente, así como su mediación en cuanto a lectura, pensamiento y expresión; donde reconocen el papel del carácter y el control, que propendan por la explicación y la orientación, contemplando la lectura dirigida y exigencias del análisis; finalmente diferencian la prevalencia de las competencias cultural, comunicativa y lingüística, determinando las condiciones en que estas son promovidas por los docentes en los diferentes niveles de escolaridad.

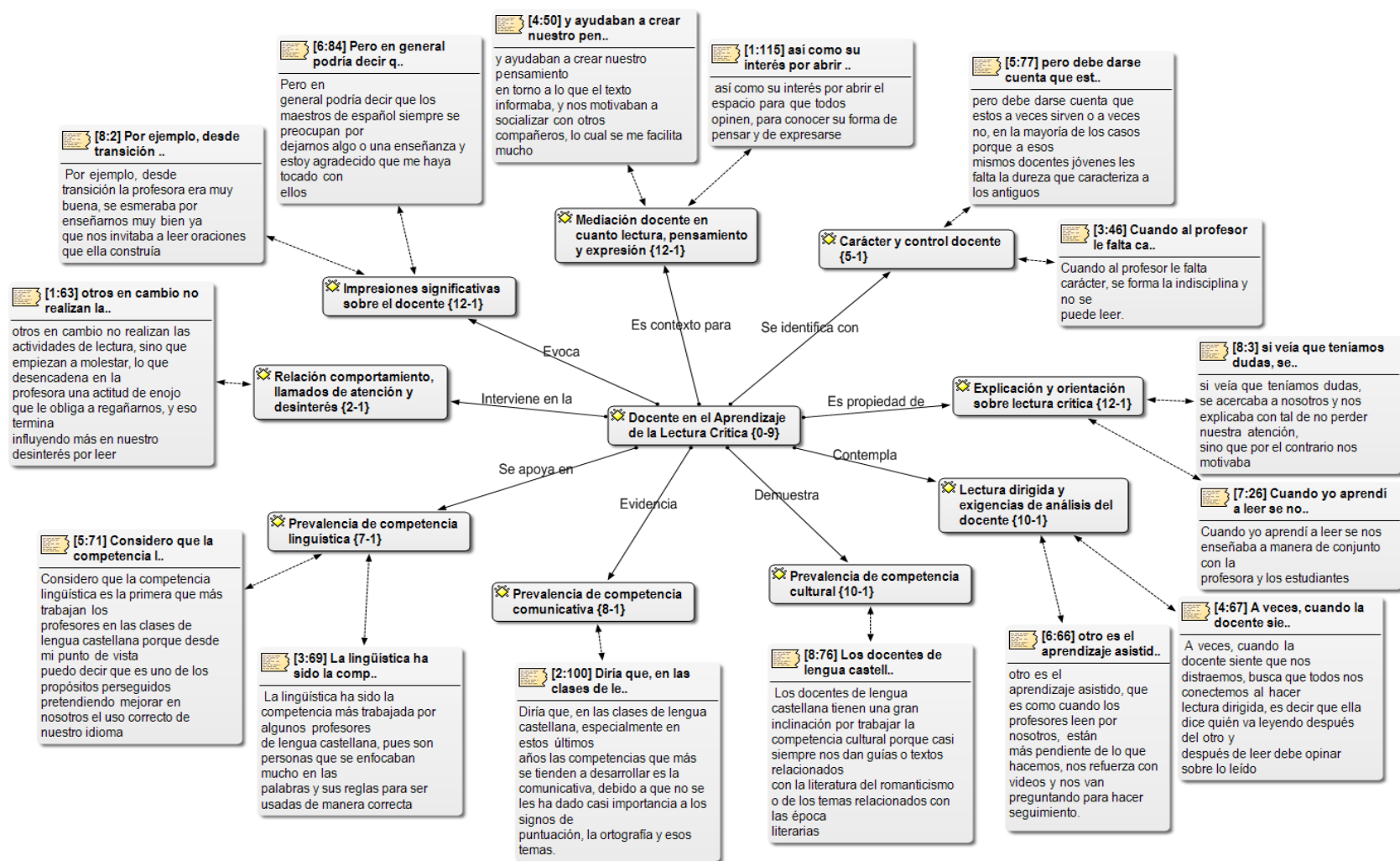


Figura 14. Dimensión Docente en el Aprendizaje

Dimensión: Influencia Institucional

La dimensión de la Influencia institucional, es una unidad de significado que se compone de los códigos *Preocupación Docente y Estudiante por Resultados Icfes, Icfes, Lectura Crítica y Presión, Complejidad de Textos y Pruebas Icfes*, los cuales están arraigados en los testimonios otorgados por los estudiantes de grado undécimo que participaron de la presente investigación, al afirmar:

IF8: *“A veces el aprendizaje está condicionado por las evaluaciones del colegio, sus temas no parecen tener utilidad fuera de este lugar.”* [8:58][165].

IF5: *“Pues en este grado once que estoy cursando, la prioridad de nosotros con respecto a la lectura crítica, era presentar las pruebas Icfes.”* [5:68][202].

IF1: *“A nosotros nos empezaron a hablar de lectura crítica apenas este año, debido a que presentamos el Icfes, y se ha convertido en una gran presión.”* [1:11][030].

IF5: *“Imagínese por ejemplo en mi prueba Icfes, me dio muchísimo sueño, no entendía, por eso mismo andaba preocupado.”* [5:05][013].

IF3: *“Por todo esto puedo decir que aprender a leer ha sido para mí algo duro, porque me ha hecho estrellarme con actividades y textos cada vez más exigentes que no sólo eran relacionadas con entender los temas, sino además profundizar, ir más allá de lo que dice el texto tipo Icfes.”* [3:09][027].

IF1: *“Realmente los textos del ICFES son demasiado extensos y críticos también y eso me ha obligado a leer, me ha obligado a practicar.”* [1:47][113].

Lo anteriormente expuesto, deja al descubierto la preocupación institucional por los resultados de la prueba Saber, a juicio del ICFES (2016) concebida como una evaluación externa que se lleva a cabo todos los años en el contexto colombiano, que aparte de clasificar a los colegios de acuerdo

al desempeño de sus estudiantes del último grado de educación media, también representa para éstos una oportunidad de ingreso a la educación superior con mayores beneficios y facilidades.

En ese orden de ideas, cobra sentido la preocupación a la cual se refieren los educandos al develar que los procesos de evaluación interna se ajustan a los parámetros establecidos por esta prueba anual, simulando un entrenamiento que sensibiliza a los actores educativos, no sólo por la responsabilidad individual que determina para muchos la continuidad de su proceso formativo, sino además por la responsabilidad colectiva dado que manifiestan su preocupación por no decepcionar a la institución, en su esfuerzo por enseñarles de la mejor manera.

Pero sumado a lo anterior, también tiene presencia el código Icfes, lectura crítica y presión, el cual emerge en este análisis en razón de la tensión sentida por los aprendices durante la presentación de la prueba Saber, como respuesta a la preocupación por no comprender el contenido de la misma, limitando su capacidad de análisis y solución, a pesar de ser conscientes que durante todo el año escolar estuvieron ejercitándose en función de sus características y propósitos, donde además figuró una supuesta desventaja, al indicar que no se había trabajado en grados anteriores este estilo de evaluaciones, lo que hubiese podido influir positivamente en su desempeño.

De allí que, fue posible apreciar la complejidad de los textos y pruebas del Icfes como entidad de significado, al referenciar el nivel de exigencia que trae consigo los procesos vinculados a la lectura crítica, sintiéndose obligados a practicar con un poco más de responsabilidad, pues reconocen que los textos a los que se enfrentan son extensos y por tanto implica, como lo explica el Icfes (2023), una mayor profundización en las habilidades cognitivas necesarias para la comprensión de los contenidos, así como la aproximación crítica requerida, las cuales varían de acuerdo a la tipología textual abordada, tal como lo orientan los lineamientos curriculares para el

desarrollo curricular del área.

Por tanto, la ***dimensión influencia institucional***, en general refiere la preocupación del docente y del estudiante por los resultados del Icfes, considerando que éstos generan una presión en cuanto a la evaluación en torno al nivel de lectura crítica, la cual se evidencia por el reconocimiento de la complejidad de los textos y de la prueba en general, que busca evaluar a los estudiantes de grado undécimo de acuerdo a las competencias que debieron haber desarrollado desde las diferentes áreas del currículo, entre ellas, la lectura crítica en lenguaje.

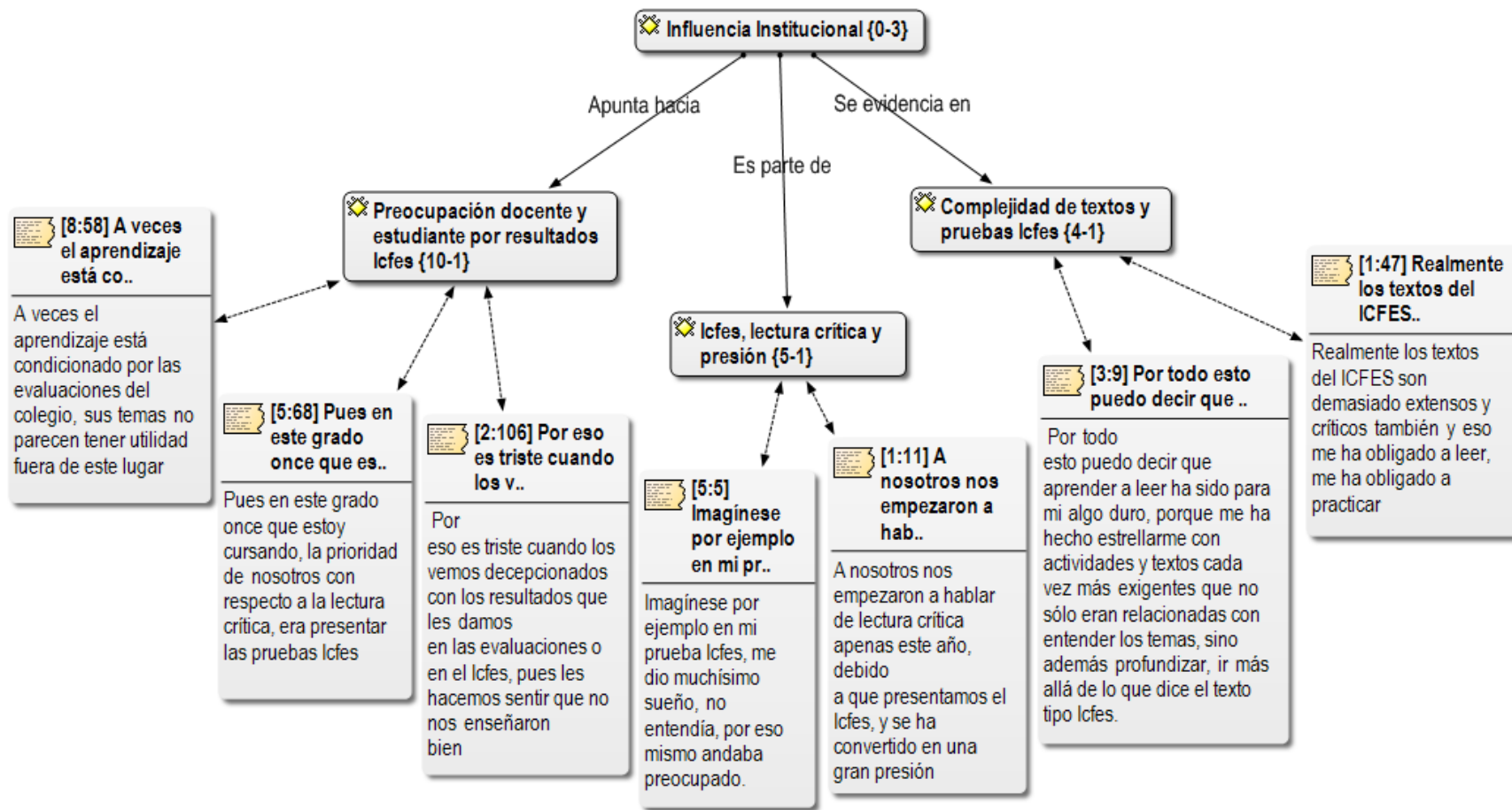


Figura 15. Dimensión Influencia Institucional

Subcategoría: Proceso de Aprendizaje de la Lectura Crítica

La presente subcategoría, es una unidad emergente de significados que agrupa las dimensiones *Remembranzas, Actualidad del Aprendizaje en torno a la Lectura Crítica, Actos Regulares, Obstáculos, Docente en el Aprendizaje de la Lectura Crítica, e Influencia Institucional*, las cuales fueron constituidas a partir de la información otorgada por los aprendices entrevistados, develando aspectos de gran importancia que serán resaltados a continuación.

En general, el proceso de aprendizaje de la lectura crítica supone el transcurso progresivo de diversas acciones que se fundamentan inicialmente en recuerdos contruidos por el estudiante en cuanto el proceso lector, es decir las *Remembranzas*, desde las cuales se resaltan el acompañamiento y orientación de figuras maternas, donde tiene presencia la iniciación lectora conforme recursos visuales, pero además, orientaciones asociadas con la unión de sílabas para formar palabras, sin olvidar la implicación recurrente de planas y repeticiones, que involucró diversos textos leídos, asociado todo ello con la trayectoria vivida por los estudiantes desde sus primeros años escolares, marcados principalmente por el acompañamiento tanto silábico, como el sintético, relativos a la iniciación lectora.

Pero allí, llama la atención por su recurrencia en los testimonios de los aprendices, el papel que ha desempeñado la figura materna no sólo por el acompañamiento del cual se hace mención, sino además por darle continuidad a la imposición de las planas y la repetición lectora, aspecto que se expone en los renglones siguientes, contrario ello a la descripción que hace Freire (1991b) del inicio lector, mediante el acercamiento al mundo inmediato, conforme una experiencia de percepción en la que los padres, ayudan a la comprensión del mismo, logrando que la lectura de la palabra resulte en un proceso de significados, y no uno impuesto por los adultos.

Desde esta perspectiva, el autor citado hace distinción de la importancia de algunos maestros en cuanto la conexión de la lectura con los

mundos de vida, a diferencia de aquellos maestros que daban lecciones de lectura caracterizadas por el mecanicismo y la reducción silábica, pues a juicio de Freire (ob.cit.b), "...la lectura de un texto, tomado como pura descripción de un objeto y hecha en el sentido de memorizarla, ni es real lectura ni resulta de ella, por lo tanto, el conocimiento de que habla el texto" (p.4); es decir, si la lectura es un acto creador de conocimiento, no puede ser coartado por el educador que pretende enseñar sólo las palabras o sílabas, porque restringe los alcances del lenguaje y su creatividad.

De allí que, a pesar de haber descubierto en las experiencias socializadas por los estudiantes un aprendizaje limitado de la lectura crítica, se resalta el código de la *diversidad de textos leídos*, dado que en términos de Kalman (2004), entre los factores que favorecen la literacidad crítica se encuentran la disponibilidad y el acceso, haciendo referencia con el primero de ellos a la existencia de cualquier tipo de textos, tanto impresos como digitales, al alcance de los estudiantes; mientras que el segundo factor, refiere al uso que ellos le dan, el cual puede ser autónomo o guiado por terceros, para lograr luego el aprendizaje.

Así pues, la segunda dimensión que consolida esta subcategoría, denominada *actualidad del aprendizaje en torno a la lectura crítica*, se destacan códigos que sugieren la frecuencia de talleres en el bachillerato, se hace referencia a las actividades involucradas en los talleres, las cuales tienen que ver con la comprensión lectora y sus beneficios, comprende las mesas de discusión y debate, apunta hacia las preguntas de comprensión y acciones lectoras, demuestra la importancia de las estrategias en la lectura, contempla la reserva de opiniones y supone un estancamiento del aprendizaje lector y del docente.

Al respecto, aunque manifestaron el aumento de talleres en los grados de bachillerato, llamó la atención las actividades que éstos involucran, tal como se indica en los códigos posteriores que reconocen la tenencia por fortalecer los procesos de comprensión, desde una perspectiva inicialmente

individual, en la cual buscan que los aprendices no sólo se concentren en los procesos de decodificación, sino que amplíen su horizonte de entendimiento vinculando los textos académicos a diversas formas de lectura que pueden conectarse a una gran sociedad del conocimiento que multiplica las posibilidades de interacción de acuerdo a los niveles lectores que van dominando (literal, inferencial o crítico).

Como lo explica Cassany (2005e), el primer nivel corresponde a la comprensión de la información explícita, el segundo, un poco más profundo, corresponde a la identificación de los significados implícitos y, el tercero, se fundamenta en una multiplicidad interpretativa que propicia la construcción de argumentos condicionados por sus perspectivas de vida; aunque el código *mesas de discusión y debate* devela la estrategia pedagógica que contribuye a la socialización y valoración de los nuevos significados, otro código contempla la *reserva de opiniones*, una decisión tomada por algunos aprendices que temen a equivocarse al defender sus ideas por ser diferentes a las demás, asumiendo que son producto de un proceso lector fallido.

Lo anterior va en contravía de la misma perspectiva curricular que contempla el MEN (1998) al concebir la lectura como un proceso interactivo de significados condicionado por el contexto que demanda la formación de un lector activo, quien tras desarrollar los componentes semántico, sintáctico y pragmático, potencie las otras habilidades comunicativas (escribir, hablar, escuchar) indispensables para la interacción y la dialogicidad que propenden por el aprendizaje significativo de la lectura crítica; lamentablemente, la actualidad descrita por los estudiantes es una realidad adversa que supone el *estancamiento del aprendizaje lector y del docente*, tal como ha sido denominado en el código correspondiente.

Para continuar, la subcategoría del proceso de aprendizaje de la lectura crítica se fundamenta también en la dimensión *actos regulares*, la cual relaciona en tres momentos diferentes la manera como proceden los estudiantes, considerando que antes de iniciar la lectura precisan la

conformación de un ambiente tranquilo, ubican el material necesario, establecen metas, estipulan el tiempo suficiente y la paciencia necesaria y se disponen a concentrarse para iniciar su experiencia lectora; durante la lectura, detallan el título, asocian imágenes mentales, subrayan palabras desconocidas y consultan sus definiciones, buscan sinónimos que favorecen la comprensión, apuntan a la identificación de ideas, argumentos, descripciones y se apoyan en la comparación y en la clasificación de las palabras identificadas; finalmente al terminar el proceso de lectura se apoyan en la toma de notas, la construcción de resúmenes y el resguardo del material requerido.

En esto, emerge de forma importante la necesidad de preparar un ambiente tranquilo, dado que de éste aspecto se desencadena el resto de las acciones mencionadas en los códigos que prosiguen, como es el establecimiento de metas, la concentración, la comprensión, la interpretación en sus diferentes niveles, los resúmenes, entre otros; la influencia que ejerce el ambiente, es la de propiciar una respuesta lectora donde el nivel de creatividad y de reflexividad favorezca la cognición, es decir, que el acercamiento a la palabra escrita no sólo propenda por la identificación de los significados que trae consigo, sino además estimule el lenguaje, las emociones y los conocimientos previos del lector, en miras a la construcción de nuevos significados.

La gran recurrencia que obtuvo la técnica del subrayado, no sólo para la consulta de palabras desconocidas, sino además para identificar ideas y argumentos clave, destaca la importancia que adquiere dicha técnica dentro del propósito de la comprensión lectora, dado que se constituye en una herramienta que estimula la memoria visual, pero, sobre todo, demanda al lector la necesidad de establecer cuáles son los contenidos esenciales que desea abordar en su propósito interpretativo (Ballenato, 2005), optimizando los procesos de pensamiento vinculados, como la comparación, la

clasificación, la exploración, la descripción, entre otros que desembocan en los fines intelectivos de la experiencia lectora.

Dicha finalidad intelectual se concreta cuando se abordan actividades post lectoras, tal como las mencionadas por los estudiantes al señalar la toma de apuntes y la construcción de resúmenes, dado que, como lo explica Cassany (2012h) el acto de escribir concreta la reflexión, específicamente obliga al establecimiento de ideas claras y con sentido completo, en los que toma protagonismo las sensaciones que han suscitado los textos en los lectores, así como las opiniones a favor o en contra de los mismos.

Ahora bien, desde la dimensión *obstáculos*, los testimonios de los estudiantes resaltaron la complejidad y densidad de los textos, dado que vinculan procesos de deducción de inferencias que son limitados al reconocer que en la mayoría de los casos desconocen palabras, temas y contextos; lo anterior desencadena desinterés y desagrado eventual, así como falta de concentración, vinculando otros factores limitantes como el estado emocional alterado, la interferencia del ambiente, el ruido, la vergüenza, el agotamiento y las falencias en la pronunciación.

Partiendo de los códigos que conforman la dimensión en curso, se evoca el aporte de Ferreiro (2007b), quien reflexiona en torno a la transformación de las concepciones del proceso de lectura, siendo considerada en un primer momento como actividad profesional anclada a la sabiduría, pero que posteriormente, se vinculó a la ciudadanía, en otras palabras, una práctica democrática que pluralizó los tipos de lectura, así como de lectores, y subordinó la técnica de la oralización a pesar que la educación no ha logrado adecuar la enseñanza a la transformación descrita.

Esta transformación de la cual se hace mención, permitió que diversos profesionales que abordan la educación como objeto de estudio, culparan a los aprendices de las dificultades emergentes, incluso a su entorno familiar y cultural, situación que es aprovechada por los mismos jóvenes entrevistados para señalar una serie de factores limitantes de su aprendizaje de la lectura

crítica, que provienen mayoritariamente de su subjetividad, como su inhabilidad, ignorancia, desinterés, el desagrado, los estados emocionales alterados, la falta de concentración, la vergüenza y el agotamiento.

En ese contexto, los dos factores con mayor repercusión fueron por una parte la falta de concentración y el desinterés como obstáculos intrínsecos, y por la otra, el ruido, además de las interferencias del ambiente, como obstáculos extrínsecos, estos últimos, dando a entender que los estudiantes no se sienten totalmente culpables de sus falencias en cuanto al aprendizaje de la lectura crítica, y que su autoevaluación ha trascendido a la identificación de otros elementos que interfieren como lo sugirieron con la inexistencia de un ambiente propicio, pero además, con el análisis que promovió la consolidación de la siguiente dimensión.

Dando continuidad a los fundamentos del proceso de aprendizaje de la lectura crítica, surge el *docente en el aprendizaje de la lectura crítica*, el cual según los testimonios de los estudiantes, interviene en la relación comportamiento, llamados de atención y desinterés, que evocan con gran repercusión diversas impresiones significativas, las cuales resaltan la mediación de los docentes en cuanto a lectura, pensamiento y expresión, así como la importancia de la explicación, orientación, en técnicas como la lectura dirigida, así como las exigencias del análisis, que demandan cierto nivel de carácter y control en el desarrollo de los encuentros pedagógicos, sin dejar de lado aquellas afirmaciones relacionadas con la prevalencia de las competencias culturales, comunicativas, lingüísticas, a partir de la clarificación de los niveles de escolaridad en los que predomina cada una.

Como se puede evidenciar, los códigos que emergieron de la información resaltan diversas experiencias perceptivas en torno al docente, como es el caso de las impresiones significativas, la mediación entre lectura, pensamiento y expresión, adicional a la explicación, orientación, sobre lectura crítica, con los cuales los aprendices develan ser testigos del gran

esfuerzo de sus maestros por cumplir con los propósitos de la enseñanza asignada.

Pero contrario a ello, se aprecian evidencias que sugieren aspectos cuestionables, como el ligero interés de sus educadores por vincular equilibrar la enseñanza a la luz del control y la disciplina dentro del aula, lo que quiere decir, que la prioridad del docente radica en el cumplimiento de las metas educativas establecidas en el currículo institucional, siendo una realidad que se contrapone a la recomendación que sugiere Ferreiro (ob.cit. b) al plantear a los educadores que:

...recuperen, junto con sus alumnos, la capacidad de reír, llorar o sorprenderse cuando leen; que nadie tenga miedo a las nuevas tecnologías, pero tampoco espere de ellas efectos mágicos; que nos comprometamos con los futuros lectores para que la utopía democrática parezca menos inalcanzable. (p. 112)

Es en ese sentido que, cobra importancia cada una de las unidades de análisis que están siendo abordadas en la presente subcategoría, las cuales reflejan tanto recuerdos como actualidades escolares en torno al proceso de aprendizaje de la lectura crítica, que al ser descuidados por los docentes implicados, limitan el desarrollo de los procesos cognitivos, lo cual parece afectar al estudiante en su singularidad como aprendiz, pero también su sociabilidad en cuanto la proyección de sus opiniones y argumentos, por ende, en la construcción de los nuevos significados que demostrarían la eficacia de la experiencia lectora desde su nivel crítico.

Para terminar, en esta subcategoría es de importante mención la *influencia institucional*, pues es una entidad significativa referida a la preocupación de los docentes y los estudiantes por los resultados del Icfes, específicamente gracias a la presión que genera en cuanto al aprendizaje de la lectura crítica, y deja en evidencia la complejidad de los textos, así como de la prueba en general, aspectos que son estipulados desde la misma política educativa emanada por el MEN (1998), al producir documentos que

apuntan al fortalecimiento curricular y al cumplimiento de los estándares de calidad evaluados por el Icfes.

Desde esto, puede inferirse entonces que ambos actores educativos (estudiantes, docentes) conocen las características y condiciones de las Pruebas Saber 11, así como su impacto educativo, a pesar que la correspondencia entre los procesos de enseñanza y aprendizaje parece cada vez menor; y en general ese énfasis permanente por la evaluación Icfes, resulta una manifestación de la angustia colectiva por demostrar el cumplimiento a la política de formación por competencias, donde el resultado de los estudiantes es la materialización de la labor docente, opuesto a la respuesta de algunos estudiantes, envilecida por su apatía y desinterés, según lo manifestado desde su experiencia.

Visto así, resulta oportuno decir que la subcategoría **Procesos de aprendizaje de la lectura crítica** es un compendio de significados emergentes que se fundamenta en las remembranzas sobre el proceso lector manifestadas por los aprendices, al tiempo que demuestran la actualidad del aprendizaje en torno a la lectura crítica, involucra los actos regulares en los diferentes momentos del proceso lector, resalta los obstáculos que atentan contra dicho proceso, implica al docente en el aprendizaje y señala la influencia institucional la cual actúa en función a la prueba saber aplicada por el Icfes.

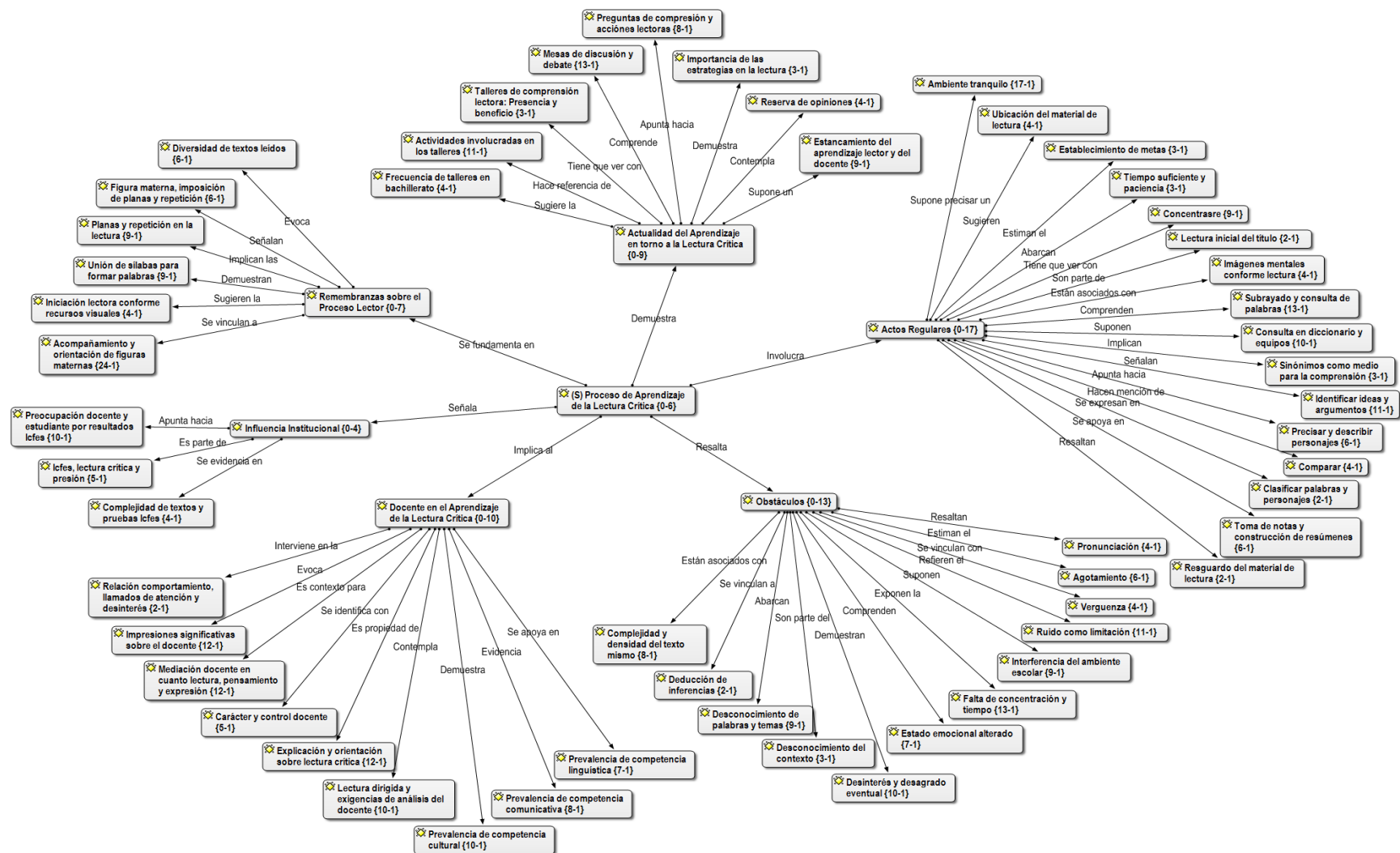


Figura 16. Subcategoría Proceso de Aprendizaje de la Lectura Crítica

Dimensión: Diariamente

La dimensión en cuestión, es un pilar de análisis que pretende la comprensión de las prácticas letradas a partir de los códigos *Interacción*, *Lectura como Base para la Expresión Musical*, *Lectura como forma de Entretenimiento*, *Lectura como Base de la Participación Comunicativa*, *Lectura Crítica*, *Discernimiento* y *Cultura*, los cuales recogen la información otorgada por los estudiantes a través de la entrevista, reflejando su realidad educativa al expresar:

IF7: *“La lectura crítica se usa mucho en situaciones diaria, en mi día a día, como por ejemplo cuando estoy interactuando en redes sociales, al comentar o publicar algo en estas redes se pueden compartir opiniones o perspectivas personales sobre diversos temas. [7:60][173].*

IF1: *“Algo que si he pensado es que en el futuro a mí me gusta cantar o componer letras y ante eso sé que la lectura me puede ayudar a escribir esas letras a inspirarme, ya que existen canciones que pueden tener un significado más profundo, que son abstractas.” [1:73][179].*

IF8: *“a decir verdad el papel más importante que cumple la lectura en mi vida es que me quita el aburrimiento; hay momentos en que no hay series, películas o programas que me llamen la atención, pero si encuentro un libro que me atrae, me siento a leer y me entretengo.” [8:47][132].*

IF4: *“Como lo he dicho anteriormente, la lectura crítica no fue un aprendizaje sólo para el Icfes o para las actividades del colegio, sino también en la vida cotidiana, pues hay momentos en que mis amigos o algunas personas me cuentan cosas en donde yo tengo que aplicar mi propio punto de vista y dependiendo de la situación debo llegar a una conclusión.” [4:17][040].*

IF2: *“donde la lectura no puede ser pasajera, sino que se debe reservar en la mente la información necesaria e importante para luego imaginar, comparar significados presentes tanto en los pensamientos del escritor como en los nuestros, así alimentamos nuestras opiniones y las argumentamos” [2:94][253].*

A partir de los testimonios de los educandos, se resalta que la lectura crítica es una práctica que apunta hacia la *interacción* entre los jóvenes y sus entornos inmediatos, es decir, un ejercicio de intercomunicación llevado a cabo generalmente a través de las plataformas digitales, como las redes sociales por ejemplo, que demandan la recepción de información (amplia y diversa), así como la publicación de respuestas u opiniones que reflejan las perspectivas de los individuos implicados, aclarando en ello que la finalidad no es en sí el desarrollo de la lectura crítica, sino la efectividad del acto comunicativo en el cual esta práctica favorece la intervención de los interactuantes.

En los aportes de Barton y Hamilton (1998b) se puede encontrar una explicación a la situación referida por los estudiantes, cuando exponen que existe un enlace entre la actividad lectora y las estructuras sociales, haciendo referencia al papel que desempeña la lectura en el momento en que los individuos socializan con los demás, esto es, una interacción condicionada por factores como la tradición, la actitud, los valores, los conocimientos previos, entre otros, que además guían el proceso comunicativo propio de la cotidianidad de los seres humanos.

En ese orden de ideas, se rescata el código *lectura como base para la expresión musical* el cual supone por parte de los estudiantes, el reconocimiento de la utilidad que tiene dicha habilidad comunicativa en su proyecto de vida, considerando la lectura como la fuente de inspiración de los temas que pudiera componer, además como herramienta que orienta la elaboración de canciones con significados profundos y mensajes abstractos, lo cual refiere una práctica que aborda los componentes de la competencia lectora en eventos concretos de la vida de los jóvenes, que trasciende la cotidianidad académica para impactar su realidades de forma holística.

En torno al código enunciado, se aclara que el concepto de *práctica* corresponde al modo como la lectura permite el acceso a todo el

conocimiento musical a ser desarrollado por el individuo, así como su familiarización y análisis de composiciones anteriores, que han marcado la historia y la cultura en esta esfera social. Por otra parte, el concepto de *evento* hace referencia a la situación particular, que en el caso citado por el testimonio de los estudiantes lo constituye una actividad formativa (en caso que desee profesionalizarse), o recreativa (por pasatiempo), y finalmente el concepto *textos*, se vincula con los elementos que registran la actividad musical propia del evento enunciado.

De igual manera, en el código de *lectura como forma de entretenimiento* se resalta un valor especial vinculado con el componente emocional, pues genera en los jóvenes una sensación placentera en situaciones de ocio, que inicia desde la curiosidad o la atracción por algún elemento propio del texto y logra transportar al lector a una experiencia inolvidable en realidades alternas, lo cual demuestra la diversidad de literacidades, es decir, la capacidad que tiene la lectura de permear diferentes ámbitos de la vida de los sujetos, evidenciando que aún en los momentos de esparcimiento se conservan sus cualidades cognoscentes, permitiendo a los lectores el desarrollo de la imaginación, la concentración, entre otras.

Así mismo, en esta dimensión emerge el código la *lectura como base de la participación comunicativa*, desde el cual se puede inferir que el aprendizaje de la lectura crítica trasciende las actividades escolares, o el compromiso adquirido con las pruebas externas establecidas por el Icfes, e impacta su realidad social inmediata al momento en que interactúa con amigos o conocidos cercanos, en una situación en la que sienten la necesidad de comprender a su interlocutor para lograr una comunicación asertiva, cumpliéndose aquí un ejemplo de la función pragmática de las prácticas letradas, guiadas por factores intra e interpersonales de los sujetos involucrados, como sus intenciones comunicativas en un entorno social específico.

Además, en el código denominado *lectura crítica, discernimiento y cultura*, es posible notar la importancia que tiene para los estudiantes la necesidad de desarrollar procesos conscientes, que en general, les ayuden a comprender los significados extraídos del texto, para de esta forma compararlos con su estructura cognitiva previa, y proseguir con la construcción de opiniones o argumentos que enmarcan nuevos significados. De esta manera, se comprende la naturaleza sociocultural de las prácticas letradas en las que se enmarca la lectura, y con ella una variedad de factores cognitivos, dialécticos, identitarios, históricos, entre otros, que en su variabilidad generan nuevos sentidos para quienes las viven.

Hasta el momento, con el análisis de las acciones que diariamente están integradas a la práctica lectora que los estudiantes manifestaron, es posible retomar algunas proposiciones que Barton y Hamilton (ob.cit.b) postulan para aclarar la teoría de la literacidad, desde la cual se vinculan los conceptos de prácticas, eventos y textos, se reconoce la incidencia de factores dominantes, se resalta su propósito, ubicación histórica, pero además allí se reconoce su tendencia al cambio desde los diferentes ámbitos de vida en que se aborda.

Por tanto, se sintetiza entonces que la dimensión **diariamente** apunta hacia la *interacción* cotidiana en que son proyectadas las prácticas de lectura donde, por ejemplo, se supone la lectura *como base para la expresión musical, como forma de entendimiento o como base de participación comunicativa*, dependiendo no sólo de la intención de sus lectores y su estructura cognitiva, sino además de la intervención de factores externos, que permite comprender la incidencia de la lectura crítica en el *discernimiento y la cultura*.

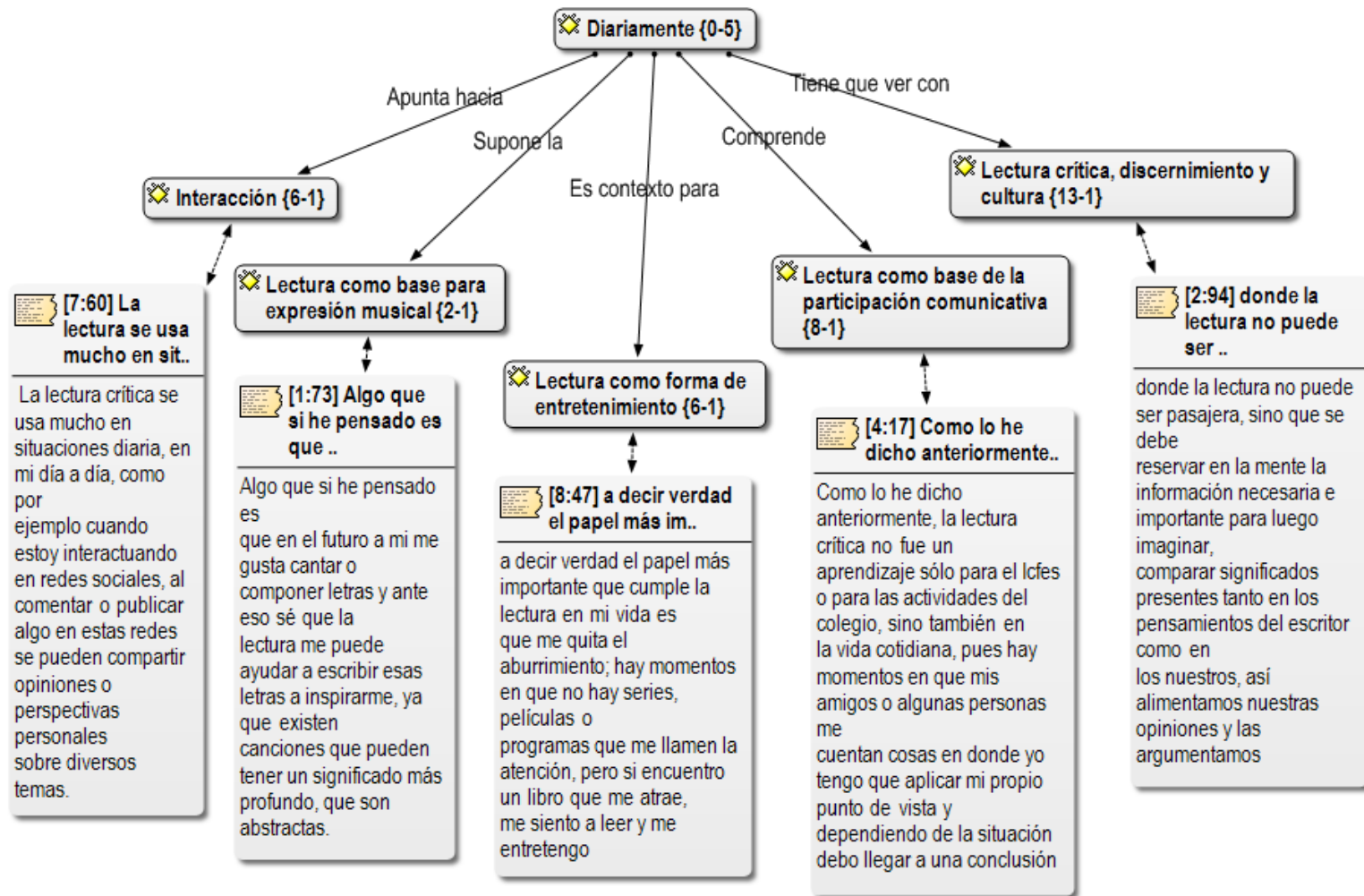


Figura 17. Dimensión Diariamente

Dimensión: Ambiente Académico

Al igual que la dimensión anterior, el ambiente académico es otra instancia significativa que consolida el entendimiento de las prácticas letradas, que desde la perspectiva de los estudiantes, agrupan los códigos *Lectura Crítica en Ciencias, Lectura Crítica en Ciencias Sociales, Lectura Crítica en Historia, Lectura y Desarrollo de Compromisos Escolares*, los cuales agrupan diversos testimonios que reflejan lo siguiente:

IF8: *“teniendo en cuenta que en todas las ciencias se necesita de lectura crítica ya que en todas las áreas manejamos textos y a partir de ellos sacamos nuestros propios argumentos”*. [8:72][213].

IF1: *“En el caso de sociales, no sólo con respecto a lo que uno puede suponer sino además la manera como uno puede conectar los acontecimientos de distintas regiones geográficas”*. [1:106][295].

IF2: *“Además, la lectura es altamente importante en el ámbito académico desde las diferentes materias como historia, porque nos permite acercarnos a todos los temas, para comprenderlos, cuestionarlos y aprenderlos.”* [2:75][191].

IF5: *“Lo que a mí me ha servido como estrategias es realmente la lectura como base para las exposiciones.”* [5:24][070].

IF3: *“A mí la lectura me sirve para hacer trabajos, porque me toca justificar, dar opiniones, consultar, complementar, o incluso argumentar.”* [3:51][138].

Por tanto, la dimensión ambiente académico refiere inicialmente *lectura crítica en ciencias*, aspecto que resalta la concepción que han construido los jóvenes entrevistados en torno a la interdisciplinariedad de la habilidad comunicativa, lo cual confirma su función epistémica, es decir, su propósito de aprendizaje a partir de los procesos de pensamiento que se pueden desarrollar desde diferentes áreas curriculares como la observación, el cálculo, entre otras, que propician la solución de planteamientos

intelectivos en niveles profundos de interpretación de los textos abordados.

Así mismo, se destaca la *lectura crítica en ciencias sociales*, área del conocimiento desde la cual los aprendices resaltan elementos geográficos, axiológicos, éticos, ciudadanos, que son debidamente analizados desde sus experiencias lectoras, considerando prácticas complementadas en la reflexividad, dialogicidad, discernimiento, que garantizan a los sujetos un mayor entendimiento y favorecen su criticidad, así como su desarrollo integral, tal como lo confirma Cassany y Casstella (2010) al señalar la práctica letrada como una oportunidad para comprender los diferentes marcos sociales, que constituyen las propias realidades de vida de los sujetos involucrados.

Conforme las tendencias recurrentes, otra de las áreas del currículo que se integra en estas prácticas letradas es *la historia*, considerando en este caso, el reto en el que se sintieron los estudiantes de tener que comprender los acontecimientos de las diferentes épocas, cuestionando aspectos presentes en ellos como sus causas, consecuencias, personajes, entre otros, que no sólo implica la dimensión literal de los acontecimientos abordados, sino además los significados implícitos en ellos tal como lo comenta Cassany y Castella (ob.cit), para lograr así una interconexión ideológica desde la dimensión semántica, que favorece la multiplicidad interpretativa previa al diálogo democrático, que sólo es posible al conquistar el nivel crítico.

No obstante, independientemente del área del conocimiento en la que se ve implicada la lectura crítica, los aprendices manifestaron que la práctica letrada es el eje del evento académico que les congrega como comunidad educativa, es decir, el *desarrollo de sus compromisos escolares*, donde se identifican los seis principios orientadores presentados por Cassany (2023i), que corresponden a las manera de enseñar y aprender, al trabajo con unidades comunicativas completas, al tiempo dedicado en clase, al diálogo entre los actores educativos, la necesidad de leer y escribir en todas las

áreas del currículo, y finalmente las buenas prácticas, aunque no todos son ejecutados de manera efectiva en las realidades educativas focalizadas.

En consecuencia, puede concluirse que la dimensión ***ambiente académico*** es un evento concebido desde la teoría de la literacidad, consolidado en una unidad significativa que abarca la práctica de la lectura crítica desde las diversas áreas del currículo, entre las cuales se destacaron según los testimonios de los estudiantes, ciencias, matemáticas, sociales e historia, señalando con mayor repercusión la comprensión del vínculo entre lectura y el desarrollo de los compromisos escolares, lo que resalta su contribución en la promoción de procesos cognitivos, supeditado ello a la consideración del docentes en términos de la consciencia suficiente sobre los elementos vinculantes con las prácticas letradas.

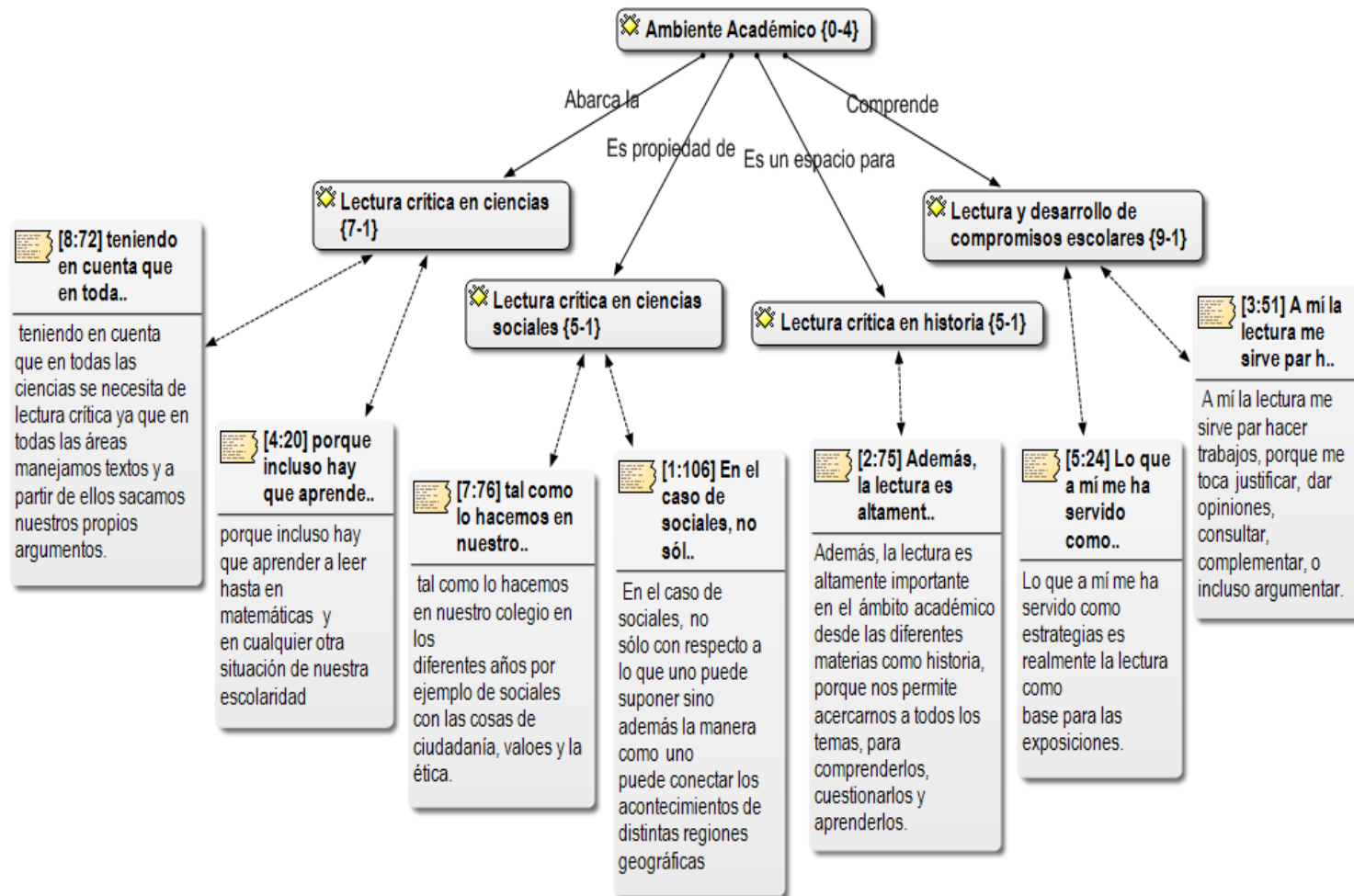


Figura 18. Dimensión Ambiente Académico

Subcategoría: Prácticas Letradas en la Vida del Estudiante

Abordar la subcategoría Prácticas Letradas en la vida del estudiante ha significado el análisis de las dimensiones *Diariamente*, y *Ambiente Académico*, las cuales emergen de las descripciones hechas por los aprendices en cuanto al papel que desempeña la lectura en cada una de las actividades de su cotidianidad, así como la manera en que se integran todas las áreas del conocimiento en la consolidación de las literacidades, que estimulan de forma indirecta saberes, habilidades y procesos que fortalecen sus niveles lectores, y por ende la construcción de nuevos significados, traducidos en argumentos, juicios, ajustados a su entorno cultural.

En cuanto a la primera dimensión enunciada, los testimonios evidenciaron que las actividades diarias en torno a la lectura crítica apuntan hacia la *interacción* de los educandos con todos aquellos interlocutores disponibles, en un contexto mediado predominantemente por recursos tecnológicos, sin olvidar aquellas situaciones donde interviene la *lectura como base para la expresión musical*, pero además como *forma de entretenimiento* y como *base para la participación comunicativa*, que en general resaltan prácticas enmarcadas en eventos donde circulan textos particulares, que son abordados por los lectores desde diferentes perspectivas, a lo cual se adiciona el *discernimiento y la cultura*, manifestando que la lectura crítica contribuye al reconocimiento de las ideologías del autor, y la construcción de argumentos propios que permitan respaldarlo o contradecirlo, según su experiencia lectora.

Los anteriores códigos, denotan una perspectiva novedosa de la lectura, arraigada en este caso, en el dominio lingüístico y condicionada por factores culturales (sociolingüística) que favorecen su proyección en las realidades concretas y cotidianas (pragmática), lo cual parece configurar un sistema de significación en el que las prácticas sociales adquieren sentido para todos sus actores, y que desde el contexto académico contribuye a juicio de Hernández (2010) al fortalecimiento del lenguaje no sólo en los

aprendices, sino también para quienes se encargan de enseñar dichas prácticas, compatible ello con la esencia de la literacidad, pues a juicio de Cassany y Castella (2010) ésta:

...incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc. (p. 354)

Se visualiza así, una perspectiva de lectura que trasciende el reconocimiento del código y focaliza su condición sociocultural, lo cual refiere un aprendizaje lector guiado no sólo por el reconocimiento del signo lingüístico, sino por el contexto social, histórico, cultural, en términos de aspectos involucrados en la determinación del significado que incide en la experiencia de quien lo lee, es decir, un aprendizaje de la lectura que no sólo se logra desde el área de lenguaje, sino que se asiste en las prácticas lectoras de las diferentes áreas del conocimiento, dando amplitud al lenguaje y al dominio epistémico que se deriva de esta nueva perspectiva.

Es así como, desde la dimensión ambiente académico, la información suministrada por los entrevistados en torno al evento focalizado, se considera que abarca la *lectura crítica en ciencias*, donde sobresale la construcción argumentativa y la resolución de problemas lógico matemáticos; pero además definen que es propiedad de *las ciencias sociales*, dado que favorece el desarrollo de las competencias ciudadanas, así como la conciencia geográfica y contextual, sumado al hecho que desde su perspectiva, la lectura constituye un medio para comprender *la historia*, y con ella despertar la curiosidad por el aprendizaje de la misma. Finalmente, comprende *el desarrollo de compromisos escolares*, los cuales reflejan la importancia de principios como el tiempo, la transversalidad y las nuevas buenas prácticas que adquieren los aprendices.

Desde lo expuesto, puede decirse que la transversalidad aparece aquí, como un factor que potencia los alcances de las prácticas letradas en la vida cotidiana del estudiante, que específicamente en el entorno escolar, demanda en los aprendices la identificación de elementos históricos, ideológicos, axiológicos, culturales, entre otros, que amplían la visión de sus mundos de vida, al tiempo de facilitar el diálogo democrático entre pares, conforme situaciones enmarcadas en las diferentes pretensiones curriculares, gracias a la mediación del docente y el protagonismo de los estudiantes en el logro intelectual.

Para cerrar, podría sintetizarse que las ***prácticas letradas en la vida del estudiante*** es una subcategoría que se compone de la dimensión diariamente desde la cual se destacan los códigos de interacción, la lectura como base de la expresión musical, como forma de entretenimiento, como base de la participación comunicativa, y su aporte a los procesos de discernimiento y a la cultura; así mismo, está conformada por la dimensión ambiente académico desde el cual se abordó la lectura crítica en las áreas de ciencias, sociales e historia y se comprende el desarrollo de los compromisos escolares a la luz de los testimonios de los educandos entrevistados.

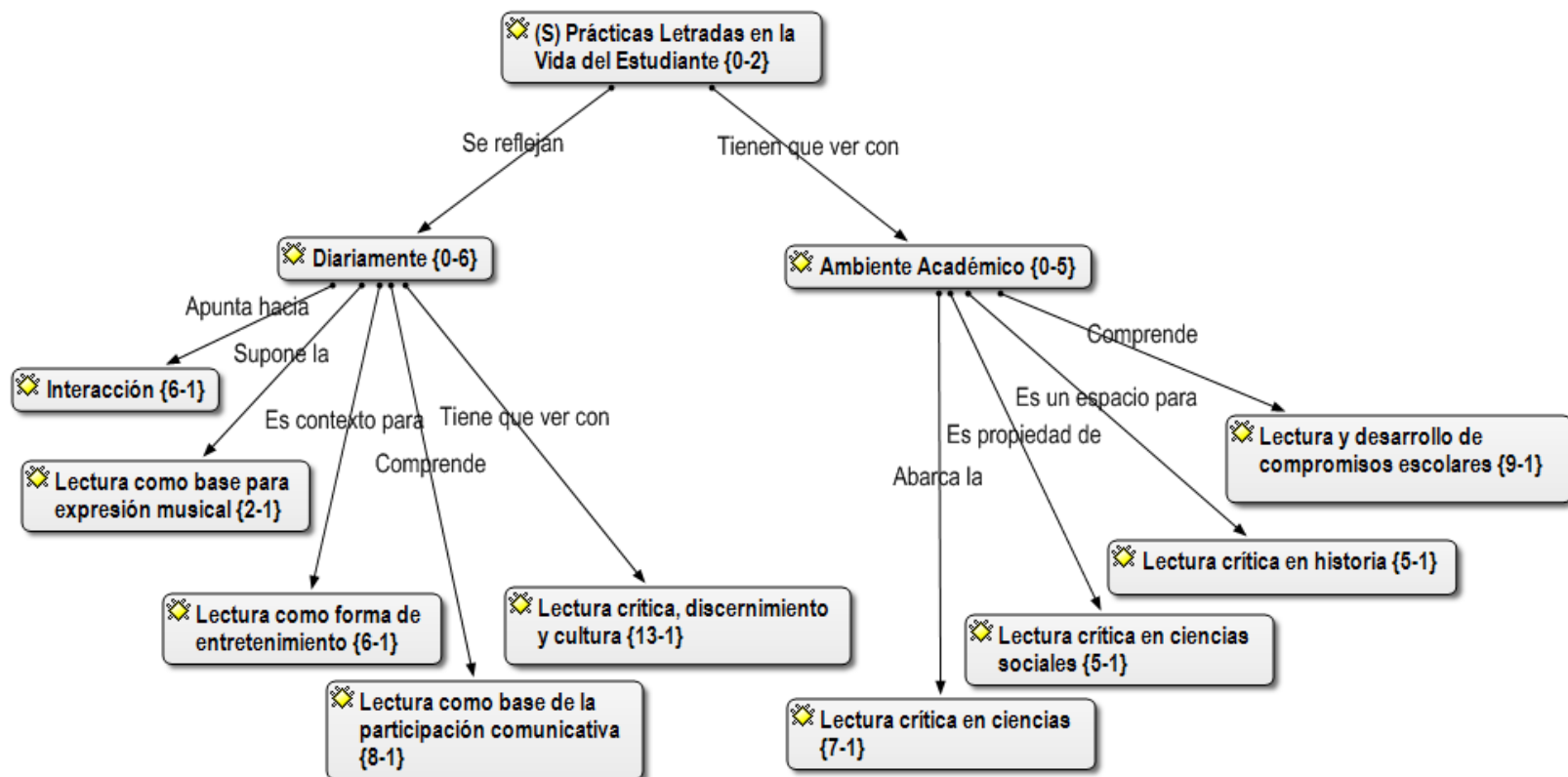


Figura 19. Subcategoría Prácticas Letradas en la Vida del Estudiante

Categoría: Aprendizaje de la Lectura Crítica

La categoría *aprendizaje de la lectura crítica*, emerge aquí como unidad significativa compuesta por diversas instancias perceptivas, ancladas ellas a las subcategorías *Aprendizaje, Lectura Crítica, Proceso de Aprendizaje de la Lectura Crítica, Prácticas Letradas en la Vida del Estudiante*, las cuales se fundamentan en las tendencias recurrentes que originaron los códigos relativos a los diferentes testimonios de los estudiantes, donde fue posible apreciar múltiples concepciones, así como vivencias, en torno al aprendizaje de la lectura crítica.

En ese sentido, la subcategoría *aprendizaje* se constituye de tres dimensiones, que en primer lugar denota la denominada *referentes*, la cual agrupa las concepciones manifestadas por los estudiantes en torno al aprendizaje, donde se expone una gran tendencia por definir dicho proceso como una experiencia de desarrollo, al tiempo que destacan su utilidad en el futuro profesional y en su cotidianidad, al tiempo de demostrar en sus testimonios la importancia del autoaprendizaje como parte de dicho proceso, sin olvidar otro aspecto del cual hicieron mención, tal como es las diferencias entre el aprendizaje y el aprendizaje significativo, destacando elementos como la durabilidad, el contexto, la proyección del aprendizaje, entre otros.

La segunda dimensión denominada *tipos de aprendizaje y preferencias del estudiante*, agrupó todos aquellos testimonios en los cuales los estudiantes entrevistados enunciaron una clasificación en la que involucran el aprendizaje mecánico, por memorización, el significativo, el cotidiano, y así mismo manifestaron su inclinación por el aprendizaje por repetición, por el experiencial, por el compartido aunque la mayoría por el individual, argumentando que cada uno tiene ritmos de aprendizaje diferentes, y sólo desde la individualidad pueden sentirse seguros y respetados.

La tercera dimensión apunta hacia los estilos comunes de aprendizaje pretendiendo destacar (de mayor a menor señalamiento) las tendencias

hacia la memorización, las visuales, las auditivas, las audiovisuales y la práctica; todo lo anterior encuentra un soporte teórico en autores como Kolb (2007) quien analiza el aprendizaje en torno a dos pilares, la percepción del medio y el procesamiento, postulando así que todas las actividades que propician el aprendizaje se constituyen en una experiencia a partir de la cual reconoce y sustenta diversos estilos que respetan la diversidad de formas en que los individuos logran cumplir con dicho proceso.

Por otra parte, la subcategoría *lectura crítica* es una entidad conformada por cuatro dimensiones que pretenden reunir las concepciones de los estudiantes en torno de la habilidad comunicativa referenciada; es así como la primera dimensión, *percepciones*, se apoya en las nociones sobre lectura crítica, hace mención a los saberes básicos, abarca la importancia del aprendizaje de este nivel de lectura, manifiesta la afinidad entre el texto y la comprensión, resalta el valor de la responsabilidad personal y señala con gran recurrencia las diferencias entre lectura comprensiva y crítica.

La segunda dimensión evidencia las *emociones en la Lectura crítica*, una serie de *reacciones* entre las cuales se identifican *la risa, la alegría, la intriga, la curiosidad, la satisfacción, la comodidad*, todas ellas en respuesta al abordaje de temas agradables, a la adecuación de ambientes que propician la concentración, así como a la capacidad de construir opiniones en torno de los textos leídos; considerando que no siempre son reacciones positivas, en tanto los testimonios manifestaban una posible incapacidad por cumplir con los procesos correspondientes al nivel de lectura referenciado, pero que al lograrlo generan las emociones ya enunciadas.

Seguidamente, desde la dimensión *beneficios de la lectura crítica*, la información recolectada permitió reconocer que los estudiantes son conscientes del desarrollo de su *inteligencia, la toma de decisiones, el desarrollo cognitivo, la valoración de la información* e hicieron hincapié especialmente en el *fortalecimiento expresivo y la construcción de nuevos esquemas de pensamiento*, todo lo anterior enlazado con la información que

dio origen a la dimensión de las *habilidades inmersas*, desde las cuales enunciaron *la contextualización, la escucha, el dominio lexical, la argumentación, la interpretación, la imaginación, la concentración, comprensión, la crítica*, pero sobre todo *la autosuficiencia y la seguridad*; estas cuatro dimensiones conllevan a comprender la reflexión de Yutang (1999) al afirmar que

El hombre que no tiene la costumbre de leer, está apesadado en un mundo inmediato con respecto al tiempo y al espacio. [...] y solo ve lo que ocurre en su vecindad inmediata. No hay forma de escapar de esa prisión. Pero en cuanto toma en sus manos un libro entra en un mundo diferente (p.3).

Lo anterior responde a los diferentes elementos que consolidan la subcategoría de la *lectura crítica*, en tanto reflejan una noción de lectura vinculada a la emancipación tanto cognitiva como comunicativa, que requiere de una habilidades específicas que se desarrollan progresivamente y conllevan a los sujetos a la consecución de beneficios que impactan su realidad de vida y propicia el surgimiento de un componente emocional acorde a las experiencias vividas; al respecto, apremia reconocer que las concepciones de los estudiantes en torno a la lectura crítica, sus emociones, beneficios, y habilidades inmersas, develan un grado de sensibilización y conciencia tal que sienten el deseo de lograrla a pesar del nivel de superioridad que ésta requiere.

Ahora bien, la subcategoría *proceso de aprendizaje de la lectura crítica* se fundamenta en seis dimensiones que emergen del cúmulo de experiencias que fueron socializadas por los estudiantes entrevistados, dando a conocer en primer lugar sus *remembranzas sobre el proceso lector*, aspecto que contribuyó a descubrir la influencia de la familia, especialmente la figura materna, así como la existencia de recursos visuales y técnicas que marcaron la iniciación de su experiencia lectora, tales como la lectura silábica, las planas, la repetición y paulatinamente la incorporación de diversos tipos de textos.

En confrontación con ese primer acercamiento, se logró recolectar información sobre la *actualidad del aprendizaje en torno a la lectura crítica*, constituyéndose en una dimensión que abarcó elementos como el aumento en la *frecuencia de los talleres con actividades* que motivaban a diversos niveles de *interpretación y comprensión*, donde se devela cierto grado de sensibilización ante los *beneficios* del proceso comunicativo, así como la importancia de las *estrategias* que lo garantizan, tales como la solución de *preguntas* con diferentes propósitos cognoscitivos y la conformación de *mesas de discusión y debate* que, aunque fueron reconocidos con gran repercusión, también develaron su tendencia a la *reserva de las opiniones propias* y por ende la suposición de un *estancamiento en el aprendizaje lector*.

Para profundizar se establece la dimensión *actos regulares*, una entidad que permitió agrupar las declaraciones de los estudiantes conforme a los tres momentos de la experiencia lectora, delatando diecisiete acciones, de las cuales, consideran que antes de iniciar lo más importante es adecuar un *ambiente tranquilo, ubicar el material correspondiente, establecer las metas necesarias, estipular el tiempo y la paciencia suficiente* para lograr la *concentración* requerida; posteriormente manifestaron iniciar con la *lectura del título* y crearse *imágenes mentales, subrayar y consultar el vocabulario*, así como los *sinónimos, ideas y argumentos* claves presentes en el texto, y desarrollar procesos como la *clasificación, la comparación y la descripción* de ciertos aspectos leídos; finalizando con la *toma de notas, la construcción de resúmenes* y el *resguardo del material*, posterior a la lectura.

Como fue evidente, durante su relato se identificaron algunos *obstáculos* que fueron agrupados en otra dimensión, dado que los mismos juegan un papel trascendental en la descripción hecha por los estudiantes al momento de socializar sus experiencias de aprendizaje de la lectura crítica, estableciendo que el mayor de ellos es la falta de concentración y de tiempo, seguido de las limitaciones que genera el ruido, la interferencia del ambiente,

el desinterés y desagrado eventual, el desconocimiento de palabras y temas, la complejidad y densidad del texto, el estado emocional alterado, el agotamiento, la vergüenza, las fallas en la pronunciación, la descontextualización y la incapacidad por deducir inferencias, corroborando lo que afirma Petit (1999) al indicar que:

... la práctica de la lectura puede resultar imposible, o arriesgada, particularmente cuando presupone entrar en conflicto con las costumbres, con los valores del grupo, del lugar en el que se vive. La lectura no es una actividad aislada: encuentra o deja de encontrar su lugar en un conjunto de actividades dotadas de sentido (p. 189).

Lo anterior supone el logro de una familiarización de la habilidad comunicativa focalizada con la misma experiencia de vida de los escolares, que proyecte la mitigación de factores que incidan negativamente en el desarrollo de la misma, como aquellos mencionados por los jóvenes entrevistados, encontrando en la labor del docente la oportunidad de lograr dicha familiarización al diseñar encuentros pedagógicos que propendan por el aprendizaje significativo de la lectura, es decir, arraigados en su experiencia de vida y proyectados a la transformación de sus propias realidades de acuerdo a las lecturas realizadas en sus clases.

Al respecto emerge otra dimensión que amplía el panorama de la actualidad del aprendizaje de la lectura crítica, haciendo referencia al *docente*, como sujeto responsable del diseño y logro de dicho proceso y sobre el cual los estudiantes expresaron sus *impresiones significativas*, reconociendo su *mediación, explicación y orientaciones en pro del pensamiento y la expresión*, la manera como dirige el *análisis lector*, su *carácter y control* y su tendencia a priorizar el dominio de la clase con los *llamados de atención*, estos últimos desencadenando *desinterés* en los estudiantes; de igual manera develaron que entre las competencias curriculares prevalece la promoción de *la competencia cultural*, seguido de la *comunicativa y la lingüística* de acuerdo a los niveles de escolaridad en los que orientan sus clases.

Dando cierre a la subcategoría se presenta la *dimensión influencia institucional*, la cual apunta hacia la *preocupación docente y estudiante por los resultados del Icfes*, una evaluación externa que propende por hacer seguimiento al servicio educativo que ofrecen las instituciones oficiales y no oficiales del país, tomando como eje la política nacional de los Estándares Básicos de Competencias que son estipulados para cada una de las áreas fundamentales del currículo, tal como es propuesto por el MEN (2016) para el caso específico de lenguaje donde posiciona la lectura como un elemento primordial de las competencia comunicativas, con un componente semántico, sintáctico y pragmático que garantiza el desarrollo holístico de acuerdo al nivel de criticidad de sus estudiantes.

Consecuentemente, la *Prueba de Lectura crítica* que aplica el Icfes todos los años, pretende hacer seguimiento al reto de formar lectores activos y competentes, que al llegar al nivel de educación media sean capaces de dominar el proceso comunicativo arraigado en la lectura y que al mismo tiempo involucra otras habilidades del lenguaje, aspecto que los jóvenes categorizan por su gran presión, dado que reconocen características relacionadas con la complejidad de los textos y de la prueba en general, lo que les demandó un mayor nivel de entendimiento y profundización, el cual afirmaron que sólo se logra con la práctica; comprendiendo así la aclaración de Cassany y Castella (2010) al afirmar:

...la lectura crítica se sabe elaborada, compleja, humilde, cargada de matices y razonamientos, dúctil, insatisfecha, exploradora, capaz de discutir e, incluso, de cambiar de opinión de forma razonada; es la lectura que aspira a comprender la complejidad de lo humano, psicológico y social, y a transformarlo si es preciso (p. 367).

La definición de lectura crítica que aquí se expone, no corresponde a una utopía del sistema educativo, sino por el contrario a una demanda social que requiere la formación de individuos capaces de leer sus propias realidades de vida, que consolide su racionalidad comunicativa basada en el respeto a su naturaleza social, la cual no sólo le permite reconocer al otro,

dialogar y debatir con él, sino además encontrar las oportunidades de transformación que sean necesarias para la optimización de su calidad de vida.

Por último, la subcategoría de *prácticas letradas en la vida del estudiante* es una unidad de sentido donde se reflejan las actividades *diarias* que realizan los estudiantes, arraigadas en la práctica de la lectura crítica que apuntan a la *interacción* en comunidades presenciales y virtuales, y suponen, entre otras cosas, la *base para la expresión musical, para el entretenimiento y la participación comunicativa* en un contexto más cotidiano y natural, lo cual tiene que ver con la capacidad de *discernimiento y la valoración de la cultura*.

Aunque estas prácticas fueron descritas desde eventos cotidianos, donde los textos son las mismas realidades de vida, permanece un interés por resaltar la importancia del *ambiente académico*, dimensión desde la cual se aborda el reto de la lectura crítica como técnica transdisciplinar, dado que los estudiantes manifestaron que se trabaja las diferentes áreas del currículo como ciencias, matemáticas, sociales e historia, entre otras que comprenden el vínculo entre la *lectura y el desarrollo de compromisos escolares*, destacando así, el desarrollo de habilidades alternas vinculadas con las competencias de las áreas mencionadas.

Las dos dimensiones en las que se han clasificado los hallazgos que emergieron de la entrevista corresponde a la diferenciación que menciona Cassany (2008g) al describir las comunidades letradas como aquellas que logran desarrollar prácticas vernáculas y dominantes, comprendiendo por la primera aquellas actividades lectoras que surgen en lo privado, en lo cotidiano e informal, en tanto las segundas corresponde a las actividades lectoras convencionales, condicionadas por las instituciones sociales, oficiales, regidas por normas estrictas y afirma:

En el plano educativo, la distinción entre prácticas dominantes y vernáculas marca la diferencia entre lo que los chicos hacen en la escuela por obligación (resúmenes, apuntes, exámenes) y lo que

hacen fuera de ella por iniciativa personal (cartas personales, diarios, chats, blogs) ... Se trata de un auténtico repertorio de prácticas letradas que articulan el vivir diario. Ir a la escuela es participar en un conjunto de prácticas académicas, en un subconjunto de todas las prácticas letradas. (p. 15 - 16)

Lo anterior es una concepción de lectura que desde la teoría de la literacidad contribuye a comprender mejor la experiencia lectora que viven los estudiantes en la medida en que su lenguaje evoluciona, influenciada por factores lingüísticos, familiares, escolares y culturales en general que demandan la atención de aquellos responsables de la formación académica, tal como se ha evidenciado desde las voces de los aprendices entrevistados, para lograr una enseñanza sensata que contribuya al aprendizaje significativo de la lectura crítica, desde los inicios de su escolaridad.

Para finalizar, se resume que la categoría ***Aprendizaje de la lectura crítica*** es una unidad emergente que se fundamenta en cuatro subcategorías principales, donde figura el ***aprendizaje*** desde la cual se abordaron los referentes, tipos y preferencias del estudiante y estilos comunes, a partir de las concepciones de los jóvenes entrevistados, quienes además presentaron sus ***percepciones sobre la lectura crítica***, que agrupó las emociones, beneficios y habilidades inmersas sugeridas por los aprendices, quienes posteriormente describieron el ***proceso de aprendizaje de la lectura crítica***, donde mencionaron sus memorias, así como la actualidad, los actos regulares, los obstáculos, el rol del docente y la influencia institucional, para finalmente hacer referencia de las ***prácticas letradas en la vida del estudiante***, exaltando allí las actividades diarias y el ambiente académico condicionado donde figura la actividad lectora.

En consecuencia, puede decirse que la gran categoría emergente denominada ***Aprendizaje de la lectura crítica***, es una entidad de significado que otorga razón y sentido a la cosmovisión del estudiante respecto al objeto investigado, la cual reúne los diversos hallazgos y derivaciones que se asumen como elementos esenciales de los referentes teóricos a ser

construidos en el siguiente apartado, que además de brindar respuesta al objetivo general de esta investigación, pretende expresar la organización explícita de la unidad representacional propia de la diversidad perceptiva, todo ello mediante una teoría sustantiva fundamentada en las diversas instancias derivadas del profuso despliegue analítico desarrollado.

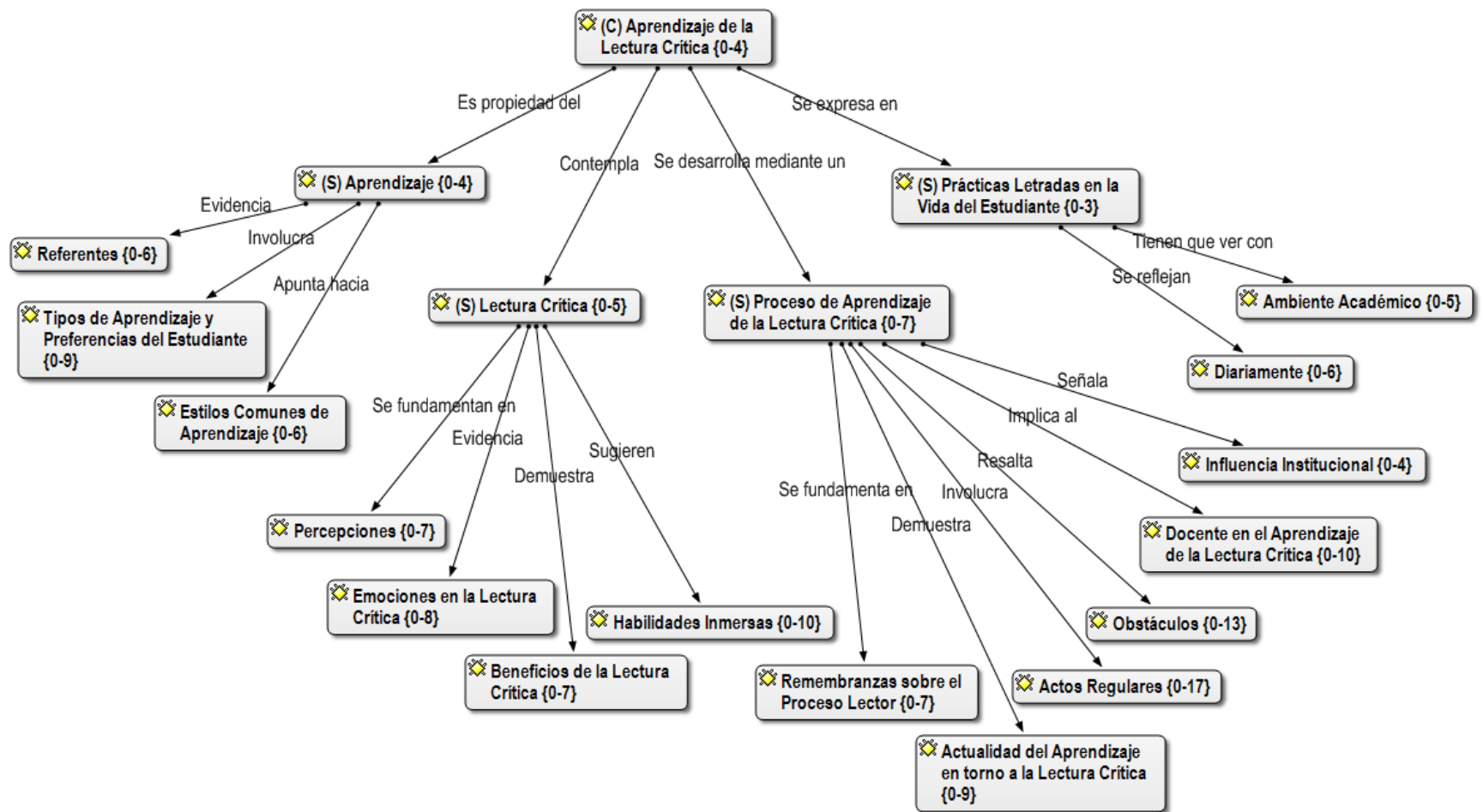


Figura 20. Categoría Aprendizaje de la Lectura Crítica

CAPÍTULO V

REFERENTES TEÓRICOS

Aprendizaje de la Lectura Crítica: Un Círculo Perceptivo y Vivencial

El aprendizaje de la lectura crítica, si bien constituye uno de los principales propósitos de la formación escolar conforme las orientaciones curriculares actuales, configuradas ellas en razón de la demanda social relativa al desarrollo de ciudadanos críticos, pensantes, capaces de analizar, comprender, discernir, no sólo el contenido informativo y comunicacional, sino las realidades mismas de la vida; también supone, una instancia altamente representativa y significativa construida, pero además ejercida, por el estudiante de forma permanente durante su vida académica, donde se hace patente la necesidad de desarrollar habilidades relativas al reconocimiento e interpretación de significados, así como a la construcción de otros nuevos gracias a su estructura cognitiva y su ambiente socio cultural, todo lo cual fundamenta una visión particular, auténtica, natural, de los estudiantes sobre el mismo.

Visto así, como objeto de estudio el aprendizaje de la lectura crítica destaca la oportunidad de abordar la subjetividad de sus protagonistas, en razón de esas entidades relacionales no visibles, pero altamente significantes y vitales para entender sus marcos representacionales, esto es, aquellas imágenes mentales socialmente construidas conforme ideas, experiencias, estructuradas, pero además experimentadas, a lo largo de su vida escolar, dirigido ello a la aproximación de una visión fundamentada que permita la ampliación, así como profundización, del entendimiento sobre el aprendizaje

de la lectura crítica y las objetivaciones que en ella orbitan, condensado ello en un producto científico de pertinencia sustantiva, que al mismo tiempo, puede suscitar reflexiones prospectivas.

Por tal motivo, este apartado busca satisfacer el interés comprensivo sobre las entidades subjetivas emergentes, constituyéndose éstas en los insumos que contribuyen a la elaboración de los referentes teóricos en torno a la cosmovisión implícita en el aprendizaje de la lectura crítica, expresado ello en un cuerpo epistémico fundamentado de naturaleza explícita y comprensiva sobre el objeto desde su propia naturaleza perceptiva, es decir, tal como es percibido por los aprendices en la realidad contextual focalizada.

Es así como los referentes teóricos aquí generados, se encuentran arraigados en la realidad testimonial de los estudiantes, de los sentidos, significados y vivencias que fueron reconstruidos inductivamente, en este caso, en torno al aprendizaje de un nivel de lectura superior que conecta con los procesos de pensamiento y la interacción social, a partir de prácticas letradas que emergen de eventos académicos, cotidianos, condicionados por factores intrínsecos, extrínsecos, que son reconocidos por sus protagonistas a partir de la remembranza de su propio mundo de vida.

Por consiguiente, el aprendizaje de la lectura crítica como objeto de estudio de la presente tesis doctoral, emerge aquí como una entidad compleja que da cabida a la descripción e interpretación de la dinámica del lenguaje, fraguada desde la amalgama de ideas, acciones, hábitos, expectativas, resultante de significados e intereses que posicionan a la lectura crítica como una experiencia de vida, a partir de la cual los sujetos reconocen, pero además reconfiguran, las estructuras lingüísticas comunicativas que le permiten valorar la información circulante en sus entornos de interacción, y consecuentemente desarrollan habilidades que posibilitan el discernimiento en actos comunicativos que aumentan paulatinamente sus niveles de complejidad, cuya reflexión favorece su vida inmediata y futura.

Justificación

Los referentes teóricos en torno al aprendizaje de la lectura crítica, resultan un compendio fundamentado en evidencias e interpretaciones que dan cuenta de la profusa labor investigativa, razón por la cual constituyen un referente científico que pretende facilitar la explicación y comprensión del objeto abordado desde su fuente primaria, es decir los estudiantes como protagonistas, quienes a través de sus testimonios y relatos, ofrecieron una importante aproximación a sus mundos de vida, cuya sistematización condujo a una construcción teórica inédita fundamentada en la realidad perceptiva sobre el objeto tal como se presenta, donde intervino la habilidad sensitiva e interpretativa de la investigadora, en cuanto la reconstrucción del sentido representacional del fenómeno propiamente dicho.

Con base en lo expuesto, Bunge (2001) aclara que los constructos teóricos son conceptos originales creados en función de un problema de investigación, cuyo nivel de complejidad supone la agrupación de otros conceptos producto del ejercicio de codificación, que en este caso particular emergen gracias a la orientación del diseño de la teoría fundamentada, como referente metodológico que orientó el desarrollo de niveles progresivos de análisis, resultantes en el surgimiento de las entidades conceptuales inductivas, sustentadas en las evidencias perceptivas relativas al aprendizaje de la lectura crítica como objeto de interés investigativo.

Por ello, se puede afirmar que la construcción de este cuerpo teórico resulta un producto científico pertinente, pero además riguroso, pues ha sido posible gracias a la comparación constante y sistemática de la información recolectada a partir del instrumento aplicado, todo lo cual refiere un proceso que permitió la identificación de recurrencias, así como la dilucidación de relaciones que develan las entidades presentes en la realidad subjetiva, fundamentado en las bases epistemológicas que despliega el procesamiento de análisis de la información primaria, previos a la construcción teórica. (Strauss y Corbin, 2016)

En consecuencia, vale mencionar entonces que los insumos esenciales para la construcción de estos referentes teóricos, hizo necesaria la intervención y desarrollo del proceso de codificación expuesto por Charmaz (2014), quien propone la sistematización abierta, axial y selectiva, como niveles de análisis que fueron desplegados por la investigadora en cuanto el establecimiento de códigos iniciales en términos de conjuntos testimoniales, para avanzar hacia el discernimiento relacional entre los mismos y así estructurar dimensiones, subcategorías, que fundamentan el sentido significantes de la gran categoría emergente, para llegar finalmente a la construcción discursiva de carácter inductivo en miras al entendimiento del objeto estudiado, en el caso particular, el aprendizaje de la lectura crítica a la luz de las representaciones sociales de los estudiantes de media técnica colombiana.

En razón de esto, los referentes teóricos aquí construidos responden de forma pertinente con los planteamientos de Sandoval (2000), especialmente cuando explica la construcción de visiones teóricas como el proceso de elaboración de teorías sustantivas, es decir, aquellas que se erigen en torno a situaciones sociales particulares, como producto de procesos de investigación inductivos, dinámicos, donde el propósito principal es la consolidación de teorías inéditas, particulares, las cuales permiten que aquellas realidades abstractas e intangibles, puedan llegar a ser observables, explicadas, comprendidas, a partir de un proceso de operacionalización en respuesta a los métodos científicos seleccionados para ello.

En síntesis, el objetivo de construir referentes teóricos en torno al aprendizaje de la lectura crítica desde las representaciones sociales de los estudiantes de media técnica colombiana, exigió un esfuerzo importante que se asistió en las competencias investigativas de la autora, y resultó en un cuerpo teórico fundamentado en evidencias significantes que pretenden facilitar la comprensión del problema en torno a las inconsistencias perceptivas en torno al aprendizaje de la lectura crítica, patente ello en la

indiferencia por el desarrollo de la competencia comunicativa, así como en el bajo desempeño de los estudiantes, que en general pondrá a disposición del colectivo escolar, pero también de la comunidad científica, diversos elementos de análisis que constituyen las entidades inmersas en sus representaciones sociales frente al fenómeno, como aporte a la optimización del ejercicio educativo.

Fundamentos de entrada

El aprendizaje de la lectura crítica como objeto de estudio, ameritó la consideración de un marco teórico de entrada, donde figuró inicialmente la *Teoría del aprendizaje significativo* conforme el aporte de autores como Ausubel (1983a) y Pozo (1989), lo cual contribuyó a la comprensión de los referentes manifestados por los estudiantes, quienes exaltaron la implicación de sus saberes previos, su importancia tanto en el contexto escolar como en su cotidianidad, y una sutil clasificación que permitió comprender las fases previas que contribuyen al logro de un verdadero aprendizaje significativo.

Así mismo, desde los referentes conceptuales, el recorrido diacrónico que sustenta el estado del arte en torno al estudio del *aprendizaje*, permitió el diálogo con autores como Comenio (1986), Hume (2004), Novak (1998b), Kolb (2007) entre otros, que fortalecieron el proceso interpretativo de los hallazgos en torno a las preferencias y tendencias, además de tipos y estilos comunes del aprendizaje, que fueron apreciados en los testimonios relativos a la información primaria, destacándose entre ellos la mecanización, la memorización, el aprendizaje significativo, experiencial, y demás que fueron debidamente analizadas en miras a la construcción de los referentes epistémicos con los que se pretenden mejorar la comprensión de la realidad fenoménica.

De igual manera, se recurrió a la *Teoría del aprendizaje por insight* a partir de la cual autores como Lonergan (2004), Kohler (1929), Bower y Hilgard (1966), refieren a la capacidad de interpretar el aprendizaje propio,

haciendo referencia a procesos mentales superiores que en el desarrollo de la presente investigación, se evidenció en la manera cómo los estudiantes entrevistados hacían remembranza de su experiencia de aprendizaje de la lectura crítica, así como sus juicios valorativos en torno de la misma, que deriva en un estado de consciencia aproximado, donde éstos manifiestan que sus percepciones están condicionadas por las experiencias, y todo ello fundamenta los significados resultantes en cuanto la lectura.

Además, la *Teoría sociocrítica como Fundamento de la Habilidad Lectora*, fue otro referente que sustentó inicialmente la presente investigación, sustentada en los aportes de autores de la escuela de Frankfurt como Horkheimer (1937), Habermas (2023b), adicional a otros como Cros (2003), cuyas ideas permitieron establecer el puente entre lectura y criticidad, necesario en el análisis de los entes perceptivos que fueron identificados en el esfuerzo demostrado por los jóvenes para diferenciar elementos como la comprensión, la afinidad textual, la responsabilidad personal, entre otros, que de manera paralela direccionaban el análisis de los beneficios de la habilidad comunicativa, especialmente en cuanto al descubrimiento y comprensión de sus mundos de vida.

No obstante, aquí también interviene de forma importante los referentes conceptuales asociados con el *Aprendizaje de la lectura crítica en el tiempo actual*, soportado en los estudios de autores como Cassany (2008g), Cassany, Luna y Sanz (1994), Petit (2011), Solé (2012c) entre otros, los cuales disiparon las dudas en torno a la lectura en el nivel mencionado, contribuyendo al abordaje de los hallazgos en torno al componente emocional, así como la serie de habilidades inmersas, entre las cuales se mencionan la intriga, la curiosidad, la satisfacción, la escucha, la comprensión, la argumentación, entre otras.

Consecuentemente, es evidente el aporte de la *Teoría de la respuesta lectora*, pues desde los aportes de Rosenblatt (1978), Iser (1982), permitió entender la importancia de la interacción en la triada autor, lector y contexto,

lo cual favoreció la interpretación de las percepciones y vivencias de los protagonistas focalizados, quienes desde su perfil de lectores, manifestaron incertidumbre por sentirse incapaces de elaborar nuevos significados, ignorando que es en la interacción enunciada donde los textos trascienden y cobran nuevos sentidos, a causa regularmente de ciertas emociones negativas que desencadenan limitaciones en el desarrollo de las habilidades, debilitando su práctica lectora y por ende en su desempeño académico.

Por otra parte, es importante hacer mención de otros elementos propios de los referentes de entrada, tal como es el caso del apartado conceptual denominado *Lectura crítica en lengua castellana y Elementos constitutivos de las competencias lingüísticas comunicativas en la educación técnica colombiana*, articulada desde los argumentos de Fainholc (1998), Tobón (2005), De Zubiría (2013), que favorecieron el análisis del proceso de aprendizaje de la lectura crítica como instancia significativa, donde convergen las inferencias de la investigadora en torno a los factores que marcan las primeras experiencias lectoras de los estudiantes, el estado actual de las mismas, los actos regulares, los obstáculos, el papel del docente, así como la incidencia institucional, aspectos que revelaron una realidad poco favorable para el aprendizaje y desempeño lector a la luz de sus protagonistas.

Finalmente, *la Teoría de la literacidad* apoyada en los estudios de Barton y Hamilton (1997a y 1998b) y Cassany y Castella (2010), planteó un referente esencial para el análisis de las prácticas letradas vernáculas, dominantes, es decir, aquellas que fueron descritas por los educandos en torno a su cotidianidad y a los ambientes académicos respectivamente, permitiendo valorar en ellas la trascendencia que tiene la práctica lectora en las realidades de vida de los seres humanos, pues a pesar que su fortalecimiento se encuentra vinculado al trabajo interdisciplinar propio del contexto educativo, su función desborda los intereses escolares al vincularse con el desarrollo y optimización de su desempeño comunicativo formal e informal, hasta llegar a posicionarse como un elemento esencial del ámbito

recreativo.

Principios rectores

El aprendizaje de la lectura crítica es un fenómeno de naturaleza socioeducativa, que a la luz de las representaciones sociales de los estudiantes de media técnica colombiana, implica un acercamiento producto de la reconstrucción progresiva de los procesos que permitieron revelar los significados inmersos en la competencia comunicativa focalizada, donde interviene el acercamiento a la experiencia de aprendizaje, a las imágenes construidas, así como a otros elementos que inciden en ello como el ambiente socio cultural, el factor emocional, la personalidad, regularmente en permanente evolución conforme su recorrido académico, hasta el nivel educativo actual.

En ese sentido, dicho acercamiento plantea referentes que ayudan a comprender el entendimiento y las acciones actuales de los escolares, además de la manera cómo adaptan los elementos del contexto que inciden en sus comportamientos (Moscovici, 1979), los cuales varían de acuerdo a la naturaleza misma de la experiencia cognoscente, que los ubican en realidades inmediatas con dinámicas específicas de discusión (Banchs, 1982), dando origen a nuevas significaciones o dimensiones simbólicas en los estudiantes desde su alteridad (Jodelet, 1989).

Al respecto, Páez (1987) explica que, "... a nivel de contenido, las representaciones sociales se caracterizan por ser una actitud hacia el objeto, un conjunto de conocimientos sobre el objeto social y una serie de temas organizados jerárquicamente en un campo de representaciones sociales..." (p.306); lo cual quiere decir, como lo plantea Moscovici (*ob.cit*), que las percepciones y los conceptos son mecanismos intelectivos que resultan del reconocimiento de lo icónico (percepciones) y lo simbólico (los conceptos), desde una actitud crítica congénita del proceso cognitivo, evidente en la experiencia cotidiana que deja al descubierto la posición positiva o negativa,

de acuerdo con el nivel de complejidad de las imágenes o representaciones.

Para comprender lo anterior, es necesario desglosar los elementos implícitos, situación que exige definir las representaciones como aquellas imágenes, o creencias, que los individuos han construido desde un proceso cognitivo motivado por los estímulos externos que propiciaron la percepción inicial del mundo, sin olvidar la naturaleza social que caracteriza a los seres humanos, desde la cual se despliega el proceso comunicativo que demanda la interacción con los otros y con ello, desde donde se estimula el intercambio o transformación de representaciones cada vez más completas o complejas.

Esta concepción de las representaciones sociales, es directamente condicionada por aspectos como el tiempo y el lugar, además de otros elementos contextuales e históricos que amplían la comprensión de que no todos los individuos reciben los mismos estímulos, e incluso que las intenciones con que éstos son recibidos también puede variar; aclarando así que aunque los mecanismos a través de los cuales se forman las representaciones son permanentes (la comunicación), los contenidos de las mismas pueden variar lo largo de sus vidas; y es precisamente esta aclaración, uno de los principios que da mayor importancia al estudio de las representaciones sociales, en este caso particular en torno al aprendizaje de la lectura crítica.

Por consiguiente, es menester reconocer que aunque el grupo focalizado para el presente estudio fue la comunidad estudiantil de grado undécimo, es decir, media técnica de un colegio oficial colombiano, donde los participantes cumplieron con el indicador de haber cursado desde el grado preescolar en la misma institución educativa, sus experiencias de aprendizaje, así como las concepciones que de éstas se derivan, presentan aspectos diferenciadores aun cuando muchos estímulos recibidos desde el contexto escolar fueron los mismos, pero sus representaciones previas y los estímulos extraescolares parecen incidir en diversos entendimientos,

comportamientos, y por ende en la construcción de diferentes representaciones.

Así pues, el ambiente es un principio fundamental en esta construcción teórica, especialmente en consideración de la *Teoría de la literacidad*, donde se hace distinción a la diversidad ambiental, lo que motiva a comprender que existen factores contextuales fuera del entorno académico, que no sólo influye en las experiencias subjetivas en torno al aprendizaje de la lectura crítica, sino que amplía el marco de acción y de proyección de los individuos, pues involucra su realidad de vida como aquella que trasciende los límites identificados desde la interacción escolar. Por consiguiente, ante la ausencia de dichos estímulos o la presencia de experiencias poco placenteras, las concepciones de los estudiantes han declinado la importancia del aprendizaje de la lectura crítica para su interacción en sus mundos de vida.

Por tanto se sintetiza que, el reconocimiento de las representaciones sociales en torno al aprendizaje de la lectura crítica se constituye en la visualización de un marco significativo y vivencial que da cuenta de la visión , además de acción, de los estudiantes de grado undécimo en torno a la competencia comunicativa estudiada, proyectándose como un referente fundamentado que viabiliza la comprensión de la realidad fenoménica descrita, desde un construccionismo social que reconoce la alteridad, y establece el nodo central en torno a la lectura crítica conforme el sistema periférico que ha influido en su experiencia de aprendizaje.

Componentes

Los hallazgos y derivaciones resultantes del estudio sobre el aprendizaje de la lectura crítica a la luz de las representaciones sociales de los estudiantes, se fundamenta en la consolidación de cuatro componentes conceptuales (Subcategorías emergentes), que reflejan el anclaje y objetivación de concepciones, remembranzas, de los protagonistas del

proceso educativo focalizado, como referentes teóricos descriptivos, interpretativos, comprensivos, acerca de las entidades subjetivas sobre el aprendizaje de la lectura crítica.

En razón de lo expuesto, puede decirse que el primer componente de los referentes teóricos es el **Aprendizaje**, el cual emerge aquí como una unidad de análisis que articula tres núcleos significantes relativos a los *Referentes*, asociado con aquellas ideas que ayudan al estudiante a explicar lo que significa para ellos el aprendizaje, donde intervienen relaciones y elementos como la experiencia, el desarrollo, la utilidad tanto en lo profesional, como en lo cotidiano, y su condición autónoma.

Un segundo núcleo que hace referencia a los *Tipos de aprendizaje y Preferencias del estudiante*, el cual hace mención a una clasificación aproximada del aprendizaje en término mecánico, memorístico, significativo, cotidiano, desde donde sus preferencias se inclinan por el aprendizaje individual, seguido del compartido, por repetición y por último el experiencial. Así pues, el tercer núcleo tiene que ver con los *Estilos comunes de aprendizaje*, entre los cuales se agrupan claras tendencias a la memorización, pero también destacan lo visual, lo auditivo, lo audiovisual y finalmente la práctica, como mecanismos que facilitan su acercamiento habitual a los saberes y la conformación de los esquemas cognitivos, lo cual si bien supone esquemas de repetición permanente, también permite asociar la importancia del hacer, de la acción, como medio vital para construir el aprendizaje, así como el importante impacto de los recursos didácticos en atención de los canales sensoriales del escolar.



Figura 21. Componente Aprendizaje.

De otra parte, el segundo componente de los referentes teóricos es denominado **Lectura crítica**, entendido aquí como una unidad de sentido que enmarca las concepciones articuladas en cuatro núcleos, distinguiéndose en primer lugar las *Percepciones* en torno a la competencia comunicativa crítica, con nociones y saberes básicos que distinguen un nivel de lectura que supera los límites de la decodificación de la palabra escrita, y facilita la intelección de la idea general, además de favorecer la formación de juicios asociados con la valoración de la información, lo cual hace de esta un saber básico, importante, que la diferencia de la lectura normal, pues se dirige a la comprensión de aquello que se lee, y que regularmente se asiste en la afinidad textual, al tiempo de reclamar una responsabilidad personal por parte del estudiante.

En este contexto, el segundo núcleo es denominado *Emociones*, que destaca la presencia del cúmulo de sentimientos humanos como parte de las reacciones del propio lector ante el texto, donde interviene la intriga, la curiosidad, la satisfacción, la risa, alegría, que favorecen la construcción

progresiva de opiniones mayormente conforme textos, temas, tópicos, de agrado suficiente al lector, al tiempo de reconocer la importancia del ambiente y la comodidad, para el desarrollo de todo ello, así como para la comprensión misma del texto leído.

Adicional a ello, el tercer núcleo de articulación exalta los *Beneficios*, a partir del cual sobresale el fortalecimiento expresivo y la construcción de nuevos esquemas cognitivos como instancias resultantes de la lectura crítica, sin olvidar el desarrollo de habilidades que facilitan la valoración de la información, así como la toma de decisiones en cuanto aquellos elementos resaltantes de un texto, pero también asociada con diversas disposiciones relativas a situaciones de sus mundos particulares, donde la información puede ofrecer referentes importantes.

Para cerrar este apartado, el cuarto núcleo está asociado con las *Habilidades inmersas*, donde se hace referencia a diversas destrezas inherentes a la lectura crítica, que destacan mayormente la contextualización, la argumentación, la interpretación, la adquisición del léxico, la imaginación, y con gran distinción la conformación del hábito lector, comprensión, la autosuficiencia, la seguridad, hasta la acción básica de escuchar con atención, sin olvidar la habilidad de comprender el mecanismo que más facilita el entendimiento del mensaje inmerso en el texto, lo cual resalta un estado de consciencia aproximada referente al concepto de meta cognición, que desde los procesos cognitivos de alto nivel, supone un desarrollo intelectual superior vinculante en este caso, con la lectura crítica.



Figura 22. Componente Lectura crítica.

Adicional a lo anterior, el tercer componente de estos referentes teóricos es el denominado **Proceso de aprendizaje de la lectura crítica**, el cual emerge aquí como una entidad que congrega los contenidos experienciales organizados en seis núcleos de articulación, donde el primero de ellos corresponde a las *Remembranzas sobre el proceso inicial lector*, referido a situaciones distantes de las teorías actuales, pero aun persistente en la realidad pragmática en torno al aprendizaje de la lectura crítica, tal como es el caso de las planas, la lectura silábica o fragmentada, y otros con mayor aceptación por la comunidad académica moderna, como la disposición de diversidad textual, el empleo de recursos audiovisuales, así como el acompañamiento y orientación por parte de las figuras maternas (madres y abuelas) principalmente.

En cuanto el segundo núcleo de este componente, se encuentra la *Actualidad del Aprendizaje en torno a la lectura crítica*, a partir del cual no sólo se identifican procesos guiados por talleres con preguntas que

favorecen la comprensión lectora, sino además sobresalen los espacios de discusión y debate, que aparte de propender la interacción, demandan la consolidación de argumentos, que según lo apreciado, resalta la cohibición o reserva de opiniones a causa de la inseguridad, a veces ocasionada por la burla y el acoso desde la otredad escolar, pero en otros por la ansiedad de posibles interpretaciones diferentes a la perspectiva orientada por el docente en clase, que en general parece limitar la multiplicidad argumentativa original, resultante en el estancamiento en la promoción del aprendizaje lector.

En otro orden de ideas, el tercer núcleo de este componente es denominado *Actos regulares*, el cual agrupa aquellas actividades más presentativas en los diferentes momentos de la lectura, destacándose como prioridad la adaptación de un ambiente tranquilo que favorezca la concentración antes de iniciar la experiencia lectora, así como la tendencia por el subrayado de palabras, ideas y argumentos, además del uso del diccionario en el transcurso de la experiencia, sumado a la técnica de la toma de notas y la construcción de resúmenes, como mecanismos para la comprobación del nivel de comprensión previo a la resolución de talleres, o actividades escolares de profundización.

No obstante, en la reconstrucción de las vivencias que hasta el momento han determinado el aprendizaje de la lectura crítica, emergieron adicionalmente otros elementos de análisis que propiciaron el cuarto núcleo de articulación denominado *Obstáculos*, que tiene en cuenta aspectos como la dificultad para inferir, así como la descontextualización, que refieren distancias entre sus conocimientos previos y el contenido del texto leído, sumado al agotamiento resultante de leer de textos complejos y densos, pero también las interferencias del ambiente tales como el ruido, compañeros inquietos, además del desinterés eventual, el desconocimiento del léxico involucrado en algunos textos, pero en definitiva la mayor de todas las dificultades, la falta de concentración y disponibilidad de tiempo a causas de las múltiples responsabilidades académicas.

Ahora bien, al tratarse del proceso de aprendizaje de la lectura crítica, surgió desde lo sistematizado un quinto núcleo significativo, en este caso asociado con la distinción del *Docente en el aprendizaje*, considerando el rol que desempeña el agente de enseñanza durante el proceso académico descrito y analizado, donde se deja al descubierto una realidad educativa cargada de múltiples impresiones significativas en torno a la mediación entre lectura, pensamiento, expresión, en el que juega un papel importante la empresa del maestro en la explicación y orientación constante, pero también su regularidad en procesos de lectura dirigida, lo cual revela la tendencia por mantener el carácter y control mediante constantes llamados de atención frente a comportamientos contrarios, aunque éstos generen reacciones adversas en los educandos como el desinterés por la lectura.

Pero además, este núcleo también hace patente la prevalencia de ciertas competencias favorecidas por el docente durante el proceso de aprendizaje de la lectura crítica, donde pone énfasis especial en la competencia lingüística asociada principalmente con el conocimiento del idioma (semántica y sintáctica), seguido de la promoción de la competencia comunicativa como nivel progresivo de aprendizaje, exaltando el conocimiento de las funciones del lenguaje en los diferentes escenarios de interacción (pragmática), y en último lugar la competencia cultural, mediante la cual se pretende ampliar el horizonte de conocimientos sobre el mundo, a través de la literatura en diversas épocas y contextos.

Finalmente, el sexto núcleo corresponde a la *Influencia institucional*, en términos de un apartado significativo que destaca la importante vinculación de las instituciones educativas colombianas con las Pruebas saber Icfes, esto es, la evaluación externa que pretende categorizar a los colegios oficiales y no oficiales, de acuerdo con el desempeño de los estudiantes en torno a las competencias de las áreas fundamentales, encontrándose lectura crítica como una de ellas en cuanto el área de Lengua Castellana, lo cual supone para los estudiantes que su proceso de

aprendizaje sobre lectura crítica se ve altamente influenciado por esa asociación, lo cual marca perennemente la percepción del escolar sobre aquellas preocupaciones incesantes por parte del cuerpo docente, evidente ello en planes y evaluaciones dirigidas al entrenamiento lector, sin olvidar la constante presión acaecida por los estudiantes, la cual se agudiza ante la complejidad de los textos que desde allí son presentados.



Figura 23. Componente Proceso de aprendizaje de la Lectura Crítica.

Por último, el cuarto componente es denominado **Prácticas letradas en la vida del estudiante**, principalmente en referencia a la asociación de eventos que exponen la experiencia lectora en ambientes que trascienden la institucionalidad académica, para hacerse presente en situaciones cotidianas de los diferentes individuos. De allí que, su primer núcleo llamado *Diariamente*, agrupa aquellas situaciones de la cotidianidad que demandan el desarrollo y dominio de las habilidades propias de la lectura crítica, como por ejemplo la interacción social a través de plataformas digitales, que reclaman

la decodificación del signo escrito patente en mensajes de texto, pero también requieren de una habilidad comprensiva consolidada, donde intervienen además modismos, así como figuras, de alto contenido significativo según el contexto de la comunicación, sin olvidar las notas de voz que en ocasiones sustituyen el texto, pero presentan las mismas características comunicativas.

Además, este núcleo también hace referencia a las prácticas letradas inmersas en la familiarización con el lenguaje musical, esto es un tipo de estructura referente a la diversidad de armonías que se complementan con rimas que resultan en canciones, y en general constituyen formas comunicativas que se asisten en la lectura crítica como medio de entendimiento, así como de valoración, sin olvidar su inherencia en cuanto el entretenimiento visto a través de películas o programas de televisión, muchos de ellos producidos en idiomas extranjeros pero con subtítulos que exigen la lectura, todo lo cual plantea que desde la cotidianidad del escolar, la lectura en sí misma en un proceso que facilita la participación comunicativa y el discernimiento respecto a diversas situaciones diarias conforme la influencia cultural del contexto que conoce.

Así pues, el núcleo correspondiente al *Ambiente académico*, deja al descubierto la manera cómo se integra la lectura crítica a las diferentes áreas curriculares, en tanto diversas áreas obligatorias dentro del ambiente escolar, emplean esta competencia comunicativa, así como la lectura crítica, para favorecer el acceso a las fuentes de conocimiento como libros, guías, videos, pero también el propio discurso del docente, así como de otros adultos mediadores, lo cual resalta la asociación de la lectura crítica con diversos mecanismos como parte del procesamiento de la información, ampliando el desarrollo cognoscitivo de los estudiantes, su estructura cognitiva, y por ende su desenvolvimiento en actividades posteriores de socialización, argumentación y defensa de sus propias posturas frente a los diferentes temas tratados.



Figura 24. Componente Prácticas letradas en la vida del estudiante.

Referente central

El aprendizaje de la lectura crítica, es una instancia dialógica entre el individuo y su mundo de vida, que desencadena el desarrollo paulatino de habilidades comunicativas, cognoscitivas e intelectivas, que optimizan la interacción del sujeto en la medida en que se amplían los horizontes de su entorno social; en otras palabras, se constituye en el proceso de construcción de la racionalidad comunicativa, que según Habermas (2003a), resulta indispensable para el ejercicio social y ciudadano consciente, que propende la comprensión de la sociedad moderna en todas sus dimensiones, pero además el reconocimiento de las oportunidades de transformación que emergen.

Como derivación inductiva, el aprendizaje de la lectura crítica identifica un punto de partida focalizado en el aprendizaje, el cual contempla un referente experiencial que expresa el acercamiento progresivo a los saberes

y habilidades dirigidas a conquistar metas configuradas por propósitos cotidianos, académicos, en dirección de proyecciones futuras, configuradas por los ideales profesionales que orientan las vocaciones de los sujetos de acuerdo con mejores posibilidades de vida, desde donde puede entenderse que el aprendizaje no se limita a la retención de contenidos o de estructuras, sino que trasciende hacia la necesidad de comprender integralmente el mundo desde la criticidad y discernimiento sobre aquello significativo para sus proyectos de vida, similar ello a las posturas de Habermas (2023b), especialmente en términos de la racionalización social de la acción comunicativa.

Por consiguiente, aun cuando en la actualidad educativa se siguen develando situaciones donde predomina el aprendizaje mecánico, memorístico o por repetición, la perspectiva aquí expuesta deja al descubierto un importante nivel de conciencia en la apuesta por el aprendizaje significativo referido por Ausubel (2002c), Novak (1998b) Pozo (1989a), desde el cual la prioridad revelada contempla la reorganización de la estructura cognitiva al interior de cada individuo, así como la manipulación de los elementos que lo permiten, es decir, ese aprendizaje altamente significativo, pertinente y útil ante la complejidad de las realidades de vida de cada estudiante, así como de sus intereses prospectivos.

Una de las condiciones para el logro de esta concepción del aprendizaje es la actitud del aprendiz, su nivel de conciencia y su disposición, a lo cual se suma el auto aprendizaje como elemento emergente, configurando así instancias que posibilitan la autopercepción como protagonistas del proceso, al reconocer y evaluar sus preferencias, tendencias, entre los diversos estilos que garantizan su propósito intelectual; sin olvidar en todo ello, algunas situaciones como las señaladas por Moreira (2000) en términos de la potencialidad significativa de lo que se propone aprender, que en este contexto, resultan compatible con las metas y aspiraciones del aprendiz, pero además, vinculante con el esquema previo

del mismo en atención de la coherencia con los nuevos saberes.

Sin embargo, cuando las condiciones planteadas no son dadas plenamente, genera inconsistencias en el proceso de aprendizaje, haciéndose notorio en este caso, en aquellos momentos donde a pesar de los recursos que apoyan el aprendizaje visual y auditivo como modos de acceso a la información, la realidad testimonial supone sujetos que tienden por la memorización como mecanismo de aprendizaje, desplazando los procesos de comprensión e interpretación requeridos desde el inicio, motivándolos a preferir el aprendizaje individual más que el compartido, justificados en la fidelidad a sus ritmos de aprendizaje y en la imposibilidad de ajustarse a los demás, posiblemente en razón de los hábitos didácticos a los que son expuestos constantemente.

Ahora bien, la lectura crítica como objeto del aprendizaje en cuestión, parece refleja eventualmente afirmaciones de autores como Freire (1991b), Cassany (2003b), por cuanto emergen como un proceso anclado a la vida misma de los seres cognoscentes, que demanda ser fortalecido en respuesta a los requerimientos que la sociedad va estableciendo en sus diversas dimensiones, donde el contexto escolar ofrece la oportunidad de desarrollar habilidades indispensables para el reconocimiento, así como articulación, de elementos relativos a la estructura fonética, sintáctica, de la palabra escrita, así como del sentido semántico de la misma, que resulta en la distinción entre lectura y lectura comprensiva – crítica, además de sus implicaciones, así como sus beneficios, por parte del escolar mismo.

Por tal motivo, en conjugación con las ideas de Solé (2012c), puede afirmarse que la lectura crítica no se posiciona en un punto específico de la vida académica de los sujetos, sino que se concibe como una habilidad que logra potenciarse de acuerdo a las experiencias de vida, a las condiciones del entorno, y al nivel de responsabilidad personal con que cuente cada individuo para asumir el reto de leer en niveles superiores a pesar de la complejidad que adquiere, esto es un nivel de lectura que desde la

perspectiva el estudio actual, reconoce la importancia de la afinidad entre lectura, texto y comprensión, entendidos aquí como tres elementos de esencial incidencia en la lectura crítica, que en general reclaman atención, así como garantía escolar. la responsabilidad de

Adicional a lo expuesto, precisamente esas experiencias construidas desde los mundos de vida de cada escolar, también reportan la incidencia del componente emocional en cuanto la lectura crítica, pues se entiende que el mismo no sólo predispone la experiencia lectora, sino que además la direcciona y se transforma en un producto de la misma. En otras palabras, sentimientos, así como emociones, resultan abstracciones transversales en la lectura crítica, patente en algunas ocasiones en la relación ambiente y concentración que determina el nivel de comodidad como factor determinante de una experiencia lectora favorable, pero además se hacen patentes en la interacción con textos y temas diversos, que resulta en un comportamiento selectivo conforme la afinidad literaria con géneros específicos que satisfacen, emocionan, enfadan o dan curiosidad a los lectores.

En estos términos, es posible señalar entonces que las experiencias lectoras generan reacciones emocionales, favorables o desfavorables, en correspondencia a los factores que intervinieron en ella, por tanto, es difícil pensar en la desvinculación entre lectura y emoción, pues su relación es simbiótica, simultánea, y es exactamente esas reacciones a juicio de Fernández (2023), donde surge la subjetividad, la interpretación, y con ellas el desarrollo de todas las habilidades requeridas para el logro de la lectura en los niveles esperados.

Ahora bien, parte de esas habilidad requeridas en cuanto la lectura crítica según lo hallado, tienen que ver con la autosuficiencia, seguridad, el hábito lector y la comprensión del propio entendimiento, que de acuerdo con Manresa (2009), así como Cassany (2006f), son instancias que posicionan al lector no sólo como un sujeto protagonista del proceso, sino además como individuo autónomo, consciente, dedicado, que aparte de ser desarrolladas

dentro de la misma experiencia de vida, pueden ser sometidas a juicio por el mismo lector, dado que la tarea de comprender los procesos que se desprenden de la lectura que realiza, se constituye en un mecanismo que posibilita guiar y mejorar su experiencia (Pinzás, 2003), propiciando nuevas destrezas, pero además, contrarrestando los errores identificados en las vivencias lectoras reflexionadas.

Por tanto, es posible inferir la importancia de esas habilidades inherentes a la lectura crítica en los mundos de vida del estudiante, por cuanto ellas hacen posible la facilidad natural de valorar la información circulante en su entorno en los diferentes ámbitos en que interactúe, donde emerge la oportunidad de desarrollar nuevos esquemas de pensamiento que fortalecen su estructura cognitiva, así como su capacidad expresiva; en otras palabras, en consonancia Ferreiro (2000a), el desarrollo de las habilidades inmersas en la lectura crítica posibilita procesos de acercamiento, procesamiento y exteriorización de la información relevante para cada individuo, así como para las comunidades a las que pertenece.

Estas ideas en torno a la lectura crítica, podría vincularse con la concepción escolar sobre este nivel de lectura, donde la misma se instrumentaliza curricularmente para facilitar el acceso a la sociedad del conocimiento (Esteve, 2004), razón por la cual su presencia es relevante en las diferentes áreas de forma escolar, pues en cada una de ellas tiene lugar un proceso de configuración esquemática en la que los antiguos y nuevos saberes, son articulados para la construcción de un nuevo conocimiento, o según Daros (2009) nuevos significados, que propenden el fortalecimiento expresivo, es decir, por la capacidad con que cada ser humano socializa sus opiniones, dudas, perspectivas y aprendizajes.

Sin embargo, la realidad experiencial en torno al proceso de aprendizaje de la lectura crítica refleja importantes significaciones contradictorias con parte del contenido de conciencia reconstruido, al aproximar el marcado énfasis en las planas, la lectura silábica, la lectura

corrida, imposición de lecturas complejas sin la adecuada mediación, que parecen limitar los alcances de la lectura crítica, al tiempo de cohibir a la comunidad de educandos del desarrollo pleno de sus competencias comunicativas, especialmente desde una perspectiva significativa, crítica y con sentido de virtuosidad sustantiva, que desde el punto de vista familiar, parte de la orientación secular de las figuras maternas por repetir cartillas sin errores, y se continúa en el colegio a espaldas de la afectación de los procesos cognitivos, así como comunicativos, inmersos en la actividad lectora.

Aun así, es cierto que el proceso de aprendizaje de la lectura crítica involucra talleres como estrategia didáctica, donde prevalece la comprensión y el análisis textual mediante el empleo de preguntas, que si bien según las ideas de Zuleta (2005), Carrión (2020), Paul y Elder (2005), pretenden orientar acciones lectoras encaminadas al análisis literal, inferencial y crítico, la realidad fundamentada permite suponer empresas infructuosas a causa del predominio del ejercicio cuantitativo que incide institucionalmente por las preocupaciones Icfes-Saber, cuyo propósito es la confirmación, así como medición constante, de competencias propias de cada área del conocimiento, entre ellas el área de Lengua Castellana y la lectura crítica.

De allí, una posible explicación para la comprensión de la fragmentación expuesta en la lectura silábica, corrida, planas, y posteriormente la proliferación de talleres que profundizan el nivel literal, a juicio de Lerner (2001a), como sinónimo de comprensión conforme la detención de los elementos de un texto pero alejado del sentido semiótico general, lo cual supone para los escolares un estancamiento en su aprendizaje lector, y una oportunidad para continuar reservando sus opiniones, argumentos, sin olvidar la incidencia de las burlas, así como acoso de compañeros, que en general derivan ocasionalmente en el desinterés por la actividad lectora.

En consecuencia, puede decirse que se ha mecanizado la experiencia

lectora, gracias a la orientación de una serie de acciones que condicionan la interacción entre el lector y el texto, pero que en un sentido individual, posiblemente a causa de la propia responsabilidad e interés del escolar, es solventado gracias a la voluntad de cada uno, cuyas acciones detallan la ubicación de un ambiente tranquilo, concebido como la condición principal que garantiza el desarrollo oportuno de los procesos inmersos en la lectura crítica, donde se presenta la recurrencia de técnicas como el subrayado, la consulta en el diccionario, la identificación de ideas, desarrollo de argumentos propios, es decir, acciones llevadas a cabo por la propia cuenta del estudiante, que parecen favorecer la interacción entre el sujeto que lee y el texto mismo, como bases en la ejercitación personal de la lectura crítica.

A pesar de ello, otro de los elementos emergentes en cuanto el aprendizaje de la lectura crítica corresponde a los obstáculos, los cuales apuntan predominantemente a todos aquellos factores intrínsecos que limitan su desempeño lector tales como desconocimientos, falencias cognitivas, lingüísticas y especialmente emocionales como vergüenza, que conforme las ideas de Pennac (1993), en efecto condicionan el aprendizaje de la lectura crítica, pero también contemplan otros factores de naturaleza externa como el ambiente de clase, el ruido, que muchas veces no son atendidos en razón de las dificultades permanentes que suponen la atención educativa a grupos numerosos.

Sin embargo, muchos de estos inconvenientes a juicio de Lerner (2002b) no se encuentran vinculados directamente a la responsabilidad del docente, lo cual parece cobrar sentido en razón de algunas evidencias que permiten inferir preocupación pedagógica por vincular la lectura con los procesos de pensamiento y el espectro comunicativo, a través de ejercicios explicativos constante que propenden por el desarrollo de las competencias lingüísticas, comunicativas, culturales, en correspondencia con los lineamientos curriculares, muchos de ellos adaptados según Díaz (2002), a las realidades institucionales para así contextualizar esos saberes y

desempeños a la características de cada ambiente escolar.

Pero, nuevamente se hace visible otra situación contradictoria, pues a la luz de todo lo descrito, la adaptación institucional parece no contextualizar las orientaciones curriculares en materia de lectura crítica, sino que resulta en líneas operativas enfocadas en parámetros de la evaluación externa, generando un ambiente temeroso, intimidador en torno a este nivel lector, todo lo cual configura una realidad educativa que a pesar de todos los esfuerzos ya mencionados, desplazan el protagonismo de los aprendices, el respeto, la valoración de su subjetividad, su individualidad, así como la virtuosidad de la lectura crítica, para posicionar como prioridad los resultados de una prueba estandarizada, que aunque se encuentra vinculada a la política de formación por competencias, parece carecer de una perspectiva holística que logre la valoración de lectores críticos, de acuerdo con sus realidades de vida.

A saber de esto, el énfasis institucional enunciado queda expuesto a la reflexión pedagógica e investigativa, conforme al análisis y emprendimientos que puedan vincularse por ejemplo con los planteamientos de Chevallard (1991) en cuanto la trasposición didáctica, en este caso contextualizada al área de Lengua Castellana, y que puedan conllevar al fortalecimiento de la acción mediadora en torno a las prácticas letradas, es decir, al ejercicio de la lectura y la escritura dentro de la misma experiencia de vida, tanto en su cotidianidad como en el contexto propiamente académico, cada una con rasgos específicos que las caracterizan como procesos socialmente espontáneos, naturalmente flexibles y adaptativos.

Por tanto, las prácticas letradas como parte del aprendizaje de la lectura crítica, emergen aquí como eventos flexibles que se arraigan en el contexto, y que varía de acuerdo con el mundo vida del escolar, cuya virtud se manifiesta en la promoción de la participación comunicativa, y especialmente en el fortalecimiento de la capacidad de discernimiento, así como de la cultura en la cual tiene lugar, cuyas prácticas e interacciones

según Zavala (2009), comparten propósitos, rutinas, discursos, que representan su identidad, pero que en general a juicio de Ávila y Mora (2020), favorecen un aprendizaje natural, situado, que se alimenta de la misma experiencia de interacción entre los diferentes miembros del colectivo letrado.

Pero adicional a lo anterior, las prácticas letradas no sólo ocurren en ambientes colectivos informales, pues en función de lo hallado, éstas también tienen lugar en los ambientes académicos, en razón de aquellos contextos escolares que involucran interacciones comunicativas sobre los diversos objetos de aprendizaje que se asisten en la lectura, cuya dinámica natural conforme las ideas de Sito y Moreno (2021), así como de Freire (2014d), trascienden en diferentes momentos los límites de una disciplina curricular, para superar el asilamiento parcelado en dirección de elementos sociales y culturales, que potencian las habilidades de lectura y de escritura propias de la competencia comunicativa, pero además estimula la literacidad en función a la interacción con otras comunidades de prácticas dominantes.

Es así como se puede concluir que el Aprendizaje de la Lectura Crítica se fundamenta en un Círculo perceptivo y Vivencial que refiere una unidad epistémica sólida, coherente, sustentada los componentes Aprendizaje, Lectura Crítica, Proceso de aprendizaje de la lectura crítica y Prácticas letradas en la vida del estudiante, las cuales hacen explícita, pero además comprensiva, la propia subjetividad de los educandos como protagonistas del proceso constructivo, cuyas esencias reflejan un punto de referencia para la reflexión pedagógica e investigativa, para discusiones colectivas en torno al aprendizaje de la lectura crítica, de forma pertinente y situada.



Figura 25. Referente Central: Círculo perceptivo y vivencial del aprendizaje de la lectura crítica.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En general, el desarrollo de este estudio refirió para la autora, una experiencia de vida no sólo en el plano profesional, sino personal, emocional e intelectual, que ofreció la oportunidad de comprender con mayor profundidad la realidad fenoménica producto de la mirada de los estudiantes como protagonistas del aprendizaje de la lectura crítica, cuya concepción emergente parece guardar relación con las ideas de Mendoza y Molano (2015), cuando indican que ésta, "...abre espacios para que el estudiante asuma posturas éticas con una mente abierta para comprender y analizar con diferentes miradas la realidad que lo rodea," (p. 110); pero de forma adicional, se hace patente diversos elementos, situaciones, relaciones, que destacan realidades perceptivas y vivenciales particulares desde las cuales, es posible entender una consciencia propia sobre el aprendizaje de la lectura crítica como objeto de interés.

Por tanto, el abordaje del aprendizaje de la lectura crítica si bien constituyó una experiencia investigativa enfocada en la descripción y comprensión de la realidad inmanente y trascendente propia de la cosmovisión de los estudiantes, también resulta oportuno destacar que desde el punto de vista pragmático, todo ello inició un camino reflexivo sobre el proceso educativo mismo dentro del escenario asumido, constituyéndose en un insumo de gran valor epistémico para los pares académicos, no sólo del área de lengua castellana, sino de todas las demás áreas de formación escolar, así como aquellos espacios familiares y cotidianos, que en general representan el colectivo dialógico donde se estimula, desarrolla y cobra

sentido la literacidad crítica como entidad comunicativa.

Conclusiones

En razón del primer objetivo formulado, se puede concluir que la realidad experiencial de los estudiantes en torno al aprendizaje de la lectura crítica, expuesta en las subcategorías *Proceso de aprendizaje de la lectura crítica* y *Prácticas letradas*, condensa elementos relativos a la remembranza, las vivencias, además de una aproximación a su actualidad, que evoca el inicio de un aprendizaje recurrente en la lectura dirigida, fragmentada, mecanicista, pero a la vez retroalimentada con recursos audiovisuales, que involucran el contexto escolar y familiar, éste último con el acompañamiento complementario de las figuras maternas principalmente.

No obstante, parece hacerse patente un alto grado de consciencia respecto al proceso mismo de la lectura crítica por parte del propio estudiante, el cual es capaz de distinguir y explicar los diversos actos que emprenden al momento de realizar este nivel lector, donde destaca una importante cantidad de acciones que parten de la ubicación de un ambiente tranquilo, la ubicación del material de lectura, el establecimiento de metas, pasando por la necesidad de concentrarse, leer el título, configurar imágenes mentales conforme se desarrolla la lectura, sin olvidar la asistencia en el subrayado, la consulta de palabras en el diccionario o en internet, la identificación de ideas, personajes, la comparación, para cerrar regularmente con la toma de notas, así como de una relectura en ciertas ocasiones, todo ello gracias a práctica lectora frecuente producto de su responsabilidad como estudiante.

Así mismo, el recorrido por los diferentes niveles de escolaridad hasta llegar al último grado de educación media técnica, develó que a pesar del incremento de talleres y de los espacios de discusión como estrategias para el desarrollo de la comprensión en los niveles literal, inferencial y crítico, se refleja un estancamiento en el aprendizaje lector, principalmente en razón de

factores intrínsecos y extrínsecos que obstaculizan dicho proceso, el cual dejó adicionalmente al descubierto una serie de actividades representativas que, al ser orientadas por los docentes, evocan impresiones significativas en torno a la valoración de su esfuerzo mediacional entre el dominio curricular y la promoción de competencias, así como el logro y conservación de un ambiente relativamente favorable.

En consecuencia, se hizo notoria la distinción de las prácticas letradas que corresponden al ambiente académico, el cual, a pesar de las tensiones que generan las pruebas externas estandarizadas que lo condicionan, se caracteriza por una tendencia a la interdisciplinariedad que evoca la funcionalidad pragmática de la lectura, y por ende su incidencia en el desarrollo cognoscitivo; pero además, todo ello es puesto en marcha y también complementado, con aquellas prácticas que diariamente hacen de la lectura una experiencia de interacción con el mundo de vida, especialmente en términos de la dinámica colectiva, la familiarización con otros lenguajes, sin olvidar situaciones de orden artístico, deportivo, cultural, tecnológico, que fortalecen en los sujetos su participación comunicativa.

Ahora bien, en razón del segundo objetivo específico, en otras palabras el propósito referido a la realidad perceptiva de los estudiantes, se encuentra explicado en las subcategorías *Aprendizaje y Lectura crítica*, puede concluirse que estos referentes están asociados con un proceso de desarrollo de importante utilidad profesional futura, que si bien resulta importante en el ambiente escolar actual, éste funda las bases para el auto aprendizaje, así como para la preparación académica, que puede favorecer mayores niveles de calidad de vida, lo cual les permite estimar el alto valor del aprendizaje significativo.

Sumado a ello, puede decirse que la cosmovisión de los estudiantes producto de su propia realidad perceptiva, si bien hace referencia a su entendimiento sobre el aprendizaje, también destaca diversos factores que determinan tipos, preferencias, además de estilos comunes respecto al

mismo, donde sobresalen aún perspectivas tradicionalistas que vinculan la mecanización y la memorización principalmente, pero también suponen otros tipos como el aprendizaje cotidiano, significativo, lo cual sienta las bases para sus preferencias en términos de individualidad, repetición, experiencia práctica, o en cualquier caso compartido mediante el trabajo en equipos, cuyas tendencias principales en cuanto estilos se decantan por la memorización, pero también, auditivas, visuales y prácticas.

Así pues, las percepciones en torno a la lectura crítica, suponen un nivel de lectura que requiere de saberes básicos que propicien el desarrollo de procesos intelectivos y comunicativos, todo lo cual conlleva a la interacción responsable con los textos, pero también a la información contenida en ellos, donde intervienen una serie de habilidades desde las cuales se hace posible la lectura crítica como la atención, comprensión, argumentación, interpretación, seguridad, vocabulario, imaginación, entre otros, así como la importante incidencia del componente emocional, que de forma holística destaca a su juicio el alto beneficio de la lectura crítica, especialmente como un medio que permite desarrollar la inteligencia, en dirección del análisis, discernimiento, construcción de nuevos esquemas, la toma de decisiones, pero también el incremento de su habilidad expresiva en general.

Para cerrar, el tercer y último objetivo permite concluir que los referentes teóricos aquí construidos, refieren un importante compendio epistémico, inédito y original, que surgió gracias a los insumos derivados desde el proceso de análisis, en este caso, conforme el mundo fenoménico representacional de los estudiantes como protagonistas del aprendizaje de la lectura crítica, el cual se presenta como un cuerpo teórico sustantivo enfocado en ampliar el horizonte de entendimiento sobre el objeto tal como se presenta y es entendido por los individuos conforme sus imaginarios de vida, esto es, una nueva perspectiva para entender el aprendizaje de la lectura crítica por parte de los demás actores educativos.

De allí que, los referentes teóricos denominados *Aprendizaje de la Lectura Crítica: Un Círculo Perceptivo y Vivencial*, resulta un producto investigativo de carácter científico que procuró reconstruir los entendimientos y vivencias de los sujetos respecto al objeto estudiado, el cual se asiste en las instancias emergentes denominadas *Aprendizaje, Lectura crítica, Proceso de aprendizaje de la lectura crítica y Prácticas letradas en la vida del estudiante*, como entidades representativas de naturaleza inductiva, explícita, fundamentada fielmente en la realidad testimonial de los estudiantes, pero además fortalecida con diversas teorías, así como referentes de entrada, que en general resultan en un producto investigativo coherente con el marco onto epistemológico articulado.

Recomendaciones

El presente estudio en torno al aprendizaje de la lectura crítica, constituye apenas uno de los esfuerzos por abordar las inconsistencias perceptivas en torno a este fenómeno, que durante años ha llamado la atención de los actores educativos que se preocupan por la indisposición, el bajo desempeño lector, y demás acciones de los aprendices en el desarrollo de su competencia comunicativa, lo cual estableció la importancia de haber focalizado a los estudiantes como fuente de información primaria, y de allí su valor como producto investigativo a ser considerado, socializado, pero además discutido, en términos de referencia pertinente para próximas reflexiones pedagógicas e investigativas.

Es en ese sentido, que se invita a la comunidad académica de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador a continuar acompañando a los miembros de sus diferentes programas de postgrado, pues ello representa desde la experiencia de la autora, los cimientos que permitirán la evolución del proceso educativo en Venezuela y Colombia como países hermanos, que hoy más que nunca, comparten la responsabilidad de la tarea formativa en dirección del desarrollo de habilidades útiles, transversales, tal

como es el caso del aprendizaje de la lectura crítica.

Así pues, una de las principales recomendaciones radican en la importancia de socializar los hallazgos y derivaciones de este estudio en la comunidad educativa del Colegio Gonzalo Rivera Laguado, acompañado ello de algunas sugerencias que a la luz de la investigadora, pretenden abrir el camino a la reflexión colectiva en torno a la comprensión de las prácticas letradas, especialmente aquellas que se desarrollan en el contexto escolar mencionado, para así fortalecer los procesos pedagógicos diseñados en miras a la formación en lectura crítica.

De allí que, en primer lugar, es menester resaltar que es una gran ventaja que la población estudiantil perciba los alcances del aprendizaje significativo, a pesar que su realidad experiencial se limita en ocasiones a prácticas mecanicistas arraigadas en la memorización, lo que conlleva a evaluar las estrategias diseñadas para la promoción del aprendizaje desde las diferentes áreas del conocimiento, que en el caso particular del lenguaje, demanda la vinculación constante de los procesos académicos con los mundos de vida de los aprendices, el aprovechamiento de sus intereses, oportunidades y demás factores presentes en sus contextos inmediatos.

En segunda instancia, aunque la lectura crítica es concebida por los educandos como un factor determinante de su formación intelectual y comunicativa, se requiere sensibilizar a dicha comunidad para su desarrollo progresivo desde los primeros niveles de escolaridad, con la intención de mitigar aquellos imaginarios de complejidad que le acompañan, y que en muchas ocasiones parecen suscitar reacciones adversas de indisposición, e incluso rechazo, para lo cual resulta indispensable replantear el discurso del docente en sus encuentros pedagógicos, dirigido siempre al empleo oportuno de los términos apropiados, al tiempo de favorecer una familiarización de todos los miembros de la comunidad estudiantil, con las diferentes etapas del proceso comunicativo en mención.

Por otra parte, emerge una inquietud por la tendiente fragmentación

del proceso de aprendizaje de la lectura crítica desde sus inicios, lo cual estimula la reflexión en torno al reto de focalizar la competencia comunicativa como un conjunto de componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos, que desde la planeación institucional no debería segmentarse temáticamente, sino por el contrario abordarse progresivamente desde el ejercicio mismo de la lectura, promoviendo así, encuentros pedagógicos vivenciales con actividades individuales, además de colectivas, que fortalezcan de manera cualitativa el proceso lector, y así evitar el estancamiento cuantitativo que coarta la experiencia de los aprendices.

De esta manera, se requiere diseñar una práctica pedagógica que propenda por la promoción de actos regulares en función a las habilidades requeridas, en este caso, en cuanto el desarrollo y consolidación de los diferentes niveles de lectura que no sólo prioricen los procesos individuales, sino que además propendan por la valoración de la multiplicidad interpretativa, argumentativa y propositiva, en dirección del desarrollo de la autonomía, la seguridad. Sin embargo, cabe cuestionar que como no es posible enseñar algo que no se ha aprendido, es necesario que el mismo docente potencie las habilidades ya mencionadas en su persona, para de esta forma poder fundamentar en consecuencia, su preocupación auténtica por innovar y responder con una actitud ética, competitiva, al reto de formar verdaderos lectores críticos.

Para finalizar, la literatura en torno a la enseñanza de la lectura crítica presente en las políticas nacionales, así como en los aportes teóricos de los diferentes autores y académicos, otorgan elementos que amplían la comprensión de las prácticas letradas, que sumado a las derivaciones de este estudio, permiten reconocer que las mismas no se limitan a las experiencias propias del contexto académico, sino que por el contrario, trascienden a las realidades de vida de los sujetos, lo cual sugiere superar los obstáculos que desde la práctica docente, no permiten el aprovechamiento interdisciplinar de la literacidad crítica para potenciar en los

estudiantes nuevos esquemas de pensamiento, de comunicación, que pueden favorecer su interacción en las diferentes dimensiones de vida.

REFERENCIAS

- Adler, (1967). *Cómo leer un libro: el arte de lograr una educación democrática*. Argentina: Editorial Claridad.
- Adorno y Horkheimer, (2007). *Dialéctica de la Ilustración* (Vol. 63). España. Ediciones Akal.
- Aguiar (2019). *Episteme transdisciplinaria del aprendizaje de las matemáticas aplicadas en la ingeniería*. Tesis doctoral. Universidad Bicentennial de Aragua, Venezuela.
- Alderson, (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alliende, (1982). *La comprensión de la lectura y su desafío*. *Lectura y vida*, 1, 4-22.
- Anderson, y Pearson, (1984). *Psicología y pedagogía de la lectura*. Cambridge: Mit Press.
- Ausubel, D., Novak, Y. y Hanesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología Educativa: un Punto de Vista Cognoscitivo*, número 2, volumen 1. [Revista en línea.] Disponible en: <https://acortar.link/fzPnms> [Consulta: 2022, mayo, 10]
- Ausubel, D. (1983a). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, número 1, volumen 1. [Revista en línea.] Disponible en: <http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index.htm> [Consulta: 2022, mayo, 18]
- Ausubel, D. (1983b). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D. P. (2002c). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Ávila, R. (2007). *La lengua y los hablantes*. México: Trillas.
- Ávila y Mora, (2020). *Prácticas letradas vernáculas y universitarias: una vinculación en la sociedad de la información*. Práctica Docente.

Revista de Investigación Educativa, 2(4), 145-161. [Artículo en línea] Disponible en <https://acortar.link/YJmjpg> [Consulta: 2023, diciembre, 22]

Ballenato, G. (2005). *El aprendizaje activo y positivo*. (Pirámide, Ed.) Madrid, España: Pirámide.

Banchs, M. (1986). *Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo*. *Revista Costarricense de Psicología*, número 9, volumen 8. [Revista en línea.] Disponible en: <http://www.europhd.net/bibliographic-item/concepto-de-representaciones-sociales-analisis-comparativo> [Consulta: 2022, mayo, 18]

Banchs, (1982) *Efectos del contacto con la cultura francesa sobre la representación social del venezolano*. En *Interamerican Journal of Psychology*. Vol. 2, pp. 111-120

Bandura, A. y Rivièrè, Á. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.

Barton, D. y Hamilton, M. (1997a). *Poner en práctica los nuevos estudios de literacidad*. En, Fitzpatrick, S. y Mace, J. (Eds.). *Alfabetizaciones a lo largo de toda la vida*. Manchester: Gatehouse Books.

Barton, D. y Hamilton, M. (1998b). *Literacidades locales. Leer y escribir en una comunidad*. Londres: Routledge

Bernabéu, E. (2017). *La atención y la memoria como claves del proceso de aprendizaje. Aplicaciones para el entorno escolar*. [Documento en línea] Disponible en: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/47141/6-2-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consultado: 2023, octubre, 10]

Bower, G. y Hilgard, E. (1966). *Teorías sobre el aprendizaje*. Madrid: Appleton-Century-Crofts.

Bruner, J. (1973). *La pertinencia de la educación (Nº 690)*. New York: WW Norton y Company.

Bunge, M. (2001). *Diccionario de filosofía*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Calderón, M. P. (2020). *Representaciones sociales de la discapacidad intelectual en la Universidad: Un estudio de caso*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, España.

- Carlino, P. (2003). *Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. Educere, vol. 6, núm. 20, pp. 409-420 [Revista en línea]. Disponible en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf> [Consulta: 2022, mayo, 1]
- Carlino, P. y Martínez, S. (coord.) (2009). *Lectura y escritura, un asunto de todos*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. [Documento en línea] Disponible en: http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/la_lectura_y_la_escrita.pdf [Consulta: 2022, mayo, 1]
- Carr, N. (2011). *Superficiales: ¿qué está haciendo Internet con nuestras mentes?*. Madrid: Taurus.
- Carrión, K. O. (2020). *La pedagogía de la pregunta*. [Documento en línea] Disponible en: <https://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/wp-post-to-pdf-enhanced-cache/1/la-pedagogia-de-la-pregunta.pdf> [Consulta: 2023, diciembre 20]
- Cassany, D. (1993a) *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós.
- Cassany, D. (2003b). *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. *Revista de Investigación e Innovación Educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, número 32, volumen 3. [Revista en línea.] Disponible en: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275> [Consulta: 2022, mayo, 18]
- Cassany, D. (2005c). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. In Taller en el IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Cassany, D. (2005d). *Los significados de la comprensión crítica*. *Revista Lectura y Vida*, número 3, volumen 2. [Revista en línea.] Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf [Consulta: 2022, mayo, 18]
- Cassany, D. (2005e). *Navegando con timón crítico*. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, número 352, volumen 6. [Revista en línea.] Disponible en: http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/cassany_d._navegar_con_timon_critico.pdf [Consulta: 2022, julio, 18]
- Cassany, D. (2006f). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.

- Cassany, D. (2008g). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta
- Cassany, D. (2012h). *Comentar antes, durante y después de la lectura*.
- Cassany (2023i) *Literacidad*. [Conferencia Subsecretaría de Educación básica] Disponible en: <https://acortar.link/IPHCoq> [Consultado en: 2023, noviembre 11]
- Cassany, D., y Castellà, J. (2010). *Aproximación a la literacidad crítica literacidad*. *Perspectiva*, 28(2), 353-374.
- Cassany D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Madrid: Imprimeix.
- Castaño, A. (2020). *Literacidad crítica en ele. Una investigación sobre la lectura entre estudiantes sinohablantes*. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra, España.
- Charmaz, K. (2014). *Construir una teoría fundamentada*. Buenos Aires: Salvia.
- Chevallard, (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, 3.
- Chiovitti, R. F., & Piran, N. (2003). *Rigour and grounded theory research*. *Journal of advanced nursing*, 44(4), 427-435.
- Chomsky, A. (1966). *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos.
- Chomsky, N. (1966): *Cartesian Linguistics. A Chapter in the History of Rationalist Thought*, New York: University Press of America. [Tr. esp. (1969): *Lingüística cartesiana. Un capítulo de la historia del pensamiento racionalista*, Madrid: Gredos].
- Chovancova, L. (2018). *Literatura, lectura y diversidad*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada. [Documento en línea] Disponible en <http://hdl.handle.net/10481/54072> [Consulta: 2022, octubre 31]
- Comenius, J. A. (1986). *Didáctica magna* (Vol. 133). Ediciones Akal. [Documento en línea] Disponible en [https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=dx5K1Db2w2QC&oi=fnd&pg=PA5&dq=Comenius,+J.+A.+\(1986\).+Did%C3%A1ctica+magna+\(Vol.+133\).+Ediciones+Akal.&ots=DslMk5Cztp&sig=WQu2anID19eEhsgskUI7ySZzoso#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=dx5K1Db2w2QC&oi=fnd&pg=PA5&dq=Comenius,+J.+A.+(1986).+Did%C3%A1ctica+magna+(Vol.+133).+Ediciones+Akal.&ots=DslMk5Cztp&sig=WQu2anID19eEhsgskUI7ySZzoso#v=onepage&q&f=false) [Consulta: 2022, noviembre 15]

- Cros, A. (2003) *Convencer en clase, Argumentación y Discurso Docente*. (1 edición) Barcelona, España. Ariel lingüística
- Congreso de Colombia. (1994). Ley General de Educación, Ley 115. Bogotá: Diario Oficial No. 41.214.
- Daros, W. (2009). *Teoría del aprendizaje reflexivo*. RICE.
- De Sánchez, M. (1991). *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos básicos del pensamiento*. México: Trillas.
- De Zubiría, J. (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias?: Fundamentos, lineamientos y estrategias*. Colombia Coop. Editorial Magisterio.
- Descartes, R. (1937). *Discurso del método*. Roma: Ediciones Colihue SRL.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Barcelona: Morata.
- Díaz (2002). *Los procesos de frustración en la tarea docente*. *Revista docencia*, 17, 64-76. [Artículo en línea] Disponible en <https://acortar.link/7Je9jk> [Consulta: 2023, diciembre, 20]
- Díaz, B., Hernández Rojas, G. y González, L. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Eco, U., & Miralles, H. L. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.
- Escobar, J. y Cuervos, Á. (2008). *Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización*. *Avances en medición*, número 1, volumen 6. [Revista en línea.] Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/302438451> Validez de contenido y juicio de expertos Una aproximacion a su utilizacion [Consulta: 2022, junio, 15]
- Esteve, José M. (1994) *El malestar docente*, Paidós-Ibérica, Barcelona.
- Esteve, M. F. (2004). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela* (Vol. 5). Graó.
- Fainholc, B. (1998). *Un proceso de lectura para el desarrollo de Personas Inteligentes*. Buenos Aires: Congreso Internacional de lectura.

- Fernández, P. C. (2023). *La emoción de leer. Leer las emociones. Lectura para el desarrollo personal en jóvenes y adolescentes*. Ediciones Morata.
- Ferreiro, (2000a) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI
- Ferreiro, E. (2007b). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Versión. Estudios de comunicación y política, (11), [Documento en línea] Disponible en <file:///C:/Users/LUISAF~1/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/0b3f3193-52a1-4880-ab4a-207743a756bb/159-Texto%20del%20art%C3%ADculo-159-1-10-20190215.pdf> [Consultado en: 2023, noviembre, 15]
- Flórez, J. F. (2014). *Lecturas Emergentes: Volumen II: subjetividad, poder y deseo en los movimientos sociales*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. [Libro en línea] Disponible en: <https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=CJ0xDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=FI%C3%B3rez+lectura&ots=rLe4hYicWD&sig=RdHjnxeVfaxEm1nKj3ViiJ5D5Qo#v=onepage&q=FI%C3%B3rez%20lectura&f=false> [Consulta: 2022, mayo, 1]
- Folgueiras, P. (2016). *La entrevista*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Foucambert, J. (1983). *La lectura. Un asunto comunitario*. Documentos de la Red Latinoamericana de lectura. Vol 1(2)
- Freire, P. (1987a) “*La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía*”, en: Política y educación. México: Siglo XXI. 1996. 50-65
- Freire, P. (1991b). *La importancia de leer*. México DF Siglo XXI Editores. [Documento en línea] Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/seminario/materialesparadescargar/seminario4/freire2.pdf> [Consultado en: 2023, noviembre, 11]
- Freire, P. (1996c). *La importancia del acto de leer. Enseñar lengua y literatura en el Bachillerato*. Barcelona: Ediciones: Graó. [Libro en línea]. Disponible en: http://smjegupr.net/wp-content/uploads/2012/08/Freire_La+importancia+del+acto+de+leer.pdf [Consulta: 2022, junio, 15]
- Freire, P. (2014d). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores México.

- Freire y Macedo. (1989) *Literacy. Reading the Word and the World*. Massachusetts: Bergin & Garvey. Versión española: *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Gavilán, M. G. (1999). *La desvalorización del rol docente*. Revista iberoamericana de educación. [Revista en línea] Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/24839> [Consultado en: 2023, octubre,
- Glaser B, Strauss A. (1967) *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing.
- Gadamer, H. y Mejía, J. (1991). *Platón y los poetas. Estudios de filosofía*, número 3, volumen 4. [Revista en línea.] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2410601> [Consulta: 2022, junio, 15]
- Gentry, J. y Helgesen, M. (1999). *Uso de la información del estilo de aprendizaje para mejorar el curso básico de gestión financiera*. New York: Financial Practice and Education, Spring-Summer.
- González, J. (2020). *Trascendencia de la lectura crítica para la educación*. Tesis Doctoral. Universidad Santo Tomás, Colombia. [Documento en línea] Disponible en <http://hdl.handle.net/11634/31129> [Consulta: 2022, noviembre 15]
- Goodman, K. (1982). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, 13, 28.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002a). *Paradigmas en competencias en la investigación cualitativa*. [Libro en línea]. Disponible en: http://www.ustatunja.edu.co/cong/images/curso/guba_y_lincoln_2002.pdf [Consulta: 2022, junio, 15]
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2012b). *Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. Manual de metodología cualitativa 2*. [Libro en línea]. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/407766141/8-Controversias-Paradigmaticas-Contradicciones-y-Confluencias-Emergentes-Linlcon-Lynham-Guba> [Consulta: 2022, junio, 20]
- Habermas, J. (2003a). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. In *Acción comunicativa y razón sin trascendencia* (pp. 104-p).

- Habermas, J. (2023b). *Teoría de la acción comunicativa: I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista*. Trotta.
- Hallyday, M. (1994) *El lenguaje como semiótica social*, Bogotá, Fondo de Cultura económica.
- Heller, M. y Thorogood, L. (1995). *Hacia un proceso de lectoescritura reflexivo y creativo*. Caracas: Educativa.
- Heredia, Y. y Sánchez, A. (2013). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. México: Monterrey.
- Hernández, G. (2010). *Decolonizing literacy: Mexican lives in the era of global capitalism* (Vol. 8). Multilingual Matters.
- Horkheimer, M. (1937). *Teoría tradicional y crítica*. *Zeitschrift für Sozialforschung*, 6(2), 245-294. [Documento en línea] Disponible en https://www.pdcnet.org/zfs/content/zfs_1937_0006_0002_0245_0294 [Consultado: 2022, noviembre, 15]
- Horkheimer, M. (1991). *La función social de la filosofía*. Recopilación de escritos 4. Alemania: Editorial Fisher.
- Hume, D. (2004). *Investigación sobre el entendimiento humano* (Vol. 216). España: Ediciones AKAL.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. *sociolinguistics*, 269293, 269-293.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2016) *Guía de orientación modulo lectura crítica saber pro 2016*. Bogotá: ICFES. [Libro en línea]. Disponible en: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/494634/Guia%20de%20orientacion%20modulo%20lectura%20critica%20saber%20pro%202016%202.pdf> [Consulta: 2022, junio, 15]
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2021) *Reporte de resultados del examen saber 11° por aplicación 2021-4* Establecimientos Educativos.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2023) Examen Saber 11. Guía de orientación. [Documento en línea] Disponible en: <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/2507397/Gui%CC%81a+de+orientacio%CC%81n+Saber+11.%C2%B0+2023-1.pdf> [Consultado en: 2023, noviembre, 5]

- Iser, W. (1982). *La interacción texto-lector: algunos ejemplos hispánicos*. *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, número 6, volumen 2. [Revista en línea.] Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/27762161> [Consulta: 2022, junio, 15]
- James, W. (1989). *Principios de Psicología*. México. Fondo de Cultura Económica
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (1989). *Las representaciones sociales: un campo en expansión*. Jodelet D, compilador. *Les representatios sociales*. Presses Universitaires de France. [Documento en Línea] Disponible en : <https://acortar.link/sef1Hb> [Consultado en: 2023, noviembre, 20]
- Jurado, V. (1997). *La lectura: los movimientos interpretativos son movimientos evaluativos*. Bogotá: Magisterio, Mesa Redonda.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Siglo xxi.
- Köhler, W. (1929). *Gestalt psychology*. New York: Liveright.
- Kolb, D. A. (2007). *El inventario de estilos de aprendizaje Kolb*. Boston: Resources Direct.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Aloma. *Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació*, 2006, num. 19. [Documento en línea] Disponible en: <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/96984/1/566508.pdf> [Consultado en: 2023, octubre, 20]
- Lerner, D. (2001a). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (pp. 1-6). México: Fondo de cultura económica. [Documento en Línea] Disponible en <https://acortar.link/A2nenp> [Consultado en 2023, diciembre, 20]
- Lerner, D. (2002b). *La autonomía del lector. Un análisis didáctico*. *Lectura y vida*, 23(3), 6-19. [Documento en línea] Disponible en: https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/fic/cco/ccp03/fase_2/f2_mc.cs_material_complementari_3_delia_lerner_autonomia_del_lector_lerner.pdf [Consulta: 2023, diciembre, 20]
- Lonergan, B. (2004). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

- Manresa, (2009). *El hábito lector a través de la voz adolescente: de la vida al texto*. Lectura y vida, 30(4). [Artículo en línea] Disponible en <https://acortar.link/xLjOu0> [Consulta: 2023, diciembre, 4]
- Marcuse, H. (1987). *El hombre unidimensional*. Barcelona, España. Editorial Ariel.
- Martínez, M. (1994), *Análisis del discurso*, Cali, Universidad del Valle, Facultad de Ciencias Humanas.
- Martínez, A., Ruiz, A. y Vargas, A. (2020). *Epistemología de la pedagogía*. Trabajo de Investigación. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. [Documento en línea]. Disponible: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12583/Catedra%205%20WEB.pdf?sequence=5&isAllowed=y> [Consulta: 2022, agosto, 5]
- Mendieta, G. (2015). *Informantes y muestreo en investigación cualitativa*. *Investigaciones Andina*, número 30, volumen 17. [Revista en línea.] Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2390/239035878001.pdf> [Consulta: 2022, mayo, 10]
- Mendoza y Molano, (2015). *Importancia de formar lectores críticos en educación superior*. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 5(1), 101-116. [Artículo en línea] Disponible en: <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/view/1278/1035> [Consultado: 2024, enero, 9]
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860 de agosto 3 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Matriz de Referencia en Lenguaje*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (1996). *Decreto 2343*

- Moreira, M. A. (2000 a). *Aprendizaje Significativo: teoría y práctica*. Ed. Visor. Madrid.
- Moreira, M. (2012b). *¿Al final, qué es aprendizaje significativo?* *Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, número 25, volumen 1. [Revista en línea.] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3943478> [Consulta: 2022, mayo, 10]
- Moreno, E. (2002). *La familia como institución sociocultural: su papel en la adquisición de los hábitos lectores*. Portularia. *Revista de Trabajo Social*, 2, 309-324. [Revista en línea] Disponible en <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/130> [Consulta: 2023, octubre, 10]
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Huemul.
- Nieto, Y. (2021). *Didáctica de lectura y escritura desde las prácticas vernáculas de los sujetos en educación básica secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad Simón Bolívar, Colombia [Documento en línea] Disponible en <https://hdl.handle.net/20.500.12442/9288> [Consulta: 2022, noviembre 15]
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (2017). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Novak, J. (1998a). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza.
- Novak, J. D. (1998b). *Learning, Creating and Using Knowledge*. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.
- Olmedo, E. (2013). *El género en el contexto cultural de aprendizaje universitario: la fotografía como voz reveladora*. *Revista Profesorado*, número 1, volumen 17. [Revista en línea.] Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART6.pdf> [Consulta: 2022, junio, 15]
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel: El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. España: Gedisa.z
- Páez Rovira, D. (1987). *Características, funciones y proceso de formación de las representaciones sociales*. In *Pensamiento, individuo y sociedad: cognición y representación social* (pp. 297-317). Fundamentos.

- Paul y Elder, (2005). *Lectura crítica. Fundación para el Pensamiento Crítico.* [Documento en línea] Disponible en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/LecturaCritica.pdf> [Consulta: 2023, diciembre 29]
- Pennac, (1993), *Como una novela.* Barcelona, Anagrama
- Pereira, D., Solé, B. y Valero, I. (2005). *El papel de la lectura en la Educación Superior. Algunas reflexiones aplicadas en Educación Social.* Revista Teaching & Technology: Universitas Tarraconensis, número 3, volúmen 11. [Revista en línea.] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3564125> [Consulta: 2022, junio, 15]
- Pérez, J. (2001). *Programación Neurolingüística y sus estilos de aprendizaje.* [Documento en Línea.] Disponible en: <http://www.aldeaeducativa.com/aldea/tareas2.asp> [Consulta: 2022, septiembre, 15]
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión.* Bogotá: ICFES.
- Pérez (2022). *Construcción de subjetividades en contextos de vulnerabilidad social y su impacto en la convivencia escolar de estudiantes adolescentes.* Tesis Doctoral. Universidad Simón Bolívar, Colombia. [Documento en línea] Disponible en <https://hdl.handle.net/20.500.12442/10004> [Consulta: 2022, noviembre, 12]
- Petit, M. (2011). *Leer y liar: lectura y familia.* Madrid: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Petit, M. (1999). *Las dos vertientes de la lectura,* en Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura, México, FCE.
- Picard C. (2016). *Practicando la mediación del insight.* Toronto: Toronto University Press.
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura.* Fondo editorial PUCP.
- Pozo, J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje.* Madrid: Morata.
- Pozo, J. y Monereo, C. (2001). *El aprendizaje estratégico.* Revista Docencia universitaria, número 2, volúmen 2. [Revista en línea.] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10213> [Consulta: 2022, septiembre, 5]

- Ramírez, C. A. (2022). *Responsabilidad social en la educación media técnica: un constructo para el contexto educativo colombiano*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.
- Ríos, P. (2004). *La aventura de aprender*. Caracas: Cognitus.
- Rojas, I. (2021). *Dificultades en la lectura, hábito lector e implicación en el acoso escolar*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia, España [Documento en línea] Disponible en <http://hdl.handle.net/10201/113784> [Consulta: 2022, octubre 31]
- Rosenblatt, L. (1978). *La teoría transaccional de la lectura y la escritura. Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: IRA.
- Rosenblatt, L. (1996). *La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: IRA.
- Rousseau, J. J. (2007). *Emilio* (Vol. 33). Madrid, España, editorial: Edaf.
- Ross, D. (2022). *Aristóteles*. Barcelona: RBA Libros y Publicaciones.
- Sábato, E. (1979). *Apologías y rechazos*. Argentina. Seix Barral.
- Salgado, H. (1992). *De la Oralidad a la Escritura. El proceso de construcción fonético-ortográfico*. *Lectura y vida*, 13(4). [Documento en línea] Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a13n4/13_04_Salgado.pdf [Consultado: 2023, septiembre, 4]
- Salomón, G. y Perkins, D. (1992). Transferencia de aprendizaje. *Enciclopedia Internacional de Educación*. Oxford: Pergamon Press.
- Sandoval, C. (2000). *Módulo de investigación cualitativa. La Sociología en sus Escenarios*, número 4, volumen 1. [Revista en línea.] Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1567> [Consulta: 2022, agosto, 5]
- Sito y Moreno, (2021). *Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura*. *Enunciación*, 26, 149-169. [Artículo en línea] Disponible en: <https://doi.org/10.14483/22486798.16747> [Consultado en: 2023, diciembre, 28]
- Smith, F. (1983). *La comprensión de lectura: Un enfoque psicolingüístico*. México: Trillas.

- Solé, I. (1992a). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, España: Editorial Graó
- Solé, I. (1995b). *El placer de leer. Lectura y vida*. *Revista Latinoamericana de lectura*, año 16, número 3. . [Revista en línea.] Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Sole.pdf. [Consulta: 2022, septiembre, 13]
- Solé, I. (2012c). *Competencia lectora y aprendizaje*. *Revista Iberoamericana de Educación*, número 4, volumen 56. [Revista en línea.] Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/456>. [Consulta: 2022, octubre, 5]
- Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia. [Documento en línea]. Disponible: <https://acortar.link/i2E9ZI> [Consulta: 2022, noviembre, 22]
- Strauss A, Corbin J. (1998) *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage,
- Thorndike, R. y Stein, S. (1937). *Una evaluación de los intentos de medir la inteligencia social*. *Boletín psicológico*, número 5, volumen 34. [Revista en línea.] Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80530101.pdf> [Consulta: 2022, agosto, 5]
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe.
- Tomasello, M. (1999) *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Cambridge: Harvard University Press.
- Torrecilla, J. (2006). *La entrevista*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Unesco. (1998). *Educación superior y sociedad. Conferencia mundial sobre educación superior*. Caracas: IESALC
- Van Dijk, T. A. (1995). *Discourse semantics and ideology*. *Discourse & society*, 6(2), 243-289. [Documento en línea] Disponible en <https://discourses.org/wp-content/uploads/2022/07/Teun-A.-van-Dijk-1995-Discourse-semantics-and-ideology.pdf> [Consultado: 2022, abril, 4]
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Bogotá: Gedisa.
- Vigotsky, L. (1998). *Obras recopiladas*. New York: Plenum Press

- Watson, J. (1913). *La psicología tal cómo la ve el conductista*. *Revista de Psicología*, número 1, volúmen 22. [Revista en línea.] Disponible en: <https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/watson-la-psicologc3ada-tal-como-la-ve-el-conductista.pdf> [Consulta: 2022, noviembre, 7]
- Yutang, L. (1999). *El arte de leer, el arte de escribir*. Leer y releer, 21, 6-18. Universidad de Antioquia, Colombia.
- Zavala, (2009). *¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior*. Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. *Diálogos con América Latina*, 348-363.
- Zarzar, C. (2020). *Taller de habilidades para el aprendizaje*. México: Grupo Editorial Patria.
- Zarsoza, L. (1992) *Nuevos aportes a la comprensión de lectura*, en: revista *Lectura y vida*, Año 13, N° 1.
- Zuleta, (2005). *La pedagogía de la pregunta.: Una contribución para el aprendizaje*. *Educere*, 9(28), 115-119. [Documento en línea] Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000100022&lng=es&tlng=es. [Consulta: 2023, diciembre 20]

ANEXOS

[Anexo A]

Protocolo de Valoración de Experto

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO GERVASIO RUBIO

Estimado Validador.

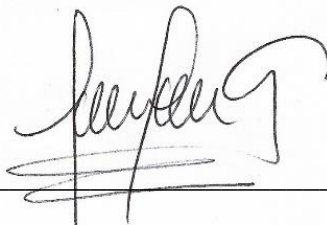
Dra. Leydys Rodríguez

Me dirijo a usted, en la oportunidad de solicitar su colaboración en la búsqueda de información confiable y precisa para efectuar la recolección y análisis de información en la ejecución del proyecto de investigación titulado: ***Referentes teóricos sobre el aprendizaje de la lectura crítica desde las representaciones sociales del escolar colombiano***

El cumplir con esta indagación, es requisito indispensable para optar al título de Doctor en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Agradecería su apoyo en el sentido de proceder a la revisión íntegra del instrumento incluido, certificando así la eficacia y confiabilidad de la información que se pretende agrupar, lo cual contribuiría a la comprensión del fenómeno planteado en esta intención investigativa.

Reconociendo su colaboración y ayuda aportada.

Atentamente...



Msc. Luisa Fabiola Jaimes Gamboa

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO GERVASIO RUBIO

Referentes teóricos sobre el aprendizaje de la lectura crítica desde las representaciones sociales del escolar colombiano.

Objetivo General

Construir referentes teóricos sobre el aprendizaje de la lectura crítica a la luz de las representaciones sociales de los estudiantes de la media técnica colombiana del Colegio Gonzalo Rivera Laguado.

Objetivos Específicos

1. Describir las experiencias de los estudiantes en torno al aprendizaje de la lectura crítica durante su proceso de escolaridad.
2. Indagar en las concepciones construidas por los estudiantes acerca del aprendizaje de la lectura crítica durante su proceso de escolaridad.

Método: Teoría Fundamentada

Informantes: Estudiantes de grado undécimo (entre 15 y 17 años)

Procedimiento de Análisis: Codificación y categorización

Cuadro de Sistematización. Construcción del Instrumento (Entrevista)

Objetivo General: Construir referentes teóricos sobre el aprendizaje de la lectura crítica a la luz de las representaciones sociales de los estudiantes de la media técnica colombiana del Colegio Gonzalo Rivera Laguado.

Objetivo específico	Ámbito de análisis	Indicadores	Guion de Entrevista
Describir las experiencias de los estudiantes en torno al aprendizaje de la lectura crítica durante su proceso de escolaridad.	Experiencias en torno al aprendizaje de la lectura crítica.	Proceso de aprendizaje (fases)	1-2
		Factores que inciden en el aprendizaje (emociones-ambiente-familia)	3-4-5
		Estilos de aprendizaje	6
		Estrategias de aprendizaje	7
		Prácticas letradas	8-9-10
		Obstáculos en el aprendizaje de la lectura crítica	11
Indagar en las concepciones construidas por los estudiantes acerca del aprendizaje de la lectura crítica durante su proceso de escolaridad.	Concepciones acerca del aprendizaje de la lectura crítica.	Aprendizaje	12
		Tipos de aprendizaje	13
		Aprendizaje significativo	14-15
		Lectura crítica	16
		Importancia del aprendizaje de la lectura crítica	17
		Trascendencia del aprendizaje de la lectura crítica en la vida diaria	18
		Competencias en Lengua castellana	19
Docente en el aprendizaje de la lectura crítica	20		

GUIÓN DE ENTREVISTA DIRIGIDO A ESTUDIANTES INFORMANTES

Estimado Estudiante, la intencionalidad de la presente entrevista se fundamenta en: Construir referentes teóricos sobre el aprendizaje de la lectura crítica a la luz de las representaciones sociales de los estudiantes de la media técnica colombiana del Colegio Gonzalo Rivera Laguado. En consecuencia, agradezco me otorgue unos minutos de su tiempo para responder las siguientes preguntas, que servirán para establecer referentes fundamentales que permitan comprender el fenómeno de estudio.

Datos del entrevistado:

Número de informante: _____ Grado: _____ Género: _____

Edad: _____

ESQUEMA DE CONSULTA

1. Con tus propias palabras, describe tu proceso de aprendizaje de la lectura crítica.
2. En cuanto al aprendizaje de la lectura crítica, ¿qué haces antes, durante y después de ese proceso?
3. ¿Cuáles son tus emociones más comunes al leer? Descríbelas.
4. Describe cómo es el ambiente en el cual llevas a cabo tu aprendizaje sobre la lectura crítica.

Comentado [993]: Le sugiero que primero pregunte cómo fue el proceso de aprendizaje de la lectura. Posteriormente si considera que aplica o es lector crítico, por qué o cómo alcanzó esta competencia.

Comentado [994]: Esta pregunta puede ubicarse de número dos.

5. ¿Cómo se involucra la familia en tu proceso de aprendizaje de la lectura crítica?

6. ¿Cómo se te facilita más el aprendizaje de la lectura crítica, individualmente, en interacción con los demás, por experiencia, memorización, de forma visual, auditiva?

Comentado [995]: Se pudiera utilizar el término de lectura compartida

7. Según tus experiencias en el aprendizaje Lectura Crítica, explica qué estrategias te ayudan.

Comentado [996]: lectura crítica

8. Desde tu experiencia, ¿Qué papel cumple la lectura en tu vida?

Comentado [997]: Organice las preguntas de la siguiente manera:

9. ¿En cuáles situaciones de tu vida diaria se involucran textos, lecturas y tus propias ideas?

Solo procesos lectores en primer lugar, en segundo lugar los referentes al contexto o contextos, en tercer lugar lo concerniente a lectura crítica y finalmente, lo vinculado al aprendizaje

10. ¿Qué habilidades necesitas para lograr un proceso de lectura crítica efectiva?

11. ¿Qué obstáculos tienes cuando quieres aprender lectura crítica?

Comentado [998]: Más allá de aprender, la lectura crítica es una competencia, un proceso que se desarrolla progresivamente...

12. Para ti, ¿qué es el aprendizaje?

13. Para ti, ¿Cuáles crees que son los tipos de aprendizaje?

14. Con tus propias palabras, ¿cómo puedes definir el aprendizaje significativo?

15. ¿Cuál crees que es la diferencia entre el aprendizaje y el aprendizaje significativo en general?

Comentado [999]: que

16. En cuanto a la lectura crítica, ¿cómo la defines, a qué se refiere?

Comentado [9910]: Ya esta pregunta la realizo

17. ¿Por qué puede ser importante el aprendizaje de la lectura crítica?

Comentado [9911]: Mejorar la redacción de esta pregunta, simplificarla

18. La lectura crítica, ¿qué aportes genera para tu vida diaria?

Cual es la importancia de la lectura critica

19. Considerando la competencia lingüística, comunicativa, cultural, ¿Cuál de estas tiene mayor presencia en tu proceso de aprendizaje?

Comentado [9912]: La pregunta 17 y 18 pueden fusionarse
Cual es la importancia de la lectura critica en el contexto académico y cotidiano

Comentado [9913]: Mejore la redacción de la pregunta, es ambigua. Además, si usted la analiza, es difícil, considerar la importancia o presencia de este tipo de competencias en el aprendizaje, porque todas juegan un papel preponderante

20. ¿Cómo ves al docente en su propósito de promover el aprendizaje de la lectura crítica?

FORMATO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

¿Considera que el instrumento da a conocer el propósito que pretende seguir en la intención investigativa?

SI: NO: _____

Explique:

Los objetivos específicos planteados se ajustan al objetivo general.

SI: NO: _____

Explique:

¿Es necesario agregar más ítems?

SI: _____ NO:

Explique: Es importante releer las preguntas planteadas y organizarlas, algunas son reiterativas. Al margen del texto encontrará comentarios que le indican algunas sugerencias.

¿Tiene alguna observación que hacer a la matriz de sistematización relativa a la construcción del instrumento?

SI: NO: _____


Explique: Es importante que revisen los objetivos específicos planteados.

HOJA DE REGISTRO PARA LA VALIDACIÓN DEL GUIÓN DE ENTREVISTA DIRIGIDO AL ESTUDIANTE

ITEM	CRITERIOS					Observación/ejemplo
	E	B	M	X	C	
1						Al margen de cada ítem encontrará comentarios que le permitirán mejorar el guion de entrevista.
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Sugerencias: El instrumento puede ser aplicado al incorporar las sugerencias hechas.

Nombre y Apellido del Validador	Doctorado/Universidad	Firma
Leydys Eymar Rodríguez Rodríguez.	Doctorado en Lingüística. Universidad de Los Andes Mérida,	

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO GERVASIO RUBIO

Estimado Validador.

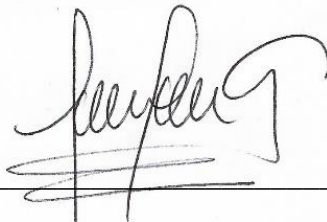
Dra. Trinidad García

Me dirijo a usted, en la oportunidad de solicitar su colaboración en la búsqueda de información confiable y precisa para efectuar la recolección y análisis de información en la ejecución del proyecto de investigación titulado: ***Referentes teóricos sobre el aprendizaje de la lectura crítica desde las representaciones sociales del escolar colombiano***

El cumplir con esta indagación, es requisito indispensable para optar al título de Doctor en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Agradecería su apoyo en el sentido de proceder a la revisión íntegra del instrumento incluido, certificando así la eficacia y confiabilidad de la información que se pretende agrupar, lo cual contribuiría a la comprensión del fenómeno planteado en esta intención investigativa.

Reconociendo su colaboración y ayuda aportada.

Atentamente...



Msc. Luisa Fabiola Jaimes Gamboa

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO GERVASIO RUBIO

Referentes teóricos sobre el aprendizaje de la lectura crítica desde las representaciones sociales del escolar colombiano.

Objetivo General

Construir referentes teóricos sobre el aprendizaje de la lectura crítica a la luz de las representaciones sociales de los estudiantes de la media técnica colombiana del Colegio Gonzalo Rivera Laguado.

Objetivos Específicos

1. Describir las experiencias de los estudiantes en torno al aprendizaje de la lectura crítica durante su proceso de escolaridad.
2. Indagar en las concepciones construidas por los estudiantes acerca del aprendizaje de la lectura crítica durante su proceso de escolaridad.

Método: Teoría Fundamentada

Informantes: Estudiantes de grado undécimo (entre 15 y 17 años)

Procedimiento de Análisis: Codificación y categorización

Cuadro de Sistematización. Construcción del Instrumento (Entrevista)

Objetivo General: Construir referentes teóricos sobre el aprendizaje de la lectura crítica a la luz de las representaciones sociales de los estudiantes de la media técnica colombiana del Colegio Gonzalo Rivera Laguado.

Objetivo específico	Ámbito de análisis	Indicadores	Guion de Entrevista
Describir las experiencias de los estudiantes en torno al aprendizaje de la lectura crítica durante su proceso de escolaridad.	Experiencias en torno al aprendizaje de la lectura crítica.	Proceso de aprendizaje (fases)	1-2
		Factores que inciden en el aprendizaje (emociones-ambiente-familia)	3-4-5
		Estilos de aprendizaje	6
		Estrategias de aprendizaje	7
		Prácticas letradas	8-9-10
Indagar en las concepciones construidas por los estudiantes acerca del aprendizaje de la lectura crítica durante su proceso de escolaridad.	Concepciones acerca del aprendizaje de la lectura crítica.	Obstáculos en el aprendizaje de la lectura crítica	11
		Aprendizaje	12
		Tipos de aprendizaje	13
		Aprendizaje significativo	14-15
		Lectura crítica	16
		Importancia del aprendizaje de la lectura crítica	17
		Trascendencia del aprendizaje de la lectura crítica en la vida diaria	18
		Competencias en Lengua castellana	19
		Docente en el aprendizaje de la lectura crítica	20

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

GUIÓN DE ENTREVISTA DIRIGIDO A ESTUDIANTES INFORMANTES

Estimado Estudiante, la intencionalidad de la presente entrevista se fundamenta en: Construir referentes teóricos sobre el aprendizaje de la lectura crítica a la luz de las representaciones sociales de los estudiantes de la media técnica colombiana del Colegio Gonzalo Rivera Laguado. En consecuencia, agradezco me otorgue unos minutos de su tiempo para responder las siguientes preguntas, que servirán para establecer referentes fundamentales que permitan comprender el fenómeno de estudio.

Datos del entrevistado:

Número de informante: _____ Grado: _____ Género: _____

Edad: _____

ESQUEMA DE CONSULTA

1. Con tus propias palabras, describe tu proceso de aprendizaje de la lectura crítica.
2. En cuanto al aprendizaje de la lectura crítica, ¿qué haces antes, durante y después de ese proceso?
3. ¿Cuáles son tus emociones más comunes al leer? Descríbelas.

4. Describe cómo es el ambiente en el cual llevas a cabo tu aprendizaje sobre la lectura crítica.
5. ¿Cómo se involucra la familia en tu proceso de aprendizaje de la lectura crítica?
6. ¿Cómo se te facilita más el aprendizaje de la lectura crítica, individualmente, en interacción con los demás, por experiencia, memorización, de forma visual, auditiva?
7. Según tus experiencias en el aprendizaje Lectura Crítica, explica qué estrategias te ayudan.
8. Desde tu experiencia, ¿Qué papel cumple la lectura en tu vida?
9. ¿En cuáles situaciones de tu vida diaria se involucran textos, lecturas y tus propias ideas?
10. ¿Qué habilidades necesitas para lograr un proceso de lectura crítica efectiva?
11. ¿Qué obstáculos tienes cuando quieres aprender lectura crítica?
12. Para ti, ¿qué es el aprendizaje?
13. Para ti, ¿Cuáles crees que son los tipos de aprendizaje?
14. Con tus propias palabras, ¿cómo puedes definir el aprendizaje significativo?
15. ¿Cuál crees que es la diferencia entre el aprendizaje y el aprendizaje significativo en general?
16. En cuanto a la lectura crítica, ¿cómo la defines, a qué se refiere?
17. ¿Por qué puede ser importante el aprendizaje de la lectura crítica?
18. La lectura crítica, ¿qué aportes genera para tu vida diaria?
19. Considerando la competencia lingüística, comunicativa, cultural, ¿Cuál de estas tiene mayor presencia en tu proceso de aprendizaje?
20. ¿Cómo ves al docente en su propósito de promover el aprendizaje de la lectura crítica?

FORMATO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

¿Considera que el instrumento da a conocer el propósito que pretende seguir en la intención investigativa?

SI _____ NO _____

Explique:

Los objetivos específicos planteados se ajustan al objetivo general.

SI _____ NO _____

Explique:

¿Es necesario agregar más ítems?

SI _____ NO _____

Explique:

¿Tiene alguna observación que hacer a la matriz de sistematización relativa a la construcción del instrumento?

SI _____ NO _____

Explique:

HOJA DE REGISTRO PARA LA VALIDACIÓN DEL GUIÓN DE ENTREVISTA DIRIGIDO AL ESTUDIANTE

ITEM	CRITERIOS					Observación/ejemplo
	E	B	M	X	C	
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Sugerencias:

Nombre y Apellido del Validador	Doctorado/Universidad	Firma

[Anexo B]

Protocolos Informativos Procesados en Atlas.ti
(Fragmentos)

Fecha: 20-08-2022 / Informante Estudiante 1: IE1

P 1: ENTREVISTA 1.bt

001 Entrevista 1
002 Datos del entrevistado:
003 Número de informante: 01 Grado: 11-02 Género: Masculino Edad: 16
004
005
006 ESQUEMA DE CONSULTA
007
008 E: ¿Cómo fue tu proceso de aprendizaje de la lectura?
009 IF1: Yo recuerdo que desde preescolar lo hacían a uno recortar las sílabas, uno
010 las iba juntando e iba construyendo las palabras a partir de la unión de las
011 sílabas, por medio de cartelitos que nos hacían leer, por ejemplo, ma-ma y si
012 llevaba tilde, nos iban enseñando a leerlas diferente. También recuerdo que nos
013 ponían a hacer muchas planas, repitiendo varias veces las palabras o frases
014 cortas que debíamos aprender a leer. Luego en primaria nos ponían a escribir
015 historias, tanto transcribirlas, como a inventar unas nuevas que quedaran bien
016 redactadas. Ya luego aparecieron los talleres de comprensión lectora, aunque
017 muy sencillos, en los cuales debíamos responder de qué trataban los textos
018 leídos, identificar las ideas principales y preguntas de ese tipo. Después de esto
019 el proceso de aprendizaje no ha cambiado mucho y se repite el ejercicio de leer y
020 responder las preguntas de comprensión lectora, a través de muchos talleres, los
021 cuales se han hecho más frecuentes durante el bachillerato. Dichos talleres
022 exigen analizar bien el texto, a leer varias veces, invitan a investigar sobre
023 autores, que en la mayoría de los casos corresponden a textos narrativos,
024 argumentativos, dramáticos, e incluso poemas. Éste es el tipo de texto que más
025 me ha gustado leer, porque se me facilita identificarme con lo que el autor ha
026 querido decir en sus poemas, y cuando uno puede sentirse identificado entiende
027 mejor lo que el texto quiere decir.
028
029 E: Desde tu experiencia, ¿aplicas la lectura crítica? ¿por qué?
030 IF1: A nosotros nos empezaron a hablar de lectura crítica apenas este año, debido
031 a que presentamos el Icfes, y se ha convertido en una gran presión. Nos han
032 explicado las mecánicas, cómo funcionan las preguntas, cómo aprender a leer,
033 cómo aprender a descartar las opciones de respuestas y lo relacionado. Por
034 ejemplo, en ese sentido una pregunta nos puede pedir qué es lo que quiere
035 expresar el autor de un texto, entonces tengo que leer bien el texto e ir
036 descartando las respuestas que no tenga nada que ver, con cualquier mínima
037 palabra que no tenga ninguna relación en el texto y que uno pueda descartar.
038 Cuando no hay preguntas por resolver, aplico la lectura crítica en la medida en
039 que leo los textos para tener nuevas ideas, porque me enfoco en leer parte por

- Unión de sílabas para formar palabras
- Iniciación lectora conforme recursos visuales
- Planas y repetición en la lectura
- Planas y repetición en la lectura
- Talleres de comprensión lectora: Presencia y beneficio
- Frecuencia, relectura y preguntas como estrategias
- Frecuencia de talleres en bachillerato
- Actividades involucradas en los talleres
- Diversidad de textos leídos
- Afinidad entre lectura, texto y comprensión
- Icfes, lectura crítica y presión
- Explicación y orientación sobre lectura crítica
- Preguntas de comprensión y acciones lectoras
- Lectura crítica, análisis y nuevos esquemas

P 2: ENTREVISTA 2.bt

038
039 E: ¿De qué forma puede alcanzarse la lectura crítica?
040 IF2: Para alcanzarlo es necesario leer preguntas tipo ICFES que nos ayudan a ir
041 practicando en la casa. También ayuda leer textos sobre diferentes temas como
042 periódicos e información sobre diferentes temas a partir de los cuales puedo
043 hacer diferentes preguntas que nos ayuden a profundizar. Yo pienso que
044 todos los textos sirven para hacer lectura crítica, como los cuentos, los poemas,
045 que están más orientados para entretenernos que para poder aumentar nuestras
046 ideas sobre la historia, la ciencia, entre otros. Otra forma en la que yo creo que
047 uno logra hacer lectura crítica es practicando la escritura, porque permite
048 desarrollar más los procesos de la mente, como la comprensión, pensar en el
049 escritor y la manera como logró sus argumentos, y sus textos, la caracterización
050 de los personajes de los entornos, nos permite llegar a comprender cómo los
051 autores lograban imaginar todas esas cosas antes de escribirlas. Es una manera
052 de conectarnos con el autor, con sus ideas, con sus pensamientos, las razones
053 que los motivaron a escribir y a elegir el tipo de texto que crearon. A mi también
054 me ha ayudado el saber leer mentalmente, es decir, en silencio, para poder
055 interiorizarlo y luego poder hablarlo con otros. Pero no se puede hacer
056 socialización si no logamos hacer lo que dije antes de conectarnos con el texto y
057 con los autores.
058
059 E: En cuanto al aprendizaje de la lectura crítica, ¿qué haces antes, durante y
060 después de ese proceso?
061 IF2: Lo más importante antes de empezar a leer es buscar un entorno en el cual
062 yo pueda tener el silencio necesario para tener concentración, un lugar donde no
063 me distraigan. También busco siempre un lápiz, el cual lo usaré para marcar las
064 ideas que me parecen importante sobre las historias que voy a leer. Pero creo que
065 lo más importante es tener comodidad para que la mente esté concentrada sobre
066 el tema de la lectura y no pensar en otras cosas que nos puedan llamar la
067 atención. Mientras leo, me concentro primero en el título pues debo leerlo y
068 pensar o imaginarme anticipadamente sobre la historia o la situación que pueda
069 ocurrir, lo cual voy a confirmar en el primer párrafo, ya que éste me indica las
070 ideas claves de la historia o información. Aprovecho y uso el lápiz para subrayar
071 las cosas importantes que me ayudarán a comprender mejor los párrafos, la
072 conexión con el título, en fin, para comprender todo el texto en general antes de
073 empezar a hacer el resumen de lo leído. Cuando yo subrayo en los textos, no sólo
074 busco palabras, sino también frases que me permiten describir mejor a los
075 personajes, al entorno, a las acciones, o datos que yo voy creyendo que serán
076 importantes para la comprensión del texto. A veces me gusta usar colores, porque

- ✘ Icfes, lectura crítica y presión
- ✘ Frecuencia, relectura y preguntas como estrategias
- ✘ Diversidad de textos leídos
- ✘ Planas y repetición en la lectura
- ✘ Lectura crítica y desarrollo cognitivo
- ✘ Precisar y describir personajes
- ✘ Comprender el propio entendimiento
- ✘ Concentración y comprensión
- ✘ Comprender el propio entendimiento
- ✘ Ambiente tranquilo
- ✘ Subrayado y consulta de palabras
- ✘ Relación ambiente, comodidad y concentración
- ✘ Imágenes mentales conforme lectura
- ✘ Identificar ideas y argumentos
- ✘ Subrayado y consulta de palabras
- ✘ Subrayado y consulta de palabras
- ✘ Precisar y describir personajes
- ✘ Subrayado y consulta de palabras

P 3: ENTREVISTA 3.txt

094 E: Según tus experiencias en el aprendizaje lectura crítica, explica qué
095 estrategias te ayudan.

096 IF3: Más que una estrategia, en mi caso ha sido importante recurrir a los videos
097 sobre los temas que me toca leer, porque en ellos encuentro muchas opiniones
098 que voy analizando y que me ayudan a mejorar mi capacidad de entendimiento.
099 También me gusta escuchar atentamente a los docentes o a las personas que
100 son expertas en las materias, así como algunos docentes que saben involucrar
101 ejemplos para explicar mejor.

102

103 E: ¿Qué habilidades necesitas para lograr un proceso de lectura crítica efectiva?
104 IF3: En primer lugar, la imaginación, porque al momento en que leo, ya
105 acostumbré a mi subconsciente a que vaya ilustrando lo que esta pasando en el
106 texto, así como cuando uno escucha la radio; cuando no imagino, no comprendo
107 lo que leo. También la comparación es necesaria, porque podemos encontrar
108 información que se presta para cuestionar la actualidad, la realidad de nuestras
109 vidas.

110

111 E: ¿Cuáles son tus emociones más comunes al leer? Describe las.
112 IF3: A veces sólo me limito a vivir lo que está pasando en el texto,
113 meterme en el personaje para sentir su tristeza, nostalgia,
114 alegría, entre otras. A veces siento curiosidad por conocer los temas nuevos cada
115 vez que estamos leyendo. Pero también siento pena cuando me toca leer para
116 otras personas y saber que me puedo equivocar o decir cosas que no son. Creo
117 que me emocionan los textos narrativos porque me dejo intrigar por las historias
118 que traen.

119

120 E: Describe cómo es el ambiente en el cual llevas a cabo tu aprendizaje sobre la
121 lectura crítica.
122 IF3: El ambiente en el colegio varía según la jornada. La disposición de mis
123 compañeros para leer depende mucho del carácter del maestro, el tono con el
124 cual nos habla, como con voz de mando y de dominio tanto del grupo como de la
125 temática. Cuando al profesor le falta carácter, se forma la indisciplina y no se
126 puede leer. En mi casa, en cambio, el ambiente se caracteriza por estar limpio o
127 en silencio.

128

129 E: ¿Cómo se involucra la familia en tu proceso de aprendizaje de la lectura
130 crítica?
131 IF3: Mi mamá es mi bastón cuando necesito entender algo, ella siempre tiene una
132 respuesta para todo. Ella es quien me ha enseñado a imaginarme todo, a tener mi

- ⚡ | Tendencias audio visuales
- ⚡ | Lectura como base de la participación comunicativa
- ⚡ | Tendencias auditivas
- ⚡ | Imaginación como estrategia
- ⚡ | Comparar
- ⚡ | Identificación emocional como reacción lectora
- ⚡ | Desconocimiento de palabras y temas
- ⚡ | Vergüenza
- ⚡ | Lectura, emoción y satisfacción
- ⚡ | Carácter y control docente
- ⚡ | Interferencia del a
- ⚡ | Carácter y control docente
- ⚡ | Ambiente tranquilo
- ⚡ | Acompañamiento y orientación de figuras maternas
- ⚡ | Acompañamiento y orientación de figuras maternas

P 4: ENTREVISTA 4.txt

157 E: ¿Cuáles son tus emociones más comunes al leer? Descríbelas.

158 E: ¿Cuáles son tus emociones más comunes al leer? Descríbelas.

159 IF4: Siempre encuentro felicidad al leer, especialmente cuando siento que me

160 estoy adentrando en el tema que se está tratando. Aunque es diferente a los

161 sentimientos que surgen de lo que sucede en la historia, eso sería como

162 conectarme con los sentimientos del autor como el amor, o la tristeza, desamor, en

163 fin, uno llega a sentir lo mismo y lo vincula con las experiencias propias. Otros

164 tipos de textos me generan intriga, pues desde que empiezo a leer siento que

165 quiero saber lo que pasará o simplemente despiertan mi curiosidad por

166 comprenderlos y aprender de ellos.

167

168 E: Describe cómo es el ambiente en el cual llevas a cabo tu aprendizaje sobre la

169 lectura crítica.

170 IF4: Pues como me he mentalizado que para leer debo hacerlo con

171 concentración, y así también lo han aprendido mis compañeros cuando estamos

172 en el salón de clases, entonces nos entregan las copias que vamos a trabajar,

173 cada uno lee y luego abrimos el espacio para opinar, tipo mesa redonda. Ese es

174 el ambiente más común en las clases de lengua castellana, un ambiente donde

175 se mezcla la lectura individual en silencio y luego la mesa redonda donde se

176 debe escuchar y respetar la palabra de los compañeros. A veces, cuando la

177 docente siente que nos distraemos, busca que todos nos conectemos al hacer

178 lectura dirigida, es decir que ella dice quién va leyendo después del otro y

179 después de leer debe opinar sobre lo leído. Diría que el ambiente se torna como

180 un conversatorio, en el cual se logra integrar a todos los estudiantes.

181

182 E: ¿Cómo se involucra la familia en tu proceso de aprendizaje de la lectura

183 crítica?

184 IF4: Mi abuela fue quien me incluyó en el mundo de la lectura, y quien me

185 enseñó las bases, pero después de ella quien estuvo presente fue mi mamá,

186 quien es una mujer muy preocupada por mis cosas. En mi casa también busco

187 un ambiente tranquilo para leer o aprender según las tareas que me dejan; un

188 ambiente donde pueda concentrarme, y mi mamá está pendiente que ningún

189 ruido me interrumpa, lo mismo hace mi papá. Ambos evitan que me distraigan

190 pues ellos saben lo juicioso que soy cuando me dedico al estudio, porque me

191 gusta que las cosas me queden siempre bien. Podría decir que el apoyo de mi

192 familia es más en cuanto a que las condiciones de la casa sean las adecuadas,

193 no pueden sentarse a explicarme o a desarrollar conmigo mis talleres, pero si

194 tratan de garantizarme los recursos mínimos para que yo pueda leer concentrado

195 y desarrollar las actividades complementarias.

- Relación lectura, risa y alegría
- Identificación emocional como reacción lectora
- Intriga y curiosidad como respuesta lectora
- Concentración y comprensión
- Actividades involucradas en los talleres
- Mesas de discusión y debate
- Lectura dirigida y exigencias de análisis del docente
- Mesas de discusión y debate
- Acompañamiento y orientación de figuras maternas
- Acompañamiento y orientación de figuras maternas
- Ambiente tranquilo
- Acompañamiento y orientación de figuras maternas
- Lectura crítica y responsabilidad personal
- Acompañamiento y orientación de figuras maternas

P 5: ENTREVISTA 5.txt

L34 E: ¿En cuáles situaciones de tu vida diaria se involucran textos, lecturas y tus
L35 propias ideas?
L36 IF5: Según mi experiencia, las situaciones en las que se logran vincular los textos
L37 con mis ideas son cuando logro meterme en la historia, describir los personajes,
L38 especialmente los principales, quiénes son, qué hacen, me meto en los "zapatos del
autor"; es como un mecanismo que uso para cuando me toca este nivel de lectura y
así lograr identificar lo que el autor desea dar a entender. Otra manera es cuando
intento
L39 analizar más de dos veces lo que leo de manera que mis ideas no sean tan
L40 disperejas o disparatadas en relación con las que plantea el autor, trato que se
L41 asocien sin que sean las mismas.
L42
L43 E: ¿Qué obstáculos tienes cuando desarrollas el proceso de lectura crítica?
L44 IF5: Varios obstáculos vienen de entornos o exteriores como el ruido o las
L45 interrupciones que a veces provienen de mi hermana o de mi mamá, o la presión
L46 por tender que hacer alguna otra cosa que me haga perder el hilo de la lectura.
L47 En los obstáculos personales o interiores, uno grande, es mi falta de
L48 concentración, me distraigo mucho, me demoro en lograr el nivel de
L49 concentración oportuno, aunque para ser sincero más que esto un obstáculo
L50 mayor es la pereza, debido a que no justifico por qué toca leer tanto para
L51 conseguir tan poquito o no tener que aprovechar los textos con todo lo que
L52 podrían llegar a ofrecer.
L53 E: ¿Qué es el aprendizaje?
L54 IF5: Para mí el aprendizaje sería como el momento donde una persona adquiere
L55 conocimiento de diferentes formas leyendo libros, practicando alguna actividad
L56 manual, o haciendo cálculos tanto mentales como procedimientos con
L57 calculadora, en todo eso uno está aprendiendo. Prácticamente esa esa la razón
L58 de venir al colegio a estudiar que se logren esos aprendizajes
L59
L60 E: ¿Cuáles crees que son los tipos de aprendizaje?
L61 IF5: Pues desde lo que yo aplico puedo identificar el aprendizaje repetitivo que
L62 consiste en repetir cierta información de forma oral o escrita hasta lograr decir de
L63 memoria algún tema o contenido. Hoy día recurrimos mucho a los videos para
L64 aclarar nuestras inquietudes y aprender más rápido, aunque se parece mucho a
L65 cuando vemos a otra persona hacer algo y con el ejemplo lo aprendemos.
L66 También creo que existe el aprendizaje grupal, donde varias personas trabajan en
L67 conjunto para dialogar sobre algo y se ayudan a despejar las dudas y aprender
L68 mejor. Aunque en ese aspecto se resalta el aprendizaje auditivo porque los que
L69 no entienden se annoan en las explicaciones de quienes si dominan los temas o

- ✖ Precisar y describir personajes
- ✖ Identificar ideas y argumentos
- ✖ Lectura crítica, análisis y nuevos esquemas
- ✖ Ruido como limitación
- ✖ Falta de concentración y tiempo
- ✖ Falta de concentración y tiempo
- ✖ Desinterés y desagrado eventual
- ✖ Aprendizaje como experiencia y proceso de d
- ✖ Aprendizaje como experiencia y proceso de d
- ✖ Tendencias hacia la memorización
- ✖ Preferencia hacia el aprendizaje por repetición
- ✖ Preferencias por el aprendizaje compartido
- ✖ Tendencias auditivas

P 6: ENTREVISTA 6.bt

210 E: ¿Cómo puedes definir la lectura crítica, a qué se refiere?

211 IF6: Desde mi punto de vista puedo afirmar que no es un proceso de lectura
 212 normal, se basa en la concentración, leer detenidamente, analizar el texto,
 213 desglosar las ideas, no necesariamente plasmarlas en un mapa conceptual, con
 214 que usted entienda las ideas es suficiente para analizarlo. Hay que leer
 215 detenidamente, inferir y poder ver cómo expresa el autor su intención a través de
 216 sus palabras, con un tono melancólico, alegre o de enojo, ya que algunas obras
 217 son capaces de transmitir a través de la tinta y el papel esas intenciones,
 218 emociones e ideas.
 219

220 E: ¿Cuál es la importancia del aprendizaje de la lectura crítica en el contexto
 221 académico y cotidiano?

222 IF6: Podría decir que la importancia de la lectura crítica no sólo en el ambiente
 223 estudiantil sino también en el cotidiano se remonta a que si no somos críticos en
 224 la vida probablemente viviremos en la ignorancia y en la estupidez, ya que puede
 225 que siempre nos estén tratando de meter ideas que no son a través de algún tipo
 226 de persuasión, hay que tratar de ver el mensaje real que nos tratan de transmitir
 227 a través de las palabras, frases o textos, toca saber inferir, ser críticos, ya que no
 228 podemos vivir como robots que opinan o hablan de lo necesario, sino aprender a
 229 dar nuestra opinión de manera más profunda. Además, esto le agrega un toque
 230 divertido a los debates que es el espacio donde corresponde distinguir, respetar y
 231 defender las ideas.
 232

233 E: Dentro del área de lengua castellana ¿cuál competencia figura mayormente, la
 234 lingüística, la comunicativa o la cultural?, ¿por qué?

235 IF6: Últimamente basado en la experiencia que he tenido estos últimos meses
 236 con el preices y el Icfes en sí, me di cuenta que los maestros ya no le dan tanta
 237 importancia a la lingüística, a la ortografía, a la gramática a nada de eso,
 238 considerando que ya lo debemos haber aprendido en años anteriores. Hoy en día
 239 se preocupan más que todo en que nosotros podamos aplicar la lingüística
 240 comunicativa, para expresarnos y lograr captar los mensajes de los autores, ya
 241 que eso es lo que más se usa, lo que vale más que simplemente la lingüística
 242 cultural; esta última palabra para referirme a los que se especializan más en el
 243 lenguaje, por ejemplo, en una universidad, que se enfoca a la literatura medieval,
 244 la edad media y así. Pero ahora lo que más se resalta es en la lingüística
 245 comunicativa. En los años anteriores la preocupación era la gramática, la
 246 clasificación de las palabras, su escritura, mientras que hoy el enfoque es el
 247 entendimiento de los textos que leemos y la manera como nos expresamos de los
 248 mismos

- ◆ Noción sobre lectura crítica
- ◆ Concentración y comprensión
- ◆ Valorar la información
- ◆ Argumentación e interpretación
- ◆ Lectura crítica y fortalecimiento expresivo
- ◆ Mesas de discusión y debate
- ◆ Prevalencia de competencia comunicativa
- ◆ Prevalencia de competencia comunicativa
- ◆ Prevalencia de competencia cultural
- ◆ Prevalencia de competencia comunicativa
- ◆ Prevalencia de competencia lingüística
- ◆ Mediación docente en cuanto lectura, per

P 7: ENTREVISTA 7.txt

285 Entrevista 7
 286 Datos del entrevistado:
 287 Número de informante: 07 Grado: 11-01 Género: Masculino Edad: 16
 288
 289
 290 ESQUEMA DE CONSULTA
 291
 292 E: ¿Cómo fue tu proceso de aprendizaje de la lectura?
 293 IF7: Considero que mi proceso de aprendizaje ha sido bueno y muy interesante
 294 ya que las maestras que me han dado clase usaron muchas dinámicas para que
 295 fuera más fácil aprender a leer, por ejemplo, escribían palabras en el tablero y las
 296 separaban para que leyéramos por sílabas, facilitando la lectura. Hicimos
 297 bastantes planas y repetíamos las palabras que íbamos escogiendo en
 298 conjunto con la profesora. También nos traía imágenes o dibujos de imágenes y
 299 objetos y debíamos decir con qué letra comenzaba y luego escribíamos y leíamos
 300 el nombre completo. Por lo general ese tipo de dinámicas hacían que la lectura no
 301 fuera aburrida o complicadas. A mí parecer esas estrategias educativas son muy
 302 importantes de aplicar para los estudiantes que están aprendiendo a leer para
 303 que vean la lectura como un proceso dinámico como algo útil e interesante que
 304 va a servir para toda la vida.
 305
 306 E: Desde tu experiencia, ¿aplicas la lectura crítica? ¿por qué?
 307 IF7: Desde mi experiencia siento que suelo aplicar la lectura en la mayoría de mi
 308 tiempo ya que en la mayoría de cosas es fundamental aplicarla como por ejemplo
 309 en el colegio con química y más que todo en este mismo año en que, más allá de la
 310 lectura convencional aplico la lectura crítica, es algo que vengo practicando a inicios
 311 de
 312 este año, ya que debía presentar las pruebas Icfes y la lectura crítica en este tipo
 313 de pruebas es básicamente lo más importante para poder entender todas las
 314 preguntas. Ya que la lectura crítica va más allá de solo leer porque si. Es poder
 315 leer, analizar y comprender lo que nos trata de decir el texto por lo que este año
 316 he leído muchos textos de una manera mucho más crítica y no solo leerlos por
 317 leer. También en el colegio, en evaluaciones o en actividades de clase, yo suelo
 318 aplicar este tipo de lectura. En general en mi día a día me gusta aplicar la lectura
 319 ya que considero que es parte fundamental de todos los procesos de estudio y de
 320 la vida en general.
 321
 322 E: ¿De qué forma puede alcanzarse la lectura crítica?
 IF7: Primero que todo para mí la lectura crítica es una manera de leer de una

- Impresiones significativas sobre el docente
- Unión de sílabas para formar palabras
- Planas y repetición en la lectura
- Iniciación lectora conforme recursos visuales
- Iniciación lectora conforme recursos visuales
- Importancia de las estrategias en la lectura
- Lectura crítica en ciencias
- Preocupación docente y estudiante por resultado
- Diferencias entre lectura y lectura comprensiva
- Lectura y desarrollo de compromisos escolares
- Nociones sobre lectura crítica

P 8: ENTREVISTA 8.bt

063 E: ¿Cómo se te facilita más el aprendizaje de la lectura crítica, individualmente, de
 064 forma compartida, por experiencia, por memorización, de forma visual, auditiva?
 065 IF8: Siento que se me facilita más el aprendizaje individual, porque desde
 066 pequeña me acostumbré a hacer tareas sola, y tenía que leer mucho hasta
 067 entender y poder resolver mis tareas, a veces me demoraba harto, pero ya luego,
 068 en la medida que fui creciendo, lo aprendí a dominar. Creo que se me ha
 069 facilitado el aprendizaje tanto por memorización, ya que
 070 la primera la usaba cada vez que me tocaban evaluaciones, que éstas no estaban
 071 diseñadas para responder de acuerdo a lo que explicaba el profesor en la clase,
 072 sino de acuerdo a la información que estaba en las guías que mandaban, con
 073 preguntas literales, casi exactas; pero cuando algún tema me causaba intriga,
 074 yo buscaba más información, leía por mi propia cuenta, sin que nadie me
 075 mandara, y empezaba a descubrir más cosas que me llamaban la atención o que
 076 saciaban mi curiosidad. Y finalmente creo que se me facilita el aprendizaje visual,
 077 porque yo leo y me obligo a entender hasta que entienda, en cambio me distraigo
 078 fácilmente con lo que me dicen, por eso no soy de aprendizaje auditivo.
 079

080 E: Según tus experiencias en el aprendizaje lectura crítica, explica qué
 081 estrategias te ayudan.
 082 IF8: Realmente siento que me sirve mucho cuando la profesora socializa los
 083 compromisos o tareas que dejan para la casa, porque me ayuda a verificar que
 084 hice bien mi proceso, es decir, la profesora lanza preguntas acerca de los puntos
 085 que debíamos leer y resolver y nos obliga a recordar lo que respondimos y
 086 explicar por qué lo hicimos así. Otra estrategia para el aprendizaje de la lectura
 087 crítica es el debate donde uno da los puntos de vista de acuerdo a lo que se leyó,
 088 de lo que ya se escribió en los cuadernos, y así se comprueba que uno debe
 089 comprender antes de poder dar un argumento válido.
 090

091 E: ¿Qué habilidades necesitas para lograr un proceso de lectura crítica efectiva?
 092 IF8: Para poder responder debo comentar que desde pequeña me ponían a leer
 093 comics, por ejemplo, los que venían en el periódico como condorito, que me
 094 gustaba mucho, despertando en mí la imaginación, porque a veces le cambiaba
 095 sus diálogos cuando veía la imagen, me dejaba invadir por los sentimientos o
 096 emociones que transmiten. Otras habilidades que debemos desarrollar para lograr
 097 la lectura crítica son la concentración, la interpretación y la argumentación, es
 098 decir dar un punto de vista a partir de lo comprendido y eso es importante en la
 lectura crítica. Pero si nos concentramos poco, entendemos poco y no logramos
 argumentar bien nuestros puntos de vista, lo contrario sería lograr una lectura crítica.

nao

- ◆ Preferencia por el aprendizaje individual
- ◆ Tendencias hacia la memorización
- ◆ Intriga y curiosidad como respuesta lectora
- ◆ Tendencias visuales
- ◆ Mesas de discusión y debate
- ◆ Lectura dirigida y exigencias de análisis del docente
- ◆ Mesas de discusión y debate
- ◆ Afinidad entre lectura, texto y comprensión
- ◆ Concentrasre
- ◆ Argumentación e interpretación
- ◆ Falta de concentración y tiempo