La Caricatura Política como Recurso Didáctico para el Fortalecimiento de la Lectura Crítica en Estudiantes de Grado Undécimo en la Institución Educativa Mario Morales Delgado de Girón

Diego Armando Jaimes Ramírez

Trabajo de Grado para Optar al Título de Magíster en Pedagogía

Directora

María del Pilar Vargas Daza

Magíster en pedagogía

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Educación

Maestría en Pedagogía

Bucaramanga

2026

Dedicatoria

A Dios, fuente de mi fortaleza y guía en cada paso de este camino.

A mis padres, mi primer ejemplo de entrega y perseverancia, por enseñarme que los sueños se construyen con paciencia y con amor.

A mis hermanos y hermana, por recordarme que nunca camino solo.

A mi pareja, por su paciencia, su compañía y su fe en mí.

A mis amigos, por el ánimo sincero, las charlas y los consejos en los días largos y difíciles.

Y a todos los que creyeron en mí cuando yo aún no lograba ver lo que ellos veían: gracias por ser espejo de mis capacidades y luz en mis dudas.

Agradecimientos

A la Universidad Industrial de Santander, por permitirme alcanzar una meta más y abrirme un espacio para crecer como docente e investigador.

A mi directora y a mis profesores de la Maestría en Pedagogía, por compartir su conocimiento y por enseñarme a mirar la educación con más preguntas y más sentido crítico.

A la Institución Educativa Mario Morales Delgado, por abrirme sus puertas y hacer posible este trabajo en sus aulas.

A mi familia por su apoyo incondicional y estar siempre motivándome.

A todos mis amigos que hicieron parte de este proceso.

A mis compañeros de la maestría, por las ideas compartidas, las dudas y el ánimo mutuo a lo largo del camino.

Tabla de Contenido

Pág.

Introducción 13

1.Planteamiento y Formulación del Problema 15

1.1. Análisis y Formulación del Problema 15

1.2.Objetivos 20

1.2.1.Objetivo General: 20

1.2.2.Objetivos Específicos: 21

1.3.Justificación 21

2.Marco Referencial 25

2.2.Antecedentes de Investigación 25

2.2.1.A Nivel Internacional 25

2.1.2. A Nivel Nacional 28

2.1.3.A Nivel Local 31

2.2.Marco Teórico 34

2.2.1.La Pedagogía Popular 34

2.2.2.La Lectura 38

2.2.3.Lectura Crítica 41

2.2.4.Texto Multimodal 46

2.2.5.Caricatura 49

2.2.6.Caricatura Política 52

2.2.7.Secuencia Didáctica 55

3.Diseño Metodológico 58

3.1.Enfoque Metodológico 58

3.2.Paradigma Sociocrítico 59

3.3.Diseño Metodológico 59

3.4.Fases de la Investigación 60

3.5.Participantes y Contexto 63

3.6.Muestra…….…….64

3.7.Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos y Aplicación 64

3.7.1.Matriz Categorial 65

3.7.2.Cuestionario 65

3.7.3.Observación Participante 67

3.7.4.Diario de Campo 68

3.7.5.Grabación de Video 68

3.7.6.Taller Investigativo- Secuencia Didáctica 68

4.Fase de Diagnóstico 70

4.1.Prueba Diagnóstica 70

4.2.Instrumento Diagnóstico 71

4.3.Resultados de Prueba Diagnóstica 74

4.3.1.Categorización del Análisis 76

4.4.Análisis de los Datos de la Prueba Diagnóstica Parte I 77

4.4.1.Análisis de los Datos de la Prueba Diagnóstica Parte II 87

4.5.Conclusión General de la Prueba Diagnóstica 98

5.Descripción de la Propuesta Pedagógica 99

5.1.Secuencia Didáctica de la Imagen a la Crítica: Leyendo la Realidad a Través de la Caricatura Política 99

5.2.Fundamentación Pedagógica y Didáctica 100

5.3. Estructura y Componentes de la Propuesta 102

5.4.Diseño de la Propuesta y Estrategia de Trabajo 105

5.5.Proceso de Aplicación 106

6.Resultados, Análisis y Alcances Pedagógicos de la Secuencia Didáctica 107

6.1.Análisis e Interpretación de la Prueba de Salida y Comparación con la Prueba Diagnóstica ... 108

6.2.Hallazgos de la Implementación de la Secuencia Didáctica 115

6.2.1.Nivel literal: Punto de Partida del Grupo 116

6.2.2.Nivel Inferencial: Avances Parciales y Heterogéneos 117

6.2.3.Nivel Crítico: Reconocimiento Emergente de Postura e Ideología 119

6.2.4.La Caricatura Política como Texto Multimodal en el Aula 122

6.2.5.El Contexto Sociopolítico como Condición de la Comprensión 125

6.2.6.La Mediación Docente como Andamiaje Pedagógico 127

6.3.Alcances Pedagógicos y Sociales 130

6.4.Reflexiones Sobre las Transformaciones en las Prácticas Educativas y los Aprendizajes Generados ……..131

7.Conclusiones 133

Referencias Bibliográficas 138

Apéndice……

Lista de Tablas

Tabla 1 Veintidós técnicas para el desarrollo de la lectura crítica 45

Tabla 2 Descriptor nivel literal 72

Tabla 3 Descriptor nivel inferencial 73

Tabla 4 Descriptor nivel crítico 74

Tabla 5 Especificaciones de los ítems de la prueba diagnóstica 74

Tabla 6 Resultados consolidados de la prueba diagnóstica 77

Tabla 7 Estadísticas de la pregunta 1 de la prueba diagnóstica 78

Tabla 8 Estadísticas de la pregunta 2 de la prueba diagnóstica 79

Tabla 9 Estadísticas de la pregunta 3 de la prueba diagnóstica 80

Tabla 10 Estadísticas de la pregunta 4 de la prueba diagnóstica 81

Tabla 11 Estadísticas de la pregunta 5 de la prueba diagnóstica 82

Tabla 12 Estadísticas de la pregunta 6 de la prueba diagnóstica 84

Tabla 13 Resultados de la prueba diagnóstica por nivel de lectura 85

Tabla 14 Estadísticas de la pregunta 7 de la prueba diagnóstica 88

Tabla 15 Estadísticas de la pregunta 8 de la prueba diagnóstica 89

Tabla 16 Estadísticas de la pregunta 9 de la prueba diagnóstica 90

Tabla 17 Estadísticas de la pregunta 10 de la prueba diagnóstica 91

Tabla 18 Estadísticas de la pregunta 11 de la prueba diagnóstica 93

Tabla 19 Estadísticas de la pregunta 12 de la prueba diagnóstica 94

Tabla 20 Resultados de la prueba diagnóstica por nivel de lectura II parte de lectura II parte. 96

Tabla 21 Caracterización de la secuencia didáctica "De la imagen a la crítica: leyendo la realidad a través de la caricatura política" 104

Tabla 22 Resultados consolidados de la prueba de salida de comprensión lectora 109

Tabla 23 Comparación de los resultados del diagnóstico y la prueba de salida en las preguntas 1 a 6 del texto continuo 110

Tabla 24 Comparación de los resultados del diagnóstico y la prueba de salida en las preguntas 7 a 12 del texto discontinuo 111

Tabla 25 Síntesis comparativa de los resultados por nivel de lectura 113

Lista de Figuras

Figura 1 Promedios de lenguaje de la prueba externa Martes de Prueba Milton Ochoa de los grados 5.º, 9.º, 10.º y 11.º 17

Figura 2 Mapa de las raíces del concepto 42

Figura 3 Modelo de investigación acción de Kemmis 61

Lista de Apéndices

Los apéndices están adjuntos y puede visualizarlos en la base de datos de la biblioteca UIS

Apéndice A. Resultados ICFES (2020-2025)

Apéndice B. Consentimiento informado

Apéndice C. Autorización institucional

Apéndice D. Prueba Diagnóstica

Apéndice E. Secuencia didáctica

Apéndice F. Matriz Categorial

Apéndice G. Evidencias de los productos desarrollados por los estudiantes

Resumen

Título: La Caricatura Política como Recurso Didáctico para el Fortalecimiento de la Lectura Crítica en Estudiantes de Grado Undécimo en la Institución Educativa Mario Morales Delgado de Girón*

Autor: Diego Armando Jaimes Ramírez **

Palabras clave: Caricatura política, lectura crítica, secuencia didáctica, texto multimodal.

Descripción:

Esta investigación tuvo como propósito fortalecer la lectura crítica en estudiantes de educación media mediante el uso de la caricatura política como recurso didáctico. Surgió de la necesidad de superar las dificultades identificadas en los niveles inferencial y crítico de lectura, evidenciadas en los resultados de las pruebas SABER y en las prácticas lectoras observadas en el aula. La investigación buscó promover procesos de interpretación, análisis y argumentación frente a problemáticas sociales del contexto. El marco teórico se fundamentó en Cassany (2006), Solé (1992), Freire (1970) y Kress y Van Leeuwen (2006), quienes conciben la lectura como una práctica social, crítica y multimodal. La metodología se inscribió en el paradigma sociocrítico, con enfoque cualitativo y diseño de investigación-acción basado en el modelo de Kemmis, con 25 estudiantes de grado once. La lectura se evaluó mediante un instrumento de 12 preguntas basado en el marco ICFES 2025. Los resultados evidenciaron avances frente al diagnóstico en los niveles inferencial (del 37 % al 48 %) y crítico (del 30 % al 38 %), aunque desiguales: algunos ítems sobre caricaturas retrocedieron cuando los estudiantes desconocían los referentes sociopolíticos. Los hallazgos mostraron la importancia de la contextualización, la mediación docente y los recursos digitales para su fortalecimiento. Se concluye que la caricatura política constituye un recurso pertinente para fortalecer la lectura crítica y favorecer una comprensión más reflexiva de la realidad social.

---

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía. Directora: María del Pilar Vargas Daza. Magíster en pedagogía.

Abstract

Title: Political Cartoons as a Didactic Resource for Strengthening Critical Reading in Eleventh-Grade Students at Institución Educativa Mario Morales Delgado in Girón*

Author: Diego Armando Jaimes Ramírez **

Keywords: Political cartoon, critical reading, didactic sequence, multimodal text.

Description:

This research aimed to strengthen critical reading in upper secondary students through the use of political cartoons as a didactic resource. It arose from the need to overcome the difficulties identified at the inferential and critical levels of reading, as evidenced by SABER test results and by the reading practices observed in the classroom. The study sought to promote processes of interpretation, analysis, and argumentation regarding social issues in the students' context. The theoretical framework was grounded in Cassany (2006), Solé (1992), Freire (1970), and Kress and Van Leeuwen (2006), who conceive reading as a social, critical, and multimodal practice. The methodology followed the sociocritical paradigm, with a qualitative approach and an action research design based on Kemmis's model, involving 25 eleventh-grade students. Reading was assessed through a 12-question instrument based on the ICFES 2025 framework. The results showed progress compared to the diagnostic test at the inferential level (from 37% to 48%) and the critical level (from 30% to 38%), although uneven: some items on political cartoons declined when students lacked the sociopolitical references needed to interpret them. The findings highlighted the importance of contextualization, teacher mediation, and digital resources in strengthening these levels. It is concluded that political cartoons are a relevant resource for strengthening critical reading and fostering a more reflective understanding of social reality.

* Degree Work

** Faculty of Human Sciences. School of Education. Master's Degree in Pedagogy. Director: María del Pilar Vargas Daza. Master's in Pedagogy.

Introducción

La presente investigación tuvo como objetivo fortalecer los procesos de lectura crítica en los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Mario Morales Delgado, en Girón (Santander), mediante el diseño e implementación de una secuencia didáctica centrada en el análisis de caricaturas políticas. El estudio se desarrolló con 25 estudiantes del curso 11-A y partió de un proceso diagnóstico que permitió identificar dificultades, principalmente, en los niveles inferencial y crítico de lectura, particularmente en la interpretación de textos discontinuos y multimodales. Estas dificultades se relacionaban no solo con el reconocimiento de información implícita, sino también con la posibilidad de asumir una postura argumentada frente a los discursos que circulan en la esfera pública, lo cual evidenció la necesidad de intervenir pedagógicamente sobre estos procesos.

La investigación se sustentó en los aportes de Cassany (2006), quien orientó la comprensión de la lectura crítica a partir de los distintos planos de interpretación textual; Solé (1992), en relación con el carácter estratégico y progresivo de la comprensión lectora; Freire (1970, 1991), desde una concepción de la lectura como práctica situada, dialógica y vinculada con la transformación de la realidad; y Kress y Van Leeuwen (2006), cuyos planteamientos permitieron comprender la caricatura política como un texto multimodal en el que confluyen sistemas semióticos verbales e icónicos. Estos referentes orientaron tanto la comprensión del objeto de estudio como el diseño de una propuesta pedagógica dirigida a favorecer el tránsito desde la identificación de información explícita hacia procesos de interpretación, análisis y construcción de posturas críticas.

En coherencia con estos fundamentos, la investigación se inscribió en el paradigma sociocrítico, con un enfoque cualitativo y un diseño de investigación-acción fundamentado en el modelo de Kemmis. El proceso investigativo articuló momentos sucesivos de

diagnóstico de la situación inicial, diseño e implementación de la propuesta pedagógica, observación sistemática de los procesos desarrollados en el aula y reflexión sobre los resultados de la intervención, a partir de la información cualitativa y cuantitativa recolectada durante las distintas fases del estudio. Este carácter cíclico permitió ajustar progresivamente las decisiones pedagógicas a las necesidades identificadas en los estudiantes.

Los resultados evidenciaron avances en procesos asociados con la lectura crítica, particularmente en la construcción de inferencias, la interpretación de información implícita y el reconocimiento de intenciones comunicativas en las caricaturas analizadas. Asimismo, se observó una transformación progresiva en la manera en que los estudiantes comprendían la caricatura política, al pasar de una lectura centrada principalmente en la descripción hacia procesos de interpretación y análisis de mayor complejidad. Estos avances estuvieron estrechamente relacionados con la contextualización de las actividades propuestas, la mediación pedagógica ejercida durante el proceso y el uso de recursos digitales que favorecieron la participación de los estudiantes. En conjunto, estos hallazgos permiten reconocer el potencial de la caricatura política como recurso mediador para favorecer la interpretación, la argumentación y la reflexión sobre problemáticas propias de la realidad social.

El presente documento se estructura en siete capítulos. El primero presenta el planteamiento del problema, la justificación y los objetivos de la investigación. El segundo desarrolla los antecedentes y los referentes teóricos que sustentan el estudio. El tercero expone el diseño metodológico, los participantes y las técnicas e instrumentos empleados. El cuarto presenta el proceso y los resultados de la fase diagnóstica. El quinto describe la propuesta pedagógica y su proceso de implementación. El sexto desarrolla el análisis de los

resultados y los alcances pedagógicos de la intervención. Finalmente, el séptimo capítulo presenta las conclusiones y recomendaciones derivadas del proceso investigativo.

1. Planteamiento y Formulación del Problema

1.1. Análisis y Formulación del Problema

La lectura crítica constituye una competencia fundamental para la formación de ciudadanos capaces de analizar, interpretar y evaluar información en contextos cada vez más complejos. En la actual sociedad digital, caracterizada por un flujo informativo acelerado y masivo, no basta con comprender contenidos: es necesario cuestionar su origen, identificar sus posibles sesgos, deconstruir argumentos y juzgar su validez. Esta exigencia surge, en parte, por la proliferación de desinformación como: las *fake news* o contenidos manipulados, que circulan tanto en redes sociales como en medios tradicionales, influyendo en la manera en que las personas perciben la realidad. Como señala Cassany (2006) la lectura crítica implica "comprender más allá de las líneas, descubrir la ideología y los propósitos del autor" (p.13). En este sentido, formar ciudadanos críticos no solo se presenta como una tarea urgente, sino una condición indispensable para fortalecer las democracias y mitigar los efectos de la manipulación discursiva.

Ante este hecho, diversos organismos internacionales han destacado la importancia de esta competencia para la participación ciudadana y el desarrollo social. La UNESCO (2016) sostiene que la alfabetización crítica favorece el análisis de discursos, la identificación de perspectivas y la toma de decisiones fundamentadas, mientras que la OCDE (2023) la considera una condición indispensable para la participación efectiva en la vida adulta. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional ha promovido desde los *Lineamientos*

Curriculares de Lengua Castellana (1998) la formación de lectores capaces de interpretar los textos desde sus dimensiones culturales, sociales y políticas, reconociendo la lectura crítica como una herramienta fundamental para el ejercicio de la ciudadanía y la participación democrática (MEN, 2006; MEN, 2011).

No obstante, los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales evidencian importantes dificultades en el desarrollo de esta competencia. Según la OCDE (2023), el 50 % de los estudiantes colombianos evaluados en PISA 2022 no alcanzó los niveles mínimos de desempeño en lectura, porcentaje que supera ampliamente el promedio de los países miembros de la organización (23 %) y que sitúa al país por debajo de otras naciones latinoamericanas como Chile y México (35 % y 42 %, respectivamente). Estos resultados reflejan una problemática que limita las oportunidades académicas, sociales y laborales de los jóvenes colombianos.

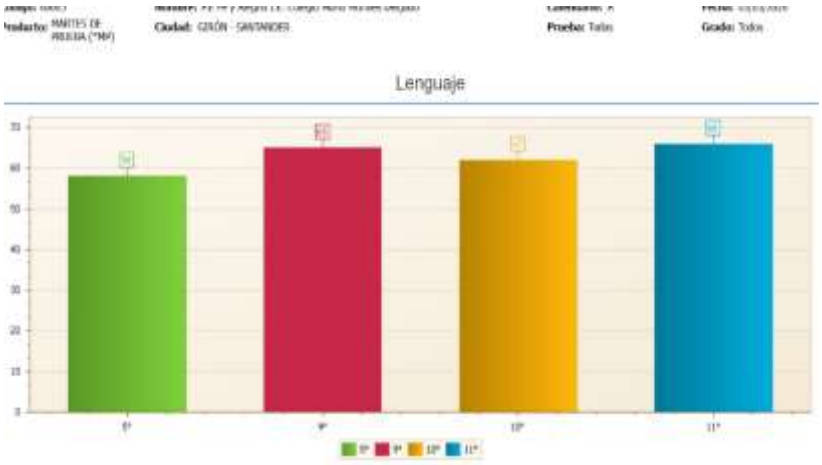
A nivel nacional, los datos anteriores se correlacionan con los resultados de las Pruebas Saber 11, que confirman una tendencia de bajo desempeño en lectura crítica. De acuerdo con Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), entre 2020 y 2024 el puntaje promedio nacional en esta competencia se ha mantenido entre los 53 y 54 puntos. En 2020 y 2021, el promedio fue de 53 puntos (ICFES, 2020, 2021), reflejando una caída atribuida, en parte, al impacto de la pandemia de COVID-19. Aunque en 2022 se registró una leve recuperación a 54 puntos (ICFES, 2022), esta cifra se ha mantenido en 2023 y 2024 (ICFES, 2023, 2024), indicando un estancamiento persistente por debajo de los estándares deseados.

En el contexto de la Institución Educativa Mario Morales Delgado, la problemática presenta características similares. Los resultados obtenidos en la prueba externa Martes de

Prueba de Milton Ochoa aplicada durante el presente año a los grados 5.º, 9.º, 10.º y 11.º fueron de 58, 65, 62 y 66 puntos, respectivamente. Aunque estos resultados muestran cierta estabilidad entre los diferentes niveles, no evidencian avances significativos en las habilidades de interpretación, análisis y argumentación.

Figura 1

Promedios de lenguaje de la prueba externa Martes de Prueba Milton Ochoa de los grados 5.º, 9.º, 10.º y 11.º



Nota. Tomado del Martes de Prueba (Milton Ochoa, 2026).

Esta tendencia se confirma al comparar estos resultados con los obtenidos por los estudiantes de undécimo grado de la Institución Educativa Mario Morales Delgado en las Pruebas Saber 11 entre 2020 y 2025, específicamente en el componente de lectura crítica. Durante ese periodo, el puntaje promedio institucional se mantuvo prácticamente estable, con 51 puntos entre 2020 y 2024, y un leve aumento a 52 puntos en 2025 (ICFES, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025) (véase Anexo 1). Aunque estos resultados muestran una ligera mejora en el último año, el avance ha sido reducido, lo que evidencia un desempeño relativamente estable y plantea la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas

orientadas al desarrollo de la lectura crítica, especialmente si se busca disminuir la brecha frente a los promedios locales, nacionales e internacionales.

Los resultados anteriores coinciden con las observaciones realizadas en la práctica pedagógica. A pesar de iniciativas institucionales como el plan lector y la actividad GiroLeo, que responde al Plan Territorial de Lectura y Oralidad, se evidencia que muchos estudiantes logran identificar información explícita, pero presentan dificultades para realizar inferencias, reconocer la intención comunicativa de los textos y construir argumentos sustentados en evidencias. Asimismo, en los espacios de lectura predominan respuestas descriptivas y una participación limitada en los procesos de análisis y discusión.

Desde la práctica docente, se observa un esfuerzo sostenido por fortalecer los procesos, aunque persisten metodologías tradicionales centradas en la decodificación y el análisis estructural del texto, dejando en segundo plano la reflexión crítica y la conexión con los contextos socioculturales de los estudiantes. Asimismo, factores del entorno institucional y familiar inciden en los hábitos de lectura: la exposición a textos diversos es reducida, la motivación lectora es baja y las oportunidades de diálogo sobre lo leído son escasas. En consecuencia, el bajo desempeño no puede atribuirse únicamente a una falta de habilidad técnica, sino a una interacción compleja entre factores pedagógicos, socioculturales y motivacionales que condicionan el desarrollo de la competencia lectora.

Esta realidad revela una problemática estructural vinculada con prácticas pedagógicas centradas en la comprensión literal, en detrimento de habilidades más complejas como la inferencia, la interpretación crítica y la reflexión argumentativa. Además, se evidencia una limitada incorporación de enfoques didácticos contemporáneos, entre ellos el uso de textos

multimodales con intencionalidad crítica, como la caricatura política, que permiten conectar la lectura con la realidad social y fomentar una postura analítica frente a los discursos.

De manera coherente con lo anterior, esta situación no es exclusiva del contexto institucional, sino que se inscribe en una tendencia nacional ampliamente discutida por expertos. Según Julián de Zubiría Samper (Semana.com, 2020), uno de los principales errores del sistema educativo colombiano ha sido concentrarse excesivamente en la gramática y ortografía sin priorizar el fortalecimiento de la competencia lectora como base para el desarrollo del pensamiento crítico. Por tal razón, se plantea la necesidad de implementar estrategias innovadoras que promuevan una lectura más crítica, profunda, consciente y contextualizada capaz de impactar en el ámbito no solo en el ámbito académico, sino también en la vida de los estudiantes potenciando así su formación como ciudadanos activos y pensantes en la sociedad contemporánea.

En este contexto, la presente investigación, que pretende utilizar el diseño de la investigación-acción como modelo metodológico, tiene como objetivo fortalecer los procesos de lectura crítica mediante el diseño e implementación de una secuencia didáctica basada en la caricatura política. Esta propuesta surge como una respuesta pedagógica concreta a las limitaciones detectadas en la práctica institucional, especialmente aquellas asociadas con el énfasis excesivo en la comprensión literal de los textos y la escasa o nula incorporación de herramientas multimodales en el aula. Se plantea por tanto una estrategia que no solo promueva el desarrollo de habilidades interpretativas y argumentativas, sino que también fomente una actitud crítica frente a la realidad, permitiendo a los estudiantes desempeñarse con mayor autonomía y consciencia dentro y fuera del aula.

De acuerdo con la situación descrita, propone la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera la implementación de una secuencia didáctica basada en la caricatura política fortalece los procesos de lectura crítica en los estudiantes de undécimo grado de la Institución educativa Mario Morales Delgado, del municipio de Girón?

Preguntas orientadoras

- ¿Cuál es el nivel de lectura en el que se encuentran los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Mario Morales Delgado, de Girón?
- ¿Cómo diseñar una secuencia didáctica basada en la caricatura política que favorezca el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de undécimo de la Institución Educativa Mario Morales Delgado, de Girón?
- ¿De qué manera puede emplearse una secuencia didáctica con énfasis en la caricatura política para potenciar la lectura crítica en estudiantes de undécimo de la Institución Educativa Mario Morales Delgado, de Girón?
- ¿Qué aprendizajes y logros pueden identificarse tras la aplicación de una secuencia didáctica basada en caricaturas políticas en el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de undécimo grado de la Institución Educativa Mario Morales Delgado, Girón?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo General:

- Fortalecer los procesos de lectura crítica en estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Mario Morales Delgado, Girón, a través de una secuencia didáctica centrada en el análisis de caricaturas políticas.

1.2.2. Objetivos Específicos:

- Identificar el nivel de lectura en el que se encuentran los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Mario Morales Delgado, de Girón.
- Diseñar una secuencia didáctica basada en la caricatura política como estrategia para desarrollar la lectura crítica en los estudiantes de undécimo de la Institución Educativa Mario Morales Delgado, de Girón.
- Implementar una secuencia didáctica basada en la caricatura política como estrategia para el fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de undécimo de la Institución Educativa Mario Morales Delgado, de Girón.
- Reflexionar sobre los alcances obtenidos a partir del desarrollo de la secuencia didáctica basada en caricaturas políticas en el fortalecimiento de procesos de lectura crítica de los estudiantes de undécimo de la Institución Educativa Mario Morales Delgado, Girón.

1.3. Justificación

La lectura, entendida no sólo como decodificación de signos, sino como una actividad compleja de interpretación y construcción de sentido, constituye un pilar fundamental sobre el cual se edifica el conocimiento, el ejercicio de ciudadanía y el desarrollo del pensamiento autónomo. En este sentido, Cassany (2006) cuestiona la concepción reducida de la lectura como simple oralización del texto, y destaca que esta implica procesos cognitivos mucho más complejos:

> Todavía hoy muchas personas creen que leer consiste en oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada. (…) Sin duda esta es una concepción muy bonita, porque destaca la universalidad y la igualdad de la lectura. (…) Pero la realidad es más compleja.” (Cassany, 2006, pp. 21-22)

Esta complejidad adquiere una relevancia particular en la sociedad contemporánea, caracterizada por la circulación constante de información y la coexistencia de discursos diversos e incluso contradictorios. En este contexto, la comprensión literal resulta insuficiente, pues los lectores requieren competencias que les permitan cuestionar, contrastar y evaluar críticamente los mensajes que reciben. Como señala Cassany (2006), leer críticamente implica comprender más allá de las líneas e identificar las ideologías y propósitos presentes en los textos (p. 13).

Desde esta perspectiva, la presente investigación se justifica en la necesidad de fortalecer la lectura crítica como una competencia esencial para la formación integral del estudiantado. Esta necesidad adquiere mayor relevancia en contextos educativos como el de la Institución Educativa Mario Morales Delgado, donde muchos estudiantes enfrentan complejas problemáticas de orden socioeducativas, económicas y culturales. En consecuencia, resulta pertinente implementar propuestas pedagógicas contextualizadas que favorezcan la comprensión crítica de la realidad y promuevan el papel del estudiante como sujeto transformador, en coherencia con los principios de la educación popular y las pedagogías sociocríticas que orientan la institución. Como plantea Freire (1970), la educación debe constituirse en un acto de conocimiento y transformación de la realidad.

En este marco, la caricatura política emerge como un recurso didáctico pertinente por su carácter comunicativo, crítico y multimodal. Al integrar elementos verbales y visuales cargados de significados simbólicos, ideológicos y culturales, lo que exige al lector una interpretación activa. Como destacan Barragán y Gómez (2012):

> esta clase de imágenes, ricas en una amplia gama de recursos retóricos y sobrecargadas de valor simbólico e ideológico, postulan un ideal de lector crítico, sagaz y

> analítico que no solamente debe emocionarse o reír, sino también asumir una postura política y ética (p.86).

Por ello, la caricatura política favorece el desarrollo de habilidades inferenciales, argumentativas y críticas indispensables para la interpretación de los discursos que circulan en la sociedad.

La pertinencia de este enfoque se refuerza al considerar los hábitos actuales de consumo de información de los jóvenes colombianos. Si bien el 75% de la población lectora mayor de 18 años sigue consumiendo libros (Cámara Colombiana del Libro, 2024), la incursión en nuevos formatos para mantenerse informados es significativa. Las páginas web son utilizadas por el 38% de los lectores, y las redes sociales por el 34% (Cámara Colombiana del Libro, 2024). Esta tendencia digital se refleja también en el consumo de contenido por formato: según una encuesta de Ipsos realizada en noviembre de 2024 y divulgada por el medio Infobae, el 30% de las preferencias de contenido en redes sociales corresponden a videos de TikTok, seguidos por los Reels de Instagram (21%) y los blogs de YouTube (20%) (Ipsos, citado en Garzón, 2025). En consecuencia, los estudiantes se encuentran expuestos diariamente a mensajes multimodales que requieren competencias críticas para ser interpretados y evaluados adecuadamente.

En este contexto, la relevancia social de la investigación radica en contribuir a la formación de ciudadanos capaces de distinguir entre información confiable y desinformación, analizar críticamente los discursos mediáticos y participar de manera responsable en la vida democrática. Como sostiene Santisteban (2019), la educación debe preparar a las personas para interpretar críticamente la realidad y actuar sobre ella de manera ética y comprometida (p. 45). Esta necesidad resulta especialmente significativa en el ámbito

escolar, donde muchos estudiantes presentan dificultades para analizar críticamente los mensajes visuales y multimodales que consumen cotidianamente.

Por tanto, fortalecer la lectura crítica trasciende el mejoramiento de la comprensión lectora y se convierte en una necesidad ética, política y cultural. Su desarrollo permite formar sujetos capaces de reconocer intencionalidades, identificar sesgos y construir posiciones argumentadas frente a los problemas de su contexto. Desde esta perspectiva, los principales beneficiarios serán los estudiantes, quienes fortalecerán sus capacidades para analizar, valorar y construir opiniones fundamentadas. Como señala Cassany (2003), "la lectura crítica es el único procedimiento didáctico que fortalece el crecimiento de un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidad de compromiso con la comunidad" (p. 129).

Asimismo, se abrirá una posibilidad para que el profesorado avance hacia la transformación de las prácticas tradicionales para abordar temas relevantes de manera dinámica y motivadora, enriqueciendo sus prácticas pedagógicas. A un nivel más amplio, la comunidad educativa y las familias también se beneficiarán al evidenciar el impacto de formar estudiantes más reflexivos y participativos, contribuyendo así a la construcción de una ciudadanía más informada y responsable frente a problemáticas locales, nacionales e internacionales.

Finalmente, esta investigación busca aportar al campo académico y pedagógico al explorar el potencial de la caricatura política como herramienta didáctica para el fortalecimiento de la lectura crítica en contextos escolares vulnerables, un tema aún escasamente abordado en la literatura especializada. De esta manera, se espera generar insumos para futuras investigaciones sobre el uso de textos multimodales en la educación y

aportar evidencias que orienten el diseño de propuestas pedagógicas contextualizadas para el desarrollo de la lectura crítica.

2. Marco Referencial

El presente estudio se fundamenta en una revisión bibliográfica orientada a la recolección y análisis de información relevante. Dicha revisión se realizó en bases de datos académicas como: Scielo, Dialnet, Jstor, Google Scholar, así como los principales repositorios institucionales de Argentina, Colombia, Chile, España, México y Perú. La búsqueda se efectuó mediante el uso de términos clave como "lectura crítica, "textos multimodales", "caricatura" y "caricatura política". Este proceso permitió identificar investigaciones relacionadas con la incorporación de la caricatura política como recurso para fortalecer la lectura crítica. Los documentos seleccionados, que incluyen artículos científicos, tesis de posgrado y doctorado, fueron elegidos con base en su pertinencia temática, actualidad (no mayor a 8 años de antigüedad) y valor teórico-metodológico para la presente investigación.

2.2. Antecedentes de Investigación

2.2.1. A Nivel Internacional

Uno de los antecedentes más relevantes para esta investigación es la tesis de maestría de Madrid Stuardo (2023), titulada *¿Cómo se construye la veracidad en las noticias que circulan en redes sociales?: una propuesta didáctica multimodal en el electivo de participación y argumentación en democracia en III° y IV° medio,* desarrollada en Chile.

Este trabajo propone una secuencia didáctica orientada a desarrollar la alfabetización mediática crítica en estudiantes de enseñanza media, desde una perspectiva multimodal. El objetivo central fue diseñar una propuesta didáctica que permitiera a los estudiantes analizar críticamente la veracidad de las noticias en redes sociales, basada en la Teoría Metafuncional de Halliday (1979) y en categorías multimodales Kress y Van Leeuwen, (2021). La metodología incluyó dos evaluaciones diagnósticas, una secuencia de siete etapas de análisis crítico multimodal y una evaluación final centrada en la presentación oral comparativa de tres noticias graduadas por su nivel de tendenciosidad. Los resultados se presentan de manera cuantitativa, para la muestra completa, y cualitativa para la selección de grupos representativos en el nivel avanzado e intermedio, evidenciando el impacto de la secuencia: los estudiantes lograron integrar la multimodalidad para analizar las ideologías y posicionamientos en las noticias digitales, fortaleciendo así su alfabetización mediática crítica.

La pertinencia de este trabajo radica en que demuestra la efectividad del enfoque multimodal y el análisis crítico en el ámbito educativo como estrategia para enfrentar la desinformación en la era digital. Además, aporta fundamentos teóricos y metodológicos para esta propuesta, que busca promover la lectura crítica en el aula a través del análisis de discursos multimodales, particularmente las caricaturas políticas, entendidas como textos que combinan elementos visuales, verbales e ideológicos que requieren una lectura profunda y contextualizada.

En la misma línea, la tesis doctoral de Brenner Galarza (2021), titulada *Influencia del contexto en el discurso de la caricatura política en la formación de la actitud en los estudiantes de las universidades César Vallejo y ESAN,* desarrollada en Lima. Su objetivo

fue determinar la influencia del discurso de la caricatura política en la formación de actitudes en estudiantes universitarios de las universidades César Vallejo y ESAN, comparándola con la influencia de las noticias periodísticas tradicionales. La metodología utilizada fue un enfoque básico, aplicado-explicativo y diseño cuasi experimental de tipo transeccional, se aplicó a una muestra de 98 estudiantes que cursaban asignaturas relacionadas con la comunicación. Los resultados revelaron que la caricatura política influye significativamente en la cognición y percepción de los acontecimientos representados, aunque su impacto en los componentes afectivos y comportamentales fue menor.

Este estudio resulta de gran importancia porque valida el uso de la caricatura como recurso pedagógico para desarrollar una lectura crítica de la realidad sociopolítica. Reafirma su valor como vehículo para el análisis ideológico y discursivo, fortaleciendo así el núcleo de la propuesta que aquí se desarrolla, aunque evidencia limitaciones en plano afectivo-conductual, pues el impacto de la caricatura sobre las emociones y los cambios de comportamiento de los estudiantes fue menos significativo que en los componentes cognitivos.

De igual relevancia resulta la tesis de maestría de Paredes Neira (2018), titulada *Propuesta de secuencia didáctica para el desarrollo de lectura crítica en alumnos de nivel medio superior en un tema de literatura mexicana*, realizado en México. El objetivo de esta investigación fue diseñar y validar estrategias de enseñanza-aprendizaje mediante una secuencia didáctica que, sustentadas teórica y pedagógicamente, fomentarán la lectura crítica en el aula. La metodología, fundamentada en la pedagogía crítica, las corrientes psicogenética y sociocultural, el aprendizaje situado, la lectura compartida y la elaboración de preguntas, utilizando diversos instrumentos para el diagnóstico, la ejecución y la evaluación de las

actividades. Como resultado principal, el estudio demostró la eficacia de esta secuencia didáctica para desarrollar lectores críticos capaces de analizar no solo textos literarios, sino también su entorno social, y confirmó que la habilidad de la lectura crítica es un proceso que puede desarrollarse eficazmente a través de la lectura compartida y de preguntas inductivas planificadas por el docente.

Este antecedente aporta un marco metodológico sólido al evidenciar la eficacia de una secuencia didáctica para promover la lectura crítica, sirviendo como un modelo metodológico y didáctico para la construcción de nuestra propia propuesta. Sus aportes, especialmente en lo referente a la lectura compartida y el uso de preguntas inductivas, serán adaptadas y aplicadas al análisis de la caricatura política como texto multimodal.

2.1.2. A Nivel Nacional

A nivel nacional, se encuentra la tesis de maestría de Carlos Acosta (2018), titulada *La caricatura política; una propuesta didáctica para la formación de sujetos políticos que fomenten espacios de participación en la escuela*, realizada en Bogotá. El objetivo principal de esta investigación fue elaborar una propuesta didáctica que permitiera incorporar el análisis de la caricatura política en el aula con el fin de formar sujetos políticos capaces de generar espacios de participación en la escuela. Para lograrlo, empleó un enfoque exploratorio-descriptivo con metodología de investigación acción participativa (IAP), lo que permitió una aproximación crítica, reflexiva y transformadora al uso educativo de la imagen como recurso pedagógico. Los resultados principales de su trabajo subrayan la pertinencia de la caricatura política en el contexto escolar, no solo por su capacidad para estimular el

pensamiento crítico y la argumentación, sino también por fomentar el debate, la conciencia social y la creatividad de los estudiantes.

Este antecedente es fundamental para esta investigación porque consolida el valor pedagógico de la caricatura política como un recurso multimodal y crítico en el aula. Además, respalda la inclusión de este tipo de textos visuales y discursivos como herramientas eficaces para fomentar el análisis ideológico, la participación estudiantil y la formación de ciudadanos críticos.

En consonancia con los estudios que evidencian el valor de la lectura crítica para interpretar discursos complejos, el trabajo realizado por Betty Romero & María Ramírez (2020) titulado *Lectura crítica a partir de problemas socialmente relevantes*, se orienta hacia el fortalecimiento de estas habilidades mediante la incorporación de problemáticas socialmente relevantes en el aula. Su objetivo fue potenciar el nivel de lectura crítica mediante una unidad didáctica articulada a problemas socialmente significativos, desarrollada en el área de Ciencias Políticas y Económicas. Este estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo descriptivo, con una metodología inductiva aplicada a 20 estudiantes. El diagnóstico inicial reveló que la mayoría de los estudiantes presentaban dificultades en los niveles contextual, inferencial e intertextual de la lectura crítica. Para abordarlas, se diseñó una unidad didáctica compuesta por cuatro secuencias que incluían textos continuos y discontinuos sobre temas de relevancia social. Los resultados evidenciaron avances moderados en la lectura contextual e inferencial, y un progreso leve en la lectura intertextual. Además, se observó un alto nivel de motivación en los estudiantes, generado por la conexión entre con los contenidos académicos y los temas significativos tratados, lo que favoreció una mayor implicación y participación en el proceso de lectura crítica.

Este antecedente resulta clave para esta investigación, en tanto que respalda la efectividad de diseñar propuestas didácticas que integren contenidos escolares con problemáticas sociales relevantes para desarrollar la lectura crítica. Asimismo, refuerza la importancia de utilizar textos auténticos y multimodales, como las caricaturas políticas, que inviten a los estudiantes a cuestionar, interpretar y posicionarse frente a discursos complejos, favoreciendo así su formación como sujetos críticos, reflexivos y comprometidos con su entorno.

Complementando esta línea investigativa, pero con un enfoque en el desarrollo de la lectura crítica, se encuentra la tesis de maestría de Ángela Rodríguez (2020), titulada *Las 22 técnicas de Cassany: una propuesta para potenciar la lectura crítica, realizada en la Universidad del Externado.* Este estudio partió de la necesidad de fortalecer la lectura crítica desde los primeros grados de la educación básica, desmitificando la idea de que dicha competencia debe reservarse para la educación media. El objetivo fue evaluar cómo se potencia la lectura crítica en estudiantes de Grado sexto a partir de la apropiación de las 22 técnicas propuestas por Cassany. La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo y metodología de investigación acción, el estudio se llevó a cabo con 14 estudiantes del Liceo Hermano Miguel La Salle. Se implementó fase diagnóstica, seguida de la aplicación de las técnicas y una evaluación final. Los resultados demostraron que la renovación de las prácticas tradicionales de comprensión lectora, a través de la integración de las 22 técnicas de Cassany, dinamiza el aprendizaje, permite explorar múltiples interpretaciones a través de recursos tecnológicos y promueve la lectura vinculada a contextos culturales, sociales, políticos y económicos, enriqueciendo así la competencia lectora más allá de la decodificación textual.

Este antecedente fortalece teóricamente nuestra investigación al mostrar la aplicabilidad de las técnicas de Cassany no solo como herramientas didácticas, sino como un marco conceptual sólido para abordar la lectura desde una perspectiva crítica, interpretativa e interdisciplinar, puesto que orienta el análisis crítico de textos multimodales, en especial, de caricaturas políticas, al trabajar aspectos como la intención del autor, la construcción discursiva y las múltiples interpretaciones que emergen de los discursos. De este modo, la propuesta de Cassany no solo inspira la práctica pedagógica, sino que respalda la articulación entre contexto y formación ciudadana, elementos centrales en nuestro estudio.

2.1.3. A Nivel Local

Continuando con los estudios que abordan la lectura crítica por medio de la caricatura, a nivel local, encontramos el trabajo de maestría de Diana Durán (2023) *La caricatura y el meme: una propuesta para el fortalecimiento de la lectura crítica con estudiantes de Educación Media*, realizado en Bucaramanga. Su objetivo principal fue fortalecer los procesos de lectura crítica en los estudiantes de décimo grado del Colegio Metropolitano del Sur mediante una secuencia didáctica basada en el uso pedagógico de la caricatura y el meme. Para lograrlo, la investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, bajo el paradigma sociocrítico, y se enmarcó metodológicamente en la investigación acción, siguiendo el modelo de Kemmis. Participaron 37 estudiantes de grado décimo, y se aplicaron instrumentos como un cuestionario diagnóstico inicial, observación participante mediante diario de campo, una secuencia didáctica compuesta por cuatro talleres y un cuestionario final comparativo. Los resultados demostraron que, tras la intervención, los estudiantes lograron avances importantes en los tres niveles de lectura, literal, inferencial y crítico, con mejoras particularmente significativas en el nivel crítico.

Este antecedente aporta de manera directa a la presente investigación al respaldar teóricamente el uso de textos multimodales, como la caricatura política, como recurso pedagógico para promover la lectura crítica en estudiantes de educación media. Además, sustenta metodológicamente esta investigación al validar el uso de secuencias didácticas en un diseño de investigación acción, centradas en el análisis crítico de discursos informativos contemporáneos.

Siguiendo esta línea, se consolida el trabajo de maestría de Kelly Villamizar (2021), titulado *Secuencia didáctica para promover la lectura crítica: implementación de una propuesta didáctica sobre caricatura orientada a promover la lectura crítica en estudiantes de undécimo grado de una institución pública del sector rural en el departamento*, realizado en Bucaramanga. La investigación parte de la premisa de que, si bien los jóvenes están inmersos en una vasta cantidad de información visual, las instituciones educativas aún priorizan la lectura de textos escritos, subestimando el potencial comunicativo y semántico de la imagen. El objetivo fue fomentar la lectura crítica a través del uso de la caricatura, mediante una propuesta didáctica implementada con estudiantes de grado undécimo en una institución rural del Norte de Santander. La investigación adoptó un enfoque cualitativo con diseño metodológico de investigación acción, estructurada en cuatro momentos: diagnóstico del problema, diseño del plan de acción, implementación de la secuencia didáctica y seguimiento de la intervención. La muestra incluyó a 10 estudiantes. Entre los resultados más relevantes se subraya la urgencia de integrar prácticas culturales contemporáneas, como el uso de la imagen, la multimodalidad y los géneros discursivos actuales, entre ellos la caricatura, en las propuestas de lectura crítica. Asimismo, se evidenció la necesidad de transformar la visión tradicional del texto escrito como único vehículo de pensamiento

crítico, reconociendo el valor formativo de lo visual en la construcción de sentido, identidad y posicionamiento ideológico.

Este estudio aporta teóricamente al resaltar el carácter discursivo, cultural y político de la caricatura como texto multimodal con potencial para generar reflexión crítica. A nivel metodológico, reafirma nuestra investigación al evidenciar la necesidad de diseñar secuencias didácticas que integren las prácticas culturales de los estudiantes y promuevan una enseñanza situada y significativa. De este modo, valida el uso de la caricatura política como un género clave para desarrollar la lectura crítica en contextos educativos actuales.

Otro antecedente relevante es el trabajo de maestría de Marlon Andrés Rueda Rincón (2018), titulado *Contribución de la caricatura para el desarrollo de procesos de pensamiento crítico a través de la lectura.* El objetivo fue identificar el impacto de una secuencia didáctica centrada en la caricatura como texto multimodal para desarrollar la lectura crítica en estudiantes de educación media, en respuesta a los bajos niveles de comprensión inferencial e intertextual detectados en las pruebas SABER. La metodología se enmarcó en un enfoque cualitativo con diseño de investigación acción, siguiendo el modelo de Kemmis, y se estructuró en tres momentos: planificación-acción, observación y reflexión. La muestra estuvo conformada por 12 estudiantes de décimo grado (3 hombres y 9 mujeres). Los resultados mostraron avances significativos en la capacidad de análisis discursivo de los estudiantes y en la habilidad para interpretar problemáticas sociales a través de obras gráficas, especialmente caricaturas de autores colombianos.

Este antecedente es pertinente porque profundiza, una vez más, en la fundamentación teórica que sustenta el uso de la caricatura como un recurso eficaz para el desarrollo del pensamiento crítico y la lectura. Al demostrar cómo el lenguaje visual potencia la

interpretación, la argumentación y la reflexión sobre problemáticas sociales, respalda sólidamente nuestra propuesta, que también apuesta por el análisis de caricaturas políticas como estrategia didáctica para fortalecer la lectura crítica en el aula.

2.2. Marco Teórico

Los conceptos que fundamentan teóricamente esta investigación son la pedagogía popular, la lectura y sus niveles de comprensión, la lectura crítica, el texto multimodal, la caricatura y la caricatura política, y la secuencia didáctica, articulados en torno al propósito central del estudio: fortalecer la lectura crítica mediante el uso de la caricatura política como recurso didáctico. La pedagogía popular aporta la perspectiva crítica de la educación; las concepciones de lectura explican los procesos de construcción de significado; la lectura crítica es el eje central para interpretar y valorar los discursos; el texto multimodal reconoce la participación de diferentes sistemas de significación; la caricatura política se configura como el texto objeto de análisis; y la secuencia didáctica traslada estos fundamentos al contexto pedagógico. Así, el marco teórico no se limita a definiciones, sino que establece relaciones entre las perspectivas que sustentan la propuesta de intervención.

2.2.1. La Pedagogía Popular

La pedagogía popular se configura como una corriente educativa crítica orientada a transformar las condiciones de opresión y desigualdad mediante la construcción colectiva del conocimiento. Esta perspectiva sostiene que la educación no puede reducirse a la simple transmisión de contenidos, sino que debe concebirse como un proceso dialógico, participativo y emancipador. Paulo Freire, considerado su principal referente, plantea que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados

por el mundo" (Freire, 1970, p. 79). Esta concepción sitúa al estudiante como sujeto activo del proceso educativo y reconoce la realidad como un elemento fundamental para la construcción del conocimiento.

Uno de los conceptos centrales de esta perspectiva es la concientización, entendida como el proceso mediante el cual los sujetos desarrollan una comprensión crítica de su realidad y adquieren posibilidades de intervenir en ella. Para Freire (1973), la educación debe contribuir a que las personas reconozcan las condiciones que configuran su contexto y se asuman como agentes de transformación. En este sentido, Giroux (1990) destaca el carácter dialógico de la educación crítica como posibilidad para cuestionar relaciones de poder y reconocer las voces de los sujetos que participan en el proceso educativo. Aunque ambos autores desarrollan sus planteamientos desde perspectivas particulares, coinciden en superar una educación basada en la transmisión pasiva del conocimiento y en otorgar un papel activo al estudiante.

Esta comprensión de la concientización como práctica situada encuentran un interlocutor cercano en Marco Raúl Mejía Jiménez, quien, sostiene que la educación popular debe entenderse como una construcción "desde el Sur y desde abajo" (Mejía Jiménez, 2015), es decir, como un proyecto pedagógico-político que se elabora desde las particularidades culturales, sociales y políticas de América Latina, y no como una simple adaptación de modelos educativos originados en el Norte global. Para el autor, "no existe acción educativa y pedagógica sin contexto" (Mejía Jiménez, 2015, p. 108), lo cual implica reconocer que enseñar a leer críticamente un texto —incluida la caricatura política— exige situarlo siempre en las condiciones concretas en que los estudiantes viven y producen sentido. Mejía Jiménez propone además que la educación popular se sostiene en el diálogo, la confrontación y la

negociación de saberes, superando lo que Freire denominó "educación bancaria" y otorgando legitimidad al saber que los sujetos ya poseen antes de entrar al aula. Esta idea amplía la perspectiva de Freire y Giroux al situarla explícitamente en las particularidades colombianas y latinoamericanas que enmarcan la presente investigación.

Esta concepción de la educación se relaciona directamente con la manera en que Freire entiende el acto de leer, pues la lectura no puede separarse de la comprensión de la realidad en la que se encuentra el sujeto. Como afirma Freire (citado en Revista Educación y Cultura, 2021):

> Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible si aceptamos la historia no como determinismo sino como posibilidad y si reconozco que nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los otros de manera neutral, y por ello mismo estudiar implica compromiso social y no solamente leer la palabra, sino primero saber leer el mundo (p. 41).

Peter McLaren radicaliza esta lectura crítica del mundo al plantear lo que denomina una "pedagogía crítica revolucionaria" (McLaren, 2005, p. 73), en la cual la escuela no es un espacio neutral de transmisión de conocimientos, sino un escenario donde se disputan relaciones de poder, valores y visiones de mundo. McLaren (2005) sostiene que las instituciones educativas reproducen, a través de sus prácticas cotidianas y de los textos que allí circulan, las relaciones de dominación propias de la sociedad, pero que esas mismas instituciones pueden convertirse también en espacios de resistencia y cuestionamiento. Este planteamiento resulta particularmente pertinente para la presente investigación, en la medida en que la caricatura política, como texto cultural cargado de intencionalidad ideológica, puede analizarse en el aula precisamente como uno de esos escenarios de disputa simbólica:

un espacio donde los estudiantes no solo decodifican un mensaje, sino que identifican las relaciones de poder que ese mensaje visibiliza o encubre.

Finalmente, el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos aporta a este marco un horizonte epistemológico que permite justificar, desde una perspectiva más amplia, por qué un texto no canónico como la caricatura política merece un lugar legítimo en la enseñanza de la lectura crítica. Sousa Santos (2009) cuestiona lo que denomina la "monocultura del saber", es decir, la tendencia de la racionalidad occidental moderna a reconocer como válido únicamente el conocimiento científico, descalificando otras formas de saber y de expresión cultural. Frente a esta monocultura, el autor plantea la necesidad de una ecología de saberes que reconozca la pluralidad de formas legítimas de producir y comunicar sentido, entre las cuales caben expresiones populares como la caricatura, el humor gráfico o la sátira política. Para Sousa Santos (2009), no es posible una justicia social plena sin una justicia cognitiva que valore estas otras formas de conocimiento, lo cual respalda epistemológicamente la decisión de tomar la caricatura política como objeto legítimo de lectura crítica en el aula.

Este planteamiento permite establecer un vínculo entre la pedagogía popular y la lectura crítica, pues comprender un texto implica también relacionarlo con las condiciones sociales, culturales y políticas en las que se produce. Desde esta perspectiva, la caricatura política puede constituirse en una oportunidad pedagógica para que los estudiantes no solo interpreten un mensaje, sino que relacionen lo representado con situaciones de su realidad, reconozcan diferentes posiciones y construyan una postura frente a ellas. Así, la pedagogía popular aporta a esta investigación un horizonte sociocrítico desde el cual la lectura puede entenderse como una práctica de comprensión y reflexión sobre el mundo.

2.2.2. La Lectura

La lectura es un proceso complejo, dinámico e interactivo de construcción de significados. Esta concepción supera una visión centrada exclusivamente en la decodificación y reconoce la interacción entre el lector, el texto y el contexto. En esta línea, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 1998), en sus Lineamientos Curriculares de lengua castellana, define la lectura como una construcción de sentido que emerge precisamente de esa interacción. Bajo esta perspectiva, el significado no reside exclusivamente en el texto, sino que se genera en el diálogo entre los conocimientos previos del lector, las características del texto y el contexto sociocultural.

Desde una mirada cognitiva, Isabel Solé (1992) señala que "leer es un proceso de interacción entre un lector y un texto, a través del cual el primero interpreta los contenidos que este aporta" (p. 96). Esta interpretación exige que el lector movilice estrategias, habilidades y conocimientos acumulados, así como su capacidad inferencial. Por su parte, Cassany (2009), amplía esta visión hacia dimensión social, al afirmar que "leer y comprender es 'participar' en una actividad preestablecida socialmente" (p. 18). Es decir, la lectura implica asumir un rol dentro de una comunidad discursiva, con sus propios códigos, valores e interpretaciones. En una perspectiva cercana, Emilia Ferreiro (2001) profundiza aún más en esta dimensión histórica y cultural al afirmar que "los verbos leer y escribir no tienen una definición unívoca. Son verbos que remiten a construcciones sociales" (p. 41).

Aunque estos autores enfatizan dimensiones diferentes —cognitiva en Solé, sociocultural en Cassany e histórico-cultural en Ferreiro—, sus planteamientos se complementan al comprender la lectura como un proceso que supera la recepción pasiva de información. Esta articulación resulta pertinente para la investigación, pues la interpretación

de la caricatura política requiere movilizar conocimientos, establecer relaciones y reconocer el contexto en el que se construye el mensaje.

Desde esta concepción, la competencia lectora implica la capacidad de interactuar con diferentes tipos de textos y utilizar estrategias de comprensión de acuerdo con los propósitos de lectura. Solé (2012) plantea tres dimensiones relacionadas con aprender a leer, leer para aprender y establecer una relación personal con los textos. Asimismo, Solé (1992) propone organizar el proceso lector en tres momentos: antes, durante y después de la lectura. Estos momentos permiten activar conocimientos previos, orientar la comprensión, monitorear el proceso y posteriormente reflexionar sobre lo leído. Esta perspectiva resulta útil para la propuesta didáctica, en tanto proporciona una estructura para acompañar progresivamente el análisis de los textos.

Profundizando en el significado de leer, Cassany (2006), identifica tres enfoques predominantes: la concepción lingüística, centrada en la recuperación del sentido semántico del texto; la concepción psicolingüística, que considera la lectura como una construcción significativa en la interacción lector-texto; y la concepción sociocultural, que entiende la lectura como una práctica cultural inscrita en una comunidad, donde los saberes previos son socialmente adquiridos y el acto de leer se define por las condiciones históricas, sociales y comunicativas. Esta última perspectiva adquiere especial relevancia para la presente investigación, puesto que la caricatura política no puede interpretarse de manera aislada de los acontecimientos, actores y discursos que representa.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998) en alineación con estándares internacionales de la UNESCO (2016) propone tres niveles de comprensión lectora que orientan los documentos curriculares y evaluaciones nacionales: literal, enfocada en

identificar información explícita; inferencial, que implica completar significados implícitos y establecer relaciones dentro del texto; y crítica, que permite valorar la postura del autor y contrastarla con otras perspectivas.

De forma simultánea, Cassany (2003) plantea una clasificación tripartita que incorpora dimensiones sociales y éticas ausentes en el enfoque tradicional: leer en las líneas, asociado a la comprensión literal; leer entre líneas, que implica inferir significados implícitos; y leer detrás de las líneas, orientado a una lectura crítica que permita analizar las intenciones del autor, los supuestos ideológicos y las voces silenciadas en el texto. Mediante estas categorías, el autor incorpora con mayor énfasis la dimensión social e ideológica del discurso.

Esta complementariedad entre el enfoque del MEN y la propuesta de Cassany resulta fundamental para la presente investigación. Mientras el primero organiza pedagógicamente los procesos de comprensión, Cassany amplía su alcance hacia el análisis de intenciones, voces y posicionamientos discursivos. Juntos constituyen un referente clave para comprender la lectura crítica como un proceso progresivo, en el que el estudiante no solo identifica e interpreta información, sino que también analiza el discurso y construye una posición frente a él.

En síntesis, los aportes revisados permiten comprender la lectura como una práctica situada en la que intervienen procesos cognitivos, conocimientos previos y condiciones sociales y culturales. Esta concepción constituye el punto de partida para abordar la lectura crítica, entendida como una forma de lectura que profundiza en las intenciones, perspectivas y significados que subyacen a los discursos.

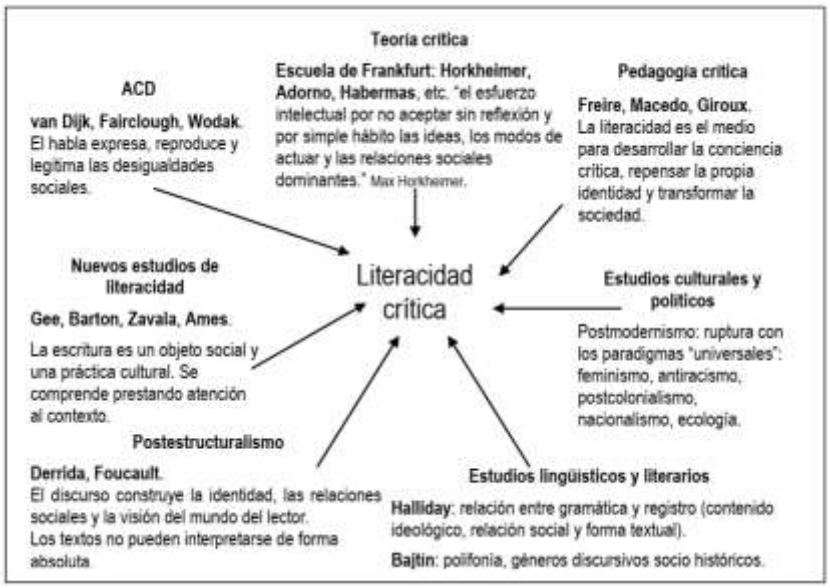
2.2.3. Lectura Crítica

La lectura crítica constituye una práctica que trasciende la comprensión literal del texto para involucrar la interpretación de sus intenciones, perspectivas, supuestos y relaciones con el contexto. Desde esta perspectiva, el lector no se limita a identificar información, sino que examina aquello que el discurso comunica, las posiciones que representa y las condiciones sociales en las que se produce. Esta noción resulta especialmente pertinente para el análisis de la caricatura política, un texto que condensa posturas ideológicas y críticas sociales que exigen del lector una interpretación que va más allá de lo explícito.

El término crítico proviene del griego *kritikós,* asociado a la capacidad de emitir juicios fundamentados y discernir entre diversas interpretaciones (Cassany & Castellá, 2010). Desde una perspectiva contemporánea, la lectura crítica encuentra sus raíces en la tradición de la teoría crítica desarrollada por la Escuela de Frankfurt, la cual influyó posteriormente en propuestas pedagógicas emancipadoras como la de Paulo Freire, orientadas a la formación de sujetos capaces de cuestionar y transformar la realidad social (Cassany & Castellá, 2010).

Figura 2

Mapa de las raíces del concepto



Nota. Tomado de "Aproximación a la literacidad crítica" (p. 358), por D. Cassany & J. M. Castellá, 2010, Perspectiva, 28(2).

A partir del análisis de la figura presentada, se identifica que el concepto de lectura crítica surge como una respuesta a la necesidad de formar ciudadanos en contextos democráticos, con la capacidad de cuestionar, reflexionar y comprender su realidad para participar activamente en su transformación.

Desde esta perspectiva, la lectura trasciende el ámbito académico y se relaciona con la formación de sujetos autónomos, reflexivos y capaces de intervenir en su entorno (Freire, citado en Cubides, Rojas y Cárdenas, 2017; Remolina, 2013; Cassany & Castellá, 2010). En este sentido, los planteamientos de Freire y Cassany resultan complementarios para esta investigación. Mientras Freire concibe la lectura como una práctica política vinculada con la concientización y la transformación social, Cassany aporta herramientas para analizar las

intenciones, perspectivas y supuestos presentes en los discursos. Así, ambas perspectivas permiten comprender la lectura crítica tanto como una práctica orientada a interpretar y cuestionar la realidad, como un proceso de análisis de los discursos que la configuran. Esta articulación resulta especialmente pertinente para el estudio de la caricatura política, en la que los recursos visuales y discursivos expresan posiciones ideológicas que requieren ser interpretadas críticamente.

Así pues, para que esta forma de lectura se concrete como una práctica crítica y transformadora, es indispensable entender que implica distintos niveles de procesamiento textual. Como se mencionó en el apartado anterior, Cassany propone una clasificación tripartita de los planos de lectura: leer *las líneas*, *entre líneas* y *detrás de las líneas*. En su artículo *Aproximaciones a la lectura crítica* (2003), desarrolla con mayor detalle estos niveles que pueden coexistir en un mismo texto.

> Leer *las líneas* se refiere a la comprensión literal de las palabras del fragmento; leer *entre líneas* implica identificar los elementos implícitos que contribuyen a la coherencia global del texto y a la construcción de su significado profundo; y leer *detrás de las líneas* requiere comprender las intenciones del autor, el contexto en que se inscribe el texto, y articular una postura crítica frente a las ideas que allí se exponen (Cassany, 2003, p. 116).

De este modo, la propuesta de Cassany amplía los niveles de comprensión abordados anteriormente, al incorporar de manera explícita el análisis de las intenciones, perspectivas y condiciones sociales que subyacen a los discursos. La lectura crítica, por tanto, no supone abandonar los procesos literal e inferencial, sino avanzar desde ellos hacia una interpretación reflexiva y contextualizada. En esta misma dirección, Cassany (2003) plantea que esta

interpretación exige que el lector tome partido, a favor o en contra, frente a la postura que el discurso defiende (p. 117).

Este planteamiento coincide, en su propósito formativo, con Serrano de Moreno y Madrid de Forero (2017), quienes destacan que:

> la lectura crítica es una capacidad de atención prioritaria en el contexto educativo actual, a fin de favorecer la formación de ciudadanos reflexivos, cuestionadores y con autonomía de pensamiento. Ciudadanos capaces de interpretar los valores dominantes, identificar puntos de vista y desentrañar intencionalidades, imaginarios e ideologías que subyacen en la diversidad de textos que circulan en la vida social (p. 58).

Ambas perspectivas convergen en la necesidad de formar lectores capaces de superar la recepción pasiva de los textos y asumir una posición reflexiva frente a los discursos. Mientras Cassany enfatiza los procesos necesarios para analizar el contenido, las intenciones y los puntos de vista, Serrano de Moreno y Madrid de Forero (2017) resaltan su incidencia en la formación de ciudadanos reflexivos y autónomos. Este encuentro resulta pertinente para la presente investigación, pues permite vincular el desarrollo de habilidades de análisis textual con la formación de lectores capaces de asumir una posición crítica frente a los discursos que circulan en su contexto.

Esta perspectiva también encuentra correspondencia con las orientaciones del sistema educativo colombiano. El Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) reconocen la importancia de desarrollar procesos lectores que permitan a los estudiantes identificar intenciones comunicativas, establecer relaciones entre diferentes posiciones y distinguir sus propias ideas de aquellas presentes en el texto (ICFES, 2021).

No obstante, esta relación debe comprenderse teniendo en cuenta los diferentes propósitos de cada perspectiva. Mientras el ICFES aborda la lectura crítica desde un marco de evaluación de la competencia lectora, las perspectivas de Cassany y la tradición crítica vinculada con la Escuela de Frankfurt y Freire la entienden como una práctica situada que incorpora dimensiones sociales, culturales y políticas. Esta diferencia no impide establecer una relación entre ambos enfoques; por el contrario, permite asumir los referentes del ICFES como un punto de apoyo para operacionalizar determinados procesos de lectura, sin reducir la formación crítica a los resultados de una evaluación estandarizada.

Con el propósito de desarrollar estas capacidades, en el análisis de la caricatura política, Cassany (2006) propone 22 técnicas agrupadas en tres categorías: las centradas en el autor, en el género discursivo y en el lector. Estas estrategias buscan promover procesos de análisis, interpretación, evaluación y argumentación, permitiendo identificar intenciones, ideologías y supuestos presentes en los textos, así como reflexionar críticamente sobre sus significados La Tabla 1 sintetiza la clasificación propuesta por el autor.

Tabla 1

Veintidós técnicas para el desarrollo de la lectura crítica

Explorar el mundo del autor	Analizar el género discursivo	Predecir las interpretaciones
1) Identificar el propósito o intención.	9) Identificar el género.	17) Definir los propios propósitos.
2) Descubre las conexiones.	10) Enumera los contrincantes.	18) Analiza la sombra del lector.
3) Retratar el autor.	11) Hacer un listado de voces.	19) Acuerdos y desacuerdos.
4) Describe su idiolecto.	12) Analizar las voces.	20) Imagina que eres...
5) Rastrear la subjetividad.	13) Leer los nombres propios.	21) En resumen...
6) Descubre lo oculto.	14) Verificar la solidez y fuerza del discurso.	22) Medita tus reacciones...
7) Detecta posicionamientos.	15) Halla las palabras disfrazadas.	

Explorar el mundo del autor	Analizar el género discursivo	Predecir las interpretaciones
8) Dibujar el mapa sociocultural.	16) Analizar la jerarquía informativa.	

Nota. Adaptado de *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea* (p. 116), por D. Cassany, 2006, Anagrama.

En el contexto de esta investigación, algunas de estas técnicas serán implementadas en la secuencia didáctica para orientar el análisis de la caricatura política. Su incorporación permitirá que los estudiantes avancen desde la identificación de elementos explícitos hacia la interpretación de significados implícitos y, finalmente, hacia el reconocimiento de intenciones, perspectivas y posicionamientos.

Esta articulación resulta especialmente pertinente porque la caricatura política constituye un texto multimodal en el que la imagen y el lenguaje interactúan para expresar posturas ideológicas, críticas sociales e intenciones comunicativas. Por tanto, la lectura crítica se asume en este estudio como el eje que articula la comprensión del texto, el análisis de sus recursos y la construcción de una posición argumentada frente a la realidad que representa.

2.2.4. Texto Multimodal

Las formas de leer han cambiado con el tiempo al ritmo de las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas. No solo los modos de acceder a la información se han diversificado, sino también los contenidos y formatos que median la experiencia lectora. En este sentido, la multimodalidad ha adquirido relevancia como concepto clave para comprender cómo se construye el significado en la actualidad.

Según Olave (2013), la multimodalidad es “el uso de varios modos semióticos en el diseño de un producto semiótico, así como la particular forma en la que estos modos se combinan”. De manera complementaria, Maturana (2019) define el texto multimodal como aquel que combina dos o más sistemas semióticos, es decir, que no se limita al uso de la escritura, sino que integra elementos lingüísticos, visuales, auditivos, sonoros o icónicos, generando nuevas posibilidades de interpretación. Ambos planteamientos coinciden en que el significado no depende de un único código, sino de la interacción entre diferentes modos de representación. Mientras Olave centra su definición en la combinación de modos semióticos, Maturana amplía esta perspectiva al caracterizar los textos multimodales a partir de la diversidad de sistemas que pueden intervenir en su construcción.

Desde esta perspectiva, Halliday (como se citó en Chiuminatto Orrego, 2011) plantea la importancia de entender las estructuras multimodales como la integración de textos e imágenes en un mismo plano de significado, lo que implica reconocer las relaciones lógico-semánticas que se generan entre los diferentes componentes. Esta concepción permite avanzar de la simple identificación de varios elementos hacia el análisis de las relaciones que establecen entre sí. En esta misma línea, Kress y Van Leeuwen (2006) sostienen que la imagen, al igual que el lenguaje verbal, constituye un sistema de comunicación con regularidades propias, susceptibles de ser descritas de manera sistemática; los autores señalan que su propósito es centrarse en la «gramática» y en la sintaxis, entendidas como “la forma en que estos elementos se combinan para constituir conjuntos significativos”[1] (p. 1, traducción propia). Es decir, Kress y Van Leeuwen (2006) profundizan el planteamiento

[1] Texto original “on ‘grammar’ and on syntax, on the way in which these elements are combined into meaningful wholes” (Kress y Van Leeuwen, 2006, p.1)

anterior al mostrar que los elementos visuales poseen recursos propios para producir significado y que su organización responde a determinadas relaciones semióticas. De allí que la imagen deje de concebirse como un complemento del texto escrito y se asuma como un recurso con capacidad propia de construir significados.

Esta capacidad autónoma de la imagen se sustenta, además, en el hecho de que cada modo semiótico puede aportar un tipo distinto de significado dentro de un mismo texto. Kress y Van Leeuwen (2006) explican que, en los productos comunicativos contemporáneos, "la mayoría de los textos involucran actualmente una compleja interacción entre el texto escrito, las imágenes y otros elementos gráficos o sonoros, diseñados como entidades coherentes mediante la disposición de sus componentes[2]" (p. 41, traducción propia). Asimismo, precisan que "en un texto multimodal que utiliza imágenes y escritura, el lenguaje escrito puede transmitir un conjunto de significados y las imágenes otro diferente[3]" (p. 20, traducción propia).

Estos aportes resultan especialmente relevantes para esta investigación, porque permiten comprender que los diferentes modos no necesariamente transmiten la misma información, sino que pueden complementarse y construir sentidos que difícilmente podrían comprenderse mediante uno solo de ellos. Esta distinción resulta clave para la lectura crítica de la caricatura política, pues exige al lector identificar no solo lo que el texto enuncia de forma explícita, sino también lo que la imagen connota mediante símbolos, expresiones

[2] Texto original "most texts now involve a complex interplay of written text, images and other graphic or sound elements, designed as coherent... entities by means of layout" (Van Leeuwen, 2006, p.41)
[3] Texto original "in a multimodal text using images and writing the writing may carry one set of meanings and the images carry another" (Kress y Van Leeuwen, 2006, p.20)

gestuales, colores y composición. De este modo, es posible reconocer significados implícitos que, con frecuencia, revelan la postura ideológica del autor frente a un hecho social.

Castillo y Suárez (2017) afirman, en coherencia con lo anterior, que la lectura debe abrirse a diversas formas de representación, lo que hace necesaria la integración de la multimodalidad como un eje central en los procesos educativos. Así pues, la multimodalidad se configura como un nodo de sistemas semióticos que producen significados en contextos específicos y que, por su riqueza expresiva, constituyen formas de comunicación altamente efectivas (Castillo & Suárez, 2017). En el ámbito pedagógico, este potencial se traduce en la posibilidad de promover aprendizajes críticos, creativos y significativos. Textos como la caricatura política, por ejemplo, al articular elementos verbales y visuales cargados de ironía y posicionamiento ideológico, permiten desarrollar competencias multimodales y fortalecer la lectura crítica, al invitar a cuestionar discursos, reconocer intencionalidades y problematizar realidades sociales.

En definitiva, los textos multimodales constituyen formas de comunicación cuya interpretación requiere atender a la interacción entre sus diferentes modos de representación. Su carácter dinámico, creativo y atractivo los convierte en un recurso pedagógico con potencial para mediar procesos de lectura y escritura en la escuela, favoreciendo el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas y críticas en los estudiantes.

2.2.5. Caricatura

El término caricatura proviene del italiano *caricatura* o *caricare*, que significa "cargar", lo cual también se interpreta como "recargar" o "exagerar" (Pedrazzini y Scheuer, 2012; Curcó, 2004, citados en Poncela, 2015). Tillier (2005) amplía este sentido al señalar

que *caricare* implica “dar peso, relieve, apretar o insistir, exagerar” (p. 15), y añade que con el tiempo adquirió una connotación más belicosa relacionada con “cargar un arma de fuego”, lo que consolida la idea de la caricatura como “un arma capaz de herir” (citado en Pedrazzini, 2012). Esta interpretación refuerza su carácter provocador y satírico, que hoy se expresa en la deformación exagerada de rasgos, personas o situaciones, generalmente con fines críticos. En el mismo sentido, el Diccionario de la Real Academia Española (2025) la define como una “obra de arte que ridiculiza o toma en broma el modelo que tiene por objeto” (párr. 2).

Este carácter discursivo se sustenta en el tipo de lenguaje que emplea la caricatura, en el que predominan recursos estilísticos como la sátira, la ironía, la metáfora y las analogías. Estos elementos le otorgan un tono argumentativo, pues su intención comunicativa va más allá de la exposición de hechos y se orienta hacia un espíritu crítico y de denuncia que, mediante la articulación de lo cómico y la ofensa, busca descalificar a la clase política y, en particular, a los gobernantes (Pedrazzini, 2012). Este enfoque exige del lector conocimientos socioculturales previos, la capacidad de establecer conexiones y comprender el contexto de producción. Por ello, las caricaturas suelen aparecer en las secciones de opinión de periódicos o revistas, tanto impresos como digitales, ya que su función principal es incidir en la formación de opinión pública y fomentar el debate.

En este punto, los aportes de Tillier y Pedrazzini permiten comprender que la exageración y la deformación no constituyen únicamente recursos humorísticos, sino estrategias mediante las cuales la caricatura construye una posición frente a aquello que representa. En consecuencia, su interpretación requiere que el lector relacione los elementos representados con el contexto y con la intención comunicativa que los articula.

Desde esta perspectiva, la caricatura puede comprenderse como un texto multimodal, en el que confluyen códigos icónicos y lingüísticos que interactúan entre sí para construir un mensaje cargado de intenciones (Darías, 2014). A través del humor, la exageración, la sátira, la ironía y el uso de metáforas o analogías, la caricatura guarda, oculta o revela intenciones concretas, funcionando como un recurso semiótico que interpela directamente a quien la observa (Poncela, 2015).

El planteamiento de Darías (2014) y Poncela (2015) complementa esta caracterización al situar la caricatura como una construcción semiótica en la que los diferentes recursos adquieren significado en relación con el conjunto. Así, comprenderla implica superar una lectura centrada únicamente en lo visible y establecer relaciones entre sus elementos, el contexto y las intenciones que orientan su producción.

En esta línea, Poncela (2015), citando a Van Dijk, destaca que:

> La caricatura –expresión icónica y verbal– como parte del discurso es un fenómeno práctico, social y cultural, simbólico y emocional, un acto social, una acción, una interacción, un diálogo contextualizado. Es una acción, en un contexto espacio-temporal, donde tienen lugar y se observan las relaciones de poder como parte de relaciones grupales y sociales, con una ideología, todo ello en el mismo sentido que, como decimos, el discurso (p.221).

En el ámbito educativo, esta naturaleza multimodal y discursiva le otorga un gran potencial didáctico. La caricatura integra sistemas semióticos que estimulan diversos procesos cognitivos, facilitando la comprensión de mensajes complejos y el desarrollo de competencias interpretativas y críticas. Además, permite conectar la enseñanza con los intereses de los estudiantes, quienes, inmersos en la cultura digital, encuentran en estos textos una vía accesible para el análisis reflexivo. Como explica Gelpud (2016), la caricatura atrae

inicialmente por lo visual, pero conduce al lector, casi de manera inadvertida, a descubrir el mensaje profundo que subyace en la viñeta, transformando una recepción desprevenida en una lectura crítica. En esta línea, Claudio Briseño (2005) subraya la necesidad de "promover ideas y proyectos que tiendan a presentar las caricaturas humorísticas de prensa, analizadas de forma coherente en su contexto para incorporarlas de manera eficiente al sistema de enseñanza-aprendizaje" (p. 181).

Ambos planteamientos son complementarios: mientras Gelpud explica el mecanismo por el cual la caricatura conduce al estudiante de lo visual hacia una comprensión más profunda, Briseño advierte que ese potencial solo se concreta cuando el texto se trabaja de manera contextualizada dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Juntos respaldan su incorporación como recurso didáctico para promover procesos de interpretación y análisis

De esta manera, la caricatura no solo constituye un recurso artístico y comunicativo, sino también una herramienta pedagógica capaz de propiciar la reflexión crítica, el análisis de los discursos y la comprensión de las dinámicas sociales que representan.

2.2.6. Caricatura Política

En este marco, la caricatura política emerge como una manifestación particular de este género que utiliza recursos multimodales y estilísticos para abordar problemáticas sociales, ideológicas y de poder. Se diferencia por centrarse en temas de interés público, evidenciando tensiones entre actores políticos, instituciones y ciudadanía, y convirtiéndose así en un vehículo de crítica social. A través del humor, la exageración y la sátira, la caricatura política no solo comunica una postura del autor, sino que invita al lector a cuestionar los

discursos oficiales, identificar intenciones ocultas y participar activamente en el debate público. Como señala Pedrazzini (2012):

> la caricatura política se ha ocupado de desacralizar el poder de las jerarquías, presentando una mirada deformada de la actualidad política, cuestionando y denunciando, con irreverencia y humor, abusos y excesos. Desde los regímenes monárquicos hasta los sistemas presidenciales o parlamentarios, el jefe de Estado – o su equivalente - ha sido el blanco predilecto de los ataques verbales y visuales de los autores satíricos (p.26).

Este planteamiento aporta un matiz importante: la crítica que ejerce la caricatura política no recae sobre hechos aislados, sino sobre las jerarquías y estructuras de poder que esos hechos revelan, y se sostiene históricamente a través de distintos sistemas de gobierno. Comprender esta dimensión resulta clave para la presente investigación, en la medida en que exige del lector no solo identificar qué se cuestiona en la viñeta, sino también reconocer las razones por las cuales determinados actores, hechos o situaciones son representados de una manera específica.

Desde una perspectiva conceptual, la caricatura política es un género iconográfico y de opinión que combina lenguaje visual y verbal para ofrecer una interpretación crítica de los hechos. Sánchez Guevara (2012) ubica este género en la intersección entre el discurso político, por su contenido, y el periodístico por el espacio en que circula, lo que le permite intervenir en el debate social y contribuir a la formación de opinión pública. Sin embargo, ubicar a la caricatura política en ese cruce discursivo no explica todavía cómo logra intervenir en ese debate: es aquí donde el planteamiento de Tillier (2005) resulta necesario. Para Tillier, toda caricatura política opera a partir de la "exageración, deconstrucción y alteración" de la realidad (p. 20) procedimientos que le permiten desenmascarar vicios, abusos y

contradicciones de las estructuras de poder, y que son, precisamente, los que hacen posible que un género situado entre lo político y lo periodístico cumpla la función de opinión que le atribuye Sánchez Guevara.

Leídos en conjunto, ambos planteamientos muestran que la caricatura política no reproduce neutralmente los acontecimientos, sino que los selecciona y transforma para construir una interpretación particular de la realidad: Sánchez Guevara explica su lugar y función en el espacio público, mientras Tillier explica el mecanismo retórico que hace posible esa función. Esta relación resulta relevante para la lectura crítica, pues implica reconocer tanto el contenido explícito de la caricatura como las decisiones, de exageración, selección y alteración, que orientan la manera en que un hecho o actor es presentado.

Este carácter crítico se potencia a través de recursos propios de la sátira, ironía, exageración, humor y metáforas, que dotan a la caricatura de un tono irreverente y provocador. Así, el caricaturista retoma hechos y discursos políticos para reinterpretarlos, revelando aquello que los actores del poder buscan ocultar mediante estrategias retóricas (Sánchez Guevara, 2012). Por este motivo, su lectura exige un receptor activo, capaz de reconocer los códigos culturales compartidos con el autor y de contextualizar el mensaje en la coyuntura política y social de su producción. Como sostiene Poncela (2015), este tipo de discurso “persuade sin conciencia, concientiza sin darnos cuenta […] y da un toque de ligereza a lo a veces complejo, intrincado y absurdo de la vida política” (p. 3), logrando conectar emocional e intelectualmente con el público.

En consecuencia, la comprensión de una caricatura política requiere establecer relaciones entre sus recursos expresivos, el acontecimiento representado y el contexto en que circula. Esta exigencia coincide con la concepción de lectura crítica desarrollada

anteriormente, en la medida en que el lector debe identificar intenciones, reconocer perspectivas y valorar la posición que el discurso construye frente a una determinada realidad.

En el ámbito educativo, estas características consolidan a la caricatura política como un recurso didáctico de gran valor. Su naturaleza multimodal —al integrar imagen y lenguaje— estimula procesos cognitivos complejos, favoreciendo el desarrollo de competencias interpretativas y críticas. Como plantea Gelpud (2016), su atractivo visual despierta inicialmente la curiosidad del estudiante y lo conduce, casi inadvertidamente, a una interpretación profunda del mensaje. De este modo, el componente visual puede constituirse en un punto de entrada hacia procesos de análisis que involucren la identificación de significados explícitos e implícitos, así como la interpretación de las intenciones y posiciones presentes en la caricatura.

De esta manera, la caricatura no solo funciona como un medio artístico y comunicativo, sino también como una herramienta pedagógica que facilita el análisis, el debate y la reflexión sobre las dinámicas sociales y políticas contemporáneas.

2.2.7. Secuencia Didáctica

Para realizar el trabajo de investigación y alcanzar los objetivos propuestos, es necesario planificar, ejecutar y evaluar una secuencia didáctica que oriente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta metodología se constituye en el eje central del plan de acción, pues permite organizar de manera estructurada los materiales, actividades, momentos y tiempos que intervendrán en el desarrollo de las sesiones. Así, el docente puede prever estrategias de activación de conocimientos previos, procesos de conceptualización y

mediación con nuevos saberes, aplicación de los aprendizajes y una evaluación continua que acompañe todo el proceso (Díaz-Barriga, 2013).

En este sentido, la secuencia didáctica se entiende como una sucesión articulada de actividades que poseen un orden lógico y una intencionalidad pedagógica clara, orientadas a lograr aprendizajes significativos en los alumnos. Según Díaz-Barriga (2013), estas actividades no se limitan a transmitir contenidos, sino que parten de las nociones previas de los estudiantes para conectarlas con problemáticas reales, lo que incrementa su relevancia y aplicabilidad. Así, el aprendizaje deja de ser un proceso pasivo y se convierte en una construcción activa donde el estudiante es protagonista. Frade Rubio ((2008, como se citó en Gómez, 2018) complementa esta visión al describir la secuencia como una situación didáctica con un inicio y un cierre, y que busca no solo la adquisición de información, sino el desarrollo de competencias. Por su parte, D'Hainaut (1985), citado en Díaz-Barriga (2013), incorpora la relación entre teoría y práctica, destacando la importancia de una enseñanza centrada en el aprendizaje activo, el trabajo con problemas reales y el reconocimiento de la diversidad cognitiva de los estudiantes.

Estos planteamientos convergen en concebir la secuencia didáctica como una estructura intencionada que organiza el aprendizaje a partir de las características y necesidades de los estudiantes. Sin embargo, cada autor enfatiza una dimensión particular: Díaz-Barriga (2013) destaca la articulación de las actividades y los conocimientos previos; Frade Rubio ((2008, como se citó en Gómez, 2018) resalta la orientación hacia el desarrollo de competencias; y D'Hainaut (1985) enfatiza la relación entre teoría, práctica y diversidad de los procesos de aprendizaje. En conjunto, estas perspectivas permiten comprender la

secuencia didáctica como algo más que una organización temporal de actividades: se trata de una propuesta pedagógica articulada con propósitos formativos concretos.

Ahora bien, desde la perspectiva del enfoque por competencias, Tobón et al. (2010) concibe las secuencias didácticas como "conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas" (p. 20). Esto implica una transformación del rol docente, que pasa de ser transmisor de contenidos a facilitador de experiencias formativas. Bajo este modelo, la educación se aleja de la fragmentación y se enfoca en metas integrales que promuevan el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de los estudiantes para desenvolverse en diversos ámbitos de la vida.

En el contexto de esta investigación, la secuencia didáctica se plantea como una estrategia para fortalecer la lectura crítica, utilizando la caricatura política como recurso didáctico. A través de actividades iniciales que despierten el interés, ejercicios de desarrollo que profundicen el análisis del texto multimodal y actividades de cierre que consoliden los aprendizajes, se busca que los estudiantes no solo interpreten las caricaturas, sino que cuestionen los discursos o ideologías ocultas que estas representan.

De esta manera, la secuencia didáctica constituye el componente metodológico que permite llevar a la práctica la relación entre caricatura política y lectura crítica planteada en esta investigación. Su diseño busca que las actividades no se desarrollen de manera aislada, sino que respondan a una progresión intencionada en la que los estudiantes puedan identificar, interpretar, cuestionar y argumentar frente a los significados y posiciones presentes en las caricaturas.

3. Diseño Metodológico

En este apartado se describirá el enfoque y diseño de la investigación, justificando su pertinencia para el desarrollo del proyecto. Se detallarán las fases que conforman el proceso de investigación-acción, así como las actividades específicas que se llevaron a cabo en cada etapa. Además, se explicarán las técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados, los criterios para la selección de la muestra, y las características de la población objeto de estudio. Este marco metodológico permitirá comprender de manera integral el desarrollo y la ejecución del proyecto de intervención educativa.

3.1. Enfoque Metodológico

La presente investigación se sustenta en el enfoque cualitativo, el cual se orienta a la comprensión profunda de fenómenos sociales y educativos desde la perspectiva de los propios actores y en el contexto en que se desarrollan. Este enfoque, según Hernández et al. (2014), se concibe como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen "visible" el mundo mediante representaciones como anotaciones, grabaciones y documentos, aportando así riqueza interpretativa, contextualización y flexibilidad para ofrecer una visión integral y natural de los fenómenos. En esta misma línea, Cerda (1991) subraya que su esencia radica en revelar las propiedades y características de un objeto o fenómeno, mientras que Vera (2015) resalta su interés por la calidad de las actividades, relaciones y procesos, con el fin de lograr un análisis holístico y exhaustivo de situaciones particulares. De manera complementaria, Sandín (2003), citado por Hernández et al. (2014), plantea que la investigación cualitativa es una actividad sistemática que no solo busca comprender en

profundidad los fenómenos, sino también transformar prácticas y escenarios, facilitar la toma de decisiones y contribuir a la construcción de un cuerpo organizado de conocimiento.

3.2. Paradigma Sociocrítico

En coherencia con este enfoque, la investigación se adscribe al paradigma sociocrítico, el cual se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo. Este paradigma reconoce que el conocimiento no es neutro, sino que se construye a partir de los intereses y necesidades de los grupos sociales, con la finalidad de promover la autonomía racional y liberadora del ser humano. En este sentido, busca capacitar a los sujetos para la participación activa y la transformación de su realidad. Orozco (2016) destaca que su propósito esencial consiste en sembrar transformaciones sociales a través de la intervención comunitaria y la acción conjunta de sus miembros, resaltando el papel del investigador como agente de cambio. De igual modo, Ricoy (2006) subraya que este paradigma exige un proceso constante de reflexión-acción-reflexión, que compromete al investigador desde la práctica en la búsqueda de cambios y en la liberación de aquellos actos que favorezcan la transformación social.

3.3. Diseño Metodológico

De acuerdo con lo expuesto sobre el paradigma sociocrítico, este estudio se orienta bajo el método de investigación-acción, entendido como una propuesta metodológica comprometida con la transformación social y educativa. Sandín (2003), citado por Hernández et al. (2014), señala que este enfoque busca propiciar el cambio, transformar la realidad y favorecer que los sujetos tomen conciencia de su papel en dicho proceso.

Sus orígenes se remontan a Kurt Lewin (1944, citado en Latorre, 2003), pionero en su formulación, y a los aportes posteriores de John Elliott (1993), quien lo consolidó como una estrategia pedagógica mediante la cual los docentes reflexionan sobre sus prácticas y las perfeccionan a partir de sus situaciones vividas en el aula. Elliott (1993, citado en Latorre, 2003) lo define como el estudio de una situación social para mejorar la calidad de la acción misma, destacando que las teorías no se validad de forma externa, sino en la práctica y en su utilidad para orientar a decisiones más conscientes.

La forma en que este método se desarrolla se refleja en las características descritas por Kemmis y McTaggart, (1988); (citados por Torrecilla, 2011), quienes destacan su naturaleza participativa y colaborativa, dado que los actores implicados trabajan conjuntamente en ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, configurando comunidades críticas que aprenden de su propia práctica.

En consecuencia, la investigación acción se presenta como una alternativa integral y pertinente dentro del enfoque cualitativo, ya que fomenta la reflexión docente, impulsa la construcción colectiva de conocimiento y favorece transformaciones significativas en las realidades educativas en las que se interviene.

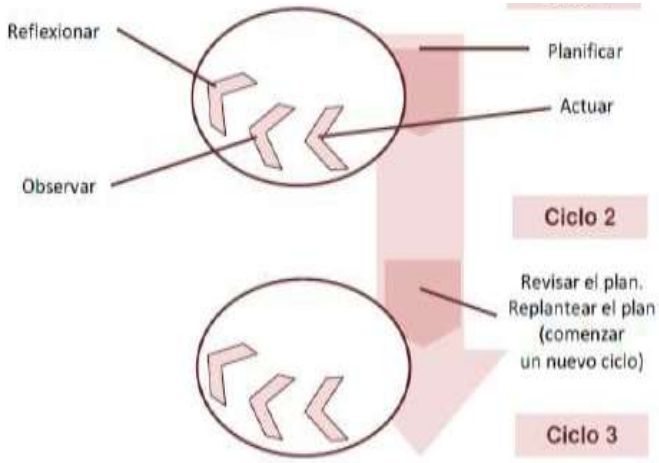
3.4. Fases de la Investigación

En relación con lo expuesto en el apartado anterior, se acoge el modelo de investigación acción propuesto por Kemmis (1989, citado en Latorre, 2003) quien retoma y desarrolla el planteamiento inicial de Lewin, adaptándolo al ámbito educativo.

Este modelo organiza el proceso investigativo en cuatro fases articuladas que permiten avanzar de manera sistemática entre la reflexión y la acción, tal y como se muestra en la siguiente figura:

Figura3

Modelo de investigación acción de Kemmis



Nota. Tomado de *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (p. 35), por A. Latorre, 2003, Graó.

Los cuatros momentos del modelo de Kemmis se desarrollan en una espiral de ciclos sucesivos, en la que cada fase se articula de manera dinámica con la siguiente. Según Latorre (2003), este proceso inicia con:

> El desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo.

Un acuerdo para poner el plan de práctica

La observación de los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar

> La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior, etc. A través de ciclos sucesivos (p.36).

En coherencia con el modelo de investigación-acción propuesto por Kemmis (1989), las cuatro fases que orientan este proceso se concretan en el contexto de la propuesta pedagógica de la siguiente manera:

1. Planificación: se diseña un plan de acción que consiste en una secuencia didáctica basada en la caricatura política como texto discontinuo, con el propósito de fortalecer las habilidades de lectura crítica en los estudiantes de grado undécimo. Esta fase implica la selección de los materiales, la definición de los objetivos de aprendizaje y la organización de las actividades en coherencia con el enfoque de lectura crítica.
2. Acción: se implementa la secuencia didáctica en el aula, específicamente en el espacio de las clases de ciencias políticas, religión y filosofía, utilizando el material diseñado para tal fin. Durante esta etapa, el docente-investigador asume un rol activo y flexible, adaptando el desarrollo de las actividades a las necesidades y ritmos del grupo.
3. Observación: de manera paralela al desarrollo de la secuencia, se lleva a cabo un proceso de observación sistemática, registrado en un diario de campo. Este instrumento permite identificar los logros alcanzados, las dificultades emergentes y las oportunidades de mejora en la aplicación de la propuesta.
4. Reflexión: finalmente, se realiza un análisis crítico de la información recolectada en el diario de campo, valorando la pertinencia de las actividades implementadas y su alcance en el fortalecimiento de la lectura crítica. A partir de esta reflexión, se

determinan los ajustes necesarios a la secuencia didáctica, dando lugar a un nuevo ciclo de planificación y mejora continua.

De este modo, el modelo de Kemmis se constituye en una guía metodológica que articula la acción pedagógica con la reflexión crítica, permitiendo transformar la práctica educativa desde la experiencia y en función del desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes.

3.5. Participantes y Contexto

La elección de los participantes responde a la necesidad de contar con sujetos directamente vinculados al contexto de la investigación, pues son ellos quienes, desde su experiencia, favorecen la reflexión crítica y la construcción de alternativas de mejora. En este sentido, Hernández et al. (2014) define a los participantes como "el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones" (p. 174), lo que permite delimitar con claridad el grupo de referencia. Así, los participantes objeto de estudio corresponden a los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Mario Morales Delgado, en Girón, colegio que se encuentra en concesión a la corporación Crecer Educados. La institución cuenta con cerca de 1.200 estudiantes, de los cuales 54 pertenecen a los dos cursos de undécimo grado, cada uno con alrededor de 26 alumnos. Sus familias, en su mayoría de estratos uno, dos y tres, se dedican a oficios como la construcción, zapatería, carpintería, vigilancia, trabajo doméstico, costura y servicios de belleza. El colegio está ubicado en el sector de Nuevo Girón, un entorno atravesado por problemáticas de microtráfico, consumo de sustancias psicoactivas y manifestaciones de violencia, factores que inciden directamente en la realidad educativa de los participantes.

3.6. Muestra

La muestra, como la definen Hernández et al. (2014), “es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población” (p. 175). En coherencia con ello, la muestra se seleccionó de la población establecida, correspondiente al grado undécimo de la Institución Educativa Mario Morales Delgado, tras evidenciar la necesidad de fortalecer la lectura crítica en estos estudiantes, a partir de las dificultades señaladas en la formulación del problema. En concreto, la muestra se conformó por 25 estudiantes del curso 11-A, de los cuales 12 son hombres y 13 mujeres, con edades entre los 15 y los 18 años. Para el desarrollo de la investigación se contó con el consentimiento informado de los estudiantes y de sus acudientes (véase Anexo 2), dado que la mayoría eran menores de edad, así como con la autorización institucional para la implementación de la intervención pedagógica y el uso del nombre real de la institución en el presente estudio (véase Anexo 3). La selección se realizó mediante un muestreo por conveniencia o dirigido, criterio pertinente en investigaciones de carácter cualitativo, dado que, como afirma Hernández et al. (2014), “las muestras no probabilísticas o dirigidas son de gran valor, pues logran obtener los casos (personas, objetos, contextos, situaciones) que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos” (p. 190). En este sentido, la representatividad de la muestra se justifica en función de los propósitos del estudio y de la posibilidad de acceder a información relevante para la comprensión y el análisis del fenómeno investigado.

3.7. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos y Aplicación

Con el propósito de dar respuesta a los objetivos de la investigación, se emplearon diversas técnicas e instrumentos de recolección de datos que permitieron obtener información

relevante sobre la implementación de la secuencia didáctica y el desarrollo de la lectura crítica. A continuación, se describen las técnicas e instrumentos utilizados, así como su aplicación durante el proceso investigativo.

3.7.1. Matriz Categorial

La matriz categorial es un recurso que permite organizar de forma sistemática los hallazgos de una investigación cualitativa. Al respecto, Mantilla Forero et al. (2010) explican que "esta consiste en una rejilla o tabla en la que se ubican todos los elementos antes descritos de forma ordenada, comenzando con la categoría y los hallazgos que la componen" (p. 213), estructura que se completa con subcategorías y con las pruebas o códigos que respaldan la veracidad de los hallazgos. En coherencia con ello, Hernández et al. (2014) señalan que las categorías surgen del marco teórico y de los propósitos de la investigación, y suelen organizarse en subcategorías que precisan los conceptos estudiados. En este estudio, la matriz categorial permitió organizar y relacionar tanto las categorías a priori como las categorías emergentes identificadas durante la implementación de la secuencia didáctica, facilitando la interpretación de los hallazgos obtenidos.

3.7.2. Cuestionario

El cuestionario constituye una herramienta idónea para obtener información directa de los participantes sobre características y competencias relevantes al estudio. Según Bravo y Valenzuela (2019), “El cuestionario es un instrumento utilizado para recoger de manera organizada la información que permitirá dar cuenta de las variables que son de interés en cierto estudio, investigación, sondeo o encuesta”. (p. 3). En coherencia con ello, durante la fase inicial se aplicó un cuestionario orientado a cumplir con el primer objetivo específico:

identificar el nivel de lectura de los estudiantes de undécimo grado seleccionados como muestra.

Este instrumento estuvo conformado por doce preguntas organizadas en dos partes. En la primera, se presentan dos textos de carácter continúo acompañados de seis preguntas correspondientes a los niveles literal, inferencial y crítico. En la segunda parte, se incluyen seis preguntas distribuidas en los mismos niveles, pero a partir de textos discontinuos, específicamente tres caricaturas. Su aplicación no solo posibilita establecer el nivel lector en el que se encuentran los estudiantes, sino también obtener un diagnóstico inicial que oriente el diseño y desarrollo de la propuesta didáctica. En este sentido, el uso del cuestionario resulta pertinente, ya que, como señala Hernández et al. (2014), "consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir y debe ser congruente con el planteamiento del problema y las hipótesis" (p. 217).

Es importante precisar que los doce ítems que componen el cuestionario, tanto los correspondientes a textos continuos como los relacionados con la interpretación de caricaturas políticas, fueron tomados de pruebas oficiales aplicadas previamente por el ICFES, lo cual otorga al instrumento un respaldo de validez de contenido derivado de un ente externo de evaluación educativa. No obstante, al tratarse de una selección y combinación particular de ítems, dos por cada nivel de lectura y tipo de texto, aplicada a un grupo específico de 25 estudiantes y en condiciones distintas a las de la prueba original del ICFES, no fue posible calcular un índice de confiabilidad estadística (como el KR-20, apropiado para ítems de respuesta dicotómica) que diera cuenta de la consistencia interna del instrumento en esta aplicación particular. Asimismo, el número de ítems por nivel de lectura, dos por cada uno, respondió a la necesidad de mantener un instrumento aplicable dentro de una sola sesión

de clase de 60 minutos, en las condiciones reales de la institución educativa; no obstante, se reconoce que esta cantidad constituye una base limitada para una medición robusta de un constructo complejo como la lectura crítica. Estas limitaciones se reconocen de manera explícita y se retoman en el apartado de limitaciones del estudio (Capítulo 7).

De este modo, el cuestionario no solo permite identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, sino también reconocer su vínculo con textos multimodales, como es la caricatura política que será empleada en la secuencia didáctica para fortalecer la lectura crítica.

3.7.3. Observación Participante

La observación participante permite realizar un seguimiento del contexto en el que se desarrolla la fase de acción y de los sujetos que participan, incorporando al investigador como parte de la comunidad intervenida. Su propósito, como señala Monje (2011), es "comprender el comportamiento y las experiencias de las personas como ocurren en su medio natural. Por lo tanto, se intenta observar y registrar información de las personas en sus medios con un mínimo de estructuras y sin interferencia del investigador" (p. 154). En este estudio, dicha técnica se aplicó de manera directa, dado que el tesista es el docente de los estudiantes que conforman la muestra objeto de análisis. De tal manera, en cada una de las sesiones de aplicación de instrumentos se llevó un registro en un diario de campo, en el cual se documentó tanto el desarrollo del proceso de intervención como los resultados que van emergiendo.

3.7.4. Diario de Campo

El diario de campo constituyó una de las herramientas fundamentales para el análisis e interpretación de los resultados, ya que su función fue más allá de la simple toma de apuntes. Como lo señala Latorre (2003):

> El diario del investigador recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido. Aporta información de gran utilidad para la investigación. El diario es una técnica narrativa que reúne sentimientos y creencias capturados en el momento en que ocurren o justo después, proporcionando así una «dimensión del estado de ánimo a la acción humana» (p. 60).

En este sentido, el diario se configuró no solo como un registro descriptivo, sino como una herramienta interpretativa que permitió capturar la complejidad del proceso investigativo y las dinámicas subjetivas de quienes participaron en él.

3.7.5. Grabación de Video

La grabación de video se empleó como técnica de recolección de datos para registrar de manera sistemática la implementación de la secuencia didáctica. Según Latorre (2003), los registros audiovisuales constituyen recursos que permiten obtener información relevante para la investigación. En este estudio, el video facilitó la documentación de las interacciones entre estudiantes y docente, así como la identificación de evidencias relacionadas con los procesos de lectura crítica de caricaturas políticas.

3.7.6. Taller Investigativo- Secuencia Didáctica

Según Estupiñán et al. (2013), el taller “es una técnica que permite el análisis, la planeación, y brinda la posibilidad de abordar situaciones sociales que requieren algún

cambio" (p. 149). En este estudio esta técnica se asumió como una estrategia adecuada para organizar la secuencia didáctica orientada a fortalecer las habilidades de lectura crítica de los estudiantes de undécimo grado del colegio Mario Morales Delgado, a partir de textos discontinuos como la caricatura política.

La pertinencia del taller investigativo radica en su carácter participativo y reflexivo, ya que favorece el intercambio de ideas, la construcción colectiva del conocimiento y la problematización de situaciones cercanas a los estudiantes. Asimismo, permitió hacer seguimiento al proceso formativo, identificar avances, dificultades, y ajustar las estrategias de enseñanza de acuerdo con las necesidades del grupo.

En coherencia con ello, la propuesta se concreta mediante una secuencia didáctica que parte del supuesto de que la caricatura política, por su naturaleza multimodal y crítica, constituye un recurso idóneo para promover procesos de comprensión, interpretación y reflexión sobre la realidad social. Al respecto, Díaz-Barriga (2013) señala que toda secuencia "debe recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información a la que va a acceder el estudiante sea significativa" (p. 4). Este principio orienta el diseño de la propuesta, en la que el análisis de la caricatura no se planteó como un ejercicio técnico, sino como una práctica de lectura crítica vinculada a problemáticas sociales cercanas a los estudiantes.

De este modo, el taller investigativo y la secuencia didáctica se articulan de manera complementaria: el primero aporta una dinámica participativa, reflexiva y contextualizada, mientras que la segunda proporciona la organización, coherencia y progresión necesaria para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos.

4. Fase de Diagnóstico

En este capítulo se presentan los resultados de la fase diagnóstica, así como un análisis detallado del proceso desarrollado a lo largo del proyecto con los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Mario Morales Delgado. Su propósito es identificar el nivel inicial de lectura de los participantes y establecer el punto de partida para el diseño de la secuencia didáctica orientada al fortalecimiento de la lectura crítica.

4.1.Prueba Diagnóstica

Para dar cumplimiento al primer objetivo específico del estudio, se elaboró un cuestionario compuesto por 12 preguntas, organizado en dos partes (véase Anexo 4). En la primera, se presentan dos textos de carácter continúo acompañados de seis preguntas correspondientes a los niveles literal, inferencial y crítico. En la segunda parte, se incluyen seis preguntas distribuidas en los mismos niveles, pero a partir de textos discontinuos, específicamente tres caricaturas.

La prueba se aplicó a los 25 estudiantes del undécimo grado (11-A) (13 eran del género femenino y 12 del género masculino) con edades entre los 15 a 18 años. Previamente, el docente informó a los estudiantes acerca de la realización de la prueba y las instrucciones para responderlas de forma individual, dentro de un tiempo máximo de 60 minutos. La aplicación se llevó a cabo durante la jornada académica, en el horario asignado para las clases de ciencias políticas.

4.2. Instrumento Diagnóstico

De acuerdo con Elliott (1993, citado en Latorre, 2003), la primera fase de todo proceso de investigación-acción se fundamenta en el diagnóstico, pues permite ampliar la comprensión de los problemas educativos y orientar las acciones de transformación. En coherencia con este planteamiento, la fase diagnóstica permitió dar respuesta al primer objetivo de la investigación: identificar el nivel de lectura de los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Mario Morales Delgado. Para ello, se empleó el cuestionario como técnica de recolección de información y la prueba diagnóstica como instrumento de evaluación.

La selección tanto del texto continuo como de los distintos niveles de desempeño respondió a la necesidad de comprender de manera integral las posibles dificultades de los estudiantes en el nivel crítico, considerando que estas pueden estar asociadas a falencias en los niveles literal e inferencial.

Asimismo, la incorporación de caricaturas políticas como texto discontinuo, por su parte, no respondió únicamente a un criterio formal, sino a la articulación teórica entre los lineamientos del MEN y la perspectiva de lectura crítica propuesta por Cassany, desarrollada en el marco conceptual de esta investigación. Mientras los niveles de lectura establecidos por el ICFES (2025) —literal, inferencial y crítico— proporcionan la base cognitiva para la construcción de las preguntas, la elección de la caricatura política responde a la dimensión ética, ideológica y sociopolítica de la lectura crítica planteada por Cassany. Este tipo de texto exige que el estudiante no solo comprenda e interprete la información, sino que también asuma una postura frente a discursos públicos, problemáticas sociales y perspectivas en conflicto. De esta manera, el instrumento trasciende la evaluación de habilidades de

comprensión lectora y promueve la lectura crítica como un ejercicio de reflexión, análisis y posicionamiento frente a la realidad social.

Esta fundamentación teórica también orientó la construcción de las preguntas y opciones de respuesta del cuestionario. Con base en estos niveles de lectura establecidos en el Marco de referencia para la evaluación del ICFES (2025). Desde este enfoque, los procesos cognitivos se organizan en tres afirmaciones que permiten identificar las habilidades específicas asociadas a cada nivel de lectura, las cuales se desarrollan a continuación.

Nivel literal

Para determinar si un estudiante se ubica en el nivel de lectura literal, se consideran evidencias relacionadas con su capacidad para comprender la información que aparece de manera explícita en el texto. En este nivel, el estudiante debe reconocer el significado de palabras, expresiones y frases, así como establecer relaciones semánticas básicas entre los elementos que conforman una oración. Esta comprensión le permite responder a preguntas como ¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿cómo?, sin recurrir a interpretaciones implícitas (ICFES, 2025).

Tabla 2

Descriptor nivel literal

Afirmación	Evidencias
1. Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.	**1.1** Entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto.
	1.2 Identifica los eventos narrados de manera explícita en un texto (literario, descriptivo, caricatura o cómic) y los personajes involucrados (si los hay).

Nota. Tomado de *Guía de orientación Saber* 11° 2026-1 (p. 40), por ICFES, 2025.

Nivel inferencial

Para determinar si un estudiante se ubica en el nivel inferencial de lectura, se recogen evidencias relacionadas con su capacidad para comprender cómo se articulan formal y semánticamente los distintos elementos del texto, de modo que este adquiera un sentido global. En este nivel, el estudiante integra información proveniente de diferentes fragmentos del texto, activa sus conocimientos previos y establece relaciones que le permiten formular inferencias, plantear hipótesis, realizar generalizaciones, interpretar lenguaje figurado o anticipar posibles desarrollos del contenido (ICFES, 2025).

Tabla 3

Descriptor nivel inferencial

Afirmación	Evidencias
2. Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	**2.1** Comprende la estructura formal de un texto y la función de sus partes.
	2.2 Identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto.
	2.3 Comprende las relaciones entre diferentes partes o enunciados de un texto.
	2.4 Identifica y caracteriza las ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo.
	2.5 Identifica el tipo de relación existente entre diferentes elementos de un texto (discontinuo).

Nota. Tomado de Guía de orientación Saber 11° 2026-1 (p. 41), por ICFES, 2025.

Nivel crítico

Un estudiante alcanza el nivel crítico cuando es capaz de reflexionar sobre el contenido y la forma del texto, evaluando la intención comunicativa del autor y la validez de sus argumentos. Este nivel implica emitir juicios fundamentados, reconocer supuestos,

identificar estrategias argumentativas y relacionar el texto con su contexto social, cultural o ideológico. La lectura crítica exige el dominio previo de los niveles literal e inferencial, pues se sustenta en una comprensión profunda del texto para valorar, cuestionar y tomar postura frente a él (ICFES, 2025).

Tabla 4

Descriptor nivel crítico

Afirmación	Evidencias
3. Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	**3.1** Establece la validez e implicaciones de un enunciado de un texto (argumentativo o expositivo).
	3.2 Establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados.
	3.3 Reconoce contenidos valorativos presentes en un texto.
	3.4 Reconoce las estrategias discursivas en un texto.
	3.5 Contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en este.

Nota. Tomado de Guía de orientación Saber 11° 2026-1 (p. 42), por ICFES, 2025.

4.3. Resultados de Prueba Diagnóstica

La prueba diagnóstica fue aplicada a los 25 estudiantes del grado 11-A; posteriormente, se exponen los resultados y el análisis correspondiente a cada una de las preguntas.

Tabla 5

Especificaciones de los ítems de la prueba diagnóstica

N°	Afirmación	Tipo de texto	Nivel	Respuesta correcta	Dificultad
1	Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un	Continuo-informativo	Inferencial	B	Media

	sentido global.				
2	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	Continuo-informativo	Crítico	D	Alta
3	Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	Continuo-informativo	Inferencial	C	Media
4	Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto	Continuo-expositivo	Literal	A	Baja
5	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido	Continuo-expositivo	Crítico	D	Alta
6	Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto	Continuo-expositivo	Literal	D	Baja
7	Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	Discontinuo-caricatura	Inferencial	A	Media
8	Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	Discontinuo-caricatura	Inferencial	C	Media
9	Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto	Discontinuo-caricatura	Literal	D	Baja
10	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido	Discontinuo-caricatura	Crítico	C	Alta
11	Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto	Discontinuo-caricatura	Literal	A	Baja

12	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido	Discontinuo-caricatura	Crítico	D	Alta

Nota. Elaboración propia.

En la tabla anterior se presentan las preguntas de la prueba diagnóstica junto con su caracterización en términos del descriptor evaluado, el tipo de texto del que se derivan, el nivel de lectura, la clave correcta y el nivel de dificultad al que apuntan.

Las preguntas 4, 6, 9 y 11 corresponden al nivel literal de lectura, el cual se centra en la identificación de información explícita en el texto. Por su parte, las preguntas 1, 3, 7 y 8 se relacionan con el nivel inferencial, que implica la construcción de significados a partir de información implícita. Finalmente, las preguntas 2, 5, 10 y 12 se ubican en el nivel crítico-intertextual, el cual, como señala el enfoque teórico adoptado, supone la capacidad de establecer relaciones, emitir juicios y valorar el contenido en diálogo con otros textos y contextos.

4.3.1. Categorización del Análisis

A continuación, se presenta el análisis de los resultados del cuestionario diagnóstico, organizado pregunta por pregunta según su orden y diferenciando la primera parte (texto continuo) de la segunda (caricatura política como texto discontinuo). Para cada ítem se calcula el porcentaje de aciertos y desaciertos sobre el total de participantes, lo que permite identificar su nivel de dificultad y compararlo entre los niveles literal, inferencial y crítico. Estos porcentajes se ponderan según la escala institucional de 1 a 5 (bajo: 1–2.99; básico: 3.0–3.99; alto: 4.0–4.5; superior: 4.6–5.0), asumiendo que el total de aciertos en una pregunta equivale al valor máximo (5) y calculando la proporción correspondiente a partir del número

de respuestas correctas. Los resultados se acompañan de gráficas que representan los porcentajes de respuesta por pregunta.

El análisis se cierra con una lectura organizada por niveles —literal, inferencial y crítico—, que permite establecer conclusiones generales sobre las principales fortalezas y dificultades de comprensión lectora identificadas en el grupo.

4.4. Análisis de los Datos de la Prueba Diagnóstica Parte I

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a los 25 participantes y el análisis de cada pregunta. Para garantizar la confidencialidad de los estudiantes, estos se codificaron de manera anónima (E1 a E25), según el orden de la lista de clase.

Tabla 6

Resultados consolidados de la prueba diagnóstica

Pregunta	Respuesta	NIVEL	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E1	E1	E1	E1	E1	E1	E1	E1	E1	E2	E2	E2	E2	E2	E2	Acier	Desacie
1	B	I	B	B	A	B	A	A	B	C	B	B	B	B	C	B	B	A	A	A	D	B	A	A	A	B	B	13	12
2	D	C	A	C	B	A	B	B	B	A	D	C	B	C	D	B	C	A	B	C	D	B	D	C	D	A	A	5	20
3	C	I	D	C	B	D	C	B	D	C	D	C	D	B	B	C	D	C	D	C	C	D	B	D	A	B	C	9	16
4	A	L	A	A	C	C	A	C	A	A	C	A	B	A	B	A	C	A	D	A	A	B	A	A	A	C	B	14	11
5	D	C	B	C	B	C	C	D	D	C	C	D	C	C	C	A	D	D	C	A	D	C	C	C	D	D	B	8	17
6	D	L	D	D	D	D	D	D	C	D	D	D	D	D	D	D	D	D	C	A	C	C	D	D	D	D	D	20	5
7	A	I	B	A	C	B	D	B	D	C	D	C	A	B	A	B	C	C	C	A	D	B	C	B	C	C	A	5	20
8	C	I	B	C	B	A	A	C	C	C	A	C	A	C	B	A	B	A	A	C	C	C	B	C	B	C	A	10	15
9	D	L	A	B	D	B	B	B	C	B	B	B	B	B	C	B	D	B	B	B	C	B	D	B	B	B	B	3	22
10	C	C	D	C	C	B	D	B	C	A	B	B	C	B	B	B	A	B	C	D	C	C	B	B	B	B	C	8	17
11	A	L	A	A	C	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	D	C	B	D	A	A	A	A	A	20	5
12	D	C	D	D	D	D	A	D	B	A	D	C	C	D	C	C	A	C	C	A	B	A	C	D	D	A	C	9	16
Preguntas correctas por estudiante			5	9	4	4	4	5	6	4	5	6	5	6	4	5	5	5	1	4	6	3	5	5	6	5	6		

Nota. E1 a E25 = estudiantes participantes. Respuesta = opción correcta del ítem. Nivel: L = literal, I = inferencial, C = crítico. Acierto = número de estudiantes que respondió correctamente cada pregunta; Desacierto = número que respondió incorrectamente. Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes.

Tabla 7

Estadísticas de la pregunta 1 de la prueba diagnóstica

Indicador	Resultado
Clave o respuesta	B
Número de estudiantes que respondieron	25
Número de estudiantes que acertaron	13
Número de estudiantes que no acertaron	12
Nivel de lectura	Inferencial
Descriptor	Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
Desempeño	Bajo

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la prueba diagnóstica.

La primera pregunta corresponde a un nivel de desempeño medio, pues exige una lectura inferencial en la que el estudiante debe reconocer el aporte de una fuente externa (agencia Reuters) y relacionar la información con su procedencia. Desde la perspectiva de Daniel Cassany (2003), este tipo de lectura, entendido como "leer entre líneas", se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos del texto, fundamentales para construir su coherencia global y su significado; en la misma línea, Isabel Solé (1992) plantea que la comprensión lectora supone un proceso activo de elaboración de inferencias, en el que el lector integra la información textual con sus conocimientos previos para construir sentido.

La pregunta señala como respuesta correcta la opción B, puesto que, precisa con claridad el aporte informativo de la agencia Reuters. Las opciones A, C y D funcionan como distractores, en tanto que presentan variaciones sutiles en la redacción y en la atribución del personaje, lo que puede generar confusión en los estudiantes que no realizan una lectura cuidadosa.

En cuanto a los resultados, 13 de 25 estudiantes respondieron correctamente (52%) y 12 incorrectamente (48%), lo que refleja un desempeño bajo (2,6). Esto evidencia dificultades en los procesos inferenciales, especialmente en la identificación de fuentes, la relación entre información explícita e implícita y la discriminación de datos similares.

Tabla 8

Estadísticas de la pregunta 2 de la prueba diagnóstica

Indicador	Resultado
Clave o respuesta	D
Número de estudiantes que respondieron	25
Número de estudiantes que acertaron	5
Número de estudiantes que no acertaron	20
Nivel de lectura	Crítico
Descriptor	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.
Desempeño	Bajo

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la prueba diagnóstica.

Tenemos ahora una pregunta que corresponde a un nivel de desempeño crítico, y que exige que el estudiante no solo identifique información, sino que compare, relacione y evalúe diferencias conceptuales entre el grafeno y el material de las minas de lápiz, a partir de la información del texto. Desde la perspectiva de Daniel Cassany (2006), la lectura crítica implica que el lector interprete, contraste información y construya una comprensión profunda, yendo más allá de lo explícito para establecer relaciones y emitir juicios fundamentados.

La respuesta correcta es la opción D, porque recoge con precisión la diferencia estructural planteada en el texto: el grafeno consiste en una sola capa de grafito, mientras que la mina de lápiz está compuesta por múltiples capas. Las opciones A, B y C funcionan como

distractores, en tanto que presentan información parcial, confusa o incorrecta, lo que puede llevar a error si no se comprende de manera integral el contenido.

En relación con los resultados, 5 de los 25 estudiantes respondieron correctamente (20%) y 20 incorrectamente (80%), lo que evidencia un desempeño bajo (1,0). Esto sugiere dificultades significativas en los procesos de lectura crítica, especialmente en la comparación de información, la comprensión profunda de conceptos científicos y la discriminación entre opciones similares, lo que señala la necesidad de fortalecer habilidades de análisis y razonamiento crítico.

Tabla 9

Estadísticas de la pregunta 3 de la prueba diagnóstica

Indicador	Resultado
Clave o respuesta	C
Número de estudiantes que respondieron	25
Número de estudiantes que acertaron	9
Número de estudiantes que no acertaron	16
Nivel de lectura	Inferencial
Descriptor	Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
Desempeño	Bajo

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la prueba diagnóstica.

A continuación, se presenta una pregunta que se ubica en un nivel de desempeño medio, pues exige una lectura inferencial en la que el estudiante debe deducir el significado del término “bidimensional” a partir de la descripción del grafeno en el texto. Desde la perspectiva de Daniel Cassany (2006), la lectura inferencial implica que el lector construya significados no explícitos, relacionando información y comprendiendo conceptos a partir del contexto, lo cual resulta necesario en este tipo de preguntas.

La respuesta correcta es la opción C, dado que explica la bidimensionalidad del grafeno a partir de su grosor de un solo átomo. Las opciones A, B y D funcionan como distractores, pues, aunque mencionan propiedades reales del material, no explican el concepto solicitado, lo que puede inducir al error en una lectura superficial.

En lo que concierne a los resultados, 9 de los 25 estudiantes respondieron correctamente (36%) y 16 incorrectamente (64%), lo que refleja un desempeño bajo (1,8). Esto muestra dificultades en los procesos inferenciales, especialmente en la comprensión de conceptos científicos, la relación entre descripción y significado, y la interpretación de información implícita.

Tabla 10

Estadísticas de la pregunta 4 de la prueba diagnóstica

Indicador	Resultado
Clave o respuesta	A
Número de estudiantes que respondieron	25
Número de estudiantes que acertaron	14
Número de estudiantes que no acertaron	11
Nivel de lectura	Literal
Descriptor	Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto
Desempeño	Bajo

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la prueba diagnóstica.

Seguidamente, encontramos una pregunta que pertenece a un nivel de desempeño básico, porque exige una lectura literal en la que el estudiante debe identificar información explícita del texto para seleccionar el título más adecuado. Desde la perspectiva de Daniel Cassany (2006), la lectura literal implica reconocer y recuperar información directa del texto, sin necesidad de realizar inferencias o valoraciones complejas. En esta misma línea, Isabel

Solé (1992) señala que comprender un texto en un nivel básico implica "localizar y reconocer la información explícita" (p. 91), lo cual corresponde a procesos iniciales de comprensión.

La respuesta correcta es la opción A, pues retoma de manera precisa la información explícita sobre los ganadores del premio como científicos europeos y su trabajo con el grafeno. Las opciones B, C y D funcionan como distractores, porque atribuyen nacionalidades específicas que no corresponden de manera exacta con la información presentada, lo que puede generar errores en una lectura poco atenta.

Según los resultados, 14 de los 25 estudiantes respondieron correctamente (56%) y 11 incorrectamente (44%), lo que refleja un desempeño bajo (2,8). Esto indica que, aunque más de la mitad del grupo logra identificar la información explícita, aún persisten dificultades en la lectura cuidadosa y en la selección precisa de información relevante, lo que sugiere la necesidad de reforzar habilidades básicas de comprensión lectora.

Tabla 11

Estadísticas de la pregunta 5 de la prueba diagnóstica

Indicador	Resultado
Clave o respuesta	D
Número de estudiantes que respondieron	25
Número de estudiantes que acertaron	8
Número de estudiantes que no acertaron	17
Nivel de lectura	Critico
Descriptor	Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto
Desempeño	Bajo

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la prueba diagnóstica.

En este punto, se presenta una pregunta que se basa en un texto diferente al de las cuatro anteriores, en tanto que se buscaba evaluar los niveles crítico y literal, lo cual no era

posible con el texto previamente trabajado. En este sentido, el ítem corresponde a un nivel de desempeño crítico, en vista de que exige que el estudiante interprete la intención comunicativa del narrador y valore el efecto de los recursos expresivos, más allá del contenido literal. Desde la perspectiva de Daniel Cassany (2006), la lectura crítica implica reconocer la intención del discurso, analizar la construcción del mensaje y comprender su propósito comunicativo; de igual forma, Isabel Solé (1992) plantea que comprender un texto supone ir más allá de la información explícita, construyendo significado a partir de la interacción entre el lector y el texto.

La respuesta correcta es la opción D, debido a que las expresiones citadas buscan involucrar al interlocutor y hacerlo partícipe de las ideas expuestas, mediante un tono enfático que refuerza la argumentación de los personajes. Las opciones A, B y C funcionan como distractores, en tanto proponen intenciones parciales o imprecisas que no recogen el sentido comunicativo global del fragmento.

Con base en resultados, 8 de 25 estudiantes respondieron correctamente (32%) y 17 incorrectamente (68%), lo que refleja un desempeño bajo (1,6). Esto evidencia dificultades en los procesos de lectura crítica, especialmente en la identificación de la intención comunicativa, el análisis del lenguaje expresivo y la interpretación del propósito discursivo, lo que señala la necesidad de fortalecer habilidades de análisis y comprensión profunda del texto.

Tabla 12

Estadísticas de la pregunta 6 de la prueba diagnóstica

Indicador	Resultado
Clave o respuesta	D
Número de estudiantes que respondieron	25
Número de estudiantes que acertaron	20
Número de estudiantes que no acertaron	5
Nivel de lectura	Literal
Descriptor	Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto
Desempeño	Alto

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la prueba diagnóstica.

En este ítem se evidencia un nivel de desempeño básico, en el que el estudiante debe realizar una lectura literal del texto, identificando de manera directa los personajes que participan en la historia. En este sentido, no se requiere establecer relaciones complejas ni inferencias, sino reconocer información explícita. Desde la perspectiva de Daniel Cassany (2003), este nivel implica "la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento, la capacidad de decodificar su significado semántico" (p. 116); por su parte, Isabel Solé (1992) señala que la comprensión inicial se centra en la identificación de los elementos básicos del contenido.

La respuesta correcta es la opción D, en vista de que recoge de manera precisa a todos los personajes mencionados en el relato: el ermitaño, el cuervo, el palomo, la serpiente y el ciervo. Las opciones A, B y C funcionan como distractores, porque omiten personajes o incluyen elementos que no corresponden, lo que puede generar error en una lectura poco atenta.

Al analizar los datos se encuentra que, 20 de los 25 estudiantes respondieron correctamente (80%) y 5 incorrectamente (20%), lo que refleja un desempeño alto (4,0). Esto evidencia un adecuado dominio del nivel literal, especialmente en la identificación de información explícita y reconocimiento de elementos fundamentales del texto, lo que constituye una base sólida para el desarrollo de niveles de lectura más complejos.

Hallazgos del cuestionario I parte

Dado que la prueba diagnóstica tuvo como propósito identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, la primera parte se centró en el análisis de textos continuos. Los resultados permiten caracterizar el desempeño en los niveles literal, inferencial y crítico, e identificar las fortalezas y dificultades que incidían en la comprensión e interpretación de estos textos.

Tabla 13

Resultados de la prueba diagnóstica por nivel de lectura

Nivel	Preguntas	Aciertos	Total posibles	% Aciertos	% Desacierto
Literal	4 y 6	34	50	68%	32%
Inferencial	1 y 3	22	50	44%	56%
Crítico	2 y 5	13	50	26%	74%

Nota. El porcentaje de aciertos se calculó dividiendo el número de aciertos entre el total de respuestas posibles de cada nivel (2 preguntas × 25 estudiantes = 50). El porcentaje de desaciertos corresponde al complemento. Se presentan las preguntas 1 a 6; las preguntas 7 a 12 se muestran en la Tabla 20. Elaboración propia a partir de los resultados de la prueba diagnóstica.

En relación con el nivel literal, evaluado a través de las preguntas 4 y 6, se obtiene un 68% de aciertos frente a un 32% de desaciertos, lo que evidencia un desempeño relativamente favorable. Esto indica que la mayoría de los estudiantes logra identificar información explícita del texto, reconocer ideas principales y ubicar elementos concretos, en concordancia con los descriptores del ICFES (2025), que plantean la comprensión literal como la capacidad

de recuperar información directa. En esta misma línea, Isabel Solé (1992) señala que la comprensión inicial implica localizar información explícita en el texto.

En este sentido, los estudiantes demuestran habilidades para responder a preguntas centradas en información visible, tales como el reconocimiento de datos, ideas principales o elementos concretos, sin requerir procesos interpretativos complejos. No obstante, el porcentaje de desaciertos (32%) pone en evidencia que aún persisten dificultades en un grupo de estudiantes para comprender información básica, lo cual podría incidir negativamente en el desarrollo de niveles de lectura más complejos.

En cuanto al nivel inferencial, correspondiente a las preguntas 1 y 3, se evidencia un 44% de aciertos y un 56% de desaciertos, lo que refleja un desempeño medio-bajo. Este resultado indica que los estudiantes presentan dificultades para establecer relaciones entre ideas, inferir información implícita y construir un sentido global del texto. De acuerdo con el ICFES (2025), este nivel implica comprender la articulación de las partes del texto. En este sentido, Isabel Solé (1992) plantea que la comprensión inferencial requiere que el lector establezca conexiones y elabore significados no explícitos.

En este caso, los resultados evidencian que los estudiantes no logran, de manera consistente, inferir información implícita, lo cual limita la construcción de una comprensión más profunda del texto. Esto pone de manifiesto una transición incompleta entre la lectura literal y la inferencial, en la que aún predominan procesos de reconocimiento sobre los de interpretación y elaboración de sentido.

Finalmente, en el nivel crítico, evaluado a través de las preguntas 2 y 5, se obtiene el porcentaje más bajo, con un 26% de aciertos frente a un 74% de desaciertos, lo que evidencia un desempeño bajo en este nivel de lectura. Estos resultados muestran que la mayoría de los

estudiantes presenta dificultades significativas para analizar, evaluar y reflexionar sobre el contenido del texto.

Según los descriptores del ICFES (2025), este nivel implica establecer la validez de los enunciados, reconocer posturas, identificar estrategias discursivas y contextualizar la información. En este sentido, los bajos resultados sugieren que los estudiantes no logran interpretar de manera crítica el texto ni cuestionar su contenido, lo que limita su capacidad para construir una lectura profunda y reflexiva. En concordancia con lo anterior, Daniel Cassany (2006) plantea que la lectura crítica supone la capacidad de interpretar intenciones, reconocer posicionamientos y analizar el discurso, habilidades que no se evidencian de manera consistente en el grupo evaluado.

Este hallazgo resulta especialmente relevante, ya que confirma que las principales dificultades no se encuentran en la comprensión básica, sino en los niveles de mayor complejidad cognitiva, lo cual justifica la necesidad de fortalecer la lectura crítica mediante estrategias pedagógicas intencionadas.

Conclusión

En síntesis, los resultados de la primera parte evidencian un mejor desempeño en el nivel literal, mientras que los niveles inferencial y crítico presentan dificultades significativas, patrón que se examina a continuación en el contexto de los textos discontinuos.

4.4.1. Análisis de los Datos de la Prueba Diagnóstica Parte II

Esta sección de la prueba diagnóstica se orientó al análisis de la interpretación y la comprensión lectora de textos discontinuos o multimodales, caracterizados por la integración de imágenes y lenguaje verbal, como ocurre en el caso de las caricaturas políticas seleccionadas. A través de este tipo de textos, se busca valorar la capacidad de los estudiantes

para construir sentido a partir de múltiples códigos semióticos que interactúan en la producción de significado.

Tabla 14

Estadísticas de la pregunta 7 de la prueba diagnóstica

Indicador	Resultado
Clave o respuesta	A
Número de estudiantes que respondieron	25
Número de estudiantes que acertaron	5
Número de estudiantes que no acertaron	20
Nivel de lectura	Inferencial
Descriptor	Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
Desempeño	Bajo

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la prueba diagnóstica.

En esta nueva pregunta se sitúa un nivel de desempeño medio, a causa de que exige una lectura inferencial en la que el estudiante debe interpretar la situación planteada en la caricatura y anticipar la postura de un actor específico (la policía) a partir del sentido implícito del texto. Desde la perspectiva de Daniel Cassany (2006), este tipo de lectura, entendido como "leer entre líneas", implica deducir aquello que no se expresa de forma explícita, como inferencias, presuposiciones, ironías y dobles sentidos. En esta misma línea, Isabel Solé (1992) sostiene que la comprensión es un proceso activo de construcción de significado, en el que el lector articula la información del texto con sus conocimientos previos para interpretar situaciones y posturas.

La respuesta correcta es la opción A, porque una persona perteneciente a la policía probablemente reaccionaría criticando la valoración negativa que la caricatura proyecta sobre su institución. Las opciones B, C y D funcionan como distractores, ya que proponen

interpretaciones que no corresponden con el sentido crítico de la caricatura o desvían la intención del mensaje.

De acuerdo con los resultados obtenidos, 5 de los 25 estudiantes respondieron correctamente (20%) y 20 de manera incorrecta (80%), lo que evidencia un desempeño bajo (1,0). Estos resultados reflejan dificultades en los procesos inferenciales, particularmente en la interpretación de textos multimodales, la identificación de posturas implícitas y la relación entre el contenido representado y las posibles reacciones de los actores involucrados, lo que señala la necesidad de fortalecer estas habilidades.

Tabla 15

Estadísticas de la pregunta 8 de la prueba diagnóstica

Indicador	Resultado
Clave o respuesta	C
Número de estudiantes que respondieron	25
Número de estudiantes que acertaron	10
Número de estudiantes que no acertaron	15
Nivel de lectura	Inferencial
Descriptor	Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
Desempeño	Bajo

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la prueba diagnóstica.

En esta ocasión, la pregunta pertenece a un nivel de desempeño medio, en la medida en que exige una lectura inferencial en la que el estudiante debe interpretar el contraste entre dos viñetas y construir un significado a partir de la relación entre ambas. Desde la perspectiva de Daniel Cassany (2006), este tipo de lectura, entendido como “leer entre líneas”, implica inferir sentidos no explícitos y comprender la coherencia global del texto, a partir de elementos implícitos como la ironía, las presuposiciones y los dobles sentidos.

La respuesta correcta es la opción C, en vista de que el contraste entre las viñetas 3 y 6 evidencia la doble moral frente a la corrupción, al mostrar cómo una misma acción es juzgada de manera distinta según quién la realice. Las opciones A, B y D funcionan como distractores, en tanto no recogen de manera precisa la intención crítica de la caricatura.

En cuanto a los resultados, 10 de los 25 estudiantes respondieron correctamente (40%) y 15 incorrectamente (60%), lo que refleja un desempeño bajo (2,0). Esto evidencia dificultades en la construcción de inferencias a partir de relaciones visuales, en la interpretación del contraste como recurso semiótico y en la comprensión de significados implícitos en textos multimodales, lo que sugiere la necesidad de fortalecer estos procesos.

Tabla 16

Estadísticas de la pregunta 9 de la prueba diagnóstica

Indicador	Resultado
Clave o respuesta	D
Número de estudiantes que respondieron	25
Número de estudiantes que acertaron	3
Número de estudiantes que no acertaron	22
Nivel de lectura	Literal
Descriptor	Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto
Desempeño	Bajo

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la prueba diagnóstica.

En esta pregunta se evidencia un nivel de desempeño básico, pues exige una lectura literal en la que el estudiante debe identificar de manera directa una imagen específica dentro de la caricatura. En este sentido, implica reconocer información explícita sin necesidad de realizar inferencias. Desde la perspectiva de Daniel Cassany (2003), este nivel se relaciona

con la comprensión literal, entendida como la capacidad de recuperar información visible en el texto y decodificar su significado inmediato.

La respuesta correcta es la opción D, pues en el recuadro 7 se observa de forma explícita una situación asociada con la corrupción, representada mediante el intercambio de dinero entre un ciudadano y una autoridad. Las opciones A, B y C funcionan como distractores, porque presentan escenas distintas que no expresan de manera directa este fenómeno.

Considerando los resultados obtenidos, 3 de los 25 estudiantes respondieron correctamente (12%) y 22 incorrectamente (88%), lo que refleja un desempeño bajo (0,6). Esto señala dificultades significativas incluso en el nivel literal, especialmente en la identificación precisa de información explícita en textos multimodales, lo que sugiere la necesidad de fortalecer habilidades básicas de observación y lectura visual.

Tabla 17

Estadísticas de la pregunta 10 de la prueba diagnóstica

Indicador	Resultado
Clave o respuesta	C
Número de estudiantes que respondieron	25
Número de estudiantes que acertaron	8
Número de estudiantes que no acertaron	17
Nivel de lectura	Crítico
Descriptor	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.
Desempeño	Bajo

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la prueba diagnóstica.

Para esta pregunta y la siguiente, se emplea una caricatura diferente a la anterior, con el propósito de contar con material más pertinente para evaluar los niveles crítico y literal,

especialmente en lo relacionado con la interpretación del contexto comunicativo y la intención del texto multimodal.

El ítem corresponde a un nivel de desempeño crítico, porque exige que el estudiante reconozca el tipo de discurso en el que se inscribe la caricatura, a partir de su intención, sus recursos y su sentido global. Desde la perspectiva de Daniel Cassany (2006), la lectura crítica implica analizar el discurso, identificar su propósito y comprender el contexto en el que se produce, lo cual resulta fundamental para distinguir entre formatos como el humor gráfico y la sátira política.

La respuesta correcta es la opción C, debido a que la caricatura se inscribe en el humor gráfico, al emplear recursos visuales y situaciones irónicas para generar una reflexión desde lo humorístico. Las opciones A, B y D funcionan como distractores, pues remiten a contextos discursivos distintos que no corresponden plenamente con la intención comunicativa del texto.

Respecto a los resultados obtenidos, 8 de los 25 estudiantes respondieron correctamente (32%) y 17 incorrectamente (68%), lo que refleja un desempeño bajo (1,6). Esto revela dificultades en los procesos de lectura crítica, especialmente en la identificación del contexto discursivo, el reconocimiento de la intención comunicativa y la clasificación de tipos de texto, lo que sugiere la necesidad de fortalecer estas habilidades.

Tabla 18

Estadísticas de la pregunta 11 de la prueba diagnóstica

Indicador	Resultado
Clave o respuesta	C
Número de estudiantes que respondieron	25
Número de estudiantes que acertaron	20
Número de estudiantes que no acertaron	5
Nivel de lectura	Literal
Descriptor	Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto
Desempeño	Alto

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la prueba diagnóstica.

Esta pregunta se clasifica en un nivel de desempeño básico, dado que exige una lectura literal en la que el estudiante debe identificar una emoción evidente a partir de la expresión facial del personaje en la caricatura. En este sentido, implica reconocer información explícita de tipo visual, sin requerir procesos inferenciales complejos. Desde la perspectiva de Daniel Cassany (2003), este nivel se relaciona con la comprensión literal, entendida como la capacidad de recuperar información directamente observable en el texto; en la misma línea, Isabel Solé (1992) plantea que la comprensión inicial implica la identificación de elementos evidentes del contenido.

La respuesta correcta es la opción A, pues la expresión del rostro del hombre permite identificar claramente una gran molestia frente a lo presentado por el niño. Las opciones B, C y D funcionan como distractores, pues proponen interpretaciones que no corresponden con la información visual explícita o introducen elementos no observables directamente.

Al analizar los resultados, se observa que 20 de los 25 estudiantes respondieron correctamente (80%) y 5 incorrectamente (20%), lo que refleja un desempeño alto (4,0).

Estos datos muestran un adecuado dominio del nivel literal, especialmente en la identificación de información explícita en textos multimodales, lo que constituye una base sólida para avanzar hacia niveles de lectura más complejos.

Tabla 19

Estadísticas de la pregunta 12 de la prueba diagnóstica

Indicador	Resultado
Clave o respuesta	D
Número de estudiantes que respondieron	25
Número de estudiantes que acertaron	9
Número de estudiantes que no acertaron	16
Nivel de lectura	Crítico
Descriptor	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.
Desempeño	Bajo

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la prueba diagnóstica.

Para esta pregunta final se recurrió a una caricatura distinta, con el propósito de contar con un insumo más adecuado para evaluar el nivel crítico, especialmente en lo relacionado con la interpretación de la intención y la postura del autor frente a una problemática global.

El ítem corresponde a un nivel de desempeño crítico, debido a que exige que el estudiante identifique la intención comunicativa y la crítica implícita en la caricatura, más allá de lo que se observa literalmente. Desde la perspectiva de Daniel Cassany (2006), la lectura crítica implica interpretar el discurso, reconocer la ideología que lo atraviesa y comprender el propósito comunicativo del autor, lo cual es fundamental en textos multimodales como la caricatura.

La respuesta correcta es la opción D, puesto que la imagen presenta a un sujeto que, pese a estar en un mundo que “arde”, permanece indiferente frente a la información que

recibe, lo que configura una crítica al televidente despreocupado ante las problemáticas internacionales. Las opciones A, B y C funcionan como distractores, pues proponen interpretaciones parciales o descontextualizadas que no recogen el sentido global de la crítica planteada.

En cuanto a los resultados, 9 de los 25 estudiantes respondieron correctamente (36%) y 16 incorrectamente (64%), lo que refleja un desempeño bajo (1,8). Esto evidencia dificultades en los procesos de lectura crítica, especialmente en la identificación de la intención del autor, la interpretación de mensajes implícitos y la comprensión de la crítica social en textos multimodales, lo que señala la necesidad de fortalecer estas habilidades en el grupo.

Hallazgos del cuestionario II parte

La segunda parte de la prueba se orientó al análisis de textos discontinuos, específicamente caricaturas de carácter político y social. En este marco, los resultados obtenidos, que se presentan y analizan a continuación, permiten caracterizar el desempeño de los estudiantes en los niveles literal, inferencial y crítico en un formato multimodal, donde la comprensión no depende únicamente del texto escrito, sino también de la interpretación de elementos visuales, simbólicos y contextuales. De esta manera, el análisis evidencia tanto las habilidades alcanzadas como las dificultades que emergen al enfrentarse a este tipo de textos.

Tabla 20

Resultados de la prueba diagnóstica por nivel de lectura, II parte de lectura

Nivel	Preguntas	Aciertos	Total posibles	% Aciertos	% Desacierto
Literal	9 y 11	23	50	46%	54%
Inferencial	7y 8	15	50	30%	70%
Crítico	10 y 12	17	50	34%	66%

Nota. El porcentaje de aciertos se calculó dividiendo el número de aciertos entre el total de respuestas posibles de cada nivel (2 preguntas × 25 estudiantes = 50). El porcentaje de desaciertos corresponde al complemento. Elaboración propia a partir de los resultados de la prueba diagnóstica.

En el nivel literal, evaluado a través de las preguntas 9 y 11, se obtiene un 46% de aciertos frente a un 54% de desaciertos, lo que evidencia un desempeño medio-bajo. A diferencia de lo observado en el texto continuo, en este caso los estudiantes presentan mayores dificultades incluso para identificar información explícita.

De acuerdo con los descriptores del ICFES (2025), este nivel implica la identificación de información directa; sin embargo, en el caso de la caricatura política, dicha información no se presenta únicamente de forma verbal, sino también mediante elementos visuales, simbólicos y contextuales. Esto implica que la comprensión literal en textos discontinuos exige procesos adicionales de decodificación de imágenes y situaciones representadas. En esta línea, Isabel Solé (1992) plantea que la comprensión básica supone reconocer información explícita, lo cual en este caso se ve mediado por códigos visuales que no todos los estudiantes logran interpretar adecuadamente.

En el nivel inferencial, correspondiente a las preguntas 7 y 8, se evidencia un 30% de aciertos y un 70% de desaciertos, lo que refleja un desempeño bajo. Este resultado indica que los estudiantes presentan serias dificultades para establecer relaciones entre los elementos visuales y el contexto, así como para inferir significados implícitos en la caricatura.

Según el ICFES (2025), este nivel implica comprender cómo se articulan las partes del texto para construir un sentido global, lo cual, en el caso de la caricatura, exige interpretar la relación entre imagen, contexto sociopolítico y mensaje. En este sentido, los bajos resultados evidencian que los estudiantes no logran construir significados a partir de la interacción entre estos elementos. De acuerdo con Isabel Solé (1992), la comprensión inferencial requiere establecer conexiones y elaborar significados no explícitos, proceso que no se evidencia de manera consistente en este grupo.

En el nivel crítico, evaluado mediante las preguntas 10 y 12, se obtiene un 34% de aciertos frente a un 66% de desaciertos, lo que evidencia un desempeño bajo. Estos resultados indican que la mayoría de los estudiantes presenta dificultades para interpretar la intención comunicativa, reconocer la postura del autor y comprender la crítica social o política presente en la caricatura.

En términos del ICFES (2025), este nivel implica analizar, evaluar y asumir una postura frente al contenido del texto, lo cual supone una mayor exigencia cognitiva, especialmente en el caso de textos multimodales. En este sentido, Daniel Cassany (2006) sostiene que leer “detrás de las líneas”, propio de la lectura crítica, implica ir más allá de lo explícito para reconocer intenciones, ideologías y posicionamientos presentes en el discurso. A partir de lo anterior, los resultados evidencian que estas habilidades no se encuentran suficientemente desarrolladas en los estudiantes, particularmente cuando se enfrentan a textos que integran elementos visuales y discursivos, lo que limita su capacidad de análisis y valoración crítica.

Conclusión parcial: segunda parte

Los resultados de la segunda parte evidencian un desempeño general bajo en los tres niveles de lectura, especialmente en los niveles inferencial y crítico. A diferencia del texto continuo, en la caricatura política incluso el nivel literal presenta dificultades, lo que pone de manifiesto que la comprensión de textos discontinuos exige habilidades adicionales relacionadas con la interpretación de códigos visuales, simbólicos y contextuales.

4.5. Conclusión General de la Prueba Diagnóstica

El análisis de los resultados del cuestionario diagnóstico permite establecer diferencias significativas en el desempeño de los estudiantes según el tipo de texto y el nivel de lectura evaluado. En la primera parte, correspondiente a textos continuos, se evidencia un mejor desempeño en el nivel literal (68%), seguido del nivel inferencial (44%) y, finalmente, el nivel crítico (26%), lo que indica que los estudiantes logran comprender información explícita, pero presentan dificultades en los procesos de interpretación y análisis.

Por su parte, en la segunda parte, centrada en la caricatura política como texto discontinuo, los resultados muestran un descenso general en el desempeño: el nivel literal alcanza un 46%, el inferencial un 30% y el crítico un 34%. Esta variación muestra que la comprensión se ve afectada cuando el texto exige la articulación entre lenguaje verbal y visual, así como la interpretación de elementos simbólicos y contextuales.

Al comparar ambas partes, se observa que las dificultades no solo se mantienen, sino que se intensifican en los textos multimodales, especialmente en los niveles inferencial y crítico. Esto sugiere que los estudiantes presentan limitaciones para construir significados implícitos, establecer relaciones complejas y analizar la intención comunicativa, habilidades fundamentales para una lectura profunda. En este sentido, aunque el nivel literal muestra un

desempeño relativamente mejor, este no es suficiente para garantizar una comprensión integral, ya que los niveles de mayor complejidad cognitiva continúan siendo deficientes.

En términos generales, se concluye que los estudiantes de grado undécimo se ubican predominantemente en un nivel de lectura básico, con debilidades marcadas en la lectura inferencial y crítica, particularmente en textos discontinuos como la caricatura política. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de fortalecer procesos de lectura más complejos que permitan no solo comprender lo explícito, sino también interpretar, analizar y cuestionar los mensajes, lo cual resulta fundamental en la formación de lectores críticos.

5. Descripción de la Propuesta Pedagógica

En este capítulo se presenta la propuesta pedagógica diseñada para fortalecer la lectura crítica a partir del análisis de caricaturas políticas. Se expone, en primer lugar, la secuencia didáctica y su fundamentación pedagógica; posteriormente, se describe la estructura y los componentes de la propuesta, así como la estrategia de trabajo adoptada para su implementación; finalmente, se da cuenta del proceso de aplicación llevado a cabo con los estudiantes participantes.

5.1. Secuencia Didáctica de la Imagen a la Crítica: Leyendo la Realidad a Través de la Caricatura Política

La secuencia didáctica, denominada “De la imagen a la crítica: leyendo la realidad a través de la caricatura política” fue diseñada con el propósito de fortalecer la lectura crítica mediante el análisis progresivo de caricaturas políticas. Esta propuesta surgió como respuesta a las dificultades identificadas en el diagnóstico inicial, particularmente en los procesos de lectura.

Para atender esta necesidad, se seleccionó la caricatura política como recurso pedagógico por su capacidad para representar problemáticas sociales, políticas y culturales mediante la articulación de elementos visuales y verbales. Como señala De la Hoz Páez (2020), "el aprendizaje de la lectura crítica en educación básica y media demanda que los estudiantes conozcan los recursos discursivos mediante los cuales los textos multimodales construyen los significados explícitos e implícitos" (p. 89). Como texto multimodal, este género exige que el lector interprete símbolos, establezca relaciones con el contexto, reconozca posturas ideológicas y construya una posición frente a la realidad representada.

En coherencia con esta naturaleza multimodal, la propuesta se diseñó para que los estudiantes avanzaran progresivamente desde la observación y descripción de imágenes hacia la construcción de interpretaciones críticas fundamentadas. Con ello, se pretendió generar condiciones didácticas para el desarrollo de habilidades relacionadas con la comprensión de discursos sociales y con la construcción de posiciones argumentadas frente a situaciones de la realidad.

5.2. Fundamentación Pedagógica y Didáctica

La propuesta se fundamentó en el enfoque por competencias planteado por Tobón (2006), quien concibe el aprendizaje como un proceso orientado a la resolución de situaciones del contexto mediante la movilización integrada de conocimientos, habilidades y actitudes (saber conocer, saber hacer y saber ser). Desde esta perspectiva, la lectura crítica se asumió como una competencia que permite analizar información, interpretar diferentes puntos de vista y asumir posiciones argumentadas frente a los problemas de la realidad, lo cual implica identificar la ideología, la intención que subyacen en el discurso (Cassany, 2006).

El desarrollo de esta competencia exigió, además, reconocer el carácter social del aprendizaje. Por ello, la secuencia retomó los planteamientos de Vygotski (1978/2009), quien reconoce que el aprendizaje se construye mediante la interacción con otros y la mediación de sujetos más expertos. En la misma línea, Johnson et al. (1999) destacan que el aprendizaje cooperativo favorece el logro de metas comunes a través de la interdependencia positiva, entendida como aquella que "vincula a los alumnos de tal modo que ninguno de ellos podrá cumplir la tarea a menos que todos lo hagan" (p. 33). En coherencia con estos planteamientos, la secuencia se diseñó para privilegiar el diálogo, la discusión colectiva, el trabajo colaborativo y el acompañamiento docente, como condiciones para avanzar hacia niveles de comprensión cada vez más complejos.

Sobre esta base, la propuesta incorporó diversos aportes didácticos orientados al fortalecimiento de la lectura crítica. En primer lugar, Cassany (2006) aportó el modelo de los tres planos de lectura —leer las líneas, entre líneas y detrás de las líneas—, el cual orientó el tránsito progresivo de lo literal a lo crítico. De igual manera, Solé (1992) sustentó la organización de las actividades como un proceso gradual de construcción de significado, mediante el planteamiento de estrategias de comprensión acordes con los diferentes momentos del proceso lector. A su vez, Freire (1970, 1991) aportó una concepción de la lectura vinculada con la comprensión crítica de la realidad, promoviendo el análisis de las posturas e ideologías presentes en los textos y su relación con el contexto social de los estudiantes. La articulación de estos referentes permitió diseñar una secuencia didáctica orientada al desarrollo progresivo de los niveles literal, inferencial y crítico.

Asimismo, la secuencia se apoyó en la perspectiva multimodal de Kress y Van Leeuwen (2006), quienes sostienen que los significados se construyen mediante la interacción de diversos modos semióticos y no exclusivamente a través del lenguaje verbal.

Desde esta mirada, la caricatura política fue asumida como un texto multimodal que exige interpretar de manera articulada imágenes, símbolos, gestos, colores y expresiones lingüísticas para construir significado.

La elección de este género también respondió a criterios pedagógicos. Se consideró que las caricaturas, por su carácter visual, humorístico y cercano a la cultura digital de los estudiantes, podían constituir una oportunidad didáctica para aproximarlos al análisis de discursos sociales y políticos mediante formatos diferentes de los textos escritos tradicionales. Se esperaba, así, que se convirtieran en una herramienta pertinente para acercar la lectura crítica a formatos distintos de los textos escritos tradicionales y generar espacios de reflexión e intercambio de ideas, expectativa que se contrasta con la evidencia empírica presentada en el Capítulo 6.

5.3. Estructura y Componentes de la Propuesta

La propuesta fue diseñada para desarrollarse en ocho sesiones de dos horas cada una, con la participación de veinticinco estudiantes del grado 11-A. Las sesiones se organizaron de manera progresiva, aumentando gradualmente su nivel de complejidad con el objetivo de favorecer el desarrollo de la lectura crítica (véase Anexo 5).

Para alcanzar este propósito, se adoptó la estructura de apertura, desarrollo y cierre propuesta por Díaz Barriga (2013). Esta organización permitió establecer una secuencia en la que se contemplaron los saberes previos de los estudiantes, la introducción de nuevos contenidos, el desarrollo de actividades de análisis y la reflexión sobre los procesos realizados.

La fase de apertura correspondió a las dos primeras sesiones. En este momento se buscó ampliar la concepción tradicional de lectura mediante el reconocimiento de las

imágenes como textos idóneos de interpretación. Asimismo, se introdujeron conceptos relacionados con los textos discontinuos, la multimodalidad y la caricatura política, sentando las bases conceptuales necesarias para el trabajo posterior.

La etapa de desarrollo abarcó de la sesión tres a la siete. En ellas se planificaron actividades relacionadas con la comprensión de la caricatura política, el reconocimiento de sus elementos constitutivos, la diferenciación entre información explícita e implícita, la identificación de posturas ideológicas y la relación entre las imágenes y las problemáticas del contexto social. Este proceso culminaba con la elaboración de caricaturas propias, actividad mediante la cual se buscaba que los estudiantes expresaran posiciones críticas frente a situaciones de su entorno.

Por último, la fase de cierre estuvo orientada a la socialización de las producciones realizadas y a la argumentación de las posiciones asumidas. Este espacio fue planteado como una oportunidad para recuperar los aprendizajes trabajados a lo largo de la secuencia y a propiciar una reflexión final sobre el papel de la lectura crítica en la comprensión y el análisis de la realidad.

A continuación, se presenta el formato de planificación que expone el mapa general de la secuencia didáctica y sus objetivos:

Tabla 21

Caracterización de la secuencia didáctica "De la imagen a la crítica: leyendo la realidad a través de la caricatura política"

Institución	Institución Educativa Mario Morales Delgado
Grado	11-A
Nombre de la secuencia	De la imagen a la crítica: leyendo la realidad a través de la caricatura política
Objetivo general	Fortalecer la lectura crítica mediante el análisis progresivo de caricaturas políticas
Sesiones	8

Etapa	Sesión	Nombre	Objetivo
Apertura	**1**	¿Leer imágenes también es leer?	Reconocer la diferencia entre textos continuos y discontinuos a partir de sus características comunicativas.
	2	Lo que la imagen dice sin palabra	Interpretar imágenes como textos multimodales a partir de sus elementos visuales.
	3	Descifrando la caricatura	Comprender la caricatura política mediante sus elementos y su intención comunicativa.
	4	Más allá de lo evidente	Diferenciar información explícita e implícita en la lectura de caricaturas.
Desarrollo	**5**	¿Qué me quieren decir?	Analizar la intención, postura e ideología presentes en caricaturas políticas.
	6	La caricatura y la realidad	Relacionar las caricaturas con problemáticas del contexto social.
	7	Mi voz en una caricatura	Crear una caricatura que exprese una postura crítica sobre la realidad inmediata.

Cierre	**8**	De lectores a críticos	Argumentar la postura crítica mediante la socialización de la caricatura elaborada.

Nota. La secuencia se organiza en tres etapas: apertura (sesiones 1 a 3), desarrollo (sesiones 4 a 7) y cierre (sesión 8). Elaboración propia.

5.4. Diseño de la Propuesta y Estrategia de Trabajo

El diseño de la propuesta se orientó a intervenir habilidades relacionadas con el fortalecimiento de la lectura crítica de los estudiantes. Para ello, las actividades se planificaron de manera gradual, partiendo de procesos de observación, identificación y descripción de imágenes, para avanzar hacia ejercicios de interpretación, análisis de intenciones y reconocimiento de posturas presentes en las caricaturas políticas.

Bajo esta misma lógica progresiva, la secuencia didáctica se estructuró de manera articulada entre sesiones: Cada actividad fue planteada en relación con los aprendizajes abordados previamente y con los propósitos definidos para las sesiones posteriores, con el fin de mantener una progresión en el nivel de complejidad de las tareas.

Para sostener esta articulación, las sesiones se organizaron en los tres momentos pedagógicos propuestos por Díaz Barriga (2013). En la apertura se contempló la activación de saberes previos y se formularon preguntas orientadoras para contextualizar los temas. En el desarrollo se planificaron ejercicios de análisis guiado, modelación docente, trabajo colaborativo y discusión grupal. Finalmente, en el cierre se establecieron actividades de socialización, reflexión y consolidación de los contenidos trabajados.

Dentro de esta estructura, la mediación docente ocupó un lugar central en el diseño de la propuesta, partiendo de la consideración de que la comprensión de caricaturas políticas suele exigir un proceso de andamiaje, especialmente frente a la ironía, el simbolismo y las

referencias sociopolíticas que estas movilizan. Por esta razón, se previó el uso de preguntas orientadoras, modelación docente y diálogo colectivo como estrategias de acompañamiento para la construcción de sentido.

Asimismo, se anticipó el uso de herramientas digitales como Padlet, Google forms, Mentimeter, con el propósito de apoyar la participación de los estudiantes. Se esperaba que estas herramientas permitieran la socialización inmediata de respuestas, la contrastación de ideas y la retroalimentación entre pares. Estas herramientas fueron incorporadas como recursos de apoyo para las actividades de interacción, contraste de interpretaciones y retroalimentación.

5.5. Proceso de Aplicación

Con base en la estructura señalada, el proceso de implementación inició con actividades orientadas a ampliar la concepción de la lectura de los estudiantes, a partir del reconocimiento de las imágenes como portadoras de significado. Sobre esta base conceptual, se introdujo el análisis de caricaturas políticas mediante ejercicios de observación, identificación de elementos visuales e interpretación inicial de sentidos.

De manera progresiva, la secuencia avanzó hacia actividades de mayor complejidad, pasando de ejercicios centrados en la comprensión literal hacia ejercicios de interpretación crítica, en los que se trabajó la identificación de significados implícitos, el reconocimiento de intenciones comunicativas, el análisis de posturas ideológicas y la relación entre las caricaturas y problemáticas del contexto social. En la fase final, los estudiantes elaboraron caricaturas propias sobre situaciones de interés social, actividad orientada a la formulación de posturas críticas.

Durante la implementación se se identificó la importancia de la contextualización previa de acontecimientos y personajes políticos para el desarrollo de las actividades, aspecto que se retoma con mayor detalle, junto con los hallazgos correspondientes, en el Capítulo 6.

El seguimiento del proceso se realizó mediante la grabación de video, el diario de campo, las producciones estudiantiles y los registros de actividades en las herramientas digitales mencionadas, instrumentos que permitieron documentar el desarrollo de la experiencia y que constituyen la base del análisis presentado en el capítulo de resultados.

6. Resultados, Análisis y Alcances Pedagógicos de la Secuencia Didáctica

Los resultados de la investigación aplicada se presentan en tres apartados complementarios. En primer lugar, se analizan los resultados obtenidos de la prueba de salida aplicada al finalizar la intervención, los cuales se contrastan con los obtenidos en la prueba diagnóstica (Capítulo 4), con el objetivo de reflexionar sobre los avances alcanzados en los niveles literal, inferencial y crítico de lectura. En segundo lugar, se presentan los hallazgos derivados de la implementación de la secuencia didáctica, organizados a partir de los planos de lectura propuestos por Cassany (2006) y de las categorías que emergieron durante el proceso de intervención y, por último, se desarrolla una reflexión sobre las transformaciones observadas en las practicas educativas, los aprendizajes construidos por los estudiantes y los alcances pedagógicos de la propuesta, con el fin de valorar sus alcances y aportes en el fortalecimiento de la lectura crítica.

6.1. Análisis e Interpretación de la Prueba de Salida y Comparación con la Prueba Diagnóstica

Con el propósito de valorar los avances alcanzados tras la implementación de la secuencia didáctica, se aplicó nuevamente el instrumento de doce preguntas utilizado en la fase diagnóstica (Capítulo 4) a los mismos 25 estudiantes. Esta decisión, mantener el mismo instrumento en lugar de construir una versión alterna, respondió a razones metodológicas deliberadas. En primer lugar, esta investigación se inscribe en el paradigma sociocrítico y en el método de investigación-acción (Kemmis, 1989), cuyo propósito no es establecer una relación causal generalizable mediante diseños experimentales, sino comprender el proceso de transformación de un mismo grupo a partir de la triangulación de fuentes cualitativas (diario de campo, observación participante, producciones de los estudiantes) y cuantitativas. En segundo lugar, mantener el mismo instrumento garantizó la comparabilidad de la dificultad, el nivel de lectura y el descriptor de cada ítem, ya fundamentados teóricamente en el capítulo 4, evitando introducir una amenaza adicional a la validez de la comparación: la falta de equivalencia psicométrica entre dos versiones del test, imposible de validar estadísticamente en un estudio de este alcance. Se reconoce, no obstante, que esta decisión implica una limitación relacionada con el "efecto de test", propia de los diseños de un solo grupo con pre-test y post-test sin grupo control, la cual se discute con mayor profundidad en el apartado de limitaciones de este capítulo.

Dado que la clave de respuesta, el nivel de lectura y el descriptor de cada ítem ya fueron presentados en el Capítulo 4, este apartado se concentra en lo que aporta evidencia nueva: el contraste entre ambos momentos. Siguiendo la misma organización del instrumento, el análisis se presenta en dos bloques: las preguntas 1 a 6, correspondientes a la

comprensión de textos continuos, y las preguntas 7 a 12, correspondientes a la comprensión de la caricatura política como texto discontinuo o multimodal.

A continuación, se presenta la tabla con los aciertos y desaciertos obtenidos por los estudiantes en la prueba de salida, así como la comparación de resultados con la prueba diagnóstica.

Tabla 22

Resultados consolidados de la prueba de salida de comprensión lectora

Pregunta	Respuesta	NIVEL	E	E	E	E	E	E	E	E	E1	E1	E1	E1	E1	E1	E1	E1	E1	E2	E2	E2	E2	E2	E2	Acier	Desacie
			A	B	C	B	B	A	A	B	B	A	B	B	B	A	D	B	B	B	A	B	B	B	A	B	B	16	9
1	B	I	A	C	D	D	D	B	B	A	D	D	B	D	C	B	D	C	D	A	D	C	D	A	B	A	C	10	15
2	D	C	C	C	C	D	C	C	A	D	D	B	D	D	D	C	C	D	C	D	C	D	C	C	C	C	C	14	11
3	C	I	C	A	B	A	A	A	A	A	C	A	A	C	A	D	C	A	D	B	D	A	A	A	A	A	B	15	10
4	A	L	D	C	B	C	D	C	A	D	D	C	C	C	D	C	C	B	C	D	C	D	C	C	C	D	D	9	16
5	D	C	D	D	D	D	D	D	D	D	D	C	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	24	1
6	D	L	A	C	C	B	C	C	C	D	C	C	B	B	B	A	C	B	B	C	B	B	B	D	C	C	D	2	23
7	A	I	C	A	B	C	C	B	C	C	C	C	C	C	A	C	B	A	C	B	A	A	C	C	C	C	C	16	9
8	C	I	B	B	D	B	D	B	C	B	B	B	B	A	B	B	B	B	A	B	B	B	D	B	B	B	B	3	22
9	D	L	D	D	D	B	B	B	C	A	D	B	C	B	D	B	A	D	B	B	B	D	B	B	B	A	B	2	23
10	C	C	A	A	C	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	D	A	A	A	A	A	A	A	A	A	C	22	3
11	A	L	C	D	C	D	C	D	D	A	D	C	D	D	D	C	D	D	D	D	D	A	D	D	D	C	D	17	8
12	D	C	6	6	4	7	9	5	6	6	7	4	7	6	6	5	4	5	7	5	5	5	9	7	6	7	6		
Preguntas correctas por estudiante																											

Nota. E1 a E25 = estudiantes participantes. Respuesta = opción correcta del ítem. Nivel: L = literal, I = inferencial, C = crítico. Acierto = número de estudiantes que respondió correctamente cada pregunta; Desacierto = número que respondió incorrectamente. Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes.

Tabla 23

Comparación de los resultados del diagnóstico y la prueba de salida en las preguntas 1 a 6 del texto continuo

Pregunta	Nivel	Clave	Aciertos diagnósticos	Aciertos salida	%diagnostico	% salida	Variación (pp)
1	Inferencial	B	13	16	52%	64%	12
2	Crítico	D	5	10	20%	40%	20
3	Inferencial	C	9	14	36%	56%	20
4	Literal	A	14	15	56%	60%	4
5	Crítico	D	8	9	32%	36%	4
6	Literal	D	20	24	80%	96%	16

Nota. Los porcentajes se calcularon sobre el total de estudiantes que presentó cada prueba (n = 25, el mismo grupo en ambas). La variación se expresa en puntos porcentuales (pp) y corresponde a la diferencia entre el porcentaje de la prueba de salida y el de la prueba diagnóstica. Elaboración propia a partir de los resultados de ambas pruebas.

Las preguntas relacionadas con la comprensión de textos continuos muestran un incremento porcentual en la totalidad de los ítems frente a la prueba diagnóstica, con variaciones entre 4 y 20 puntos porcentuales. Las variaciones de mayor magnitud se concentraron en las preguntas de nivel inferencial y crítico, especialmente en aquellas que exigían interpretar información implícita, relacionar ideas y justificar una postura frente al texto.

Las preguntas 2 y 3 registraron los mayores incrementos, al pasar del 20 % al 40 % y del 36 % al 56 % de respuestas correctas, respectivamente, variación equivalente, en este grupo de 25 estudiantes, a un cambio de 5 estudiantes en cada caso. Estos resultados sugieren que los estudiantes fortalecieron su capacidad para construir inferencias y comprender significados que no aparecen de manera explícita, en el plano de "leer entre líneas" propuesto por Cassany (2006). Por su parte, las preguntas de nivel literal mantuvieron los desempeños

más altos, destacándose la pregunta 6, que pasó del 80 % al 96 % de aciertos. Esto es consistente con la consolidación de las habilidades de comprensión básica y coincide con lo planteado por Solé (1992), quien señala que la interpretación y la reflexión se apoyan en una adecuada comprensión de la información explícita

Aunque la pregunta 5 mostró una variación más discreta, pasando del 32 % al 36 %, un cambio equivalente a un solo estudiante, el conjunto de resultados es consistente con la idea de que la secuencia didáctica favoreció especialmente aquellas habilidades que presentaban mayores dificultades en el diagnóstico. Este patrón puede explicarse porque la secuencia estuvo diseñada de manera intencionada para andamiar los niveles literal y crítico, a diferencia de una clase regular de lectura centrada únicamente en la comprensión literal. En este sentido, los datos son coherentes con un tránsito progresivo desde una lectura centrada en la recuperación de información hacia procesos de comprensión más interpretativos y reflexivos, lectura que se apoya principalmente en la evidencia cualitativa recogida durante la implementación.

Tabla 24

Comparación de los resultados del diagnóstico y la prueba de salida en las preguntas 7 a 12 del texto discontinuo

Pregunta	Nivel	Clave	Aciertos diagnósticos	Aciertos salida	%diagnostico	% salida	Variación (pp)
7	Inferencial	A	5	2	20%	8%	-12
8	Inferencial	C	10	16	40%	64%	24
9	Literal	D	3	3	12%	12%	0
10	Crítico	C	8	2	32%	8%	-24
11	Literal	C	20	22	80%	88%	8
12	Crítico	D	9	17	36%	68%	32

Nota. Los porcentajes se calcularon sobre el total de estudiantes que presentó cada prueba (n = 25, el mismo grupo en ambas). La variación se expresa en puntos porcentuales (pp) y corresponde a la

diferencia entre el porcentaje de la prueba de salida y el de la prueba diagnóstica. Elaboración propia a partir de los resultados de ambas pruebas.

Los resultados correspondientes a la segunda parte de la prueba muestran un comportamiento más heterogéneo. Mientras algunas preguntas registraron avances importantes, otras presentaron retrocesos o permanecieron sin cambios. Aun así, los mayores incrementos del instrumento se encontraron en este bloque: la pregunta 8 pasó del 40 % al 64 % de aciertos (+24 pp) y la pregunta 12 del 36 % al 68 % (+32 pp), mientras que la pregunta 11 aumentó del 80 % al 88 %.

Estos resultados sugieren una mejora en la capacidad para interpretar mensajes construidos mediante la interacción entre imágenes y lenguaje verbal, reconocer intenciones comunicativas e identificar posturas críticas. Tales avances dialogan con los hallazgos obtenidos durante la implementación, donde se evidenció una transformación progresiva en la manera en que los estudiantes concebían la caricatura política, pasando de entenderla como una imagen de entretenimiento a reconocerla como un texto multimodal portador de significados e intenciones. Del mismo modo, la producción de caricaturas propias permitió observar que los estudiantes comenzaron a utilizar de manera más consciente recursos visuales y verbales para expresar una postura frente a problemáticas sociales, aspecto que podría explicar los avances registrados en varias de las preguntas asociadas a la comprensión de textos discontinuos.

Sin embargo, las preguntas 7 y 10 disminuyeron del 20 % al 8 % y del 32 % al 8 % de respuestas correctas, respectivamente —una variación equivalente, en cada caso, a 3 estudiantes—, mientras que la pregunta 9 se mantuvo en el 12 %. Estos resultados son coherentes con uno de los hallazgos cualitativos más relevantes identificados durante la implementación: la comprensión de la caricatura política no depende exclusivamente de las

habilidades lectoras desarrolladas por los estudiantes, sino también de los conocimientos previos sobre los hechos, personajes y situaciones representadas. Como se observó en las sesiones 3, 5 y 6, las mayores dificultades surgieron cuando los estudiantes desconocían los referentes sociopolíticos que daban sentido a la crítica. En consecuencia, los retrocesos registrados en algunas preguntas parecen relacionarse menos con una ausencia de progreso lector y más con las exigencias contextuales particulares de los textos evaluados.

Tabla 25

Síntesis comparativa de los resultados por nivel de lectura

Nivel	% diagnóstico	% salida	Variación (pp)	Desempeño general
Literal	57%	64%	7	De bajo a básico-alto
Inferencial	37%	48%	11	De bajo a básico
Crítico	30%	38%	8	De bajo a básico

Nota. Los porcentajes corresponden al total de respuestas posibles de cada nivel (n = 25 estudiantes; 4 preguntas por nivel). La variación se expresa en puntos porcentuales (pp) y es la diferencia entre el porcentaje de la prueba de salida y el de la prueba diagnóstica. Elaboración propia a partir de los resultados de ambas pruebas.

La comparación global entre ambas pruebas muestra variaciones porcentuales en los tres niveles de lectura evaluados: el literal pasó del 57 % al 64 % (+7 pp), el inferencial del 37 % al 48 % (+11 pp) y el crítico del 30 % al 38 % (+8 pp). Es importante precisar que, dado el tamaño de la muestra (25 estudiantes), estas variaciones equivalen a cambios de entre 2 y 3 estudiantes por nivel y corresponden a diferencias descriptivas, sin que se haya aplicado una prueba de significancia estadística que permita establecer si dichas variaciones superan lo esperable por azar. Con esta salvedad, el patrón observado, en el que los niveles inferencial y crítico registraron variaciones proporcionalmente mayores que el literal, resulta

parcialmente contrario a lo que suele esperarse en intervenciones breves, donde las habilidades de orden superior tienden a ser más resistentes al cambio, y es consistente con la evidencia cualitativa de que la secuencia didáctica priorizó el andamiaje de dichos niveles.

Estos resultados, leídos en conjunto con la evidencia cualitativa recogida durante la implementación, son consistentes con la idea de que la secuencia didáctica contribuyó al fortalecimiento de procesos de interpretación y análisis que presentaban mayores dificultades al inicio, sin que ello implique, en términos estrictamente estadísticos, una mejora generalizada y uniforme en el grupo. Aunque la lectura crítica continúa siendo el nivel más desafiante para el grupo, la tendencia observada apunta hacia formas de lectura más reflexivas, tanto en textos continuos como en textos multimodales. Los retrocesos puntuales documentados en la parte de texto discontinuo refuerzan, además, que dicha progresión no fue uniforme: el conocimiento contextual específico que exige cada caricatura sigue siendo una variable que la intervención no logra compensar por completo, lo cual constituye un límite relevante en el alcance de la propuesta.

Cabe señalar que si el incremento general observado respondiera principalmente a un efecto de familiaridad con el instrumento haría esperar un aumento uniforme en la totalidad de los ítems; sin embargo, las preguntas 7 y 10 disminuyeron y la pregunta 9 no presentó cambios, mientras que las mayores mejoras se concentraron en ítems inferenciales y críticos, menos susceptibles de resolverse por memorización, y no en el nivel literal, que registró el incremento más bajo. Este comportamiento heterogéneo constituye un indicio en contra de que el efecto de test explique por sí solo las mejoras observadas, razón por la cual se asume como limitación explícita del diseño metodológico.

Si bien el análisis cuantitativo permitió identificar los avances alcanzados por los estudiantes, los registros cualitativos obtenidos durante la implementación de la secuencia

didáctica ofrecen una comprensión más amplia de cómo se produjeron dichos cambios y de las dificultades que persistieron a lo largo del proceso. En este sentido, el siguiente apartado profundiza en las transformaciones observadas en las prácticas de lectura a partir de las evidencias recogidas en el aula.

6.2. Hallazgos de la Implementación de la Secuencia Didáctica

A lo largo de la implementación de la secuencia didáctica se observó una progresión en los procesos de lectura de los estudiantes, la cual se interpreta a partir de los tres planos propuestos por Cassany (2006) y el ICFES (2025): leer las líneas (nivel literal), leer entre líneas (nivel inferencia) y leer detrás de las líneas (nivel crítico). Sin embargo, estos niveles no operaron como una secuencia fija de aprendizaje; por el contrario, constituyó un proceso continuo y dinámico en el que los estudiantes avanzaron, retrocedieron y combinaron distintos modos de comprensión según las exigencias de cada actividad y la cercanía de los referentes culturales de las caricaturas.

Para favorecer este tránsito entre niveles, la secuencia didáctica retomó, de manera explícita o implícita, algunas de las técnicas de lectura crítica propuestas por Cassany (2006). En el plano de explorar el mundo del autor, se trabajaron la identificación del propósito o intención (sesiones 5 y 8), el descubrimiento de lo oculto (sesión 4, mediante la metáfora del iceberg) y la detección de posicionamientos (sesión 5, a través del contraste de caricaturas con posturas opuestas), además del rastreo del mapa sociocultural en el que se inscribe cada caricatura (sesión 6). En el plano de analizar el género discursivo, se abordó la identificación del género multimodal (sesiones 1 y 2) y el reconocimiento de las voces presentes en el texto, quién habla y desde qué lugar lo hace, (sesiones 2 y 5). Finalmente, en el plano de predecir las interpretaciones, se trabajaron la definición de los propios propósitos al producir una

caricatura (sesión 7) y la reflexión metacognitiva sobre el proceso lector (sesión 8). Estas técnicas se incorporaron progresivamente conforme la secuencia avanzaba hacia niveles de mayor exigencia interpretativa y crítica, contribuyendo al desarrollo de los procesos de comprensión analizados en los apartados siguientes.

Con el propósito de sistematizar la interpretación de la información recolectada durante la implementación de la secuencia didáctica y garantizar la coherencia entre las categorías teóricas que orientan esta investigación y los hallazgos obtenidos en el aula, se construyó una matriz categorial que integra categorías *apriori,* derivadas del marco teórico, y categorías emergentes, surgidas durante el proceso de intervención pedagógica (véase Anexo 6). Cabe precisar que estas categorías no son de la misma naturaleza. Las categorías correspondientes a los niveles de lectura literal, inferencial y crítico, así como al reconocimiento del carácter multimodal de la caricatura y del contexto sociopolítico como condición de comprensión, dan cuenta de los desempeños lectores alcanzados por los estudiantes. Por su parte, la categoría relativa a la mediación docente como andamiaje pedagógico, aunque emergió durante el proceso de análisis, no describe un resultado de aprendizaje, sino las condiciones y estrategias de enseñanza que hicieron posible dichos desempeños. Esta distinción se explicita en la matriz categorial (Anexo 6). Con base en esta organización categorial, a continuación, se presentan los hallazgos correspondientes a cada uno de los niveles de lectura analizados.

6.2.1. Nivel literal: Punto de Partida del Grupo

Desde las primeras sesiones los estudiantes demostraron facilidad para identificar los elementos más explícitos de las caricaturas, tales como: personajes, colores, gestos y acciones representadas. Así, por ejemplo, al analizar una caricatura de Matador sobre el candidato

presidencial, Abelardo de la Espriella, varios estudiantes describieron con precisión los elementos visuales presentes, la cruz, el fuego, los gatos, los afiches, sin establecer aún ninguna relación entre ellos. (Diario de campo, sesión 3; véase Anexo 7).

Este desempeño permitió constatar que el grupo contaba con habilidades descriptivas suficientes como punto de partida; no obstante, también se observó una tendencia a detenerse en la información superficial del texto, sin avanzar hacia la interpretación. En términos de Cassany (2006), los estudiantes se ubicaron principalmente en el plano de *leer las líneas*, pues lograban comprender la información explícita de las caricaturas; sin embargo, aún no demostraban el desarrollo suficiente de estrategias para leer entre líneas y construir inferencias más complejas. Este punto de partida estuvo relacionado con la propia organización de la secuencia didáctica, la cual privilegió inicialmente actividades de observación y reconocimiento de elementos visuales antes de avanzar hacia tareas interpretativas más exigentes, lo que a su vez permitió ampliar la noción tradicional de lectura al reconocer que los textos multimodales también demandan habilidades de identificación y comprensión explícita

6.2.2. Nivel Inferencial: Avances Parciales y Heterogéneos

Si bien el nivel literal representó el punto de partida, el tránsito hacia la lectura *entre líneas* constituyó uno de los principales desafíos durante el desarrollo de la secuencia. Los primeros indicios de comprensión inferencial se evidenciaron en la sesión dos, durante la modelación de una caricatura, cuando algunos estudiantes dejaron de limitarse a la descripción de elementos visibles para formular interpretaciones más profundas. Por ejemplo, el estudiante E20 afirmó que el policía de la caricatura "está más preocupado porque el señor está fumando que por lo que cometió", pues reconoció la incoherencia entre la

gravedad del delito y la conducta sancionada como un mecanismo de crítica social (Diario de campo, sesión 2; véase Anexo 7). De igual manera, E14 interpretó que la escena representaba "una ironía" sobre la normalización de la corrupción, evidenciando un desplazamiento desde la mera descripción hacia la identificación de intenciones y significados que no estaban expresados directamente en la imagen.

Estos avances se hicieron más evidentes en la cuarta sesión, orientada específicamente a diferenciar información explícita e implícita. A partir del modelaje de una caricatura y del análisis de sus elementos, varios estudiantes lograron formular interpretaciones adecuadas. Por ejemplo, el estudiante E13 señaló que “están dañando el medio ambiente porque están construyendo más fábricas”, lo cual reveló una comprensión más allá de lo literal (Diario de campo, sesión 4; véase Anexo 7), Este tipo de respuestas mostró un avance desde la identificación de la información explícita hacia la reconstrucción de significados implícitos. En este sentido, Cassany (2006) plantea que la lectura inferencial supone *leer entre líneas*; es decir, reconstruir información que no aparece de manera explícita, formular hipótesis e interpretar el sentido del texto a partir de diversas pistas. En el caso de las caricaturas políticas, esto implicó reconocer ironías, simbolismos, exageraciones y contradicciones que daban sentido a la crítica representada.

Hacia el cierre de esa misma sesión, las reflexiones de los estudiantes evidenciaron una toma de conciencia sobre la necesidad de ir más allá de lo evidente. La estudiante E23 expresó que "a veces la información está más allá del texto; puede estar en la información visual o gráfica que agregan", mientras que E1 afirmó que "cualquier lectura tiene mucho más significado que solo lo literal". Estas intervenciones sugieren que los estudiantes comenzaron a comprender que interpretar implica articular relaciones entre diferentes elementos y reconstruir sentidos implícitos. En este proceso, resultó significativo el uso del

Padlet, dado que, permitió la posibilidad de contrastar respuestas durante las socializaciones y retroalimentar el trabajo de sus compañeros lo cual favoreció la construcción compartida de significados y la comprensión de que una misma caricatura puede admitir diversas interpretaciones sustentadas, tal como sucedió en las sesiones seis y siete.

No obstante, estos avances fueron parciales y no se distribuyeron de manera homogénea en el grupo. A medida que las sesiones avanzaban y las actividades exigían distinguir recursos expresivos como la ironía, la sátira o la postura del autor, una parte significativa de los estudiantes se mantuvo en el plano literal-descriptivo. Aunque lograban reconocer adecuadamente lo que observaban en la caricatura, persistían dificultades para explicar qué estaba siendo cuestionado, desde qué perspectiva se construía la crítica o cuáles eran las implicaciones del mensaje representado.

6.2.3. Nivel Crítico: Reconocimiento Emergente de Postura e Ideología

Aunque el tránsito desde la lectura literal hacia la inferencial ya había supuesto importantes retos, el mayor desafío emergió al aproximarse a lo que Cassany (2006) denomina *leer detrás de las líneas*. Este nivel constituyó el horizonte más exigente de la secuencia, pues demandó que los estudiantes fueran más allá de la interpretación del mensaje para advertir las intenciones, ideologías y posturas presentes en las caricaturas políticas, así como para construir una postura crítica propia frente a ellas.

Los primeros indicios de este nivel comenzaron a registrarse en las sesiones finales de la secuencia. En la quinta sesión, al utilizar dos caricaturas que abordaban, un mismo tema (salario mínimo) desde perspectivas opuestas permitió que los estudiantes comprendieran que estos textos no constituían representaciones neutrales y objetivas de la realidad, sino discursos atravesados por intereses y puntos de vista particulares. Algunas respuestas de los

estudiantes señalaron que una caricatura "está exponiendo una postura en contra mostrando las consecuencias y en la otra como beneficios" y que "en una imagen está a favor y en otra en contra; en la que está en contra habla de que el aumento del salario mínimo genera desempleo y en la que está a favor muestra que mejora la economía" (Diario de campo, sesión 5; véase Anexo 7). Estas respuestas muestran que los estudiantes comenzaron a advertir que un mismo hecho puede representarse desde perspectivas divergentes y que toda caricatura implica una toma de posición frente a la realidad que interpreta y cuestiona.

Este reconocimiento de la parcialidad del discurso no se quedó en la identificación de posturas contrarias, sino que derivó en reflexiones de mayor profundidad. Hacia el cierre de esta misma sesión, expresiones como "nos ayuda a entender el mensaje y formar una opinión crítica o "analizando lo que trata de decir y ver más allá de lo explícito" evidenciaron que algunos estudiantes comenzaron a percibir que leer críticamente implica interpretar, cuestionar y posicionarse frente a los discursos.

Este tránsito desde el reconocimiento de la no neutralidad de los discursos hacia la toma de posición crítica dialoga con lo planteado por Cassany (2006), para quien la lectura crítica supone identificar quién habla, desde qué posición lo hace y con qué intenciones construye su discurso. Del mismo modo, se aproximan a la propuesta de Freire (2005), quien sostiene que la lectura no debe reducirse a la decodificación de palabras, sino que implica una lectura del mundo, capaz de problematizar la realidad y cuestionar aquello que suele asumirse como natural o incuestionable.

Esta comprensión de la lectura como una práctica de cuestionamiento encontró su expresión más concreta en las sesiones siete y ocho, cuando los estudiantes pasaron de ser lectores de caricaturas políticas a ser productores de textos críticos propios a partir de una problemática social cercana. Para ello, se incorporó el uso de herramientas de inteligencia

artificial generativa como apoyo en el proceso de diseño visual. En la sesión siete, el docente modeló el uso de una IA para construir una caricatura a partir de un *prompt,* donde explicó como elaborarlo de manera que tradujera la intención crítica del creador en un resultado visual coherente. Este ejercicio se convirtió en una forma de "lectura crítica invertida", ya que, para describir a la IA la imagen que deseaban crear, los estudiantes debían tener claridad sobre cuál era su postura, qué símbolos pretendían utilizar, qué recurso expresivo —ironía, exageración o sátira— querían activar y qué aspecto de la realidad buscaban cuestionar. En otras palabras, antes de producir la imagen debían resolver, al menos parcialmente, los mismos interrogantes que habían guiado el análisis de caricaturas durante las sesiones anteriores.

Los 25 estudiantes abordaron una problemática social en sus caricaturas y asumieron una postura frente a ella. Por ejemplo, que el estudiante E12 hubiera elegido la contaminación de "el río del barrio" como objeto de crítica, o que E11 haya reflexionado sobre el sufrimiento animal en la industria alimentaria señalando que "las personas consumen carne sin conocer el sufrimiento de los animales" (Diario de campo, sesión 8; véase Anexo 7), constituye un indicio relevante de apropiación crítica de la realidad, en tanto las problemáticas seleccionadas no fueron genéricas ni descontextualizadas, sino vinculadas con experiencias y preocupaciones cercanas a los estudiantes. No obstante, la profundidad de estas posturas fue diversa: mientras algunos lograron articular símbolos, ironías y cuestionamientos explícitos sobre las situaciones representadas, otros expresaron opiniones más generales, con menor elaboración crítica. Este matiz resulta importante, pues evidencia que el desarrollo de la lectura crítica no se alcanzó de manera homogénea ni definitiva.

La apropiación de la caricatura como un discurso situado y como un espacio para expresar posturas frente a la realidad también se reflejó en las reflexiones finales de los

estudiantes acerca de su propio proceso lector. Así, expresiones como "los mensajes no siempre son totalmente objetivos" y "hay que analizar mejor lo que dicen" (Diario de campo, sesión 8; véase Anexo 7) muestran que los estudiantes habían comenzado a leer los textos visuales como construcciones discursivas cargadas de intención. Aunque este nivel de comprensión no fue alcanzado de manera uniforme por todo el grupo, los hallazgos sugieren que la secuencia didáctica favoreció el tránsito desde una lectura centrada en la descripción hacia formas más complejas de interpretación y posicionamiento crítico frente a la realidad social.

En este sentido, los hallazgos muestran que la comprensión crítica no se desarrolló de manera uniforme, sino que estuvo atravesada por diversos factores. A partir del proceso de interpretación de la información se identificaron tres categorías emergentes que permiten profundizar en las transformaciones observadas durante la intervención, las cuales se presentan a continuación.

6.2.4. La Caricatura Política como Texto Multimodal en el Aula

En coherencia con lo anterior, uno de los procesos interpretativos más relevantes que emergió durante la implementación fue la transformación progresiva en la manera en que los estudiantes concebían la caricatura: pasaron de entenderla como una imagen humorística o de entretenimiento a reconocerla como un texto con intención comunicativa. Este cambio resultó significativo porque implicó ampliar la noción tradicional de lectura, pues supuso la imagen como un recurso capaz de construir significado. Desde el enfoque multimodal propuesto por Kress y Van Leeuwen (2006), el significado se construye a partir de la integración articulada de diversos recursos semióticos, como los gestos, las imágenes, el color y la escritura, y no exclusivamente del lenguaje verbal.

En la sesión 1, muchos estudiantes diferenciaban entre los textos que "se leen" y aquellos que simplemente "se miran", sin reconocer plenamente el valor comunicativo de la imagen. Al justificar sus respuestas, E22 argumentó que "no se leen de la misma manera ya que están organizados de manera diferente cada uno", E8 señaló que "todos los textos no son iguales" mientras E10 indicó que "dependiendo del texto, varía la información" (Diario de campo, sesión 1; véase Anexo 7). Estas afirmaciones muestran que los estudiantes reconocían diferencias entre los textos, aunque sus explicaciones se centraban en aspectos formales o en el tipo de información transmitida, sin vincularlas con las estrategias de lectura que cada formato exige. Esta misma concepción se reflejó en la preferencia por formatos como el meme, considerado por varios estudiantes como más fácil de comprender; por ejemplo, E12 señaló que "el meme ya que por su simplicidad es más fácil de entender" (Diario de campo, sesión 1; véase Anexo 7). Si bien estas respuestas ponían de manifiesto familiaridad con textos multimodales presentes en su vida cotidiana, también mostraban que los estudiantes utilizaban estrategias interpretativas construidas a partir de sus experiencias previas, sin haber reflexionado explícitamente sobre ellas, lo que confirmó la necesidad de que la secuencia partiera de esas competencias informales para sistematizarlas y orientarlas hacia una lectura más consciente del texto visual.

El punto de inflexión comenzó a evidenciarse durante las sesiones dos y tres, cuando los estudiantes empezaron a explicitar el significado de elementos visuales que antes percibían de manera intuitiva. En algunos casos, las interpretaciones permanecieron cercanas al reconocimiento simbólico inmediato; por ejemplo, ante la presencia de una cruz en una caricatura, E10 indicó que "es religioso", mientras que E11 expresó que representaba "a los muertos" (Diario de campo, sesión 3; véase Anexo 7). Sin embargo, otros estudiantes avanzaron hacia interpretaciones más complejas. Así, E12 identificó al personaje "Tigreso"

como una referencia a un candidato presidencial y relacionó el símbolo animal con una entrevista polémica difundida en medios de comunicación (Diario de campo, sesión 3; véase Anexo 7). Esta última interpretación muestra que el estudiante no se limitó a reconocer lo que aparecía en la imagen, sino que articuló información visual, textual y contextual para construir un sentido articulado. Desde la perspectiva multimodal de Kress y Van Leeuwen (2006, citados en Manghi, 2011) este tipo de lectura implica comprender la gramática visual del texto multimodal; es decir, reconocer cómo los distintos modos semióticos se combinan para producir un significado que ninguno de ellos podría generar por separado.

Los avances alcanzados se hicieron aún más visibles en la sesión siete, durante la producción individual de caricaturas. El hecho de que los 25 estudiantes integrarán imágenes y textos con una intención comunicativa reconocible evidenció que habían comenzado a comprender la lógica propia del texto multimodal. Durante la elaboración de sus producciones, los estudiantes reflexionaron sobre qué elementos visuales les permitirían representar mejor la problemática seleccionada y reforzar el mensaje que deseaban transmitir. Así, E4 preguntó si podía "utilizar una mujer golpeada para mostrar la violencia hacia la mujer", mientras que E20 consultó si era posible emplear un "animal maltratado para mostrar el maltrato animal" (Diario de campo, sesión 7; véase Anexo 7). Estas intervenciones muestran que los estudiantes ya no concebían la imagen como un elemento decorativo, sino como un recurso cargado de significado, capaz de comunicar una postura y orientar la interpretación del lector. En este sentido, comenzaron a tomar decisiones conscientes sobre la relación entre los distintos recursos semióticos para construir una crítica social comprensible para otros.

No obstante, también persistieron algunas dificultades. En varias caricaturas se observó un uso excesivo del texto verbal o una intención comunicativa poco clara, lo que

evidenció que la producción multimodal resulta más exigente que su comprensión. En otras palabras, diseñar este tipo de textos implica tomar decisiones conscientes sobre la relación entre los distintos modos semióticos y los efectos de significado que se desea generar (Manghi, 2011). Por ello, aunque los hallazgos muestran avances importantes en la manera de comprender y producir caricaturas políticas, también sugieren que el desarrollo de la competencia multimodal requiere procesos sostenidos de acompañamiento y práctica para consolidarse.

6.2.5. El Contexto Sociopolítico como Condición de la Comprensión

Durante la implementación de la secuencia surgió un aspecto que tuvo una relevancia mayor que la prevista: la comprensión de las caricaturas dependía, en gran medida, del conocimiento que los estudiantes poseían sobre los hechos, personajes y situaciones a las que éstas hacían referencia. De este modo, se identificó que las principales dificultades de comprensión no estuvieron relacionadas con la identificación de los elementos visuales, sino con el desconocimiento de los referentes sociopolíticos que daban sentido a la representación.

Esta situación se hizo evidente desde la sesión 3, cuando la mayoría del grupo logró identificar y describir los elementos visuales presentes en una caricatura donde el presidente Gustavo Petro, aparecía representado como Poncio Pilato. Aunque reconocieron aspectos como la vestimenta y algunos elementos de la escena, pocos pudieron captar el sentido crítico de la imagen. La principal dificultad radicó en que la mayoría desconocía quién era Poncio Pilato y el significado simbólico de la expresión “lavarse las manos”, lo que impidió establecer la relación entre la imagen y la frase “no me dejan gobernar”. En este contexto, únicamente E20 logró establecer una conexión con la situación política representada al

afirmar que el presidente “dice que no lo dejan gobernar porque el Congreso no lo deja” (Diario de campo, sesión 3; véase Anexo 7).

Algo similar se presentó en las sesiones 5 y 6. En la primera, algunos alumnos no reconocieron a los expresidentes Juan Manuel Santos y Álvaro Uribe Vélez, lo que dificultó identificar las posturas e ideologías representadas en las caricaturas analizadas. En la segunda, gran parte del grupo manifestó desconocer a Iván Cepeda, lo que limitó la comprensión de la crítica política representada (Diario de campo, sesión 5 y 6; véase Anexo 7). Ambos ejemplos evidencian que las dificultades interpretativas no estuvieron relacionadas con la lectura de los elementos visuales, sino con la ausencia de conocimientos contextuales que permitieran comprender los referentes políticos utilizados por los caricaturistas

En conjunto, estas situaciones muestran un patrón común: cuando los estudiantes desconocían los referentes sociopolíticos presentes en las caricaturas, aumentaban las dificultades para interpretar su sentido crítico y establecer relaciones entre los elementos visuales y los acontecimientos aludidos.

En contraste, cuando las caricaturas abordaban situaciones cercanas y conocidas por los estudiantes, la comprensión mejoró de manera notable. Esto ocurrió, por ejemplo, con aquellas relacionadas con sucesos recientes, como la fiesta realizada en la cárcel de Itagüí o la polémica en torno a la eutanasia de los hipopótamos, temas ampliamente difundidos en los medios de comunicación y presentes en el entorno informativo de los alumnos. Como señaló E24: “Creo que estuvo involucrado Nelson Velásquez, el cual cantó” (Diario de campo, sesión 6; véase Anexo 7). La familiaridad con estos acontecimientos permitió al alumnado identificar con mayor facilidad la crítica planteada y establecer relaciones entre la

representación visual y la realidad social aludida. Esto se tradujo en mayores niveles de participación, comprensión e interpretación.

La diferencia entre ambos tipos de situaciones permitió identificar que el nivel de comprensión no dependía únicamente de las habilidades de lectura desarrolladas durante la secuencia, sino también de los conocimientos contextuales disponibles para interpretar la caricatura. En este sentido, Van Dijk (1999) señala que "somos incapaces de construir un modelo (de entender un acontecimiento específico), y por ello de comprender un discurso, si no disponemos de un conocimiento social abstracto y general" (p. 30). Esta afirmación ayuda a explicar por qué los estudiantes con mayores referentes contextuales lograban interpretaciones más profundas. Por el contrario, cuando dichos referentes estaban ausentes, la lectura tendía a permanecer en niveles descriptivos o a generar interpretaciones alejadas del sentido crítico propuesto por el autor de la caricatura.

En consecuencia, uno de los principales aprendizajes derivados de la implementación fue reconocer que la lectura crítica de la caricatura política no depende exclusivamente de la interpretación de sus recursos visuales y discursivos, sino también de la posibilidad de activar conocimientos sobre el contexto sociopolítico al que esta hace referencia.

6.2.6. La Mediación Docente como Andamiaje Pedagógico

A diferencia de las categorías anteriores, centradas en los desempeños lectores de los estudiantes, el tercer eje de análisis se relaciona con el papel que desempeñó la mediación docente en el desarrollo de los aprendizajes. En varias ocasiones los estudiantes solicitaron aclaraciones sobre el sentido y el contexto de las caricaturas, sobre los pasos a seguir en las actividades, el uso de las herramientas digitales, lo que hizo necesario orientar nuevamente las instrucciones y acompañar el análisis de manera individual (Diario de campo, sesiones 3,

4, 5 y 7; véase Anexo 7). Lejos de interpretarse como una debilidad de la propuesta, esta situación evidencia la importancia de la mediación en la construcción de aprendizajes complejos. Desde la perspectiva de Vygotski (2009), el aprendizaje se produce en la zona de desarrollo próximo, entendida como "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (p. 133). De tal modo, el acompañamiento docente contribuyó a que los estudiantes avanzaran progresivamente hacia formas más complejas de comprensión e interpretación de las caricaturas políticas.

Entre las estrategias implementadas, la modelación fue una de las que mostró mayor incidencia en los aprendizajes. En la sesión 4, la metáfora del iceberg utilizada para diferenciar la información explícita de la implícita facilitó la comprensión de estos conceptos. La apropiación de esta estrategia se evidenció en la sesión 5, cuando varios estudiantes emplearon espontáneamente dichas categorías durante el análisis de las caricaturas. Por ejemplo, algunos señalaron que "explícitamente el salario mínimo es un beneficio para todas las personas, mientras que implícitamente hay empresarios que deben despedir trabajadores"; otros indicaron que "explícitamente se observa desigualdad, mientras que implícitamente se relaciona con la realidad de algunos trabajadores frente al aumento salarial" (Diario de campo, sesión 5; véase Anexo 7). De igual manera, en la sesión 7, el modelaje del proceso de creación de caricaturas mediante inteligencia artificial permitió disminuir la incertidumbre frente a la tarea y favoreció que todos los estudiantes iniciaran la actividad con mayor seguridad. En ambos casos, la modelación actuó como una forma de andamiaje pedagógico, ya que hizo visible el proceso de pensamiento esperado y proporcionó referentes concretos

para que los estudiantes desarrollaran progresivamente la tarea de manera autónoma. En términos de Vygotski (2009), esta intervención constituye una manifestación de la función mediadora del lenguaje en la construcción del conocimiento.

Aunque el acompañamiento pedagógico favoreció avances importantes en la comprensión de las caricaturas, su implementación también encontró algunas limitaciones. Durante varias sesiones se registraron situaciones de dispersión asociadas al uso del celular, dificultades para escuchar las socializaciones debido al bajo tono de voz de algunos estudiantes y niveles de participación desiguales en las actividades apoyadas en herramientas digitales. Estos hallazgos muestran que el apoyo brindado por el docente no opera de manera aislada, sino dentro de un contexto de aula atravesado por dinámicas que pueden favorecer o limitar su efectividad. En este sentido, la regulación de aspectos como las normas de participación, los acuerdos sobre el uso de dispositivos tecnológicos y la organización de las actividades colaborativas emergió como una condición necesaria para que la mediación docente pudiera desplegar su potencial dentro de la zona de desarrollo próximo de los estudiantes.

En conjunto, los hallazgos evidencian avances en la comprensión literal, inferencial y crítica de las caricaturas políticas, así como en el reconocimiento de su carácter multimodal y contextual. Estos resultados no solo permiten comprender las transformaciones observadas durante la implementación de la secuencia didáctica, sino que también ofrecen elementos para reflexionar sobre sus aportes a la práctica pedagógica y al fortalecimiento de la lectura crítica. A partir de ello, el siguiente apartado analiza los principales alcances pedagógicos y sociales de la propuesta.

6.3. Alcances Pedagógicos y Sociales

Los resultados obtenidos, permiten afirmar que la implementación de la secuencia didáctica favoreció el fortalecimiento de la lectura crítica cuando los estudiantes interactuaron con textos cercanos a las problemáticas de su contexto y cuando la enseñanza trascendió la búsqueda de respuestas correctas para centrarse en la interpretación, la argumentación y la toma de postura frente a la realidad. Esto se hizo evidente en el contraste, ya señalado, entre el desempeño frente a caricaturas con referentes cercanos al grupo y a aquellas que aludían a figuras o hechos desconocidos por los estudiantes: la comprensión no dependía solo de la habilidad lectora abstracta, sino de la posibilidad de relacionar el texto con un saber social previo. En este sentido, la caricatura política demostró ser un recurso pedagógico pertinente, pues articuló los niveles literal, inferencial y crítico en torno a situaciones sociales concretas, y favoreció así una comprensión más profunda de los textos y de los discursos que circulan en la esfera pública.

Como resultado de este vínculo entre texto y contexto, la lectura dejó de percibirse como una práctica exclusivamente académica para convertirse en una herramienta de comprensión de la realidad social: las problemáticas que los propios estudiantes eligieron al representar sus producciones finales, de carácter ambiental y social, según se describió al analizar el nivel crítico, así lo confirman. De esta manera, la secuencia no solo contribuyó al fortalecimiento de habilidades lectoras, sino también al desarrollo de una actitud más reflexiva frente a los mensajes presentes en los medios de comunicación y en los debates públicos.

Asimismo, la incorporación de inteligencia artificial amplió las posibilidades pedagógicas de la propuesta. La producción de caricaturas exigió que los estudiantes

definieran previamente la postura, los símbolos y las críticas que deseaban comunicar, lo cual trasladó los procesos de análisis a la construcción de discursos propios, en lo que ya se caracterizó como una forma de lectura crítica invertida. Más que un recurso tecnológico, esta experiencia permitió evidenciar que las herramientas emergentes pueden convertirse en escenarios para el ejercicio del pensamiento crítico cuando se integran a una secuencia con propósitos formativos claros.

En conjunto, estos resultados muestran que la lectura crítica de textos multimodales puede constituirse en una estrategia de alfabetización ciudadana, al favorecer que los estudiantes reconozcan la existencia de diferentes perspectivas, cuestionen la aparente neutralidad de los discursos y comprendan la relación entre lenguaje, poder y realidad social.

6.4. Reflexiones Sobre las Transformaciones en las Prácticas Educativas y los Aprendizajes Generados

Desde la práctica pedagógica, la implementación de la secuencia evidenció la necesidad de diseñar propuestas que articulen la comprensión lectora con situaciones socialmente relevantes. La experiencia mostró que el fortalecimiento de la lectura crítica requiere procesos de acompañamiento progresivos, capaces de responder a la diversidad de ritmos y niveles de comprensión presentes en el aula. Asimismo, reafirmó la importancia de asumir un rol docente orientado a promover el diálogo, la argumentación y la construcción colectiva de significados, más allá de la transmisión de contenidos.

En cuanto a los aprendizajes de los estudiantes, los resultados evidencian una transformación en la manera de concebir la caricatura política. Al inicio predominaba una visión asociada principalmente al humor y al entretenimiento; sin embargo, al finalizar la secuencia, los estudiantes lograron reconocerla como un texto con intenciones

comunicativas, posicionamientos e interpretaciones sobre la realidad social. Esta transformación trascendió el desarrollo de habilidades de comprensión, pues favoreció una disposición más reflexiva frente a los mensajes presentes en los textos y una mayor capacidad para sustentar opiniones propias a partir de argumentos.

Más allá de estos avances, la experiencia también dejó interrogantes que invitan a revisar algunas decisiones de diseño. La primera se relaciona con la selección de las caricaturas. Aunque fueron elegidas por su pertinencia temática y su potencial crítico, no se consideró suficientemente que su comprensión dependía del conocimiento previo que los estudiantes poseían sobre determinados referentes sociopolíticos. En retrospectiva, una exploración más detallada de estos conocimientos habría permitido seleccionar o secuenciar los textos de manera más ajustada a las características del grupo y, posiblemente, reducir algunas de las dificultades observadas durante el proceso.

La segunda tensión tiene que ver con la heterogeneidad de las posturas críticas construidas por los estudiantes en las actividades finales. Si bien la producción de caricaturas apoyada en inteligencia artificial favoreció procesos de reflexión y toma de postura, los resultados mostraron diferencias importantes en la profundidad de los análisis alcanzados. Esta situación lleva a cuestionar si el tiempo destinado a la modelación y al acompañamiento fue suficiente para responder a las necesidades de todos los participantes o si algunos requerían apoyos más individualizados de los que la dinámica de aula permitió ofrecer.

Estas tensiones no se asumen como fallas de la propuesta, sino como aprendizajes derivados del proceso investigativo y pedagógico. Su reconocimiento aporta elementos para fortalecer futuras implementaciones y reafirma que la enseñanza de la lectura crítica exige una reflexión permanente sobre las decisiones didácticas, las características de los estudiantes y las condiciones concretas en las que se desarrolla la práctica educativa. En este sentido, la

experiencia no solo permitió comprender mejor los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sino también ampliar la comprensión sobre los desafíos que implica diseñar propuestas orientadas a la formación de lectores críticos en contextos escolares diversos.

7. Conclusiones

El diagnóstico inicial permitió identificar que las principales dificultades de los estudiantes se concentraban en el nivel crítico de lectura, mientras que los niveles literal e inferencial presentaban desempeños relativamente más estables. Este hallazgo confirmó la necesidad de diseñar una propuesta pedagógica orientada al fortalecimiento progresivo de la lectura crítica, en coherencia con el primer objetivo específico de la investigación.

El diseño de la secuencia didáctica, fundamentado en los aportes de Cassany, Freire, Solé, Kress y Van Leeuwen, Vygotski y Tobón, permitió articular de manera progresiva los niveles literal, inferencial y crítico de lectura mediante el análisis de caricaturas políticas, actividades colaborativas y el uso de recursos digitales. Esta organización favoreció la construcción gradual de los aprendizajes y respondió al segundo objetivo específico del estudio.

La implementación de la secuencia didáctica evidenció que la caricatura política constituye un recurso pedagógico pertinente para fortalecer la lectura crítica, al promover la interpretación integrada de elementos verbales, visuales y contextuales, así como la argumentación y la toma de postura frente a problemáticas sociales. Los resultados mostraron avances especialmente en los niveles inferencial y crítico, dando cumplimiento al tercer objetivo específico de la investigación.

Durante la implementación se identificó que la comprensión de las caricaturas estuvo estrechamente condicionada por los conocimientos sociopolíticos previos de los estudiantes. Cuando estos referentes eran insuficientes, las dificultades interpretativas aumentaban considerablemente; en cambio, cuando los temas resultaban cercanos a su contexto, la comprensión y la participación mejoraban de forma significativa. Este hallazgo evidencia que la contextualización constituye una condición pedagógica indispensable para el desarrollo de la lectura crítica.

La mediación docente desempeñó un papel decisivo en el proceso de aprendizaje. Estrategias como la modelación, la formulación de preguntas orientadoras, la retroalimentación permanente y el acompañamiento individual favorecieron el tránsito desde interpretaciones descriptivas hacia análisis más profundos y argumentados. Estos resultados confirman la importancia del andamiaje pedagógico para el desarrollo de procesos cognitivos complejos.

La incorporación de herramientas digitales e inteligencia artificial enriqueció el desarrollo de la propuesta al ampliar las posibilidades de participación, creación y reflexión. En particular, la producción de caricaturas mediante inteligencia artificial favoreció que los estudiantes transformaran sus interpretaciones en discursos visuales propios, fortaleciendo la argumentación, la creatividad y la construcción de posturas críticas frente a problemáticas de su entorno.

Finalmente, el proceso permitió reflexionar sobre los alcances de la intervención y evidenciar que los estudiantes transformaron progresivamente su concepción de la caricatura política: pasó de ser entendida como una imagen humorística a reconocerse como un texto multimodal con intenciones comunicativas, ideológicas y críticas. En conjunto, estos resultados permiten afirmar que la secuencia didáctica contribuyó al

fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de grado undécimo, dando respuesta al objetivo general de la investigación, aunque también ponen de manifiesto que este proceso depende de factores como la mediación docente, los conocimientos previos y la diversidad de ritmos de aprendizaje.

Limitaciones del estudio

Limitaciones metodológicas: el cuestionario diagnóstico y de salida, aunque compuesto por ítems oficiales del ICFES, correspondió a una selección y combinación particular de doce preguntas —dos por cada nivel de lectura y tipo de texto—, cantidad que respondió a la necesidad de aplicar el instrumento en una sola sesión de clase, pero que constituye una base limitada para una medición robusta de la lectura crítica. Al tratarse de ítems de respuesta dicotómica, tampoco fue posible calcular un índice de confiabilidad estadística como el KR-20, dado el tamaño reducido de la muestra (25 estudiantes). Adicionalmente, se aplicó el mismo instrumento en ambos momentos de la investigación —decisión tomada para garantizar la comparabilidad de la dificultad y los descriptores de cada ítem entre el diagnóstico y la prueba de salida—, lo cual, no obstante, pudo generar un efecto de test que favoreciera el desempeño en la prueba de salida más allá del efecto propio de la intervención pedagógica, limitación propia de los diseños de un solo grupo con pre-test y post-test sin grupo control.

Limitaciones del proceso de intervención: el tiempo disponible, ocho sesiones, resultó ajustado para el desarrollo de una competencia compleja como la lectura crítica, especialmente en lo relacionado con la comprensión de caricaturas que exigían conocimientos sociopolíticos previos no siempre presentes en los estudiantes.

Limitaciones del proceso de mediación tecnológica: el uso de herramientas digitales (Padlet, Google Forms, Mentimeter) estuvo acompañado de situaciones de dispersión asociadas al uso del celular y de una participación desigual entre los estudiantes durante algunas actividades, lo que evidenció la necesidad de fortalecer estrategias de regulación y acompañamiento docente en este tipo de dinámicas.

Limitaciones asociadas al rol del docente-investigador: el ejercicio simultáneo de los roles de docente e investigador implicó la posibilidad de que se presentaran elementos de subjetividad en el registro del diario de campo y en la interpretación de los hallazgos cualitativos. Para atender esta posible limitación, se recurrió a la triangulación de diferentes fuentes de información —diario de campo, producciones de los estudiantes y resultados del instrumento—. No obstante, no se contó con un observador externo que permitiera contrastar de manera independiente los registros y las interpretaciones realizadas.

Recomendaciones

Se recomienda realizar un diagnóstico previo de los conocimientos sociopolíticos y culturales de los estudiantes antes de implementar propuestas centradas en caricaturas políticas u otros textos multimodales. Esta información permitirá seleccionar materiales acordes con su contexto y planificar estrategias de contextualización que favorezcan una comprensión más profunda.

Es conveniente fortalecer la mediación docente mediante procesos sistemáticos de modelación, acompañamiento y retroalimentación durante las actividades de lectura crítica, especialmente en aquellas que demandan procesos inferenciales y críticos, ya que estos niveles requieren mayores apoyos pedagógicos.

Se recomienda incorporar de manera permanente caricaturas políticas y otros textos multimodales en las prácticas de enseñanza de la lectura, debido a su potencial para integrar el análisis lingüístico, visual y contextual, así como para promover la formación ciudadana y el pensamiento crítico.

Las instituciones educativas deberían fortalecer la formación docente en lectura crítica, multimodalidad e integración pedagógica de herramientas digitales e inteligencia artificial, con el fin de ampliar las posibilidades didácticas y consolidar prácticas innovadoras sustentadas teóricamente.

Asimismo, se recomienda establecer acuerdos claros de aula sobre el uso de dispositivos tecnológicos y estrategias de regulación de la participación, como normas de turno, agrupamientos flexibles o roles rotativos, que favorezcan un involucramiento más equitativo de los estudiantes durante las actividades apoyadas en herramientas digitales.

Finalmente, se recomienda ampliar esta línea de investigación mediante estudios que implementen y evalúen la secuencia didáctica en otros niveles educativos, instituciones y contextos socioculturales. Esto permitirá contrastar los resultados obtenidos, identificar nuevas variables que inciden en la lectura crítica y aportar evidencia sobre el potencial pedagógico de la caricatura política y los textos multimodales.

Asimismo, se recomienda que investigaciones futuras con diseños similares de investigación-acción exploren la construcción y validación de formas paralelas del instrumento de evaluación, o la incorporación de un grupo de comparación, con el fin de mitigar el efecto de test identificado como limitación en este estudio y fortalecer así la validez interna de los hallazgos.

Referencias Bibliográficas

Acosta, C. A. (2018). *La caricatura política; una propuesta didáctica para la formación de sujetos políticos que fomenten espacios de participación en la escuela* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://repository.udistrital.edu.co/items/c21a5245-fc3a-4bd7-abfa-8ffb79215348

Barragán, R., & Gómez, W. (2012). El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: Propuesta didáctica para la lectura de signos visuales. *Revista Educación y Pedagogía,* 17(1), 81–94.

Bravo, Paniagua, T., y Valenzuela González, S. (2019). *Cuadernillo técnico de evaluación educativa: Desarrollo de instrumentos de evaluación: cuestionarios*. Centro de Medición MIDE UC – Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A355.pdf

Brenner, G. (2021). *Influencia del contexto en el discurso de la caricatura política en la formación de la actitud en los estudiantes de las universidades César Vallejo y ESAN - Lima, 2020* [Tesis de doctorado, Universidad de San Martín de Porres]. Repositorio Universidad de San Martín de Porres. https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/9794

Cámara Colombiana del Libro. (2024). *Hábitos de lectura, asistencia a bibliotecas y compra de libros en Colombia 2023* [Informe]. https://camlibro.com.co/habitos-de-lectura-2023/

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (32), 113–132.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama.

Cassany, D. (2009). *Para ser letrados*. Barcelona España: Editorial Paidós.

Cassany, D., y Casstellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis, 28* (2), 353-374

Castillo, A. y Suárez A. (2017). Más allá del consumo de imágenes: reflexión sobre la lectura crítica de textos visuales. *Enunciación, 22*(1), 83-96.

Cerda, H. (1991). Medios, instrumentos, técnicas y métodos en la recolección de datos e información (Cap. 7). *En Los elementos de la investigación* (pp. 249–250). Editorial El Búho

Chiuminatto Orrego, M. (2011). Relaciones texto-imagen en el libro álbum. *Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales, 1*(26), 59–77.

Cubides, C., Rojas, M., & Cárdenas, R. (2017). Lectura crítica: Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, Ciencia y Libertad, 12* (2), 184–197.

De la Hoz Páez, D. J. (2020). Una aproximación al análisis de las caricaturas políticas y los memes de internet desde la lingüística sistémico-funcional. *Lingüística y Literatura, (77),* 81-105. https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n77a04

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (s.f.*). Encuesta Nacional de Lectura (ENLEC).* https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/cultura/encuesta-nacional-de-lectura-enlec

De Zubiría Samper, J. (2020, 29 de agosto). Qué es necesario enseñar hoy en el colegio. *Semana.* https://www.semana.com/educacion/articulo/julian-de-zubiria-que-es-necesario-ensenar-hoy-en-el-colegio/527540/

Díaz-Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia* didáctica. Recuperado de:http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Ealuaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf.

Durán, D. (2023). *La Caricatura y el Meme: Una Propuesta para el fortalecimiento de la lectura crítica con estudiantes de Educación Media* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB.]. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Bucaramanga https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/21177

Estupiñán Aponte, M., Mahecha Angulo, M., Puentes Suárez, A., & Rey Anacona, C. A. (2013). *Técnicas para la generación de datos.* Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/4052

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el acto de liberación.* Siglo XXI.

Garzón, D. (2025, 22 de enero). Colombianos, entre los más consumidores de redes sociales en el mundo: estos son los influenciadores y temas que más buscan. *Infobae.* https://www.infobae.com/colombia/2025/01/22/colombianos-entre-los-mas-consumidores-de-redes-sociales-en-el-mundo-estos-son-los-influenciadores-y-temas-que-mas-buscan

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.

Gómez, B. (2018). *La caricatura como herramienta pedagógica para desarrollar procesos de lectura crítica en los estudiantes de undécimo grado de la jornada de la mañana del Instituto Técnico Superior de Comercio de Barrancabermeja*. [Tesis de Maestría, Universidad Industrial de Santander]. Repositorio Institucional de la Universidad Industrial de Santander. https://noesis.uis.edu.co/items/9ebd090e-be17-4a77-b670-f55acb25b717

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). McGraw-Hill.

ICFES. (2020). *Resultados pruebas Saber 11* - 2020. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. https://www.icfes.gov.co

ICFES. (2021). *Marco de referencia para la evaluación Marco de referencia de la prueba de Lectura Crítica Saber 11.°, Saber TyT y Saber Pro.* Dirección de Evaluación, ICFES.

ICFES. (2021). *Resultados pruebas Saber 11* - 2021. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. https://www.icfes.gov.co

ICFES. (2022). *Resultados pruebas Saber 11* - 2022. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. https://www.icfes.gov.co

ICFES. (2023). *Resultados pruebas Saber 11* - 2023. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. https://www.icfes.gov.co

ICFES. (2024). *Resultados pruebas Saber 11* - 2024. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. https://www.icfes.gov.co

ICFES (2025). *Guía de orientación saber 11° 2026-1.* https://www.icfes.gov.co/evaluaciones-icfes/saber-11/guia-de-orientacion-examen-saber-11/

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós. (Obra original publicada en 1994)

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). Reading images: *The grammar of visual design* (2.a ed.). Routledge.

Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó. Barcelona.

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (4.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Madrid, V. (2023). *¿Cómo se construye la veracidad en las noticias que circulan en redes sociales?: Una propuesta didáctica multimodal en el electivo de participación y argumentación en democracia en III° y IV° medio* [Tesis de maestría, Pontificia

Universidad Católica de Chile]. Repositorio Institucional Pontificia Universidad Católica de Chile. https://repositorio.uc.cl/handle/11534/75023

Manghi Haquin, D. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación: Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Revista Electrónica Diálogos Educativos, 11*(22).

Mantilla Forero, L. A., Gómez Benítez, S., y Zuta Acuña, D. (2010). *Investigación acción crítica: Diseño, desarrollo, sistematización y reflexión de proyectos pedagógicos como camino para la transformación del aula en la escuela popular* (S. Caballero Rincón, Ed.). Universidad Industrial de Santander.

Maturana, M. (2019). *Multimodalidad y Educación.* Ed. Santillana. Bogotá Colombia

Mejía Jiménez, M. R. (2015). La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. *Praxis & Saber*, *6*(12), 97-128.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. MEN.

Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica.* Universidad Surcolombiana, 1-216.

Morales, I. (2019, 12 de abril). Los universitarios sí están leyendo. *El Espectador.* Recuperado de https://www.elespectador.com/noticias/cultura/los-universitarios-siestan-leyendo-articulo-850206.

Olave, G. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial.* Ecoe Ediciones

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2015). *PISA 2018 draft reading literacy framework: Proceedings of the 40th meeting of the PISA Governing Board.* OCDE.

Orozco, O. (2016). La Investigación Acción como herramienta para Formación Docente. Experiencia en la Carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNAN-Managua, Nicaragua. *Revista Científica de FAREM-Estelí, 19*, 5-17.

Paredes Neira, C. (2018). *Propuesta de secuencia didáctica para el desarrollo de la lectura crítica en alumnos de nivel medio superior en un tema de literatura mexicana* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México. https://repositorio.unam.mx/contenidos/propuesta-de-secuencia-didactica-para-el-desarrollo-de-la-lectura-critica-en-alumnos-de-nivel-medio-superior-en-un-tema-71812?c=48JYNd&d=false&q=*:*&i=1&v=1&t=search_0&as=0

Pedrazzini, A. (2012). Dos presidentes bajo la mirada del dibujante satírico: el caso de la caricatura política y sus recursos en dos producciones de Francia y Argentina. *Antíteses. 5*, (9), 25-53.

Poncela, A. (2015). Caricatura política, razones y emociones. *Comunicología ecuatoriana. (89),* 212-234.

Remolina Caviedes, J. (2013). La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Educação, 36*(1), 223–231.

Revista Educación y Cultura. (2021). *Paulo Freire: ¡Más vivo que nunca!* (Edición 143). Centro de Estudios e Investigaciones Docentes – CEID, Federación Colombiana de Educadores (FECODE).

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação, 31*(1), 11-22.

Rodríguez Ladino, Á. (2020). *Las 22 técnicas de Cassany: una propuesta para potenciar la lectura crítica* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Externado de Colombia. https://bdigital.uexternado.edu.co/entities/publication/da85935f-8af5-49d2-9c62-8c810f58247c

Romero, B., & Ramírez, M. (2020). Lectura crítica a partir de problemas socialmente relevantes. *Pensamiento y Acción*, (30), 6–20. https://doi.org/10.19053/01201190.n30.2021.12110

Rueda, M. (2018). *Contribución de la caricatura para el desarrollo de procesos de pensamiento crítico a través de la lectura* [Tesis de maestría, Universidad Industrial de Santander]. Repositorio Institucional Universidad Industrial de Santander. https://noesis.uis.edu.co/items/a527fe5a-dce4-4bb6-8e2d-56df548b3672

Santisteban Fernández, A. (2019*). Educación, ciudadanía y pensamiento crítico*. Graó.

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI / CLACSO.

Serrano de Moreno, S. & Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción pedagógica, (16),* 58-68.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, Grao.

Solé, I. (1997). De la lectura al aprendizaje. *En Signos*, *(20),* 16–23. Centro de Profesores de Gijón.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 43–61.

Tobón, S. (2006). *Las competencias en la educación superior: Políticas de calidad.* Ecoe Ediciones.

Tobón, S; Pimienta, J & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson educación.

Torrecilla, F. J. M., & Javier, F. (2011). Investigación acción. Métodos de investigación en educación especial. 3ª *Educación Especial*. Curso, 14-16

UNESCO. (2016). *TERCE: Aportes para la enseñanza de la lectura*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23–36.

Vera, L. (2015). La Investigación Cualitativa. Universidad Interamericana de Puerto Rico. Recinto de Ponce.

Villamizar, K. (2021). *Secuencia didáctica para promover la lectura crítica: Implementación de una propuesta didáctica sobre caricatura orientada a promover la lectura crítica en estudiantes de undécimo grado de una institución pública del sector rural en el departamento de Norte de Santander* [Tesis de maestría, Universidad Industrial de Santander]. Repositorio Institucional Universidad Industrial de Santander. https://noesis.uis.edu.co/items/447a71a7-6e24-4a51-9fda-26c7591091ca

Vygotski, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (S. Furió, trad.). Crítica. (Obra original publicada en 1978)