

Proyecto de aula como propuesta didáctica para mediar la lectura crítica a través de la pluralidad de sentido

Joan Sebastian Ballesteros Melgarejo

Trabajo de Grado para Optar al Título de Magíster en Didáctica de la Lengua

Director

Luis Fernando Arévalo Viveros

Doctor en Lenguas, Literatura y Civilizaciones Romanas

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Idiomas

Maestría en Didáctica de la Lengua

Bucaramanga

2025

*A papá y a mamá, gracias por su mano, gracias por su voz.
Gracias por su aliento.*

Agradecimientos

A los estudiantes que participaron en este proceso de investigación

Al profesor Luis Fernando Arévalo por guiar una ruta que nació en la oscuridad y logró salir a la luz.

Tabla de contenido

Introducción	9
1.Planteamiento del problema.....	11
1.1 Justificación de la investigación	17
1.2 Objetivos.....	20
1.2.1 Objetivo general.....	20
1.2.2 Objetivos específicos	20
1.3 Estado del arte.....	20
1.3.1 Lectura crítica	21
1.3.2 Comprensión lectora	22
1.3.3 Metacognición lectora.....	23
1.3.4 Aprendizaje basado en proyectos.....	25
1.4 Marco teórico	26
1.4.1 Concepto de lectura: la pluralidad de sentido como punto de partida	26
1.4.2 La lectura como consenso	30
1.4.3 Leer es construir sentido	33
1.4.4 Leer críticamente es dialogar con el mundo	36
1.4.5 La estructuración del conocimiento	41
1.4.6 El proyecto de aula como dispositivo del aprendizaje autónomo y participativo.....	48
1.5 Metodología	52
1.5.1 Enfoque de investigación.....	52
1.5.2 Participantes.....	53
1.5.3 Contexto educativo	53
1.5.4 Método y diseño de investigación.....	54
1.5.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	59
1.5.5.1 Observación participante	59
1.5.5.2 Proyecto de aula.....	59
1.5.5.3 Diario de campo.....	60
1.5.5.4 Talleres de lectura y escritura.....	61
1.5.5.5 Narrativas guiadas.....	63
2. Resultados del proyecto de aula.....	66

2.1 Caracterización de los procesos de lectura de los estudiantes	67
2.1.1 Fortalezas en lectura crítica	71
2.1.2 Debilidades en lectura crítica.....	75
2.2 El proyecto de aula como estrategia didáctica	84
2.2.1 El proyecto de aula desde la percepción de los estudiantes.....	86
2.2.2 La metacognición en estudiantes de séptimo grado.....	91
2.2.3 La importancia de la metacognición y las estrategias de lectura en la didáctica de la lectura crítica.....	94
2.3 La lectura crítica y las pluralidades de sentido	100
2.3.1 La utilidad de las pluralidades de sentido en la enseñanza de la lectura crítica	100
3. Conclusiones.....	113
4. Recomendaciones	117
Referencias bibliográficas.....	118
Apéndices.....	139

|

Lista de tablas

Tabla 1. Competencia principal para el proyecto de aula 58

Lista de figuras

Figura 1. La pluralidad de sentido	30
Figura 2. Modelo de investigación acción Lewin interpretado por Kemmis (1980).....	55
Figura 3. Modelo de proyecto de aula de Gloria Rincón (2012).....	56

Lista de apéndices

Apéndice A Consentimiento informado	139
Apéndice B Taller de caracterización	140
Apéndice C Evidencia de caracterización	144
Apéndice D Matriz de análisis	145
Apéndice E Matriz estudiante 1	146
Apéndice F Diseño general proyecto de aula	147
Apéndice G Taller final	152
Apéndice H Evidencia taller final	155
Apéndice I Diseño narrativas guiadas.....	157
Apéndice J Evidencia narrativa guiada estudiante 8	159

Resumen

Título: Proyecto de aula como propuesta didáctica para potenciar la lectura crítica a través de la pluralidad de sentido*

Autor: Joan Sebastian Ballesteros Melgarejo**

Palabras Clave: Lectura crítica, pluralidad de sentido, proyecto de aula, imaginación, argumentación.

El presente documento corresponde al informe final de trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Didáctica de la Lengua. Esta investigación tuvo como objetivo principal fortalecer la competencia en lectura crítica en estudiantes de séptimo grado de un colegio público rural del municipio del Carmen de Chucurí del departamento de Santander, a través de un proyecto de aula enfocado en la lectura y la escritura de textos. Este trabajo tuvo como base epistémica resolver la pregunta: ¿cómo aprovechar la pluralidad de sentido para fortalecer los procesos de aprendizaje de la lectura crítica de los estudiantes de séptimo que asisten a un colegio rural?

Para ello se empleó una metodología cualitativa con enfoque de investigación-acción que propuso al proyecto de aula como estrategia didáctica activa para desarrollar las competencias de los estudiantes de manera colectiva. A través de talleres de escritura y lectura, del diario de campo y de las narrativas guiadas se evidenciaron las producciones y los esquemas cognitivos de los estudiantes. Los resultados permitieron observar las transformaciones cognitivas de la competencia en lectura crítica de los estudiantes, reflejadas en la toma de postura y la defensa mediante una argumentación organizada. La investigación concluyó que las pluralidades de sentido, promovidas desde la imaginación, el trabajo colectivo y la construcción de sentido de los textos, constituye una mediación didáctica eficaz para el desarrollo de la lectura crítica.

* Trabajo de Grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Maestría en Didáctica de la Lengua. Director: Luis Fernando Arévalo Viveros. Doctor en Lenguas, Literatura y Civilizaciones Romanas

Abstract

Title: Classroom project as a teaching proposal to promote critical reading through plurality of meaning *

Author(s): Joan Sebastian Ballesteros Melgarejo **

Key Words: Critical reading, plurality of meaning, classroom project, imagination, argumentation.

This document is the final thesis report for the Master's Degree in Language Teaching. The main objective of this research was to strengthen critical reading skills in seventh-grade students at a rural public school in the municipality of Carmen de Chucurí in the department of Santander, through a classroom project focused on reading and writing texts. The epistemological basis of this work was to answer the question: How can we take advantage of the plurality of meaning to strengthen the critical reading learning processes of seventh-grade students attending a rural school?

To this end, a qualitative methodology with an action research approach was used, proposing the classroom project as an active teaching strategy to develop students' skills collectively. Through writing and reading workshops, field journals, and guided narratives, the students' productions and cognitive schemas were revealed. The results allowed to observe cognitive transformations in students' critical reading skills, reflected in their ability to take a position and defend it through organized argumentation. The research concluded that pluralities of meaning, promoted through imagination, collective work, and the construction of meaning in texts, constitute an effective teaching mediation for the development of critical reading.

* Bachelor Thesis

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Maestría en Didáctica de la Lengua. Advisor: Luis Fernando Arévalo Viveros. Doctor in Languages, Literature, and Roman Civilizations.

Introducción

1. Planteamiento del problema

Leer el mundo es vivirlo. Para participar en la dinámicas sociales, culturales y económicas el ser humano debe ser capaz de interpretar los múltiples significados que aparecen en su cotidianidad. Leer es una capacidad fundamental que permite vincular el lenguaje con la realidad de forma dinámica; cuando se lee, el ser humano tiene la posibilidad de representar simbólicamente lo que ocurre en su entorno ya sea en la naturaleza, en la sociedad o en la cultura. Leer es entrar a jugar en la dinámica del lenguaje, es representar el mundo ideal con el mundo concreto, es interpretar, escuchar pacientemente lo que el mundo tiene para decir; dicho de otra manera, quien lee puede considerar la deriva infinita de sentidos que produce la máquina (Eco, 1992)

Bajo esta consideración, el ser humano *es* en tanto usa y manipula el lenguaje para comprender su historia y su existencia; en otras palabras, un individuo le otorga sentido a su existencia en la medida en que pueda comprender el orden del mundo (Vergara Hernández, 2008). Por ello, cualquier estudiante, independiente de su contexto, que participe en el acontecimiento escolar está guiado bajo su propia competencia para comprender los textos que se involucran en su mundo. Vale mencionar que ese mundo que habita el estudiante no se limita a las infraestructuras del aula de clase o del colegio, sino que ese mundo se expande hasta los espacios más comunes de su existencia; es decir, leer no cobra sentido únicamente en el ámbito académico sino también en el ámbito cotidiano, en el día a día de cada estudiante del mundo.

Según lo anterior, un estudiante no vive en dos lugares apartes: la academia y la sociedad; por el contrario, estos dos espacios hacen parte de un mismo lugar, son un mismo mundo. Por ende, la lectura es una habilidad esencial para la vida en sociedad pues posibilita la participación

de los individuos en las dinámicas formales e informales de una manera más ecuánime ya que la lectura no se limita a los espacios escolares donde, la mayoría de las veces, es instrumentalizada para obtener resultados cuantitativos que sustenten el modelo educativo de una institución. Con lo dicho se pretende definir cuál es la concepción de lectura que toma lugar en este discurso educativo y así ampliar sus horizontes hasta las dinámicas cotidianas que enmarcan la vida de los estudiantes.

Cuando se habla de leer, se habla, inexorablemente, de *construcción de sentido*. La habilidad lectora supone una serie de procesos y mecanismos cognitivos, sociales y culturales que funcionan para desentrañar los sentidos que posee un texto. Dicho por Cassany (2006) “Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado” (p. 21). El objetivo principal que se persigue cuando se lee es darle sentido a las ideas que propone el texto con base a los procesos individuales que cada ser humano posee, o sea, con base a lo que cada estudiante es y ha aprendido a lo largo de su vida.

Por esta razón, estudiar los fenómenos que afloran en la construcción de sentido de un texto se hace importante, e incluso necesario pues es la forma más conveniente en que un profesor puede otorgarle herramientas al estudiante para que esté en capacidad de significar, de manera adecuada, las ideas presentes en un texto; esto supone que el lector entre en una dinámica, siempre activa, donde pueda responder a las exigencias cognitivas, sociales y culturales que demandan los contextos académicos y sociales. Como indican Sraïki & Jolibert (2009) leer implica construir el sentido de un texto, ya sea para comprenderlo o para hacerlo comprender en situaciones reales de comunicación. Cabe aclarar que dentro de las exigencias

cognitivas presentes en el acto de lectura no solamente entra en juego el intelecto, sino que también intervienen la afectividad, la necesidad o el deseo.

Vale la pena mencionar que el acto de la lectura que, como se ha mencionado previamente, deriva en la construcción de sentido de un texto es un proceso gradual muy complejo que requiere de múltiples factores para que se lleve a cabo. En palabras de Cassany (2006) “no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana” (p.23). Por esta razón, es válido considerar los resultados que pueden surgir en un salón de clases al que asisten estudiantes con habilidades heterogéneas. Estos resultados de lectura (construcciones de sentidos) son la materia prima con la que se trabaja en un proceso de enseñanza y aprendizaje de lectura y, más específicamente, de lectura crítica.

Bajo esta perspectiva, la enseñanza de la lectura requiere de una valoración compleja e integral que contemple las particularidades que cada estudiante produce pues como aseguran Sraïki & Jolibert (2009) “Todo acto de lectura es singular. El sentido del texto leído resulta de la relación única entre una persona única y un texto único” (p.54). De esta relación dialógica entre estudiante y texto nacen las pluralidades de sentido, es decir, las múltiples y posibles interpretaciones que cada estudiante realiza sobre un texto leído. Las pluralidades de sentido no son otra cosa que la representación de los esquemas cognitivos que posee el aprendiz; estos esquemas solo se pueden observar y analizar cuando se hacen materiales, es decir, cuando se verbalizan o cuando se escriben y es a través de esta materialización lingüística que se puede rastrear -didácticamente- cómo un estudiante logra construir sentidos de un texto.

Antes de profundizar en la importancia de las pluralidades de sentido en la enseñanza de la lectura y de la lectura crítica, es fundamental definir qué se entiende por esta última en este postulado. Conviene resaltar que el concepto de lectura crítica es muy amplio y se ha utilizado extensamente en las intervenciones didácticas del mundo actual; no obstante, acá se emplea una concepción particular y es aquella que la define como una actitud y una capacidad que desarrolla el ser humano para tomar postura sobre una realidad específica. En palabras de Jurado (2016) la lectura crítica se establece cuando el lector está en capacidad de realizar conjeturas sobre el sentido del texto; en palabras de Torres & Vásquez (2016) la función principal de la lectura crítica es “valorar, aquilatar, dar juicios razonables sobre un texto” (p.13).

Por consiguiente, leer críticamente es proponer un sentido personal (una opinión) que permita determinar un diálogo entre un lector único y un texto único. Por ende, un currículo que pretenda brindar este tipo de lectura, es decir, que proponga formar lectores críticos que opinen, debe defender dicha concepción como un derecho de aprendizaje ya que a través de esta el estudiante puede empezar la ardua tarea de discutir con criterios y razones argumentadas los eventos que componen la vida en sociedad (Jurado, 2016)

Sin embargo, la lectura crítica, que se define como la habilidad de *valorar y aquilatar* los textos a partir de una postura reflexiva (opinión), enfrenta desafíos significativos en el contexto público de la educación rural colombiana. Por ejemplo, según los Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje (2006), el desarrollo y la enseñanza de una postura crítica se sugiere desde el grado décimo y undécimo, dejando a un lado la enseñanza de la lectura crítica en la educación primaria y media. Al respecto, Jurado (2016) hace una fuerte sanción a esta realidad ya que afirma que “un derecho fundamental para todos los ciudadanos del siglo XXI es saber leer críticamente y saber escribir de manera auténtica para discutir” (p.28). El autor promulga que,

desde las políticas públicas educativas, la lectura crítica se postule como un canal para fortalecer a los ciudadanos que no hacen parte de las élites sociales; en este caso específico, esos ciudadanos representan un gran porcentaje de las comunidades rurales del país. Según un informe de la Secretaría de Educación Departamental de Santander (2023), los colegios rurales del departamento en el año 2023, en materia de lectura crítica, se ubicaron en un promedio de 52 puntos, esto es, dos puntos por debajo de la media nacional.

Bajo la perspectiva de Jurado, esta dificultad colectiva se puede entender como un resultado de un problema estructural que aqueja a los estudiantes rurales del país. Dicha condición se refleja, entre muchas otras variables, en la carencia de políticas públicas de Estado coherentes con los contextos señalados pues existe una fuerte brecha entre la educación urbana y la educación rural nacional. Con miras a una solución práctica Jurado (2016) sugiere que el profesor de la nueva era debe pensar que la concepción de “el aprendizaje de la lectura crítica como un derecho ha de iniciarse de manera temprana” (p. 31) con la ayuda de padres, de la comunidad educativa y los profesores de las instituciones educativas del país.

Con esta concepción, se pretende que el currículo tenga el objetivo de vincular a los niños y jóvenes del contexto rural a formar parte de una cultura escrita que les garantice participar, de manera pertinente, en las esferas simbólicas del pensamiento humano que han estado alejadas de las realidades de estas comunidades que pertenecen a la educación pública. Una forma de vincular a los estudiantes en el ámbito de la cultura escrita es fomentar la argumentación de opiniones sobre textos de su propio interés ya que allí se pueden rastrear aquellos pensamientos, símbolos, esquemas cognitivos y conductuales que enmarcan el pensamiento único e individual de cada estudiante. En otras palabras, cuando se abre el espectro de posibilidades de participación escrita, los estudiantes ingresan, desde temprana edad y gradualmente, al ámbito de

las competencias críticas Freire (2011) pues estas valoran las pluralidades de sentido que emergen de las experiencias de los estudiantes involucrados en el proceso de aprendizaje. La capacidad de los estudiantes para construir significados a partir de un texto está íntimamente ligada a su historia personal y a las interacciones que han tenido con diferentes géneros discursivos y no a las prácticas mecanicistas que ponen en detrimento el acceso a la cultura escrita y al desarrollo de la lectura crítica.

Por lo tanto, es crucial explorar cómo las pluralidades de sentido se manifiestan en la práctica lectora de los estudiantes, ya que estas construcciones son la base para fomentar una lectura crítica libre y espontánea que esté, como dice Jurado (2016), al servicio del estudiante y no al contrario. En un contexto educativo, especialmente en colegios rurales, la diversidad de habilidades y experiencias de los estudiantes (educados en multigrado, escuela nueva) puede ser vista como un obstáculo si se limita a la mirada de los estándares educativos. Por el contrario, en este caso se busca que estas heterogeneidades sean tan valiosas como para ser tratadas desde su naturaleza cognitiva, esto es, como oportunidades para enriquecer el proceso de aprendizaje en las aulas rurales.

En materia de lectura crítica se hace indispensable considerar las construcciones de sentido que realizan los estudiantes porque allí, en la materialización lingüística de sus ideas, están latentes las valoraciones personales que realizan a partir de sus lecturas únicas. Esta problematización de la lectura como modelo para construir sentido y valorar las pluralidades de sentido están enlazadas íntimamente con la apuesta que desarrolla Larrosa (2003), quien establece que admitir al otro (el estudiante) como interlocutor diverso, permite valorar su expresión como un método para comprender el mundo. Este reconocimiento se constituye como una riqueza cognitiva que la didáctica puede habilitar para impactar en los procesos de

aprendizaje de los estudiantes. El estado actual de la educación rural en Colombia, en relación con la lectura crítica, presenta dificultades que pueden convertirse en punto de partida para una transformación didáctica capaz de aprovecharlas como oportunidades de aprendizaje. En este marco, resulta pertinente preguntar: ¿cómo aprovechar las pluralidades de sentido para fortalecer los procesos de aprendizaje de la lectura crítica en estudiantes de séptimo grado de un colegio rural?

1.1 Justificación de la investigación

Leer no es una tarea fácil, no es un trabajo que se aprenda a realizar de manera espontánea y natural; leer, por el contrario, es una labor sumamente compleja que representa una gran importancia en la formación intelectual y social de un ser humano. Cuando se habla de enseñar a leer, y específicamente, a leer de manera crítica, se presupone que existe una forma no crítica de leer, es decir, una forma plana y pasiva de comprender un texto. A esta forma de leer se le ha denominado, según el ICFES, como un nivel de desempeño literal en el cual el estudiante está en la capacidad de reconocer las grafías, las frases, los párrafos y con ello logra recuperar información explícita del texto. Este nivel de desempeño de lectura se cataloga como un nivel elemental ya que el estudiante reconoce y construye un sistema de significación básico en el que no se establecen relaciones semánticas complejas y, mucho menos, posiciones críticas frente a las ideas de un texto (ICFES, 2025).

En otras palabras, para enseñar a leer críticamente se debe formular una ruta didáctica que le permita al estudiante llegar a un nivel en el que, con base a una lectura literal, pueda superar el reconocimiento y la identificación del código para realizar procesos de pensamiento más complejos como la comparación, el análisis o la inferencia, por nombrar algunos. En todo caso, leer críticamente no corresponde a un método que se sustenta en el simple reconocimiento

y en la decodificación de la lengua, sino en una actitud y una competencia que prioriza las habilidades de conocimiento complejo y que direcciona la enseñanza hacia el diálogo que puede nacer entre un sujeto y un objeto lingüístico ya que leer críticamente implica contraponer las ideas presentes en el texto con las ideas del lector.

La gran diferencia entre una lectura pasiva (decodificar) y una lectura activa (criticar), radica en que el estudiante-lector activa e inicia, desde su cognición, una *búsqueda de sentido* en los textos que le ofrece la cultura escrita. Cuando un lector pretende dar sentido a un enunciado (manifestación del discurso), este puede iniciar y completar su búsqueda desde varios estadios; sin embargo, en este caso se pretende determinar que el inicio de dicha construcción del sentido puede construirse didácticamente desde la creatividad y la multiplicidad de sentidos. En concordancia con las ideas de Argüello (2013), para comprender el complejo sentido de una realidad establecida en un texto es apremiante proponer “múltiples y complejas lecturas, así como múltiples y complejas interpretaciones” (p.23) para lograr uno de los objetivos de la lectura crítica: argumentar una razón sensata con base en el mismo texto.

Para la didáctica de la lectura actual resulta importante posicionar el estudio de la lectura crítica al servicio del estudiante y no al estudiante al servicio de la lectura crítica. Cuando la lectura crítica está al servicio del estudiante esta sirve como una herramienta de aprendizaje que se nutre de las capacidades individuales de cada uno de ellos y logra, a través de esto, fortalecer la búsqueda de sentido en el texto. La búsqueda del sentido del texto es un proceso de una alta demanda de creatividad y apertura ya que el lector debe encontrar, con sus propios medios y mediante las pistas que le arroja el texto, un sentido que se ajuste a su nivel de cognición y que pueda sustentar con materialidad lingüística. Como señala Rondón Herrera (2014) los procesos en lectura crítica en el aula tienen que ver “con el significado de los textos, con hacer que tengan

sentido para quien lee. La interpretación es parte de la crítica. La base de la crítica entonces es la experiencia propia que tiene el lector con el texto” (p.7).

Bajo estas ideas, la didáctica de la lectura crítica debe estar al servicio del estudiante para que este pueda expresar su visión del mundo, a través de los textos, sin una restricción prescriptivista que anule o limite su creatividad como sujeto cognoscente. Cada estudiante puede llegar a proposiciones diferentes sobre un mismo texto y es allí a donde esta investigación apunta, a la diversidad, a la multiplicidad de sentidos que puedan compaginar de un mismo texto. Además, leer críticamente es acceder a una comprensión más profunda de las ideas donde el sujeto que intenta leer toma decisiones y posturas o, como enuncia Rondón Herrera (2014), donde el lector realiza un esfuerzo intelectual por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas presentes en un texto.

En consecuencia, apostar por una investigación que tome como base la idea de que, a través de la creatividad, la imaginación y a la autonomía se pueda desarrollar un proceso de enseñanza en materia de lectura crítica se hace indispensable para hacer frente a una realidad educativa en la que los estudiantes rurales han estado relegados a una educación tradicional. De igual manera, este postulado didáctico es una ruta de posibilidades que puede ampliar el espectro y las opciones para encaminar al pensamiento de las generaciones hacia una educación más democrática.

1.2 Objetivos

1.2.1 *Objetivo general*

Mediar procesos de lectura a partir de un proyecto de aula para la lectura crítica aprovechando las pluralidades de sentido en estudiantes de séptimo grado de un colegio público rural

1.2.2 *Objetivos específicos*

- Identificar las fortalezas y dificultades de lectura crítica de los estudiantes
- Caracterizar las pluralidades de sentido a partir de las producciones textuales de los estudiantes
- Describir la percepción de los estudiantes sobre el proyecto de aula en relación a su proceso de aprendizaje en lectura crítica

1.3 Estado del arte

La enseñanza de lectura crítica en estudiantes de bachillerato se ha consolidado como un eje prioritario en la investigación educativa, dada su incidencia directa en la capacidad de los jóvenes para construir una postura informada y defenderla mediante argumentos pertinentes, coherentes y éticamente responsables. Para delimitar el estado del arte y sustentar la pertinencia de la propuesta, se realizó una búsqueda sistemática en bases de datos como Scielo, Redalyc, Dialnet y Google Académico, focalizada en los conceptos fundamentales de la investigación: lectura crítica, comprensión lectora, metacognición y proyecto de aula. Se seleccionaron estudios publicados en español, en el contexto de educación secundaria, durante el periodo 2019–2025, que abordaran intervenciones didácticas orientadas al fortalecimiento de la lectura crítica a partir de prácticas de lectura.

La revisión permitió identificar tendencias sobre el uso de estrategias metacognitivas, la mediación docente y el diseño de intervenciones didácticas basadas en proyectos como vías efectivas para promover la toma de postura fundamentada. En síntesis, la literatura converge en que la integración planificada de lectura crítica, comprensión lectora y metacognición, mediada a través de proyectos de aula, favorece el desarrollo de la competencia en lectura crítica.

1.3.1 Lectura crítica

En esta investigación se emplea el enfoque que contempla la lectura crítica como una habilidad que permite al lector tomar una postura sobre un tema en específico. Es decir, la lectura crítica es la capacidad que desarrolla un estudiante para dialogar con un texto y valorar, juzgar la información y las ideas que se proponen. (Meza, 2022; Gavilanes Martínez, 2022; Álvarez Maestre, 2020, Romero-Olarte & Ramírez-Rojas, 2020). Así, la lectura crítica se contempla como un medio a través del cual un lector llega a la profundidad de la significación de un texto. Por ende, un resultado tangible de un lector crítico es la valoración, oral o escrita, que hace sobre una idea y un conjunto de ideas estructuradas con un propósito en común (Tatis, 2025; Lema et al., 2025)

Por otra parte, cuando las prácticas educativas integra lectura crítica y el pensamiento crítico, se contribuye a mejorar la comprensión inferencial, logrando que los estudiantes sean capaces de evaluar argumentos y formarse opiniones basadas en la evidencia presentada (Muñoz & Jiménez, 2024; Ocampo-Pizarro et al., 2025, Huari et al. 2022, Pérez, 2023). De igual manera, la lectura crítica está relacionada con la intertextualidad ya que promueve el diálogo entre las ideas de un lector, de un texto y de una realidad empírica (Ledesma-Pérez et al., 2020; Cardona & Alzate, 2022; Betancur et al., 2023).

Por esta razón, la lectura crítica está relacionada con la *política*, esta última entendida como la voluntad de un ser humano de tomar posición y realizar decisiones apelando a la libertad individual (Meza 2022; Zárate Pérez, 2019, Córdova, 2025;). De esta manera, la lectura crítica posibilita que lo estudiantes tomen consciencia de que la política es la forma en que se relaciona el ser humano en una sociedad.

1.3.2 Comprensión lectora

La lectura es un producto cultural que establece relaciones de sentido en sociedad; por esta razón, la comprensión de la lectura es una habilidad cognitiva y social que faculta a los estudiantes para participar en las dinámicas que dan sentido a las civilizaciones humanas. La comprensión lectora es una actividad compleja que construye sentido y que, al mismo tiempo, vincula a los textos dentro de un contexto determinado (Salazar-Calderón et al., 2023; Fonseca et al., 2019; Martín Ruiz, 2022; Ortega & Domínguez, 2023).

Así mismo, aquel que comprende tiene la capacidad de observar la profundidad de las ideas que se le presentan en un texto escrito en consonancia con un hecho tangible, ya sea oral o escrito. Es decir, que para consolidar y justificar la comprensión de un texto es necesario que haya una producción, una propuesta o una creación lingüística que demuestre la comprensión en sí (Barreyro et al., 2023; Tabullo et al., 2022; Sornoza-Briones & Bravo, 2023)). Sin embargo, la comprensión de un mismo texto puede presentar diferentes variables debido a la naturaleza subjetivo de quien lee (Solé, 1998; Cassany, 2006¹).

La heterogeneidad de comprensiones frente a un mismo texto se explica porque la interpretación emerge de la interacción dinámica entre lector, texto y contexto: el texto ofrece

¹ Si bien estas obras no se publicaron dentro del periodo de análisis (2019–2025), su inclusión se justifica por su carácter fundacional y su vigencia teórica y metodológica en el campo.

claves semánticas y retóricas; el contexto delimita propósitos, normas y géneros; y el lector aporta esquemas y experiencias que orientan qué se considera relevante, qué inferencias se generan y cómo se integra la información (Altamirano, 2023; García-Macías & Chancay-García, 2023; Ortega & Domínguez, 2023). En esa tríada, el conocimiento previo del lector actúa como un filtro de la comprensión debido a que activa expectativas, permite completar inferencias y jerarquiza ideas para construir la macroestructura del texto (Zunino, 2023; Yanquén & López, 2019; Ferreras et al., 2019).

Lo anterior se vuelve observable y evaluable cuando el estudiante emplea el propio texto como evidencia para justificar su comprensión, articulándola mediante esquemas básicos de argumentación en modalidades tanto escritas (Ato et al., 2022; Valenzuela & Martín-Ruiz, 2020; Chong-Alvarado, 2021) como orales (Leon, 2021; Teodor, 2022). Didácticamente, todo ello exige diseñar tareas situadas con propósitos de comunicación claros y específicos (guías de preguntas, modelos de argumentación y rúbricas) que hagan visible el razonamiento y orienten la coherencia entre afirmaciones, evidencias y razones; de este modo, la comprensión se materializa en productos verificables y la evaluación puede centrarse en la solidez de la postura y en la pertinencia del uso del texto para sostenerla.

1.3.3 Metacognición lectora

Dentro de las múltiples habilidades que se emplean a la hora de comprender lo que se lee, la metacognición toma una importancia sustancial en la construcción de significado y de sentido ya que es un proceso que se vincula directamente con la comprensión. La destreza metacognitiva se define como la regulación y la toma de conciencia que se emplea en el acto de la lectura para corroborar información, inferencias y otras micro-habilidades que propician la comprensión (Gutiérrez et al., 2025; Mosquera et al., 2023; Ortega-Ruipérez, 2022; Medina & Miyashiro,

2019). Los aspectos fundamentales de la metacognición están vinculados con los momentos de la lectura: antes, durante y después (Huo & CHO, 2020; Lazarus & Anwalimhobor; 2023).

Para ello, la enseñanza y aprendizaje en comprensión lectora debe garantizar que el estudiante tome conciencia que leer es una habilidad que requiere una sistematización estratégica para perseguir un propósito coherente; así, realizar una planeación antes de leer, establecer propósitos de lectura, controlar aspectos del nivel literal e inferencial para realizar una valoración de los contenidos es una condición que garantiza comprensión (Castrillón et al., 2020; Londoño et al., 2021; Saldarriaga et al, 2024). Incluso la autoevaluación y la auto regulación han demostrado más eficacia que la retroalimentación que proporciona un profesor experto. (Vasu et al., 2020)

Asimismo, la metacognición implica saber qué hacer antes, durante y después de la lectura, como saber cuándo y por qué ajustar las propias estrategias en función del propósito y la dificultad textual. Esto supone monitorear la comprensión del texto (pérdida del hilo, ambigüedades, vacíos inferenciales), para tomar decisiones de reparación como releer selectivamente, redefinir el propósito, consultar glosarios o cambiar de estrategia (Miranda et al., 2023; s et al., 2022; Serván, 2023). En términos didácticos, su desarrollo se favorece mediante la instrucción explícita de repertorios estratégicos y su modelado en voz alta, el uso de diarios metacognitivos, listas de verificación y rúbricas de proceso, así como con preguntas guía que obligan a explicitar evidencias y razonamientos; de este modo, la autorregulación se vincula directamente con la calidad de las inferencias y con la capacidad de sustentar posturas a partir del texto.

1.3.4 Aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) constituye un marco pedagógico que integra la lectura crítica en procesos de indagación auténticos orientados por preguntas retadoras y productos situados. Bajo este enfoque, los estudiantes no leen para responder ítems aislados, sino para construir una postura frente a un problema relevante, sustentarla con evidencia y comunicarla a audiencias reales. (Salcedo et al., 2023; Barturen & Olalla, 2020; Ruiz et al., 2024). En este enfoque, la lectura deja de ser una actividad aislada para integrarse a un ciclo de indagación que incluye exploración temática, formulación de hipótesis, contraste de evidencias y socialización de resultados (Ruíz et al., 2025; Cárdenas-Cordero & Castro-Salazar, 2022; Chumbi-Morocho & Cárdenas-Cordero, 2022).

La noción de lectura crítica se media en prácticas de análisis, valoración y toma de postura, de modo que el aula se convierte en un espacio de deliberación donde los textos dialogan con contextos y experiencias, y donde la postura del estudiante se configura con base en criterios de coherencia, pertinencia y sustentación (Tang, 2023; Leeming, 2021; Yarno et al., 2022;). Por otra parte, la literatura reporta que el ABP potencia el paso del nivel literal al inferencial y crítico, mejora la selección y el uso de evidencias pertinentes, y eleva la coherencia y la solidez de las posturas que los estudiantes defienden en formatos escritos y orales. (Ayala, 2020; Huamán, 2022; Velázquez, 2021).

En conjunto, la evidencia sugiere que la eficacia del ABP para desarrollar lectura crítica depende de una implementación intencional en la que el estudiantado tenga un rol activo y protagónico en el desarrollo del proyecto. Igualmente, la validez de este enfoque pedagógico está vinculado a la planificación de secuencias que articulen búsqueda, contraste y síntesis de fuentes diversas y que permitan modelar explícitamente estrategias de comprensión . De igual forma, la

evaluación del proyecto debe alinearse con estos propósitos mediante rúbricas que valoren la coherencia entre afirmaciones y evidencias, la calidad de las inferencias y la consideración de la validez de las construcciones de sentido que se realicen de los textos empleados en el proyecto.

1.4 Marco teórico

“quizá sea tiempo de dejar de insistir en la verdad de las cosas y comenzar a crear las condiciones para la pluralidad del sentido”

(Larrosa, 2003, p.52)

La teoría epistemológica elegida para fundamentar el proceso de investigación se sustenta en tres grandes campos del conocimiento: el disciplinar, el pedagógico y el didáctico. Con ello, se busca crear un diálogo interdisciplinario orientado a lograr procesos de enseñanza capaces de abarcar de manera íntegra la compleja tarea propuesta: enseñar a leer críticamente. Por ende, esta postura epistémica intenta abordar el acto de la lectura como un acontecimiento de pluralidad, donde lo subjetivo cobra gran valor y abre la posibilidad del diálogo y del consenso. De esta manera, la lectura se concibe como un acto de transformación cognitiva que permite a los seres humanos producir conocimiento mediante la imaginación, tal como lo establecen los autores enmarcados en este campo conceptual que se refieren a continuación.

1.4.1 Concepto de lectura: la pluralidad de sentido como punto de partida

Para definir la noción de lectura empleada en esta investigación se referencian las obras teóricas centrales: *La experiencia de la lectura* (2003), de Jorge Larrosa y *La importancia de leer y el proceso de liberación* (1984) de Paulo Freire. Con estas obras se busca establecer un diálogo teórico que asuma a la lectura como un *acontecimiento* donde el estudiante explye su *ser* y, al mismo tiempo, tiene la posibilidad de conectarlo con su realidad inmediata. En otras palabras,

cuando se asume la lectura como un acontecimiento, se espera que el estudiante pueda crear conocimiento a partir de su subjetividad y de su imaginación con el fin de producir opiniones argumentadas donde se revele su proceso íntimo de lectura y pensamiento. Cabe mencionar que, desde estos postulados, se privilegia a la imaginación como un proceso esencial para la creación del conocimiento. Así, al proponer a la lectura como un acontecimiento que necesita a la creatividad, se parte desde un concepto para valorar positivamente las construcciones de sentido producidas por el estudiante, es decir, se valora la *pluralidad de sentido* que nace de toda lectura.

Bajo esta concepción teórica se estipula que la lectura debe ser entendida como una experiencia y no como un experimento. En este sentido, la lectura se considera un acontecimiento singular que ocurre en el ser de cada lector y transforma su experiencia de vida (Larrosa, 2003). Por otra parte, en el concepto de lectura propuesto por Larrosa, se establece una relación de producción de sentido mediada entre el conocimiento y la vida humana, constituyendo el acontecimiento en sí mismo. Así, el autor sostiene que la lectura es una experiencia donde el conocimiento se configura a partir de las vivencias humanas y depende, en gran medida, de la respuesta personal ante los acontecimientos. Además, el conocimiento construido a partir de la lectura es particular, subjetivo y personal pues “dos personas, aunque enfrenten el mismo acontecimiento, no hacen la misma experiencia” (Larrosa, 2003, p. 34).

Así pues, un estudiante-lector que se enfrente a un texto en el aula de clase va a generar un resultado único y personal; en otras palabras, el conocimiento construido por cada lector dependerá de su experiencia de vida y de su capacidad para responder a las ideas que el texto le proponga. A la luz de esta concepción el estudiante construye el sentido del texto mediante la

articulación entre su visión del mundo y la visión de mundo que le propone el texto y es allí, en la construcción del conocimiento, donde entra en juego la imaginación y la creatividad.

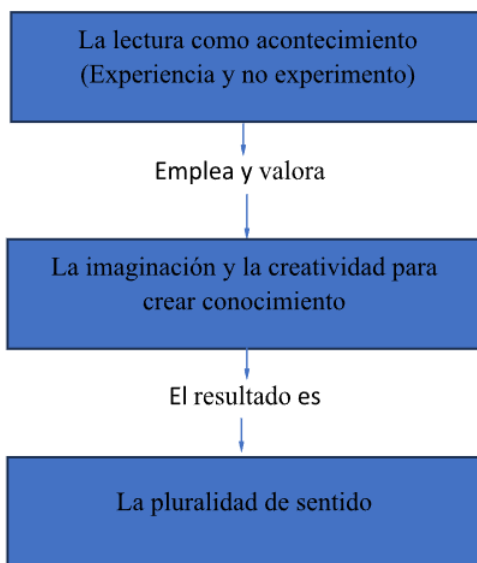
Al respecto, Larrosa (2003) propone una reivindicación de la imaginación en la construcción del conocimiento; esto lo hace cuando recuerda que aquella era el medio esencial empleado por los pueblos antiguos para crear conocimiento hasta que los postulados positivistas la relacionaron con términos que, aparentemente, van en contra de la construcción de conocimiento. Términos tales como: *irreal*, *delirio* o *fantasía*. Esta categorización tuvo como consecuencia sancionar el uso de la imaginación en los procesos de construcción del conocimiento pues lo subjetivo, según el positivismo, está en contra de la objetividad y, por ende, de la verdad.

Sin embargo, en materia de la enseñanza de la lectura, esta penalización de la imaginación es un desacierto debido a que esta, entendida lingüísticamente, es crucial para la construcción del sentido pues está estrechamente ligada a la producción y a la reproducción del lenguaje (Larrosa, 2003). Por esta razón, la imaginación, de igual manera que el lenguaje, produce, incrementa y transforma la realidad. En este caso, la imaginación es sumamente valiosa porque guarda una estrecha relación con la construcción de conocimiento ya que esta construcción es posible gracias a las percepciones subjetivas que cada alumno hace en su propio acto de lectura.

De una forma similar, Freire (1984) establece que la alfabetización de los estudiantes requiere esencialmente la creatividad. El autor propone que no se debe anular la creatividad en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes cuando leen o cuando escriben porque los estudiantes son sujetos que crean conocimiento por medio del lenguaje y con ayuda, principalmente, de su propia imaginación. La alfabetización en Freire es un acto de creatividad y subjetividad pues la

capacidad creadora de los alumnos moldea la realidad; esta capacidad está vinculada estrechamente a las primeras lecturas realizadas por el ser humano sobre el mundo, en su etapa de infancia. Bajo estos términos, Freire establece que los primeros actos de *significación* ocurren en momentos previos a la alfabetización académica donde el niño, a través de su creatividad e imaginación, observa y trata de comprender el mundo que lo rodea de una forma espontánea y natural (Freire, 1984); en otras palabras, para Freire la lectura es una construcción de sentido y significado relacionada, en primera medida, con el mundo natural y social, antes que con un sistema de signos abstracto. Por estas razones se manifiesta que en el acto de la alfabetización no es posible prescindir ni mucho menos penalizar la gran utilidad otorgada por la imaginación al pensamiento humano.

Sumado a lo anterior, es necesario resaltar que en esta perspectiva teórica la imaginación y la subjetividad posibilitan que el estudiante pueda expresar, por medio del lenguaje, aquello que él o ella *es* y no lo que el pedagogo, el currículo o las instituciones pretenden que sea. Es importante recalcar esto pues cada estudiante es único y cuando dialoga con un texto, cuando lee las palabras y el mundo, cuando confronta sus ideas con las ideas de un texto, se genera un resultado materializado en lenguaje oral o en lenguaje escrito. El resultado de esa lectura realizada por los estudiantes, aunque no sea perfecto, posee una riqueza en sí pues en él subyace una profundidad potencial. La tarea del pedagogo consiste en acompañar al alumno para transformar esa significación: llevarla de lo potencial a lo concreto, de lo ideal a lo material. Ese resultado, esa riqueza se entiende en esta investigación como *pluralidad de sentido*. En otras palabras, el resultado, oral o escrito, de una lectura es posible gracias a la imaginación y se concibe como un acto de construcción de sentido.

Figura 1. La pluralidad de sentido

Por otra parte, cabe mencionar que la pluralidad de sentido generada entre estudiante-lector y texto leído está al servicio del diálogo y del consenso; es decir, el resultado que se origina en el acontecimiento de la lectura está sujeto al consenso y al disenso pues los sentidos que un estudiante pueda realizar de un texto son válidos, pero no por ellos son absolutos.

1.4.2 *La lectura como consenso*

Hasta el momento se ha establecido, de forma general, el concepto de lectura que orienta esta investigación didáctica. Ahora, es momento para delimitar el concepto y aclarar, en la medida de lo posible, algunos términos que conlleva toda definición teórica. En primer lugar, la lectura como acontecimiento, vista desde el ámbito de la enseñanza, rechaza la concepción técnica que pretende establecer predicciones positivistas y que prioriza el resultado sobre el proceso y, por ende, sobre la compleja y lenta tarea de construcción de sentido y conocimiento. Esto se debe a que, como establece Larrosa (2003):

la pedagogía (quizá toda pedagogía) ha intentado siempre controlar la experiencia de la lectura, someterla a una causalidad técnica, reducir el espacio en el que podría producirse como acontecimiento, capturarla en un concepto que imposibilite lo que podría tener de pluralidad, prevenir lo que tiene de incierto, conducirla hacia un fin preestablecido. Es decir, convertirla en experimento, en una parte definida y secuenciada de un método o de un camino seguro y asegurado hacia un modelo prescriptivo de formación (p. 41).

Bajo esta mirada, la propuesta de lectura que se lleva al aula de clase debe abogar por un proceso de construcción de sentido donde esta se entienda como una posibilidad que abre caminos, como una apertura hacia lo desconocido, hacia lo múltiple, hacia la incertidumbre del sentido mismo. Por esta razón, la lectura no se entiende como un desciframiento de un código, o como un proceso rígido, técnico y preestablecido que lleva al estudiante a respuestas fijas, sino como una sucesión de pasos que tiene como fin la construcción de sentido que se hace de un texto determinado.

En este ámbito, Larrosa (2003) propone que el profesor no se debe limitar a mostrar y a enseñar a descifrar el código, sino que debe apostar por una enseñanza donde desarrolle una *actitud de escucha* para que el estudiante, en vez de decodificar, comprenda el texto como una voz que tiene mucho por decir. De esta manera, cuando se enseña a escuchar un texto y a abrir caminos hacia lo múltiple nacen *las pluralidades de sentido* vinculadas con la argumentación. Cabe resaltar que la naturaleza de la argumentación crea un espacio para que las ideas expuestas por los estudiantes sean debatidas y llevadas al consenso donde deben estar presentes las construcciones de sentido de los objetos y los sujetos implicados en el acto educativo: educando-educador, educador-educando y el texto mismo.

En otras palabras, las pluralidades de sentido no se deben entender como lecturas subjetivistas absolutas; por el contrario, deben ser recibidas como puntos de vista múltiples que estén abiertas a la aceptación o al rechazo. Estos procesos de construcción de sentido consensuado se estructuran cuando el profesor crea los espacios didácticos necesarios para el debate; allí los estudiantes expresan, defienden, validan o rechazan las ideas que escucharon en el texto. Es decir, los estudiantes realizan una defensa de sus ideas frente a sus compañeros y, al mismo tiempo, evalúan las propuestas de sus compañeros para analizarlas y comentarlas de forma oral con la orientación del profesor.

Vale mencionar que en cada texto radican muchas formas de construcción de sentido: las representaciones, los símbolos, las voluntades, el contexto histórico-cultural, los valores éticos o morales, por nombrar algunos y depende, en gran medida, de cada estudiante recuperar dichas construcciones mediante sus procesos de expresión escrita u oral. En esta dirección, la pluralidad de sentido se concibe como una apertura a la búsqueda del significado de un texto, a través de una argumentación que sustente los puntos de vista propuestos por el estudiante.

En materia didáctica, las pluralidades de sentido pueden ser validadas, aceptadas o rechazadas según corresponda pues, como defiende Jurado (2008), no se trata de avalar cualquier hipótesis, como es común en la educación básica cuando se acepta como válido todo lo que se le ocurre a un niño a propósito de un cuento o un poema. Lo que se le ocurre al niño como lector tiene que ser probado desde el texto, pues el texto tiene y demanda su propia enciclopedia. No se trata, claro está, de descalificar la ocurrencia sino de apuntalarla como dispositivo para la discusión, para probarla desde el texto y es esta convergencia posible entre la semiótica del texto y la hermenéutica lo que contribuye a la formación del lector crítico (p.95)

Sumado a esto, la concepción de lectura que se establece tiene en cuenta los postulados que realizó Eco (1981) sobre las diferentes intenciones de interpretación: *lectoris*, *auctoris* y *operis*; en este caso, se privilegia *la intentio operis* sin desestimar la *intentio lectoris* pues se busca que el estudiante tenga la posibilidad de construir el sentido del texto valiéndose del texto mismo para sustentar sus procesos de interpretación/argumentación. En otras palabras, la *intentio lectoris* debe estar en concordancia con la *intentio operis* debido ya que el texto es un sistema de significados que establece y brinda las rutas para ser interpretado. El trabajo del estudiante consiste en comprender las rutas, las voces y las representaciones por medio de su propia capacidad individual. Al respecto, Eco propone que

La iniciativa del lector consiste en formular una conjetura sobre la *intentio operis*. Esta conjetura debe ser aprobada por el conjunto del texto como un todo orgánico. Esto no significa que sobre un texto se pueda formular una y sólo una conjetura interpretativa. En principio se pueden formular infinitas. Pero, al final, las conjeturas deberán ser probadas sobre la coherencia del texto, y la coherencia textual no podrá sino desaprobar algunas conjeturas aventuradas (p. 41, 1992).

Por consiguiente, las pluralidades de sentido tienen validez cuando se llevan al estadio del consenso pues allí se deben probar, mediante la coherencia textual, las tomas de postura individuales y las calificaciones que cada estudiante logra realizar de un texto específico.

1.4.3 Leer es construir sentido

Leer el mundo y leer las palabras es una ardua tarea. La primera requiere una observación curiosa y constante; la segunda, requiere comprender las reglas específicas de un sistema estructurado. En las últimas décadas se ha establecido que la lectura no consiste en realizar

interpretaciones arbitrarias del mundo ni tampoco se limita a la decodificación de un sistema lingüístico; por el contrario, el acto de la lectura consiste en comprender la relación que existe entre el sistema lingüístico y el contexto haciendo uso de la creatividad. Desde este punto de vista, Sraïki & Jolibert (2009) manifiestan que todo acto de lectura es único y singular pues el encuentro de un lector y de un texto da como resultado un sentido único, este último es el resultado de una construcción de sentido única, realizado por un lector único. Leer, entonces, es un proceso donde se construye sentido a partir de la interacción que se establece entre un lector, un texto y un acto de lectura.

Esta construcción de sentido se establece desde tres ejes fundamentales: (i) lector, (ii) texto y (iii) lectura. Estos tres ejes poseen características particulares; primero, el lector es un sujeto cognitivo que puede imaginar y crear; segundo, el texto es un objeto que posee unas reglas específicas de acuerdo a su naturaleza y, por último, la lectura es el acto donde sujeto y objeto interactúan. En el caso que se ocupa, el alumno encara su labor como lector cuando decide valorar las ideas que un texto presenta. Para realizar esta labor el alumno hace uso de su sistema cognitivo, esto es, su capacidad para representarse y situarse en el mundo de lo escrito, su aptitud para elegir estrategias pertinentes y su habilidad para regular su actividad cognitiva. A su vez, el alumno-lector confronta un texto para discutir con él a través de su cognición y de su imaginación con el objetivo de resolver un problema: la construcción de sentido.

La construcción de sentido conceptualizada tiene como base el uso del lenguaje que, como establece Baena (1989), es un instrumento de significación que tiene como función principal crear sentido. De esta manera, el lenguaje sirve a los seres humanos -a los estudiantes y profesores- para darle sentido a la experiencia humana a través de una construcción abstracta que es posible realizar por medio de un sistema lingüístico. Es por ello que en el acto de la lectura los

estudiantes tienen la posibilidad de construir una imagen y una representación de la realidad a través de las palabras y las ideas presentadas en un texto. Larrosa (2003) insiste en ello cuando establece que es posible formar y enseñar a través de la lectura porque la relación que existe entre el texto y el acto de leer está determinada por la construcción de sentido realizada por el lector. En otras palabras, leer es un procedimiento abstracto que emplea al lenguaje para vincular la representación del mundo con la experiencia individual y colectiva de los seres humanos; esta representación sirve, fundamentalmente, para semantizar y significar la realidad.

Por otra parte, Baena (1989) declara que la enseñanza de la lengua tiene como propósito fundamental que los estudiantes puedan emplear la lengua como un instrumento de significación en tres procesos esenciales: el proceso de construcción de conocimiento, la interacción cotidiana y la expresión de ideas propias. Por consiguiente, enseñar a leer radica en enseñar a significar los textos en relación al mundo a través del sentido plural que cada estudiante pueda establecer desde su propia expresión personal. Este sentido plural o *pluralidad de sentido* es defendido por Larrosa (2003) al cuestionar el control y la tendencia correctiva a la que incurre la pedagogía constantemente. El autor arguye que la pedagogía fuerza la experiencia de la lectura para convertirla en un experimento de lectura donde los resultados son preestablecidos, fijos y concretos con el fin de sistematizar su ejecución. Sin embargo, esta tendencia prescriptivista coarta y restringe la libertad que supone el acto de la lectura donde el estudiante puede hacer uso de sus conocimientos para llegar a generar diálogos con el texto y con el mundo. Claramente, como se mencionó previamente, estos diálogos están al servicio del consenso y del acuerdo ya que las lecturas arbitrarias pueden llevar a malentendidos o sentidos contrariados.

Por ende, todo proceso de lectura es un acuerdo configurado por las pluralidades de sentido del lector y el texto. Estos acuerdos permiten que los múltiples resultados de lectura

puedan dialogar los unos con los otros teniendo como referencia fundamental el texto mismo pues este, como anuncia Eco (1992) es una máquina que deriva gran cantidad de sentidos y es necesario depurar aquellos que resulten insostenibles. Sin embargo, esta condición de acuerdo no debe limitar ni mucho menos preestablecer los sentidos que puedan ser construidos por los alumnos-lectores pues esto, como advierte Larrosa (2003) transforma la experiencia de la lectura en experimento y, valga repetir, esto es un desacierto en una búsqueda pedagógica que pretenda construir y desarrollar pensamiento crítico.

Además, cuando no se restringen los sentidos de lectura se está aprovechando la capacidad de abstracción que poseen los estudiantes y que Sraïki & Jolibert (2009) defienden pues las autoras promulgan que no se debe subestimar la gran capacidad de abstracción que poseen los alumnos para llegar a lo esencial en un texto.

1.4.4 Leer críticamente es dialogar con el mundo

La concepción de lectura, defendida en este diálogo teórico, tiene un enfoque particular: la lectura crítica. Este enfoque establece un vínculo entre el pensamiento crítico, lectura crítica y la argumentación, donde cada elemento contribuye de manera esencial a la construcción de sentido que demanda el acto de lectura. El pensamiento crítico es la base y el origen de la lectura crítica; esta es el proceso para analizar ideas y emitir juicios de valor mediante procesos argumentativos lógicos; la argumentación, por su parte, es la expresión lingüística que da estructura y permite sustentar las pluralidades de sentido que realiza cada estudiante de un texto en relación al mundo.

En primer lugar, el pensamiento crítico es la capacidad para examinar el pensamiento con relación al pensamiento de otros, para asumir puntos de vista y para mediar entre diferentes

pensamientos (Mercado et al, 2024). Esta índole crítica del pensamiento humano es sumamente valiosa a la hora de leer textos ya que el lector debe estar en la disposición de valorar ideas ajenas sin renunciar a las suyas. A partir de ese carácter dialógico el estudiante puede tomar puntos de vista para entrar en las dinámicas de discusión y argumentación propias de la lectura crítica y del mundo socio-cultural al que pertenece.

Con respecto a este carácter dialógico del pensamiento crítico Freire (2011) dice que “es la representación de las cosas y los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales” (p.99). De esta manera, el estudiante que fortalece su pensamiento crítico está en capacidad de reconocer la representación de la existencia empírica en los textos que frecuenta y, a partir de dicha representación, se abre al diálogo entre las causas y las circunstancias que propone el autor de un texto. El pensamiento crítico invita al diálogo entre las ideas propias y las ideas de un sujeto externo; al mismo tiempo, no niega ni rechaza la diferencia de ideas, ni mucho menos deja de un lado el criterio individual del estudiante que ha sido fruto de sus años de experiencia en el mundo.

Una de las características fundamentales del pensamiento crítico, según Larrosa (2003) es la inquietud o la curiosidad movilizadas por medio de preguntas. Cuestionar las ideas, cuestionar aquello que nos rodea, tratar de entender lo que nos ocurre está vinculado directamente con lo crítico. De igual manera, la construcción del conocimiento y el movimiento cognitivo están vinculados a la capacidad de dudar, a la capacidad de validar aquello que no está claro o rechazar lo que no se ajusta a las significaciones hechas por el individuo sobre el mundo; es decir, la pregunta es la apertura a lo crítico pues permite dudar de aquello que se intenta comprender para construir sentido.

Así, es común observar que los estudiantes formulen preguntas sobre las situaciones que experimentan a diario pues, como asegura Freire (2013), todo conocimiento tiene origen en la pregunta y la curiosidad. La pregunta es, por naturaleza, desafiante y esto es clave cuando se pretende establecer una mirada crítica que desemboque en pensamiento crítico y pueda llegar a consolidarse en una lectura crítica. Por ende, se asume que los estudiantes son, por así decirlo, críticos por naturaleza.

De acuerdo con Freire (2012) se puede hablar de pensamiento crítico cuando se supera la curiosidad ingenua, o sea, la curiosidad que nace de la espontaneidad en los transcurso cotidianos de la vida y de la escuela. Como se ha dicho, el estudiante es crítico por naturaleza y la duda embarga su pensamiento; por eso, desde un proyecto didáctico es posible que su curiosidad incipiente pueda desarrollarse, fortalecerse y transformarse en curiosidad epistemológica; así, la curiosidad cambia de cualidad, pero no de esencia (Freire, 2012). Por consiguiente, es responsabilidad de la educación revitalizar y fomentar la curiosidad crítica para que los estudiantes tengan la oportunidad de tomar posturas y decisiones sobre sus propios procesos de aprendizaje, sobre sus propias ideas y su propia visión de mundo que se van formando desde su niñez. Es allí, en la toma de postura, en las valoraciones sobre la realidad, cuando el pensamiento crítico se vierte en la lectura crítica; aquel es una actitud, este es un proceso.

Asimismo, Freire asegura que el pensamiento crítico se va transformando en lectura crítica cuando los estudiantes participan y toman decisiones en su vida cotidiana. Arguye Freire (2004) que el sujeto lector puede despertar ante un trozo que le provoca una serie de reflexiones en torno a una temática que lo preocupa y que no es necesariamente la temática principal del libro en estudio. Una vez sospechada la relación entre el texto leído y su preocupación,

corresponde, entonces, fijarse en el análisis del texto, buscando su nexos entre su contenido y el objeto de estudio.

Vale mencionar que cada estudiante despertará a su lector crítico ante objetos de estudios diferentes ya que a cada uno de ellos le preocupa asuntos únicos; es decir, no es posible garantizar que dicho despertar se origine de igual manera en cada uno de ellos. Eso haría del acto de lectura experimento y no experiencia, como indica Larrosa (2003). No obstante, también puede ocurrir que un mismo texto cause una misma preocupación en varios estudiantes. En todo caso, lo importante acá es que cuando un estudiante participa en un acto de lectura y decide qué le preocupa y que no, está desarrollando su capacidad de adoptar una postura a través de valoraciones individuales que hace de las ideas presentes en un texto para relacionarlas con sus propias concepciones.

Por esta razón, el trabajo didáctico en lectura crítica consiste en generar el espacio adecuado para que esto ocurra y luego, de mano de la argumentación, guiar al estudiante para que confronte sus ideas, sus preocupaciones y sus valoraciones con las ideas propias del texto, como se explicó en apartados anteriores sobre la *intentio lectoris* y la *intentio operis*.

Con relación a lo anterior, lo que sí se puede garantizar es que los estudiantes desarrollen la capacidad de generar opiniones sobre los textos que leen en el aula de clase, pues, aunque un objeto de estudio no despierte su lector crítico, el estudiante está en la capacidad intelectual para indicar, con su propia voz, las calificaciones individuales sobre las ideas que presenta dicho objeto de estudio. Es esencial recalcar que, en esta concepción de lectura crítica, el estudiante debe estar en la capacidad cognitiva de expresar y materializar sus opiniones, pues a partir de esta materialización es posible la comunicación y la interacción colectiva necesaria para construir conocimiento en el aula.

En cuanto a lo dicho, se asume que todo acto de lectura conlleva a un acto de producción (oral o escrita) ya que, como manifiestan Sraïki & Jolibert (2009), la lectura se materializa en producción para volver explícito aquello que por naturaleza no lo es: los procesos de comprensión de un texto. En otras palabras, un acto de lectura que se enmarca como un proceso de construcción de sentido no puede ocurrir sin que haya marcas o registros materiales que validen las construcciones de sentido. Estas marcas materiales son mediadas por procesos de argumentación que permiten aceptar o rechazar una toma de postura o una valoración de una idea central o de la globalidad del texto; de lo contrario, las opiniones, ideas y preocupaciones de un estudiante se quedarían en un estadio implícito e invisible que no podría ser objeto de estudio de un proceso didáctico.

En este sentido, un alumno llega a ser lector crítico cuando logra manifestar sus percepciones sobre un tema del mundo con base a un texto que posibilita el diálogo entre lector, texto y contexto. Bajo esta mirada, la labor del profesor radica en desarrollar las capacidades cognitivas, lingüísticas y sociales para que los estudiantes establezcan, mediante su propio criterio, ideas del mundo que construyen a partir del contenido de los textos que enfrentan en un aula de clase. Por esta razón, la lectura crítica posee una vinculación directa con la argumentación pues, como se estableció anteriormente, la lectura guía la cognición a un proceso de producción que establece niveles de validación que son posibles de determinar mediante la naturaleza crítica de la argumentación.

Para finalizar, cabe recordar que la lectura crítica desde Freire y Larrosa, se establece como un proceso que requiere una actitud inquisitiva frente a los textos. Quien lee críticamente supera la ingenuidad que, en palabras de Freire, es uno de los propósitos de la educación bancaria. Dice el brasilero que en este tipo de educación “lo que se les pide [a los estudiantes] no

es la comprensión del texto, sino su memorización” (2004, p.40) y quien logre memorizar lo que ocurre en el texto habrá salido victorioso del aula. Sin embargo, leer críticamente va mucho más allá de recordar las ideas, símbolos y representaciones. Para leer críticamente, siguiendo las ideas de Freire, el estudiante debe ser un sujeto y no un objeto. Un sujeto que no actúe como una vasija, ni se deje invadir de las ideas del autor del texto ni mucho menos alguien que renuncie a su criterio personal, sino que se configure como un sujeto autónomo que busca las relaciones entre el contenido del texto y el mundo porque leer críticamente no se reduce a la relación lector-libro o lector-texto, sino que se expande a la relación sujeto-mundo.

1.4.5 La estructuración del conocimiento

Definido el componente disciplinar, se pasa a definir y establecer la ruta teórica del componente pedagógico. Esta tiene como obras fundamentales *Pedagogías del conocimiento* (1979) de Louis Not, y dos obras latinoamericanas que son *La importancia de leer y el proceso de liberación* (1984) y *Pedagogía de la autonomía* (1997) de Paulo Freire. Con estas obras se pretende enmarcar un postulado teórico enfocado hacia las concepciones de la pedagogía crítica que defendieron estos intelectuales. Los referentes elegidos ofrecen una visión que enfatiza la importancia del diálogo, de la reflexión crítica y de la autonomía del aprendizaje. Con estas concepciones se pretende instaurar un enfoque pedagógico que entienda la enseñanza como una construcción-estructuración del conocimiento y no como una mera transmisión de saberes. En otras palabras, con este enfoque se busca que el profesor sea un mediador -mas no un impositor- que posibilite los espacios didácticos necesarios para que los educandos cuestionen y construyan su propia comprensión del mundo.

Para empezar, se parte de una idea central defendida por Not (1979) quien asegura que “el alumno lleva en sí mismo los medios para lograr su propio desarrollo, sobre todo en lo

intelectual y en lo moral” (p. 7) y la labor de la educación consiste en darle al alumno las herramientas necesarias para transformarlo o para que él mismo se transforme. Decir que el alumno lleva en sí los medios necesarios para su propio desarrollo es abogar por la libertad y por las capacidades innatas del ser humano, como también es decir que, como apuntó Freire (2022), el educando es un educador porque “el educando, al ser educado, también educa” (p.90); en palabras más sencillas, en esta mirada pedagógica la autoridad tradicional se sustituye por el diálogo que surge de una relación horizontal entre los actores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este diálogo horizontal el alumno se concibe como un sujeto cognoscente y no como un objeto que recibe conocimiento a través de prácticas de autoridad propias de una educación vertical.

En relación con esta idea del alumno como medio para el fin educativo, Not propone tres concepciones claves para el quehacer del educador a la hora de estructurar el conocimiento, las cuales son: *la heteroestructuración, la autoestructuración y la interestructuración*. La primera, se configura cuando un sujeto u objeto externo al educando ejerce una acción transformadora en este, es decir, la transformación cognitiva se da, en mayor medida, gracias a un agente externo al individuo. La segunda, se configura como un proceso autónomo donde el educando es el artesano de su propia transformación ya que el individuo “debe encontrar en sí mismo una fuerza suficiente para sostener su progreso hacia el saber” (Not, 1979, p. 122). Y la tercera es un puente mediador entre la hetero y la autoestructuración. Visto así, el trabajo pedagógico que se sigue con Not se enfoca en este último concepto ya que es a través de ambas maneras de estructurar el conocimiento -externo e interno- que es posible una transformación cognitiva duradera.

Cabe mencionar que para comprender a fondo las nociones de aprendizaje estudiadas por Not, especialmente la noción de *interestructuración*, es importante adentrarse en los conceptos

fundadores de esta perspectiva. Por ende, a continuación, se definen dichos conceptos con el propósito de determinar el paradigma teórico pedagógico bajo el cual se postula esta intervención didáctica.

Conocimiento: se expresa a través de conductas, estas pueden ser de reproducción o de invención. Las conductas de reproducción están ligadas a la heteroestructuración y las de invención, a la autoestructuración. En todo caso, el conocimiento en Not (1979) consiste en estructuras mentales que poseen los sujetos que intentan aprender.

Aprendizaje: Para Not el aprendizaje se origina cuando hay cambio y transformación en las estructuras mentales de los individuos y, por ende, cambio en la conducta de este dado que el aprendizaje es una actividad estructurante que consiste en un sistema de transformaciones en el sujeto cognoscente (p. 236).

Estructura mental: “son estructuras de acciones cumplidas o en potencia, exteriorizadas en movimiento o interiorizadas en pensamiento” (p. 236). Estas estructuras definen las conductas de los sujetos y aunque son imperceptibles en sí, pueden rastrearse en datos materiales de expresión lingüística o en comportamiento individuales ya que “toda información de índole verbal es la encarnación de una estructura que puede concretizarse en una grafía” (p. 240).

Esquema: Not dice que “la estructura elemental del conocimiento es el esquema” (p.237) y que su objetivo es representar, después de movimientos interiores y acciones circunstanciales, el entendimiento del individuo.

Retomando el concepto de *interestructuración*, Not apunta que un sujeto que está en un proceso de aprendizaje ejerce acciones estructurantes sobre un objeto y, al mismo tiempo, el objeto ejerce una fuerza estructurante objetiva. En este proceso en doble vía se produce lo que se

denomina interestructuración pues el sujeto y el objeto interactúan a través de estructuras independientes que se fuerzan entre sí para generar nuevas formas de estructuración (Not, 1979). Un ejemplo que ilustra esto ocurre cuando un estudiante (sujeto) lee un texto narrativo (objeto).

El estudiante, a través de los años, ha estructurado su pensamiento de cierta manera y gracias a ello puede leer, comprender e interpretar -en mayor o menor medida- las ideas del objeto que presenta una estructura objetiva. Entonces, cuando el estudiante hace lo posible por entrar en el juego del lenguaje, emplea sus estructuras cognitivas para desentrañar las estructuras del objeto y este, a su vez, ejerce una fuerza hacia el sujeto ya que intrínsecamente posee una estructuración determinada. Así, cuando estas dos estructuras interactúan, el uno ejerce fuerza en el otro y viceversa; en otras palabras, el exterior regula al interior pero el interior, al mismo tiempo, también regula al exterior. Según Not, esto ocurre porque “el texto en su conjunto dirige la actividad constructora del sujeto y como esta actividad produce esquemas, podemos decir que el modelo [texto] estructura al alumno” (p. 344).

Al respecto de esta estructuración recíproca, es preciso detallar cómo la interestructuración permite que el estudiante construya conocimiento. Not sustenta que hay varios tipos de interestructuración con el fin de explicar la compleja red de procesos que ocurren cuando un ser humano intenta aprender. Para Not (1979) el aprendizaje se da en procesos de interestructuración de apropiación, de intervención, de retroalimentación y de conductas. Cada una de ellas opera de manera particular y hace posible que las estructuras mentales (conocimiento) se transformen, es decir, pase de un estado A a un estado B.

De este modo, los procesos de apropiación suceden cuando el estudiante asimila nuevas estructuras; la intervención sucede cuando el estudiante actúa y en ese actuar se acomodan las estructuras que apropió; la retroalimentación surge cuando el estudiante se regula con ayuda del

lenguaje y los procesos de conducta son tangibles cuando el estudiante actúa bajo ciertos parámetros en un ambiente específico.

Todo lo anterior, abstracto y complejo, se puede sintetizar en el dato. Según Not (1979), el dato “proporciona un apoyo material provisto de una estructura” (p. 247). Bajo esa estructura subyacen los procesos de aprendizaje que el estudiante logra revelar cuando materializa en lenguaje su pensamiento o cuando actúa de cierta manera para revelar una conducta. Por ejemplo, en este caso en específico de investigación, el dato puede surgir cuando el estudiante escribe o declara oralmente una valoración sobre una idea de un texto, o cuando actúa de manera diferente para indagar en un objeto (leer en voz alta el texto, preguntar al profesor por el significado de una palabra, compartir con el compañero una duda, reforzar una afirmación, rechazar una hipótesis, etc.).

En todo caso, lo que se requiere para que haya aprendizaje según Not es “formalizar lo que es intuitivo y hacer intuitivo lo que es formal” (p.342). En palabras propias de esta investigación, lo que se busca con la intervención persigue dos propósitos: i) que aquellas *pluralidades de sentido* intuitivas se formalicen, a través de la mediación didáctica entre el sujeto y el objeto, para que se transformen en datos claros de pensamiento material y ii) incidir en el método en que el estudiante lee con el objetivo de que aquello que se presenta como un modelo externo, se vaya transformando en una conducta intuitiva (autorregularse, preguntarse por el propósito de la lectura, realizar hipótesis, inferencias, solo por nombrar algunas conductas).

Bajo esta concepción de construcción del conocimiento, se estipula que la enseñanza de la lectura y la escritura en la lengua materna es un proceso que se nutre de la experiencia del acto de leer (heteroestructuración) y que, inevitablemente, el estudiante estructura su conocimiento con base a sus propios esquemas mentales internos (autoestructuración). Así, la función del

maestro está orientada a brindarle modelos de representación simbólica que le permitan establecer modos de operar intelectualmente para que, finalmente, el estudiante tenga las estructuras mentales necesarias para producir sus impresiones sobre las ideas que rodean su contexto social o académico (interestructuración). En palabras de Not (1979):

la enseñanza de la lengua materna debe buscar sus apoyos a la vez en acción de modelos y en los efectos de la creación propia, en actividades de impresión; sobre todo en la explicación de textos y en los ejercicios de expresión; particularmente en la redacción (p. 344).

En consecuencia, se entiende que el aprendizaje debe vincularse con la autonomía y la creatividad del estudiante ya que es él y ella quien determina las significaciones que pueden surgir de los modelos (textos) que le presenta el profesor en el ámbito académico y, a su vez, estos modelos repercuten en la visión personal que detenta cada uno de los estudiantes. Es decir, el profesor se encarga de proponer estructuras que dialoguen con las estructuras internas del estudiante para que, una vez relacionadas y mediadas, se genere en cada uno de los estudiantes procesos de apropiación, de intervención, de retroalimentación y de expresión de conductas.

Sobre esto, Freire (2012) sugiere que el profesor que trabaja con jóvenes contribuye a que el estudiante sea el propio artífice de su educación y que, en esta medida, haga la difícil transición de la heteronomía a la autonomía. Esta transición, que se puede observar mediante el dato simbólico, puede o no generarse y esto no depende en última medida del profesor sino de la voluntad de aprendizaje del estudiante mismo.

De esta manera, la voluntad del aprendizaje en los estudiantes es indispensable para cualquier proceso de educación que se pretenda llevar a cabo y más aún en un proceso de

enseñanza de lectura crítica ya que esta, según Freire (2004), implica y revela las relaciones entre el texto y el contexto de los sujetos que leen para comprender su propio mundo. En este sentido, la palabra y los textos que se trabajan en un aula de clase son un medio por el cual el estudiante se adentra al mundo y a la sociedad, más allá del juego lingüístico que encarna un texto en sí. Asimismo, los textos son dispositivos que se emplean pedagógicamente para suscitar búsquedas inquietas en los estudiantes, son modelos externos que se utilizan para que las estructuras internas se transformen, y, sobre todo, son modelos para que los estudiantes saquen a la luz sus concepciones sobre el mundo que habitan.

Encaminar la enseñanza hacia la autonomía a través de la lectura crítica es reconocer que, como asegura Freire (2004), el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura es un acto de conocimiento y un acto creador que tiene como base al sujeto mismo. Dice Freire que aunque el sujeto requiera la colaboración de un orientador “no significa que la ayuda del educador deba anular su creatividad y su responsabilidad en la creación de su lenguaje escrito y en la lectura de ese lenguaje” (2004, p.87), porque es el mismo sujeto quien debe, en última instancia, desarrollar sus propias facultades para ejercer su voz en el mundo. Así pues, la enseñanza de la lectura crítica en estudiantes de séptimo grado busca, bajo estos supuestos teóricos, que cada estudiante logre fortalecer su propia capacidad de expresar la visión de mundo que construye cada día en su hogar, en su vereda y en su escuela.

Por otra parte, cabe mencionar que el concepto de lectura en Freire (2004) está vinculado directamente con las formas críticas de entender la realidad ya que para el brasilero el acto de leer siempre implica una percepción crítica, una interpretación y una reescritura de lo leído; es decir, en Freire “leer” siempre es leer críticamente, siempre es decir algo de las ideas del texto, siempre es expresión del mundo del sujeto en relación al mundo y en relación al mundo del

sujeto que escribió el texto. Bajo esta perspectiva, el concepto de lectura supera la mera descripción y memorización del objeto (texto) por parte del estudiante y lo inscribe en una dinámica que requiere de su compromiso individual para revelar la materia de sus pensamientos, o sea, de su comprensión de su propio mundo y del mundo que habita. A propósito del compromiso individual en Freire, que no es otra cosa que autonomía, se sustenta bajo la idea de que estudiar, y por ende aprender, es una *actitud crítica* frente al mundo; es decir, para que haya un proceso real de aprendizaje, el sujeto no puede vivir en una modalidad pasiva como si de una vasija se tratase, sino que debe encarar el conocimiento con sus propios medios para sacar el mayor provecho a su proyecto de vida personal.

En últimas, enseñar a leer críticamente es enseñar a pensar críticamente y a cultivar una conducta crítica frente a los fenómenos que circundan la existencia misma. Todas estas variables críticas nutren, en última medida, la necesidad de expresividad que presentan los seres humanos (Freire, 2004) en la vida social y sin la cual no sería posible hablar de autonomía. Esta necesidad de expresividad cobra todo el sentido en el proceso de estructuración del conocimiento en lengua materna ya que es allí donde se pueden fortalecer, de una manera más amplia y más certera, las competencias requeridas para que un estudiante le dé forma a su pensamiento en relación al mundo que lo ha moldeado.

1.4.6 El proyecto de aula como dispositivo del aprendizaje autónomo y participativo

Para establecer coherencia teórica entre los conceptos disciplinares y los conceptos pedagógicos detallados con anterioridad, esta investigación asume el enfoque didáctico propuesto por Gloria Rincón Bonilla en *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito* (2012) ya que esta obra se ajusta a las concepciones de aprendizaje que se refirieron previamente; por ejemplo, en la obra de Rincón Bonilla (2012) se propone que el

estudiante es un sujeto capaz de asumir su propio proceso de aprendizaje y, por esta razón, está en capacidad de darle sentido a sus participaciones, a la toma de sus decisiones, a la organización de sus conductas y a la evaluación de lo que sucede en el aula de clase. Además, se sostiene que el desarrollo del conocimiento es una construcción cognitiva y social que requiere de la relación entre un sujeto y un objeto de aprendizaje que es mediada por un profesor que orienta los espacios de construcción y deconstrucción cognitiva.

Desde la concepción del aprendizaje por proyectos se entiende que este es “el encuentro de sujetos sociales portadores de saberes y creencias” (Rincón, 2012, p. 13) que participan para desarrollar sus potenciales individuales en la medida en que estos sujetos sociales se relacionan entre sí. Esta idea inicial se corresponde con lo mencionado por Not sobre la autonomía del aprendizaje y sobre lo mencionado en Freire sobre la identidad educando-educador. En otras palabras, al asumir el aprendizaje como un proceso que puede concretarse a través de un proyecto, los estudiantes se vinculan como actores sociales autónomos que aportan aquello que su experiencia de vida les ha permitido aprender, conocer o dominar. Rincón dice que “hacer proyectos en la vida escolar se sustentaría, por tanto, en la articulación de esfuerzos -cada uno aportando desde sus posibilidades, pero todos participando- en la necesidad de asumir retos y responsabilidades” (2012, p.22). En esta medida, se defiende la idea de que el conocimiento se construye de manera colectiva a través del diálogo y el consenso entre las diferencias que compone a cada uno de los participantes de esta construcción cognitiva, incluido el profesor a cargo.

Debido a que el conocimiento se construye de manera colectiva a partir de lo que cada estudiante puede brindar es primordial que cada uno de ellos sea partícipe de la elaboración de la ruta de aprendizaje que el profesor va a orientar. Bajo esta concepción, el aprendizaje se

comprende como un ejercicio democrático que vincula a las partes involucradas y les permite emplear su voz para tomar posturas y, por ende, decisiones a nivel curricular. Claramente, cada estudiante realiza contribuciones en la medida de su propia conducta, de su cognición y de su comprensión de la construcción del conocimiento. Esta particularidad no demerita, en ninguna medida, las participaciones y las contribuciones que los estudiantes sean capaces de realizar pues el sentido del aprendizaje por proyectos se valida cuando los estudiantes pueden discutir sobre los contenidos que encaminará su paso por la escolaridad.

Sobre esta particularidad que ha sido vista con cierta distancia, Rincón (2012) comenta que:

Los niños no están acostumbrados a decidir sobre qué es lo que quieren aprender; por eso no responden cuando se les hace esta pregunta: sobre este tema (el del proyecto) ¿qué les gustaría aprender? ¿Qué preguntas tienen? Esto es cierto porque la participación, cuando ha sido continuamente negada, no se obtiene inmediatamente; pero, no es justificación para declarar la imposibilidad de negociar con los niños e imponer como único criterio el del maestro (p.26).

Por esto, aunque los estudiantes que participen en un proyecto como metodología de aprendizaje no tengan la suficiente experiencia para tomar decisiones en la ruta de su desarrollo intelectual, es válido que sean integrados a las discusiones que generen una toma de decisiones ya que en ese mismo ejercicio inicial de preguntarse “¿Qué se desea aprender en el área de Humanidades y Lengua Castellana?”, además de fortalecer las relaciones democráticas, se está vinculado al estudiante con el pensamiento crítico (actitud) y la lectura crítica (conducta) en el sentido que esta investigación defiende.

Así, la planificación del proyecto se convierte en una ruta de aprendizaje en sí misma donde cada estudiante puede expresar su percepción sobre aquello que desea o no desea aprender a hacer. Sin embargo, Rincón aclara que en esta etapa no se trata, en ningún sentido, de escuchar y obedecer, ni por parte de los estudiantes, ni tampoco por parte del profesor; al contrario, esta etapa de planificación es un campo de discusión que debe ser coherente con “los conocimientos que los niños han adquirido, así como también sobre los que hay que mejorar y los nuevos que necesitan saber” (2012, p.33). De esta manera, tanto la voz de los estudiantes es importante, así como la del profesor que lleva a cargo el proceso de aprendizaje de sus participantes; no se trata de relativizar el poder, sino de reconocer a los estudiantes como interlocutores válidos que están en capacidad de formar un criterio sobre su propia concepción de aprendizaje académico y al profesor como un conocedor de aquello que los estudiantes necesitan desarrollar para participar en una vida en comunidad.

El proyecto de aula concibe la asimetría cognitiva como una oportunidad para promover en los estudiantes un sentido de autonomía y responsabilidad en su labor como estudiantes (Rincón, 2012). Para este propósito, el profesor dispone de métodos que aseguren que la discusión, la aceptación, el rechazo y la negociación de ideas entre los estudiantes tenga una validez en su propia planificación didáctica. Esto se debe a que, como se mencionó anteriormente, incluir la voz de los estudiantes no se traduce como una inversión de poderes donde un bando toma todas las decisiones mientras el otro queda desprovisto de toda influencia, sino como una posibilidad didáctica que presume que cuando un estudiante está involucrado en la planificación, ejecución y evaluación del proceso aprendizaje, del cual va a hacer partícipe, hay mayor disposición a asumir responsabilidades y roles en función a su capacidades cognitivas.

1.5 Metodología

1.5.1 *Enfoque de investigación*

Este estudio responde a la pregunta de cómo aprovechar las pluralidades de sentido para fortalecer los procesos de aprendizaje de lectura crítica en estudiantes de séptimo grado de un colegio público rural. En coherencia con ello, la metodología se orienta bajo la premisa del objetivo general: mediar procesos de lectura mediante un proyecto de aula centrado en lectura crítica que reconozca y movilice dichas pluralidades como recurso didáctico. Por ende, el diseño metodológico se organiza en función de los objetivos específicos planteados: primero, identificar las fortalezas y dificultades de lectura crítica del grupo; segundo, caracterizar las pluralidades de sentido a partir de sus producciones textuales; y, finalmente, describir la percepción de los estudiantes acerca del proyecto de aula en relación con su propio aprendizaje.

El proyecto de investigación se llevó a cabo en tres fases. En primer lugar, se ejecutó un proceso de caracterización para conocer el estado inicial de las estructuras cognitivas de los estudiantes de séptimo grado con relación en la competencia de lectura crítica. En segundo lugar, con base en los resultados de dicha caracterización, se planificó y ejecutó una intervención didáctica bajo la mirada del proyecto de aula como estrategia de enseñanza colectiva. Por último, se analizó la incidencia de la intervención didáctica en la competencia de lectura crítica mediante los productos escritos elaborados por los estudiantes durante el proyecto de aula.

En coherencia con las fases descritas, esta investigación se sustentó bajo los parámetros de la investigación cualitativa ya que se procura, principalmente, “entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente les otorga” (Denzin & Lincoln, 2012, p. 49). En este caso, se buscó entender qué ocurre cuando los estudiantes de séptimo grado intentan

leer de manera crítica un texto específico. Se optó esta perspectiva porque la investigación cualitativa es de carácter interpretativo, es decir, permite describir y entender los puntos de vista de los participantes de manera integral, superando la visión maniquea de lo correcto o lo incorrecto (Beltrán, 2003).

1.5.2 Participantes

El proyecto de aula contó con la participación de diez estudiantes de la Institución Educativa La Salina, niños y niñas entre 12 a 14 años, residentes de las veredas aledañas del municipio de El Carmen de Chucurí. La selección de la muestra se realizó con base en el muestreo no probabilístico ya que se buscó conocer a fondo la comprensión del problema de investigación (Sampieri, 2014). Esta decisión se alineó con el marco teórico y los objetivos de la investigación cualitativa pues se buscó que la validez y la confiabilidad de los datos tuviera una estrecha relación con el mundo empírico observado (Taylor y Bogdan, 1998).

1.5.3 Contexto educativo

La investigación se configuró en relación a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de la Institución Educativa La Salina que pertenece al municipio de El Carmen de Chucurí, Santander. Se trata de una institución oficial de carácter rural que, por veintidós años, ha prestado el servicio de educación a la población de las veredas aledañas al casco urbano. La recolección de datos se llevó a cabo en el año 2024, en el marco de la asignatura de Humanidades y Lengua Castellana, con los estudiantes del grado séptimo quienes, con el consentimiento de sus acudientes legales, aceptaron hacer parte del estudio. A pesar que este colegio hace parte de la agenda de jornada única colombiana, las precarias condiciones de infraestructura influyeron determinadamente en el proyecto de aula.

En este escenario, la lectura, como práctica social e intelectual, presenta niveles bajos debido a que no existe una cultura de esta. El colegio no cuenta con una biblioteca y el material disponible para leer es escaso y obsoleto pues predominan las enciclopedias y la carencia debido a que no existe una colección de literatura. Esta problemática es fundamental debido a que constituye una serie de factores contextuales que influyen significativamente en el objetivo principal de este estudio didáctico. Los estudiantes se ven limitados porque no acceden de forma regular a textos variados o desafiantes y, por ende, no participan de espacios de discusión y formación en torno a las ideas que componen la palabra-mundo, como diría Freire (2012).

Bajo estas condiciones, el proyecto de aula se conformó como una propuesta para comprender y transformar la práctica educativa en torno a la lectura y escritura de textos que llamaron la atención de los participantes, con el propósito de fortalecer su competencia para tomar postura sobre temas de incidencia social.

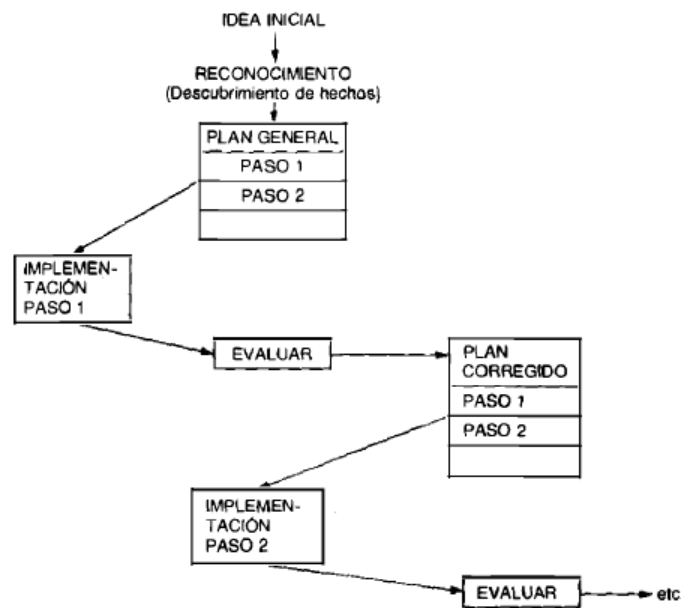
1.5.4 Método y diseño de investigación

El método elegido para esta investigación educativa se delimita en la investigación acción. Este método se entiende como un proceso sistemático y participativo orientado a comprender y transformar la práctica educativa mediante la reflexión entre profesores y estudiantes. En particular, se asume que las capacidades de los estudiantes son manifestaciones válidas para crear diálogos libres y abiertos (Elliot, 2005) con el fin de mejorar o transformar la práctica educativa a partir de su comprensión situada (Beltrán, 2003). En consecuencia, el profesor-investigador, mediante la prueba de caracterización, reconoció dichas capacidades como oportunidades para incidir positivamente en la transformación de las estructuras cognitivas de los

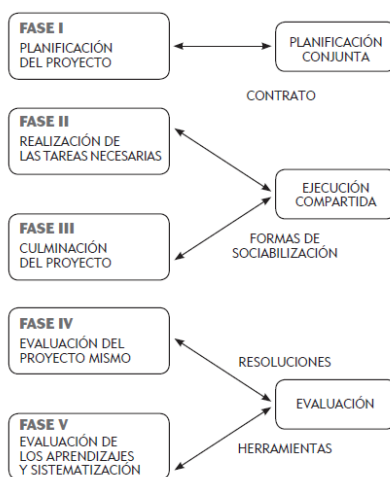
estudiantes a través de la autonomía, la participación y el trabajo colectivo que propicia la didáctica por proyectos.

En consonancia con los ciclos de investigación planteados por Lewin², esta investigación se ajustó con referencia en las fases de la metodología del proyecto de aula propuestas por Rincón (2012). Lewin sostiene que para mejorar una práctica social es necesario seguir una lógica de acción en espiral que implica reconocer el estado, planear una estrategia, implementar dicha estrategia y evaluar, nuevamente, el estado de las cosas. Por su parte, Rincón formula su metodología en tres fases: planear, ejecutar y evaluar que, aunque parezca simplificado, guarda una estrecha relación con el ciclo en espiral desarrollado por Elliot.

Figura 2. Modelo de investigación acción Lewin interpretado por Kemmis (1980)



² Primer modelo de investigación-acción propuesto por Lewin, revisado por Kemmis y citado por Elliot (2005)

Figura 3. Modelo de proyecto de aula de Gloria Rincón (2012)

El proyecto de aula se complementa con el método en espiral de la investigación-acción porque contempla como fundamento la planificación en conjunto con los estudiantes. A diferencia del planteamiento vertical estipulado por la IA, el proyecto de aula democratiza la toma de decisiones ya que se busca que los estudiantes asuman compromisos alineados con sus intereses, inquietudes y procedimientos; esto es factible cuando el estudiantado participa en situaciones de consenso para construir su propio plan de aprendizaje (Rincón, 2012), transitando de la idea de aprender por imposición, a la noción de aprender por disposición.

En orden con lo anterior, el proyecto de aula se planificó en conjunto con los estudiantes de séptimo grado a partir de los resultados de la prueba de caracterización. La socialización y el debate en torno a las visiones que lograron materializar en dicha prueba permitieron el reconocimiento de sus fortalezas y sus debilidades, hecho que favoreció la toma de conciencia sobre sus necesidades de aprendizaje en torno a la lectura crítica. Con base en esta reflexión colectiva, los estudiantes se involucraron en procesos de formulación de metas personales y grupales para desarrollar tanto su autonomía como su habilidad para trabajar en conjunto. En palabras de Rincón (2012), los estudiantes asumieron un contrato didáctico al establecer, junto

con el profesor, el problema, los objetivos, las tareas, las responsabilidades, las evaluaciones y los tiempos que guiaron el proyecto de aula en el cual se inscribieron.

A continuación, se presenta la ruta general diseñada bajo esta lógica, orientada a fortalecer la competencia de lectura crítica en estudiantes de séptimo grado. Esta ruta tomó como eje central de aprendizaje el concepto de competencia establecido por el Ministerio de Educación Nacional (2003) que define la competencia como el saber hacer en contexto mediante el uso creativo, flexible y responsable de conocimiento, habilidades y actitudes. Esta perspectiva establece que el estudiante es competente cuando sabe algo (conocimiento), cuando sabe hacer (habilidad) y cuando sabe ser (actitud). En este caso, la competencia consensuada fue *comprender textos narrativos de manera crítica y haciendo uso de estrategias metacognitivas para tomar postura frente a los fenómenos sociales que ocurren en la realidad empírica.*

Tabla 1. Competencia principal para el proyecto de aula

Verbo	Objeto	Condición de calidad	Para qué
Comprende	Textos narrativos	de manera crítica y haciendo uso de estrategias de metacognición	para tomar postura frente a los fenómenos sociales que ocurren en el día a día
Elementos de la competencia			
Indicadores			
Evidencias			
1. Saber: Identifica los rasgos distintivos entre textos de ficción y no ficción	1.1 Explica las diferencias macroestructurales entre un cuento y una noticia		Mentefacto
	1.2 Clasifica el cuento y la noticia de acuerdo con su propósito comunicativo		Cuadro de clasificación
1. Saber: Distingue las estrategias de metacognición pertinentes para procesos de lectura	1.3 Enumera las estrategias de metacognición adecuadas para recuperar información		Lista de chequeo de estrategias
	1.4 Enumera las estrategias de metacognición adecuadas para valorar la información		Mapa mental
1. Saber: Establece diferencias entre opinión y argumento	1.5 Separa opiniones de argumentos		Cuadro de clasificación
2. Hacer: Construye el sentido de los textos narrativos que lee a partir de los elementos de la textualidad	2.1 Extrae la idea principal y las ideas secundarias de un cuento		Ficha de lectura
	2.2 Elabora opiniones sobre las ideas principales y temas que encuentra en los cuentos.		Taller de lectura y escritura
	2.3 Redacta argumentos sobre las interpretaciones de un cuento teniendo en cuenta su implicación con la realidad empírica		Taller de lectura y escritura
3. Ser Valora la incompreensión como una oportunidad de aprendizaje para tomar una postura crítica	3.1 Explica qué factores textuales no comprende del texto (léxico, relaciones de causa, intención, idea principal)		Rejilla de metacognición
	3.2 Critica las ideas que lee en cuentos a través de argumentos sólidos.		Taller de lectura y escritura

1.5.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

1.5.5.1 Observación participante

En esta investigación el profesor-investigador interactuó de manera directa y constante con los participantes ya que es el orientador de la asignatura Humanidades y Lengua Castellana del colegio donde se realizó el proyecto de aula. Por esta razón, la observación participante fue la técnica principal que ayudó a comprender la realidad educativa, al posibilitar una descripción integral y una comprensión dialógica de las dinámicas y procesos gestados en las interacciones colectivas (Denzil & Lincoln, 2015). Para mitigar los sesgos de subjetividad, se empleó la triangulación de datos entre los registros del observador participante, las narrativas de los estudiantes y los productos escritos en el proyecto de aula.

1.5.5.2 Proyecto de aula

La intervención didáctica de este estudio se enmarca bajo la lógica del proyecto de aula, entendida como una herramienta de transformación pedagógica que permite a los profesores-investigadores encontrar una forma para comprender y transformar los procesos educativos (Rincón, 2012) de un contexto específico. Bajo esta dinámica, el aula se configura como un escenario de aprendizaje autónomo, flexible y democrático en el que los estudiantes y profesores, mediante el consenso y el debate, definen objetivos, metas, actividades y evaluaciones para lograr ciertos resultados. Esta dinámica colectiva favorece la toma de decisiones, los procesos de metacognición y la evaluación formativa, aspectos coherentes con el fortalecimiento de la lectura crítica.

El proyecto de aula se ajustó a la enseñanza de competencias establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (2003), al plan de área institucional y a las necesidades de

aprendizaje evidenciadas en la prueba de caracterización. Con estos parámetros se formuló una intervención didáctica, alineada con objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación coherentes con la competencia de lectura crítica. Al mismo tiempo, se garantizó rigurosidad científica mediante un diseño cualitativo con observación participante, triangulación de fuentes (observaciones, diario de campo, narrativas guiadas, talleres de lectura y escritura), uso de categorías explícitas, registros sistemáticos en diario de campo y procedimientos de validación como revisión con participantes y descripciones densas.

La propuesta didáctica se desarrolló como un proceso colaborativo entre docente y estudiantes para reconocer a los estudiantes como agentes epistémicos que interpretan, argumentan y toman decisiones informadas sobre su propio aprendizaje (Rincón, 2012). Asimismo, se integraron dispositivos metacognitivos (planificación, monitoreo y evaluación de la lectura) que potenciaron la autonomía y la corresponsabilidad por los resultados.

1.5.5.3 Diario de campo

El diario de campo operó como complemento directo de la observación participante. En él, el profesor-investigador registró de manera sistemática datos pertinentes al objeto de análisis de la investigación organizados para su posterior interpretación. En este sentido, el diario de campo se consolidó como un documento de registro híbrido en el que se anotaron registros científicos y reflexiones personales (Luna et al., 2023) relacionados con la intervención didáctica que se desarrolló.

De esta manera, mediante el análisis de los datos recolectados en el diario de campo, fue posible evidenciar las actitudes y los patrones de comportamiento de los estudiantes antes, durante y después de la lectura, ya fuera de manera individual o colectiva. La reconstrucción de

la observación mediante el registro escrito favoreció el análisis detallado de sus actuaciones mediante la anotación de preguntas formuladas, estrategias empleadas para comprender el sentido de un texto, dudas recurrentes e intervenciones verbales que surgieron en el proyecto de aula. Igualmente, el diario de campo permitió identificar competencias metacognitivas relacionadas con los esquemas cognitivos de cada estudiante. Estos insumos sirvieron para la triangulación de los datos con los demás instrumentos de recolección que se emplearon para lograr una rigurosidad y objetividad en la investigación educativa.

1.5.5.4 Talleres de lectura y escritura

Se implementaron dos talleres de lectura y escritura: uno al principio del proyecto de aula y otro al final. El primer taller operó como una prueba de caracterización para determinar fortalezas y debilidades de los estudiantes en relación en la competencia de lectura crítica; el segundo proporcionó resultados de desempeño tras la intervención didáctica. En ese sentido, este instrumento de recolección de datos fue crucial para describir, comparar y comprender el progreso de los estudiantes desde el nivel inicial hasta el nivel final. Los talleres se analizaron bajo las mismas categorías de análisis para asegurar la compatibilidad y la validez de los datos suministrados.

Los talleres se diseñaron con una estructura común para observar la transformación de las conductas cognitivas en los estudiantes desde el inicio hasta la culminación del proyecto de aula. La secuencia se organizó en dos momentos: el primero consistió en el análisis de consignas (2 abiertas y 4 de interpretación) que los estudiantes resolvieron por escrito; el segundo se centró en la producción de un comentario escrito sobre los textos leídos. Para el primer taller se trabajó con

el cuento *Unos segundos más de vida* y para el segundo, *La carta*. Ambos relatos pertenecen a la antología *Cuando callaron las armas*, de Edna Iturralde (2007).

Cabe mencionar que la selección de los cuentos se realizó a partir de una discusión grupal sobre los intereses de los estudiantes; los temas más votados fueron la guerra, la violencia y el uso de armas, por su capacidad de suscitar curiosidad. Este criterio de selección se alinea con el propósito didáctico del proyecto de aula, que valida la toma de decisiones de forma colectiva para generar mayor compromiso y recepción de los participantes (Rincón, 2012). Asimismo, los talleres fueron validados por pares expertos, siguiendo un protocolo para la evaluación de instrumentos de recolección de datos en la investigación cualitativa educativa. En suma, la selección y la validación realizadas aseguraron la pertinencia didáctica y la coherencia con los objetivos de la investigación.

Por otra parte, este instrumento de recolección se configuró como una herramienta que movilizó prácticas de lectura y escritura ya que estos generan acciones observables y textos que permiten inferir procesos, significados y estrategias (Denzin & Lincoln, 2018). Estos talleres se estructuraron bajo la categoría de consignas de lectura y escritura pues son métodos que mediatizan la interacción de los estudiantes con los textos y hacen explícitas las operaciones lectoras y escritoras implicadas (Aisenberg, 2005). De este modo, el instrumento produjo evidencias trazables —respuestas escritas, anotaciones en diario de campo, borradores de los estudiantes y versiones finales de comentarios— susceptibles de análisis cualitativo.

Si bien los talleres se trabajaron de manera individual -cada estudiante respondió consignas iguales y produjo su propio texto- el trabajo colectivo y cooperativo nutrió las experiencias de cada participante. Esta decisión es coherente con el marco teórico pedagógico

adoptado que entiende el aprendizaje como una práctica situada, dialógica y colectiva orientada a cumplir con un propósito determinado (Freire, 2012). Mediante la pregunta en voz alta, la lectura guiada y la lectura silenciosa se movilizaron las pluralidades de sentido que construyen los estudiantes a la hora de leer; en consecuencia, los criterios de interpretación de los participantes se hicieron visibles a la hora de interactuar con las ideas del texto, las ideas de los pares y del profesor-investigador.

1.5.5.5 Narrativas guiadas

A fin de conocer la visión de los estudiantes sobre el proyecto de aula en el que participaron, se empleó como instrumento de recolección de datos la narrativa guiada, aplicada a 10 estudiantes de séptimo grado del área de Humanidades y Lengua Castellana. Esta elección respondió a dos razones principales: por un lado, la alta aceptación que mostró el grupo frente a la escritura de relatos personales; por otro, la evidencia previa de que, en intentos de entrevista, los estudiantes tendían a ofrecer respuestas ajustadas a lo que creían que el profesor-investigador esperaba, limitando la expresión de sus propios juicios. En contraste, la narrativa permite que los narradores mantengan, defiendan, confirmen, desafíen o incluso se quejen del “status quo” del proyecto de aula, generando un insumo más auténtico para inferir significados y valorar perspectivas (Denzin & Lincoln, 2015)

Desde un sustento metodológico cualitativo, las narrativas escritas posibilitan acceder a experiencias situadas y a las construcciones de sentido que los propios estudiantes realizan sobre su participación, sus aprendizajes y el valor del proyecto. En términos de Denzin y Lincoln (2015), aunque se trabaje con relatos particulares, el análisis busca reconocer regularidades y generalizaciones prudentes a nivel de grupo, en este caso, sobre cómo se valora el proyecto de

aula en séptimo grado. Además, la entrevista narrativa —en su variante escrita— no fuerza respuestas ni impone categorías previas; más bien habilita que estas emerjan con espontaneidad, convirtiéndose en el insumo principal para la interpretación (Denzin & Lincoln, 2015). Esta orientación es especialmente pertinente en la asignatura de Humanidades y Lengua Castellana, donde la escritura reflexiva y la metacognición forman parte de los objetivos formativos.

Dado que el grupo de estudiantes no había realizado antes evaluaciones formales de su propio proceso de aprendizaje, se optó por una modalidad de narrativa guiada con andamiajes mínimos para evitar el vacío de la hoja en blanco y potenciar la calidad del dato. Se diseñó una rúbrica de apoyo —no calificativa— que orientó la exposición de ideas en cinco dimensiones: claridad y coherencia del relato; referencia a experiencias concretas del proyecto; valoración argumentada (aspectos positivos y desafíos); evidencias o ejemplos que sustenten la valoración; y propuestas de mejora. La consigna central invitó a redactar un relato en primera persona sobre su vivencia en el proyecto (propósito, actividades significativas, dificultades, aprendizajes y sugerencias), con dos preguntas-guía opcionales por dimensión para activar la memoria sin dirigir la respuesta.

A continuación, se presentan las consignas y las preguntas que guiaron la narrativa de los estudiantes que participaron en el proyecto de aula:

Consigna central:

Escriba un relato en primera persona sobre su experiencia en el proyecto de aula. Narre, con sus propias palabras: cuál fue el propósito que usted le atribuyó al proyecto, qué actividades le resultaron significativas, qué dificultades tuvo, qué aprendió y qué sugerencias propone para mejorarlo. No hay respuestas correctas o incorrectas. Lo importante es que su relato sea claro, sincero y que incluya ejemplos concretos.

Preguntas orientadoras:

Puede usar las preguntas guía opcionales de cada apartado que se presentan a continuación, solo si le ayudan a recordar; no es necesario responderlas una por una.

A. Propósito

- ¿Para usted, de qué trató el proyecto de aula y para qué sirvió?
- ¿Qué relación vio entre el proyecto y su vida fuera del aula?

B. Actividades significativas

- ¿Qué actividad o momento le marcó más? ¿Por qué?
- ¿En qué actividad sintió que puso en práctica la lectura crítica (por ejemplo, opinar, tomar postura, cuestionar, comparar, justificar)?

C. Dificultades

- ¿Qué fue lo más difícil para usted (contenido, tiempo, trabajo en equipo, lectura, escritura, participación)?
- Cuando apareció esa dificultad, ¿qué hizo usted y qué hizo el grupo o el docente? ¿Funcionó?

D. Aprendizajes

- ¿Qué aprendió sobre leer de forma crítica y sobre su proceso como estudiante?
- ¿Qué cambios nota en su manera de participar, argumentar o tomar decisiones en el aula?

E. Sugerencias de mejora

- Si pudiera cambiar o agregar algo al proyecto para que sea más útil o motivante, ¿qué sería?
- ¿Qué propondría para que todas las voces del grupo sean escuchadas y respetadas?

El procedimiento se realizó al cierre del proyecto, en el aula habitual y en un ambiente de baja direccionalidad: el docente-investigador presentó la finalidad del ejercicio (comprender su mirada para mejorar futuras experiencias), subrayó que no había respuestas “correctas o incorrectas”, y evitó intervenciones que condicionaran el contenido. En términos éticos, se obtuvo consentimiento informado de familias y asentimiento de los estudiantes; se garantizó

anonimato mediante seudónimos y participación voluntaria sin consecuencias académicas. Estas decisiones buscaban reducir el sesgo de deseabilidad social y favorecer la agencia estudiantil, coherentes con el enfoque narrativo que privilegia la voz del participante (Denzin & Lincoln, 2015).

2. Resultados del proyecto de aula

El análisis de resultados se estructuró a partir de tres instrumentos de recolección de datos empleados de manera complementaria: talleres de lectura y escritura aplicados al inicio y al cierre del proyecto de aula, diario de campo del profesor-investigador y narrativas guiadas de los estudiantes. Este enfoque metodológico respondió al carácter didáctico de la intervención: los talleres producían datos observables de lectura en situaciones con propósito; el diario de campo documentaba la mediación docente y las interacciones que configuraban el proceso de enseñanza-aprendizaje; y las narrativas recuperaban la voz del estudiante sobre el valor formativo del proyecto.

Los datos recolectados con estos instrumentos permitieron la triangulación de evidencias y el contraste entre las producciones escritas de los estudiantes, sus narrativas, las observaciones del profesor-investigador y las autorreflexiones sobre su propio aprendizaje, lo que fortaleció la validez del análisis. En coherencia con el enfoque adoptado, las unidades de análisis se organizaron en torno al marco teórico que sustentó la enseñanza de la lectura crítica, considerando las siguientes categorías: la pluralidad de sentido, la lectura como consenso, la lectura como construcción de sentido, lectura crítica como diálogo con el mundo, la estructuración del conocimiento y el proyecto de aula como estrategia de aprendizaje colectivo.

Cada categoría fue definida mediante indicadores y criterios de codificación, aplicados de manera sistemática a la comparación entre el momento inicial y final.

En relación con los talleres, se compararon los esquemas mentales iniciales de los estudiantes con los observados al cierre, con base en las categorías mencionadas para describir las transformaciones en las conductas cognitivas y discursivas. Por su parte, el diario de campo aportó datos que estuvieron alineados con el enfoque de lectura crítica establecido en el marco teórico, y, por último, las narrativas se examinaron como metarrelatos evaluativos que revelaron criterios de valoración, evidencias y propuestas de mejora. Los hallazgos se integraron mediante una triangulación sistemática de convergencias y divergencias entre fuentes, articulando cómo cada instrumento contribuyó, en distintos niveles de análisis, a comprender el impacto didáctico del proyecto de aula en la competencia de lectura crítica.

2.1 Caracterización de los procesos de lectura de los estudiantes

La educación es un proceso complejo que requiere la implementación de herramientas descriptivas para validar la calidad y la pertinencia de una intervención didáctica (Velásquez, 2023). Por esta razón, para poder observar, analizar y determinar el nivel inicial de un grupo, el profesor encargado planea y ejecuta situaciones destinadas a reforzar los procesos cognitivos de cada estudiante para garantizar transformaciones en cada uno de ellos. Uno de los procesos iniciales para cumplir con el objetivo descrito es la caracterización de los estudiantes. Esta consiste en delimitar las necesidades de aprendizaje presentes en un grupo de educandos, con el fin de establecer una ruta didáctica capaz de responder adecuadamente al propósito de enseñanza identificado (Hernández, 2015). Es decir, antes de iniciar cualquier proyecto didáctico es indispensable conocer concretamente el nivel de desarrollo en el que se encuentran las

competencias de los alumnos pues la caracterización aporta rigor a la orientación y esta solo cobra sentido cuando se sustenta en la caracterización realizada (Padilla, 2002).

De esta manera, cuando se emplean instrumentos de caracterización es posible tomar decisiones didácticas ajustadas a los resultados obtenidos y, con ello, dar paso a una intervención contextualizada para favorecer los procesos de educación de cada uno de los estudiantes. En materia de lectura crítica, es sumamente importante conocer, mediante pruebas concretas, las *estructuras mentales*³ de los estudiantes para observar el estado inicial de estas y ratificar, si por medio de la propuesta didáctica ejecutada, se producen transformaciones cognitivas a lo largo del tiempo.

En este orden de ideas, esta investigación empleó un taller de lectura y escritura, validado mediante una revisión de pares expertos, como prueba de caracterización para determinar el nivel inicial de los estudiantes. El taller se diseñó bajo los parámetros de consigna (abierta y de interpretación) sugeridos por Aisenberg (2005) y se organizó en dos momentos: el primero consistió en el análisis de cinco consignas (2 abiertas y 3 de interpretación⁴) que los estudiantes resolvieron por escrito; el segundo se centró en la producción de un comentario escrito sobre el relato. Para el primer taller se trabajó con el cuento *Unos segundos más de vida* que hace parte de la antología *Cuando callaron las armas*, de Edna Iturralde (2007) por su potencial para movilizar procesos de comprensión, inferencia y valoración crítica en contextos de conflicto.

³ El concepto *estructura mental* se toma de la teoría pedagógica de Louis Not explicada en su obra *Pedagogías del conocimiento* (1979). Not afirma que a través del dato -función simbólica de la escritura- es posible estudiar la organización mental de un estudiante.

Las cinco consignas se describen a continuación con el propósito de contextualizar la lógica del instrumento y la función de cada una en la caracterización del nivel inicial. En consonancia con Aisenberg (2005), las consignas abiertas y de interpretación se emplean para explorar, de manera progresiva, distintos niveles de comprensión: desde la identificación y reformulación de información relevante del cuento, pasando por la inferencia de sentidos implícitos y la reconstrucción de relaciones causales, hasta la valoración crítica de las posturas de los personajes y del conflicto representado. Cabe precisar que, en didáctica, dichos niveles de comprensión no operan como etapas aisladas e independientes, sino como procesos interdependientes que se activan de modo simultáneo (Cervantes, 2024; Gonzáles y Rodríguez, 2019) según el propósito de lectura y los esquemas cognitivos del lector; en este sentido, la progresión de las consignas responde a un orden didáctico mas no jerárquico.

Consignas abiertas:

1) ¿Cuál es su opinión sobre el reclutamiento de jóvenes por parte de grupos armados en Colombia?

2) Según su visión del mundo, ¿cuál es el valor que poseen las guerras entre los seres humanos?

Consignas de interpretación:

1) Explique con sus propias palabras la afirmación que hace el narrador cuando dice: “Allí todos tenían un poco de héroes y villanos, de mártires y verdugos”.

2) Lea el siguiente fragmento del cuento y responda: “No te preocupes, hombre. No es ningún secreto que estamos aquí para cuidar nuestro *corredor*. Si alguien quiere atacarnos, lo

puede hacer sin ningún problema -apuntó Rubén.” ¿Por qué cree usted que Rubén demuestra tanta tranquilidad ante un posible ataque armado enemigo?

3) ¿Cuál es la intención del narrador al emplear el siguiente fragmento de la canción *A Dios le pido* del cantautor colombiano Juanes: “*que mi pueblo no derrame tanta sangre y se levante mi gente...*”?

Sumado a lo anterior, la selección del cuento respondió a su pertinencia temática y cognitiva para el trabajo de lectura crítica. El relato presenta ambigüedades interpretativas, múltiples voces narrativas y dilemas éticos vinculados a situaciones de conflicto; estos rasgos exigen al lector crítico articular información explícita e implícita, contrastar perspectivas y tomar posición argumentada frente a problemáticas del mundo social (Londoño et al, 2020, Cardona & Alzate, 2022). Las características del cuento seleccionado permitieron activar procesos de interpretación y de construcción de sentido, así como de toma postura para propiciar el diálogo entre texto, contexto y experiencia, en coherencia con el enfoque de lectura crítica asumido en este estudio.

La caracterización se aplicó a diez estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa La Salina, ubicado en la vereda La Salina, municipio de El Carmen de Chucurí (Santander), con edades entre los 12 y 16 años. La aplicación se distribuyó en dos sesiones de clase: la primera de dos horas y la segunda de una hora. Los estudiantes trabajaron sobre el texto impreso del cuento, con espacio para anotaciones al margen; se proporcionaron instrucciones verbales estandarizadas y una guía escrita de consignas. No se permitió el uso de dispositivos electrónicos ni consulta de fuentes externas, con el fin de observar el desempeño lector autónomo. Se obtuvo el consentimiento correspondiente y se garantizó el anonimato de las

producciones. Las respuestas se recopilaron en formato físico y se digitalizaron para su respectivo análisis.

La evaluación y análisis de los resultados del taller de caracterización se orientó por las categorías que fundamentan la lectura crítica en este proyecto: (1) la pluralidad de sentido; (2) la lectura como consenso; (3) leer es construir sentido; (4) leer críticamente es dialogar con el mundo y (5) el conocimiento como estructura observable. Estos criterios se evidenciaron en cuatro desempeños evaluables en las producciones de los estudiantes: a) comprensión literal (identificación de información explícita); b) comprensión inferencial (establecimiento de relaciones, hipótesis, implicaturas y resolución de ambigüedades); c) valoración/intertextualidad (toma de postura, contraste de voces, sustentación con evidencias y vínculos con otros textos o contextos); y d) metacognición (explicitar procesos de lectura, justificación de elecciones interpretativas y autorregulación).

A continuación, se presenta el análisis de la caracterización de los estudiantes que participaron en el proyecto de aula de esta investigación. Los resultados del análisis se organizaron en dos dimensiones del conocimiento (fortalezas y debilidades) en función de los criterios de lectura crítica previamente enunciados, con el objetivo de establecer una mayor claridad de los esquemas cognitivos de los estudiantes y constatar, posteriormente, la transformación de las estructuras mentales de los participantes.

2.1.1 Fortalezas en lectura crítica

En concordancia con la visión de Freire (2022) de que en el aprendizaje nadie educa a nadie, nadie se educa así mismo, los estudiantes se educan entre sí, este apartado presenta las fortalezas observadas en las respuestas de lectura crítica contenidas en la prueba de

caracterización. Las evidencias recopiladas reflejan potencialidades cognitivas que, evaluadas a partir de los criterios de lectura crítica y de los desempeños enunciados anteriormente, señalan las capacidades que estructuran el pensamiento de los estudiantes a la hora de comprender e interrogar los textos de forma autónoma y colaborativa. A partir del análisis de las respuestas a las consignas presentadas, que en esta investigación se entienden como datos materiales que revelan los esquemas cognitivos de los estudiantes (Not, 1979), el profesor pudo encontrar una riqueza intelectual y creativa que sirvió como un referente inicial para lograr una transformación en las estructuras mentales de los educandos a través de actividades estructurantes de manera individual y colaborativa.

Por ejemplo, cuando en la prueba de caracterización se pregunta por el valor que poseen las guerras para los seres humanos, el E2⁵ expresa: *“El valor que poseen las guerras entre los seres humanos no es ninguno porque compiten unos a otros y dejan muchos daños en el cual las personas mueren de hambre o los asesinan”*. Por otro lado, el E3 opina que: *“Las guerras nos poseen ningun valor porque no es justo matarsen unos contra otros. El resultado que dejan las guerras es el caos, la destrusion y muchas personas muertas”*.

En primera medida, estas ideas revelan que, en materia de lectura crítica, los estudiantes son capaces de calificar la guerra como un acontecimiento negativo de orden ético y, a su vez, logran justificar su valoración cuando determinan que la guerra ocasiona daños en las sociedades humanas pues causan caos, destrucción, muerte abrupta o muerte por inanición. En otras palabras, se evidencia que los estudiantes son capaces de realizar inferencias sobre causas y efectos del conflicto, lo que sugiere una capacidad para construir una secuencia pertinente de

⁵ De ahora en adelante las voces de los estudiantes estarán enumeradas por las siglas E (estudiante) y un número de 1 a 10 para garantizar el anonimato de los participantes.

ideas que sustentan su valoración. El reconocimiento de estas estructuras mentales es valioso ya que los estudiantes, desde el nivel inicial, pudieron construir sentido a través del valor que le otorgan (negativo o positivo), “ya sea para comprenderlo en tanto lector o para hacerlo comprender a un destinatario, como productor” (Sraïki & Jolibert, 2009, p.54).

En segunda medida, los sentidos proporcionados por el E2 y el E3, aunque fueron el resultado de una lectura única e individual, guardan concordancia sobre la perspectiva que ambos presentan sobre la guerra: es un acontecimiento netamente negativo. Sin embargo, no todas las respuestas presentan este mismo punto de convergencia debido a que los estudiantes son diversos, únicos e irrepetibles; esta heterogeneidad propicia múltiples opiniones porque cada uno de ellos razona de manera particular debido a que la estructura mental, formada a lo largo de los años, regula su forma de significar una idea o un texto (Albán et al., 2019). Por ejemplo, sobre esta misma pregunta E9 responde: “*Segun mi vision el valor que demuestran las guerras son la valentia porque los soldados tienen el valor de ir a enfrentar al enemigo por el pais, para dominar y doblegar al enemigo para que se rinda si no es asi se llega a un acuerdo*”.

En este caso, el E9 no se detiene a evaluar los desastres que deja la guerra como mencionan sus compañeros (hambrunas, asesinatos, maldad) sino que enfoca su idea en calificar las virtudes de los soldados cuando hace énfasis en la valentía de quienes luchan en las guerras y defienden un territorio; igualmente, el E9 indica que la valentía de los soldados puede llevar la situación a dos posibles desenlaces: doblegar al enemigo o llegar a un acuerdo. De este modo, se observa que la pluralidad de sentido hace parte del proceso de construcción de sentido⁶ de un mismo texto y este puede variar de un estudiante a otro pues estos, a la hora de leer, utilizan las

⁶ Aunque parezca redundante, existe un fundamento: la pluralidad de sentido surge de la heterogeneidad de los lectores. Ante un mismo texto, cada estudiante construye un sentido propio desde su subjetividad; su validez se sostiene en el diálogo y en el consenso con los demás.

ideas que constituye un texto para interactuar con sus propias ideas (Gómez et al. 2020) e interpretarlas según su propia habilidad cognitiva.

Visto desde este ángulo, leer “se trata de un proceso en el cual la persona se implica, en función de sus deseos, de sus necesidades” (Sraïki & Jolibert, 2009, p.54) o de sus experiencias. Cada estudiante persigue y actúa bajo unas particularidades únicas ya que cada uno ha podido vivir experiencias propias de su entorno y esto ha desarrollado, en mayor o menor medida, las estructuras cognitivas bajo las cuales enfrenta los textos en el aula de clase. Agregado a esto, en términos didácticos, “el alumno lleva en sí mismo los medios para lograr su propio desarrollo, sobre todo en lo intelectual y en lo moral” (Not, 1979, p.7) y es por ello que rastrear las fortalezas que poseen los alumnos es esencial para lograr una transformación cognitiva que permita, a cada uno de ellos, desarrollar el potencial argumentativo que requieren para vivir en sociedad.

En tercera medida, al revisar las respuestas de la pregunta: ¿Cuál es su opinión sobre el reclutamiento de jóvenes por parte de grupos armados en Colombia? se encontraron varios aspectos similares a los mencionados. Por ejemplo, el E1 establece que “*el reclutamiento de jóvenes es muy peligroso porque los niños se pueden morir, no pueden tener educación, no podrían disfrutar su niñez, entre otras cosas*”. Respuesta similar se encuentra en el E3 quien defiende que “*el reclutamiento en los jóvenes les quita el derecho de vivir con una familia y la educación. Por otro lado lo obligan a portar armas y le enseñan a matar sin el querer*”. Por su parte, el E6 reitera esta idea cuando dice que “*está mal porque es un niño, no tendría infancia ni nada y más encima se lo llevaron a la fuerza*”.

Si bien los tres estudiantes califican al reclutamiento armado con aspectos negativos (peligro, privación de libertad, despojamiento de la niñez) hay un aspecto que llama la atención

en relación a la lectura crítica como diálogo con el mundo empírico. Dice Freire (2011) que el pensamiento crítico “es la representación de las cosas y los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales” (p.101); bajo esta perspectiva, en las respuestas que escribieron los alumnos se rastrean las consecuencias de una realidad observable (el reclutamiento armado) con hechos que contextualizan una época. En otras palabras, los estudiantes reconocen que esta situación violenta está presente tanto en el texto narrativo *Unos segundos más de vida* (2007) como en la realidad empírica de su contexto, en este caso, Colombia. Dicho aspecto representa una fortaleza en lectura crítica porque esta debe entenderse como una práctica que sitúa los textos de ficción como un puente entre las ideas de un autor y la realidad de un contexto específico (Zurita et al., 2023); y, a su vez, supera la comprensión textual para convertirse en un diálogo que promueve las ideas del lector con relación al mundo que lo rodea (Bezanilla et al., 2018)

En resumen, las fortalezas identificadas en la prueba de caracterización fueron: i) los estudiantes son capaces de calificar una situación y justificar, de acuerdo a su capacidad argumentativa inicial, la valoración propuesta; ii) cada estudiante responde según sus esquemas mentales (pluralidad de sentido) apoyándose en las ideas del texto y en sus propias ideas y iii) los estudiantes logran dialogar con la realidad empírica que los rodea.

2.1.2 Debilidades en lectura crítica

Al hablar de las debilidades de un estudiante se debe precisar la naturaleza epistémica con la que se aborda esta noción. Se habla de debilidad cognitiva cuando, al analizar la estructura mental de un dato proporcionado por un apoyo material -ya sea oral o escrito- (Not, 1979), se

logra rastrear una estructura mental inacabada⁷. En palabras más precisas, debilidad se refiere a aquellas omisiones presentes en la opinión escrita de un estudiante que ha leído un texto y ha tratado de materializar el resultado de su proceso de interestructuración, siguiendo sus propios patrones de conducta intelectual. Jolibert subraya esta circunstancia como un momento natural de toda situación pedagógica ya que:

Todo aprendizaje es un proceso de autoconstrucción de la estructuración, cada vez más fina, de una unidad compleja desde el inicio. El aprendizaje consiste en pasar de una complejidad percibida como borrosa a una complejidad estructurada, poco a poco, por una larga práctica de interacción con ella (1995, p.13)

Aunque no todas las respuestas elaboradas por un niño sobre un texto (narrativo, argumentativo, informativo) sean adecuados para contextos de comunicación real -debido a que son borrosas, como se argumentará a continuación- poseen una riqueza en sí pues, como menciona Not (1979), son movimientos interiores determinados por una estructura potencial que se fortalecerá, en la medida en que lo permita el desarrollo cognitivo, a través de las actividades estructurantes a las cuales sea expuesto el estudiante.

En este orden de ideas, esta investigación propuso la pluralidad de sentido como una oportunidad de aprendizaje al categorizar los movimientos interiores de los alumnos -ya sean acertados, borrosos, difusos- como puntos de partida necesarios para lograr una transformación en la estructuración del conocimiento. Por ende, se defiende que las limitaciones, en los primeros intentos argumentativos de los estudiantes, son parte integral del aprendizaje (Ortega y Cardona,

⁷ En la teoría de Not (1979), se determina que en el aprendizaje pueden aparecer esquemas mentales incompletos que consisten en estructuras y representaciones que no se logran coordinar entre sí. Estas estructuras son incoherentes ya que sus elementos no se relacionan lógicamente, lo que ocasiona una ruptura semántica. Sin embargo, las estructuras incompletas pueden ser transformadas mediante actividades estructurantes.

2019, Castillo et al. 2017) ya que pueden servir como un marco de referencia para que estos logren identificar sus desaciertos y, posteriormente, desarrollen bases sólidas para fortalecerlos (Ortiz et al., 2020).

Por ejemplo, cuando en la prueba de caracterización se indaga por el valor que poseen las guerras el E7 responde: *“El valor que posee es venganza”*. En este dato se puede observar que el estudiante ha omitido varios elementos que podrían dar más claridad sobre su pensamiento. Si se analiza este dato lingüístico, en relación a la noción de lectura crítica, surgen varios problemas. Primero, la respuesta es sumamente concisa, carece de una calificación argumentada del fenómeno en cuestión. Segundo, presenta una ambigüedad entre el valor axiológico y las emociones pues establece que el valor de la guerra es la venganza; es decir, hay una confusión en la categoría de análisis.

Por estas razones, se puede afirmar que la construcción de sentido realizada por el estudiante está determinada por una estructura incompleta o borrosa, debido a que no presenta una postura clara y precisa; al mismo tiempo, se observa una ausencia de diálogo porque el educando no articula su valoración con otras ideas; en consecuencia, la respuesta proporcionada no se configura como un proceso de argumentación sino como una descripción que no establece una discusión crítica con el texto ni con sus propias ideas. En palabras de van Eemeren (2011), el estudiante no logra resolver la diferencia de opinión planteada a través de una discusión crítica, pues no confronta su postura con razones o evidencias que la respalden; es decir, la respuesta de el E7 se limita a describir, no a argumentar.

Una circunstancia similar se rastrea en la respuesta del E4: *“Segun mi vicion del mundo el valor que poseen las guerras es ninguno porque ellos matan a personas y hay maldad”*. En este caso, aunque se pretende justificar una valoración, al usar el marcador lógico de causa “porque”,

no se establecen conexiones de relación lógicas y claras, no hay precisión entre el valor neutro (ninguno) y las consecuencias que genera la guerra (matar personas), es decir, no hay una sucesión lógica de razones. De igual manera, no se especifica quiénes son los actores (ellos matan) ni por qué lo hacen, existe una deixis ambigua. Finalmente, al usar la conjunción “y” se intenta agregar una cualidad negativa (la maldad) para complementar su percepción sobre la guerra, pero no se explica la razón que valide su postura.

Bajo esta visión, los estudiantes presentan una necesidad de aprendizaje en materia de lectura crítica ya que no argumentan una construcción de sentido autosuficiente; además, no conectan sus opiniones con una realidad contextual ni mucho menos propician una postura profunda que revele un análisis del tema. En palabras de Larrosa (2003) no se evidencia que la lectura haya sido una experiencia transformadora. Sin embargo, lo que sí se logra evidenciar es que los estudiantes, como sugiere Jurado (2008) con su valoración inicial, están haciendo unas pruebas para después jugar en serio, para después lograr una contextualización de su postura que responda, como ya se ha señalado, a sus deseos, necesidades y experiencias.

Esta situación se vincula con lo expuesto por Not (1979) cuando menciona que los esquemas del lenguaje escrito son adquiridos mediante actividades de interestructuración, tales como la asimilación y la acomodación; en tal sentido, los estudiantes han asimilado y acomodado en su estructura cognitiva unos esquemas previos; estos les permiten realizar respuestas borrosas que, aunque sean carentes de precisión, son datos fieles en los cuales se revela su actual nivel de desarrollo. La asimilación y la acomodación de esquemas mentales son fases inherentes a las actividades estructurantes (Not, 1979) que se llevan a cabo en el aula de clase y que tienen como finalidad transformar los conocimientos previos en nuevas formas de conocimiento, es decir, en nuevos esquemas cognitivos.

Una situación análoga a los datos analizados, se puede evidenciar en la respuesta del E8 cuando se le pregunta por su opinión sobre el reclutamiento forzado de jóvenes en Colombia:

“Mi opinion es que es algo injusto porque es injusto que a los jóvenes los priven de su libertad como a mucho jóvenes tanto al cuento como a la vida real”. En este caso se puede apreciar que el E8, a pesar de que logra calificar el reclutamiento como un hecho injusto, realiza una argumentación circular y redundante; aunque intenta realizar una conexión entre texto-mundo no la presenta con claridad (tanto al cuento como a la vida) y falla al no anclar su respuesta con el contexto real (Colombia).

Si se sigue la lógica de los procesos de interestructuración⁸ propuesta por Not (1979), el dato material de la estructura mental el E8 podría representarse de la siguiente manera: sujeto (E8) interactúa con el objeto (cuento leído/consigna de interpretación). El resultado de esta interacción se expresa así: Agregar *Calificación del reclutamiento (+C)* a la *justificación de la calificación (J)* para obtener un sentido del texto (S), en resumen, $C+J=S$. Sin embargo, el dato material del sujeto no sigue esta lógica coherente y cohesiva ya que presenta una disociación entre los elementos. La respuesta con estructura incompleta se expresa así: $C-J=S1$. Es decir, la calificación sin justificación produce un sentido único, una pluralidad de sentido que solo es posible generar por el esquema mental singular del E8.

Acá otro ejemplo de esta representación. Ante el mismo objeto estructurante el E9 dice

“Mi opinion sobre el reclutamiento de jovenes es que no estoy de acuerdo porque le quitan un futuro a los niños y niñas de este pais, osea un futuro no provechoso los privan de su libertad”.

⁸ Cabe recordar que en la teoría propuesta por Not, el conocimiento se representa en esquemas mentales. Para que el investigador pueda analizar los esquemas mentales se emplean los datos lingüísticos suministrados por el estudiante. Entonces, el investigador propone una convención de valores para analizar la estructuración del dato en relación a una secuencia lógica o una cadena de elementos lingüísticos que proporciona el alumno.

Aunque en este caso exista una justificación de la calificación (C+J=S1) el E9 no logra vincular de forma cohesiva la relación causal que propone ya que elide el uso de conectores o marcadores textuales para enlazar la privación de la libertad en detrimento del proyecto de vida de los niños y las niñas del país. De igual manera, recurre a expresiones de baja precisión semántica -futuro no provechoso- lo que debilita el proceso de argumentación.

En este sentido, lo valioso de estas debilidades, rastreadas en los datos lingüísticos de los estudiantes, es que se admiten como estructuras potenciales de transformación. Por medio del texto (objeto estructurante) el estudiante (sujeto estructurante) puede transformar sus estructuras mentales a través de actividades estructurantes (proyecto de aula) ya que “aunque el objeto sea portador de una estructura es la acción del sujeto la que, por otra parte, al conformarse a la estructura del objeto, aporta a lo real [su opinión] una estructuración en forma de equivalencia lógica” (Not, 1979, p. 247). Al respecto, Jurado (2008) establece lo siguiente:

no se trata de avalar cualquier hipótesis, como es común en la educación básica cuando se acepta como válido todo lo que se le ocurre a un niño a propósito de un cuento o un poema. Lo que se le ocurre al niño como lector tiene que ser probado desde el texto, pues el texto tiene y demanda su propia enciclopedia. No se trata, claro está, de descalificar la ocurrencia sino de apuntalarla como dispositivo para la discusión, para probarla desde el texto y es esta convergencia posible entre la semiótica del texto y la hermenéutica lo que contribuye a la formación del lector crítico.

En otras palabras, a pesar de que las ideas de estos estudiantes presenten ciertas falencias discursivas de orden argumentativo, se constituyen como el insumo principal para transformar la forma de expresar y sostener sus ideas en situaciones reales de comunicación; como apunta

Jurado (2008), estas ocurrencias -interpretaciones, construcciones de sentido- son el dispositivo mediante el cual los educandos se vuelven educadores de sus propios procesos.

Cabe mencionar una situación más sobre esta caracterización de debilidades ante la misma pregunta que se está analizando. A propósito, el E2 dice: *Mi opinion sobre el reclutamiento en los jovenes es: me parece triste porque hay veces que los obligan y las familias no lo vuelven a ver pero por otro lado no porque si el quiere*". Esta idea fue dialogada en el aula de clase; allí el profesor pidió que el E2 explicara, de forma oral, su postura frente a sus compañeros para clarificar su ocurrencia. Según el diario de campo, que registró de manera escrita las intervenciones orales de los estudiantes, el E2 complementó: *"Eh, yo... o sea, es que... a veces los jóvenes piensan que es bueno ir a dar bala pero no porque y ¿si los matan?*". Entonces, la discusión giró en torno a los riesgos que podrían sufrir los jóvenes que son reclutados por grupos armados ilegales, lo cual fue valioso para la sesión del día; sin embargo, el foco de la consigna fue omitido ya que se pretendía establecer una evaluación del acto del reclutamiento forzado en sí.

Esta experiencia se puede divisar de dos formas: la libertad y la creatividad en materia de lectura crítica puede 1) presentar grandes ventajas de interpretación debido a que el estudiante tiene un espectro muy amplio para opinar o 2) presentar interpretaciones inconexas con el texto ya que las respuestas se vinculan a las percepciones individuales de cada uno de los estudiantes. En todo caso, ante las diversas situaciones que se puedan enumerar, el consenso del sentido es la clave para orientar la enseñanza de la lectura como procesos de construcción de sentido. Desde la noción de consenso, el profesor puede sugerir que, aunque no todas las interpretaciones sean válidas, estas poseen una riqueza potencial de sentido que deben ser acomodadas y reestructuradas para convertirse en construcciones de sentido completas.

Como última evidencia de las debilidades se observó que los estudiantes de séptimo grado de la IE La Salina no están en capacidad de realizar un comentario pertinente sobre un texto leído. En el diario de campo se registra que, durante la prueba de caracterización, el E5 pregunta: *Profesor, ¿cómo así que un comentario? ¿Qué toca hacer?* A continuación, el E8 añade: *sí, profesor ¿qué toca hacer? No entiendo*. Esta problemática se constató en la mayoría de los estudiantes quienes manifestaron oralmente que no sabían cómo realizar un comentario. Ante esto, el profesor les reiteró que el objetivo de la prueba era analizar el nivel real de sus conocimientos en materia de lectura crítica, así que debían responder de manera autónoma sin la intervención de su orientador de grupo. Según varios autores, para lograr un alto grado de objetividad, la caracterización debe responderse por los estudiantes de manera autónoma (Carrillo et al., 2021) ya que los resultados pueden verse comprometidos si los educadores intervienen en la evaluación de sus educandos (Pommiez et al. 2021).

Es relevante mencionar que si bien el objeto de estudio de esta investigación es la lectura crítica y no la escritura, esta última funcionó como un apoyo material para identificar las conductas cognitivas de los estudiantes en relación con la lectura (González & Rodríguez, 2019). Bajo esta lógica, la escritura se configuró como una mediación entre la estructura del texto y la estructura mental del estudiante. Gracias a ello, fue posible observar, analizar y determinar esquemas mentales, patrones de conducta y transformaciones cognitivas en la forma de leer de los educandos.

Entonces, el desconocimiento del género *comentario* constituye más una dificultad de escritura que de lectura. Por tanto, estas limitaciones de los estudiantes se consideraron como un factor que incidió en la recolección de datos más no como un eje central del análisis; es decir, esta problemática se entendió como una realidad que no invalida los hallazgos sobre lectura

crítica y, más bien, sugiere futuras acciones didácticas de alfabetización en géneros académicos. A continuación, se presentan ejemplos de comentarios que los estudiantes redactaron sobre algunos de los temas tratados en el cuento, con el objetivo de sustentar un punto de vista individual.

Yo pienso en el reclutamiento de jóvenes es malo por que los niños se pueden morir pueden quedar sin niños yo no le veo valor a la guerra solo muertes. El narrador habla de gente distinta no todos buenos pero tampoco todos malos quiere menos sangre (E1).

Mi opinion del reclutamiento en los jovenes es triste a veces los obligan y a veces no las familias no lo vuelven a ver y si vuelven pero no por otro lado, la guerra no tiene valor porque compiten unos a otros el narrador dice gente buena y mala y ni buena el narrador quiere que el pueblo no sea afectado y ya fue afectado (E8).

Esta problemática se tomó como uno de los referentes más importantes en el proyecto de aula, no solo por su impacto en la competencia de escritura, sino porque incide directamente en la competencia lectora. A pesar de que los Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje del MEN (2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje del MEN (2016) contemplan competencias afines a este objetivo didáctico desde el grado quinto de primaria, la prueba reveló que los estudiantes de séptimo no “emplean técnicas para la organización de ideas”, ni tampoco “establecen relaciones de coherencia entre los conceptos a tratar, el tipo de texto a utilizar y la intención comunicativa que media su producción” (MEN, 2016, p.27). Estas debilidades, si bien se evidencian en la producción escrita, sugieren falencias en el proceso de lectura (Jiménez, 2023), tales como: planificación del propósito de lectura, monitorización de la comprensión, establecimiento de relaciones lógicas y evaluación crítica del sentido.

Bajo estas condiciones se elucidaron las debilidades en lectura crítica que presentaron los estudiantes de séptimo grado; en resumen, se evidenció que los educandos construyeron pluralidades de sentido que son borrosas o que están incompletas; sin embargo, estas pluralidades se contemplan como un proceso natural del proceso de aprendizaje. Las estructuras borrosas mostraron dificultad para justificar la calificación de un hecho, así como ambigüedades entre las causas y los efectos de ciertos fenómenos sociales (la guerra). De igual manera, se constataron inconvenientes para dialogar con el texto o los contextos de la realidad empírica e insuficiencias para la evidenciar la validez de una postura personal. Destaca también el desconocimiento de conectores lógicos o marcadores textuales para cohesionar las ideas presentes en un proceso de argumentación. Por último, de manera general, se evidenció una gran falencia a la hora de redactar un comentario que justifique con pertinencia una postura sobre un tema en específico.

2.2 El proyecto de aula como estrategia didáctica

En concordancia con el marco teórico que sustenta esta investigación, el aprendizaje por proyectos se asume como el enfoque pedagógico que organiza experiencias significativas de cooperación y participación en la vida escolar. En sintonía con Rincón (2012), este enfoque promueve la construcción de conocimiento de forma colaborativa entre pares y profesor, a la vez que impulsa la reflexión individual del estudiante mediante observaciones que realiza sobre su propia experiencia en los espacios de aprendizaje a los que asiste. Con ello se configura un ambiente democrático en el que la metacognición se proyecta como una herramienta fundamental para la transformación cognitiva (Delgado, 2024; Ramírez et al. 2024).

En el plano didáctico, el proyecto de aula se empleó como una estrategia de mediación que materializó este enfoque pedagógico en el aula de clase. Es decir, se estableció como una

estrategia de intervención para fortalecer el aprendizaje de la lectura crítica mediante la vida cooperativa en la escuela. En el marco del proyecto de aula surgen situaciones comunicativas auténticas en las que leer y escribir son acciones con propósito (comprender, producir, resolver, comunicar), y no ejercicios descontextualizados (Rincón, 2012). De este modo, la lectura y la escritura⁹ se integran como prácticas sociales y cognitivas que habilitan la interpretación, la argumentación y la metacognición en torno a los contenidos del proyecto.

Otra razón por la cual el proyecto de aula se configuró como la estrategia didáctica de esta investigación se debe a que, como menciona Rincón (2012), abre la posibilidad de que los estudiantes se perciban como lectores y productores de textos para hablar con los demás o para hablar consigo mismo. En ese sentido, se debe reconocer que cada estudiante lleva en sí unas estrategias y unas formas singulares para abordar los procesos de lectura y escritura; es decir, cada estudiante construye sentido de acuerdo con sus esquemas mentales individuales; esa heterogeneidad de estrategias y formas se categoriza como asimetría cognitiva (Rincón, 2012). La transformación de estas conductas depende, en gran medida, de la autonomía del educando que se fortalece cuando se emplea el proyecto de aula como estrategia didáctica.

En consecuencia, el proyecto de aula contempla el trabajo colaborativo como una contribución para que el aprendizaje de los niños sea más efectivo (Jabbar & Halim, 2024) debido a que permite la confluencia de aportes válidos desde el nivel cognitivo de cada uno de ellos. De esta manera, el aprendizaje por proyectos promueve la autonomía y la participación activa del aprendiz en la construcción del conocimiento (Fernández et al., 2021), constituyendo a

⁹ Para este proyecto, la escritura se entiende como la materialización de las lecturas realizadas en el aula. Por tanto, “procesos de escritura” no alude a una metodología de enseñanza, sino a un dato lingüístico que posibilita al profesor-investigador acceder a las estructuras de pensamiento de los estudiantes.

los alumnos como individuos genuinos que poseen un capital cognitivo importante para el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje en los que participa.

Estas dimensiones didácticas se plantearon como un método para incidir significativamente en la enseñanza de lectura crítica porque están enlazadas con principios que la entienden como una práctica situada, dialógica y reflexiva. En consecuencia, el proyecto se organizó en esquemas centrados en problemas auténticos del contexto, que tuvo momentos de activación de saberes previos, lectura guiada y autónoma, discusión entre pares, producción escrita y reflexión metacognitiva. Además, se incorporaron estrategias de andamiaje (preguntas orientadoras, modelado, preguntas discrepantes) y evaluación formativa (rúbricas, diarios de lectura, cuestionarios abiertos, coevaluación, producción de textos escritos personales) para promover avances individuales y colectivos. En síntesis, el proyecto de aula operó como un marco integrador que articuló autonomía, colaboración y mediación docente para favorecer el desarrollo de habilidades de lectura crítica en los estudiantes.

2.2.1 El proyecto de aula desde la percepción de los estudiantes

Con el propósito de comprender cómo valoraron los estudiantes el proyecto de aula en lectura crítica y, al mismo tiempo, de mejorar futuras implementaciones, se aplicó una narrativa guiada a los diez estudiantes de séptimo grado del área de Humanidades y Lengua Castellana. Esta estrategia, coherente con el enfoque cualitativo, buscó favorecer relatos auténticos que permitieran acceder a experiencias situadas, aprendizajes percibidos y propuestas de mejora. El análisis de las narrativas se orientó por tres categorías emergentes que se articularon con los objetivos del proyecto: construcción de conocimiento colaborativo, metacognición y lectura crítica. A continuación, se presentan los hallazgos que se obtuvieron.

En primera medida, al hablar de la construcción del conocimiento como un ejercicio social y colaborativo (Gannar & Kilani, 2025) las narrativas de los estudiantes concordaron de forma positiva en relación al trabajo y a la ayuda entre pares. Por ejemplo, el E10 escribió: *Lo mas dificil para mi fue la lectura critica y la escritura el cuento no siempre lo entendia a la primera, y el tiempo se me iba leyendo lo mismo. Cuando me pasaba eso yo intentaba subrayar o pedir que me leyeran un pedazo en voz alta;* más adelante agrega: *En el grupo algunos compañeros me explicaban con ejemplos y asi lo iba entendiendo mas.* De igual forma, el E5 relató: *tambien le pedia a mis compañeros si me podian explicar con otras palabras, me ofreci varias veces para leer en voz alta por que asi siento que entiendo mejor;* después complementa: *me gusto cuando hicimos parejas para revisar los textos por que yo ayude a una compañera y ella me ayudo a mi con la ortografia algunas cosas me salian mal escritas.*

A luz de estos relatos se puede inferir que el proceso de aprendizaje y de construcción de conocimiento de forma colaborativa tiene un alto impacto en los estudiantes, ya que se reconocen mutuamente como participantes genuinos que llevan en sí una riqueza en estructuras cognitivas. De igual forma, el diálogo y el intercambio de ideas en el aula de clase fomentó un ambiente de cooperación cuando emergían dificultades de construcción de sentido de los textos; esta interacción se percibe como un aula que operó cual comunidad discursiva, en la que circularon las ideas, dudas y preguntas de forma abierta. Ahora bien, esta colaboración no anula la capacidad ni la participación individual ya que la mediación docente orientó a los estudiantes a que percibieran las ayudas de sus pares como una herramienta cooperativa para generar y construir conocimiento, propias del aprendizaje por proyectos.

En segunda medida, respecto a la reflexión metacognitiva, esta no se enuncia de forma explícita; más bien emerge entrelazada con las experiencias que los estudiantes recuerdan. Por ejemplo, el E2 evoca que:

Lo mas dificil para mi fue escribir mis ideas ordenadas, a veces me salen todas juntas y con faltas de ortografia, y tambien hablar en publico me da nervios. Cuando me paso eso use un borrador primero, subraye ideas y el profe dijo que hicieramos un esquema sencillo (inicio, ejemplo, opinion) y eso me ayudo.

De forma similar, el E10 cuenta que: *aunque me cuesta escribir bien y ordenar, pero ya se que puedo hablar y luego pasar algunas ideas al cuaderno*; también señala que presentó ciertas dificultades y: *Cuando me pasaba eso, yo intentaba subrayar*. En estos fragmentos narrativos se puede observar que los estudiantes logran identificar sus dificultades generales, a la hora de leer críticamente un texto y proponen algunas estrategias para superarlas (subrayas ideas, realizar borradores escritos, esquematizar ideas). Este reconocimiento hace parte de las competencias metacognitivas pues la autoevaluación y a la autorregulación permiten observar procesos y habilidades que requieren mejora (Torre & Mora, 2023).

Otra estrategia metacognitiva que se rastrea en los relatos de los alumnos es el monitoreo de la comprensión. En relación, el E7 relata que: *a veces paraba la lectura y decia profe esta palabra que significa y tambien le pedia a mis compañeros si me podian explicar con otras palabras*. De forma similar, el E4 comparte que durante la lectura: *algunas palabras no las entendia de una, pedia significado y ahi ya podia sostener mejor mi postura*. Estos datos evidencian que los estudiantes, en situaciones problemáticas para construir sentido, activan estrategias para resolver sus dudas (preguntas, solicitar ayuda, precisar significados). Además, se observa que las palabras son tomadas como referencias importantes del texto; a través de su

pleno conocimiento se interpreta el contenido para, posteriormente, tomar una postura y garantizar su validez.

En tercera medida, sobre la noción de lectura crítica se hallaron resultados que se compaginan con el concepto adoptado en el marco teórico. Los estudiantes, de forma explícita, cuentan que el proyecto buscaba fortalecer la lectura crítica y que esta radicaba en una lectura con profundidad. El E2 narra: *el proyecto de aula fue para leer con mas profundidad y analizar, entender la historia, ver que hay detras y como afecta a la gente real*; por su parte, el E8 recuerda que: *el proyecto de aula era para leer mas profundo y pensar, no leer por leer si no mirar que quiere decir de verdad y como uno puede tomar una postura*. Igualmente, el E10 dice que: *el proyecto de aula era para leer y opinar sobre temas, como pensar mas alla de lo que dice el texto*; a su vez, el E1 coincide en que la lectura crítica: *no es pasar los ojos por las letras, es pensar que hay detras y por que las cosas pasan*.

Los datos presentados sugieren una apropiación del estudiantado sobre la noción de lectura crítica como una práctica que supera la decodificación del signo lingüístico y se concreta al interrogar el trasfondo de los textos. En este sentido, los estudiantes conciben la importancia de las inferencias para construir el sentido del texto; en otras palabras, como establece Cassany (2006), los relatos de los estudiantes sugieren que estos leen entre las líneas del texto aquellas ideas que exigen al lector activar estrategias de lectura implícita y situada. Por otra parte, se puede apreciar que, en los estudiantes, la lectura crítica relaciona el texto con la realidad empírica (Freire, 2011) cuando se vinculan las ideas presentes en los relatos confrontados en el proyecto de aula, con el contexto real (“entender la historia, ver que hay detras y como afecta a la gente real” E2; “no es pasar los ojos por las letras, es pensar que hay detras y por que las cosas pasan.” E1). En conjunto, estas evidencias señalan que la lectura crítica de los textos está

relacionada con una interpretación profunda-que supera la decodificación- y una comprensión de la ficción como dispositivo para reflexionar sobre la realidad empírica humana.

Sumando a esto, los estudiantes relatan sucesos relacionados con la argumentación y con el uso de evidencia textual para validar sus posturas, hecho crucial en la lectura crítica como diálogo con el mundo (Freire, 2011). Por ejemplo, el E2 refiere que: *use lectura critica por que me pregunte que otra cosa podia haber echo, compare con otras historias y trate de justificar mis ideas con partes del cuento*; el E10 dice: *tambien aprendi que mi voz sirve mas cuando la digo con respeto y doy un ejemplo*. Por su parte, el E5 cuenta que: *trate de justificar con una parte donde decia que el odio venia de atrás*. Estas experiencias advierten un tránsito de la opinión a la argumentación sustentada, debido a que se hace explícito que la competencia crítica requiere de evidencias textuales (citas, ejemplos, intertextualidad) para validar la toma de postura realizada sobre un texto; es decir, la interpretación textual se fundamenta en un razonamiento verificable. Con lo anterior, se refuerza el vínculo estrecho que existe entre la lectura crítica y la argumentación.

Un último hallazgo sobre la noción de lectura crítica amerita ser presentado. Las narrativas guiadas permiten identificar que los alumnos la relacionan con la toma de postura y la defensa de un sentido particular. Por ejemplo, el E2 manifiesta que: *sirvio para entender que uno puede opinar y tomar postura sin pelear*; el E5 relata que en el proyecto de aula pudo: *también mirar que quiere decir de verdad [el texto] y como uno puede decir lo que piensa*. De igual manera, el E8 cuenta que: *para mi el proposito [del proyecto de aula] era aprender a usar argumentos y no solo decir “esta mal” por decir*. Estas visiones refuerzan la idea de que la lectura crítica implica posicionarse y sostener esa posición dentro de una coherencia dialógica donde prima la argumentación. En consecuencia, exige rigor: contrastar afirmaciones con

evidencias, someterlas a escrutinio colectivo y, a partir de criterios compartidos, validar, matizar o refutar ideas.

En resumen, las narrativas de séptimo grado valoraron el proyecto como una experiencia que articuló construcción colaborativa, metacognición y lectura crítica. Destacaron la ayuda entre pares y normas de interacción para comprender y producir sentido compartido; identificaron dificultades y ajustaron estrategias (borradores, esquemas, subrayado, lectura en voz alta) como evidencia de autorregulación. En lectura crítica, asumieron “leer en profundidad”, inferir y relacionar el texto con contextos cercanos, pasando de la opinión a la argumentación sustentada con evidencia y respeto dialógico.

2.2.2 La metacognición en estudiantes de séptimo grado

La metacognición es el acto consciente e individual sobre el conocimiento y la propia actividad cognitiva (Tolosa et al., 2023) que posibilita a los estudiantes enfatizar procesos de autorregulación y de autonomía intelectual (Molina-Montes et al., 2023). Esta competencia resulta trascendente cuando se implementa un proyecto de enseñanza que contempla a los estudiantes como productores de sentido autónomos ya que se espera que a través de un banco de estrategias de metacognición (definir propósito de lectura, activar conocimientos previos sobre el tema, gestión del tiempo de lectura, subrayar ideas clave, preguntar en voz alta, discutir hipótesis en parejas) generen un método propio para enfrentar textos que circundan en la cultura escrita a la que pertenecen.

Al analizar el diario de campo y las narrativas individuales, se evidenciaron hechos a cerca del conocimiento, importancia y uso de la metacognición como competencia en el ámbito de la lectura y la escritura con enfoque crítico. En primer lugar, en el diario de campo se

registraron respuestas lacónicas ante la pregunta ¿qué estrategias emplean cuando deben leer un texto? Cuando el docente investigador propuso este interrogante, el E2 dijo: *analizar*; el E6: *aprender*; igualmente, varios estudiantes estuvieron de acuerdo en que la estrategia más importante es: *concentrarse*. Más que estrategias, los alumnos enunciaron verbos para describir algunos procesos que realizan cuando leen. En todo caso, aunque parezcan aportes mínimos sin trascendencia, estas “estrategias”, determinadas por la experiencia de los estudiantes, fueron el punto de partida para inferir que previamente, en sus años escolares anteriores, no habían discutido y reflexionado sobre esta problemática.

Sobre lo dicho, varios autores sostienen que la falta de conocimiento sobre las estrategias de lectura y la metacognición son un problema preponderante en la educación actual (Castañeda et al. 2023; Estrada et al., 2021) pues sin estas a los educandos les resulta mucho más complejo realizar lecturas de textos de forma autónoma; incluso esta falencia repercute directamente en la calidad y la pertinencia de las construcciones de sentido que hacen de un texto debido a que cuando no se es consciente del objetivo de una tarea -como leer- lo más probable es que se haga de manera inadecuada. Solé (1992) insiste en esto cuando categoriza que las estrategias de lectura y de metacognición no emergen ni aparecen de forma espontánea; simplemente se enseñan o no se enseñan, se aprenden o no se aprenden.

Una estrategia esencial para la enseñanza de la lectura crítica es definir el propósito de lectura porque ayuda a abandonar el piloto automático que se adquiere cuando se trata de leer; esta noción de automatización reduce la lectura como un mero proceso de decodificación, en lugar de concebirla como una dinámica de construcción de sentido (Solé, 1992) y si no se toma consciencia de ello, es muy probable que el resultado se limite a un procesos mecánico que no produce una comprensión profunda de las ideas leídas.

Al respecto, cuando el docente investigador abrió un debate para hablar sobre la lectura como construcción de sentido, los estudiantes manifestaron varias ideas que merecen ser mencionadas. Ante el interrogante, ¿cuál es el propósito de leer en el aula de clase? El E3 dice: *yo leo para pasar la materia*. Similar respuesta dio E10: *yo leo para sacar buenas notas y que no me regañen en la casa*. El E5 da testimonio de que: *yo leo porque me ponen a leer*. El E8 dice *yo leo para comprender, para aprender*. Cuando el docente indaga en esta última respuesta el E8 no logra argumentar su respuesta y se mantiene en una justificación circular: leer es comprender.

Estas respuestas iniciales sobre el propósito de lectura se contrastan con los datos hallados en algunas narrativas guiadas que hicieron los alumnos para evaluar el proyecto de aula. Por ejemplo, el E6 relató que: *El proyecto de aula ayudo a que yo supiera para que hiba a leer textos yo quiero pasar la materia pero tambien quiero entender lo que dice el cuento*. De forma similar, el E9 dijo: *pues el proyecto de aula nos enseñó algunas estrategias como buscar ideas principales y decir cosas, osea puedo decir que ahora yo pienso antes de leer*. Sobre estos se puede inferir que: 1) antes del proyecto de aula los propósitos de lectura de los estudiantes estaban determinados por la utilidad que esta les brindaba para evitar una sanción, es decir, el sistema de evaluación determinaba su propósito de lectura; 2) los estudiantes desconocían que podían fijar un propósito de lectura antes de enfrentar un texto, o sea que lo extrínseco dominaba sobre lo intrínseco, y 3) los estudiantes, luego de participar en el proyecto de aula, revelan una emergencia incipiente de apropiación metacognitiva en sus discursos, lo que sugiere que, como menciona Solé (1992) las estrategias de lectura se aprenden o no.

2.2.3 La importancia de la metacognición y las estrategias de lectura en la didáctica de la lectura crítica

El proyecto de aula es un espacio didáctico en el cual es posible que el estudiante lea para aprender a leer. Rincón (2012) define que, al trabajar textos en proyectos de aula, se hacen orientaciones explícitas para que los aprendices empleen los textos como un medio de conocimiento y, al mismo tiempo, como un modelo u objeto estructurante que indica, implícitamente, cómo comprenderlos y cómo producirlos. Es decir, cuando los estudiantes asumen su papel como productores de sentido, los textos no son una excusa para evaluar a los estudiantes, sino un medio para enseñar competencias de metacognición, estrategias de comprensión textual y enseñanza de las practicas letradas¹⁰.

Bajo esta concepción, la lectura crítica se posiciona como un dispositivo didáctico con el cual el aprendizaje de los estudiantes se orienta hacia el desarrollo de competencias de lectura y escritura pensadas “para favorecer la construcción del pensamiento propio” (Rincón, 2012, p.61). Esto se vuelve factible cuando los estudiantes reflexionan y toman conciencia de que leer un texto exige dominar diferentes procesos para construir el sentido que este propone. En efecto, dichos métodos se articulan de manera recíproca: la metacognición nutre a las estrategias de lectura y viceversa. Esto ocurre porque la metacognición es la competencia que regula el proceso propio de aprendizaje mediante dinámicas de planificación, monitoreo y evaluación, mientras que las estrategias de lectura son acciones con un propósito reflexivo sobre el texto. De hecho, varios autores plantean que las estrategias de lectura se dividen en tres momentos: antes de leer (planificar), durante la lectura (monitoreo) y después de la lectura (evaluación o constatación)

¹⁰ Para Gloria Rincón (2012) las prácticas letradas son las prácticas sociales de lectura y escritura que existen independientemente del estudio de ellas. Las prácticas letradas emergen en situaciones de comunicación concreta que responde a un contexto y a un propósito específico (comentar, opinar, afirmar, recordar, etc.)

(Nieto et al., 2019; Solé, 1992; Solé, 2011). Así las cosas, la metacognición es la competencia y las estrategias, habilidades que nutren y fortalecen dicha competencia.

En este sentido, el proyecto de aula priorizó cuatro estrategias metacognitivas para favorecer las prácticas de lectura crítica. Esta decisión se tomó teniendo en cuenta los resultados de los diez estudiantes que respondieron el test ESCOLA al inicio del proyecto de aula. El test es un cuestionario creado para evaluar la metacognición en lectura, específicamente la planificación, la monitorización y la evaluación de la comprensión, así como las estrategias de autorregulación. El instrumento fue diseñado para evaluar funciones ejecutivas de niños de entre 8 y 13 años; su diseño responde a una estructura matricial (3x3) donde se combinan tres procesos metacognitivos (planificación, supervisión y evaluación) y tres variables (tarea, persona y texto). Utiliza un formato de elección múltiple con tres alternativas, cada una de ellas representa un nivel diferente de conciencia lectora (bajo, medio y alto) (Fernández et al., 2010)

La aplicación del instrumento se realizó de manera individual: cada estudiante dispuso de su material impreso y avanzó a su propio ritmo, leyendo los enunciados y reflexionando sobre sus procesos de lectura antes de seleccionar una respuesta. El docente-investigador supervisó la sesión para garantizar la integridad de la aplicación y resolvió dudas procedimentales o de comprensión cuando estas podían obstaculizar la interpretación de los ítems. Las intervenciones se limitaron a orientaciones generales, sin sugerir respuestas ni influir en la elección de las respuestas, con el fin de preservar la objetividad del test. Los resultados ofrecieron un panorama general para caracterizar la percepción de los procesos de metacognición lectora en los estudiantes.

La primera estrategia metacognitiva que se priorizó en el proyecto de aula fue *establecer propósitos de lectura*, que ha sido sugerida como una forma de involucrar a los estudiantes de

una manera mucho más profunda a la hora de leer (Espinales et al., 2024; Riera et al., 2024), lo que contribuye a que estos formen opiniones propias y contrasten ideas (Vergara et al. 2021; Solé, 2011). Dos habilidades imprescindibles en la formación de lectores críticos. En contraste con este hecho, algunas de las respuestas del test mencionado permiten observar que los estudiantes no son conscientes que fijar un propósito de lectura puede incidir positivamente en la construcción de sentido.

Por ejemplo, el 80% de los estudiantes respondieron que antes de leer: No hago ningún plan. Simplemente empiezo a leer. Además, el 70% respondió que: Leo simplemente por leer. Ante la pregunta ¿Quién cree que es más eficaz en su lectura? El 60% respondió que: El que tiene más tiempo; el 20%: El que solo lee la parte que le gusta y solo el 20% respondió: El que tiene un objetivo más claro. En consecuencia, estos resultados evidencian un nivel bajo de conciencia cognitiva cuando se habla de la estrategia previa a la lectura: *definir propósito de lectura*.

La segunda estrategia fue *activar los conocimientos previos*. Según Solé (1992) la comprensión de un texto -y por ende su cuestionamiento- se favorece cuando el lector reconoce qué conoce y qué desconoce; es decir, cuando el lector es consciente de sus ventajas y de sus limitaciones frente al tema principal que se plantea en el texto a leer. Al activar los conocimientos previos, el estudiante puede realizar una comprensión en profundidad porque estos no son solamente conceptos aislados, sino que componen una red o estructura cognitiva que facilita la asimilación de nuevos conocimientos (Zunino et al. 2016); lo que puede derivar en un diálogo enriquecedor entre las ideas del texto y las ideas del estudiante.

Ante esta estrategia, el test muestra los siguientes resultados. A la pregunta ¿Si conoce previamente el tema de que trata el texto...? El 90% respondió: La comprensión será más fácil y

rápida. En contraste, ante la pregunta ¿Si se encuentra con una palabra que no conoce, ¿qué hace? El 70% respondió: Me salto la palabra y sigo leyendo. Solo el 20% respondió: Intento comprender el significado de la palabra por el contexto. Los resultados muestran que, aunque la mayoría de los estudiantes reconocen la importancia de contar con saberes previos a la hora de leer un texto nuevo, pocos limitan su construcción de sentido al no contar con estrategias metacognitivas para solucionar el desconocimiento de palabras nuevas.

Si bien pudiera pensarse que la dificultad frente a las palabras desconocidas constituye una dimensión independiente de la activación de conocimientos previos, en realidad se trata de un aspecto intrínsecamente relacionado dado que el conocimiento o desconocimiento de un término está determinado por los esquemas mentales que ha construido el estudiante previamente. Es decir, la activación de saberes previos abarca la conciencia sobre los temas, conceptos y las palabras que componen un texto lo que permite construir significados y realizar inferencias de manera más efectiva (Ortega & Domínguez, 2023; Ferroni, 2021).

La tercera estrategia que se profundizó fue *comprobar la comprensión*. En este sentido, el estudiante verifica constantemente si está construyendo un sentido apropiado a medida que avanza en su lectura (Gottheli et al., 2019); para ello, se detiene ante ideas complejas o palabras desconocidas y busca apoyo en su profesor o en un compañero como estrategia para construir el sentido que aparece borroso o incompleto frente a su cognición. Con esta estrategia se pretendió constatar que la construcción del conocimiento en el marco de un proyecto de aula se realiza de manera colectiva y que la intersubjetividad y el intercambio de dudas e ideas fomenta el trabajo en equipo.

Por ejemplo, en las anotaciones escritas del diario de campo se registra que en la prueba de caracterización el E10 pregunta sobre la relación entre el título del cuento y el relato, al

interrogar: *¿Por qué se llama así el cuento, profe?* El E8 refuerza la duda: *¿Sí, profe, cómo así?* Con esta comprobación de comprensión y sentido se pudo formar una relación simbólica entre lo que busca el protagonista por medio de sus decisiones y el título elegido por el autor del cuento. El profesor responde con una pregunta: *¿Por qué Jairo busca escapar?* E6 responde: *Porque extraña a su mamá.* El profesor hace una pregunta más: *¿Habrán otras razones?* El E9 añade: *Porque no quiere estar más en la guerra, así lo maten prefiere irse.* Ante esto el profesor indica: *Entonces, unamos esa idea con el título: Unos segundo más de vida.* En consecuencia, E8 añade: *Ahhh, entonces quiere más vida, quiere seguir vivo.*

Esta interacción en clase se relaciona directamente con las preguntas del test ESCOLA, en particular en los ítems: Cuando lee un texto y no lo entiende, lo mejor es...; ¿qué hace cuando en su lectura se encuentra con una frase completa que no entiende?; ¿si tiene que estudiar un tema que desconoce completamente y el texto es difícil de leer, ¿cómo podría mejorar la capacidad de aprendizaje? Esto se debe a que la mayoría de estudiantes respondieron que acudían a alguien más para aclarar sus dudas, ya fuese un adulto, un compañero o el profesor. Estos datos, observados bajo la concepción del proyecto de aula son un factor valioso pues se confirma que la construcción del sentido de un texto no es un proceso lineal ni individual, sino que se nutre de la interacción colectiva entre estudiantes y profesores a través de un diálogo donde la autonomía, la creatividad y el consenso contribuyen al objetivo de aprendizaje que se persigue.

La última estrategia de lectura que se puntualizó fue la *comprobación de sentido*. Esta estrategia busca que los estudiantes, de manera colectiva, ratifiquen o descarten las inferencias que lograron realizar al construir el sentido global del texto. Desde esta postura, el proyecto de aula brindó espacios de discusión y consenso para que los estudiantes verbalizaran aquellas ideas

que estructuraron desde su cognición individual a través de su imaginación y su autonomía. La discusión posterior a la lectura funciona como un mecanismo de retroalimentación que favorece la verificación, la contradicción y la valoración de inferencias propias y ajenas (Rivera et al., 2020). Con ello se persigue que el lector escoja caminos diferentes cuando se encuentra ante un problema de lectura (Solé, 1992) o ante interpretaciones propuestas por sus pares y por el profesor.

La imaginación y la creatividad, como fuerzas generadoras de conocimiento (Larrosa, 2003; Freire, 2011), son clave en esta estrategia de lectura pues las inferencias que realiza un estudiante (idea principal, intención comunicativa, causas o consecuencias, relaciones con la realidad empírica) son el fruto de un proceso íntimo que es posible de materializar de acuerdo a los esquemas cognitivos de cada estudiante. Estas inferencias, o como se nombran en esta investigación, estas pluralidades de sentido efectuadas por los estudiantes, a través de sus capacidades aprendidas, son herramientas que estimulan la creatividad y favorecen el desarrollo de un pensamiento crítico (Fonseca et al., 2019) y, por ende, de una competencia lectora crítica.

En síntesis, las cuatro estrategias de lectura profundizadas en el proyecto de aula (definir propósito de lectura, activación de saberes previos, comprobación constante de comprensión y comprobación de inferencias) sirvieron como caminos para fortalecer los procesos de construcción de sentido de un texto y, a su vez, como formas de fomentar la competencia metacognitiva en el aprendizaje individual y colectivo de los estudiantes.

2.3 La lectura crítica y las pluralidades de sentido

2.3.1 *La utilidad de las pluralidades de sentido en la enseñanza de la lectura crítica*

Para analizar y evidenciar si la propuesta didáctica de esta investigación tuvo una incidencia positiva en la competencia de lectura crítica en los estudiantes de séptimo grado, se empleó la siguiente estructura de análisis: contrastar los datos materiales que se recolectaron en los dos momentos clave del proyecto de aula y revisar si hubo o no un fortalecimiento en las estructuras cognitivas de los estudiantes. Es decir, se cotejaron las respuestas de las consignas abiertas del momento 1 y del momento 2¹¹, las consignas de interpretación y los comentarios. Igualmente, los datos evidenciados en las narrativas guiadas de cada estudiante resultaron reveladores para decretar si las pluralidades de sentido fueron o no un método efectivo para fortalecer la lectura crítica.

El diseño del segundo instrumento de recolección de datos se realizó con base en los mismos parámetros de la prueba de caracterización: lectura y escritura por consignas (Aisenberg, 2005) con dos momentos: i) análisis de seis consignas (dos abiertas y cuatro de interpretación) resueltas por escrito, y ii) elaboración de un comentario final sobre el relato. Para este segundo momento se trabajó con el cuento *La carta*, de Edna Iturralde (2007), con el fin de preservar la comparabilidad con el primer instrumento (temática y demandas cognitivas semejantes).

La aplicación se realizó a los mismos diez estudiantes en condiciones equiparables al primer taller (trabajo individual, material impreso y acompañamiento docente no directivo). No obstante, en este taller se introdujo una variación metodológica: se permitió el trabajo colaborativo, la constatación de sentido con pares o con el profesor y la lectura en voz alta, con

¹¹ El momento uno se refiere a la prueba de caracterización mientras el momento 2 se refiere al taller final. Ambos tuvieron como texto base un cuento de la antología *Cuando callaron las armas* de Edna Iturralde.

el propósito de observar cómo estas interacciones inciden en la construcción de sentido antes, durante y después de la lectura.

Las consignas fueron las siguientes:

Consignas abiertas

- 1) ¿Cuál es su opinión sobre las luchas violentas entre bandos diferentes?
- 2) Según su visión del mundo, ¿por qué los seres humanos emplean la violencia armada para afrontar los problemas entre dos o más bandos?

Consignas de interpretación:

- 1) ¿Qué opina sobre el inicio del cuento? “*Saludos: le escribo para pedirle ayuda porque mi familia y yo estamos amenazados de muerte...*”
- 2) Redacte una opinión sobre la siguiente idea propuesta por el narrador: “*¿Cómo lograr dar vuelta a la página de una historia de sangre y guerra, y mirar a un futuro de paz?*”
- 3) Responda y argumente: ¿Por qué Janette decide romper la carta al final de cuento?
- 4) Tome postura y redacte una opinión sobre el siguiente suceso que relata el narrador: *Pero soldados hutu entraron en la iglesia rompiendo un acuerdo que existía y anunciaron a los refugiados que a la mañana siguiente todos, niños y adultos serían juzgados por traición y condenados a muerte.*

Bajo esta lógica se revisaron los datos del E1 en los dos momentos de lectura y escritura.

Se analizó una consigna abierta, una de interpretación y el comentario final de cada momento. El dato de la consigna abierta del momento uno fue: *Segun mi vision del mundo las guerras no tienen ningun valor porque solo hay muertes; mientras que la consigna abierta del segundo momento fue: Según mi visión del mundo yo creo que los humanos emplean la violencia porque creen que así van a resolver las cosas pero eso no es verdad ya que en vez de solucionarlas*

hacen el problema mas grande debido a que la otra persona va a querer vengarse y van a seguir peleando por mucho tiempo.

Con base en estos datos lingüísticos, se puede inferir que: i) El estudiante pasó de un razonamiento concreto y descriptivo a una estructura más analítica y más crítica, pues en el primer momento no se evidencia una justificación de su valoración categórica (las guerras no poseen valor alguno) mientras que en el segundo momento el estudiante establece una relación de causas lógicas (la violencia no resuelve problemas, al contrario, los agrava ya que genera retaliación y prolonga el conflicto) para corroborar su postura frente al tema; ii) el estudiante, luego del proyecto de aula, emplea conectores lógicos variados con funciones de oposición (en vez de) y de consecuencia (porque, ya que, debido a que) mientras que en el primer momento solo emplea uno (porque) y iii) en el primer momento, la argumentación del estudiante es débil o implícita; tras el proyecto de aula, se observa un avance hacia una argumentación más explícita y consistente, que le permite sustentar su opinión con razones y evidencias.

Considerando esto, las pluralidades de sentido funcionaron como una herramienta de andamiaje para que el estudiante construyera y modificara sus esquemas cognitivos frente a la lectura crítica. Es decir, sus respuestas y sus estructuras iniciales fueron el sustento para que a través de la interestructuración -entre el sujeto y el objeto de aprendizaje- pudiera asimilar y acomodar nuevos métodos de expresar su visión del mundo frente a un tema determinado. La construcción de sentido se vio transformada pues en los datos lingüístico se reflejan un cambio de reorganización cognitiva de mayor complejidad argumentativa, mayor cohesión y un estilo más robusto, lo que sugiere un fortalecimiento en su capacidad crítica-analítica.

Lo anterior se refuerza en el siguiente análisis. Ante la consigna de interpretación del momento uno, el E1 respondió: *La intención del narrador sería que no haya tanta sangre,*

guerra; mientras que en el momento 2 respondió: Yo opino que lo que dice el narrador es cierto porque si yo estuviera en su lugar también me haría la misma pregunta, pero para lograr que haya paz en el mundo hay que uno mismo perdonar, dejar el rencor atrás y encontrar la paz en ti. En estos datos también se evidencia que el estudiante pasa del razonamiento descriptivo al razonamiento analítico, hecho crucial en el desarrollo de la competencia de lectura crítica (Cervantes, 2024). Por otra parte, el estudiante pasa de realizar un argumento descriptivo a establecer un argumento que valora la postura del narrador, en este caso la válida; así mismo, genera un argumento con una hipótesis (si estuviera en su lugar) y con relaciones de causa (para lograr la paz hay que perdonar). En consecuencia, se observa que en la competencia de lectura crítica el estudiante primero describe y, posteriormente, busca conexiones y significados más profundos (Orozco & Aveldaño, 2024) lo que se traduce en una forma para consolidar la visión crítica ante los textos que lee.

Sobre el comentario realizado en el primer momento, el E1 respondió: *Yo pienso en el reclutamiento de jóvenes es malo por que los niños se pueden morir pueden quedar sin niños yo no le veo valor a la guerra solo muertes. El narrador habla de gente distinta no todos buenos pero tampoco todos malos quiere menos sangre (E1).* Mientras que en taller final logró responder: *Sobre el cuento “la carta” puedo decir que la traición y la memoria, aunque son temas muy diferentes ellos se relacionan entre si ya que Janette vivió la traición y lo recuerda con tristeza. Eso se refleja en el cuento cuando los hutu rompen el acuerdo con los tutsi¹² y los condenan a muerte, de acuerdo con esto yo opino que lo que hacen los hutu no es justo ya que se*

¹² Las comunidades hutu y tutsi, pertenecientes al territorio de Ruanda, fueron protagonistas de un conflicto étnico-político que culminó en genocidio. A partir de este acontecimiento histórico, Edna Iturralde ficcionaliza y reconstruye narrativamente los hechos.

suponía que tenían un acuerdo y además matan a personas inocentes que no les habían hecho nada.

A partir de estos datos se puede evidenciar un fortalecimiento en la competencia de lectura crítica. En el primer momento, el E1 centra su discurso en una valoración moral general de la guerra y el reclutamiento (es malo, solo muertes) sin una vinculación directa con las ideas del texto, es decir, no está en la capacidad de asumir ideas ajenas para dialogar con sus propias ideas y construir un sentido de texto robusto. En cambio, en el momento dos, el E1 identifica y asocia ejes temáticos (traición y memoria) para explicar su relación con la experiencia de la protagonista del relato (Janette), sustentarlo con sus ideas (yo opino que... no es justo ya que se suponía que tenía un acuerdo) y con las ideas del texto (esto se refleja en el cuento cuando...).

En relación a la categoría de análisis de lectura como consenso, se aprecia la transformación de una opinión débil a una postura sólida que emplea evidencias textuales para validar su construcción de sentido. En el momento uno el E1 no ofrece razones verificables dentro del texto, mientras que en el momento dos sí lo hace (Sobre el cuento “La carta” puedo decir que..., esto se refleja en el cuento cuando...), factor crucial para participar en una discusión colectiva sobre el sentido del relato. Además, en el momento dos, el E1 emplea habilidades textuales (citar, inferir) para argumentar su lectura individual sobre el incumplimiento de los acuerdos y la victimización de los inocentes. En conjunto, las transformaciones descritas muestran un progreso consistente hacia una lectura más crítica: el estudiante amplía el repertorio conceptual, fundamenta mejor sus afirmaciones y establece conexiones entre texto, contexto y su visión de mundo, lo que indica un fortalecimiento significativo de su competencia de lectura crítica

De otro modo, los datos del E8 manifestaron situaciones diferentes a las del E1. En la consigna abierta del momento uno el E8 dijo: *Mi opinion es que es algo injusto porque es injusto que a los jóvenes los priven de su libertad como a mucho jóvenes tanto al cuento como a la vida real.* En el momento dos, respondió: *En mi opinión las luchas violentas entre bando diferentes son un hecho inhumano ya que asesinan a personas inocente como niños y demás personas. Además pienso que los problemas no se solucionan con violencia sin embargo la personas piensan que asesinando a los demás se solucionan los problemas y debido a esto es que con el pasar de los años ha ocurrido tanta violencia, tanto en Colombia como en otros países.*

Al respecto, se puede detallar que hubo una transformación cognitiva en el estudiante pues amplió su marco de referencia debido a que en el primer dato vincula la ficción con la realidad (tanto al cuento como a la vida real) sin mayor profundidad mientras que el segundo dato asume una perspectiva global (en Colombia como en otros países) aunque no precisa un contexto específico. A pesar de ello, los datos indican un tránsito de lo particular (privación de la libertad) a lo general (hechos inhumanos, persistencia de violencia histórica) lo cual revela una mirada más profunda sobre el tema principal abordado en ambos cuentos: la guerra.

Asimismo, el E8 transforma sus juicios valorativos (es injusto) en explicaciones de causa y efecto de un fenómeno social (falsa creencia de que la violencia soluciona los conflictos cuando en realidad es la causa para la perpetuación de este). De igual forma, como se evidenció en el E1, el E8 realiza conexiones entre las ideas a través de conectores lógicos pertinentes (ya que, sin embargo, debido a esto) lo que sugiere mayor densidad argumentativa al comprobarse una organización discursiva más compleja; este hecho se puede catalogar como una transformación en la capacidad de argumentar una postura mediante razones variadas; es decir, el

E8, luego de participar en el proyecto de aula puede dialogar con sus ideas, las ideas del texto y la realidad empírica que alude el texto.

En consecuencia, bajo la lógica de los procesos de interestructuración de Not (1972) la transformación del E8 puede expresarse de la siguiente manera: en el momento uno (C-J=S1) se limitó a emitir un juicio sin sustento argumentativo mientras que en el momento dos (C+J+R=S2) avanzó en la producción de una calificación con justificación y razones. Es decir, se evidenció que el estudiante amplió sus recursos discursivos y, al mismo tiempo, reorganizó sus estructuras cognitivas al integrar calificación, justificación y razones múltiples en un mismo acto interpretativo. En esta medida, el E8 construye un sentido apropiado del texto porque integra sus propias ideas con las ideas del texto, lo que evidencia un dialogo con la realidad empírica y confirma su avance en lectura crítica. En coherencia con los planteamientos de Freire (2011), la lectura crítica implica usar las ideas propias para problematizar la realidad empírica a la que remite el texto, a través de resignificaciones que emergen de la creatividad y la singularidad de cada lector.

Sobre los comentario realizados, en el primer momento el E8 dijo: *Mi opinion del reclutamiento en los jovenes es triste a veces los obligan y a veces no las familias no lo vuelven a ver y si vuelven pero no por otro lado, la guerra no tiene valor porque conpiten unos a otros el narrador dice gente buena y mala y ni buena el narrador quiere que el pueblo no sea afectado y ya fue afectado;* mientras que en el segundo momento dijo: *La traición es un tema importante en este cuento porque con ello la protagonista pierde a sus padres. Esto se refleja cuando los hutu traicionaron a los tutoi. En mi opinión la traición es un hecho inhumano para el ser humano ya que solo provoca violencia y destrucción.*

A la luz de la estructuración del conocimiento (Not, 1979) se observa una transformación en los esquemas cognitivos del E8. En el primer momento, su respuesta articula valoraciones generales (el reclutamiento es triste), explicaciones vagas (a veces los obligan y a veces no) y un diálogo incipiente con el texto (el narrador quiere que el pueblo no sea afectado y ya fue afectado), además, no establece conexiones claras entre su postura y las ideas del relato. Por lo tanto, en el estado inicial, el E8 tiende a simplificar su análisis y a omitir explicaciones de sus valoraciones. En el momento dos, en cambio, el estudiante organiza su interpretación en torno a una categoría central (la traición es un tema importante) que vincula con una consecuencia interna del cuento (porque con ella la protagonista pierde a sus padres) y la articula con un juicio ético personal (en mi opinión la traición es un hecho inhumano). Esto indica que hay una transformación en sus esquemas mentales ya que su discurso, de orden argumentativo, presenta cambios en la construcción del sentido del texto: pasa de un esquema generalista y simplista a uno temático-causal (la traición causa la muerte de sus padres y esto afecta la vida de la protagonista) y finalizando con una conclusión valorativa del hecho (por lo tanto creo que esto es inhumano).

Por otra parte, al hablar de la pluralidad de sentido como riqueza cognitiva, se puede observar que, en el primer momento, el E8 presenta un conjunto de temas (reclutamiento, guerra, afectación del pueblo) sin desarrollar ninguno con profundidad, lo que dificulta la validación de la construcción de sentido del cuento. Aunque el punto de partida de este comentario esté influenciado por la subjetividad y la imaginación (Larrosa, 2003, Freire, 1984) aún no lo organiza con precisión ya que no emplea relaciones causales ni un diálogo coherente con el texto. En contraste con ello, en el momento dos, el E8 emplea la pluralidad de sentido, mediada por su imaginación, como un eje temático para sustentar su postura; es decir, lo que era borroso e

incompleto en un principio, pasa a ser ordenando y claro. En palabras de Larrosa (2003), el estudiante transforma el acontecimiento de la lectura en conocimiento singular debido a que no repite el texto, sino que responde a este desde su experiencia de vida y su creatividad.

Con el fin de examinar si los estudiantes dialogan con el texto, se analizaron los datos del E6 cuando evaluó algunas ideas que proponía el narrador de los diferentes cuentos. La consigna del momento uno fue: Explique con sus propias palabras la afirmación que hace el narrador cuando dice: “Allí todos tenían un poco de héroes y villanos, de mártires y verdugos”; la del momento dos: Redacte una opinión sobre la siguiente idea propuesta por el narrador: “¿Cómo lograr dar vuelta a la página de una historia de sangre y guerra, y mirar a un futuro de paz?”

En el primer momento, el E6 escribió: *Pues que así como tenían enemigos tenían amigos porque siempre habrá alguien leal que si es tu amigo, mientras que en el momento dos respondió: Opino sobre la idea propuesta del narrador que es difícil de dar vuelta a la página después de una niñez tan traumante, pero no hay que atormentarse por algo que ya pasó, ya que no se puede devolver el tiempo así que lo mejor es seguir con la vida y tratar de olvidar lo que paso o no recordarlo casi.*

En un primer momento se logra detallar que el E6 no empleaba recursos lingüísticos de cohesión para articular la pregunta con la respuesta, hecho que se transforma en el momento dos. Igualmente, la respuesta del momento uno se caracteriza por una argumentación breve sin un respaldo de razones sólidas mientras que en el momento dos se evidencia una respuesta más elaborada ya que establece relaciones causales (dificultad de olvidar, imposibilidad de cambiar el pasado, necesidad de seguir adelante); o sea, el estudiante transita de una elaboración elemental hacia una construcción de sentido más amplia y estructurada, en la que razona que ante la irreversibilidad del tiempo la mejor decisión es seguir adelante. En resumen, el desempeño del

E6, en materia de lectura crítica, sugiere un avance ya que a partir de su interpretación problematiza la realidad empírica (trauma, noción del tiempo) y dialoga con ella por medio de explicaciones causales y sugerencias de acción.

Otro dato material que ayuda a observar la pertinencia de las pluralidades de sentido como herramienta para fortalecer la lectura crítica emerge cuando se revisa al mismo estudiante. Las consignas de interpretación fueron, respectivamente, las siguientes. Momento uno: Lea el siguiente fragmento del cuento y responda: “No te preocupes, hombre. No es ningún secreto que estamos aquí para cuidar nuestro corredor. Si alguien quiere atacarnos, lo puede hacer sin ningún problema -apuntó Rubén.” ¿Por qué cree usted que Rubén demuestra tanta tranquilidad ante un posible ataque armado enemigo? Momento dos: Tome postura y redacte una opinión sobre el siguiente suceso que relata el narrador: “Pero soldados hutu entraron en la iglesia rompiendo un acuerdo que existía y anunciaron a los refugiados que a la mañana siguiente todos, niños y adultos serían juzgados por traición y condenados a muerte”.

En el momento uno, ante la consigna de interpretación el E6 respondió: *Puede ser para atacarlo, o sea que sea una trampa o porque confía en él y piensa que no es un enemigo,* mientras que en el momento dos argumentó: *Opino sobre el suceso que no me gusta en la forma que se están vengando. Es decir, no me parece justo que rompan leyes que tienen. Además, así no se solucionan los conflictos, los conflictos se solucionan hablando, no hay necesidad de irse a golpes y violencia.*

En el primer momento, el estudiante se concentra en realizar hipótesis breves sobre el posible sentido del fragmento narrativo haciéndolo de forma repetitiva, sin desarrollo argumentativo considerable; además, omite las posibles conexiones que se pueden articular con la realidad empírica. Por otra parte, en el segundo momento, se observa una transformación en el

razonamiento que plantea frente al sentido de otro fragmento narrativo, debido a que emite una valoración explícita (no me gusta en la forma en la que se están vengando), lo califica desde una noción ética y jurídica (no me parece que rompan las leyes) y plantea una solución pacífica (los conflictos se solucionan hablando).

Sobre los comentarios, en el primer momento, el E6 no escribió comentario alguno, pues manifestó explícitamente no saber cómo responder a la consigna. En el segundo momento configuró su comentario así: *A partir de la lectura del cuento “La carta” se puede observar que la traicion y la amistad son temas que se relacionan entre si porque en las relaciones humanas parece que importa mas el beneficio propio que el de otra persona. La traicion se relaciona con el texto donde dice “pero soldados hutu entraron a la iglesia rompiendo un acuerdo que existía y anunciaron a los refugiados que a la mañana siguiente todos, niños y adultos serían juzgados por traición y condenados a muerte”, opino que esto no está bien , porque hay que respetar las leyes o acuerdos y aceptar la realidad ya que por eso fue que rompieron el acuerdo los hutu. Por lo tanto, no me parece agradable ni justo.*

El caso del E6 se incluyó para señalar que el desconocimiento de un género textual (el comentario) aunque aparezca como una debilidad en escritura más que en lectura, es un indicio de una falencia en lectura porque la competencia lectora crítica implica no solo comprender, sino organizar y exteriorizar esa comprensión en una forma discursiva pertinente al propósito comunicativo. Según Sraïki & Jolibert (2009), la lectura crítica se materializa en producción y se valida en el espacio del diálogo y la argumentación; entonces, si el estudiante no sabe cómo comentar, es probable que no haya configurado una construcción de sentido con postura, evidencias y juicios diferenciados (intentio operis/intentio lectoris), ni haya superado, como dice Freire (2012), la curiosidad ingenua con una postura explícita.

A pesar de la ausencia de comentario inicial, se puede inferir que el E6, en el momento dos, asume una postura explícita y reconoce un eje problemático. El alumno identifica temas (traición y amistad), formula una tesis (el beneficio propio sobre el beneficio del otro) y la sustenta con un pasaje del relato (se relaciona con el texto donde dice...). En este sentido, el estudiante no se limita a reproducir el contenido, sino que dialoga con el texto: interpreta, valora y proyecta el conflicto hacia una problemática social más amplia (tensión entre interés propio, justicia y pactos colectivos)

Con lo anterior, se corrobora que, en términos de lectura crítica, los estudiantes transformaron su capacidad para dialogar con el texto y con la realidad empírica que este suscita. El estudiante cuestiona el valor de la venganza y las actuaciones fuera de la ley, dialoga con la realidad al proyectar principios y valores aplicables a los conflictos humanos. Es decir, el cuento se concibe como un dispositivo cognitivo para reflexionar sobre el mundo que rodea al estudiante y no solo como una amalgama de ideas que no trasciende el plano lingüístico. En suma, esta transición cognitiva revela que las pluralidades de sentido favorecen el desarrollo de un pensamiento crítico en el estudiante, en tanto permiten la construcción de sentidos propios, mediados con texto y articulados con la realidad social.

En esta línea, las pluralidades de sentido sirvieron como una herramienta didáctica para que los estudiantes fortalecieran su competencia de lectura crítica al participar en un proyecto de aula. Lo anterior se sustentó en que hubo una transformación en la construcción de sentido a través de un razonamiento analítico que se concentró en explicar las causas y los efectos de diferentes fenómenos sociales. De igual manera, las estructuras mentales se transformaron ya que se corroboró la construcción de un discurso organizado que presentaba matices (oposición, adición, explicación) marcados por el uso de conectores lógicos. De manera sustancial, se

observaron que las respuestas de los estudiantes estaban constituidas por calificaciones justificadas en razones múltiples y que estas se establecieron como un diálogo entre las ideas del lector, del texto y de la realidad empírica. En suma, se evidenció un fortalecimiento en la competencia de lectura crítica de los lectores del proyecto de aula.

3. Conclusiones

Esta investigación abordó el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de séptimo grado de un colegio público rural, aprovechando las pluralidades de sentido mediante un proyecto de aula como estrategia didáctica. El objetivo general fue mediar los procesos de lectura crítica a través de dicho proyecto, integrando esas pluralidades. Para ello se plantearon tres objetivos específicos: i) identificar las fortalezas y dificultades de lectura crítica de los estudiantes; ii) caracterizar las pluralidades de sentido presentes en sus producciones textuales; y iii) describir su percepción sobre el proyecto de aula en relación con su aprendizaje en lectura crítica. De manera integral, se buscó establecer el nivel inicial, diseñar e implementar una intervención orientada al fortalecimiento cognitivo y, posteriormente, valorar su eficacia.

La mediación de los procesos de lectura a través del proyecto de aula permitió que los estudiantes se concibieran como lectores y productores de sentido capaces de construir conocimiento de forma individual, como de forma colectiva. Mediante el diálogo y el consenso, los estudiantes actuaron sobre la base de sus propias capacidades para interpretar los textos propuestos y ajustarlos a sus visiones de mundo individual. Esta noción de vida cooperativa validó la asimetría cognitiva como un recurso didáctico debido en el que cada alumno avanzó a su ritmo y, si era posible, ayudó a que otros avanzaran, en medio de las dificultades cognitivas para leer un texto y tomar una postura frente a las ideas de este.

En consecuencia, la mediación de la lectura crítica a través del proyecto de aula permitió articular las pluralidades de sentido como una estrategia para potenciar las lecturas situadas. Esto se evidenció en las argumentaciones escritas del taller final del proyecto, pues allí los estudiantes tomaron posturas claras, contrastaron perspectivas propias y ajenas, realizaron inferencias,

sostuvieron sus puntos de vista con evidencia textual y articularon razones para construir sentido del texto. Los resultados ofrecen indicios sólidos de la eficacia de la mediación por proyectos como estrategia para promover y fortalecer la lectura crítica en contextos rurales.

Lo anterior fue posible gracias a los hallazgos de la prueba de caracterización inicial del proyecto, que ofreció un panorama integral de las bases cognitivas desde las cuales intervenir didácticamente. La identificación de las fortalezas y las debilidades permitió integrar mediaciones pertinentes para transformar y potenciar las estructuras mentales de los estudiantes. Al inicio del proyecto, los estudiantes construían sentido de manera borrosa o incompleta, lo que dificultaba la precisión de sus posturas debido a las ambigüedades discursivas; de igual manera, los estudiantes no dialogaban con el texto o los contextos de la realidad empírica, no presentaban evidencia para fundamentar sus análisis y presentaban limitaciones discursivas para contrastar ideas mediante marcadores lingüísticos, como los conectores lógicos. A pesar de estas dificultades iniciales, los estudiantes contaban con una base incipiente: podían valorar una situación desde sus propios esquemas y ritmos de aprendizaje y proponer respuestas, aunque ambiguas y con escasa justificación.

El análisis de la prueba de caracterización se realizó a partir de cinco ejes teóricos: la pluralidad de sentido, la lectura como consenso, leer es construir sentido, leer críticamente es dialogar con el mundo y el conocimiento como estructura observable. Estos ejes facilitaron la construcción de una intervención didáctica que vinculara los resultados con las necesidades y los deseos de aprendizaje de los estudiantes, bajo la concepción del proyecto de aula como estrategia didáctica. Para mediar estos ejes, se propuso un taller de lectura y escritura en profundidad para desarrollar el uso y la pertinencia de evidencias textuales; la lectura y la escritura como prácticas discursivas cohesivas y coherentes; el contraste de perspectivas para dialogar consigo mismo y

con el otro; y la regulación metacognitiva de estos procesos. A través de estas propuestas didácticas, se emplearon las fortalezas y las debilidades como insumos para la transformación cognitiva de los estudiantes mediante actividades estructurantes (interestructuración) que promovieran el intercambio y discusión de ideas, junto con nociones de consenso en las que se aceptaron, se matizaron y se rechazaron las construcciones de sentido que cada estudiante realizaba sobre el texto y la realidad empírica. Este diseño favoreció la toma de postura argumentada y la transformación progresiva de la pertinencia discursiva.

Por otra parte, las pluralidades de sentido operaron como un recurso cognitivo, mediado didácticamente, cuando estas se vincularon a procesos discursivos de orden argumentativo. El diálogo con el texto, la coherencia, la metacognición y el uso de evidencia fueron factores determinantes para que la riqueza cognitiva de los estudiantes se transformara en lectura crítica. En el taller final, las producciones escritas de los educandos visibilizaron cambios: las construcciones de sentido dejaron de ser borrosas, descriptivas y dispersas para convertirse en interpretaciones sólidas y dialógicas; las suposiciones y descripciones se convirtieron en argumentos sustentados con referencias textuales o contextuales; el desorden discursivo se transformó en estructura coherente mediante el uso de conectores lógicos que añadieron matiz a las construcciones de sentido. Por lo tanto, la transformación cognitiva evidenciada sugiere un tránsito de lecturas superficiales y ambiguas hacia lecturas más densas, con ideas verificables y debatibles.

Por consiguiente, la utilidad de las pluralidades de sentido, en didáctica de la lectura crítica, se evidencia como un recurso cognitivo y didáctico que potencia la lectura crítica en estudiantes de séptimo grado. La utilidad práctica de este concepto se refleja en las transformaciones consistentes de los estudiantes quienes pasaron de realizar opiniones implícitas y descriptivas a

consolidar argumentaciones explícitas ampliadas y validadas mediante referencias textuales y conexiones con el contexto. Este avance se promovió a través de actividades estructurantes, tales como: lectura por consignas, lecturas guiadas, espacios abiertos de discusión, argumentación oral y escrita, trabajo colaborativo y mediación docente. De este modo, la pluralidad de sentido direccionó la dispersión interpretativa inicial de los estudiantes y la transformó en un insumo para fortalecer la lectura crítica.

En síntesis, desde la voz de los estudiantes de séptimo grado, el proyecto de aula fue pertinente y formativo: fortaleció la construcción colaborativa del conocimiento —con apoyos entre pares, lectura en voz alta y coevaluación— y promovió prácticas metacognitivas concretas (borradores, esquemas, subrayado, monitoreo de comprensión) para gestionar dificultades reales de lectura y escritura. La lectura crítica fue entendida y ejercida como una práctica letrada para leer en profundidad. Inferir, dialogar con el texto y vincularlo con la realidad, pasando de opiniones generales a argumentaciones sustentadas con evidencias y expresadas bajo criterios de validez y respeto, fueron las habilidades determinantes para garantizar dicha profundidad. También reconocieron la toma de postura como rasgo central de la lectura crítica, sujeta a criterios compartidos de consenso (pertinencia de la evidencia, consistencia lógica, precisión discursiva) para el escrutinio colectivo. En conjunto, estas percepciones confirman la relevancia del enfoque por proyectos para fortalecer aprendizajes en colectivo y, al mismo tiempo, sugieren la conveniencia de sostener estas mediaciones en futuras implementaciones.

4. Recomendaciones

Para futuras investigaciones en contextos rurales, se recomienda implementar talleres de lectura y escritura en profundidad con consignas abiertas y de interpretación que integren explícitamente la toma de postura, el uso de evidencias textuales y el empleo pertinente de conectores lógicos. Al mismo tiempo, resultaría pertinente que la asimetría cognitiva -productora de las diferentes pluralidades de sentido- se contemplara como un concepto fundamental en las intervenciones didácticas que busquen fortalecer procesos de lectura crítica.

Asimismo, se recomienda que la vida cooperativa y la construcción colectiva del conocimiento impacten en las futuras mediaciones que se lleven a cabo en las aulas del país, debido a que favorece a la lectura crítica como una competencia y una actitud dialógica que impacta positivamente las estructuras mentales de los estudiantes. En escenarios rurales, donde pueden existir limitaciones de tiempo y materiales, el trabajo colaborativo permite distribuir saberes, socializar estrategias y sostener la toma de postura con criterios compartidos de validez, factores determinantes para construir y consolidar una comunidad lectora.

Referencias bibliográficas

Aisenberg, B. (2005). *La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos*. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, núm. 3, septiembre de 2005.

Albán, W. E. M., Vallejo-Valdivieso, P. A., & Martínez, M. E. M. (2019). Estructuras mentales y aprendizaje autorregulado en generación de aprendizaje significativo. *Cienciamatria*, 6(10), 629-645. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i10.259>

Altamirano, W. P. C. (2023). Análisis de la comprensión lectora en la educación. *Horizontes. Revista De Investigación en Ciencias De La Educación*, 7(31), 2699-2710. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.695>

Alvarado Ortega, M. P., & Balderas Domínguez, J. (2023). Comprensión lectora y experiencias de vida: percepciones de estudiantes de secundaria en contextos escolares y socioculturales de Ciudad Juárez (México). *Papeles: Revista de la Facultad de Educación Universidad Antonio Nariño*, 15(29).

Álvarez Maestre, A. J., Mendoza Meza, M. T., Moreno Rozo, L. M., & Garavito Patiño, J. (2020). Lectura crítica y pensamiento reflexivo en la práctica pedagógica de profesores de básica secundaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(2), 39-60.

Aramendiz Tatis, & Márquez Rodríguez, L. L. (2025). Lectura crítica mediante los cuentos de Gabriel García Márquez. *Revista UNIMAR*, 43(1), 151-163. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4170>

Argüello, R. (2013). El lector como cazador (De sentidos). *Bogotá: Net Educativa Editorial*.

Ato, L. A. L., Chura-Quispe, G., & Guillén, J. Y. C. (2022). Nivel inferencial de la comprensión lectora y su relación con la producción de textos argumentativos. *Boletín De La Academia Peruana De La Lengua*. <https://doi.org/10.46744/bapl.202201.013>

Ayala, J. M. L. (2020). El aprendizaje basado en problemas y el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico. *Revista EDUCA UMCH*, (15), 88-101.
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202015.130>

Baena, L. A. (1989). El lenguaje y la significación. *Lenguaje*, (17), 9-22.

Barreyro, J. P., Ordóñez, J., Formoso, J., & Calero, A. D. (2023). Producción de inferencias explicativas en la comprensión de textos expositivos: el papel de la aptitud verbal, la memoria de trabajo y la atención selectiva. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 41(1).
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.11920>

Barturen, J. A. and Olalla, A. M. G. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y desarrollo sostenible en el grado de educación primaria. *Enseñanza De Las Ciencias. Revista De Investigación Y Experiencias Didácticas*, 38(2), 5-24.
<https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2717>

Beltrán, A. L. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (Vol. 179). Grao.

Betancur, M. I. G., Garzón, C., & Pitalúa, R. R. C. (2023). Fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de secundaria a través del uso de la intertextualidad. *Revista Internacional De Cooperación Y Desarrollo*, 10(2), 95-107. <https://doi.org/10.21500/23825014.6805>

Bezanilla, M. J., Ruiz, M. P., Nogueira, D. F., Arranz-Turnes, S., & Campo, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 89-113. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000100089>

Carbonell-García, C. E., Temoche-Guevara, C., & Hernández, C. A. M. (2023). Efectividad de estrategias docentes para la comprensión lectora. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(1), 625-635. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2823>

Cárdenas-Cordero, N. M. and Castro-Salazar, A. Z. (2022). Aprendizaje basado en problemas para la enseñanza de lectura académica: utopía o realidad. *Explorador Digital*, 6(3.1), 28-53. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v6i3.1.2273>

Cardona, D. O. P. and Alzate, Y. T. (2022). Prácticas de lectura crítica en el grado noveno desde un enfoque sociocultural y multimodal. *Lenguaje*, 50(2S), 404-434. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i2s.11887>

Carrillo, M. C., Martínez, A. C., & Abad, M. P. (2021). Evaluación en educación secundaria: estrategias y técnicas utilizadas por el profesorado de la región de murcia (españa). *Almanaque*, (37), 37-62. <https://doi.org/10.58479/almanaque.2021.27>

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

Castañeda, P., García, R. J. B., Arones, M., & Atencio-Mendoza, C. M. R. (2023). Dinámicas de lectura para mejorar el aprendizaje significativo en adolescentes de una institución

educativa. Horizontes. Revista De Investigación en Ciencias De La Educación, 7(31).

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.679>

Castillo, P. P. P., Trejos, S. P., Tamayo, O. D. Á., & Ortega, F. J. R. (2017).

Argumentación y modelos explicativos de los estudiantes de séptimo grado en torno al concepto tejido muscular. Revista Bio-Grafía Escritos Sobre La Biología Y Su Enseñanza, 10(19), 891.

<https://doi.org/10.17227/bio-grafia.extra2017-7253>

Castrillón Rivera, E. M., Morillo Puente, S., & Restrepo Calderón, L. A. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria.

Cervantes, N. P. C. (2024). La relación entre investigación y lectura crítica y su aplicación en el aprendizaje escolar. Paradigma: Revista De Investigación Educativa, 31(51), 145-158. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v31i51.18192>

Chong-Alvarado, L. N. (2021). Programa alternativo para la mejora de la comprensión lectora en escolares peruanos. PSIQUEMAG/ Revista Científica Digital De Psicología, 10(1), 25-36. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v10i1.2742>

Chumbi-Morocho, M. and Cárdenas-Cordero, N. M. (2022). Aprendizaje basado en problemas y desarrollo de la lectura en niños de 7 años en educación intercultural bilingüe: estudio de caso. 593 Digital Publisher CEIT, 7(3-2), 42-52. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.3-2.1188>

Cordero, N. M. C., & Salazar, A. Z. C. (2022). Aprendizaje basado en problemas para la enseñanza de lectura académica: utopía o realidad. *Explorador Digital*, 6(3.1), 28-53.

Córdova, H. J. M., Ajila, M. A. T., Suquitana, V. P. Á., Álvarez, G. M. A., Suárez, E. J. S., & Japón, J. H. V. (2025). El lenguaje como mediador del pensamiento crítico en la educación secundaria. *South Florida Journal of Development*, 6(10), e5848.

<https://doi.org/10.46932/sfjdv6n10-006>

Coronado, D. M., & Miyashiro, M. M. N. (2019). Estrategias de aprendizaje autónomo en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria. *Propósitos y representaciones*, 7(2), 134-159.

de La Salle.

de Zubiría Samper, J. et al. (2014) Habilidades de pensamiento. *Revista Magisterio* N. 66.

Delgado, P. C. (2024). La eficacia del aprendizaje basado en proyectos en el desarrollo de un aprendizaje significativo y las habilidades del siglo xxi. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(4). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2366>

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). Introducción general. *La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. Manual de investigación cualitativa, 1.*

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2015). *Manual SAGE de investigación cualitativa. Vol. IV.* Traducción publicada por acuerdo con SAGE Publications (Londres, Nueva Delhi y Estados Unidos)

Diez, M. A., Vásquez, D. A. L., Rodríguez, M. N., Casadío, S., & Mejía, L. S. R. (2023). Innovación pedagógica en geociencias desde la lectura crítica y la argumentación pragmadialéctica. *Páginas De Educación*, 16(1), 01-27. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i1.2758>

Eco, Umberto (1981). *Lector in fabula*. Editorial Lumen, S.A.

Eco, Umberto (1992). *Los límites de la interpretación*. Editorial Lumen, S.A.

Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata, S.L.

Espinales, G. M. S., Roldán, G. M. R., & Morante, D. E. S. (2024). Comprensión lectora en los estudiantes de bachillerato de la unidad educativa uruguay de portoviejo. *MQRInvestigar*, 8(2), 1544-1562. <https://doi.org/10.56048/mqr20225.8.2.2024.1544-1562>

Estrada, O. R., Hilt, J. A., & Trisca, J. O. (2021). Comprensión lectora en estudiantes de escuela preparatoria abierta: efecto de una intervención basada en la motivación y las estrategias metacognitivas. *Apuntes Universitarios*, 11(3), 311-330. <https://doi.org/10.17162/au.v11i3.708>

Fernández, A. C., García-Carpintero, A. A., Morgado, B., & Aguilar, N. M. (2021). Methodological strategies of faculty members: moving toward inclusive pedagogy in higher education. *Sustainability*, 13(6), 3031. <https://doi.org/10.3390/su13063031>

Fernández, M.P., Jiménez, V., & Alvarado, J. (2010). La Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA): Un Instrumento para Evaluar Metacognición y Funciones Ejecutivas en Tareas de Lectura. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, Abril 2010, Vol.10, N°1, pp. 95-116

Ferreras, A. P., Lira, M. M., Calderón, J. F., & Zúñiga, C. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos. *Ocnos*, 18(1), 21-30. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1781

Ferroni, M. (2021). Habilidades relacionadas con la comprensión lectora en lectores iniciales que crecen en contextos de pobreza. *CES Psicología*, 14(3), 1-18.

<https://doi.org/10.21615/cesp.5188>

Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R., & León, J. A. (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español. *Psicología Educativa*, 25(2), 91-99. <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>

Fonseca, L., Migliardo, M. G., Simian, M., Olmos, R., & León, J. A. (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español.

Freire, P (2022) *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores

Freire, P. (2004) *La importancia de leer y el acto de liberación*. Siglo Veintiuno Editores

Freire, P. (2011) *Educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno Editores

Freire, P. (2012) *Pedagogía de la autonomía*. Siglo Veintiuno Editores

Freire, P.; Faundez, A. (2013) *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo Veintiuno Editores

Gannar, S. and Kilani, C. B. (2025). Contextualized learning and social constructivism: implementing a project-based approach in information systems development education. *Journal of Science Learning*, 8(1), 15-24. <https://doi.org/10.17509/jsl.v8i1.72667>

García Macías, A. M., & Chancay García, L. (2023). La gamificación: Un estudio teórico para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes. *Journal Scientific MQRInvestigar*, 7(3), 4496-4515.

García-Macías, A. M. and Chancay-García, L. (2023). La gamificación: un estudio teórico para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes. *MQRInvestigar*, 7(3), 4496-4515. <https://doi.org/10.56048/mqr20225.7.3.2023.4496-4515>

Gavilanes-Martínez, J. M., Obando-Gómez, Y. J., & Rivas-Ordoñez, B. P. (2022). La lectura en voz alta, como propuesta para mejorar la lectura crítica en los estudiantes de grado séptimo. *Revista Criterios*, 29(1), 60-81.

Gómez, I. A., Consuegra, M. E. Á., & Romero, Y. M. (2020). Educar para formar Lectores: Leer y Escribir para crear Sentidos. *Revista de investigación, formación y desarrollo: Generando productividad institucional*, 8(1), 3.

Gonzales, N., & García, B. (2020) *Diario de Campo: Observaciones y Reflexiones sobre el Terreno*. FUOC, Barcelona

González, F. C. and Rodríguez, N. C. P. (2019). Reflexiones sobre lectura crítica como una necesidad más allá del ambiente escolar. *Educación Y Ciencia*, (20), 169-188.

<https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2017.20.e8914>

Gottheil, B., Brenlla, M. E., Barreyro, J. P., Pueyrredón, D., Aldrey, A., Buonsanti, L., ... & Molina, S. (2019). Eficacia del programa lee comprensivamente para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *Revista De Psicología Y Educación - Journal of Psychology and Education*, 14(2), 99. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.175>

Guerrero-Jirón, J. R., López-Feijoo, M. A., & Galarza-Mora, W. G. (2023). Los proyectos de aula como estrategia didáctica en el proceso educativo en la educación superior.

MQRInvestigar, 7(3), 2529-2544. <https://doi.org/10.56048/mqr20225.7.3.2023.2529-2544>

Gutierrez, A. P., Londoño, D. M. M., Landínez-Martínez, D., & Toro-Zuluaga, N. A. (2025). Las variables sociales y la conciencia metacognitiva de los jóvenes adultos colombianos.

Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud, 20(3), 1-32.

<https://doi.org/10.11600/rllcsnj.20.3.5379>

Hernández, M. A. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3(31), 63-74.

Huamán, G. R. L. (2022). Desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes a partir del aprendizaje basado en problemas: una revisión sistemática. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 3(2), 132-144. <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.70>

Huari, M. Y. Á., Vargas, I., & Panduro, B. C. (2022). Habilidades inferenciales en estudiantes de educación secundaria de lima, Perú. *Investigación Y Postgrado*, 37(2), 133-155. <https://doi.org/10.56219/investigacionypostgrado.v37i2.1464>

Huo, N. and CHO, Y. (2020). Investigating effects of metacognitive strategies on reading engagement: managing globalized education. *Journal of Industrial Distribution & Business*, 11(5), 17-26. <https://doi.org/10.13106/jidb.2020.vol11.no5.17>

Huo, N., & Cho, Y. C. (2020). Investigating effects of metacognitive strategies on reading engagement: managing globalized education. *The Journal of Industrial Distribution & Business*, 11(5), 17-26.

Ibarra, C. d. I. Á. M. (2020). Comprensión lectora y rendimiento escolar. *Revista Boletín Redipe*, 9(1), 121-131. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i1.900>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2025). *Guía de orientación Saber 11*.

Iturralde, E. (2007) *Cuando callaron las armas*. Grupo Editorial Norma.

Jabbar, R. A. & Halim, N. D. A. (2024). The impact of project-based learning through integrating the use of technology in computer science courses on students' acquisition of programming skills. *Innovative Teaching and Learning Journal*, 8(1), 1-14.

<https://doi.org/10.11113/itlj.v8.152>

Jiménez, A. D. O., Valverde, Y. F. Z., Macias, J. C. E., Centeno, J. A. H., Trujillo, G., Oviedo, M. Y. M., ... & Troya, L. A. (2024). La influencia de los clubes de lectura en el desarrollo de la comprensión lectora y el pensamiento crítico en estudiantes educación general básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 4163-4180.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13883

Jiménez, S. A. B. (2023). Una práctica sociocultural de lectura y escritura en alumnos de un grupo multigrado. *Diálogos Sobre Educación*, (27). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i27.1287>

Jolibert, J. (1995). *Formar niños lectores y productores de textos*. Chile, Hachette.

Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de educación*, 46, 89-105.

Jurado, F. (2008) La formación de lectores críticos en el aula. *Revista Iberoamericana de educación* 46, p. 89-105.

Jurado, F. (2016) *Lectura crítica para el pensamiento crítico*. Red colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje

Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.

Lazarus, K. U. and Anwalimhobor, N. B. I. (2023). Metacognitive awareness of reading strategies as predictors of reading comprehension achievement among students with learning disabilities in nigeria. *IJDS Indonesian Journal of Disability Studies*, 10(1).

<https://doi.org/10.21776/ub.ijds.2023.010.01.07> Lectura y Escritura en la Educación Superior (REDLEES). Bogotá: Universidad

Lazarus, K. U., & Anwalimhobor, B. I. (2023). Metacognitive awareness of reading strategies as predictors of reading comprehension achievement among students with learning disabilities in Nigeria. *Indonesian Journal of Disability Studies*, 10(1), 83-94.

Ledesma-Pérez, F., Montero, J. M. C., Caycho-Ávalos, M. P., & Rosales-Llontop, R. (2020). La intertextualidad en egresados de educación básica. *Revista Innova Educación*, 2(3), 456-473. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.006>

Leeming, P. (2021). The influence of small groups on leader stability and task engagement in the language classroom. *Language Teaching Research*, 28(1), 52-78. <https://doi.org/10.1177/1362168821989866>

Lema, E. A. C., Marmolejo, G. P. L., Lapo, M. I. J., Montalván, F. A. M., Raura, J. A. Q., & Castillo, C. O. R. (2025). La lectura crítica y el debate académico como estrategias para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de décimo año de educación general básica.. *Revista Científica Multidisciplinaria Tsafiki*, 1(2), 296-315. <https://doi.org/10.70577/cm795m33>

Lema, E. A. C., Marmolejo, G. P. L., Lapo, M. I. J., Montalván, F. A. M., Raura, J. A. Q., & Castillo, C. O. R. (2025). La Lectura Crítica Y El Debate Académico Como Estrategias Para Potenciar La Comprensión Lectora En Estudiantes De Décimo Año De Educación General Básica. *Revista Científica Multidisciplinaria Tsafiki*, 1(2), 296-315.

León, D. M. R. (2021). Progresiones curriculares para aprender sobre —y a través de— la argumentación oral en la eso. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(4), e879. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.879>

Londoño, D. M. M., Cardozo, M. O., Ferreras, A. P., & Alzate, Ó. E. T. (2021). Los juicios metacognitivos como un campo emergente de investigación. Una revisión sistemática (2016-2020). *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 188-223.

Londoño, E. P., Ahumada, V., Gutiérrez, D., & Gamboa, M. C. (2020). Conductores socioeconómicos sobre la lectura crítica según las pruebas saber pro en Colombia 2015. *Formación Universitaria*, 13(4), 45-56. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062020000400045>

Luna-Gijón, G., Nava-Cuahutle, A. A., & Martínez-Cantero, D. A. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, 6(11), 245-264.

Martin-Ruiz, I., & González-Valenzuela, M. J. (2022). Análisis de la comprensión lectora y sus dificultades en adolescentes. *Anales de psicología*, 38(2), 251-258.

Meza, P. R. G. (2022). Análisis de la enseñanza de la lectura crítica en la Educación Secundaria en Colombia y la necesidad de nuevas formas de intervenciones didácticas para su abordaje. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 10(2), e8-1.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y competencias ciudadanas. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). Derechos básicos de aprendizaje: Lenguaje (V.2). Ministerio de Educación Nacional.

Miranda, A. J. M., Rodríguez, G. F. M., & Lora, A. A. A. (2023). Lectura inferencial y mediaciones tecnológicas en la básica primaria en Colombia. *Revista Oratores*, 1(18), 12-26.
<https://doi.org/10.37594/oratores.n18.830>

Molina-Montes, A., Pérez-Villamizar, D. I., Domínguez-Angarita, D. D., Yohaid-Trujillo, Y. L., Rojas-Caballero, J. A., & Lizcano-Gómez, K. G. (2023). La metacognición como factor de potenciación y desarrollo de competencias de aprendizaje en los estudiantes. *AiBi Revista De Investigación, Administración E Ingeniería*, 11(3), 23-35.
<https://doi.org/10.15649/2346030x.3206>

Morocho, M. C., & Cordero, N. M. C. (2022). Aprendizaje Basado en Problemas y desarrollo de la lectura en niños de 7 años en Educación Intercultural Bilingüe: Estudio de caso. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(3), 42-52.

Mosquera, C. L., Pérez, M. L. R., Rubio, M. A. C., & Camino, L. E. Q. (2023). Enfoque neuropsicológico de conciencia metacognitiva en estudiantes universitarios. análisis correlacional. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(1).
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.488>

Muñoz, S. M. B., & Jiménez, B. I. M. (2024). Estrategia Didáctica Centrada En La Narrativa Para Fortalecer La Lectura Crítica. *La Casa del Maestro*, 2(2), 24-36.

Nieto, C., Congote, J. D. E., Poa, Ф. Ё. M., & Rubiano, Y. (2019). Investigación-acción. un ejercicio para fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora. Archivos De Ciencias De La Educación, 13(16), e073. <https://doi.org/10.24215/23468866e073>

Ocampo-Pizarro, S. R., Pajuelo-Gamboa, J. P., Garro-Aburto, S. F., Mendoza-Zuñiga, M., & Llerena-Espinoza, E. M. (2025). Influencia del pensamiento crítico en la comprensión inferencial de estudiantes de secundaria. Horizontes. Revista De Investigación en Ciencias De La Educación, 9(38), 1674-1685. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1008>

Orozco, W. J. G. and Avendaño, D. F. Z. (2024). Lectura crítica para la emancipación: hacia una lectura transformadora. Revista Senderos Pedagógicos, 16(1), 85-99. <https://doi.org/10.53995/rsp.v16i1.1695>

Ortega, F. J. R. & Cardona, L. A. O. (2019). Relaciones de cooperación y especialización entre la argumentación. Didacticae, (5). <https://doi.org/10.1344/did.2019.5.57-72>

Ortega, M. P. A. and Domínguez, J. B. (2023). Comprensión lectora y experiencias de vida: percepciones de estudiantes de secundaria en contextos escolares y socioculturales de ciudad Juárez (México). Papeles, 15(29). <https://doi.org/10.54104/papeles.v15n29.1459>

Ortega-Ruipérez, B. (2022). El rol de las estrategias metacognitivas en la enseñanza semipresencial: hábitos de estudio y comprensión lectora.

Ortiz, A. M. R., Cardona, D. E. P., & Ducuara, I. T. (2020). Desarrollo de niveles argumentativos a partir de una unidad didáctica basada en la discusión de problemas socialmente vivos. Academia Y Virtualidad, 12(2), 5-21. <https://doi.org/10.18359/ravi.4282>

Padilla, M. T. (2002). Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa. EDITORIAL CCS, MADRID

Pando, M. E. J., Ortega, D. P. C., & Torres, G. B. G. (2022). El uso del subrayado para la comprensión lectora en educación básica. *Portal De La Ciencia*, 2(1), 15-26.
<https://doi.org/10.51247/pdlc.v2i1.296>

Pérez, E. J. (2023). Pensamiento crítico VS competencia crítica: Lectura crítica. *Investigaciones sobre lectura*, 18(1), 1-26.

Pommiez, M. C., Lara-Inostroza, F., & Puga-Larraín, J. (2021). Evaluación de la lectura académica en estudiantes que ingresan a la educación superior. *Ocnos*, 20(3).
https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2614

Ponencia presentada en el IV Encuentro internacional y V Nacional de la Red de

Puente, A., Gutiérrez-de-Blume, A. P., Calderón, J., & Rojas, L. (2025). Validación psicométrica de un test de comprensión lectora y conciencia metacognitiva en estudiantes universitarios. *Ocnos*, 24(2).

Ramírez, S. M. G., Farinango, J. E. T., Trujillo, W. D. T., & Sánchez, M. J. M. (2024). Importancia de la metodología del aprendizaje basado en proyectos en el desarrollo de la educación ambiental de los estudiantes de décimo de básica de la unidad educativa municipal del milenio “bicentenario”. *Reciamuc*, 8(1), 528-540.
[https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.\(1\).ene.2024.528-540](https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(1).ene.2024.528-540)

Riera, S. E. A., Luis, E., & Girona, M. T. M. (2024). "diez minutos de lectura", una iniciativa para fortalecer el hábito lector en primero de la eso. una propuesta para motivar la

lectura en el aula. *Didacticae: Revista De Investigación en Didácticas Específicas*, (15), 1-4.
<https://doi.org/10.1344/did.42357>

Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Rivera, E. M. C., Puente, S. M., & Calderón, L. A. R. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales Y Educación*, 9(17), 203-231. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a10>

Rivera, E. M. C., Puente, S. M., & Calderón, L. A. R. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales Y Educación*, 9(17), 203-231. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a10>

Rodríguez, C. A. T., Trujillo, Y. D., Pérez, M. A., Pala, W., & Pupiales, E. (2025). Inserción curricular del aprendizaje basado en proyecto (abp) en el área de lengua y literatura. *Revista Multidisciplinar De Estudios Generales*, 4(3). <https://doi.org/10.70577/reg.v4i3.193>

Romero-Olarte, B. and Ramírez-Rojas, M. I. (2020). Lectura crítica a partir de problemas socialmente relevantes. *Pensamiento Y Acción*, (30), 6-20.
<https://doi.org/10.19053/01201190.n30.2021.12110>

Rondón Herrera, G. (2014) Condiciones y características de un lector crítico en el aula de clase. En *La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa* (p.19-45). Editorial Kimpres

Rondón, H. G. & Paéz, M.R. (2014) *La lectura crítica : propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa*. Kimpres. Universidad de la Salle.

Ruiz Peñalver, S. M., Montero González, B., Porcel Rodríguez, L., & Molina Belmonte, J. (2025). El ABP como estrategia de aprendizaje colaborativo: capacitando al alumnado en la elaboración de trabajos de investigación.

Ruiz, E. L. T., Anchundia, J. D. A., & Nieves, C. H. F. (2024). Aprendizaje basado en proyectos (ABP) y su impacto en la adquisición de competencias digitales en educación básica y bachillerato. *Neosapiencia. Revista especializada en Ciencias de la Educación*, 2(1), 11-28.

Ruiz, M. L. T. d., Franco, A. R. T., Velázquez, S. A. R. d., & Mendoza, H. M. S. (2023). Experiencias de cursos de formación continua ofertados a través del proyecto aula pyahu-formacap. *AULA PYAHU - Revista De Formación Docente Y Enseñanza*, 1(2).

<https://doi.org/10.47133/rdap2023-12art6>

Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. *RH Sampieri, Metodología de la Investigación*, 22.

Salazar-Calderón, E. V., Carbonell-García, C. E., Temoche-Guevara, C., & Mendoza-Hernández, C. A. (2023). Efectividad de estrategias docentes para la comprensión lectora. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8, 625-635.

Salcedo, J. A. V., Jirón, J. R. G., Romero, E. K. Z., Ramón, J. J. G., & Contreras, J. B. J. (2023). Los proyectos educativos, como estrategia pedagógica para desarrollo de la ciencia en la educación superior. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 8(8), 2649-2665.

Secretaría de educación departamental (2023) Diagnóstico estratégico del sector educativo. Gobernación de Santander.

Serván, P. G. G. (2023). La retroalimentación formativa en la comprensión lectora. *Revista De Climatología*, 23, 512-517. <https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.512-517>

Solé, I. (1992). Estrategias de comprensión de la lectura. *Cuadernos de pedagogía*, 216(3).

Solé, M. (2011). Consideraciones didácticas para la aplicación de estrategias de lectura. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v7i3.9280>

Sornoza-Briones, C. M. and Bravo, K. L. M. (2023). Estrategia didáctica para desarrollar competencias lingüísticas desde la comprensión lectora en el subnivel medio. *MQRInvestigar*, 7(4), 1685-1705. <https://doi.org/10.56048/mqr20225.7.4.2023.1685-1705>

Sornoza-Briones, C. M., & Mendoza-Bravo, K. L. (2023). *Estrategia didáctica para desarrollar competencias lingüísticas desde la comprensión lectora en el Subnivel Medio. MQRInvestigar*, 7 (4), 1685-1705.

Sraïki, C., & Jolibert, J. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Ediciones Manantial.

Tabullo, Á. J., Wainselboim, A., & París, L. A. (2022). La comprensión de textos expositivos y narrativos y su relación con el vocabulario. °: La eficacia lectora y el control inhibitorio en niños de cuarto grado. *Traslaciones: Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 9(17), 39-59.

Tabullo, Á., Wainselboim, A. J., & París, L. A. (2022). La comprensión de textos expositivos y narrativos y su relación con el vocabulario. la eficacia lectora y el control

inhibitorio en niños de cuarto grado. *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, 9(17), 39-59. <https://doi.org/10.48162/rev.5.070>

Tang, K. H. D. (2023). Student-centered approach in teaching and learning: what does it really mean?. *Acta Pedagogia Asiana*, 2(2), 72-83. <https://doi.org/10.53623/apga.v2i2.218>

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). *El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa*. 4ª reimpression. Barcelona: Paidós, 152-76.

Teodor, M. D. (2022). Comprensión lectora y estilos de aprendizaje en un grupo de estudiantes rumanos de 14 a 19 años. *RIEE | Revista Internacional De Estudios en Educación*, 22(2), 71-82. <https://doi.org/10.37354/riee.2022.222>

Tolozá, R. E. V., Escobar, M. I. M., & Álzate, Ó. E. T. (2023). Experiencias de aprendizaje metacognitivo en estudiantes de enfermería: revisión de alcance. *Investigación en Enfermería: Imagen Y Desarrollo*, 25. <https://doi.org/10.11144/javeriana.ie25.eame>

Torre, Y. G. d. I. and Mora, J. J. (2023). Autopercepción de estudiantes de bachillerato como lectores y escritores. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3456>

Torres, P. A. C., & Vásquez, D. A. L. (2016). El sentido de la lectura crítica en contexto. *Katharsis*, (22), 375-401.

Valenzuela, M. J. G. and Martín-Ruiz, I. (2020). Rendimiento académico, lenguaje escrito y motivación en adolescentes españoles. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-13. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy18-4.rale>

Van Eemeren, F. H. & Grootendorat, R. (2011) Una teoría sistemática de la argumentación: la perspectiva pragmatialéctica, Buenos Aires: Biblos.

Vasu, K. A. P., Mei Fung, Y., Nimehchisalem, V., & Md Rashid, S. (2022). Self-regulated learning development in undergraduate ESL writing classrooms: Teacher feedback versus self-assessment. *Relc Journal*, 53(3), 612-626.

Velásquez Alvarado, M. A. (2023). La teoría de la complejidad en la Educación. *Revista Vida, una mirada compleja*, 5(1), 53-60.

Velásquez, R. E. S. (2021). El aprendizaje basado en problemas en el desarrollo de competencias. *Journal of Latin American Science*, 5(2), 792-821.

<https://doi.org/10.46785/lasjournal.v5i2.106>

Velázquez, R. V., García, W. A. M., Zúñiga, K. M., & Landin, A. L. C. (2021). Metodología del aprendizaje basado en problemas aplicada en la enseñanza de las Matemáticas. *Serie científica de la universidad de las ciencias informáticas*, 14(3), 142-155.

Vergara, Á. M. B., Guerra, A. C. T., & Monsalve, A. M. S. (2021). Club virtual: estrategia de enseñanza y aprendizaje para el fortalecimiento de la lectura crítica. *Revista Iberoamericana De Educación*, 85(1), 117-133. <https://doi.org/10.35362/rie8514016>

Yanquén, N. L. M. and López, M. L. C. (2019). La comprensión lectora inferencial mediante el uso del texto literario y cotidiano. *Educación Y Ciencia*, (22), 279-290.

<https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.22.e10052>

Yarno, Y., Mustaji, M., Bachri, B. S., & Arianto, F. (2022). The influence of project-based learning to empower students' cognitive abilities. *International Journal of Social Science and Human Research*, 05(11). <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i11-49>

Zárate Pérez, A. (2019). Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. *Revista signos*, 52(99), 181-206.

Zunino, G. M. (2023). Comprender lo desconocido. *Lenguaje*, 51(1), 156-186. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v51i1.11951>

Zunino, G. M., Abusamra, V., & Raiter, A. (2016). Causalidad, iconicidad y continuidad: el efecto del conocimiento previo sobre el mundo en la comprensión de relaciones causales. *Alfa : Revista De Lingüística (São José Do Rio Preto)*, 60(2), 261-285. <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1608-2>

Zurita, C. C. E. G., Bonilla, A. M. S., Jaya, B. M. E., Guevara, Y. G. G., & Bonilla-Jiménez, M. M. (2023). La comprensión lectora como fundamento del pensamiento crítico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 5292-5312. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5719

Apéndices

Apéndice A

La imagen corresponde al consentimiento informado para participar en el proyecto de aula

Universidad Industrial de Santander
Maestría en didáctica de la lengua
Proyecto de aula como propuesta didáctica para potenciar
la lectura crítica a través de la pluralidad de sentido



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARTICIPACIÓN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Declaración de consentimiento

Yo, _____, identificado(a) con cédula

No. _____ expedida en _____, en calidad de acudiente de:

Nombre del estudiante: _____

del grado séptimo, de la Institución Educativa La Salina, declaro que he sido informado(a) del objetivo del proyecto por el líder responsable: Joan Sebastian Ballesteros Melgarejo, estudiante de la maestría. Autorizo la participación de mi acudido(a) en las actividades propias de este proyecto con fines académicos. Entiendo que la participación es voluntaria, académica y que los datos suministrados serán empleados, únicamente, con fines investigativos y académicos.

Firma del acudiente: _____

Firma del estudiante: _____

Apéndice B

La imagen corresponde al taller de caracterización del proyecto de aula

Taller de lectura y escritura
Institución Educativa La Salina
Grado Séptimo
Lenguaje

Nombre: _____ Fecha: _____

Consigna global: Lea el cuento *Unos segundos más de vida* de la escritora ecuatoriana Edna Iturralde con el propósito de **comprender la relación que existe entre la violencia armada en Colombia y la juventud**. Las consignas formuladas se plantean con el objetivo de establecer unos parámetros que permitan al estudiante apropiarse del texto como un producto cultural conectado con una realidad determinada. El resultado de esta lectura será empleado para dialogar y para redactar, posteriormente, un comentario sobre el cuento y su temática específica. De esta manera, el trabajo de clase se divide en dos momentos: uno de lectura y otro de escritura.

Momento 1 (lectura):

Para alcanzar el propósito de lectura sugerido anteriormente, se proponen dos consignas abiertas y tres consignas de descomposición:

Consigna abierta

¿Cuál es su opinión sobre el reclutamiento de jóvenes por parte de grupos armados en Colombia?

Según su visión del mundo, ¿cuál es el valor que poseen las guerras entre los seres humanos?

Consignas de descomposición:

- Explique con sus propias palabras la afirmación que hace el narrador cuando dice: “Allí todos tenían un poco de héroes y villanos, de mártires y verdugos”.
- Lea el siguiente fragmento del cuento y responda: “No te preocupes, hombre. No es ningún secreto que estamos aquí para cuidar nuestro *corredor*. Si alguien quiere atacarnos, lo puede hacer sin ningún problema -apuntó Rubén.” ¿Por qué cree usted que Rubén demuestra tanta tranquilidad ante un posible ataque armado enemigo?
- ¿Cuál es la intención del narrador al emplear el siguiente fragmento de la canción A Dios le pido del cantautor colombiano Juanes: “*que mi pueblo no derrame tanta sangre y se levante mi gente...*”?

Momento 2 (escritura):

Con base a las consignas desarrolladas anteriormente, redacte un comentario donde establezca su punto de vista sobre la temática tratada en el cuento

Unos segundos más de vida

Edna Iturralde

Las loras cabeza-azul llegaron en grupo a posarse en las ramas de los árboles, para marcar la hora en el bosque húmedo tropical: eran las seis y treinta de la tarde.

Jairo dejó de limpiar su fusil y levantó la mirada. “Allí están”, pensó, “cuchicheando como comadres en la fiesta del pueblo”. Sonrió sin proponérselo al escuchar los aleteos y uno que otro chillido de las loras que se acomodaron para dormir.

La noche llegó de prisa, con algo de viento fresco. Tres focos amarillos -para ahuyentar a los mosquitos- se prendieron en el portal de una casa de cemento cercana a la que se encontraba Jairo.

El muchacho volvió su atención al arma, Jairo estaba sentado sobre un banco rústico de madera y a su lado tenía una lata de aceite de máquina; no es la mejor, le había dicho su comandante, añadiendo que a falta de *arepa* bueno es el pan. “Aunque el refrán sea diferente, muchacho, ¡cuida ese fusil!

A la tenue claridad amarillenta, Jairo puso unas gotas de aceite en un trapo, lo pasó ágilmente sobre la superficie de madera de la culata y luego por el cañón del arma. El metal se calentó con la fricción. Colocó un lado del cañón contra su mejilla y cerró los ojos. Aquel olor del aceite le recordó la máquina de coser de su madre. La vio tan claramente, sosteniendo la tela con una mano y traqueteando el pedal de la máquina, que al abrir los ojos esperó encontrarla junto a él. Se alzó de hombros. La echaba de menos... muchas veces, pero sabía que no podía ir a verla.

Jairo extendió su fusil horizontalmente, agarrándolo con las dos manos, para admirarlo. Era un K47, lo había recibido hace dos meses cuando se unió a los combatientes. Una semana más tarde había cumplido trece años.

Jairo se había unido al grupo de insurgentes después de la muerte de su padre. Le insistieron, él no pudo negarse y aceptó. Ahora se encontraba en un campamento militar rebelde en la serranía de San Lucas, en la región occidental de Colombia, el lugar donde los Andes desaparecen y comienza una llanura regada por el río Magdalena en su recorrido hacia el Atlántico.

Era una zona de guerra, de conflicto, donde todas las fuerzas luchaban entre sí en nombre de la justicia. Las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, el Ejército de Liberación Nacional, las Autodefensas Unidas de Colombia y el ejército colombiano. ¡Tantos ideales, intereses y derechos revueltos y antagónicos! Allí todos tenían un poco de héroes y villanos, de mártires y verdugos.

El niño se incorporó, sostuvo el fusil por la culata, apoyado contra su hombro derecho en posición firme y con la mirada fija hacia adelante. Luego, apuntó rápidamente practicando. De pronto, escuchó risas.

Dos muchachos salieron de entre la vegetación. Iban vestidos con trajes militares de campaña en tonos verdes y marrones. También llevaban fusiles colgados de los hombros.

- ¡Quiúbole, pues, parceró! Miren quién está practicando... -entonó burlón el más alto, que tenía apariencia de ser un poco mayor que Jairo.

Jairo se ruborizó y bajó el fusil.

-Déjalo, Rubén -intervino el otro, un muchacho de tez pálida que exhibía una larga cicatriz, aún fresca, en la mejilla izquierda.

-Ah, si solo estoy bromeando, Samuel -repuso Rubén, colocando su rifle contra un árbol. Se sentó en la banca de madera y apoyó el pie derecho sobre su rodilla izquierda. Se quitó una bota y se rascó los dedos del pie. -¡Condenadas garrapatas! -se quejó.

-La mejor manera de librarte de ellas es chamuscándolas con el pucho de un cigarrillo o mejor quemándolas con un fósforo... si eres macho- aclaró Jairo contento de cambiar la conversación. Puso su fusil junto al de Rubén, contra el árbol, y se sentó en el suelo de la tierra, frente a la banca. Samuel lo imitó y los tres se quedaron silenciosos.

Escucharon una música de radio que salía de la casa.

-¡Esa música! Me parece peligroso que la doña la escuche tan alto- dijo Jairo refiriéndose a la mujer que hacía la comida.

-No te preocupes, hombre. No es ningún secreto que estamos aquí para cuidar nuestro *corredor*. Si alguien quiere atacarnos, lo puede hacer sin ningún problema -apuntó Rubén. El corredor al que se refería era la zona que bajaba de la cordillera y en la cual el grupo armado actuaba.

Alguien aumentó más el volumen y pudieron escuchar la canción con claridad.

- *A Dios le pido que si me muero sea de amor...*

A Jairo le entró una profunda nostalgia al escuchar la canción. Trató de reponerse de su tristeza y sacudió la cabeza, tratando de quitarles importancia a las palabras. ¡Qué amor ni que nada! Él ni siquiera sabía qué era el amor, ese amor de las canciones o de las películas.

Como si hubiera leído su pensamiento Rubén dijo:

-No sé ustedes, pero yo sí sé de amores.

-Samuel rio. -No me diga... pues de pronto usted se me hizo grande -continuó, utilizando el usted cariñoso.

-Sí, sí -insistió Rubén con aires de persona adulta-. Sí soy mayor que ustedes... y más vivido.

Rubén tenía catorce años recién cumplidos.

-A ver, ¿cuándo has estado enamorado? preguntó Samuel.

-Bueno, enamorado, enamorado, -repitió, no sé pero una vez besé a la muchacha en el cine de mi barrio.

Samuel aulló, burlándose.

¡El cine!, A Jairo se le destaparon los recuerdos. A él le gustaba ver películas... y comer helados y devorar palomitas de maíz...

-...*un segundo más de vida, yo a Dios le pido...*

-Continúo la música de la radio.

-... y chocolates y andar en bicicleta...

-...*por los días que me quedan y las noches que aún no llegan...*-la voz del cantante se metió en el corazón de Jairo.

...y los amigos del colegio y los partidos de fútbol en el estadio...

-... *que mi pueblo no derrame tanta sangre y se levante mi gente...*

...aquel partido cuando Colombia remató con un golazo a Argentina y la bandera de su patria ondeó en cada mano de la hinchada.

-...*por los hijos de tus hijos y los hijos de tus hijos...*

Los tres muchachos escucharon en silencio la música pegajosa que se subió a los árboles envolviéndose en las ramas.

-Bueeeeno, me voy a dormir, *parcero*. La patrulla vendrá pronto y me ordenaron salir con ellos a medianoche-bostezó Rubén incorporándose. Samuel lo siguió. Tomaron sus rifles que estaban apoyados contra el árbol y caminaron hacia la casa.

Jairo los vio alejarse y volvió la mirada hacia su rifle que había resbalado y yacía caído en el suelo. Se agachó para recogerlo, pero cambió de opinión y lo dejó allí. Su hermoso K47 que brillaba, aun a media luz, de lo limpio y pulido que estaba.

-*Todos los días, a Dios le pido... que si me muero sea de amor... un segundo más de vida...yooo a Dios le pido...*-La canción terminó seguida por una musiquilla de la publicidad de alguna gaseosa.

Jairo se sentó en la banca y se agarró la cabeza con las manos, pensando. Tendría que evadir las patrullas no solo de su grupo, sino de los otros bandos y encontrar el camino en la oscuridad. Decían que al que se entregaba lo perdonaban y le daban: una palabra difícil que sonaba como amnis-tí-a. Eso era: amnistía, no solo sonaba difícil sino peligrosa, muy peligrosa porque si lo encontraban huyendo lo que le darían sería su muerte. Y eso sonaba como: te matan.

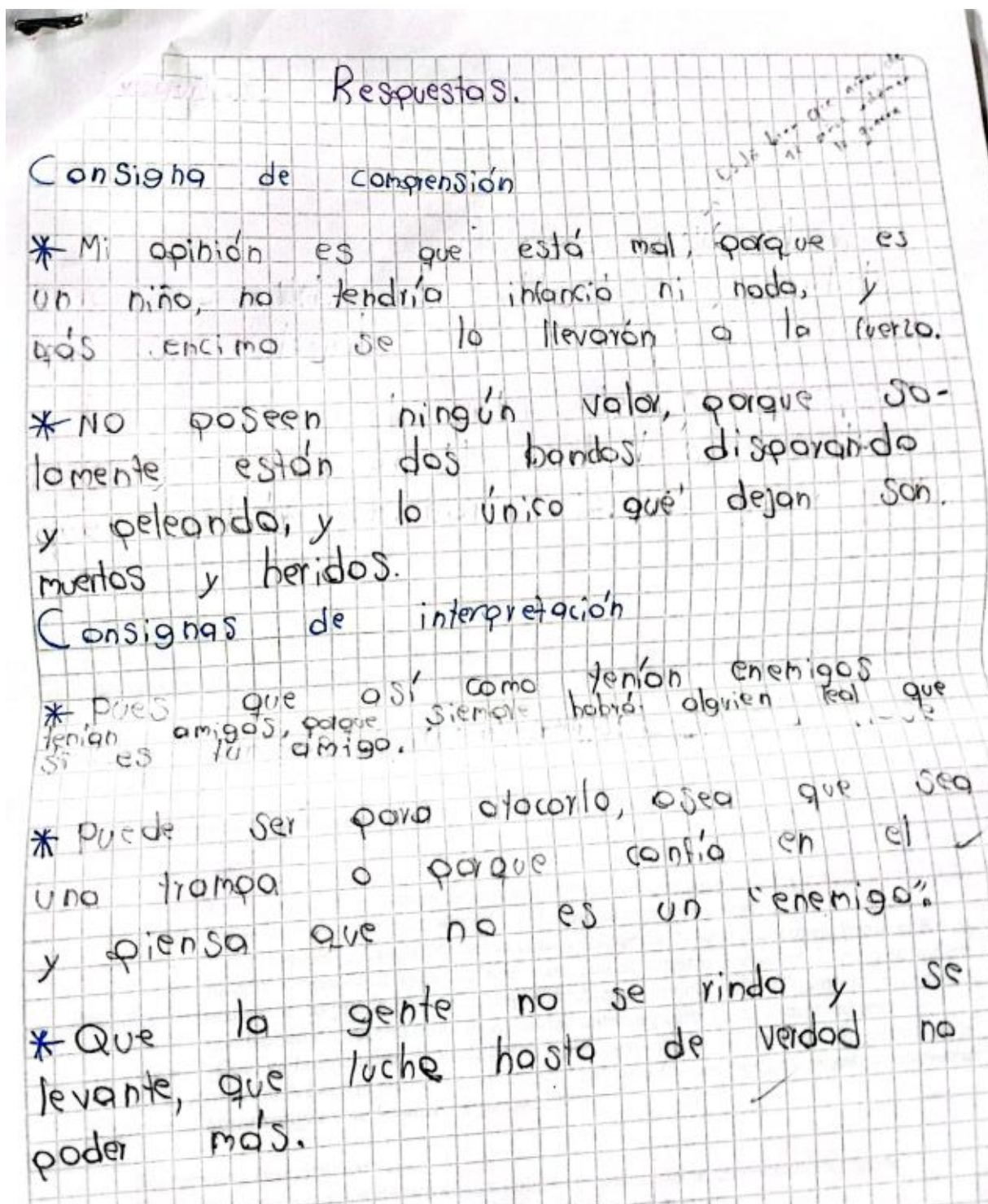
Jairo se frotó la nariz con el puño de una mano. -... *yooo le pido...*- tarareó suavemente la letra de la canción que acababa de escuchar y pensó.

Se incorporó, estrechó los hombros hacia atrás y comenzó a caminar entre la vegetación en dirección opuesta a la casa... alejándose en la noche.

Iturralde, E., & Aldana, O. L. (2007). *Cuando callaron las armas*. Grupo Editorial Norma.

Apéndice C

La imagen corresponde a una evidencia del taller de caracterización del estudiante 6



Apéndice D

La imagen corresponde a la matriz de análisis usada para la caracterización y el taller final

Categorías	Discursos
1) La pluralidad de sentido	
Fortalezas	
Debilidades	
2) La lectura como consenso	
Fortalezas	
Debilidades	
3) Leer es construir sentido	
Fortalezas	
Debilidades	
4) Leer críticamente es dialogar con el mundo	
Fortalezas	
Debilidades	
5) El conocimiento como estructura observable	
Fortalezas	
Debilidades	

Apéndice E

La matriz corresponde a la matriz de análisis del estudiante 1 (E1)

Categorías	Discursos
1) La pluralidad de sentido	
Fortalezas	Los héroes son los que salvan vidas, los villanos son malos, los martires se sacrifican y los verdugos matan, lo que el narrador quiso decir era que todos no somos tan malos ni tan buenos, alguno se sacrifican y otros solo miran, unos matan, otros dan lo mejor de ellos
Debilidades	
2) La lectura como consenso	
Fortalezas	
Debilidades	Mi opinion sobre el reclutamiento de jovenes es que es muy peligroso porque los niños se pueden morir, no pueden tener educación, no podrían disfrutar su niñez, entre otras cosas
3) Leer es construir sentido	
Fortalezas	Mi opinion sobre el reclutamiento de jovenes es que es muy peligroso porque los niños se pueden morir, no pueden tener educación, no podrían disfrutar su niñez, entre otras cosas
Debilidades	Segun mi vision del mundo las guerras no tienen ningun valor porque solo hay muertes
4) Leer críticamente es dialogar con el mundo	
Fortalezas	
Debilidades	La tranquilidad de ruben se trata sobre la canción La intención del narrador sería que no haya tanta sangre, guerra
5) El conocimiento como estructura observable	
Fortalezas	
Debilidades	El valor que poseen las guerras entre los seres humanos no es ninguno porque comiten unos a otros y dejan muchos daños en el cual las personas mueren de hambre o los asesinan

Apéndice F

La imagen corresponde al diseño general del proyecto de aula

Proyecto de aula como propuesta didáctica para potenciar la lectura crítica a través de las pluralidades de sentido

Los procesos de enseñanza de lengua materna con un enfoque hacia la lectura crítica son esenciales para que los estudiantes construyan, en la medida de lo posible, su postura ante el mundo. A través de la lectura crítica, los educandos pueden participar en las dinámicas sociales que están mediadas por la competencia lingüística; de esta manera, los estudiantes que estén en procesos de construcción de sentido de textos tienen la posibilidad de cuestionar y evaluar la información que frecuentan, tanto en ámbitos formales como en ámbitos informales. Es decir, la lectura crítica es una competencia clave para garantizar la participación de los estudiantes en los procesos sociales y, a su vez, otorgarles herramientas para tomar decisiones en un mundo donde abunda la información.

Ahora bien, si la discusión se sitúa en el panorama nacional de educación en lenguaje regido por el MEN, parece que no existe una preocupación específica por potenciar los procesos de lectura crítica en estudiantes de séptimo grado. Esto se evidencia cuando se revisan los Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje ya que estos apuntan únicamente hacia la alfabetización, pero no hacia la formación de lectores críticos. Como precisa Jurado (2008) “una cosa es educar en la escuela para alfabetizar y otra orientar desde la escuela para saber leer críticamente los textos de la cultura. Desafortunadamente la escuela, con la excepción de las escuelas innovadoras, tiende hacia la alfabetización” (p.90), y no hacia la formación de lectores que cuestionen la realidad que viven.

Por esta razón, el proyecto de aula se configura como una respuesta a la educación autoritaria que decide bajo normas estándares qué se debe aprender y qué no. Esto, en una dimensión crítica de la enseñanza y el aprendizaje, resulta un obstáculo ya que los estudiantes no son formados para decidir qué aprender y por qué aprenderlo; es decir, hay una desvinculación entre lo que se enseña (bajo parámetros y normas) y aquello que se desea aprender. La educación por proyectos, precisas Jurado, disiente de currículo común

porque defiende la imagen de un profesor y de un estudiante cuyas mentes están abiertas hacia lo imprevisible (p.18). Por ende, este enfoque didáctico representa un acercamiento a la exploración y al descubrimiento del conocimiento; de esta manera es posible crear un ambiente donde la construcción del aprendizaje se origine desde la colectividad. Además, este enfoque se presenta como un modelo flexible que promueve las opiniones y la toma de decisiones para la resolución de problemas que, probablemente, se alejen de aquellos estándares de aprendizaje propuestos por el *equipo central*¹.

A raíz de la influencia de la educación autoritaria, los estudiantes no están en la capacidad de decidir qué deberían aprender porque no se le ha enseñado a reflexionar sobre las posibilidades que tienen en la educación formal, y no porque sean incapaces de dimensionarlo y tomar decisiones al respecto. Como apunta Rincón (2012) “debido a la dominancia de las tradiciones escolares, nos hemos formado en un imaginario de escuela según el cual quien decide lo que se enseña es un “programa”, un manual escolar o los docentes” (p.7). Por ende, la propuesta de este proyecto de aula busca vincular a la comunidad educativa con los procesos de enseñanza que reciben los alumnos; de esta manera, se empieza a democratizar el poder que subyace en el acto educativo para que los estudiantes pueden opinar, dialogar e incluso rechazar aquello no sea realmente necesario para su educación como seres sociales e intelectuales.

En esta dimensión del proyecto de aula, el rol del profesor consiste en escuchar a los estudiantes y guiarlos hacia la consecución de un proyecto que cumpla con las expectativas de aprendizaje planteadas por la comunidad educativa y, a su vez, con las convicciones que el profesor persiga en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Rincón (2012) el proyecto de aula no anula, en ninguna medida, la participación de los profesores, sino que permite que los estudiantes sean mucho más autónomos y conscientes de su proceso de aprendizaje (p.81)

En este orden de ideas, a continuación se presentan las fases del proyecto de aula que se configura como una estrategia didáctica para potenciar la lectura crítica en estudiantes de séptimo grado teniendo en cuenta las pluralidades de sentido que generan los

¹ Equipo central: concepto empleado por Paulo Freire en *La importancia del acto de leer y escribir* (1984) para referirse a las instituciones educativas del estado de una nación

postulaciones realizadas por Gloria Rincón en su obra *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*.

1. Planificación

La planificación del proyecto de aula responde a la siguiente pregunta: **¿qué se va a hacer? (tema o problema)**

Se decidió, después de varias sesiones con los estudiantes de séptimo, que para los dos primeros periodos del año académico se trabajaría sobre la base de una antología de cuentos sobre la guerra: *Cuando callaron las armas*, de Edna Iturralde (2007) con el objetivo de responder a varias necesidades que emergen de la experiencia escolar. Así pues, la lectura de ficción se postula como una herramienta que motiva los procesos educativos en torno a la lectura y la escritura. Para llegar a esta decisión los estudiantes participaron activamente durante cuatro sesiones (seis horas en total) donde se abordaron temas sobre el currículo escolar, proyecto de aula, así como de sus necesidades de aprendizaje y las problemáticas más visibles que aquejan a la comunidad educativa de la cual hacen parte. De esta manera se busca que, como establece Rincón (2012), los estudiantes no vean el aprendizaje como una imposición vertical sino como una dinámica recíproca que requiere compromiso y voluntad (p. 31).

¿Problemas a resolver o temas a estudiar?

En las seis horas mencionadas anteriormente, se identificaron, a través de diálogo espontáneo y del diálogo de un texto escrito por el profesor titulado *Los retos de la educación rural en Santander*, una serie de problemáticas que afectan a la comunidad educativa dentro y fuera de la institución. Los estudiantes participaron activamente en las aulas de clase con sus propias visiones sobre aquellos fenómenos sociales que experimentan en su calidad de alumnos rurales; asimismo, tuvieron la oportunidad de dialogar con sus padres acerca de los obstáculos que deben enfrentar en su vida diaria siendo habitantes de algunas de las veredas que componen el Carmen del Chucurí.

El fruto de las conversaciones realizadas fue socializado por cada uno de ellos en el aula de clase; de esta manera, se encontraron problemas que se escapan de la responsabilidad del aula (deserción escolar, trabajo infantil, violencia histórica), problemas que sí pueden ser resueltos pero que requieren de un presupuesto importante (biblioteca escolar o comunitaria)

resueltos pero que requieren de un presupuesto importante (biblioteca escolar o comunitaria) y problemas relacionados con su experiencia cotidiana en la institución educativa.

¿Para qué? (objetivos de aprendizaje)

Este proyecto tiene como objetivo abordar las carencias de conexión entre los contenidos curriculares del aula y las experiencias cotidianas de los alumnos, promoviendo así un aprendizaje activo y significativo para su proceso de socialización. Además, a través de esta apuesta didáctica se pretende que los alumnos puedan mejorar sus competencias comunicativas, especialmente, las competencias de lectura y escritura. Es vital que estas competencias estén relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico, es decir, con la toma de postura frente a la realidad que ocurre en el mundo cercano y lejano.

Para cumplir con estos objetivos se propone un objetivo didáctico que será medido por una competencia:

- **Objetivo didáctico:**
 - Al final del proyecto de aula, el estudiante podrá tomar una postura crítica frente a textos narrativos haciendo uso de estrategias de metacognición lectora para construir sentido.
- **Competencia:**
 - Comprende textos narrativos de manera crítica y haciendo uso de estrategias de metacognición para tomar postura frente a los fenómenos sociales que ocurren en el día a día

¿Cómo y cuándo?

Durante un periodo de 18 semanas, en 2 a 3 sesiones semanales de 55 minutos, se trabajará de manera sostenida con textos narrativos —cuentos, crónicas y relatos breves— que representen fenómenos sociales cercanos a la experiencia estudiantil. La metodología se centrará en la lectura por consignas como dispositivo para guiar la metacognición: antes de

leer, las consignas activarán saberes previos, anticiparán posibles sentidos y definirán el propósito de lectura; durante la lectura, orientarán pausas para verificar la comprensión, inferir, identificar voces y posturas del narrador, y relacionar los acontecimientos con el contexto; al finalizar, conducirán a la toma de postura crítica frente al fenómeno abordado, demandando que los estudiantes argumenten con evidencias del texto y contrasten con su entorno.

Las sesiones combinarán lecturas guiadas con momentos deliberados de diálogo, dando lugar a discusiones grupales y debates estructurados en los que los estudiantes expliciten, fundamenten y revisen sus posiciones. Esta interacción oral será clave para que el análisis trascienda la literalidad, fomente la interpretación plural de sentido y fortalezca el uso consciente de estrategias metacognitivas. Asimismo, se promoverá el registro breve en diarios o bitácoras para hacer visible el proceso de pensamiento, las dudas que emergen y los cambios de postura a lo largo de la secuencia.

El cierre de cada ciclo de lectura se concretará en producciones puntuales —comentarios críticos, reseñas argumentadas o intervenciones orales— acompañadas de retroalimentación formativa. La selección de narrativas abarcará contextos locales, regionales, nacionales e internacionales, manteniendo siempre el enfoque en la comprensión crítica de textos narrativos como vía para que los estudiantes tomen postura frente a fenómenos sociales de su cotidianidad, en coherencia con la competencia planteada.

Apéndice G

La imagen corresponde al taller final del proyecto de aula

Taller de lectura y escritura
Institución Educativa La Salina
Grado Séptimo
Lenguaje

Nombre: _____ Fecha: _____

Consigna global: Lea el cuento *La carta* de la escritora ecuatoriana Edna Iturralde con el propósito de **comprender la relación que existe entre la violencia armada y la juventud**. Las consignas formuladas se plantean con el objetivo de establecer unos parámetros que permitan al estudiante apropiarse del texto como un producto cultural conectado con una realidad determinada. El resultado de esta lectura será empleado para dialogar y para redactar, posteriormente, un comentario sobre el cuento y su temática específica. De esta manera, el trabajo de clase se divide en dos momentos: uno de lectura y otro de escritura.

Momento 1 (lectura):

Para alcanzar el propósito de lectura sugerido anteriormente, se propone una consigna abierta y tres consignas de descomposición:

Consigna abierta

- ¿Cuál es su opinión sobre las luchas violentas entre bandos diferentes?
- Según su visión del mundo, ¿por qué los seres humanos emplean la violencia armada para afrontar los problemas entre dos o más bandos?

Consignas de interpretación:

- ¿Qué opina sobre el inicio del cuento? “*Saludos: le escribo para pedirle ayuda porque mi familia y yo estamos amenazados de muerte...*”
- Redacte una opinión sobre la siguiente idea propuesta por el narrador: “*¿Cómo lograr dar vuelta a la página de una historia de sangre y guerra, y mirar a un futuro de paz?*”
- Responda y argumente: ¿Por qué Janette decide romper la carta al final de cuento?

- Tome postura y redacte una opinión sobre el siguiente suceso que relata el narrador: *Pero soldados hutu entraron en la iglesia rompiendo un acuerdo que existía y anunciaron a los refugiados que a la mañana siguiente todos, niños y adultos serían juzgados por traición y condenados a muerte.*

Momento 2 (escritura):

Teniendo en cuenta las consignas desarrolladas anteriormente, redacte un comentario donde establezca su punto de vista sobre la temática tratada en el cuento

La carta

Saludos: le escribo para pedirle ayuda porque mi familia y yo estamos amenazados de muerte... Janette Kamilindi leyó una vez más el primer párrafo de la carta escrita hacía tantos años. El papel lucía viejo, amarillento y roto en los dobleces. La letra era de su padre y fue escrita cuando ella aún era niña, la noche anterior a su fuga. Había sido devuelta el día que regresó a Ruanda, graduada de la universidad, por el mejor amigo de su familia a quien fuera dirigida la misiva.

La carta se refería a aquella noche, doce años atrás, cuando Janette con su familia y muchas otras familias se hallaban justamente en la iglesia de la Santa Familia, en la ciudad de Kigali, donde pidieron refugio. Su país, Ruanda, al este de África, soportaba un conflicto bélico, una guerra civil entre dos grupos étnicos: los hutu y los tutsi. Janette pertenecía a los tutsi, quienes formaban la minoría étnica en su país.

Ruanda es una antigua colonia de Bélgica que, como todos los países europeos que colonizaron África, dividió y agrupó en distintos territorios -de acuerdo con sus intereses- a grupos humanos que no pertenecían ni a los mismos pueblos ni a las mismas culturas. Este fue el caso en Ruanda. En un principio, los tutsi fueron los favorecidos por los belgas, lo que creó situaciones negativas que causaron la envidia de los hutu, que se rebelaron, y aprovechando que eran mayoría y estaban en el Gobierno, se dedicaron a destruir a los tutsi.

Los prófugos que se encontraban en la iglesia planeaban salir temprano en un camión que los llevaría hacia las colinas, en territorio tutsi, donde aún tenían familia, confiando en que los ayudarían a escapar de Ruanda hacia uno de los países vecinos. **Pero soldados hutu entraron en la iglesia rompiendo un acuerdo que existía y anunciaron a los refugiados que a la mañana siguiente todos, niños y adultos serían juzgados por traición y condenados a muerte.** Lo cruel e injusto, Janette recordó, era que antes de ser juzgados ya habían sido condenados. Sin duda fue en ese momento que su padre escribió la carta a su amigo. Ella tenía diez años y jamás volvió a ver a sus padres. No olvidaría nunca el llanto de la gente -porque estaba segura de que hombres y mujeres lloraron por igual-y el de los niños y niñas contagiados por los sollozos de sus padres. Recordaba todo con esa claridad de las cosas que impresionan en la infancia: los ruidos al amanecer, las aves durmiendo en los árboles que rodeaban la iglesia y el agua que corría por la

cuneta de las calles, porque habían roto los tanques de abastecimiento de agua de la ciudad. Esto último lo supo años más tarde cuando estudiaba en el extranjero y escuchó la historia de esa noche contada por un periodista. De la misma manera se enteró de que, durante esos primeros tres meses, ochocientos mil tutsi fueron asesinados.

Apenas salió el sol y aprovechando que los soldados estaban distraídos poniendo en fila a la gente, su padre la ayudó a escapar hacia la calle por una ventana de la sacristía donde faltaba uno de los vidrios. Afuera la esperaba el amigo que luego la envió al extranjero para ser adoptada por una familia europea. Recordaba el miedo que tuvo al desprenderse de los brazos de sus padres e incluso el dolor insoportable de los primeros meses sin su familia, lejos de su hogar.

Ahora Janette había regresado a su patria de origen, porque tenía fe en que las cosas se arreglarían. Escuchó que varias organizaciones trataban de comenzar un proyecto de paz en Ruanda, con un convenio de alto al fuego. Una de las maneras era reunir grupos antagónicos para que comieran juntos tras dialogaban y así llegar a un acuerdo. Una antigua tradición africana decía que era imposible comer con el enemigo; por lo tanto, si se aceptaba compartir alimentos, era porque estaban dispuestos a dejar de serla.

Janette leyó de nuevo la carta de su padre, la dobló por los mismos pliegues, con el mismo cuidado y amor con que la había leído los últimos quince días. **¿Cómo lograr dar vuelta a la página de una historia de sangre y guerra, y mirar a un futuro de paz?**

Si pudiera destruir los recuerdos de horror de la gente. Pero, ¿cómo? Si ni ella misma era capaz de destruir los suyos.

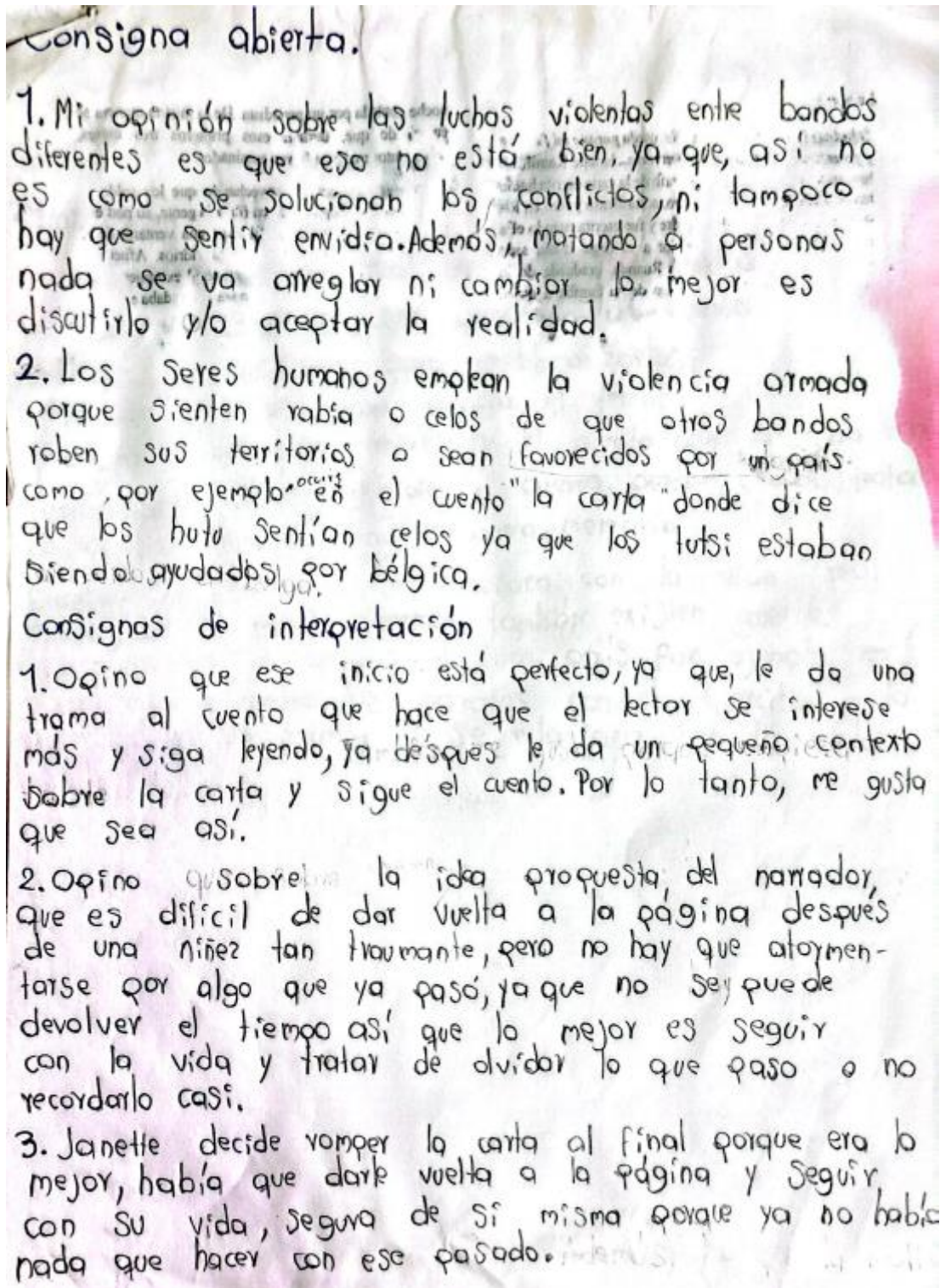
Miró por la ventana de su hotel. Afuera en la acera, unas niñas jugaban saltando una soga. Las dos más grandes saltaban de maravilla, pero la más pequeña lo hacía con dificultad, mordiéndose la punta de la lengua. Tenía varias trencitas que adornaban su cabeza y el blanco de sus ojos los volvía aun más grandes y hermosos sobre su cara negra. Se equivocó varias veces tropezándose en la soga, pero no quiso ceder a la presión ni a las burlas de sus compañeras y continuó intentándolo, una y otra vez, con gran determinación. Janette sonrió al verla y pensó que esa niña era la nueva África. Tomó su bolso y se lo puso al hombro. Salió de la habitación y se dirigió al elevador.

Cuando la puerta del elevador se abrió en el piso de la entrada, Janette caminó con paso seguro, dejando detrás una estela formada por pequeños trozos de un papel viejo y amarillento.

Iturralde, E., & Aldana, O. L. (2007). *Cuando callaron las armas*. Grupo Editorial Norma

Apéndice H

La imagen corresponde a una evidencia del taller de final del estudiante 6



Comentario

- 1) A partir de la lectura del cuento "La carta" se puede observar que la traición y la amistad son temas que se relacionan entre sí porque en una de las relaciones humanas parece que importa más el beneficio propio que el de la otra persona.
- 2) La traición se relaciona con el texto donde dice "pero soldados hutu entraron a la iglesia rompiendo un acuerdo que existía y anunciaron a los refugiados que a la mañana siguiente todos, niños y adultos serían juzgados por traición y condenados a muerte", opino que esto no está bien, porque hay que respetar las leyes o acuerdos y aceptar la realidad ya que, por eso fue que rompieron el acuerdo los hutu. Por lo tanto, no me parece agradable ni justo.
- 3) La amistad se relaciona con el texto donde dice "La letra era de su padre y fue escrita cuando ella aún era niña, la noche anterior a su fuga. Había sido devuelto el día que regresó a Ruanda, graduada de la universidad, por el mejor amigo de su familia a quien fue dirigido la misiva" opino que esto es muy generoso de parte del señor que los ayuda, ya que, amesgarse que de pronto los maten o cuidar una niña ajena es difícil, por lo tanto, la amistad es muy importante porque nos podemos ayudar mutuamente.

Apéndice I

La imagen representa el instrumento de recolección de datos: Narrativas guiadas

Narrativas guiadas
Institución Educativa La Salina
Grado Séptimo
Lenguaje



Este ejercicio de narrativa tiene como propósito darle espacio a su voz. A través de su relato, usted podrá reflexionar sobre lo vivido en el proyecto, analizar qué funcionó y qué no, cuestionar decisiones o actividades, y validar sus propios aportes y aprendizajes. No se califica ni hay respuestas correctas o incorrectas

Consigna central:

Escriba un relato en primera persona sobre su experiencia en el proyecto de aula. Narre, con sus propias palabras: cuál fue el propósito que usted le atribuyó al proyecto, qué actividades le resultaron significativas, qué dificultades tuvo, qué aprendió y qué sugerencias propone para mejorarlo. No hay respuestas correctas o incorrectas. Lo importante es que su relato sea claro, sincero y que incluya ejemplos concretos.

Puede usar las preguntas guía opcionales de cada apartado que se presentan a continuación, solo si le ayudan a recordar; no es necesario responderlas una por una.

A. Propósito

- ¿Para usted, de qué trató el proyecto de aula y para qué sirvió?
- ¿Qué relación vio entre el proyecto y su vida fuera del aula?

B. Actividades significativas

- ¿Qué actividad o momento le marcó más? ¿Por qué?
- ¿En qué actividad sintió que puso en práctica la lectura crítica (por ejemplo, opinar, tomar postura, cuestionar, comparar, justificar)?

C. Dificultades

- ¿Qué fue lo más difícil para usted (contenido, tiempo, trabajo en equipo, lectura, escritura, participación)?
- Cuando apareció esa dificultad, ¿qué hizo usted y qué hizo el grupo o el docente? ¿Funcionó?

D. Aprendizajes

- ¿Qué aprendió sobre leer de forma crítica y sobre su proceso como estudiante?

- ¿Qué cambios nota en su manera de participar, argumentar o tomar decisiones en el aula?

E. Sugerencias de mejora

- Si pudiera cambiar o agregar algo al proyecto para que sea más útil o motivante, ¿qué sería?
- ¿Qué propondría para que todas las voces del grupo sean escuchadas y respetadas?

Apéndice J

La imagen representa la narrativa guiada del estudiante 8 (E8)

Según mi opinión el proyecto de aula fue para leer con más profundidad y analizar, entender la historia y ver que hay detrás y como afecta a la gente real. Yo abolo la idea de que la violencia sea la salida por que siempre trae muerte, hambre y crisis monetaria, eso lo vimos en los textos y tambien uno lo puede ver en noticias, entonces para mi el proposito era aprender a usar argumentos y no solo decir "esto mal" por decir.

La actividad que mas me marco fue cuando trabajamos la carta el cuento, el inicio me parecia curioso porque es la voz del padre escribiendo en medio del conflicto, eso le da un tono de urgencia que te pone en contexto, y cuando la protagonista destroza el papel yo interprete que queria dejar atrás lo sucedido y dar vuelta a la vida, romper con el pasado violento. Compare eso con otros relatos donde guardar recuerdos mantiene dolor vivo, aqui en cambio el gesto es radical, aunque pense si tal vez borrar no es igual a sanar, me quedo esa duda.

Lo mas dificil fue frenar mi rapidez, yo escribia veloz para no perder la idea pero luego el profe me devolvio el texto, me decia justifique con evidencia, entonces tuve que volver al cuento, subrayar frases, y conocer mejor. Tambien algunos palabras no las entendian de una, pedia significado y ahi ya podia sostener mejor mi postura.

Aprendi a leer critico es preguntar por que y para que, y que el dialogo puede ser una salida real entre bandos si hay coherencia y voluntad, no solo una palabra bonita. Aun me salta revisar con calma, pero ya hago un borrador, luego agrego ejemplos y asi mi opinion queda mas solida.