

2023

Didáctica de la lectura en las asignaturas: resignificación de la comprensión crítica en educación media

Claudia Patricia Farfán Castillo
Universidad de La Salle, Bogotá, cfarfan53@unisalle.edu.co

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad



Part of the [Education Commons](#)

Citación recomendada

Farfán Castillo, C. P. (2023). Didáctica de la lectura en las asignaturas: resignificación de la comprensión crítica en educación media. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/84

This Tesis de doctorado is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Doctorado en Educación y Sociedad by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

**Didáctica de la lectura en las asignaturas: resignificación de la comprensión crítica en
Educación Media**

Claudia Patricia Farfán Castillo

Tesis doctoral presentada como requisito para optar al título de

Doctor(a) en Educación y Sociedad

Director(a):

Mirta Yolima Gutiérrez Ríos, PhD

Universidad de La Salle

Facultad de Ciencias de la Educación

Doctorado en Educación y Sociedad

Bogotá, D.C., abril de 2023



Rector

Niky Alexander Murcia Suárez, FSC.

Vicerrector Académico

Cristhian James Díaz Meza, FSC.

Decano Facultad de Ciencias de la Educación

Diego Fernando Barragán Giraldo, PhD

Director Programa Doctorado en Educación y Sociedad

Carlos Valerio Echavarría Grajales, PhD

Coordinadora Subsistema de investigación en Lenguaje, Comunicación y Subjetividades

Mirta Yolima Gutiérrez Ríos, PhD

Directora de tesis doctoral:

Mirta Yolima Gutiérrez Ríos, PhD

Nota de aceptación

Jurado

Jurado

Bogotá, D.C., abril de 2023

A mis hijos, Matías y Martín

A mi esposo, César Augusto, por el tiempo otorgado.

Para cada docente motivado por reflexionar sus prácticas

Por la Educación en Colombia, con la convicción de comprender-nos

Claudia Patricia Farfán Castillo

Agradecimientos

Especialmente a mi directora de tesis, la Doctora Mirta Yolima Gutiérrez Ríos, por sus aportes académicos, su compañía constante, apoyo académico y emocional que hicieron posible la escritura y finalización de esta tesis. Con ella al Doctor José María Siciliani, por su valiosa contribución en el inicio de esta propuesta e igualmente a todos los doctores de los seminarios del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad De La Salle, que, con sus aportes e inspiración, contribuyeron en la orientación de este trabajo doctoral.

A mis colegas docentes, Angélica Arévalo, Oscar Cortés, Marlén Moreno, Rodrigo Romero, Piedad Pacheco, Eivis Viloría, Ana Milena y Bibiana Niño, y con ellos a los directivos docentes, Claudia Becerra y Sonia Calderón, que se unieron al interés de compartir sus experiencias a través de la interacción dialógica, en favorecimiento de la reflexión de sus propias prácticas.

A los docentes de los colegios públicos: Acacia II, INEM Francisco de Paula Santander, Jacqueline, por participar a través de sus relatos de experiencia en este proceso reflexivo.

Gracias a mis entrevistados expertos: las doctoras Luanda Sito, Gilda Difabio y Guadalupe Álvarez por su valioso tiempo, motivación constante y conocimientos compartidos alrededor de las prácticas de lectura.

A todos mis familiares y amigos que me alentaron a que esta investigación fuera posible.

Resumen

Esta tesis doctoral explica como la interlocución entre los docentes organizados en círculos de reflexión crítica fue decisiva para resignificar la comprensión crítica en una perspectiva sociocultural y dialógica del lenguaje y aportar a la configuración de una didáctica de la lectura en las asignaturas de Educación Media. La investigación se desarrolla en el marco de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), a propósito del incidente crítico global de la pandemia de 2020 y 2021, acontecimiento que visibilizó con mayor fuerza la necesidad de enseñar a problematizar hechos e ideas, develar las intenciones e ideologías que subyacen en la información circundante, es decir, leer críticamente textos en formatos visuales, audiovisuales e hipermediales. La investigación asume una postura sociocrítica e interpretativa y una metodología cualitativa que pone en relación tres ciclos espiralados de la investigación-acción. Se concluye que la comprensión crítica es resignificada como un proceso de aprehensión del sentido, que implica operaciones discursivas de inferencia, inducción, deducción, abducción y transducción, así como de pretensiones definitorias, de veracidad e ideológicas para interpretar y explicar la acción humana.

Palabras clave: Didáctica de la lectura, Comprensión crítica, Círculo de reflexión crítica, Educación media

Abstract

This doctoral dissertation explains how the interlocution between teachers organized in circles of critical reflection was decisive for giving a new meaning to critical understanding in a sociocultural and dialogic perspective of language and contributing to the configuration of didactics of reading in Secondary Education subjects. The research is carried out within the framework of Emergency Remote Teaching (ERT) regarding the global and critical incident of the pandemic in 2020 and 2021, an event that made more visible the need to teach to problematize facts and ideas, reveal intentions and ideologies that underlie the surrounding information, meaning to read texts in visual, audiovisual and hypermedia formats, critically. The research assumes a socio-critical and interpretive position and a qualitative methodology that relates three spiral cycles of action research.

Keywords: Didactics of reading, Critical Comprehension, Circle of critical reflection, Secondary Education

Tabla de contenido

Introducción	15
Parte I. ¿Por qué resignificar la comprensión crítica?	18
Capítulo 1. De la comprensión de textos escritos a las comprensiones críticas de discursos situados	24
1.1 Contexto general	24
1.2 Contexto específico	26
1.3 Planteamiento del problema	29
1.3.1 Es necesario que los estudiantes lean la bibliografía de las asignaturas	29
1.3.2 Se requieren investigaciones que estudien las prácticas de enseñanza de la lectura en las asignaturas en educación media.....	30
1.3.3 Los requerimientos de la política educativa colombiana respecto a la lectura crítica	31
1.4 Objetivos específicos	35
Capítulo 2. Las investigaciones sobre prácticas de enseñanza de la lectura en la educación media colombiana. Un estado del arte.....	36
2.1 Metodología de la construcción del estado del arte.....	37
2.2 Cartografía de las prácticas de enseñanza de la lectura: estudio de las contribuciones colombianas a la investigación en este campo.....	38
2.3 Principales hallazgos de las categorías comprensión de lectura, lectura crítica y formación de lectores.....	40
2.4 Objetivo general.....	41
2.4.1 Estudios relacionados con la comprensión lectora	41
2.4.2 Estudios relacionados con la lectura crítica	42
2.4.3 Estudios relacionados con la formación de lectores	43
2.5 Cierre	46

Capítulo 3. Formación de la comprensión crítica y didáctica de la lectura en perspectiva hermenéutica dialógica	48
3.1 La lectura hermenéutica.....	48
3.2 Lectura académica, literacidad académica y movimientos fundacionales	50
3.3 Literacidad disciplinar y de asignaturas	55
3.4 Resignificación didáctica.....	57
3.5 Comprensión crítica.....	62
3.6 El maestro reflexivo de la educación media	70
Capítulo 4. Metodología de la reflexividad crítica	75
4.1 La postura epistemológica de la investigación	75
4.1.1 La Investigación-acción	78
4.2 Especificación del objeto de investigación.....	81
4.3 Descripción del grupo de participantes, criterios de selección y ubicación	82
4.4 Descripción de las fases de la investigación-acción.....	84
4.4.1 Fase I. Diagnóstico, exploración y análisis de saberes y prácticas	84
4.4.2 Fase II. Intervención: problematización, discusión colegiada en círculos de reflexión.....	86
4.4.3 Fase III. Análisis de implicaciones de estrategias didácticas para la comprensión crítica en distintas asignaturas de educación media	89
4.5 Descripción de las técnicas e instrumentos de recolección de los informaciones.....	90
4.6 Descripción de la estrategia de análisis de la información	96
Parte II. Comprensión crítica como disposición para la contrapalabra y las situaciones límite	

Capítulo 5. Concepciones de comprensión crítica que subyacen en las prácticas declaradas de enseñanza de la lectura en educación media.....	106
---	-----

5.1	Concepciones de la comprensión crítica.....	108
5.1.1	Desde el discurso del maestro.....	108
5.1.2	Concepciones de la lectura en asignaturas.....	111
5.1.3	Desde la acción pedagógica del maestro.....	123
Capítulo 6. Resignificaciones sobre la comprensión crítica desde las prácticas de enseñanza de la lectura en asignaturas de educación media..... 129		
6.1	Relaciones pedagógicas de la comprensión crítica.....	133
6.1.1	Acompaña el análisis crítico.....	133
6.1.2	Involucra diferentes textos y prácticas de lectura.....	140
6.1.3	Contrasta autores con diferentes posturas.....	145
6.1.4	Ofrece experiencias de lectura en diversos contextos culturales.....	147
6.1.5	Recomienda estrategias de comprensión.....	149
6.1.6	Enfatiza en ideologías, implícitos e interpretaciones sociales.....	151
6.2	Relaciones teóricas de la comprensión crítica.....	152
6.2.1	Cuestionamiento y fortalecimiento de la práctica de lectura a través de la reflexión.....	152
6.2.2	Transformación de sentidos a través de las prácticas de enseñanza.....	154
6.3	Cierre.....	157
Parte III. Didáctica de la lectura en las asignaturas desde la comprensión crítica..... 159		
Capítulo 7. Componentes para una didáctica de la lectura en asignaturas de educación media..159		
7.1	Resignificación de la comprensión crítica.....	159
7.1.1	Comprensión crítica y sentidos.....	161
7.1.2	Comprensión crítica e interacción dialógica.....	164
7.1.3	Comprensión crítica y sujeto discursivo.....	167

7.1.4 Comprensión crítica y género discursivo.....	168
7.2 Componentes de la didáctica de la lectura desde las asignaturas	173
Conclusiones.....	183
Referencias bibliográficas.....	195

Índice de tablas

Tabla 1 Preguntas orientadoras de la investigación.....	34
Tabla 2 Comparativo entre literacidad disciplinar y literacidad en las asignaturas.....	56
Tabla 3 Ensamble de diseño cualitativo de la investigación-acción.....	78
Tabla 4 Fase I. Diagnóstico, exploración y análisis de saberes y prácticas.....	83
Tabla 5 Círculos de Reflexión de Comprensión crítica desarrollados con los docentes	87
Tabla 6 Fases del diseño implementadas en la investigación-acción	90
Tabla 7 Concepciones de la lectura en las asignaturas	110
Tabla 8 Concepciones identificadas, subcategorías y primer nivel en las narrativas de los docentes de las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática.....	114
Tabla 9 Concepciones identificadas, subcategorías del nivel intermedio en las narrativas de los docentes de las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática.....	117
Tabla 10 Concepciones identificadas y subcategorías del nivel de referencia en las narrativas de los docentes de las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática.....	120
Tabla 11 Géneros discursivos desarrollados en las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática	127
Tabla 12 Expertos entrevistados	159
Tabla 13 Algunos géneros escritos, multimodales y orales predominantes en las asignaturas .	169

Índice de figuras

Figura 1 Universidades que estudian las prácticas de enseñanza de la lectura en Educación media (2014-2021).....	38
Figura 2 Mapa colombiano de contribuciones a la investigación sobre la lectura en Educación media (2011-2020).....	39
Figura 3 Gráfica del porcentaje de investigaciones clasificadas según las áreas de comprensión lectora, lectura crítica y formación de lectores	40
Figura 4 Esquema general de la metodología	80
Figura 5 Fase I de la investigación-acción.....	85
Figura 6 Fase II de la investigación-acción	88
Figura 7 Fase III de la investigación-acción	95
Figura 8 Esquema de triangulación de informaciones.....	97
Figura 9 Esquema del análisis de informaciones.....	99
Figura 10 Niveles de la concepción acerca del significado otorgado a la comprensión crítica detectada en los docentes de las asignaturas de Tecnología e Informática, Ciencias Sociales y Matemáticas	113
Figura 11 Nube de palabras con las concepciones de la comprensión crítica en el nivel I	116
Figura 12 Porcentaje de consignas de descomposición o localización y de comprensión propuestas por las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática	124
Figura 13 Porcentaje de consignas de comprensión propuestas por las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática	126
Figura 14 Triangulación de la segunda fase	131
Figura 15 Categorías y subcategorías que surgieron del proceso	132
Figura 16 Categorías de relación de la comprensión crítica	161

Figura 17 Aspectos para seleccionar o crear el género discursivo oral	175
Figura 18 Diagrama de los niveles de complejidad de la comprensión.....	180

Introducción

En un mundo que se mueve con múltiples lecturas, en las que el texto escrito es solamente una de las muchas modalidades de discursos que requieren ser analizadas, interpretadas y reflexionadas, la Comprensión Crítica lleva a establecer la relevancia que tiene para la escuela, y particularmente para las asignaturas, el asumir su enseñanza. La sociedad actual se informa, comunica, expresa y también construye conocimiento a través de diversas literacidades, en las que se hace necesario formarse en las nuevas maneras de leer y de escribir y en las relaciones que se establecen con el contexto sociocultural en el que se manifiestan.

Es así, como esta tesis sugiere la posibilidad de reflexionar desde las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación media a través de los Círculos de Reflexión de la Comprensión crítica, sobre cómo se enseña la lectura en las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática y, a partir de ello, se resignifica la Comprensión Crítica en beneficio de la didáctica de la lectura en el nivel escolar de educación media.

Desde hace varias décadas se ha venido investigando sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en las disciplinas (Carlino, 2003a; López-Bonilla, 2013; Navarro y Revel Chion, 2021; Natale y Stagnaro, 2018) y, aunque este objeto de estudio se ha ido incrementando en la educación superior y han sido valiosos aportes al campo de la enseñanza de la lectura académica, este aún se encuentra incipiente en otros niveles de educación escolar. Debido a lo anterior, las prácticas de lectura en las asignaturas de la educación básica y media se han convertido en la extracción de información de los textos, una ampliación en el uso de diversos géneros discursivos, pero con una falta de conciencia de su naturaleza e implicaciones en los aprendizajes desarrollados en las asignaturas.

Este trabajo se encuentra colmado de preguntas: ¿Por qué enseñar la comprensión crítica en las asignaturas?, ¿a quién le corresponde enseñar la comprensión crítica?, ¿qué implica resignificar la comprensión crítica?, ¿cómo favorecería la comprensión crítica a la construcción de conocimiento disciplinar en las asignaturas de educación media?, ¿cómo afronta el maestro la didáctica de la comprensión crítica en las asignaturas? El poder dar respuesta a estas u otras preguntas nos ha llevado a plantear un trabajo en el que se reflexiona y reconoce el saber del docente y se establece cómo él puede, a través de su propia reflexión consigo mismo y con otros,

transformar las prácticas de enseñanza y poner como objeto de aprendizaje la lectura en las asignaturas desde una práctica situada y en relación con el contexto sociocultural.

Por lo anterior, el objeto de estudio para esta investigación se ubica en la didáctica de la lectura en las asignaturas de educación media a través de la resignificación de la Comprensión crítica. Para ello, se estableció como pregunta de investigación ¿Cómo la resignificación de la comprensión crítica aporta a la configuración de una didáctica de la lectura en las asignaturas de educación media? Para resolver la pregunta, se planteó como objetivo general la explicación del modo en que la resignificación de la Comprensión crítica aporta a la configuración de una didáctica de la lectura en las asignaturas de educación media. Se proponen tres objetivos específicos para el alcance del objetivo propuesto: 1) Develar las concepciones de la Comprensión crítica desde las prácticas declaradas de enseñanza de la lectura en educación media de docentes de las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática. 2) Comprender las relaciones teóricas y pedagógicas de la Comprensión crítica en las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática y 3) Analizar las implicaciones de las estrategias didácticas para la Comprensión crítica en distintas asignaturas.

Es de esta manera que la relevancia de investigación es múltiple: por una parte, se presenta la reflexión de la enseñanza de la lectura en disciplinas diferentes a las humanidades, lo que propicia un acercamiento a la lectura académica y con ella a la construcción de conocimiento. En segundo lugar, se abre la discusión sobre cómo enseñar la lectura de manera crítica a través de la resignificación de un concepto como el de comprensión que es más asumida desde una mirada lingüística y semántica, en un mundo que exige otras miradas desde la semiótica y lo multimodal. En tercer lugar, se propone como estrategia didáctica la enseñanza en géneros discursivos, que son utilizados por los docentes, pero sin evidenciar la naturaleza de estos y sus implicaciones en los aprendizajes. En cuarto lugar, se involucra al docente en las transformaciones de sus prácticas a través de su propia reflexión y necesidades. Por última, se consolida el trabajo en comunidades de práctica, redes, comunidades de maestros como una didáctica para formarse y transformar sus prácticas de enseñanza.

De acuerdo con lo expresado anteriormente, se implementó un modelo de Investigación-acción, de carácter cualitativo-interpretativo, en el que se desarrollaron diversas fases:

diagnóstico, intervención pedagógica y transformaciones, haciendo uso de diversas técnicas e instrumentos como el relato de experiencia, la videoscopía, la autoconfrontación cruzada y el uso de protocolos de clase se evidenció un fuerte compromiso por parte de los docentes en ir más allá de aplicar un instrumento o participar en una investigación, dado que significó un trabajo en equipo que genera sinergia y vive la reflexividad generando así subjetividades.

La presentación del trabajo ha sido organizada en ocho capítulos, los primeros cuatro, agrupados en la parte I, responden a la problematización (I), el estado del arte (II), la contextualización teórica (III) y la metodología (IV). La parte II agrupa dos capítulos, que corresponden a dar respuesta a las preguntas generadas a través de dos objetivos específicos, el capítulo V, devela las concepciones de los maestros con respecto a la Comprensión crítica, el VI, comprende las relaciones teóricas y pedagógicas de la Comprensión crítica a partir de la propia práctica de los docentes. Y la parte III, con el capítulo VII, da respuesta al tercer objetivo específico, y que se plantea como la propuesta para una didáctica de la lectura en las asignaturas. El octavo expone las conclusiones del trabajo, en las cuales se destacan sus aportes, limitaciones, recomendaciones y futuras líneas de investigación.

Parte I. ¿Por qué resignificar la comprensión crítica?

“La calle hoy es un lugar mucho más letrado que meses atrás; es un espacio más codificado para el transeúnte y mucho más complejo para el analfabeto. Que esas indicaciones sean símbolos sencillos o iconos que reproducen siluetas de objetos reales no siempre favorece la comprensión” (Cassany, 2020, párr. 13).

La respuesta a la pregunta que abrió esta primera parte de la investigación tuvo una intencionalidad política e implicó la presencia de una serie de discusiones orientadas a sustentar la relevancia de la resignificación de la comprensión crítica en asignaturas de la educación media colombiana y en el marco de la enseñanza remota de emergencia, a propósito del incidente crítico global de la pandemia entre el 2020 y el 2021. Además, esto constituyó una apuesta ética, epistémica y metodológica; por tal razón, se emprendió el desafío de contribuir con la declaración de un lugar de enunciación para la didáctica de la lectura en las asignaturas, desde una perspectiva semiodiscursiva y transductiva del lenguaje, asociada con la transformación, la acción, la multimodalidad y la pluralidad de sentidos. En adición, para esto, la investigación se situó en el campo de conocimiento denominado comunidades y prácticas de lectura, escritura y oralidad y sus vínculos con el Subsistema de investigación en Lenguaje, Comunicación y Subjetividades en el marco de la educación y la sociedad actual y por venir.

A principios de 2020, la nueva década, trajo consigo profundos cambios en las maneras de concebir el mundo; la posibilidad de que un virus llegara a trastocar todo el planeta pasó de ser parte de las historias de la ficción literaria y el cine, a ser una experiencia vívida, caracterizada por el temor al contagio y el aislamiento forzado. A este fenómeno epidemiológico se le sumó una serie de problemáticas sociales y económicas propias de una sindemia en su sentido amplio y multidimensional, que incidieron, de forma directa, en los más vulnerables; asimismo, el aumento del daño físico, psicológico y social en las personas y las repercusiones de las reformas económicas, pusieron en evidencia la precariedad social y la dimensión excluyente de la educación, entre otros efectos colaterales a nivel regional y mundial. En este contexto, ocurrió un despliegue de estrategias de resistencia por parte de distintos sectores, cuyos

cuestionamientos se enfocaron en el trámite de la información derivada de las decisiones unilaterales y se plantearon preguntas como: ¿a quién escuchar?, ¿qué de todo lo que dicen los medios de comunicación es plausible?, ¿dónde están todas las voces de los afectados? y ¿cómo discernir con alguna claridad el cúmulo de información?

Sin duda, este acontecimiento pandémico tuvo un impacto significativo en todas las dimensiones humanas y, de manera particular, en la educación y sus relaciones con la comunicación y las formas de interacción y debido, principalmente, a la presencia sostenida de la comunicación virtual, el uso de videollamadas y de diversas plataformas para mantener un contacto con los otros y, también, para el trabajo remoto. La escuela se adaptó a esta modalidad y, en menos tiempo del esperado, muchos colegios, universidades y espacios de formación implementaron estrategias para brindar continuidad a la vida escolar. El interés por el uso de herramientas digitales se hizo evidente y, poco a poco, permeó la vida de muchos maestros y estudiantes e, incluso, de las familias. Las maneras de enseñar se adaptaron a la necesidad existente y fue posible, a pesar de las adversidades, no parar, repensar la forma de llegar a los estudiantes y mantener el vínculo dialógico.

Por tanto, la pandemia y, especialmente, la educación remota de emergencia hizo más visible la necesidad de aprender a problematizar hechos e ideas y develar las intenciones e ideologías que subyacen en la información circundante, es decir, enseñar a leer, de forma crítica, textos en formatos visuales, audiovisuales e hipermediales. Por tanto, se puede decir que esto dejó de ser una opción didáctica e innovadora, para constituirse en un imperativo pedagógico y social, que se vio acelerado por el acontecimiento crítico y global de la pandemia, ocurrido en 2020 (Gutiérrez-Ríos y Farfán, 2022).

Para Cassany (2020), la urgencia de analizar y de adaptarse a los nuevos formatos en los que se presentan los textos, a la cantidad de voces que quieren ser escuchadas a través de diversas redes y a la facilidad para acceder a la información en internet, implica cierta exigencia para las personas que posean las herramientas para analizar y detectar las intenciones e ideologías en cada uno de los discursos que pueden hallar en las calles, en los medios de comunicación masiva, pero, en particular, en los formatos hipermediales que circulan en las diferentes redes, como, por ejemplo, Instagram, Facebook, Twitter y YouTube, que son muy

cercanas a todas las generaciones, especialmente luego de la pandemia. En efecto, se puede decir que las prácticas lectoras han cambiado, tal como lo mencionó Cassany (2004), debido a múltiples factores, como, por ejemplo, leer otro tipo de textos con objetivos ambiciosos o en contextos nuevos, como la implementación de la democracia, el incremento del plurilingüismo, la hegemonía de la ciencia y la expansión del internet; por tanto, esto exige a la escuela, enseñar a leer, de forma crítica, textos o discursos que circulan en formatos audiovisuales, visuales e hipermediales (periódicos, radio, televisión e internet).

En este momento de la historia se ha reconocido la capacidad de adaptación de los maestros a las contingencias educativas y a las posibilidades de transformar sus prácticas y resignificar su didáctica. Hargreaves (2005) expresó que el reconocimiento de los maestros como aprendices sociales hace que se preste atención a su capacidad para cambiar y a sus deseos de hacerlo; Cárdenas et al. (2012) mencionaron que la práctica pedagógica debe dejar de estar centrada y convertirse en fronteriza, es decir, comprender las posiciones de los demás sujetos, ponerlos en contexto y estar en actitud de respuesta y en diálogo. Estas acciones, animaron a convocar a profesores que imparten asignaturas en Educación media a reflexionar sobre lo aprendido en este mundo cambiante basado en la incertidumbre y buscar nuevos caminos a través de la investigación-acción, los círculos de reflexión permanentes y las redes y proyectos unidos al contexto, que lleven a nuevos destinos.

Todo lo anterior, permitió plantear la perspectiva de la didáctica de la lectura en distintas asignaturas y su relación con la formación permanente del profesorado y, de igual forma, resignificar el campo de estudio desde el diseño de ambientes *online* y situaciones y configuraciones que plantearon otras alternativas. Por consiguiente, se reconoció la importancia de formarse como profesor(a) en la comprensión crítica de sí mismo (yo), de otros (tú, él, ellos, nosotros) y con lo otro (la sociedad, la cultura, la comunidad, el saber, etc.), con el propósito de performar el otro (él, ellos) que, para este caso particular, es el estudiante.

Por otro lado, fue necesario tener en cuenta lo dicho por Bajtín (1982), Buber (1969), Levinas (1999) y Gadamer (1986/1998), quienes reconocieron la condición universal de la comprensión como un acto existencial y el carácter inherente de la dimensión dialógica y ético-política. En este sentido, la hermenéutica dialógica encontró en la experiencia humana una forma

de comprender el mundo y escuchar al otro para descubrir quién es, no desde el individualismo, sino desde la creación de un *nosotros*. Para ello, el diálogo fue fundamental en la comprensión de las problemáticas desde diferentes lugares de enunciación, en favor de la resignificación del mundo como algo nuevo que se trastoca desde otras miradas.

En esta línea, Capella y Gutiérrez (2014), desde la psicología, plantearon que en la resignificación se deben considerar dos aspectos: tomar conciencia de los factores que se presentan y realizar una revisión del significado a nivel personal. Lo anterior llevó a inferir que, en ese proceso de diálogo, es fundamental que el individuo pueda realizar, antes del encuentro con el otro o de manera alterna, la toma de conciencia y reflexión, para que se pueda llevar a cabo una resignificación. Este concepto, planteado en la pregunta inicial del capítulo, surgió como un reconocimiento a una práctica que para muchos ya existía, pero que debía analizarse, revisarse y evaluarse en el contexto y en las dinámicas en las que se moviliza la comprensión crítica. Es decir, cabe preguntarse por qué enseñar a comprender críticamente y cómo hacerlo de cara a las dinámicas contemporáneas de la vida escolar y social que revelan un orden social.

Ahora bien, los estudios sobre la resignificación, según Molina (2013), muestran que es un proceso social y que el significado está en la mente humana y, por ende, afecta cualquier asunto de la vida en comunidad:

Así, por ejemplo, los asuntos ambientales, de construcción de paz, de preservación de patrimonio, de desarrollo e implementación de políticas públicas o temas de educación, por solo citar algunos, hacen parte de los ámbitos que requieren la RSG¹ de contenidos y acción si se quiere que existan transformaciones deseables y sostenidas. Dicho de otra manera, la RSG es un tema transversal al análisis teórico y a las propuestas de intervención en las ciencias sociales sea cual sea el ámbito (Molina, 2013, p.44).

Por ello, es fundamental pensar la resignificación de las prácticas de enseñanza desde los fundamentos teóricos de la didáctica, en contextos educativos situados; esta pretensión puede enriquecerse con el saber docente y con la novedad de su experiencia; en este sentido, algo que ya tiene una existencia es susceptible de transformarse y tomar otra expresión (Molina, 2013).

¹ Nota propia. La sigla RSG hace referencia a la palabra resignificación.

Además, en una comunidad como la docente, esto es recurrente por la relación con el conocimiento disciplinar y la promesa de formar en la comprensión crítica del mundo, como manifestación de múltiples posturas. Estas motivaciones forman parte de las decisiones de innovación alrededor de situaciones que no son nuevas, pero que están en permanente movimiento (Molina, 2013), como es el caso de las prácticas de lectura: “cómo autor y lector utilizan cada tipo de texto, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones lingüísticas y las formas de pensamiento de cada disciplina específica, etc.” (Cassany, 2004, p. 1).

La tesis de fondo indicó que las prácticas lectoras son dinámicas y cambiantes debido a múltiples factores y, en esa línea, hacen exigencias a la comunidad docente en términos de pensar en cómo acercar al estudiante a la comprensión del mundo y a la actualización de sus sentidos. Por tanto, teniendo en cuenta esto, la transformación del profesor es necesaria, incluso debe anticiparse a los cambios que le exige la sociedad, como el caso de la pandemia, al reflexionar sobre su práctica e incidir en la didáctica y, si logra adaptarse a la nueva realidad, también debe crear o diseñar nuevos dispositivos educativos. El maestro debe realizar una resignificación de la didáctica a partir de la demostración que ha hecho como sujeto autónomo, capaz de entrar en diálogo con distintos desafíos y de plantearle propuestas; a partir de la pandemia, por ejemplo, se han empezado a pensar diversos objetos de estudio, como el de la didáctica, la lectura en la vida, los medios masivos, las disciplinas y el mundo social, cultural y político en el que se habita.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2020) presentó tres campos de acción principales en el ámbito educativo durante pandemia: las modalidades de aprendizaje a distancia mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas y la atención a la salud y el bienestar integral de los estudiantes. El informe también mencionó cómo la pandemia transformó los contextos de implementación del currículo, porque existían aprendizajes y competencias que cobraban mayor relevancia en ese contexto; así, planteó en el currículo la adaptación, la flexibilización y la contextualización, que conllevaba a priorizar objetivos de aprendizaje y contenidos que permitieran lograr una mejor comprensión de la crisis y responder a ella de mejor forma, al incorporar, además, aspectos relacionados con el cuidado

de la salud, el pensamiento crítico y reflexivo en torno a informaciones y noticias y la comprensión de dinámicas sociales y económicas.

Por lo anterior, uno de los desafíos de esta investigación fue develar las concepciones de comprensión crítica en las disciplinas y, particularmente, en las asignaturas para el caso de la educación media colombiana. Si bien la comprensión crítica tiene una condición de universalidad y una relación directa con el lenguaje en su carácter multidimensional, es necesario estudiarla en los modos como descende a la arquitectura de las asignaturas y desde la hipótesis de acción transformadora de la didáctica. En consecuencia, la tesis defendida en esta investigación se expresa en los siguientes términos: la comprensión crítica es un proceso complejo y son difusas sus implicaciones en las situaciones de aprendizaje de asignaturas de educación media; por ello, es necesario resignificarlo para potenciar su intencionalidad didáctica desde la reflexividad dialógica de las comunidades de docentes.

Capítulo 1. De la comprensión de textos escritos a las comprensiones críticas de discursos situados

“La comprensión del mundo, de la realidad, por parte del sujeto, está siempre determinada por circunstancias situacionales (acontecimiento) y la manera como los sujetos vivencian y perciben dichos acontecimientos. Los sentidos son producto de distintas posiciones desde las cuales los demás participan de la creación de diálogos” (Cárdenas et al., 2012, p. 146).

1.1 Contexto general

En la introducción de esta primera parte se habló de la relevancia de resignificar la comprensión crítica en el contexto de la educación actual y sus relaciones con la coyuntura del acontecimiento crítico global de la pandemia; esta necesidad de revisar esta significación en el contexto educativo y, particularmente, en el nivel de educación media en Colombia, surgió con base en discusiones sobre la tradición y el avance de los estudios acerca de la enseñanza de la lectura en las disciplinas en el contexto de la educación superior, con respecto a la incipiente expansión de la enseñanza en asignaturas en la educación básica secundaria y media (Carlino, 2003a; López-Bonilla, 2013; Natale y Stagnaro, 2018; Navarro y Revel Chion, 2021).

Pensar las prácticas de lectura en las nuevas realidades educativas, plantea requerimientos ineditos exige, a los profesores, enfocar su enseñanza desde perspectivas innovadoras y con repercusión en las necesidades e intereses de los estudiantes. Este desafío implica reflexionar sobre la propia experiencia lectora del docente y aportar a la consolidación de una cultura educativa que articule el pensar, actuar, sentir y convivir y que la presencia de la lectura crítica y la reflexividad dialógica posibiliten “el desarrollo de argumentos que apoyen las diferentes posturas, la deliberación y la expresión escrita de las ideas, empleando el diálogo, se constituyan en el contexto social más adecuado para la generación del pensamiento de orden superior” (Serrano, 2008, p. 508). Si bien la condición de lectores críticos es una exigencia agudizada por las transformaciones coyunturales, sus fundamentos se encuentran en los estudios de la filosofía

crítica (escuela de Frankfurt) y en las pedagogías críticas, su práctica es ancestral y obtiene sus raíces en la sabiduría indígena.

El círculo de la palabra es un ritual realizado por los ancestros muiscas, en el que los miembros de una comunidad se encontraban para hablar; este se ha mantenido a través de la tradición oral y, en la actualidad, son varias las comunidades ancestrales que aún lo practican. El abuelo o sabedor es quien dirige el ritual en el que convergen muchos aspectos de las comunidades y sus miembros, que están relacionados con el individuo, el conocimiento ancestral, la comunidad, la naturaleza y la vida. En estos círculos prevalece un sentido de comunidad, en el que se afianza el sentir de nosotros a través de una conexión consigo mismo, mediante una relación reflexiva. En el círculo de la palabra esta se respeta y se hace viva, allí no existen jerarquías y todos pueden hablar, teniendo en cuenta que “todo círculo de la palabra se da a través del siguiente proceso: escuchar, preguntar y reflexionar” (Zamora, 2021, p. 58).

Esta práctica ha sido importante para la identidad de los pueblos ancestrales, dado que en este espacio se desarrollan prácticas comprensivas entre sus participantes, caracterizadas por una escucha activa y una reflexión que se construye, de manera colectiva, a través de los aportes de quienes toman la palabra. Resulta relevante el hecho de que, a partir de cualquier tema y su discusión, se establezca una construcción del otro. Cárdenas et al. (2012) con respecto a la comprensión del sentido, mencionaron que:

Comprender el sentido significa vivenciarlo y verlo a través de valores, transformarlo en acontecimiento. La comprensión del sentido es auténtica cuando quien comprende trata de ‘representar’ el acontecimiento discursivo que consiste en comprender las posiciones de los demás sujetos discursivos, ponerlos en contexto, estar en actitud activa de respuesta, en actitud dialógica. La comprensión activa consiste en la búsqueda de la contrapalabra, lo cual nos indica que debe estar presidida por una profunda convicción dialógica. (p. 160)

Ahora bien, como se puede evidenciar, en el círculo de la palabra y en la comprensión del sentido se requiere de una construcción colectiva, en la que la dimensión dialógica sea el elemento fundamental de la interacción entre los interlocutores, en la que se comprenda que el intercambio de la palabra con el otro no solo involucra a la persona, sino también una ideología,

una cultura o una comunidad (Gutiérrez-Ríos, 2018). Su transformación en acontecimiento sugiere una reflexión constante, un cuestionamiento y, finalmente, una toma de decisión, en la que se pueden compartir puntos de vista o encontrar disidencias. De esta manera, existe la posibilidad de proponer y argumentar, a partir de la mirada propia, en un espacio que implica una respuesta, es decir, la transformación de todos los participantes.

Este círculo permite evidenciar que la comprensión es un acto vivo y Cárdenas et al. (2012), a partir de una mirada de la pedagogía, abrieron la discusión acerca de que el acto de comprender es una vivencia que se debe transformar en acontecimiento. Lo anterior estuvo vinculado con el hecho de que la comprensión encuentra una relación con la vida, lo que produce cercanía; por su parte, Gutiérrez (2000) argumentó que el ser humano comprende porque puede interpretar a partir de tradiciones a las que pertenece y, además, al abrirse al diálogo, debe estar dispuesto a dejarse decir algo por los otros, a que ellos tengan razón y que no tengan razón, necesariamente, las viejas opiniones propias. Asimismo, tiene la necesidad de tratar de hacer conscientes las opiniones para que los otros dejen de ser invisibles y puedan hacerse valer por sí mismos; de la misma forma, reflexionó sobre la importancia de aprender a estar equivocado para así saber perder en el juego de la comprensión.

Las discusiones planteadas acerca de la comprensión crítica y plural se ampliarán en el capítulo correspondiente al marco teórico, en el que se aportan aspectos relevantes a la tarea de comprender.

1.2 Contexto específico

En el preámbulo se planteó que la discusión teórica, epistemológica y pedagógica de la comprensión crítica y su relación con la dimensión dialógica de la lectura es un desafío primordial para pensar la didáctica. Con esta tesis se emprendió la tarea de producir un lugar de enunciación en el contexto escolar para la comprensión crítica en el campo de conocimiento de las comunidades y prácticas de lectura, escritura y oralidad y sus vínculos con el lenguaje, la comunicación y las subjetividades, en el marco de la educación y la sociedad. Por ello, fue necesario comprender y argumentar la necesidad de una didáctica de la lectura en las asignaturas, para construir una reflexividad dialógica en y desde la escuela, vinculada al contexto de la vida de las personas, los grupos, las comunidades y las instituciones.

En este contexto, fue importante resaltar que el ser humano vive en un mundo que está comprendiendo, de manera constante, y la escuela es el espacio privilegiado para afincar este proceso, según las necesidades y circunstancias: “En cada contexto sociocultural, leer y escribir ha adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos que cumplen unas determinadas funciones, con unos roles determinados de lector y autor, con unos usos lingüísticos prefijados y una retórica también preestablecida” (Cassany, 2004, p. 1). Este panorama sugiere nuevos matices de lectura, que exigen disposiciones para la comprensión crítica.

Desde una perspectiva hermenéutica, esta investigación optó por una interpretación dialógica basada en la transformación de los fenómenos y en las múltiples relaciones e interrelaciones que ocurren entre estos, así como el intercambio, los procesos y la arquitectura compleja y, en este caso, la comprensión crítica. Para Cárdenas et al. (2012), la contrapalabra contribuye a formar la postura crítica acerca de lo que se aprende y la forma en la que esto afecta el mundo que se habita, “estas son instancias necesarias para contribuir al desarrollo de una sociedad más tolerante, dialógica, democrática e inclinada al respeto y la responsabilidad del otro” (p. 161). Además, es necesario formar ciudadanos con cualidades cognitivo-afectivas, sociales, culturales, históricas, semióticas, estéticas y ético-políticas.

En esta misma línea, los nuevos constructos de la didáctica la comprendieron como la teoría acerca de las prácticas de enseñanza en los contextos sociohistóricos en que se inscriben (Litwin, 2008). Esto implicó que las prácticas de enseñanza se constituyen en el campo disciplinar, por medio de las consideraciones epistemológicas, al mismo tiempo que en su interpretación sociohistórica; de esta manera, las decisiones sobre lo que se va a enseñar, cómo se va a enseñar y las limitaciones que se pueden presentar durante este proceso, presuponen una identificación ideológica por parte del docente y están ubicadas en una práctica social y, con ello, se generan procesos reflexivos y críticos.

El concepto de comprensión del texto es una construcción sociocultural del campo de las humanidades que proviene de un vínculo con los procesos cognitivos y con los modelos de comprensión mecanicista, en los que todos leen del mismo modo y decodifican literalmente, concepción que tropieza con la profusión de géneros discursivos en la vida escolar y social. Esta tiene distintas características y variaciones, tanto en su forma, contenido y soporte como en sus

propósitos comunicativos y, por esto, es que se necesitan diferentes tipos de conocimiento previo en cada caso.

Los estudios sobre la comprensión lectora son abundantes y, sin duda, sus enfoques han contribuido a lograr la comprensión de los textos que se leen en función de adquirir conocimiento por parte del lector. Jiménez (2014) presentó tres enfoques en los que el concepto de la comprensión lectora ha evolucionado y se ha posicionado: el enfoque sintético, que sugiere iniciar el proceso de comprensión por las palabras; el modelo analítico, que considera iniciar el proceso por aspectos generales del texto y el modelo interactivo, que complementa los dos anteriores. Estos modelos, según Jiménez (2014), al igual que:

Otros desarrollados desde la década del 80 (modelo de desarrollo de Holmes y Singer [Singer y Ruddell, 1985; González, 1992], modelo del procesamiento de la información [Gough, 1972; Berge y Samuels, 1974], modelo interactivo [Rumelhart, 1977; Rudell y Speaker, 1985], modelo inferencial [Van Dijk y Kintsch, 1983,1985], modelo psicolingüístico transaccional [Goodman, 1985] y modelo afectivo [Mathewson, 1979, 1985]). (p. 67)

Han contribuido con un acervo de concepciones y prácticas en torno a la comprensión lectora, que se inscriben en las perspectivas lingüísticas, psicolingüísticas y socioculturales (planteadas por Cassany, 2008). Por el contrario, la perspectiva psicolingüística privilegia el estudio de la comprensión por sus implicaciones en la composición y sus relaciones con los procesos cognitivos y capacidades.

En este sentido, las perspectivas lectoras ponen en evidencia una variedad de estudios desde diversas disciplinas, relacionados con las formas de comprender y con lo complejo que resulta abordar el concepto de comprensión; a esto se le suma el uso indefinido de los conceptos de comprensión y lectura, que se solapan en uno solo: “leer es comprender” (Casanny, 2006, p. 21). Esta acepción surgió de la pregunta: ¿qué significa leer?, cuya respuesta, según Jiménez (2014), ha encontrado un eco en la psicología de la comprensión o del discurso escrito (Brown y Yule, 1983; León, 2003, como se citó en Aponzá, 2019), en el que leer es comprender y, para ello, es necesaria la elaboración de los significados que no se mencionan de forma explícita en el texto escrito, es decir, las inferencias (Cassany, 2005). Estas relaciones intrínsecas establecidas

entre los conceptos de lectura y comprensión son imprecisas en sus líneas definitorias y no permiten advertir matices y distinciones.

Por lo anterior, es necesario reconocer que existen “parcelas particulares de la comprensión” (Cassany, 2004, p. 11), que surgen de las necesidades sofisticadas de abordar los objetos de conocimiento del mundo actual y, debido a esto, han surgido campos, como la alfabetización crítica (*critical literacy*) y la multialfabetización o lectura electrónica. Este interés en abordar la comprensión crítica como objeto de conocimiento y de enseñanza tiene una tradición que es importante reconstruir y, a la vez, deconstruir, para identificar su naturaleza, propósitos, características y modos de aceptación de la diferencia y del derecho del otro a sostenerla. Las preguntas que surgieron, en este caso, fueron: ¿para qué se quiere formar lectores críticos?, ¿cómo se forma en la comprensión crítica?, ¿a quién le corresponde esta formación de lectores críticos en la escuela? y ¿por qué en un nivel escolar, como el de educación media, luego de finalizar una larga trayectoria escolar, aún no se ha afianzado el proceso de comprensión crítica en las asignaturas?

1.3 Planteamiento del problema

1.3.1 Es necesario que los estudiantes lean la bibliografía de las asignaturas

En Colombia, según el Laboratorio de Economía de la Educación [LEE] (2021), solo el 37.7 % de graduados de educación media accede a la educación superior; este bajo índice en la tasa de matrícula de los estudiantes se ve afectado por diferentes factores, como el contacto de los estudiantes con la producción académica. En este sentido, cuando los estudiantes terminan la educación media e ingresan a la educación superior, presentan serias dificultades para comprender los textos académicos de las distintas disciplinas del conocimiento, con sus exigencias y usos diferenciados. Además:

[...] los estudiantes universitarios de los primeros años leen sin un objetivo propio —ya que se les da para leer— y pueden contribuir con escasos conocimientos sobre el contenido de los textos, precisamente porque están tratando de elaborarlo. Tampoco suelen poder aportar un saber sobre su organización discursiva porque no tienen

experiencia en esta clase de textos. Por ende, se hace necesario acompañar, desde cada cátedra, su actividad lectora. (Carlino, 2008, p. 47)

Asimismo, investigaciones mostraron que la complejidad de las prácticas de lectura y escritura propias de las disciplinas en la universidad es un factor que evidencia los vacíos con los que llegan los estudiantes de educación media a los primeros semestres de educación superior (Aguirre, 2014; Aisenberg, 2013; Benavides y Sierra, 2013; Bernardo y Yudelsy, 2016; Caballero et al., 2014; Cárdenas y Ramírez, 2017; Carrillo, 2016; Castro et al., 2014; Echevarría y Gastón, 2013; Enciso y Carrillo, 2014; González y Salazar-Sierra, 2015; Guerrero, 2017; Guerra y Guevara, 2017; Guzmán y García, 2015; López, 2014; Padilla et al., 2014; Roa y Tellez, 2017; Romano y López, 2016; Serna y Díaz, 2014; Uribe- Serna y Díaz, 2014; Zamudio y Giraldo, 2013)

Algunas de estas investigaciones mostraron cómo la deserción estudiantil universitaria responde, en parte, a la impotencia que sienten los estudiantes a la hora de realizar lecturas académicas en la universidad (Uribe-Enciso y Carrillo, 2014). Aunque la transición entre estas dos etapas no era el objetivo de esta investigación, sí fue relevante para la problematización, dado que ponía al descubierto las reflexiones necesarias acerca la Educación media en materia de enseñanza de la lectura en las asignaturas.

1.3.2 Se requieren investigaciones que estudien las prácticas de enseñanza de la lectura en las asignaturas en educación media

Existen pocas investigaciones relacionadas con la lectura en las asignaturas de educación media, puesto que la mayoría se concentraban en las humanidades y en las ciencias sociales, (Alonso et al., 2014; Ardila et al., 2014; Lozano, 2015; Iglesias, 2016; Hernández, 2016; Cortés, 2017; Romero y Santos, 2019; Salamanca et al., 2017; Sánchez y Zamora, 2017; López y Henríquez, 2019).Lo anterior, evidenció dos aspectos muy relevantes: el primero, relacionado con que la investigación de la lectura en el nivel educativo de educación media era un objeto de estudio de poco interés para los investigadores en el campo y el segundo, la persistencia en considerar que los procesos de lectura son responsabilidad de las humanidades.

En este sentido, el cuestionamiento que se plantea es el siguiente: ¿Quién debe ocuparse de la lectura y la escritura en la educación media? Este interrogante es abordado por la alfabetización académica en educación superior (Carlino, 2003b), y mencionado en algunos aspectos hasta la educación media, secundaria y primaria. No obstante, como lo expusieron Shanahan y Shanahan (2008, 2012), en educación secundaria, un gran número de estudiantes nunca llegan a dominar las destrezas avanzadas que les permitirán leer textos difíciles de ciencias, historia, literatura, matemáticas o tecnología, dado que estas raras veces se enseñan. En la misma línea, Moje et al (2011) confirmaron que, pese a los avances en la alfabetización, en la escuela primaria y secundaria, y de las llamadas de atención sobre el aprendizaje disciplinar a partir del texto, poco se ha publicado al respecto desde el año 2000 y que sólo existe documentación dispersa sobre cómo los miembros de una disciplina utilizan los textos. Por ello, el reducido número de investigaciones indicaba que había un campo investigativo que valía la pena empezar a indagar y, más que nada, si se articulaba con los otros factores problematizadores que estaban presentándose.

1.3.3 Los requerimientos de la política educativa colombiana respecto a la lectura crítica

La evaluación de las competencias lectoras de los estudiantes de educación media en Colombia y a nivel internacional (Saber 11 y PISA) (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2018, 2021), se han convertido en el referente nacional e internacional de lectura. En este sentido, la prueba Saber 11, desde 1980, constituye un requisito formal para ingresar a la educación superior y sus resultados se han relacionado con los procesos de calidad de los colegios, según el Decreto 2343 de 1980. En 2014, en el segundo semestre, la prueba se alineó para que fuera comparable con los resultados de las pruebas Saber 3°, 5°, 9° y Saber Pro y, así, permitir un seguimiento sistemático de los resultados de la educación a través de diferentes niveles: “El examen Saber 11 es una evaluación estandarizada que evalúa el desarrollo de las competencias de los estudiantes que están por finalizar la educación media” (ICFES, 2018, p.7).

Los informes de los últimos seis años del ICFES revelaron que las falencias en la enseñanza de la lectura persisten hasta hoy, como si las políticas públicas educativas en torno a la lectura y los bajos resultados de las pruebas resultaran información con escasa o ninguna

influencia sobre las prácticas de enseñanza de esta materia en educación media. Así parecía corroborarlo un informe reciente de este instituto:

En cuanto a los niveles de desempeño, cabe destacar que, en Calendario A, el porcentaje de estudiantes que alcanzó los niveles 3 y 4 se incrementó, entre 2019 y 2020, en la prueba de Sociales y Ciudadanas. Por otro lado, las pruebas de Lectura Crítica, Matemáticas y Ciencias Naturales presentaron una reducción en el número de estudiantes en los niveles 3 y 4, entre los años mencionados. En el caso de la prueba de inglés, se presentó una reducción en la proporción de estudiantes que alcanzó los niveles B1 y B+ en el último año. (ICFES, 2021, p. 216)

Además de lo anterior, durante 2021 y 2022, años en los que se realizó el confinamiento debido a la pandemia por causa del COVID 19, el Gobierno Nacional implementó la estrategia del cierre de establecimientos educativos, con el paso de una educación presencial a una remota, la cual se desarrolló en tres modalidades: a) análoga caracterizada por el uso de guías y materiales escritos leídos desde los hogares; b) la educación digital mediante la cual se hace uso de la televisión y la radio; y c) educación virtual en la que los estudiantes acceden a sus clases a través de dispositivos electrónicos como computadores, celulares o tabletas. La última modalidad planteó las siguientes brechas entre: i) educación privada y pública, ii) estudiantes con dispositivos electrónicos, iii) acceso a conexión de internet, iv) nivel educativo de los padres. De tal manera, los estudiantes con mayores logros académicos se encuentran asociados a niveles socioeconómicos más altos, pues cuentan con dispositivos electrónicos, tienen acceso a conexión de internet y sus padres tienen un mayor nivel educativo (LEE,2022).

De igual modo, las pruebas PISA, que tienen como objetivo evaluar las capacidades de los estudiantes para aplicarlas en situaciones cotidianas, no han obtenido un resultado significativo. En 2018 se evaluó el dominio de lectura, en el que se planteó como objetivo, medir las habilidades del estudiante para encontrar, seleccionar, interpretar y evaluar información de una gran variedad de textos, los cuales pueden encontrarse dentro y fuera del salón (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2010). La OCDE mencionó que la importancia de esta prueba incidió, de forma directa, en el desarrollo de los planes de mejoramiento a nivel institucional, en las nuevas prácticas de enseñanza y en la

información para la investigación del aprendizaje dentro del aula. Estos resultados han determinado aspectos relevantes a nivel político y económico en muchos de los países que, como Colombia, pertenecen a la organización.

Por tanto, teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que los bajos resultados en las pruebas PISA y en las pruebas Saber evidenciaron cinco aspectos relevantes que deben ser considerados: 1) la educación media es un nivel educativo en el que se debe preparar a los estudiantes para las pruebas de Estado; 2) los resultados de las pruebas aplicadas a estudiantes de zonas urbanas presentan mejores resultados que los resultados de las zonas rurales, al igual que los de calendario B superan los de calendario A y los de instituciones educativas privadas presentan mejores resultados que los de las instituciones públicas y 3) no todos los graduados de educación media pueden continuar sus estudios en educación superior.

Adicionalmente, esta información mostró que no existe igualdad de condiciones para todas las instituciones y los estudiantes que las presentan, puesto que los resultados de la prueba Saber 11 determinan el ingreso a la educación pública, teniendo en cuenta que las posibilidades de educarse en universidades privadas son esquivas, debido a la falta de condiciones económicas de muchos jóvenes colombianos.

Respecto a la lectura crítica, este ha sido un concepto que se ha posicionado en el discurso progresista de la educación colombiana sin una mayor profundidad teórica y en detrimento de otras categorías conceptuales; a menudo, para referirse a un nivel superior de comprensión con un significado único, se presupone que todas las personas pueden desarrollarlo independientemente del contexto. En consecuencia, varias de las tensiones presentadas se enmarcaron en un paradigma deficitario que ha hecho carrera en la educación colombiana, a través del discurso de las ausencias, instalado en la enseñanza de la lectura en detrimento de los desafíos y potencialidades de la comprensión crítica y que está situada como condición propia de las complejidades y multidimensionalidades de los géneros discursivos que circulan en el mundo escolar y social.

De igual forma, se reclaman hondas transformaciones en las concepciones y prácticas de la enseñanza de la lectura, que podrían movilizarse al provenir de los procesos de resignificación que entablen los docentes desde diferentes asignaturas. En este punto, era importante tener en

cuenta el papel del lenguaje en la perspectiva dialógica, para pensar en él como una relación del tú, el yo y el otro; esta secuencia de tensiones planteadas surgió durante la formulación de los elementos constitutivos del problema y dio origen a este primer conjunto de preguntas y cuestionamientos de orden epistemológico y metodológico (ver Tabla 1).

Tabla 1

Preguntas orientadoras de la investigación

¿Cuál es la naturaleza de la lectura?	¿Quién es el que comprende?
¿Cómo se relaciona la lectura con el diálogo crítico y la reflexión?	¿Quién es el que lee comprensivamente?
¿Qué aspectos pone en juego el lector?	¿Quién es el sujeto lector?
¿Cuál es el papel de la lectura en la comprensión de sí mismo, del otro y de lo otro?	¿Cómo se configura el sujeto lector?
¿Qué incidencia tiene la experiencia situada en la lectura?	¿Cuál es el lugar de lectura en el sujeto?
¿Qué dimensiones compromete la comprensión crítica?	¿Cómo se comprende la reconfiguración didáctica de la lectura?
¿Qué prácticas de lectura intencionadas existen al respecto?	¿Cómo se enseña a leer en la escuela?
¿Qué es formar desde la comprensión crítica?	¿Qué configuraciones didácticas son necesarias para la formación de maestros de distintas asignaturas en lectura?
¿Qué tipo de diseño investigativo se requiere para abordar la comprensión crítica?	¿Cómo se van a develar las prácticas de enseñanza de la lectura?
¿Qué se debe leer en una determinada asignatura?	¿Para qué leer?
¿Cómo se está leyendo?	¿Se está enseñando a leer en la asignatura?

Nota. La Tabla 1 presentó las diversas preguntas que se plantearon durante el desarrollo de la investigación y que direccionaron la pregunta base de esta.

Este proceso indagatorio que se decantó en los diferentes interrogantes enunciados en la Tabla 1, permitió ciertos itinerarios reflexivos que presupusieron enriquecerse con las trayectorias de docentes de distintas asignaturas. Asimismo, coadyuvó a la formulación de la tesis que defiende esta investigación en los siguientes términos: la implicación del concepto de comprensión crítica en las situaciones de aprendizaje de la lectura en distintas asignaturas de la educación media colombiana (informática, matemáticas, filosofía, etc.) y en soportes variados (papel, computadora, televisión, etc.) es difusa y ambivalente, debido a las escasas oportunidades de reflexión que tienen los maestros sobre esta práctica de enseñanza. Por ello, es fundamental propiciar la reflexividad dialógica en comunidades de docentes disciplinares, en torno al reconocimiento de concepciones y características particulares de la enseñanza de la comprensión crítica, a fin de ampliar y resignificar sus horizontes e intencionalidades didácticas.

En este marco, se postuló la siguiente pregunta de investigación doctoral y sus objetivos: ¿Cómo la resignificación de la comprensión crítica aporta a la configuración de una didáctica de la lectura en las asignaturas de educación media?

1.4 Objetivos específicos

- Develar las concepciones de la comprensión crítica desde las prácticas declaradas de enseñanza de la lectura en educación media de docentes de las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática, con el propósito de identificar las prácticas de lectura desarrolladas en estas.
- Comprender las relaciones teóricas y pedagógicas de la comprensión crítica en las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática de educación media, a partir de la reflexión crítica sobre la propia práctica.
- Analizar las implicaciones de estrategias didácticas para la comprensión crítica en distintas asignaturas.

Así, este trabajo buscó una resignificación didáctica de la comprensión crítica, a partir del reconocimiento de los saberes y las prácticas en contextos situacionales y culturales que no solo aportan, de forma significativa, a la función epistémica, sino que contribuyen a la transformación

de sujetos inmersos en un mundo que pide cambios para superar las situaciones de desigualdad social, cultural y humana producidas por la enseñanza y la escuela.

Capítulo 2. Las investigaciones sobre prácticas de enseñanza de la lectura en la educación media colombiana. Un estado del arte

“Actualmente transmitir información no es un reto de la escuela, pero sí lo es desarrollar la capacidad de los jóvenes para encontrarla, comprenderla y leerla críticamente” (Olivares et al., 2012, p. 37).

La lectura ha sido un campo de estudio que ha ocupado el interés de varias disciplinas y ha sido objeto de innumerables preguntas por parte de investigadores y teóricos de la psicología, la pedagogía, la sociología, la historia, la literatura y el profesorado; es tan relevante, que su práctica ha trascendido desde el conocimiento de las culturas a través de la historia, hasta el surgimiento y el apogeo de las nuevas tecnologías, en el siglo XXI. Son muchos ángulos desde los que se ha investigado la lectura y, por tanto, resulta desbordante por su complejidad y por lo influyente que ha sido en cada uno de estos campos.

Debido a lo anterior, este estado del arte analizó la implicación del concepto de comprensión crítica en investigaciones relacionadas con la enseñanza de la lectura en asignaturas de educación media en Colombia. De este modo, surgió un artículo de revisión en el que se identificaron tres categorías de análisis: comprensión de lectura, lectura crítica y formación de lectores y los resultados revelaron la preeminencia de problemas relacionados con estas (Gutiérrez-Ríos y Farfán, 2022).

Por una parte, se identificaron contribuciones de orden teórico, pedagógico y didáctico, derivadas de problemáticas específicas en el contexto actual de la Educación media y, por otra, la importancia de enseñar a leer desde distintas asignaturas; sin embargo, la implicación de la

comprensión crítica es difusa y ambivalente, así como su relación con los géneros textuales recurrentes en cada área de conocimiento. Por tanto, se concluyó que es necesario desarrollar investigaciones sobre la educación media colombiana para repensar, con profesores de diferentes asignaturas, propuestas didácticas que permitan poner en evidencia la comprensión crítica desde la relación con diferentes géneros textuales en el marco de estrategias de formación de maestros disciplinares.

2.1 Metodología de la construcción del estado del arte

La metodología utilizada para el elaborar el estado del arte fue cualitativa de carácter documental y, para ello, se acudió a las revisiones sistemáticas de literatura con el propósito de lograr la comprensión del tema (Sampaio y Mancini, 2007 como se citó en Gutiérrez-Ríos y Farfán, 2022). Además, se consultaron revistas indexadas, que tuvieran en cuenta el sistema colombiano Pubindex y el regional, Latindex y varios repositorios de universidades colombianas que cuentan con programas de maestría y doctorado en educación². La búsqueda se realizó con base en las siguientes palabras clave: lectura crítica-educación media, lectura académica - educación media, lectura-educación media, comprensión de lectura y comprensión-educación media.

El corpus analizado estuvo conformado por 51 trabajos, seleccionados de un rastreo de 60 documentos, de los cuales se descartaron nueve, puesto que no hacían una referencia clara al campo en cuestión, es decir, a la lectura, al ciclo escolar o a la educación media. El análisis cualitativo del corpus se realizó por medio de la técnica matricial basada en el diseño de una matriz en Excel Office 365, con el fin de facilitar la organización de la información y yuxtaponer los elementos estructurales de la investigación (problema, objetivos, categorías conceptuales, resultados y conclusiones).

² Universidad de Los Andes, Universidad de Antioquia, Universidad de La Sabana, Universidad del Norte, Universidad Católica de Manizales, Universidad de Caldas, Universidad de La Salle, Universidad de San Buenaventura, Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad Santiago de Cali, Universidad Santo Tomás, Universidad del Valle, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional y Pontificia Universidad Javeriana.

Las categorías *a priori* fueron: autor(es) de la investigación, fecha de publicación del documento, título del documento, resumen o *abstract* del documento, palabras clave o conceptos definidos por los autores del documento, disciplina o área del conocimiento desde la que se investiga y objeto específico de la investigación que se acompañó de preguntas orientadoras (¿cuál es el problema que se investiga?, ¿cuál es el objetivo de la investigación?, ¿cuál es el posicionamiento y las maneras de abordaje del investigador(a), ¿qué se concluye? o ¿qué significan los hallazgos? y ¿qué se proyecta?), que funcionaron como filtros de información. Los resultados se interpretaron a la luz de las categorías emergentes ya nombradas.

2.2 Cartografía de las prácticas de enseñanza de la lectura: estudio de las contribuciones colombianas a la investigación en este campo

Teniendo en cuenta que el análisis de las investigaciones que se propuso en este estado del arte se centró en Colombia, a continuación, se presenta una cartografía de las prácticas de enseñanza de la lectura en educación media (Figuras 2 y Figura 3). Las investigaciones recopiladas estuvieron en una franja de tiempo comprendida entre 2014 y 2021, es decir, de los últimos ocho años; además, se realizó la búsqueda en universidades colombianas con programas de doctorado o maestría en educación. En total fueron 10 las universidades colombianas en las que se encontraron investigaciones sobre prácticas de enseñanza en educación media y el resto de las investigaciones se localizaron en revistas indexadas.

Figura 1

Universidades que estudian las prácticas de enseñanza de la lectura en educación media (2014-2021)



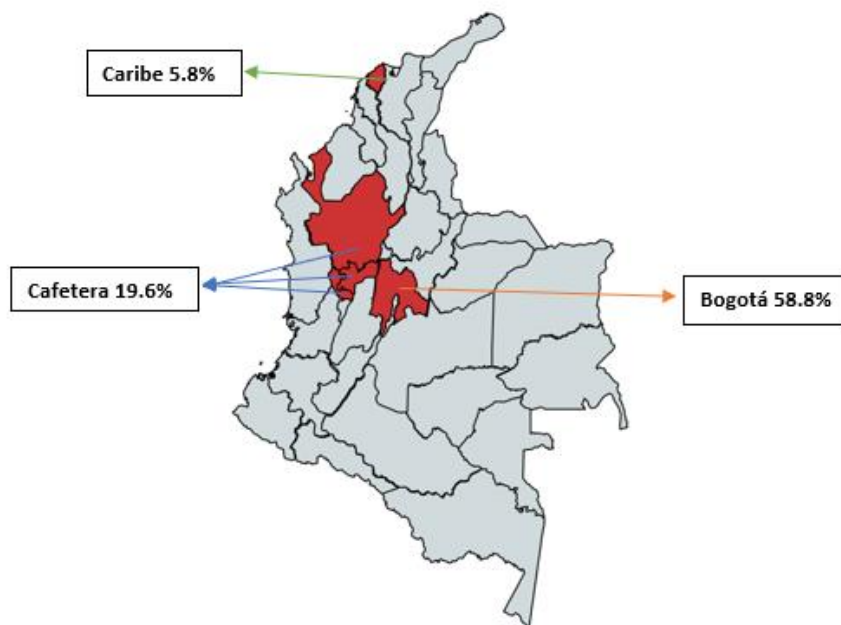
En este sentido, como se puede ver en la Figura 1, la región que más se interesó por el estudio de este campo de conocimiento fue Bogotá, en universidades, como la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, seguida de la Universidad de La Sabana y finalizando con la Universidad de La Salle, que tuvieron un total de 25 investigaciones. Otras universidades de Bogotá que hicieron aportes, aunque no en el mismo número que las anteriores, fueron la Universidad de los Andes, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Santo Tomás, con un total de cinco investigaciones. Teniendo en cuenta lo anterior, la región que más presentó trabajos relacionados con las prácticas de enseñanza en lectura en educación media fue la capital del país, dado que tuvo un 58.8 %.

Una segunda región que mostró un interés en este foco de investigación fue la cafetera, que tiene universidades de tres departamentos diferentes; en este sentido, la Universidad de Antioquia, la Universidad Católica de Manizales y la Universidad Tecnológica de Pereira aportaron un total de 10 investigaciones, representadas en un 19.6 %. La Universidad del Norte, ubicada en la región caribe, contribuyó con tres investigaciones y tuvo una representación de un 5.8 %.

Figura 2

Mapa colombiano de contribuciones a la investigación sobre la lectura en educación media (2011-2020)

Mapa colombiano de contribuciones a la investigación sobre la lectura en Educación Media. 2014-2021

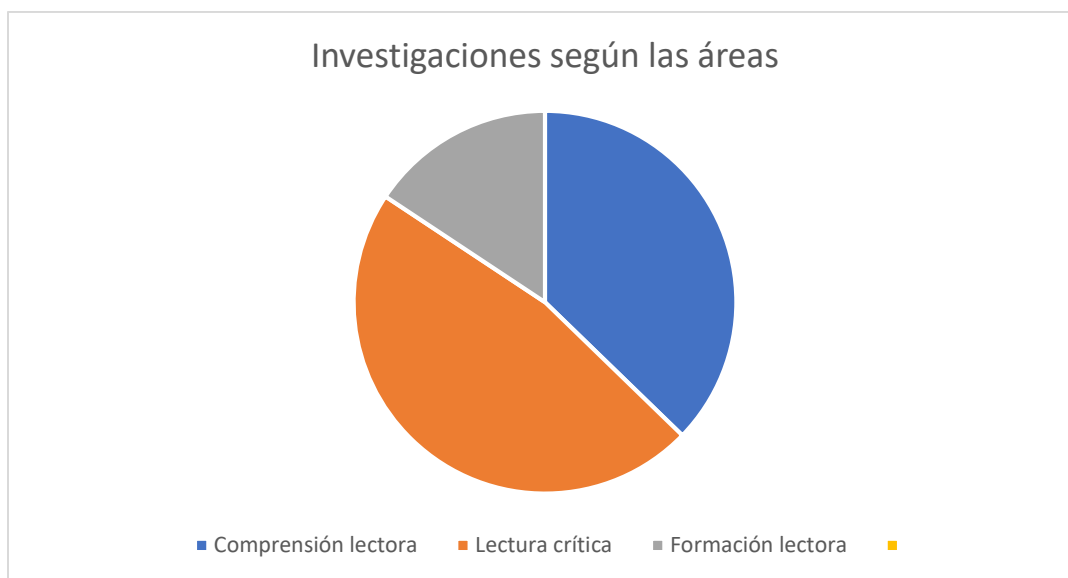


2.3 Principales hallazgos de las categorías comprensión de lectura, lectura crítica y formación de lectores

Los resultados de la revisión sistemática sobre la implicación del concepto de comprensión crítica en investigaciones sobre la enseñanza de la lectura en asignaturas de educación media en Colombia, reveló la preeminencia de estudios en tres grandes áreas: la comprensión lectora, la lectura crítica y la formación de lectores. En estas, subyació una noción difusa y ambivalente de la comprensión crítica, lo que contrastó, de forma significativa, con las expectativas y los esfuerzos de las instituciones educativas y de los profesores respecto a la preparación de lectores críticos que transitan a la vida laboral, técnica, tecnológica o profesional.

Figura 3

Gráfica del porcentaje de investigaciones clasificadas según las áreas de comprensión lectora, lectura crítica y formación de lectores



2.4 Objetivo general

Explicar el modo en el que la resignificación de la comprensión crítica aporta a la configuración de una didáctica de la lectura en las asignaturas de educación media.

2.4.1 Estudios relacionados con la comprensión lectora

Las investigaciones que dieron origen a esta categoría plantearon el problema de la comprensión lectora en diferentes asignaturas de la educación media, como Matemáticas, Filosofía, Química, Lengua Castellana, Tecnología, entre otras y problematizaron la tipología textual (expositiva, argumentativa y narrativa) y las exigencias cognitivas y metacognitivas para lograr la comprensión del texto (Amórtegui et al., 2016; Aponte et al., 2019; Ariza y Zambrano, 2017; Borray y Silva, 2016; Cortés, 2017; Cervantes et al., 2019; Díaz et al, 2011; Forero et al., 2018; Gámez y Coronado, 2018; García, 2014; Guzmán et al., 2017; Hernández, 2016; Herrera et al., 2017; Hurtado, 2021; Iglesias, 2016; Medina y Fátima, 2016; Moreno, 2012; Moreno, 2019; Ontibón, 2018; Plaza, 2015; Romero y Santos, 2019; Sánchez y Zamora, 2017).

Respecto a la comprensión de textos expositivos (Gámez y Coronado, 2018; Iglesias, 2016), se planteó el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas aplicadas para la planificación, la activación de conocimientos previos, el uso adecuado de las claves del texto, la necesidad de apuntar los comentarios y las preguntas, el reconocimiento de las ideas principales,

la formulación de hipótesis, el monitoreo, la elaboración de mapas y la evaluación en ambientes *b-learning* y con enfoque comunicativo. La comprensión de textos argumentativos, como el ensayo (Cortés, 2017; Ontibón, 2018) y los textos narrativos (Borray y Silva, 2016) se orientó al propósito de fortalecer el pensamiento crítico y reflexivo. Otras investigaciones interesadas en la comprensión lectora buscaban favorecerla con modelos de aprendizaje significativo (Hernández, 2016), con la transformación de las prácticas pedagógicas (Amórtegui et al., 2016; Aponte et al., 2019; Forero et al., 2018), con el uso de estrategias metacognitivas (Patiño, 2018) y con procesos de lectura mediados por las tecnologías digitales (Romero y Santos, 2019).

Estas investigaciones concibieron la comprensión lectora como un proceso a través del cual el lector construye el significado del texto; se trata de una interacción del lector con distintas tipologías textuales (narrativa, expositiva, argumentativa, etc.). Sin embargo, esta tipificación es controversial y requiere una discusión amplia, dado que los criterios empleados para establecerla tienen ventajas y limitaciones. Si bien son fáciles de enseñar y aprender por sus denominaciones y rasgos acotados y favorecen la enseñanza de la escritura como objeto, no sirven para producir géneros académicos complejos, ni para enseñar cómo adecuarse a los contextos culturales y situaciones de uso, debido a sus características restringidas; por ejemplo, no dan a conocer para qué se escribe, para quién, en qué tiempo y contexto, cómo circula el texto, con qué otros textos y roles sociales se vinculan, qué recursos lingüísticos, semióticos y multimodales son típicos, qué partes tiene el texto y qué se hace con cada una de estas (Navarro, 2021a).

2.4.2 Estudios relacionados con la lectura crítica

En esta categoría, las investigaciones relacionadas con la lectura crítica estuvieron enfocadas en que los estudiantes desarrollaran una mirada cuestionadora sobre las situaciones sociales, económicas, políticas y culturales que generaban inequidad en esos niveles del entramado social (Alonso et al., 2014; Amaya y López, 2017; Ardila et al., 2014; Ariño et al., 2018; Avendaño, 2016; Bernal et al., 2014; Calderón et al., 2019; Céspedes, 2014; Cuervo, 2018; Franco y Montoya, 2021; Garay, 2020; González, 2020; Gordillo et al., 2018; López y Henríquez, 2019; Lozano, 2015; Mesa, 2018; Mosquera y Rojas, 2021; Pineda et al., 2020; Rocha, 2016; Salamanca et al., 2017; Salcedo, 2016; Simanca, 2015; Toloza et al., 2013; Villa, 2015). La lectura crítica está sustentada en el universo propio del autor y, por tanto, el lector

entabla un diálogo con este al incorporar su mundo interpretativo; esta interacción activa la potencialidad hipotética o conjetural de su pensamiento para proponer nuevas rutas interpretativas derivadas del diálogo y, de este modo, crea las condiciones para asumir otras posturas argumentadas frente al asunto en cuestión y, así, trascender la libre opinión.

En general, se identificaron desarticulaciones conceptuales y metodológicas sobre la selección y la organización de los contenidos curriculares en las asignaturas y entre las diferentes áreas, lo que también desarticuló las dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales que promovía el currículo (Avendaño, 2016; Céspedes, 2014; Simanca, 2015; Salcedo, 2016; Toloza et al., 2013). De manera específica, se identificaron los modos en los que se orienta la relación que se establece entre el lector, el texto y su experiencia individual; la práctica de enseñanza busca dotar de sentido el acto de leer, en el que el sujeto relacione lo leído con su mundo y su experiencia, es decir, que haya una interpretación y que esto le permita al lector construir su subjetividad y asumir conductas humanas (Simanca, 2015).

Por consiguiente, las prácticas de enseñanza para el desarrollo de la lectura crítica ostentan, como objetivo central, la construcción de una mirada interrogativa al contexto, que dude y busque elementos de análisis que aporten y cuestionen todo lo que se presenta, de forma masiva, como verdad. La lectura es una práctica de tipo social, en la que a través del análisis se puede tomar una postura como ciudadano participativo en la sociedad; de ahí que las prácticas de enseñanza de la lectura no deban desligarse de la vida diaria, porque eso resultaría insuficiente y reductor, tal como acontece cuando se constriñe lo anterior, a asuntos estrictamente escolares o curriculares.

2.4.3 Estudios relacionados con la formación de lectores

La formación de lectores críticos es una categoría presente en una buena cantidad de investigaciones, que buscaban desarrollar la comprensión crítica de los estudiantes mediante la literatura. Asimismo, se buscaba desarrollar el hábito lector a través de la lectura de los medios audiovisuales y los escenarios hipertextuales vinculados a experiencias lectoras con las artes y las tecnologías (Arias, 2020; Barrera, 2015; Cortés, 2018; Gaviria y Ramírez, 2018; Montaña, 2016; Pulido, 2016; Rodríguez, 2015; Vanegas, 2015).

Estas contribuciones reconocieron que los sujetos lectores son susceptibles de formarse como lectores críticos (Barrera, 2015; Rodríguez, 2015), a partir del texto situado sociohistóricamente; en palabras de Cassany (2008), el texto es “un artefacto cultural con propósitos y contexto social, histórico, político y cultural” (p. 38), lo que significa que los lectores críticos tienen intereses de la misma índole y el proceso formativo les permite posicionarse ante el texto.

En suma, se resaltó que la lectura y la formación de lectores críticos tienen un vínculo sinérgico y se destacó que las investigaciones que tenían como objetivo la formación docente mediante la investigación-acción participativa, arrojaron buenos resultados sobre las transformaciones de las prácticas de enseñanza de los docentes, la disposición de los profesores para participar de forma activa en el proceso de mejoramiento de sus prácticas pedagógicas, la actitud y la respuesta de los estudiantes y el interés de otros profesores por el proceso (Tolosa et al., 2013).

En las tres grandes áreas identificadas, es decir, comprensión lectora, lectura crítica y formación de lectores en la educación media colombiana, se pudo evidenciar la preocupación por abordar la lectura en el ámbito académico y, especialmente, por aprender los conocimientos de las diferentes asignaturas. Un propósito de las investigaciones fue brindar a los estudiantes herramientas que potenciaran su aprendizaje y comprensión crítica, para que pudieran transitar con éxito a la educación superior, técnica o tecnológica o a la vida laboral. Este interés por el desarrollo del pensamiento crítico, analítico y creativo se evidenció en el diseño, la implementación y la evaluación de diferentes estrategias y propuestas pedagógicas y didácticas y, particularmente, en Matemáticas, Filosofía, Química, Lengua Castellana, Tecnología y Ciencias Sociales, entre otras asignaturas.

De la misma forma, se advirtió que el desarrollo de investigaciones relacionadas con la comprensión lectora en la educación media presentó una constante preocupación por los resultados de las pruebas censales nacionales e internacionales, aunque fueron pocas las propuestas pedagógicas que se desarrollaron al respecto. De modo particular, buscaban que los estudiantes leyeran, de manera crítica, distintos tipos de texto con el fin de tomar conciencia de la complejidad de los procesos metacognitivos implicados, que van más allá de la información

que contienen. El temor al fracaso en las evaluaciones nacionales e internacionales no solo movilizó maestros e instituciones a preparar a los estudiantes bajo el supuesto de mejorar la calidad de la educación, sino que también se estableció la categoría de lectura crítica en los currículos y en los planes de área y de aula como consigna, sin mayor discusión acerca de las implicaciones de asumir la lectura en las diferentes asignaturas, como una necesidad del estudiante, que exige vincularse desde el deseo y desde la creación de situaciones auténticas de aprendizaje.

Lo anterior, explicó el énfasis en los procesos cognitivos que contrastó con el limitado interés por los repertorios emocionales de los estudiantes, como lectores respecto a la relación con los textos, sus alcances y las formas sobre cómo construyen sus subjetividades e identidades. En otras palabras, las investigaciones mostraron un amplio desarrollo de procesos mentales enfocados en la comprensión de distintos tipos de texto y ayudaron a sortear las dificultades en el momento de reconocer sus particularidades y posibilitar la construcción y la reconstrucción de significados. En este contexto, se identificó el predominio de la noción de texto desde una perspectiva estructuralista, que lo clasificó como narrativo, argumentativo o expositivo, entre otros; esta tipificación merece una discusión amplia debido a que los criterios empleados para establecer estas tipologías son imprecisos y es necesario transitar de esta mirada estructuralista a una ecología situada y dinámica del género textual.

Por su parte, estudiosos del género textual (López-Bonilla, 2013) plantearon que los textos y sus géneros son fundamentales en las disciplinas académicas y argumentaron “lo disciplinar” como campos en permanente movimiento; por tanto, para producir y transformar el conocimiento en torno a sus objetos de estudio, se requerían formas institucionalizadas de comunicación científica. Las investigaciones optaron por textos cuya materialidad y contexto de uso fuera cercano a sus necesidades e intereses (textos digitales, plataformas digitales, aplicaciones en línea) y, por otra parte, algunas investigaciones diseñaron configuraciones didácticas para la comprensión de aspectos metacognitivos en la promoción de la lectura, la formación de lectores y la intervención en diversos contextos. Estas prácticas lectoras se realizaron en el marco de la didáctica de asignaturas, lo que representó un interés por propiciar la autoformación docente o la formación continua en estrategias que favorecieran la lectura y la comprensión de textos.

Por todo lo anterior, enseñar a leer en las asignaturas es un imperativo y, en este contexto, las implicaciones de la comprensión crítica son de orden teórico, epistemológico, pedagógico, didáctico y político. En tal sentido, emergen múltiples preguntas: ¿cómo distinguimos la comprensión crítica de otras formas de comprensión?, ¿qué elementos se necesitan para ampliar la significación del concepto de comprensión crítica?, ¿cómo incide la propia experiencia lectora del docente en su formación en didáctica de la lectura?, ¿qué concepciones de la comprensión crítica subyacen en los planes y propuestas microcurriculares de profesores que imparten las asignaturas de educación media? y ¿cómo pensar la didáctica de la lectura desde el contexto específico de las asignaturas?

2.5 Cierre

Para concluir este capítulo, se plantean dos aspectos, a saber: el primero es un balance de las investigaciones revisadas, que contempla lo que se ha estado desarrollando en estas y los vacíos presentes; el segundo hace referencia a los aportes que este trabajo puede brindar al campo de conocimiento. La revisión de las investigaciones muestra lo que se ha focalizado en el campo de conocimiento de la lectura, como la lectura crítica, la comprensión lectora y la formación de lectores.

Ahora bien, muchas de estas propuestas desarrollan diversas estrategias didácticas que, a la luz de los planteamientos de Litwin (1997), pueden ser caracterizadas con los siguientes rasgos: a) tienen un propósito didáctico: mejorar, fortalecer y desarrollar la lectura crítica, la comprensión lectora y la formación lectora; b) se ocupan de un objeto de saber, la lectura; c) son de carácter colectivo, pues se desarrollan en torno a una acción social y asumen diversos temas del contexto; d) están propuestas por acciones conectadas coherentemente que se organizan en una secuencia progresiva; e) sus objetivos están polarizados principalmente en torno a la enseñanza. De la misma forma, se evidencia el interés de los maestros por innovar y reflexionar sobre la práctica de enseñanza en el campo de conocimiento de la lectura en diversas asignaturas. También se realizan proyectos en diversas materialidades textuales, como plataformas digitales, textos digitales, aplicaciones en línea, que son de contextos más cercanos a los estudiantes.

En relación con los vacíos presentes, se muestra un interés por abordar la noción de texto en una mirada estructuralista, que lo clasifica en narrativo, expositivo y argumentativo, entre

otros. En este punto, es preciso establecer la discusión con respecto a una ecología situada, planteada desde una mirada del género discursivo. Igualmente, predominan investigaciones trabajadas individualmente, hay pocos trabajos desarrollados en grupos o redes de trabajo, lo anterior promueve poco el trabajo interdisciplinario y el diálogo de saberes. Para finalizar, este punto se percibe que, aunque hay un avance en la lectura de las asignaturas, aún no es significativo este campo investigativo en el rastreo realizado.

En ese sentido, la presente investigación decanta estrategias de trabajo en equipo de diversas asignaturas alrededor de la lectura en educación media, lo que posibilita una visión más integral e interdisciplinar de la lectura en los espacios académicos institucionales. Además, reconoce las prácticas de enseñanza desarrolladas por los maestros en las asignaturas en las que se plantea la discusión, la reflexión y la construcción de estrategias de manera colectiva y transita de la mirada estructuralista del texto a una mirada de práctica social, a través de los géneros discursivos (Bajtín, 1982; Charadeau, 2012; Navarro, 2021).

Capítulo 3. Formación de la comprensión crítica y didáctica de la lectura en perspectiva hermenéutica dialógica

“Comprensión crítica no se refiere solo a la lectura de escritos, sino que incluye también la comprensión de discursos transmitidos acústicamente y de producciones multimedia que pueden integrar códigos orales, escritos, acústicos, visuales, etc.” (Cassany, 2004, p. 11).

El propósito de este capítulo fue proponer las claves para pensar la comprensión crítica y la didáctica de la lectura en las asignaturas de educación media; para ello, se desarrolló la reconstrucción crítica del campo de conocimiento en cuatro líneas: la primera, la lectura, que expuso los conceptos y los movimientos fundacionales y abordó los conceptos relacionados con la lectura académica, la literacidad disciplinar y de asignaturas; la segunda, la resignificación didáctica, que presentó la reflexión alrededor de la resignificación; la tercera, la comprensión crítica, que desarrolló el recorrido de este concepto y la cuarta, la educación media, en la que se presentó la contextualización de este nivel escolar en Colombia.

3.1 La lectura hermenéutica

A lo largo de la historia, se han creado diversos modos de abordar la lectura. En ese sentido, la hermenéutica ha planteado en los clásicos y en la modernidad la interpretación del texto; para la hermenéutica clásica, establecida por los griegos, la interpretación ha de ser una tarea del intérprete en la que este es un receptor de un texto que se quiere comunicar y expresar. Por lo tanto, la tarea del destinatario es no perder el camino que plantea el texto para ser interpretado; tal recorrido es planteado a través del método del “círculo hermenéutico”, en el que la interpretación de las partes permite la construcción de la unidad de sentido establecida en el texto. Así, se entiende el todo con base en las partes para leer los textos, a partir de saber interpretarlos, debido a que no es una tarea inmediata. La hermenéutica clásica establece tres líneas, relacionadas con textos canónicos: la hermenéutica bíblica, literaria y jurídica.

Es de mencionar que con Schleiermacher (1999) se fundó la hermenéutica moderna y expone que la tarea de la hermenéutica es la de entender el discurso tan bien como el autor y

después mejor que él. Teniendo como referente estos modos de abordar la lectura, la hermenéutica, a partir de los planteamientos de Heidegger (1982/2007), realizó un giro ontológico en su concepción, en la lectura como modo de ser y, no como un método solamente, desde esta perspectiva, el modo de estar en el mundo implica estar comprendiendo lo que este es, en una comprensión de orden práctico. De esta forma, la comprensión en la cotidianidad implica moverse con sentido a través de la lectura y la interpretación del mundo, es decir, se comprende algo siempre a partir de lo ya comprendido, a partir del mundo de significados conocidos. Lo anterior, se explica porque los seres humanos son seres históricos y su historicidad consiste en la condición de seres arrojados a un mundo previamente interpretado, lo que quiere decir que existir es leer el mundo y al ser humano en él.

Bajo este esquema, la lectura hermenéutica trasciende al mundo y ubica al ser humano en este, en el que el campo del lector es toda experiencia humana. Asimismo, se planteó que la tarea hermenéutica es ganar claridad sobre el lugar en el que los sujetos están situados, para poder abrir nuevas posibilidades de comprensión; de esta manera, se lee siempre desde la propia situación para iluminarla mejor y tener nuevas posibilidades de vuelta.

La lectura hermenéutica implica la elaboración de preguntas genuinas en las que el lector se deja alterar por lo incomprendido, para que el cambio altere el horizonte de sentido de cada sujeto. Debido a lo anterior, se debe producir un diálogo con el texto, preguntándose lo que este se pregunta y situarse en el horizonte de sentido del texto y fusionarlo con el propio (Gadamer, 1996). Las propuestas de Heidegger (2007) y de Gadamer (1996) expusieron cómo el hecho de existir implica una interpretación del mundo; se lee el mundo que se habita y se reconoce en él las interpretaciones realizadas por otros, en las que la historia individual y social están permeadas por la cultura y la sociedad en la que se desarrollan. Por tanto, la lectura hermenéutica permite un encuentro de sí mismo, en el que se da la posibilidad de descubrir la propia situación y descentra al lector, dado que lo lleva a abrirse a una alteridad a que remite.

Por su parte, Muñoz (2022) realizó una interpretación a este recorrido histórico, con el planteamiento de un enfoque de lectura, de acuerdo con los lineamientos de cada momento histórico de la hermenéutica: a) la lectura como arte, en la que saber leer el texto es “meterse” en la mente del autor; b) la lectura como modo de ser, es decir, existir es leer el mundo y a sí mismo

en él; c) la lectura como diálogo, que implica dialogar con el texto y preguntarse lo que este se pregunta, situarse en horizonte de sentido y fusionarlo con el propio; d) la lectura como escritura del yo, en la que se escribe la historia de vida, según las historias que se leen, es decir, según las formas narrativas que, como lectores, nos permiten dar sentido al mundo y e) la lectura como encuentro de sí, que permite descubrir que en el mundo hay experiencias al verse frente a algo que se cuestiona.

A partir de estos planteamientos hermenéuticos se retoma la idea, para esta investigación, de profundizar en lo que dice el texto, de ir más allá de lo que se menciona de manera literal. Esta idea es relevante en el desarrollo de la lectura crítica, además de otros aspectos como acudir a procesos de interpretación de tipo cognitivos, sociocognitivos, metacognitivos, entre los que se presentan las analogías, lo inductivo y lo transductivo, al ser indispensables para lograr una comprensión crítica del texto. En los planteamientos hermenéuticos, sin embargo, hace falta precisar con respecto a la enseñanza y la inclusión de otras modalidades textuales que en la actualidad se manifiestan como parte de la vida cotidiana.

3.2 Lectura académica, literacidad académica y movimientos fundacionales

El campo de conocimiento abordado en esta investigación fue la enseñanza de la lectura en educación media, dado que esta tenía lineamientos propuestos que han estado en permanente discusión a nivel investigativo, en la política pública internacional, por ejemplo, en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2016), en la OCDE (2010), en el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora -PIRLS (2015), en el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe - CERLALC (2014) y en las pruebas PISA. A nivel nacional, la discusión sobre la enseñanza de la lectura se ha dado en los diversos niveles escolares, como, por ejemplo, en los lineamientos curriculares (Ministerio de Educación Nacional, 1998), en los estándares nacionales (Ministerio de Educación Nacional, 2006), en las herramientas para la vida (Secretaría de Educación Distrital, 2011), en el documento denominado *Derechos básicos de aprendizaje* (2016) y en las matrices de referencia (2016), al igual que en las pruebas de estado nacionales en el ICFES.

Todas estas discusiones científicas y sus resultados fueron fruto de la importancia concedida a la lectura, como una vía privilegiada para informarse, aprender, resignificar el

mundo, acceder al conocimiento escrito, permitir el acceso a la cultura académica, utilizar los textos escritos y reflexionar, de forma crítica, sobre sus contenidos, para alcanzar objetivos personales, desarrollar conocimiento y capacidades y, así, participar en la sociedad. La lectura es una puerta de acceso necesaria a diversas culturas y sociedades en un mundo globalizado que demanda interacción y apertura.

Debido a lo anterior, el recorrido de la lectura a través del tiempo ha estado cobijado bajo diversos paradigmas y contextos, que han aportado, de forma significativa, a lo que en la actualidad se conoce como lectura. Todos estos partieron de preguntas como: ¿qué es leer?, ¿qué sucede cuándo se lee?, ¿quién lee? Por ello, se inició este recorrido, al reconocer los movimientos y los autores fundacionales que han contribuido, de manera importante, con las concepciones que se tienen sobre la lectura en la actualidad.

En este trayecto se pudieron identificar tres grandes corrientes que nutrieron este debate en el mundo académico y en la educación. La primera fue la semiótica, que hizo énfasis en el papel del texto en el acto de la lectura, al subrayar la necesidad de respetarlo en su organización estructural interna. La lectura se cifró, fundamentalmente, en la acción de identificar la estructura textual organizada a partir de oposiciones que generan un sentido en el texto. Grandes representantes de esta corriente insistieron en el texto como un sistema de signos, entre estos Barthes (1984/1987); de hecho, este último afirmó: “Leer es hacer trabajar a nuestro cuerpo siguiendo la llamada de los signos del texto, de todos esos lenguajes que lo atraviesan y que forman una especie de irisada profundidad en cada frase” (p. 76).

Esta insistencia en el texto fue matizada por algunos semióticos como Eco (1979/1993) y Kristeva (1969) que insistieron, al permanecer en un horizonte semiótico, en el texto como un sistema de signos, pero que le otorga al lector un papel más activo. Por consiguiente, el papel del lector va más allá que el de descifrar la estructura, puesto que el lector interviene también con aspectos de su carga personal, que, por ejemplo, en el caso de Eco (1993), se denomina “la enciclopedia del lector”.

La corriente hermenéutica insiste, más que nada, en la relación entre el texto y el lector, al mostrar que es en esa interacción en la que se da realmente el acto de lectura. De ahí que se pueda describir al acto lector como un círculo, un movimiento recíproco que va del autor al texto

y del texto al autor, en el cual se produce, como afirma Gadamer (1998), una fusión de horizontes, fusión que representa la interacción, y que, por ende, modifica al lector, que se comprende de una nueva manera gracias al texto y ante el texto (Ricoeur, 2010).

Una tercera perspectiva ya no insistió en el texto ni en la interacción entre el texto y el lector, sino que hizo hincapié en la dimensión social de este. En este caso, la obra leída es expresión de las relaciones sociales, lo que lleva a entender la lectura como la capacidad para descifrar a través del texto y comprender, de forma crítica, las estructuras sociales de la expresión. Algunos de los representantes más importantes de esta perspectiva fueron Cros (1988), Duchet (1971), Gómez-Moriana (1993) y Zima (1985).

Como parte de este interés, se plantearon diversos estudios relacionados con la enseñanza de la lectura y, particularmente, los dedicados a la lectura académica. Desde hace aproximadamente 19 años, en Latinoamérica se ha promovido la enseñanza de la lectura y la escritura en diferentes asignaturas, a través de los artículos fundacionales de la Alfabetización Académica (AA). La investigadora que abanderó esta iniciativa fue Carlino (2003), quien dio a conocer el concepto de AA, al exponer un recorrido previo de una década en movimientos anglosajones, como la escritura a través del currículo (*Writting Acroos the Curriculum*) (Bazerman, 2016) y otros movimientos australianos.

El concepto de Carlino (2003) sobre la AA, expuso las nociones y las estrategias requeridas para participar en la cultura discursiva de las disciplinas y en las actividades de producción y análisis de textos para aprender en la universidad y enfatizó las prácticas de lenguaje y de pensamiento propias del ámbito académico. Esta investigadora precisó que la fuerza del concepto de alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir, de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento, no son iguales en todos los ámbitos; igualmente, advirtió contra la tendencia de considerar que la alfabetización académica es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre.

La AA incluso pone en discusión que la lectura y la escritura sean técnicas separadas e independientes del aprendizaje en cada asignatura y expuso la escritura con un fuerte potencial epistémico. El planteamiento de la AA se presentó, en particular, marcado por una línea

sociocognitiva³; sin embargo, muchos intercambios, a través de eventos académicos, han permitido que este primer paradigma se abra, de forma tímida, a otras dimensiones implicadas en la lectura académica y, en particular, a las culturales y socioeconómicas.

Sobre los años 80, se presentó el paradigma de los Nuevos Estudios de Escritura Académica (NEEA) o Nuevos Estudios de Cultura Escrita (NECE); estos avances surgen con Barton y Hamilton (2004), Gee (2004), Heath (2004), Lea y Street (2006) y Street, (2004). Se plantea el concepto de *evento letrado*, que corresponde a aquellos episodios observables de lectura o escritura que se dan en escenarios de la vida o contextos sociales específicos. Además, son actividades donde la literacidad cumple un papel fundamental, en la medida que se emplean textos en diferentes tareas y se da lugar a conversaciones desde el contenido del texto trabajado. Otro concepto acuñado en los NEEA es el de *práctica letrada*, se refiere a la “relación entre las actividades de lectura y escritura y las estructuras sociales, en las cuales se integran y toman forma” (Barton y Hamilton, 2004, p. 6). Para Zavala et al. (2004), estas prácticas “involucran valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales que son procesos internos del individuo y que no siempre son observables” (p. 28). Este paradigma de los NEEA cuestionó la mirada psicológica sobre la lectura académica, puesto que se pensó solo desde los estados y los procesos mentales que implica. En este caso, lo importante radica en que se ha adoptado el término de literacidad al cuestionar el concepto de alfabetización, porque una persona puede ser “alfabetizada”, es decir conoce el alfabeto; no obstante, puede ser eficaz en diferentes contextos de uso de la lengua escrita. Al hablar de literacidad académica, se hizo referencia, específicamente, a los procesos de enseñanza de la lectura y escritura en los ámbitos educativos.

La línea directriz de este horizonte teórico subrayó, entonces, que la cultura escrita es un fenómeno sociocultural. La complejidad introducida por esta perspectiva se reflejó en los diversos aspectos subrayados por algunos de sus más eminentes investigadores; por ejemplo, Barton y Hamilton hicieron hincapié en su carácter interactivo: “la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción personal” (Barton y Hamilton, 1998/2004, p.109). Fishman

³ Cabe anotar que el término “socio” que integra a la categoría “sociocognitiva” indica, en el paradigma de la AA, el carácter situado de la enseñanza de la lectura académica, es decir, que está ubicada en un contexto disciplinar. Por eso, la insistencia recae sobre el ingreso del estudiante en una cultura disciplinar, en sus prácticas discursivas y sus recursos retóricos y discursivos para apropiarse y reconstruir el conocimiento recibido.

insistió en el contexto: “la comprensión de la literacidad solo puede lograrse mediante la observación participativa en un contexto en particular” (Fishman, 1992/2004, p. 275). Gee enfatizó los usos de la lengua, dado que la literacidad se configura como “un conjunto de prácticas discursivas, es decir, formas de usar la lengua y otorgar sentido tanto en el habla como en la escritura” (Gee, 1986/2004, p.24). Finalmente, Vargas (2015) consideró que la lectura y la escritura constituyen un logro centrado en las prácticas sociales y culturales. Lo anterior conllevó a que la lectura académica deba estudiarse desde una multiplicidad de contextos y prácticas que desbordan lo cognitivo e involucran lo social, lo cultural, lo histórico y lo institucional.

Los movimientos fundacionales que han estudiado la lectura, a partir de estructuras, de signos e interpretación y de la sociología del texto, han aportado a la lectura y a la literacidad académica en la concepción y en la relación del texto y el lector. De esta manera, teniendo en cuenta que la literacidad se concibe como un conjunto de prácticas discursivas, formas de usar la lengua y de otorgarle sentido tanto en el habla como en la escritura (Montes y López-Bonilla, 2017), el abordaje de la lectura y la escritura desde lo académico se situó en un contexto particular, el disciplinar, y desde allí se concibió el conocimiento, acerca de cómo se investiga y cómo se comunica.

Para finalizar, cabe recordar que las investigaciones con el énfasis en AA y en Lectura Académica, como se mencionó al inicio de este apartado, se concentraron en la educación superior y fueron prolíficas. Carlino, una de las grandes exponentes, aportó en sus investigaciones (2002a, 2002b, 2003a, 2003b, 2013) aspectos sobre las prácticas de lectura en la universidad, quiénes son los encargados de leer y escribir en un contexto universitario y el papel de los docentes de las disciplinas. En esta misma línea, los acercamientos a las prácticas letradas propuestas desde los NEEA están en ascenso en Latinoamérica, debido a que son estudios que ponen el acento en las prácticas en torno a los textos y el sentido que los estudiantes les otorgan. Para aquellos maestros que desean enseñar desde esta perspectiva, el desafío sería comprender que las prácticas letradas requieren involucrar las voces de los estudiantes, su bagaje cultural, su lengua, sus experiencias de vida, las relaciones de poder que atraviesan estas prácticas, al igual que la configuración de pedagogías dialógicas en las que, junto con sus pares, lean, escriban, argumenten en torno a los discursos dominantes, de diferentes géneros y tipos textuales, textos

multimodales, noticias falsas y se tejan puentes entre las prácticas letradas de la casa, la comunidad, el trabajo y las universitarias (Sito y Moreno, 2021).

En Colombia, investigadores como Narváez y Cadena (2009), Pérez y Rincón (2013), Rincón y Gil (2010), González y Vega (2010) y Uribe-Álvarez y Camargo-Martínez (2011) también aportaron a esta discusión, al indagar sobre cuáles son las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en las universidades y para qué leer y escribir en la universidad, lo que generó investigaciones que se interesaron por unir esfuerzos en analizar, caracterizar y proponer estrategias para el desarrollo de prácticas de lectura y escritura académica en la educación superior. Otros autores en varios países como México, Puerto Rico, Argentina y España (Camps y Castelló, 2013; Navarro, 2021a) contribuyeron con esta reflexión en este nivel educativo, al insistir en la enseñanza, análisis e investigación de estos procesos en los diversos programas de formación.

3.3 Literacidad disciplinar y de asignaturas

El término de literacidad corresponde al inglés *literacy*, que hace referencia a los conocimientos, las habilidades, los valores y las prácticas relacionadas con el uso de los escritos (Cassany, 2008). Este término se empleó en este apartado para presentar la literacidad disciplinar y la literacidad en las asignaturas y, de esta manera, acercó a los conceptos que se han desarrollado sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la secundaria. López-Bonilla (2013) presentó esta distinción al definir las disciplinas académicas con autores, como Krishnan,(2009), Christie y Maton (2011) y Bazerman y Prior (2005) como se citó en Cabanilla (2021), quienes expusieron que estas se distinguen por tener un objeto particular de estudio, poseer un conocimiento especializado sobre ese objeto, con teorías y conceptos que lo organizan, un lenguaje especializado, audiencias particulares, identidades sociales, relaciones interpersonales e institucionales y, además, permiten determinar metas de investigación y los métodos para cumplirlas.

De igual modo, requieren prácticas estabilizadoras como las que proveen los géneros disciplinares y las actividades que les confieren sentido; de acuerdo con lo anterior, es evidente que este tipo de prácticas disciplinares se desarrollan en la E

educación superior, en las diferentes facultades que determinan el estudio de una disciplina y la producción de conocimiento disciplinar. No obstante, también surgió la necesidad de que los conocimientos disciplinares estén presentes en la educación secundaria (López-Bonilla, 2013).

Es de esta manera como se inició un recorrido sobre propuestas como la AA, expuesta en el título anterior, la Lingüística Sistemática Funcional, los estudios de retórica o de práctica de los géneros y la literacidad disciplinar (Moje, 2008, 2010/2021; Moje et al, 2011; Ford y Forman, 2006; Shanahan y Shanahan, 2008, 2012). Este discernimiento fue interesante porque permitió profundizar en la literacidad disciplinar, puesto que esta también se interesó en la educación secundaria. Por su parte, López-Bonilla (2013) presentó las características que tiene la literacidad disciplinar, llevada al ámbito de la escuela, en contraste con la literacidad en las asignaturas, que es la práctica más habitual de la enseñanza de contenidos de asignaturas asociadas a las disciplinas. La Tabla 2 muestra esta diferencia.

Tabla 2

Comparativo entre literacidad disciplinar y literacidad en las asignaturas

Literacidad disciplinar	Literacidad en las asignaturas (<i>content literacy</i>)
Se basa en la premisa de que el conocimiento de las disciplinas es siempre discursivo y mediado por textos.	Postula el desarrollo de estrategias de lectura y escritura para aprender el contenido de las asignaturas.
Pone el acento en las actividades que permiten que esos textos sean relevantes y adquieran sentido.	Se enfoca en las estrategias para comprender el texto.
La propuesta intenta lograr que, al participar en actividades similares a las que realizan los especialistas en cada disciplina, los estudiantes logren el “aprendizaje profundo” de los conocimientos disciplinares y sus epistemologías para transformar y producir nuevo conocimiento.	Tiene la ocupación particular de enseñar a leer y escribir para tener éxito en las diferentes disciplinas que se ven representadas en las asignaturas escolares.
Se postula la “participación en la práctica”.	Se postula la “adquisición de habilidades”.

La literacidad en las asignaturas fue el inicio para plantearse cuál es el papel de la lectura y de la escritura en la escuela. Este tema ha avanzado al punto de enseñar los discursos de las disciplinas, debido a que, según Moje (2008), aprender estos discursos y prácticas de las disciplinas permite que los jóvenes incorporen esos discursos con otros y con identidades que prueban nuevas identidades en la medida en que asumen los discursos en su vida cotidiana.

Esta apropiación de las identidades y las prácticas en la enseñanza de las asignaturas ha llevado a implementar algunas propuestas en las que los estudiantes, en la clase de historia, por ejemplo, asumen la identidad y el rol de un historiador (Moje, 2010/2021). En este caso, no prevalece la memorización de hechos y de fechas, sino la importancia de asumir el rol de un investigador que rastrea y busca hechos. Esta propuesta también ha traído consigo una serie de preguntas relacionadas con la producción de conocimiento y con el poder involucrar a los estudiantes con los textos disciplinares, debido a la complejidad que estos pueden tener, para lo que Moje (2008) propuso la consideración de múltiples tipos de texto y nuevos medios disponibles para la disciplina.

Para finalizar, se destacó la relevancia que tiene para la escuela el hecho de involucrar a los jóvenes en los discursos e identidades propias de las disciplinas, retomadas en la educación secundaria y media, a través de representaciones de las asignaturas. Se trata de procurar acercar a los estudiantes a las disciplinas para acceder a este tipo de discursos, lograr su comprensión y, desde luego, la producción de conocimiento. Lo anterior se hizo teniendo en cuenta el concepto contemporáneo de género discursivo que planteó Bajtín (1982), quien afirmó que el ser humano se expresa mediante géneros discursivos, en los que todos los enunciados poseen unas formas típicas para la estructuración de la totalidad y se producen en el marco de una interacción social, en la que se establece un conjunto de protocolos para comunicarse. De esta manera, cada género estableció un sistema de conocimientos, relacionado con los contextos en los que se producen y las disciplinas asumen unos géneros particulares para comunicarlos.

3.4 Resignificación didáctica

Pensar en una didáctica de la lectura en las asignaturas, a partir de la resignificación de la categoría de comprensión crítica, implicó una apertura y una disposición a la reflexividad dialógica; para tal fin, fue importante propiciar un proceso interpretativo crítico que vinculara la

reflexión sobre la propia práctica y el conocimiento de sí mismo (yo), de otros (tú, él, ellos, nosotros) y lo otro (contexto situacional y cultural, saberes, etc.), con la intención de performar con el otro (él, ellos) y expresar el mundo. En palabras de Ghiso (2017):

[...] en los procesos de reflexividad dialógica y solidaria la autocomprensión y la comprensión de otras vidas no son separables. La reflexividad dialógica es otra posibilidad de recrear y dinamizar las reflexividades sobre las descripciones y las percepciones que tenemos de la realidad social; de esta manera, no solo se comprende más, sino que también se resignifican las relaciones explicativas e interpretativas, latentes, reprimidas o silenciadas. (p. 263)

Estos procesos son permanentes y toman como ejes la interacción y el diálogo de saberes, a partir de los relatos y discursos generados en nichos de vida propia y ajena y, en general, en nichos de convivencia, en los que la hermenéutica colectiva aporta a la comprensión de las acciones. Ahora bien, pensar la resignificación didáctica de un objeto de enseñanza es un proceso permanente, debido a que se trata de una práctica social viva en un contexto socioeducativo y de ahí que surgiera la pregunta por “la contribución de las investigaciones de las ciencias de la educación, de la pedagogía, de la didáctica y de las metodologías de enseñanza en favor de la actividad docente como práctica social” (Garrido, 2013, p. 118).

En tal sentido, Vasco et al. (2008) plantearon que la pedagogía y la didáctica no son lo mismo, pero guardan una íntima relación. La pedagogía es un saber presente en las prácticas pedagógicas y, por tanto, estas producen objetos de saber y su acción se orienta a la reflexión de estos saberes, de ahí que se asuma como la reflexión en el acto de educar y la educación se entienda como una práctica social compleja. Además, se reconoce que está articulada a la enseñanza y, a su vez, la enseñanza es el objeto articulador de la pedagogía y la didáctica. Asimismo, la didáctica es una región de la pedagogía, lo que significa que sus elementos se interrelacionan y se afectan mutuamente, puesto que es un saber actuante y, en esa línea, es relativamente estable y su acción se orienta a la reflexión sobre las relaciones derivadas de la enseñanza y del aprendizaje.

Por consiguiente, abordar la resignificación didáctica en las nuevas corrientes didácticas contemporáneas implica trascender su noción en un método que introduce actividades

homogéneas para cualquier disciplina. Por su parte, la didáctica se introduce en el campo de la academia para construir epistemes sobre la práctica de enseñanza. Al respecto, Contreras (1990) planteó dos características de este concepto; en primer lugar, que la didáctica se ocupa de los procesos de enseñanza y, en segundo lugar, que es una práctica social, que responde a necesidades, funciones y terminaciones que atienden a las estructuras sociales y a su funcionamiento para poder comprender su sentido social.

En la misma línea, Litwin (2008) expuso como definición: “Entendemos la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos sociohistóricos en que se inscriben” (p. 94).

Las dos definiciones planteadas se asentaron en la práctica de la enseñanza, que trae consigo una identificación ideológica (Litwin, 2008) y un componente moral (Contreras, 1990), es decir, la práctica de la enseñanza existe en un actuar particular arraigado en el docente, establecido en lo que enseña, cómo lo enseña y lo que prioriza del campo disciplinar que acompaña, de acuerdo con sus propias experiencias y construcciones; además, es un actuar social, puesto que la práctica de la enseñanza se encuentra inmersa en un contexto social, que lo lleva a tener en cuenta valores en su condición social, que tienen unas implicaciones en el contexto.

Por otro lado, cuando se habla de resignificación didáctica, se parte de la premisa de que es inminente un cambio en la práctica de enseñanza del docente, pero que inicia a partir de la reflexión que efectúe sobre su saber y sobre la experiencia en la trayectoria de su vida educativa en el campo disciplinar del que posee conocimiento. La resignificación brinda la oportunidad de analizar, reflexionar y, posteriormente, innovar o cambiar la práctica en beneficio de atender al contexto y lo que el estudiante realmente necesita conocer. Lo anterior se hace con el propósito de comprender los objetivos de la disciplina, en conexión con el contexto que se transforma de manera vertiginosa y que pide un cambio; para poder crear el proceso de reflexión la resignificación es fundamental, puesto implica responder a una práctica social.

En este sentido, el objeto que se resignifica de forma didáctica está relacionado con las concepciones de la comprensión crítica que subyacen en las prácticas de lectura en las asignaturas, pues todas las disciplinas han tenido un acercamiento al conocimiento a través de la

lectura. Sin embargo, cabe preguntarse qué tanto se ha reflexionado sobre la enseñanza de esta en las asignaturas que representan a las disciplinas en la educación media. Uno de los aspectos que mencionó Litwin (2008) para la reconceptualización del campo de la didáctica estuvo relacionado con la enseñanza comprensiva, en la que se debe comprender e interpretar las prácticas educativas en el marco de las prácticas sociales y no como fenómenos individuales; además, se debe reencontrar, para cada disciplina, la mejor manera de enseñanza y finalmente, se deben establecer buenas propuestas que hagan referencia a tratamientos metodológicos, que superen, en el marco de cada disciplina, los patrones del mal entendimiento.

Con respecto a una didáctica de enseñanza de la lectura y la escritura en las asignaturas se presentan las experiencias de dos investigaciones que analizan estos procesos. En primer lugar, Estienne (2008), quien abordó cuestiones clave en la enseñanza de la lectura, su acceso, la relación entre el maestro y el estudiante, la mediación, los artefactos. En segundo lugar, Hand et al. (1999) presentó la enseñanza de la lectura en las ciencias, los enfoques y las estrategias para leer textos científicos.

La investigación de Estienne (2008), desarrollada con estudiantes ingresantes a la educación superior, esboza dificultades con respecto a la lectura y la escritura en dos carreras que se diferencian por el tipo de exigencias de lectura que implican. Una con mayor bagaje de material teórico y la otra con un abordaje más técnico. Las conclusiones se presentan en a) la lectura que realizan los alumnos para las clases; que muestran como los profesores exponen porque los alumnos no leen, los alumnos no leen porque los profesores exponen. En este punto, la propuesta didáctica se plantea en trabajar con las lecturas en las clases, partiendo de la pregunta ¿para qué? y ¿qué? aspectos para considerar en la selección de la bibliografía. Posteriormente pensar en el ¿cómo?, centrando las intervenciones en las acciones de los alumnos. Luego, se presentan como orientaciones para esta dificultad: brindar un modelo para la interpretación, ofrecer un marco contextual, trabajar con consignas que impliquen no solamente retomar los conceptos explícitos en los textos sino comparar, elaborar conclusiones, valorar la línea argumental y analizar críticamente, igualmente, proponer guías de lectura que focalicen los temas centrales y las acciones cognitivas que se espera de la lectura. b) ¿Cómo se espera que lean los estudiantes y qué hacen los docentes para lograr estas expectativas?; para ello, se propone generar la necesidad de leer para las clases, construir un propósito lector, para lo que se idean

algunas experiencias como resumir para ellos mismos; proponer actividades de simulación y dramatizaciones para las clases, instancias de resolución de problemas y actividades para exponer un tema.

Para finalizar, c) se evidencia la dificultad en las orientaciones que los alumnos necesitan para superar las dificultades, de lo que se surge la pregunta: ¿Qué clase de ayuda suelen necesitar y valorar los alumnos? Para este problema, se plantea como estrategia estrechar la distancia entre expectativas docentes y acciones de los alumnos, para lo cual se proponen algunas acciones docentes como la elaboración rotativa de síntesis de clases y el ensayo de examen.

En la segunda investigación, desarrollada con estudiantes de secundaria, Hand et al. (1999) plantearon el mejoramiento de la alfabetización científica a partir de la escritura, dado que la alfabetización científica contemporánea implica más que los conocimientos conceptuales y procedimentales, pues incluye la capacidad y la voluntad de contribuir al debate público sobre la aplicación de los principios científicos a las cuestiones sociales. Lo anterior conlleva la práctica de la lectura y escritura en el aula de ciencias, desarrollando compromisos epistemológicos, comprensión de la naturaleza y la razón de ser de la ciencia. El desarrollo del estudiante se propone en la comprensión del objetivo del discurso científico, en el que se encuentra con explicaciones persuasivas sobre la ciencia, pero al mismo tiempo provisionales. El reconocimiento de este contexto y la preparación para su comprensión se desarrolla mediante estrategias de escritura, que les permitan verse a sí mismos como constructores activos del conocimiento, capaces de evaluar afirmaciones rivales, fuentes y credibilidad de diversas pruebas.

En relación con la didáctica de la lectura en las asignaturas, y partiendo también de una interpretación de las investigaciones anteriormente expuestas, se resignificó el hecho de que el docente, en el análisis de su práctica de enseñanza, denote que la lectura hace parte de ese acercamiento que debe tener el estudiante con las representaciones de la disciplina en educación media. De igual forma, se resignificó, de manera didáctica, el hecho de que la lectura se enseñe para acceder al conocimiento disciplinar de manera comprensiva, puesto que esta comprensión implica que los conceptos y los contenidos abordados en la práctica de enseñanza sean dialogados, pensados, analizados y llevados al círculo de la palabra, teniendo en cuenta la

realidad en la que se encuentra esta disciplina y que debe relacionar, comprender y, posteriormente, lograr transformar las acciones diarias.

La resignificación didáctica de una categoría conceptual requirió, tal como lo señaló Garrido (2013), tomar la práctica como praxis y situarse e identificar las claves situacionales sociales, históricas y teóricas. Debido a esto, analizar situaciones de enseñanza de las diversas áreas del conocimiento o asignaturas, para el caso de la educación básica y media, brinda nuevas posibilidades para plantear elementos constitutivos de una didáctica crítica y en movimiento que aporte en el cierre de las brechas que han dejado los aprendizajes subalternizados.

3.5 Comprensión crítica

La noción de comprensión crítica se ha trabajado poco en el campo de la didáctica, puesto que se encuentra enmarcada en los conceptos de comprensión, comprensión lectora o lectura crítica. Son reducidos los autores que han dado pistas sobre su trascendencia, entre ellos está Cassany (2005), quien habló en una perspectiva sociocrítica y en la dimensión sociocultural sobre el aprendizaje y la lectura crítica. Cassany hizo un recorrido del concepto de crítico al destacar cuatro hitos fundamentales: la filosofía crítica, con la escuela de Frankfurt, la pedagogía del oprimido, con Freire, los estudios de Foucault y las investigaciones más recientes, en las que se inscriben el análisis crítico del discurso y los estudios sobre la nueva literacidad.

En primer lugar, la Escuela de Frankfurt tiene sus raíces críticas en la filosofía moderna, con pensadores como Horkheimer (2003), Adorno (1971), Marcuse (1954) y Habermas (1999). Se caracteriza por el rechazo a la aceptación del mundo tal cuál es, es decir, entiende que la realidad no es así porque sí, sino que hay motivos históricos y particulares que conllevan a un orden establecido. Además, propone, para desenmascarar las injusticias, métodos como la crítica inmanente y el pensamiento dialéctico y contempla que se debería tomar conciencia crítica de la realidad y proponer alternativas más justas. Asimismo, pone la investigación científica al servicio de la vida cotidiana, de modo que las necesidades encuentren respuesta y busquen la interdisciplinariedad de todas las ciencias.

Por su parte, para Freire (2004), lo crítico penetra en la educación con un sentido más social, comprometido y político, dado que concibe el analfabetismo como un resultado histórico

planeado para producir inequidades y no como un fracaso de la persona, dado que esta es víctima de una institución opresora, que perpetúa las formas culturales colonialistas. Además, criticó las prácticas de literacidad basadas en concepciones positivistas, que exaltaban el rigor científico y buscaban solo el refinamiento metodológico. Sumado a lo anterior, rechazó la educación que buscaba un dominio técnico, la eficacia, y desvincular el acto de leer de la realidad sociopolítica del sujeto.

Para Freire (2004), leer no es una destreza cognitiva independiente de la persona y del contexto, sino que, por el contrario, es una herramienta para actuar en la sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida del aprendiz, para leer discursos de su entorno y comprender información que permita interactuar y modificar la vida, es decir, que leer es un acto político. Además, la literacidad da poder al aprendiz (empodera) para mejorar su forma de vida, dado que se convierte en una herramienta de liberación y es un acto político, además de pedagógico.

En cuanto a la pedagogía y el pensamiento crítico, se desatacaron pensadores, como Giroux (1988), Kanpol (1994), Klooster (2001) como se citó en Cassany (2005), y Foucault (1979). En primer lugar, Giroux (1988) profundizó la reflexión sobre la alfabetización y describió dos características del pensamiento crítico; la primera, no entiende el conocimiento como un fin, sino como un medio para problematizar, de forma constante, los hechos; la segunda, que ningún conocimiento carece de intereses, normas y valores humanos subyacentes y que es fundamental adoptar una diversidad de puntos de vista y desarrollar el pensamiento crítico.

Por otro lado, Kanpol (1994) opuso la literacidad funcional frente a la crítica, dado que la funcional se reduce a habilidades técnicas necesarias para desarrollar textos sencillos, mientras que la crítica permite el empoderamiento individual para analizar y sintetizar la cultura de la escuela y las circunstancias culturales particulares y propias. Klooster (2001) dijo que la lectura no es memorización, ni una simple comprensión de textos, creatividad e intuición, sino que, por el contrario, es independiente, requiere de conocimientos o información, empieza con preguntas o problemas que interesan al sujeto y que este debe resolver y buscar argumentaciones

razonadas, con tesis, argumentos y pruebas. Además, es social, puesto que compara, contrasta y comparte las ideas con otros, aunque, en un inicio, es individual.

Por su parte, Foucault (1979) definió conceptos como poder, conocimiento y discurso. El poder se ejerce con el conocimiento y este hace referencia a las opiniones y a los saberes sobre la realidad, las convicciones sobre hechos básicos, como lo que está bien y mal, lo que es normal, el comportamiento individual o la organización social, lo que se cree que son verdades naturales y permanentes y lo que no surge de una elección personal libre o de la experiencia directa. Por otra parte, el conocimiento depende de información (creencias, concepciones, opiniones) a las que se ha tenido acceso, por medio de prácticas sociales en las que se ha participado, instituciones con las que se ha vivido o trabajado y discursos que se han leído y escuchado. En este sentido, el discurso es uno de los procedimientos más eficaces para construir el conocimiento de una comunidad y para ejercer poder sobre sus miembros, puesto que con este se construye una visión de la realidad.

Los nuevos estudios de literacidad surgieron a finales del siglo XX para referirse a investigaciones y teorías sobre la escritura y adoptaron una perspectiva sociocultural (Gee, 2004; Zavala, 2004). Los trabajos procedieron de diversas disciplinas, como la antropología, la educación y la psicología social, que coincidieron en rechazar la visión psicologista de la lectura y la escritura, como tareas esencialmente cognitivas, autónomas y desvinculadas de usuarios, contextos y comunidades. Además, se asumió que la escritura es una forma cultural y un proceso social como cualquier tecnología, de modo que el único modo de comprender la investigación es prestando atención a la comunidad en la que ha surgido. Por ello, el discurso escrito se integra con componentes de organización social, formas culturales y comportamientos no verbales en la vida cotidiana de la comunidad y solo puede comprenderse y estudiarse atendiendo al conjunto de estos elementos, puesto que cada discurso forma parte de una práctica social con su propia tradición.

En este orden de ideas, el acto de leer y elaborar un significado varía según el discurso, la disciplina y el contexto; para Gee (2004), cada texto puede leerse de varios modos, el significado puede tomarse de este o aportarse al texto en varios niveles; por otro lado, los tipos de textos y sus distintas maneras de leerlos no fluyen en un soplo del alma individual y son una invención

social e histórica de varios grupos sociales. Asimismo, se aprende a interpretar textos de una manera cuando se ha podido participar en los contextos sociales en los que se leen estos y se interpretan del modo correspondiente. Finalmente, para Gee, el sujeto se socializa y culturaliza en una práctica social determinada.

Por su lado, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) aprovechó las aportaciones de las ciencias del lenguaje, es decir, el análisis del discurso, la pragmática, la sociolingüística, la etnografía de la enunciación y la teoría de la comunicación. Entre sus expositores se puede resaltar a Fairclough (2003) y Van Dijk (2012), quienes aspiraron a descubrir cómo las clases dominantes ejercen su poder e intentan mantener estructuras sociales con el discurso. Además, plantea un método para analizar el componente crítico en la lectura con conceptos, como fuerza ilocutiva, orientación argumentativa, relevancia, esquema de conocimiento, máximas de conversación y cortesía, que permiten analizar la prosa usada en un discurso y el significado comunicado o las interpretaciones que construye el lector.

Asimismo, el ACD sostiene que el discurso no es neutro, dado que no refleja la realidad de modo objetivo, puesto que detrás de un discurso hay siempre un enunciador que está en un lugar y un momento concreto, es decir, que solo el sujeto puede reflejar la percepción que tiene de la realidad y esta está sujeta a intenciones, valores y actitudes.

Crucial para los analistas críticos del discurso es la conciencia explícita de su papel en la sociedad. Prolongando una tradición que rechaza la posibilidad de una ciencia «libre de valores», aquéllos argumentan que la ciencia, y especialmente el discurso académico, son inherentemente partes de la estructura social, por la que están influidos, y que se producen en la interacción social. (Van Dijk, 1999, p. 23)

En consecuencia, leer de modo crítico requiere reconocer intereses que mueven al autor a construir su discurso, identificar la modalidad que adopta respecto a lo que dice, recuperar las connotaciones que concurren en las palabras y expresiones del discurso y distinguir la diversidad de voces convocadas o silenciadas.

Como se puede evidenciar, en este recorrido que planteó Cassany de lo crítico, los conceptos se pudieron apreciar en diversos contextos, estuvieron fundamentados en el paradigma crítico, con pensadores de la filosofía, la lingüística, la sociología, la educación y el acto de leer.

Cada una de estas perspectivas enunciadas desde la escuela de Frankfurt expusieron la importancia de que el pensamiento y la educación se cimenten en una postura sobre lo que se lee.

De esta forma, se entiende que el texto leído transgrede los códigos alfabéticos para ingresar a una lectura del mundo, en el que se muestran rasgos sociales, que no tienen igualdad de condiciones. Así se comprende que no es posible ingresar a un mundo letrado sin transformar, asumir una postura política, cuestionar y tener la capacidad de leer lo que todo sujeto, en el momento de comunicar, está diciendo. Lo anterior, debido a que todo comunica una ideología y una postura en la que es necesario identificar un discurso que se puede manifestar a través de diversos modos textuales, como, por ejemplo, los alfabéticos, visuales, audiovisuales y todos los que, día a día, el mundo globalizado pone a circular en línea. Todo este bagaje histórico, social y cultural que se ha construido por casi un siglo plantea un fuerte cuestionamiento a la escuela y a la enseñanza de la lectura y, por ello, muchos, en sus planteamientos, hablan del papel de la escuela y de la lectura para emancipar al sujeto.

En esta línea, Cassany (2005) presentó cómo la lectura crítica puede obtener información y reflexiones complementarias que no son imprescindibles para la construcción de significado, pero que influyen en él. Lo anterior quiere decir que se lee, de modo crítico, si se puede hacer hipótesis sobre el lugar, el momento, las circunstancias de producción del discurso en la comunidad, la cultura de la que procede o la disciplina conceptual y al reconocer los discursos previos, como, por ejemplo, el tema, la orientación y el contexto, por medio del cual se identifican las causas y las circunstancias que puedan identificar el origen de la construcción de ese discurso (sexo, edad, nivel cultural, postura política y de género).

Por otro lado, Jurado (2017) expuso que la lectura crítica se considera como el diálogo entre los textos o entre los conceptos, que está sustentado en la semiótica con el concepto de intertextualidad, cuyo origen se encuentra en la palabra “dialogismo”, introducida por Bajtín (1982). En este sentido, el lector crítico se constituye en relación con la diversidad de los textos que circulan en la cultura; la relevancia de la lectura crítica ha sido esencial para las políticas educativas nacionales e internacionales, dado que han llegado a considerarse como un “medidor” de la educación en el mundo. En este mismo sentido, la comunidad académica ha presentado una amplia investigación al respecto.

De esta forma, en relación con el concepto de comprensión crítica, se puede decir que este no se ha planteado en mucha literatura, debido a que se habla, en la mayoría de los casos, de lectura crítica y de comprensión lectora, cada una desde un paradigma diferente, teniendo en cuenta que se asocia la segunda con los procesos de tipo cognitivo. De hecho, Cassany (2005) partió de una aproximación psicológica para establecer el concepto con base en la psicología de la comprensión o del discurso escrito y este enfoque estudió el universo de las inferencias (Brow y Yule 1983; León, 2003, como se citó en Aponzá, 2019), y estableció que, en la psicología de la lectura o del discurso escrito, leer es comprender y elaborar los significados que no se mencionan de forma explícita, en el escrito, a lo que se denomina inferencias; estos significados los construye el lector en su mente a partir de estímulos del texto y del conocimiento previo.

Sin embargo, para lograr lo anterior se requiere de desambiguación, anáforas, implícitos, asignación de referentes, deducciones, evaluaciones y críticas y, además, de las inferencias de tipo lógica y pragmática, automática, estratégica o elaborativa, de coherencia local y global, retroactiva o explicativa y preactiva, predictiva o proyectiva y obligatoria o necesaria y elaborativa (Cassany, 2005). De manera que el concepto que estableció Cassany (2005) sobre la comprensión crítica reúne dos enfoques, el crítico y el analógico, y estableció que la comprensión crítica asume que:

- El discurso no refleja la realidad con objetividad, sino una mirada particular y situada de la misma.
- El conocimiento que aporta el discurso y la interpretación que hace el lector depende de las culturas respectivas del autor y del lector.
- Leer requiere examinar el conocimiento desde la realidad personal del lector y criticarlo.
- Se debe evaluar el discurso desde el punto de vista del sujeto; asimismo, los lectores deben aceptar lo que les gusta, rechazar lo que no les gusta y proponer alternativas.
- Cada lector construye su interpretación de un texto, elaborada desde su punto de vista y su comunidad, puesto que, para llegar a la mayor comprensión, se debe conocer el significado que diferentes personas otorgan a un mismo texto.
- Para leer se elaboran inferencias de tipo pragmático, predictivo y proyectivo.

Teniendo en cuenta lo anterior, es evidente que hubo una postura crítica en los planteamientos que presentó Cassany (2005) y en la conceptualización de comprensión crítica, al recurrir al uso de inferencias, teniendo en cuenta que estas se encontraban fundamentadas en la psicología cognitiva. Ello evidenció, en adición, un encuentro de dos paradigmas que pueden dialogar y constituir un concepto innovador, es decir, que se pueden resignificar conceptos, dado que la comprensión lectora durante muchas décadas también ha realizado aportes muy significativos al estudio de la lectura. En palabras de Cárdenas et al. (2012):

La comprensión parece tener, entonces, dos orientaciones: psicológica e ideológica. La primera se fundamenta en la comprensión del signo interno o de la vivencia y la otra apunta hacia el signo ideológico, exterior. La comprensión se realiza en una doble instancia de extraterritorialidad conformada en torno a la psique y a la ideología. La psique es extraterritorial porque representa la manera como los signos externos, lo social penetra en el individuo o como lo ideológico se vuelve interior. La ideología es extraterritorial porque, a pesar de estar fuera del individuo y corresponder al área socioeconómica, debe penetrar en el interior para “realizar la significación semiótica”. (p. 160)

Son muchos los argumentos, las reflexiones y las discusiones que producen nuevos paradigmas, dado que el mundo cambia, las condiciones y las necesidades de los sujetos no son los mismos que los de otros siglos y, por ello, el sujeto requiere transformaciones al mismo tiempo que la escuela y el maestro. Hargreaves (2005) es un exponente de esta reflexión cuando mencionó que cambian los tiempos, cambia el profesorado.

Lo mismo podría decirse del concepto de comprensión, puesto que este ha sido desarrollado, de forma teórica, en la filosofía del siglo XX, a partir de escuelas como la fenomenología de Husserl (1995) y la hermenéutica de Heidegger (2007) y Gadamer (1996, 1998). De manera general, plantean la superación de la filosofía del sujeto que dominó la filosofía moderna desde Descartes hasta Kant, a través de la exploración conceptual no del sujeto, sino de la subjetividad, por ende, de la intersubjetividad. Una idea fundamental en Husserl (1995) es que la subjetividad es el mundo de la vida que cada sujeto tiene, pero que en ese mundo hay otros sujetos y se encuentran experiencias de estos.

Por su parte, Heidegger (1982/2007) estableció la idea del “ser ahí”, del ser en el mundo, que es el sujeto que está en el mundo y se constituye en el mundo en la interacción con los demás. En este momento aparece el concepto de comprensión, puesto que para esta tradición filosófica resulta esencial que, en ese mundo de la vida, de sentido intersubjetivo, el sujeto necesite comprender al otro para comprenderse a sí mismo. Otro pensador como Gadamer (1996, 1998), basado en la hermenéutica, se centró en el contexto de la comprensión del texto; para lograr dicha comprensión, se debe partir del significado o del sentido de este puesto que el horizonte o la mediación fundamental son el lenguaje y las expresiones.

Autores como Voloshinov (1929) y Bajtín (1982) acotaron el carácter dialógico y polifónico del lenguaje, a lo que posteriormente Cárdenas et al. (2012) acogieron el concepto de comprensión fundamentado en el diálogo; de este modo, Voloshinov (1929) mencionó que toda comprensión es dialógica: “La comprensión se contrapone al enunciado igual como una réplica se contrapone a otra en un diálogo. La comprensión busca para la palabra del hablante una contrapartida” (p. 164). Ello quiere decir que la comprensión requiere al otro para comprenderse a sí mismo; el sujeto es un ser social, que vive con otro e interactúa en este mundo compartido, construye relaciones, significados y sentidos, de manera colectiva y, así, resulta relevante la comprensión

Para Cárdenas et al. (2012), comprender es un acto dialógico, de controversia entre los signos y los sujetos situados en posiciones y contextos diversos. Es una condición de existencia del lenguaje mismo, que abarca muchos sentidos, se orienta en determinadas direcciones, confronta posiciones, apela a la palabra de otros, parodia, rechaza o proscribire lo que otros han dicho y, por tanto, se infiere que la comprensión crítica es fundamental en cualquier situación comunicativa y de enseñanza. Enseñar a leer el mundo implica enseñar la comprensión crítica de este, que los textos necesitan dialogarse para encontrar, en estas situaciones, sujetos, posiciones y, gracias a ellos, discernir o estar de acuerdo, pero con la completa convicción de que realmente se comprende a qué se hace referencia.

Por su parte, Malaver (2012), al respecto, mencionó que, en estos tiempos, más que nunca, es válido defender una propuesta que instaure un proyecto educativo que dé un nuevo valor a la palabra comprensión, ya no solo como la recepción de un pensamiento diseñado de

antemano, sino como un proceso de interacción, de contrapalabras y de aserciones rivales. De este modo, parece perfectamente claro que la comprensión crítica debe resignificarse en la práctica de la lectura, en cada una de las asignaturas que se imparten en la escuela; la transformación es un concepto que conlleva a la apropiación de una práctica que dé cuenta de ello.

El diálogo con estos autores y pensadores permitió ampliar la noción de comprensión crítica a un campo de conocimiento fundamental para pensar la lectura en cada una de las asignaturas, en la que el diálogo, consenso o disenso entre el maestro, los estudiantes y sus compañeros, tiene implicaciones no solo en los aprendizajes, sino también de orden ético y político y tanto individual como colectivo acerca de cómo lo que se aprende de cada disciplina influye en el mundo en el que se vive y en las experiencias que se construyen con los otros.

3.6 El maestro reflexivo de la educación media

En Colombia, el sistema educativo está estructurado en niveles educativos que corresponden al proceso de formación de los estudiantes, a saber: Educación Inicial, Educación Preescolar, Educación Básica (el ciclo de primaria en cinco grados y el ciclo de secundaria en cuatro grados), Educación media (el nivel escolar de dos grados que culmina con la graduación del estudiante como bachiller) y Educación Superior (estudios técnicos, tecnológicos y universitarios). Estos niveles educativos se imparten por instituciones educativas que deben seguir una serie de lineamientos y requerimientos a escala nacional, pero en relación con perspectivas internacionales, por lo que se considera una educación de carácter formal.

De acuerdo con la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), la educación se considera un proceso que busca el desarrollo de las personas de manera integral, esto es, una formación de carácter constante que tiene implicaciones en lo personal, lo cultural y lo social, en la medida en que se configura a partir de la dignidad humana, los derechos y los deberes. En este sentido, la educación se construye en relación con unos fines que consideran el respeto a la vida, la formación para la participación ciudadana, el respeto a la ley y la tradición, el desarrollo intelectual y emocional, la construcción de la identidad y la subjetividad, el desarrollo de la capacidad crítica, analítica y reflexiva, la formación para el cuidado de la naturaleza y la preparación para afrontar la vida laboral y profesional.

Todas las relaciones de currículo, estudiante y práctica reflexiva se ponen a dialogar en un nivel escolar particular, que es la educación media. A continuación, se expone una conceptualización y el recorrido que ha tenido este concepto en la educación colombiana en la política pública. Se denomina al nivel escolar de educación media, según la Ley 115 del Ministerio de Educación Nacional [MEN] (1994), al nivel de formación de los grados décimo y undécimo, posterior a la educación secundaria y como finalización del ciclo educativo en la escuela. El carácter de este puede ser académico o técnico, que permite que los estudiantes profundicen en un campo de conocimiento de acuerdo con sus capacidades e intereses, dado que uno de los objetivos de la educación media es que se tomen las mismas áreas de la educación básica, pero con otras asignaturas como Ciencias Económicas, Política y Filosofía.

La educación media Técnica quiere preparar a los estudiantes para el desempeño laboral en los sectores de producción; las instituciones que brindan este tipo de educación deben contar con una infraestructura adecuada, el personal docente especializado y establecer una coordinación con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) o con otras instituciones de capacitación laboral. A diferencia del Decreto 363, en el que se establecen los Institutos Nacionales de Educación Media (INEM), la Ley 115 mencionó que estos establecimientos que ofrecen la educación básica pueden ofrecer la educación media.

Diez años después, el plan sectorial de educación de la Alcaldía de Bogotá de Luis Eduardo Garzón (2004-2008), presentó el nacimiento de la política de Educación media Articulada con la Educación Superior (EMAES), que tenía como objetivo desarrollar algunos procesos de innovación a nivel pedagógico, administrativo y organizativo y, así, organizar algunos contenidos de educación Superior para fortalecer el proceso de transición desde la educación media. Este proyecto planteó la articulación estas dos fases, al hablar del mundo del trabajo y darle una orientación profesional y productiva a la educación media.

Este proceso de articulación fue más evidente en la ciudad de Bogotá, la que brindó una política de articulación; sin embargo no ha sido muy trascendental en los jóvenes egresados, puesto que hay muchos factores que no han fortalecido este proceso, como, por ejemplo, la falta de articulación entre los planes de gobierno de cada administración que no permiten reconocer los avances y retos de las anteriores experiencias; no todas las instituciones educativas se encuentran incorporadas en los proyectos. Además, el objetivo planteado para este nivel escolar

no se está desarrollando, puesto que la educación media resulta ser una nivelación de los procesos de la Educación Básica para prepararse efectivamente para las pruebas de estado. Lo anterior se puede evidenciar no solo en Bogotá, sino en la mayoría del territorio nacional, dado que muchos de los estudiantes ni siquiera acceden a la educación media, particularmente en territorios rurales.

Durante los últimos años, muchas de las instituciones establecieron una articulación con el SENA, que le permite a los egresados una doble titulación como bachilleres y como técnicos en algún programa. Para que se pueda realizar esta, los colegios deben cumplir con varios requisitos, como el de contar con la infraestructura, los ambientes y los equipos necesarios para el desarrollo del programa, según las exigencias del diseño curricular, es decir, tener personal administrativo, operativo y pedagógico dedicado al proceso de articulación, según las condiciones del programa y el tipo de titulación que emite el colegio (Bachiller técnico o Bachiller académico) (SENA, 2021).

El desarrollo del programa técnico en los colegios permite que los estudiantes de la educación media puedan continuar con el tecnológico en las instalaciones del SENA directamente o de manera virtual y, posteriormente, si lo desean, continuar con la carrera profesional. Este abanico de posibilidades que plantea la articulación con el SENA genera que los estudiantes y sus familias deseen finalizar su educación media en colegios que les ofrezcan una doble titulación, con la convicción de tener mayores oportunidades académicas y laborales luego de finalizar este nivel escolar.

En este contexto, de acuerdo con Grundy (1987), el currículo es afectado cuando resignifican sus objetos didácticos, en tanto que se contemplan aspectos sobre cómo el alumno y el profesor interactúan con el fin de dar sentido al conocimiento. Allí el maestro es fundamental para acompañar al estudiante en un proceso emancipador, en el que es importante la independencia y la autonomía para que el ser humano se aleje de dogmatismos y pueda tener un desarrollo personal.

Se evidencia en esta concepción de currículo el rol tan importante que tiene el maestro al promover, con su práctica, la reflexión y el pensamiento crítico. Lo anterior conduce a una praxis en la que se genera una situación dialógica entre profesor y alumno y se pone en tela de juicio las

prácticas impartidas desde lo dogmático. El profesor, cuyo papel está dirigido, en muchos casos, a la toma de decisiones determinantes en la manera que se enseña una disciplina, se debe ocupar de las interacciones en el ambiente de la clase y que estas proporcionen oportunidades adecuadas para el aprendizaje, en sintonía con la comprensión crítica. Las experiencias del aprendizaje serán el objetivo y, además, deben ser significativas para el alumno y para el docente. De este modo, el desarrollo del currículo práctico lleva a que el maestro se muestre reflexivo de su propia práctica, piense en el bienestar de los estudiantes y lo lleve a una transformación de conciencia y un compromiso por la reflexión y a plantearse si las prácticas curriculares actúan o no en favor de la libertad y la autonomía en los estudiantes.

En la praxis emancipadora se alimenta una transformación de conciencia que se desarrolla en la interacción, en el contenido dialéctico de lo social y cultural, lo cual se centra en el currículo negociador, que favorece la libertad, el libre juicio y la autonomía del individuo que, para este currículo, se debe generar en dos entes: profesor y alumno. El maestro debe ver lo que debe cambiar para lograr la emancipación en su estudiante y el alumno debe tener el criterio para participar en su proceso de aprendizaje. Toda esta antelación para promover un proceso de pedagogía crítica, que favorecerá la transformación de ¿la? conciencia.

Si se parte de lo anterior, se hace necesario una mirada al maestro y a su práctica y, de esta forma, se aborda el concepto de profesor como practicante reflexivo. De acuerdo con Donald Schön (1992), en relación con la formación de profesionales reflexivos, se subraya la necesidad de “aprender haciendo y el arte de una buena acción tutorial” (p.1 4), al entender que en este proceso se encuentra el docente que reflexiona sobre su práctica (Schön, 1992; Domingo, 2013), Domingo (2013) mencionó, al respecto, que “a través de la reflexión desarrollamos teorías del contexto específico que favorecen la propia comprensión de nuestro trabajo y generan conocimiento” (p. 100). Estas miradas conceptuales están en concordancia con la resignificación didáctica, puesto que hay una reflexión sobre lo que se hace y cómo estas acciones permiten una mayor trascendencia en el estudiante y lo que aprende.

Para que surja una relación emancipadora y una práctica de constante reflexión entre el maestro y el educando, se debe tener en cuenta el concepto de dialogicidad desarrollado por Gutiérrez-Ríos (2018), en concordancia por lo planteado en este proceso de comprensión mutua,

que parte de la escucha y la comprensión por lo que el otro dice para llegar a una construcción de conocimiento. De este modo, “el pensamiento crítico puede desarrollarse, en especial, en las relaciones pedagógicas, pues allí en las prácticas dialogantes entre maestro-estudiante surgen puntos de vista divergentes que inciden en los mundos interpretativos de los interlocutores, relacionándolos, comparándolos, contrastándolos o transformándolos” (p. 94), entorno ideal para generar conocimiento y comprensión crítica en el proceso de enseñanza.

Capítulo 4. Metodología de la reflexividad crítica

“Comprender e interpretar textos no es solamente una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana del mundo. En su origen el problema hermenéutico no es en modo alguno un problema metódico. No se interesa por un método de la comprensión que permita someter los textos, igual que cualquier otro objeto de la experiencia, al conocimiento científico [...]. Cuando se comprende la tradición, no solo se comprenden textos, sino que se adquieren perspectivas y se conocen verdades” (Gadamer, 1996, pp. 25-26).

Este capítulo se desarrolla en tres momentos: el primero presenta la coexistencia de una dimensión crítica e interpretativa con un marcado carácter autorreflexivo con alcance explicativo de la práctica didáctica, enmarcado en un enfoque cualitativo debido al uso de instrumentos que permiten descifrar la experiencia de los participantes; el segundo sustenta un diseño de investigación-acción y sus fases, los criterios de selección y la ubicación del grupo objetivo de estudio y su caracterización. Finalmente, en el tercer momento, se aborda la descripción de la estrategia de análisis de la información.

4.1 La postura epistemológica de la investigación

Esta investigación se posicionó a partir del diálogo entre la dimensión interpretativa y crítica, planteada por Vasilachis de Gialdino (2007), González-Montegudo (2001) y Arnal et al. (1992), y frente a la relación del sujeto-objeto y la naturaleza de la realidad, que pueden dar respuesta a un problema investigativo. De manera particular, Vasilachis de Gialdino (2007) indicó la importancia de distinguir la epistemología de una reflexión epistemológica, que consiste en dar cuenta de las dificultades que enfrenta el sujeto cognoscente cuando intenta conocer un objeto con características inéditas, o “cuando aun no siéndolo, no pueden ser, en todo o en parte, registradas, observadas, comprendidas con las teorías y/o conceptos existentes y con las estrategias metodológicas disponibles” (p. 46).

Según Vasichalis de Gialdino (2007), este estatuto dado a la reflexión epistemológica posibilita la coexistencia de paradigmas que dan respuesta a problemas científicos acerca del origen y la naturaleza ontológica de la investigación, desde la relación entre la postura epistemológica, la metodología y la interpretación en la investigación en ciencias sociales. A su vez, Flick (2004) estuvo de acuerdo con Arnal et al. (1992) y con Denzin y Lincoln (2012) al indicar que es posible una relación paradigmática desde la idea de triangulación que enriquece y amplía la investigación planteada. A partir de esta reflexividad solidaria entre paradigmas, se presentan algunas de las siguientes características:

1. La investigadora, como sujeto que conoce, indaga por los elementos que se requieren para ampliar la significación del concepto de comprensión crítica con los docentes de las asignaturas de educación media y, desde allí, intenta dar sentido o interpretar estos mundos.
2. Uno de los objetivos de la investigación es transformador, porque parte de la necesidad de la enseñanza de la lectura en las asignaturas de educación media y, para ello, se realiza un proceso de autoformación docente desde la participación y la reflexividad crítica de profesores de distintas asignaturas.
3. La transformación de la práctica de enseñanza de la lectura abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos, como, por ejemplo, relatos de experiencia personal, entrevistas, grupos focales y observaciones de las prácticas de enseñanza, que son intencionadas y buscan la autorreflexión con otros (autoconfrontación conjunta) y el reconocimiento del rol que le corresponde como profesor de una asignatura del currículo de educación media.
4. El desarrollo de la investigación se presentó como un proceso interactivo entre el investigador y los participantes, teniendo en cuenta la perspectiva de la epistemología del sujeto conocido propuesta por Vasilachis de Gialdino (2007). Además, se planteó un sujeto y no un objeto y, con ello, se llevó a cabo el desarrollo del conocimiento, que se realizó por medio de una construcción cooperativa, en la que ambos participaban por igual, pero con contribuciones diferentes; de esta manera, el sujeto que conoce no puede estar separado del sujeto conocido. Finalmente, los anteriores

aspectos brindaron la guía para la realización de la investigación y orientaron cada uno de los procedimientos realizados en esta.

Por lo anterior, esta investigación se declaró cualitativa porque atendió a las siguientes consideraciones: a) fue un estudio en y desde la comprensión crítica; b) en tanto comprensión contextualizada, supuso procesos heurísticos sobre los sujetos que experimentan, conciben e interpretan su propia práctica y, c) por ser una contribución formativa y didáctica, se basó en el principio de reflexividad crítica que trasgredió las formas de conocer con el fin de recuperar las perspectivas de los participantes y comprender el sentido de la acción en el marco de unas relaciones intersubjetivas, un contexto particular y las prácticas de enseñanza de la lectura en las asignaturas.

De esta manera, lo cualitativo reconoció la coexistencia de conceptualizaciones, categorizaciones o tipologizaciones previas y/o parciales respecto de su identidad, es decir, el carácter autorreflexivo con un alcance explicativo de la práctica didáctica, que se enmarca en un enfoque cualitativo, debido al uso de instrumentos que permitan descifrar la experiencia de los participantes y ofrecer información sobre sus propias experiencias, opiniones y valores (Vasilachis de Gialdino, 2007).

Por ello, esta investigación se ancló en el principio de la reflexividad necesaria para abordar la pregunta sobre la didáctica en y desde la comprensión crítica; en otras palabras: “El pensamiento crítico es, a la vez, como la medida cuántica, transitivo (piensa en el objeto) y reflexivo (piensa en el pensamiento del sujeto sobre el objeto)” (Ibáñez, 1994, p. 8). Por tanto, el sujeto que enseña emprende una reflexión sobre la propia práctica reconstruyéndola, deconstruyéndola y resignificándola desde la experiencia vivida con otros. Por su parte, Vasilachis de Gialdino (2007) explicitó esta reflexividad epistemológica en los siguientes términos:

Para emprender la reflexión epistemológica que sugiero es menester, por una parte, liberarse de los dogmatismos de las epistemologías que suponen que la naturaleza ontológica de lo conocido determina la existencia de una sola forma legítima de conocer y, por la otra, reposar la mirada no en el conocimiento científico ya producido, sino en la práctica de investigación, en la ciencia que se está haciendo, en los límites con los que

quien intenta conocer se enfrenta día a día y en los esfuerzos que realiza para superarlos.
(p. 47)

Asimismo, este estudio también se enfocó en diseñar una estrategia de reflexión sobre la propia práctica que favoreciera la resignificación de la comprensión crítica, lo que exigía un profundo proceso de fundamentación sobre situaciones problemáticas de la lectura en las asignaturas. La teoría sobre la idoneidad didáctica es un punto de partida, por lo tanto, es *a priori*, y requiere cruzarse con la experiencia escolar y con la reflexión sobre la práctica propia *a posteriori*, como lo emergente y susceptible de interpretarse. Se trata de una reflexividad que traspasa las formas tradicionales de conocer y enseñar y se sitúa en la reflexión colectiva y permanente sobre la acción.

4.1.1 La Investigación-acción

De la misma manera, la concepción de la investigación cualitativa significa que el “conocimiento es un producto social y su proceso de producción colectivo está atravesado por los valores, percepciones y significados de los sujetos que lo construyeron” (Galeano, 2014, p.21). Además, entra en sintonía con la interpretación de los componentes de la didáctica de la lectura promovida por docentes de las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática, a partir de la reflexión crítica sobre la propia práctica, en el desarrollo de un diseño de investigación-acción. A continuación, se presenta el ensamble del diseño cualitativo propuesto por Jiménez (2020) con el fin de declarar y correlacionar los elementos constitutivos de la metodología (ver Figura 4).

Tabla 3

Ensamble de diseño cualitativo de la investigación-acción

Tema	Didáctica de la lectura en las asignaturas de educación media: contribuciones desde la resignificación de la comprensión crítica
Pregunta	<i>¿Cómo la resignificación de la comprensión crítica aporta a la configuración de una didáctica de la lectura en las asignaturas de educación media?</i>
Objetivo general	Explicar el modo en que la resignificación de la comprensión crítica aporta a la configuración de una didáctica de la lectura en las asignaturas de educación media.
Posicionamiento científico	Sociocrítico e interpretativo
Enfoque	Cualitativo de alcance explicativo

Diseño	Investigación-acción					
Grupo Objetivo	Profesores de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática de grados décimo y undécimo.					
Unidad de estudio	Profesores en servicio de instituciones educativas públicas de Bogotá					
Categorías de análisis	Fases del diseño					
	Planificar		Actuar-observar		Reflexionar	
Concepción de lectura.	<i>Diagnóstico</i>		<i>Intervención pedagógica</i>		<i>Transformación</i>	
Géneros discursivos.	Develar las concepciones de la comprensión crítica desde prácticas declaradas de enseñanza de la lectura en educación media de docentes de las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática.		Comprender las relaciones teóricas y pedagógicas de la comprensión crítica en las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática de educación media, a partir de la reflexión crítica sobre la propia práctica.		Analizar las implicaciones de las estrategias didácticas para la comprensión crítica en distintas asignaturas.	
	Subpreguntas		Subpreguntas		Subpreguntas	
	¿Cuáles son las concepciones de comprensión crítica que subyacen en las prácticas declaradas de enseñanza de la lectura en educación media de docentes de las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática?		¿Qué relaciones teóricas y pedagógicas de la comprensión crítica subyacen a la reflexión crítica sobre la propia práctica en las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática de educación media?		¿Qué estrategias se proponen por parte de los docentes para reflexionar en torno a la comprensión crítica de manera individual o en sus contextos educativos?	
	Técnicas	Instrumentos	Técnicas	Instrumentos	Técnicas	Instrumentos
	Entrevista: relato de experiencia	Guion del relato	Observación participante (videoscopía)	Protocolo de clase	Entrevista en profundidad a experto.	Guion de entrevista
	Revisión documental	Matriz de análisis documental	Grupo focal: autoconfrontación cruzada	Protocolo de Autoconfrontación	Entrevista abierta o en profundidad.	Guion de entrevista
	Guías de aprendizaje					
	Observación participante	Notas de campo			Observación participante	Notas de campo

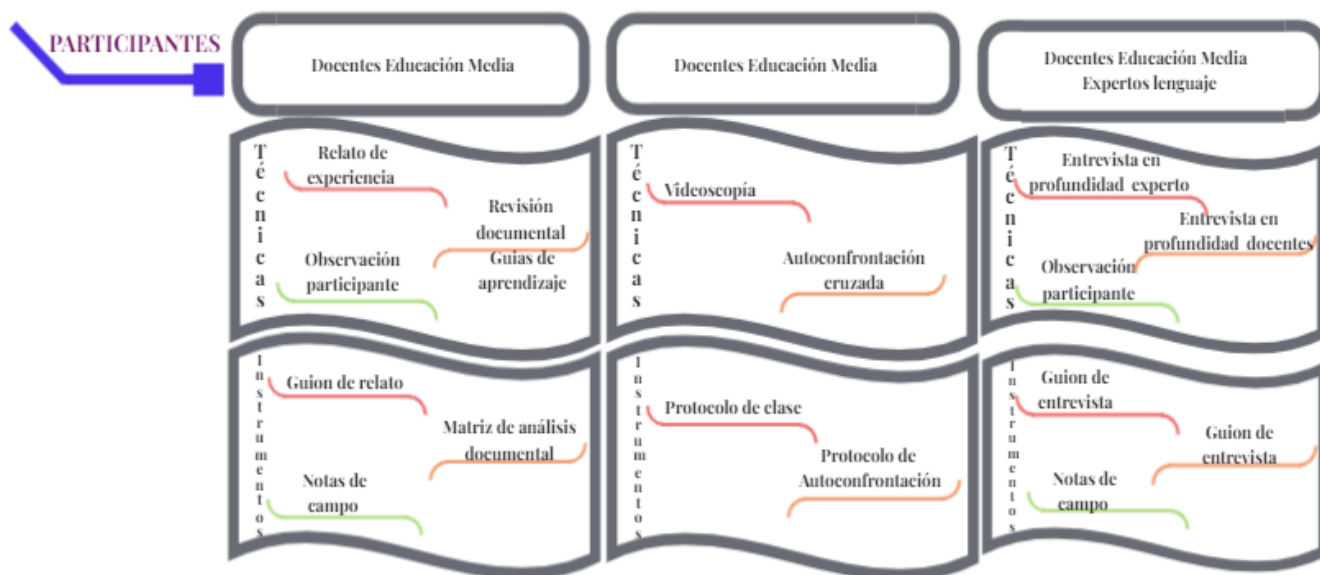
Nota. Adaptado de Jiménez (2020).

Para Lewin (1946), uno de los autores principales de la investigación-acción, los avances teóricos se pueden lograr de manera simultánea con los cambios sociales, en los que la investigación social tiene en cuenta el estudio de las leyes generales de la vida grupal y el diagnóstico de situaciones específicas. Por su parte, Elliot (1994) planteó como característica de este tipo de investigación que esta interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, como, por ejemplo, profesores, alumnos, entre otros. Además, se acudió a este diseño con el fin estudiar cómo se acerca el sujeto a la realidad, cómo se relaciona con ella y qué formas de interacción están presentes.

Figura 4

Esquema general de la metodología





4.2 Especificación del objeto de investigación

La problemática de la lectura relacionada con la ausencia de la formación lectora y la criticidad en la escuela es algo de lo que todos son conscientes (Ardila et al., 2014; Ayala, 2015; Benavides et al, 2015; Cárdenas y Ramírez, 2017; Observatorio de Educación del Caribe Colombiano [OECC], 2022, Rocha, 2016; UNESCO, 2020). Además, se dice que la problemática de la lectura en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) es un derrotero en los Planes Institucionales de Mejoramiento Anuales Educativos (PIME) y, por tanto, se plantean acciones de mejoramiento de otros proyectos institucionales, como, por ejemplo, los transversales, los de ciclo, los de campo, entre otros. Por otra parte, los resultados de pruebas de lectura estandarizadas de los operativos nacionales e internacionales de medición de la calidad determinan las dinámicas escolares y ejercen presión en la toma de decisiones curriculares y didácticas.

Lo anterior supuso una interdependencia entre las potencialidades de la lectura y el desempeño de los lectores en los distintos grados de escolaridad, que sirven como contexto y, a la vez, como pretexto para la investigación. Asimismo, el abordaje de este fenómeno de estudio se caracterizó por el interés común y el deseo de comprender su ocurrencia desde un ejercicio colectivo de reflexividad crítica, que busca interpretar los significados atribuidos por los

participantes. Por ende, la investigación se desarrolló con un diseño de investigación-acción, necesario para propiciar un diálogo reflexivo entre una comunidad de profesores en ejercicio con miras a la construcción colectiva, que implica poder reflexionar, de forma permanente, sobre lo que sucede en la escuela, al transformar las prácticas, las formas de enseñar, las concepciones y las dinámicas realizadas.

Por lo anterior, el interés del maestro en participar de un proceso de reflexión y análisis, dado que está en capacidad de reflexionar de una manera crítica a partir de su propia práctica y en una construcción colectiva, en la que actúa sobre contextos reales y procura acceder a significados propios (Vasilachis de Gialdino, 1992), podría brindar elementos para la consolidación de una estrategia de reflexión sobre la propia práctica y favorecer la resignificación de la comprensión crítica en la educación media.

4.3 Descripción del grupo de participantes, criterios de selección y ubicación

Como se ha mencionado, la población con la que se desarrolló la investigación estuvo integrada por docentes de educación media de colegios públicos de las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática. La razón por la que se seleccionaron estas asignaturas, y no otras, fue debido al interés que presentaron los docentes por conformar el grupo de investigación-acción que se convocó con el nombre de “Círculos de Reflexión de Comprensión crítica” de la institución en la que también labora la investigadora. Los docentes, a partir de la problemática presentada en la institución con respecto a la lectura, decidieron participar en este grupo de reflexión y, a partir del análisis de un proceso desarrollado en educación media, desearon analizar y reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza y, a partir de ello, proponer algunas estrategias que pudieran fortalecer los procesos de lectura en estas asignaturas.

En un inicio, el grupo se conformó con los docentes de las asignaturas de Ciencias sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática de educación media de un colegio de Ciudad Bolívar, ubicado en una localidad marginal de la ciudad de Bogotá. Posteriormente, se amplió la invitación para que participaran y aportaran, de manera interdisciplinar a la discusión, maestros de otras asignaturas y directivos docentes del colegio del mismo nivel. Se mantuvo como foco de análisis las asignaturas mencionadas.

En este sentido, el grupo de participantes se conformó de manera intencionada, dado que había un interés común establecido, por medio de un proceso de lectura en un ciclo particular y en una institución para, posteriormente, ampliar la invitación a participar en el “Círculo de Reflexión de la Comprensión crítica” a docentes de otras dos instituciones públicas de las mismas asignaturas, debido a que eran conocidos de algunos de los docentes participantes del colegio inicial. Cabe señalar que la asignatura de Español y Literatura también se vinculó a través de la confrontación permanente con la experiencia y la trayectoria de la autora de la presente investigación. Finalmente, participaron de la primera fase de la investigación-acción maestros de tres colegios públicos ubicados en la localidad de Kennedy; del resto de las fases, participaron dos instituciones. La Tabla 4 ilustra la cantidad de docentes participantes en las diversas fases.

Tabla 4

Fase I. Diagnóstico, exploración y análisis de saberes y prácticas

Colegios públicos (CP)		Profesores de Ciencias sociales (PCS)	Profesores de Matemáticas (PM)	Profesores de Informática y Tecnología (PIT)		
1	Ciudad Bolívar 1	2	2	2		
2	Kennedy 1	1	1	1		
3	Kennedy 2	1	1	1		
Total de maestros participantes en la Fase I.		4	4	4		
Colegios públicos (CP)	Ciencias sociales (PSC)	Matemáticas (PM)	Informática y Tecnología (PIT)	Otras asignaturas (POAM)	Directivos docentes (DDM)	
1	Ciudad Bolívar 1	2	1	1	3	2
2	Kennedy 1	0	0	1	0	0
3	Kennedy 2	0	0	0	0	0
Total de participantes de la fase II y III.		2	1	2	3	2

Como parte de la Tercera fase, se realizó una entrevista semiestructurada a tres investigadoras, que habían abordado la problemática de la lectura y de la escritura. A continuación, se realiza la descripción de cada una de las fases.

4.4 Descripción de las fases de la investigación-acción

Como se mencionó con anterioridad, la propuesta se desarrolló en tres fases, de acuerdo con los objetivos planteados y con el diseño seleccionado. En la primera fase, se efectuó el diagnóstico, la exploración y el análisis de los saberes y las prácticas; en la segunda, se desarrolló la intervención, es decir, la problematización y la discusión colegiada en círculos de reflexión y en la tercera fase se realizó la identificación de las alternativas pedagógicas para la resignificación de la comprensión crítica en educación media. A continuación, se describe cada fase.

4.4.1 Fase I. Diagnóstico, exploración y análisis de saberes y prácticas

Durante varios años, se ha observado el grupo de docentes de educación media y, durante este proceso, a través del diálogo con los otros docentes, se pudieron establecer algunas estrategias y reflexiones con respecto a la problemática que a diario se aborda en las escuelas, que es la lectura. De este modo, luego de varios años de implementación, se propuso a los docentes de este nivel escolar la posibilidad de realizar un grupo de discusión que se interesara, particularmente, en el análisis y en la reflexión de la formación de la lectura en la educación media. El interés inicial, en participar en este grupo, se presentó por parte de los docentes de las asignaturas de Español, Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología, quienes tenían una preocupación particular por la lectura en la asignatura impartida y, por tanto, estaban dispuestos a entablar una reflexión permanente con la práctica propia.

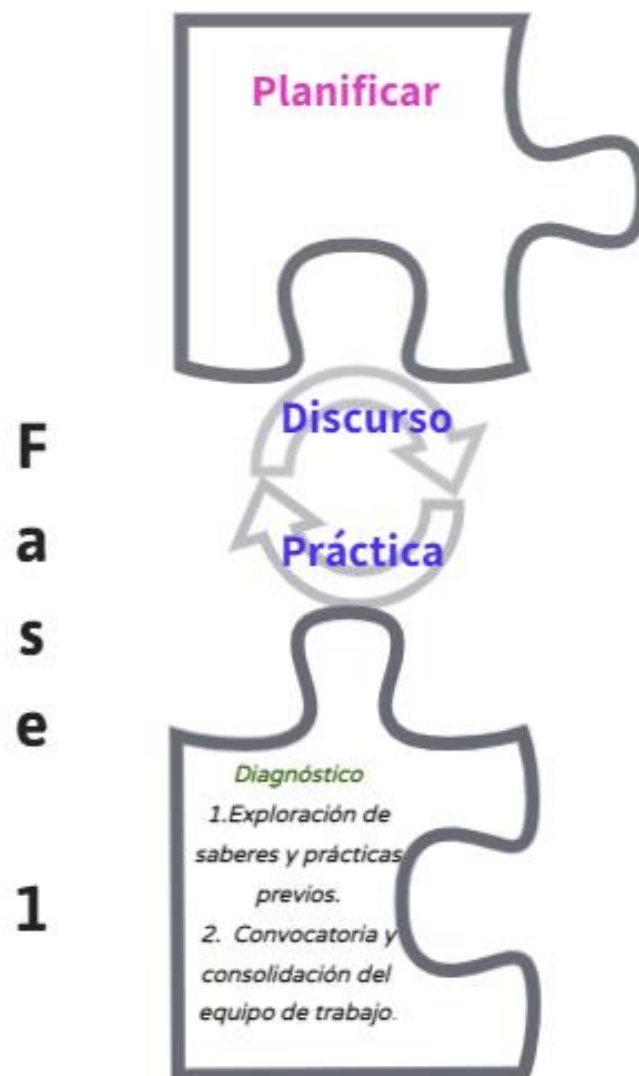
Debido a lo anterior, se establecieron estas asignaturas como foco del estudio y con sus docentes se aplicó la entrevista sobre el relato de experiencia y se analizaron las consignas de lectura en las guías, para realizar el diagnóstico. En esta primera fase se convocó a docentes de las mismas asignaturas de otras dos instituciones escolares para participar del diagnóstico, a través de la entrevista sobre el relato de experiencia. Se lograron recopilar 11 relatos de experiencia; sin embargo, desafortunadamente, solo un docente de esta primera fase, perteneciente a otra institución, continuó con las otras dos.

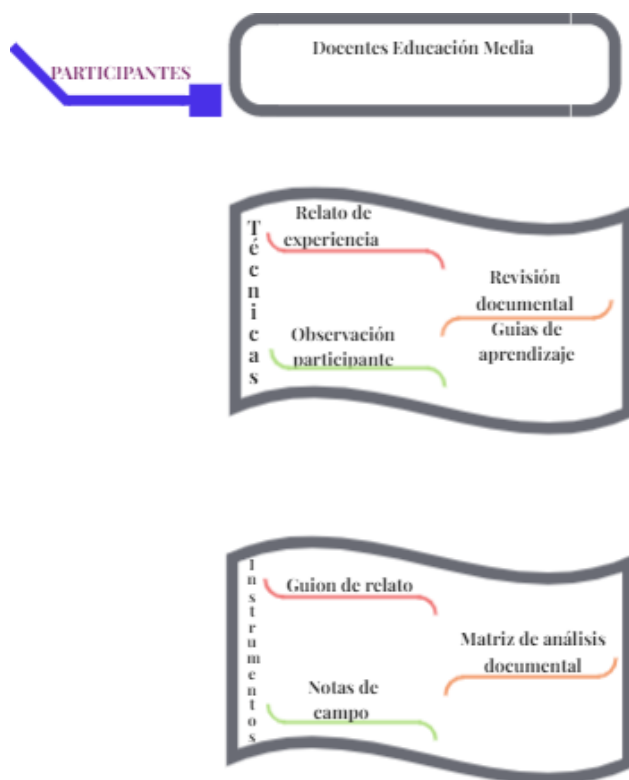
Finalmente, se consiguió develar las concepciones sobre la comprensión crítica desde prácticas declaradas de enseñanza de la lectura en educación media de docentes de las

asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática y cumplir, así, con uno de los objetivos de esta investigación y del diseño de investigación, que era ubicar un problema de una comunidad y abordarlo para una posible solución (ver Figura 5).

Figura 5

Fase I de la investigación-acción





4.4.2 Fase II. Intervención: problematización, discusión colegiada en círculos de reflexión

Es importante mencionar que esta fase de intervención se desarrolló a través de los Círculos de Reflexión de Comprensión crítica, en los que participaron los tres docentes de las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática de educación media del colegio ubicado en Ciudad Bolívar, docentes de otras asignaturas y directivos docentes de este nivel educativo del mismo colegio y una docente de Informática de otra de las instituciones que, en un inicio, fue convocada para participar y que quiso estar en todas las fases propuestas.

Los espacios de encuentro y diálogo reflexivo fueron considerados por Cisternas et al. (2020) como parte del desafío que el profesorado debía asumir para desarrollar competencias de carácter investigativo, al plantear que se requería el desarrollo de competencias que permitieran al docente repensar sus acciones, comprender lo qué hacían, para qué lo hacían y por qué lo hacían, para luego analizar, interpretar, comunicar y socializar nuevas ideas y, de esta manera, mejorar la calidad de sus prácticas educativas. Bajo esta mirada, los círculos de reflexión desarrollados con los docentes estuvieron orientados a reconocer esta estrategia como un espacio

autónomo de reflexión sobre un tema común, que fue la didáctica de la lectura en las asignaturas, al resignificar la comprensión crítica (ver Tabla 5).

Tabla 5

Círculos de Reflexión de Comprensión crítica desarrollados con los docentes

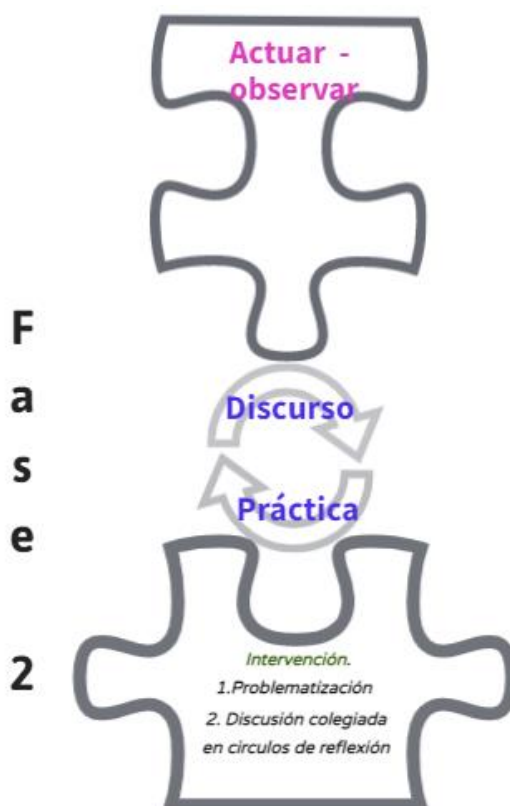
Círculos de Reflexión de Comprensión crítica			
No.	Objetivo de la sesión	Actividad	Participantes EM
1	Reconocimiento de los círculos como un espacio de encuentro entre pares para el diálogo y la reflexión sobre la formación de la lectura en educación media.	Se presenta el Círculo de Reflexión de Comprensión crítica como el espacio de problematización y la discusión colegiada para reflexionar, analizar y proponer de manera colectiva con respecto a la problemática presentada de la lectura en las asignaturas.	Docentes de las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática. Docentes de otras asignaturas. Directivos docentes.
	Análisis de tres experiencias exitosas y tres con dificultades de las tres asignaturas seleccionadas de los relatos de experiencia aplicados.	Se analizan, de manera conjunta, algunos relatos de experiencia, realizados por otros colegas y por ellos mismos alrededor de preguntas, como, por ejemplo, qué coincidencias encontraron con los relatos y las estrategias leídas y las propias y cuáles fueron los aspectos favorables para el desarrollo de la lectura en estas experiencias.	
2	Realización de las autoconfrontaciones con los docentes de las asignaturas de Ciencias sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática y con los otros docentes participantes del círculo de reflexión.	Se visualizan tres fragmentos de las clases de los docentes de Ciencias sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática y la narración de una experiencia de clase relacionada con la lectura. Se solicita a todos los participantes, que mientras se visualiza la grabación respondan: ¿qué se lee en esa asignatura? y ¿cómo se lee?, especificando los detalles de qué hacían para leer y para qué se lee, mencionando cuál era el objetivo de la lectura. Se solicita a los docentes que implementaron la clase que contextualicen el propósito de esta y que respondan las preguntas, realizando la autoconfrontación. Se solicita a los otros participantes que respondan las preguntas de acuerdo con lo observado en los fragmentos de las clases grabadas de los compañeros, realizando el momento de autoconfrontación cruzada.	Autoconfrontación: docentes de las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática. Autoconfrontación cruzada: docentes participantes del círculo de reflexión.

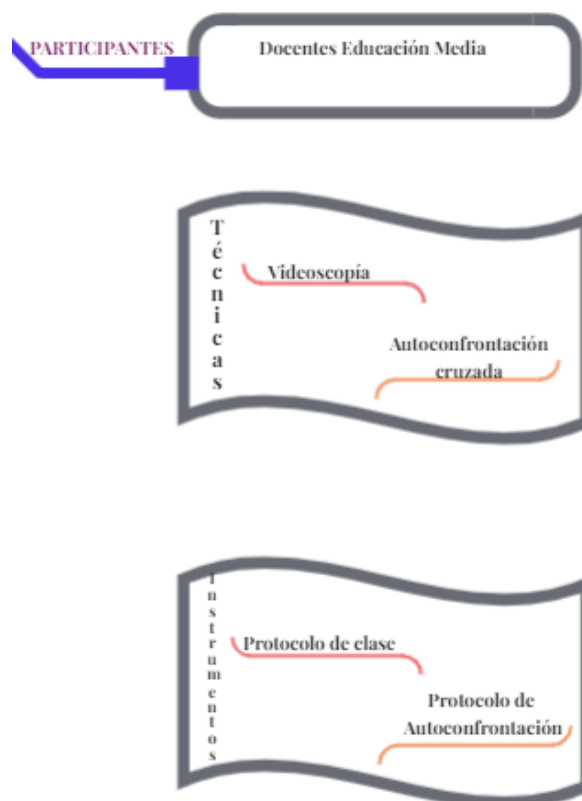
3	Recopilación, síntesis y análisis de los círculos de reflexión realizados.	Se presenta la síntesis y las conclusiones de los aportes realizados en los círculos con respecto a la enseñanza de la lectura en las asignaturas. Se presentan reflexiones alrededor de la formación de la lectura en educación media y se proponen algunas estrategias de implementación.	Docentes de las asignaturas de Ciencias sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática. Docentes de otras asignaturas. Directivos docentes.
---	--	--	---

En esta fase, se realizó la recopilación de las diferentes estrategias desarrolladas, comentadas y analizadas en los círculos de reflexión; la puesta en común permitió la reflexión colectiva y la puesta en escena de la lectura en las diferentes asignaturas, así como el reconocimiento de algunas estrategias ya desarrolladas y los vacíos por trabajar en la enseñanza de la lectura en educación media (ver Figura 6).

Figura 6

Fase II de la investigación-acción





4.4.3 Fase III. Análisis de implicaciones de estrategias didácticas para la comprensión crítica en distintas asignaturas de educación media

Esta fase se desarrolló teniendo en cuenta el tercer objetivo planteado en la investigación, que fue analizar las implicaciones de estrategias didácticas para la comprensión crítica en distintas asignaturas a partir de la interpretación elaborada de la información que se recolectó en los relatos de experiencia, los círculos de reflexión y las entrevistas realizadas a los maestros de educación media de las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática y a tres expertos en investigación sobre lectura y escritura en diversos espacios formativos.

Finalmente, se lograron identificar algunas alternativas pedagógicas que favorecieran la enseñanza de la comprensión crítica en educación media y se construyó, con las docentes de Ciencias Políticas y Filosofía, una guía pensada en el desarrollo de la enseñanza de la lectura en las asignaturas y el desarrollo de la comprensión crítica. Esta guía fue implementada por las docentes y, para esto, se recolectaron algunos audios de las clases y se evaluó el impacto

generado a través de un diálogo reflexivo con los docentes participantes, para implementar algunas estrategias que se pudieran adecuar a otras asignaturas de este nivel escolar.

4.5 Descripción de las técnicas e instrumentos de recolección de la información

Definido el tipo de investigación, el diseño de investigación-acción y los participantes, las técnicas de recolección de información se implementaron de acuerdo con lo planteado en los objetivos. En este sentido, se abordaron tres fases: el diagnóstico, la intervención pedagógica y las transformaciones. A continuación, se presentan los objetivos y las técnicas e instrumentos desarrollados en cada uno (ver Tabla 6).

Tabla 6

Fases del diseño implementadas en la investigación-acción

Fases del diseño					
<i>Diagnóstico</i>		<i>Intervención pedagógica</i>		<i>Transformaciones</i>	
Develar las concepciones de la comprensión crítica desde prácticas declaradas de enseñanza de la lectura en educación media de docentes de las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática.		Comprender las relaciones teóricas y pedagógicas de la comprensión crítica en las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática de educación media, a partir de la reflexión crítica sobre la práctica propia.		Analizar las implicaciones de estrategias didácticas para la comprensión crítica en distintas asignaturas.	
Técnicas	Instrumentos	Técnicas	Instrumentos	Técnicas	Instrumentos
Entrevista: relato de experiencia.	Guion del relato	Observación participante (videoscopía)	Protocolo de clase	Entrevista en profundidad a experto.	Guion de entrevista.
Revisión documental. Guías de aprendizaje.	Matriz de análisis documental	Grupo focal: autoconfrontación cruzada.	Protocolo de autoconfrontación.	Entrevista abierta o en profundidad a docentes.	Guion de entrevista.
Observación participante.	Notas de campo.			Observación participante.	Notas de campo.

Como se puede evidenciar, hubo varias técnicas propuestas para la recolección de información, de acuerdo con las características de la investigación cualitativa. A continuación, se presenta la descripción de cada una de ellas.

- a. El relato de experiencia se aplicó para dar alcance a la primera fase y el objetivo; se realizó con 11 docentes de las asignaturas de Ciencias **Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática** de educación media de los tres colegios públicos. Se solicitó a los docentes que resolvieran dos consignas planteadas en el guion: a) relatar una práctica de lectura en la asignatura que haya sido exitosa y describir las estrategias empleadas y b) relatar una práctica de lectura en la asignatura en la que haya habido dificultades y describir las estrategias que debieron ser empleadas.
- b. La segunda fue la revisión documental de las guías de aprendizaje y para estas se recolectaron ocho guías de cada asignatura, con un total de 24. Las guías se habían diseñado para aplicarse en cuatro bimestres escolares en los dos grados, durante el año de acople entre la no presencialidad y la presencialidad, debido a la pandemia. Estas fueron cedidas por los docentes de Ciencias **sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática** de educación media del colegio de Ciudad Bolívar, quienes iniciaron y continuaron en el Círculo de Reflexión de Comprensión crítica. Se analizaron las consignas de lectura propuestas en las guías por los docentes; el instrumento utilizado para realizar el análisis fue una matriz de análisis y esta revisión documentales permitió, al igual que los relatos de experiencia, reconocer las concepciones de los maestros de la comprensión crítica desde las prácticas declaradas.
- c. La tercera técnica fue la observación participante de las prácticas de lectura desarrolladas en la institución escolar; a partir de dicha técnica se logró consolidar la problemática y el interés de los maestros por ella.
- d. Otra técnica fue la videoscopía de clases de los docentes, que es una técnica de la metodología clínica de investigación en didácticas, propuesta por el equipo de

investigación Semiótica-Educación-Desarrollo de la Universidad de Ginebra⁴ (Suiza), para el estudio de las dinámicas y fenómenos que ocurren en el aula. Proviene del método clínico cualitativo empleado en el campo de las Ciencias de la Salud, que se centra en la mirada de quién es el portador del dolor y de la Psicología donde se focaliza el conflicto emocional. En los dos campos se adopta una actitud de observar, describir, evaluar y explicar determinado fenómeno. La clínica didáctica se construye a partir de un conjunto de métodos definidos como “cuadros clínicos”, derivados de la observación de situaciones reales de enseñanza y aprendizaje. El método de la videoscopía es usado para registrar las sesiones de la clase mediante la videograbación. Posteriormente se realiza un protocolo de observación, asumido como el “cuadro clínico” que atiende a las consignas elaboradas en función de los fines de observación. Estos se orientan en determinar microaspectos de la interacción verbal, no verbal y contextual de las prácticas de enseñanza (Gutiérrez-Ríos, 2011).

El método para esta investigación desarrolló las siguientes etapas: grabación de las clases, transcripción de los fragmentos de la clase a partir de las consignas establecidas, sinopsis de cada episodio y análisis de estos. El protocolo de análisis, utilizado para realizar la transcripción de los episodios, fue validado por la Red Iberoamericana de Oralidad. La videoscopía se implementó en la segunda fase de la investigación-acción; las clases grabadas fueron cedidas por los docentes de **Ciencias sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática** de educación media que continuaron en el proceso de la segunda fase.

- e. Autoconfrontación y autoconfrontación cruzada, que es un dispositivo metodológico aplicado en la investigación realizada por Alonso et al. (2017), que consiste en la realización de una entrevista de confrontación, en la que el actor de la clase (para este caso, docentes de las tres asignaturas) visualiza un fragmento de su propia actuación en la secuencia de clase, la rememora y vuelve a experimentar lo sentido en aquel momento, a través de preguntas formuladas por el investigador, como, por ejemplo: ¿qué se lee en esa asignatura?, ¿cómo se lee? y ¿para qué se lee? Es así como esta

⁴ La videoscopía se plantea a partir de los aportes de Brousseau (1990 y 1991), en las teorías de las situaciones didácticas, quién lo trabaja en las matemáticas y se adapta a todas las humanidades.

técnica “se convierte en un instrumento formador mediante el cual el actor hace emerger su experiencia, explora el significado de sus acciones y el contraste entre las imágenes y sus proyectos. De esta manera se abren posibilidades para una transformación futura” (Alonso et al., 2017, p.174). Posteriormente, se realizó la autoconfrontación cruzada, en la que los otros compañeros participantes del círculo compartieron impresiones y respondieron las preguntas de acuerdo con lo observado en las clases de los compañeros. El desarrollo de esta técnica se debió realizar en un entorno confortable para que el actor pudiera poner en palabras algo que no sabe con antelación.

- f. Entrevista a profundidad a experto y a docentes de las asignaturas de **Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática** de educación media, para el cumplimiento de la tercera fase. Se realizaron entrevistas a profundidad a los docentes del colegio ubicado en Ciudad Bolívar, posterior a la participación en los diferentes Círculos de Reflexión de Comprensión crítica.

Es relevante mencionar para cerrar este apartado, los alcances que plantea para la práctica educativa la videoscopía, unida a la autoconfrontación para la reflexión dialógica entre pares en el marco educativo:

En los procesos de formación y autoformación en la investigación de la práctica docente, la videoscopía articulada a la autoconfrontación conjunta (grupo de discusión) tiene un importante potencial por cuanto permite: (1) seleccionar, con pares y formadores-investigadores, situaciones o episodios significativos del propio desempeño, (2) contrastarlos con prácticas de la comunidad académica de referencia, (3) identificar indicios de potencialidades, ausencias o debilidades de situaciones de aprendizaje que escapen al contexto cognitivo actual del docente que porta la situación, (4) formular preguntas sobre categorías didácticas que conduzcan a descentrar la mirada del profesorado y (5) construir hipótesis de trabajo o planteamientos acerca de la situación sobre la que se propone actuar con una responsabilidad distribuida entre pares.

(Gutiérrez-Ríos et al, 2023, p. 20)

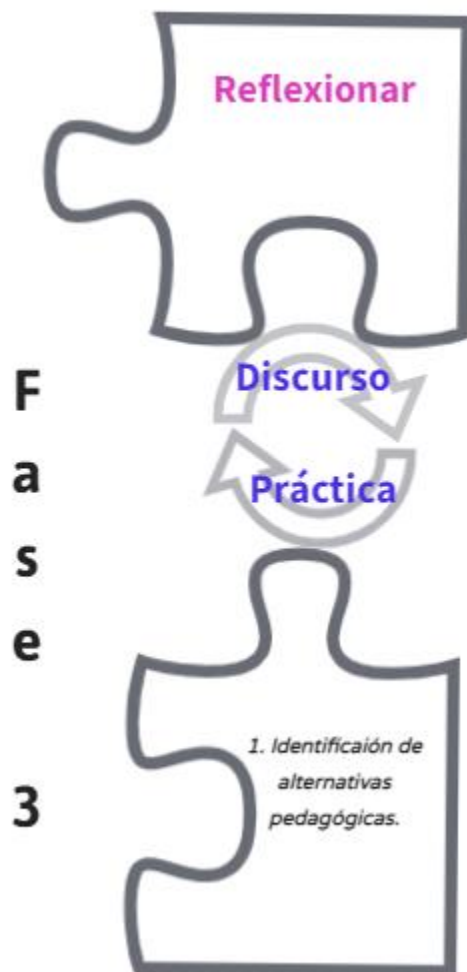
Cabe resaltar que la videoscopía y la auto-confrontación, en el desarrollo de esta investigación fueron un aporte significativo, ya que, más que un registro etnográfico o una técnica de recolección de información, permitieron el desarrollo de la reflexividad crítica, en la que los maestros tenían un pretexto para analizar su propia práctica y así mismo con los aportes de sus pares, establecer estrategias para transformarla. Revisar la grabación y discutir a partir de unas preguntas previas, qué hubiera sucedido si las consignas se modificaran o porque los estudiantes realizaron esas preguntas son situaciones que se presentan durante la práctica de enseñanza y de las cuales se reflexiona en las autoconfrontaciones individuales y cruzadas, lo que lleva a que la revisión de estas se convierta en una oportunidad de mejoramiento constante.

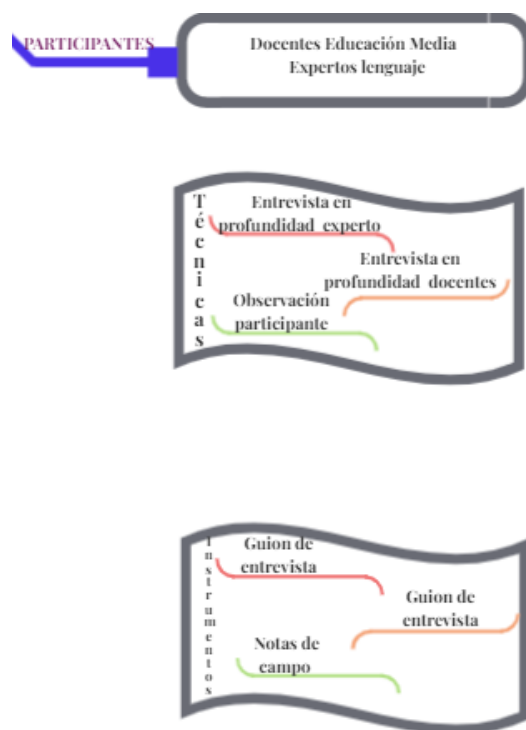
El guion utilizado para la entrevista a los docentes fue validado por el seminario V del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle; este indagaba en los docentes de educación media acerca de la identificación del docente, es decir, el colegio, la asignatura que enseña, el título de posgrado, el pregrado, el tiempo de experiencia en el nivel escolar y el tiempo en investigación; además, las concepciones escolares de lectura, las prácticas de enseñanza de la lectura en la asignatura y la lectura en el contexto institucional.

Para ampliar más la mirada y contrastarla con otras experiencias, se recurrió a entrevistar a tres investigadores expertos en lectura y escritura y, así, consolidar una propuesta más amplia. La entrevista aplicada a expertos indagaba por la *biodata* del experto, la formación, las investigaciones relacionadas con la lectura y el interés por investigar la lectura, las concepciones de la lectura y la comprensión crítica, las transformaciones en el campo, las prácticas de lectura, las prácticas de enseñanza de la lectura, entre las que se contemplaban las dificultades y las estrategias para tener en cuenta por parte de los formadores de las escuelas.

Figura 7

Fase III de la investigación-acción





4.6 Descripción de la estrategia de análisis de la información

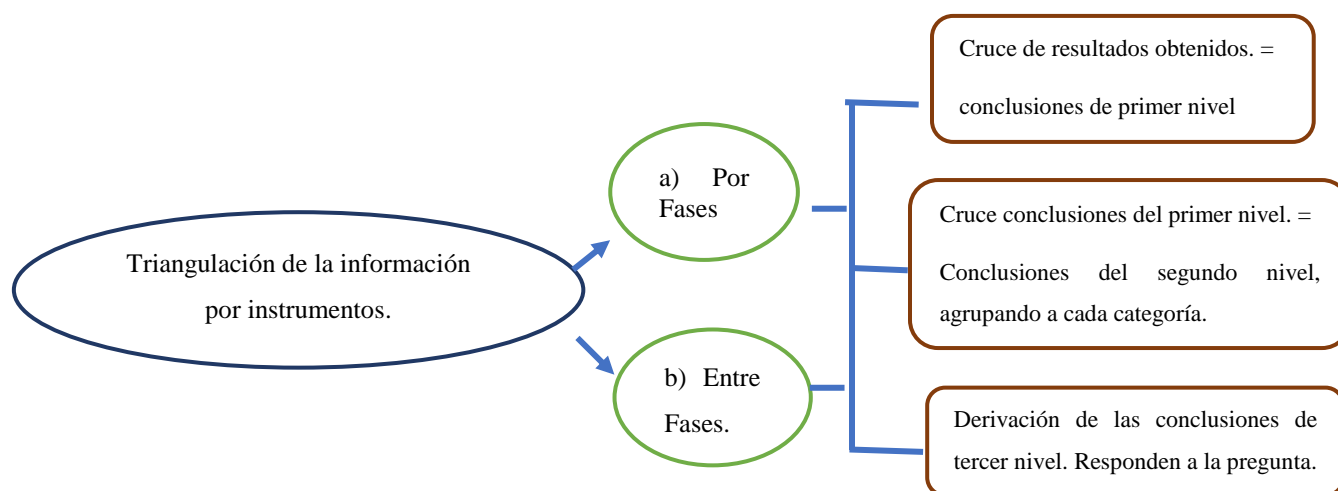
La analítica de la información obtenida se realizó teniendo en cuenta que la investigación fue de tipo cualitativa. Para ello, el análisis, en términos de Cisterna (2005), requería que la investigación se desarrollara desde una racionalidad diferente, que el autor denomina “racionalidad hermenéutica”; en esta se aborda, estudia, entiende, analiza y construye el conocimiento a partir de procesos de interpretación. Debido a que esta propuesta se efectuó en una investigación-acción, la triangulación se desarrolló a partir de los diferentes instrumentos implementados en cada una de las fases y dio respuesta a la pregunta propuesta para cada una de estas. Las etapas y las estrategias propuestas para el análisis de la información se construyeron a partir de Hopkins (1993), Cisterna (2005), y el modelo de Gutiérrez-Ríos y Bejarano (2017), adaptado de Taylor y Bodgan (1992); de esta manera, el proceso de análisis de información se realizó en cuatro etapas:

1. Recogida de información: la información se recolectó a través de la aplicación de cada uno de los instrumentos en las fases propuestas para la investigación; este

- proceso se inició de manera simultánea con el diseño, la implementación del instrumento y la recolección de información, de acuerdo con las reflexiones y dinámicas de los participantes.
- Validación: la información recolectada se validó por medio de la “triangulación”; definida por Cisneros (2005) como “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación” (p. 68). Esta se realizó teniendo en cuenta los siguientes pasos: a) se seleccionó la información obtenida de los instrumentos aplicados y transcritos, b) se trianguló la información por cada fase, obtenida en cada uno de los instrumentos y c) se trianguló la información entre las tres fases.

Figura 8

Esquema de triangulación de información

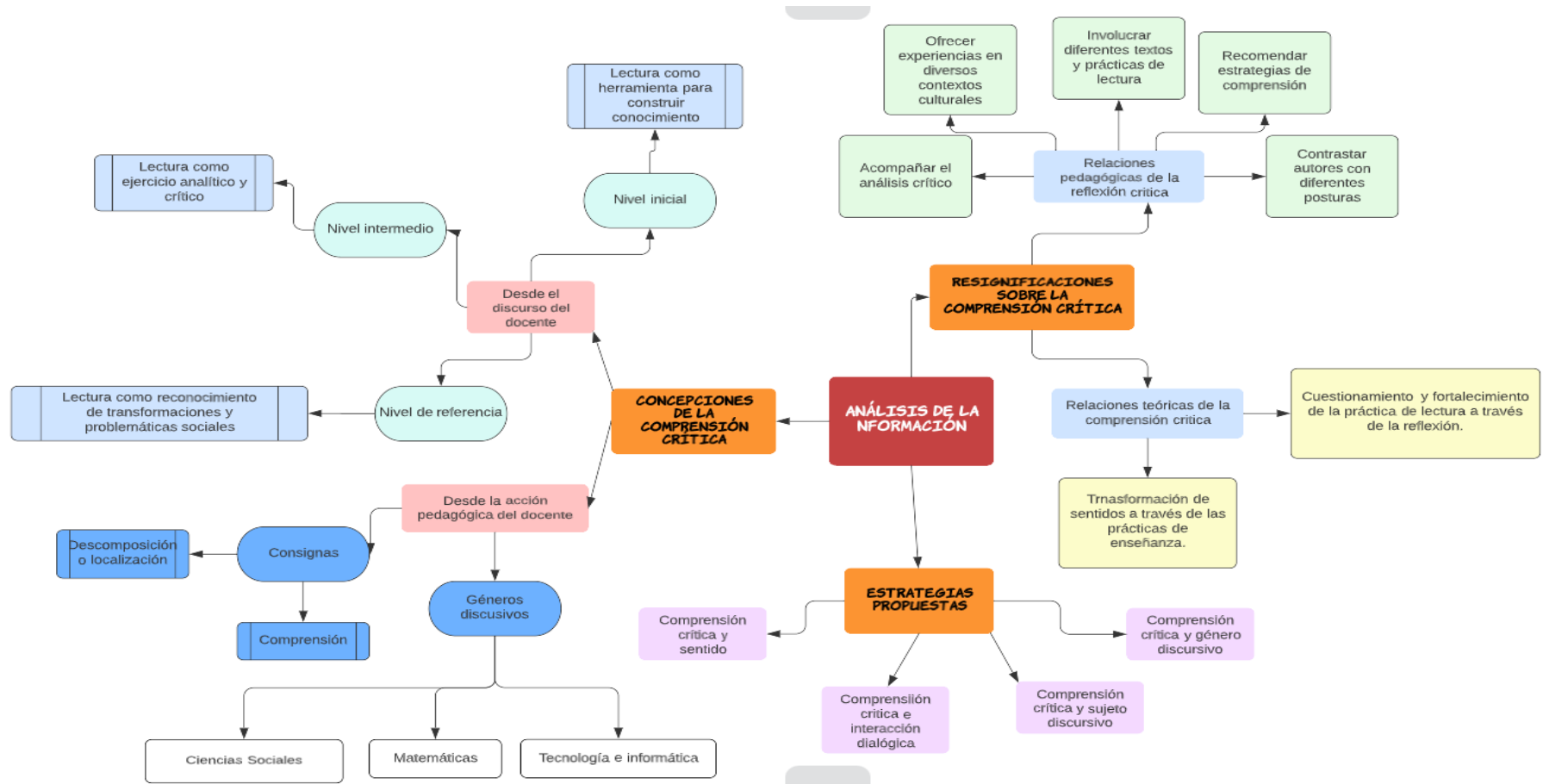


La información se organizó teniendo en cuenta los objetivos planteados para cada una de las fases; para esto, se utilizó una matriz inicial que contenía unas categorías de análisis *a priori*, las cuales se fueron ampliando a medida que se realizaba el cruce de información, la lectura y el análisis. Posteriormente, se fueron identificando las unidades de análisis.

1. Interpretación: se verificó la información referente al caudal de teorías existentes o al conocimiento popular y al juicio profesional práctico. A partir de su interpretación, se realizó la construcción categorial y conceptual.
2. Acción. Implicó reflexiones, propuestas y estrategias para mejorar la situación. (ver figura 9)

Figura 9

Esquema del análisis de la información



Parte II. Comprensión crítica como disposición para la contrapalabra y las situaciones límite

Esta segunda parte desarrolla tres grandes líneas argumentativas, teniendo en cuenta los objetivos abordados en la investigación; en primer lugar, se propuso responder, en el capítulo 5, a la pregunta: ¿cuáles son las concepciones de la comprensión crítica que subyacen en las prácticas declaradas de docentes de las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática en la educación media? Esta pregunta se planteó con el propósito de develar los desafíos emergentes de la comprensión crítica en situaciones límite y reconocer las prácticas situadas que transitan de la lectura de textos análogos a textos digitales, lo que supone nuevas formas de pensar, enunciar e interactuar.

En segundo lugar, teniendo en cuenta estos hallazgos, en el capítulo 6, se presentan algunas interpretaciones sobre los componentes de la didáctica de la lectura promovida por docentes de las asignaturas Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática en la educación media, a partir de la reflexión crítica sobre la propia práctica; estas reflexiones emergentes buscaron responder a la pregunta: ¿qué relaciones teóricas y pedagógicas de la comprensión crítica subyacen a la reflexión crítica sobre la propia práctica en las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática de educación media? Finalmente, el capítulo 7 se desarrolla a partir de la pregunta: ¿qué estrategias se proponen por parte de los docentes para reflexionar en torno a la comprensión crítica de manera individual o en sus contextos educativos?

Estas preguntas surgieron en la interpretación de los relatos de la experiencia, las guías aplicadas por los maestros de educación media, las reflexiones generadas a partir de los círculos de reflexión y las entrevistas realizadas a los docentes. Es así como esta reflexividad favoreció la alteridad y el dialogismo, que conllevó al acto de comprender la práctica de la enseñanza de manera particular, al posesionarse de forma crítica frente al contexto y a las situaciones límites que desafían la labor docente y la condicionan. Las reflexiones que se lograron extraer de los relatos de experiencia permitieron evidenciar la importancia de la lectura en cada una de las asignaturas que se imparten. La preocupación porque sus estudiantes comprendan y aprendan

aspectos disciplinares a través de la lectura fue mencionada en las experiencias exitosas o no exitosas de las actividades relacionadas con la lectura.

Para desarrollar esta línea discursiva, fue necesario enunciarse en primera persona del plural con el fin de asumir un posicionamiento ético y político a partir de la experiencia del otro y de sí mismo. Además, como lo expresó Torres (2018), “pensar críticamente no es hacer afirmaciones con contenido crítico, sino adquirir una manera de razonar capaz de leer críticamente el mundo por sí mismo, ello implica la formación de criterios para comprender y resolver problemas concretos en contextos cambiantes” (p. 1). Este posicionamiento permitió reconocer el acontecimiento crítico global de la pandemia, ocurrido durante 2020 y 2021, no solo como el escenario en el que se desarrolló esta investigación, sino como la situación límite que empujó a tomar decisiones inéditas. El concepto de situación límite, analizado y presentado por el psicólogo y filósofo Jaspers (1999), fue el que permitió evidenciar las acciones propuestas frente a una situación que marcó a la humanidad del siglo XXI.

Las situaciones límite para Jaspers (1999) son aquellas condiciones inevitables que se le presentan al hombre como ruptura y como trascendencia y cada una de estas implica un sentimiento de desgarramiento del ser y acontece como única experiencia del sujeto. Se plantean en situaciones como la muerte, la pérdida, la separación, la soledad, en signos de la vejez o sensación de vacío y se presentan en circunstancias en las que se encuentra comprometida la vida (Álvarez, 2012). La vivencia de una condición inevitable como el surgimiento y transmisión de un virus que podía generar la muerte de la humanidad conllevó, en términos de Jaspers, a la ruptura del hombre frente a diversas situaciones, como el aislamiento, la incertidumbre del contagio, la muerte, la soledad y el cambio de las rutinas de vida.

Lo anterior implicó que, en cada uno de nosotros, hubiera un desprendimiento del ser, lo que afectó, de forma directa, el sentido de vida que tenemos como profesionales de la enseñanza. Fue así como se presentaron diferentes momentos; el primero de estos fue asumir que no íbamos a volver a las instituciones y que debíamos diseñar una estrategia para que el servicio educativo se siguiera realizando; el segundo, fue implementar ciertas estrategias con estudiantes y su familia y el tercero, mantener y evaluar esta estrategia.

Hubo otro aspecto relevante en estos sucesos, el de la trascendencia (Jaspers, 1999), que se expuso como una única experiencia del sujeto, lo que involucró la adaptación y la transformación del ser, puesto que, la experiencia de las situaciones límites no implicaban un encerramiento del ser en una aislada realización de posibilidades, sino que esta experiencia de trascendencia obtuvo un correlato en la comunicación que, para Jaspers, es el fundamento de la apertura hacia otras existencias (Álvarez, 2012). Por tanto, ante la situación límite en la vida de la escuela, se presentó la posibilidad de crear, innovar, replantear, resignificar alrededor de la didáctica y, como lo menciona Álvarez (2012), esto encerró las pruebas para la realización del ser.

Todo lo dicho hasta ahora explicó cómo, frente a cada situación, se presentó una apertura a otras experiencias, lo que también permitió identificar y poner en evidencia la necesidad de pensar, analizar y dialogar con una de las estrategias utilizadas para aprender en la educación remota, que fue la lectura en las diferentes asignaturas. Sin embargo, fue necesario preguntarse cuáles fueron esas rupturas y cuál fue la trascendencia de cada una de las situaciones límite presentadas durante la pandemia y el aislamiento. Para responderlo, en primer lugar, debió hablarse del trabajo remoto, pero, a pesar de esto, era necesario saber cómo transmitir a los estudiantes los componentes disciplinares de cada una de las asignaturas abordadas en la escuela. Para ello, al inicio del aislamiento (abril del 2020), se propuso enviar a los estudiantes guías diseñadas de manera interdisciplinaria para dos semanas; para el desarrollo de las consignas de la guía por asignaturas, se tuvo en cuenta un eje articulador que, para muchos grados, fue el libro leído en el plan lector.

Lo anterior, implicaba asignar una actividad propia del saber disciplinario que se resolviera a partir de la lectura del libro; sin embargo, las dos semanas se convirtieron en un mes y en la posibilidad de no retorno a la presencialidad, lo que llevó a dialogar con los estudiantes y sus familias, con la pretensión de recoger las guías ya elaboradas por ellos. En un primer momento se pensó que los estudiantes iban a entregar sus guías completas para proseguir con la elaboración de otras y la revisión de las ya realizadas; sin embargo, esto no se desarrolló según lo planeado, lo que produjo una ruptura frente a lo esperado por la estrategia.

En este sentido, se planteó la segunda situación, la escasa comprensión de las actividades, un detonante para la mayoría de los maestros, puesto que: muchos estudiantes realizaban lo que ellos pensaban que debían hacer y desconocían las consignas; otros presentaban una actividad completamente diferente a la planteada por el docente y, unos más, no presentaban ninguna actividad propuesta. Al indagar por las razones, los estudiantes y sus acudientes argumentaban que no comprendían lo que debían hacer o que la instrucción no era clara. Lo anterior, en palabras de Jaspers, conllevó a que la situación límite didáctica presentada tuviera una trascendencia en el análisis de la situación.

De esta manera, se analizó que aquello que para el docente era obvio y parecía claro en las guías, para el estudiante no lo era. El hallazgo fue que no había una comprensión de las guías por parte de los estudiantes y esto se sumaba al desconocimiento de los conceptos propuestos en estas, lo que se explicaba debido a que en las clases presenciales las consignas siempre son explicadas por los docentes. Debido a ello, la trascendencia ante la situación planteó la necesidad de reflexionar sobre la enseñanza de la lectura y el desarrollo de la comprensión en las asignaturas.

La tercera situación presentada surgió como la resignificación de los maestros con respecto a lo que era importante enseñar y lo que los estudiantes aprendían. Con el panorama presentado en los primeros tres meses de pandemia, el grupo de maestros tuvo que atender un aspecto que se creyó que ya estaba aprendido, pero que la práctica evidenciaba que no: la comprensión de las instrucciones y de algunos conceptos y el desarrollo de las competencias disciplinares. Teniendo en cuenta lo planteado por Jaspers (1999), la apertura hacia otras existencias, en los docentes, implicó cambios abruptos, dado que no se consideró que cada asignatura fuera independiente, sino que, a través de temas comunes y cercanos a los estudiantes, se podían acercar a los conceptos disciplinares.

Una cuarta situación estuvo relacionada con la cantidad de actividades planteadas y el sentido que estas tenían en el aprendizaje de los estudiantes, puesto que lo primordial era la comprensión y la trascendencia y se abordó en la relevancia de la enseñanza de la lectura. Por tanto, se hizo indispensable para todas las asignaturas y era imprescindible que el estudiante leyera y comprendiera lo que allí se planteaba; sin embargo, evidentemente, el proceso tuvo que

acompañarse de otro aprendizaje, que fue el uso de diversas herramientas digitales y de plataformas para desarrollar los encuentros virtuales. Estos consistían en efectuar una lectura comprensiva de las unidades y la explicación de lo que se debía desarrollar en cada actividad.

Todo lo anterior, conllevó a la apertura de otras existencias, a que los docentes tuviéramos que hacer uso de diversas modalidades de lectura, aplicaciones, búsqueda de recursos audiovisuales, entre otros. Para la mayoría de la comunidad, de los docentes, los estudiantes y los académicos, la transformación de didácticas y el uso de recursos, al igual que el conocimiento de cada una de estas modalidades de lectura y de herramientas, representó un nuevo aprendizaje. Además, una de las consignas radicó en que los recursos elaborados por los docentes fueran llamativos y motivadores para los estudiantes.

Estos aspectos transformaron la forma de comunicarse y de transmitir el conocimiento disciplinar, debido a que, para muchos estudiantes, el único medio de comunicación entre los docentes y ellos eran las unidades didácticas impresas. Todo el aprendizaje y el avance de los conceptos disciplinares se basaba en la claridad de las consignas escritas por los docentes y en la interpretación que les dieran los estudiantes a estas; de este modo, la lectura, presentada inicialmente en un formato escrito, fue determinante para la continuidad de los procesos escolares al inicio de la pandemia. Posteriormente, esto se fue transformando con el apoyo de las herramientas virtuales y de los encuentros sincrónicos o asincrónicos, pero, debido a que muchos estudiantes no tenían acceso a las aulas virtuales, los textos escritos se mantuvieron incluso después de que se retornara a la presencialidad.

Una de las necesidades que se hizo evidente durante la pandemia, fue la de abordar la lectura como un eje transversal de aprendizaje, debido a las dificultades que presentaban los estudiantes. En las reuniones de maestros, las reflexiones se presentaban en torno a la falta de comprensión, la poca lectura por parte de los estudiantes y padres de familia, además de la dificultad para seguir las instrucciones escritas.

A partir de la experiencia narrada en las situaciones límite presentadas en la pandemia y las trascendencias surgidas, luego del retorno a la presencialidad, quedó manifiesto que enseñar a leer es fundamental para el desarrollo de diversos aprendizajes y que, este proceso complejo, era necesario abordarlo desde varias asignaturas y no solamente en Lengua Castellana. Otro aspecto

importante que se hizo evidente fue el del abordaje de la enseñanza de la lectura en las asignaturas y, de este modo, se plantearon las siguientes preguntas: ¿existe un plan general de lectura?, ¿los docentes conocen cómo enseñar a leer en su asignatura? y ¿cómo enseñar la lectura crítica?

Debido a lo anterior, se evidenció la necesidad de resignificar la lectura en las asignaturas, al demostrar cómo las rupturas, cuando son identificadas en una situación institucional y reflexionadas de manera colectiva, producen alternativas a situaciones que generan transformaciones; por eso, las prácticas y las concepciones permiten predecir o advertir sobre los desempeños escolares y académicos presentes y futuros. Por su parte, la resignificación de la comprensión crítica es la contribución que, a través del trabajo colectivo y la reflexión sobre la práctica, se realizó para plantear la discusión y el análisis acerca de a quién le corresponde formar lectores críticos y por qué es necesario hacerlo.

En este orden de ideas, se comprendió el sentido que tuvo cada uno de los capítulos de esta segunda parte de resultados, dado que respondieron a las preguntas planteadas en cada una de las fases de la investigación-acción; por ejemplo, el capítulo 5 partió de la pregunta: ¿cuáles son las concepciones de comprensión crítica que subyacen en las prácticas declaradas de enseñanza de la lectura en educación media de docentes de las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática? Por su parte, el capítulo 6 planteó: ¿qué componentes intervienen en la didáctica de la comprensión crítica para formar lectores críticos en educación media? y finalmente, el capítulo 7, se desarrolló teniendo como derrotero la pregunta: ¿qué estrategias se proponen por parte de los docentes para reflexionar en torno a la comprensión crítica de manera individual o en sus contextos educativos?

Capítulo 5. Concepciones de comprensión crítica que subyacen en las prácticas declaradas de enseñanza de la lectura en educación media

Este capítulo tuvo en cuenta el primer objetivo de la investigación, que es develar las concepciones de la comprensión crítica desde prácticas declaradas de enseñanza de la lectura en educación media de docentes de las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática. Para darle respuesta a esta pregunta, dentro de la investigación, se solicitó a estos docentes, de tres instituciones distritales, realizar un relato de la experiencia a partir de dos consignas. Además, se analizaron las guías diseñadas por los docentes, para aplicarse a los estudiantes de educación media en 2021, tiempo de transición entre la educación remota y el regreso a la presencialidad; estas también se categorizaron con el *software* ATLAS Ti. Lo anterior se hizo con el fin de reconocer las concepciones de comprensión crítica en las prácticas declaradas de la enseñanza de la lectura en educación media de los docentes de las asignaturas indicadas.

La perspectiva que se pretendió manejarse toma la parte cognitiva y sociocultural de las concepciones; en relación con esto, Gutiérrez-Ríos (2014) dijo que esta perspectiva surgió de una mirada constructivista, crítica, sistemática y compleja del conocimiento, que fue aportada por Porlán et al. (1997) y por Porlán y Rivero (1998). De esta forma, la concepción se planteó más allá del individuo y se instaló en la voz del grupo en forma de esquema de acción social. Bajo este esquema, la autora entendió lo siguiente:

Partimos de entender las concepciones como estructuras complejas representadas en ideas, actuaciones e interacciones con tendencia a la evolución. Las concepciones describen e interpretan la realidad, actúan como “herramientas” en algunos casos para facilitar y, en otros, para obstaculizar la adopción de nuevas perspectivas o posturas críticas, o la realización de acciones transformadoras. Así, pues, las concepciones forman parte del conocimiento del profesor y actúan como filtros en sus procesos de razonamiento y toma de decisiones; por tanto, facilitan o dificultan la comprensión de ciertos fenómenos (Gutiérrez-Ríos, 2014, p. 61).

Lo anterior evidencia que una concepción es un constructo que está conformado por ideas, reglas de acción y formas de interacción, es decir, que la concepción no es estática, que es

posible la movilización y la transformación de las concepciones y acciones que se desarrollan en el aula de clase desde cada una de las asignaturas. Ahora bien, estas ideas o reglas de acción relacionadas con el proceso de lectura se asumieron por los docentes luego de haber sido adquiridas en su experiencia como lectores, durante la educación Primaria o Secundaria y, posteriormente, durante la formación de pregrado y reforzadas durante su práctica de enseñanza de la disciplina estudiada.

Debido a ello, muchas veces las concepciones que se tienen con respecto a la lectura son difíciles de transformar, puesto que no se han reflexionado, sino que se asumieron a partir de la experiencia como lectores durante su proceso educativo; los docentes no han sido preparados como formadores de la lectura: Esto genera sesgos en sus concepciones, como, por ejemplo, a) el pensamiento de que la enseñanza de la lectura le corresponde solo a asignaturas como Lengua Castellana; b) el hecho de creer que los estudiantes ya saben leer y escribir desde su educación Primaria; c) que se pierde tiempo destinado a la enseñanza disciplinar por enseñar a leer en las asignaturas y d) que los docentes de otras asignaturas no cuentan con la idoneidad para enseñar a leer en estas.

No obstante, después de un proceso complejo y profundo de formación, de trabajo en equipo y de toma de conciencia, estas concepciones también pueden ser facilitadoras de nuevas perspectivas (Gutiérrez-Ríos, 2014), como, por ejemplo, que el docente de una asignatura diferente a Lengua Castellana reflexione sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, al evidenciar que es necesario asumirlo en todas las asignaturas. De esta forma, poco a poco se va realizando una deconstrucción con respecto a quién y cómo asumir la lectura en las asignaturas, en la enseñanza de la lectura y en el rol de las materias en la construcción de una didáctica propia para su enseñanza.

Otro aspecto enunciado por Gutiérrez- Ríos (2014) planteó que esas concepciones son las que permiten ciertos posicionamientos del docente y, de esta forma, la postura crítica se ubica como otro factor relevante, que es determinante en las transformaciones que este realiza en su saber didáctico y disciplinar. Desde luego, esta criticidad tiene una relación estrecha con la concepción de la lectura crítica desarrollada en esta tesis, puesto que la comprensión crítica

implica un posicionamiento, una transformación y una respuesta hacia las intenciones que tienen los discursos en el momento de expresarse.

Las concepciones sobre comprensión crítica que plantearon los docentes surgieron de esas ideas, acciones, actuaciones e interacciones que asumieron como lectores en su vida personal o como experiencia en su vida profesional. Lo anterior hizo que se interpretara la lectura en los procesos de razonamiento personal y también en la toma de decisiones en la enseñanza de las disciplinas; esta perspectiva conduce a que el docente, en su interacción con otros (colegas, investigadores), pueda visibilizar y transformar las concepciones que pueda tener sobre la lectura, dado que estas son facilitadoras (Gutiérrez-Ríos, 2014).

Además, fue importante destacar que los docentes, en su mayoría, manifiestan que en su formación profesional no les fue enseñada una estrategia para leer en sus disciplinas, lo que concuerda con lo expuesto por Carlino (2003) respecto de la ausencia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Educación Superior. A causa de ello, las concepciones que los docentes tienen sobre la lectura resultan muy significativas en el proceso de enseñanza de esta en las asignaturas y, con ello, de la comprensión crítica.

5.1 Concepciones de la comprensión crítica

Estas concepciones se plantearon teniendo en cuenta dos aspectos: el discurso del maestro y su acción pedagógica. Para el desarrollo de la analítica, se identificaron en los discursos de los docentes de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática del nivel de educación media de tres instituciones públicas diferentes, las concepciones que poseían sobre lectura, a partir de lo narrado en los relatos de experiencia.

5.1.1 Desde el discurso del maestro

Se propuso analizar las concepciones de lectura crítica en las asignaturas mencionadas para reconocer cómo se orienta la comprensión crítica, a partir de tres niveles de progresión, derivados del planteamiento metodológico de Porlán (1994, 1998). Este autor analizó el “conocimiento profesional deseable” mediante la formulación de hipótesis de concepciones desde la perspectiva evolutiva del conocimiento y la continua transformación de las concepciones.

Debido a esto, planteó la gradación en niveles, con base en los modelos de enseñanza y aprendizaje tipificados por distintos autores (Stenhouse, 1984; Elliot, 1993; Pérez, 1992); por tanto, en este sentido, se propuso los niveles: inicial, intermedio y de referencia, teniendo en cuenta la perspectiva de reconocer las posibles evoluciones de las concepciones de los profesores:

Nivel inicial: en este predominan concepciones propias de una enseñanza y aprendizaje academicista y transmisionista, que dan cuenta de un modelo didáctico tradicional (suele ser de tendencia mayoritaria). Se trata de la “perspectiva académica” consecuente con el modelo tradicional de la enseñanza, que concibe al docente como un especialista en la transmisión verbal de los contenidos disciplinares y la “perspectiva técnica”, coherente con la idea de aplicar el conocimiento producido por otros y convertirlo en reglas de actuación, que son dos enfoques que aún siguen permeando las prácticas pedagógicas de un buen número de docentes.

Nivel intermedio: corresponde a los planteamientos o a las alternativas de innovación que intentan superar el modelo tradicional de la enseñanza y aprendizaje, dado que propone planteamientos diferentes para superar la tendencia mayoritaria. Se fundó en una perspectiva práctica, como aquella que puede corresponder a un saber-hacer derivado del ensayo y el error, en función de la reproducción de creencias y rutinas de la cultura dominante o, también, de la capacidad de un profesor para reflexionar en la acción, sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

Nivel de referencia: trata de superar las dificultades de los niveles anteriores y se aproxima al conocimiento profesional deseable (para los fines del presente estudio, se aproxima al conocimiento lingüístico-discursivo oral deseable desde una perspectiva colectiva e investigativa). Además, se basa en la perspectiva de “reflexión en la práctica para la reconstrucción social”, desde dos enfoques: el crítico⁵, que considera al profesor como un profesional reflexivo y crítico en busca del desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo y el enfoque de investigación-acción⁶, que promueve el

⁵ Basado en los aportes de Apel (1985), Giroux (1990), Liston y Zeichner (1990), entre otros.

⁶ Basado en los aportes de Stenhouse (1984) y Elliot (1994).

modelo del profesor investigador capaz de asumir las actividades de enseñanza y aprendizaje como objetos de estudio susceptibles de ser transformados.

Estos niveles se adaptaron por parte de diferentes investigadores para estudiar la progresión de las concepciones de los docentes de distintas asignaturas; por ejemplo, Gutiérrez-Ríos (2011) los adaptó para elaborar constructos hipotéticos relacionados con los niveles de progresión de las concepciones sobre la enseñanza de la lengua oral. Además, se consideraron, de la misma forma, las concepciones de lectura adaptadas por Dubois (1991) y Bernhardt (2008); las concepciones propuestas por Dubois son: 1) la lectura como un conjunto de habilidades, 2) la lectura como proceso interactivo y 3) la lectura como un proceso transaccional. Entre las perspectivas propuestas por Florencia Bernhardt (2008), se encuentran: 1) teorías de transferencia de información, 2) teorías interactivas, 3) teorías transaccionales, 4) teorías de la lectura como proceso constructivo y social y 5) la lectura como práctica social.

Los modelos de enseñanza y aprendizaje se contrastaron con las concepciones de lectura, dado que fue importante reconocer que estas en los docentes no son estáticas o estandarizadas, sino que son móviles y se transforman; esta dinámica permite evidenciar una progresión en las prácticas de los docentes que se plantea en el avance en los niveles propuestos. En la presente investigación, se adaptaron los niveles de las concepciones y las perspectivas de la lectura para analizarla en las asignaturas de la siguiente manera (ver Tabla 7):

Tabla 7

Concepciones de la lectura en las asignaturas

Niveles	Modelos de enseñanza y aprendizaje	Concepciones de lectura
Inicial	Enseñanza y aprendizaje academicista y transmisionista. Perspectivas académica y técnica.	La lectura como un conjunto de habilidades. La lectura como un proceso de transferencia de información. La comprensión del significado implica extraer del texto un único significado.
Intermedio	Planteamientos o alternativas de innovación. Perspectiva práctica.	Concepciones interactivas y la transaccional Interactiva: la lectura es un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje, dado que la comprensión es un proceso de predicciones y de decisiones.

Referencia	<p>Se basa en la perspectiva “reflexión en la práctica para la reconstrucción social”.</p>	<p>Transaccional: modelo de lector activo.</p> <p>El significado es creado por el lector.</p> <p>La comprensión surge de la comprensión de lector y texto, siendo algo único ese evento.</p> <p>El lector es activo y construye el significado, que puede ser múltiple y contextualizado.</p> <p>El papel de la comprensión es una internalización de la interacción social.</p> <p>En la teoría como en la práctica social, la lectura es un proceso de apropiación del conocimiento.</p> <p>La lectura es un hábito social.</p> <p>La comprensión es dialógica.</p>
-------------------	--	---

5.1.2 *Concepciones de la lectura en ¿las? asignaturas*

5.1.2.1 Nivel inicial

Modelos de enseñanza y aprendizaje. Las concepciones propias de una enseñanza y aprendizaje academicista y transmisionista presentan dos perspectivas: a) académica, en la que el docente es especialista en la transmisión de contenidos disciplinares y b) técnica, que incide en la aplicación del conocimiento producido por otros, para convertirse en reglas de actuación.

Concepciones de lectura. La lectura es concebida como un conjunto de habilidades (Dubois, 1991) y como un proceso de transferencia de información (Bernhardt, 2008), en la que el lector es un receptor pasivo de la información que se extrae del texto. En esta concepción de lectura, la comprensión del significado implica extraer del texto un único significado

5.1.2.2 Nivel intermedio

Modelos de enseñanza y aprendizaje. Concepciones pertenecientes a planteamientos o a alternativas de innovación, fundamentadas en la perspectiva práctica, que corresponde a un saber-hacer o a la capacidad de reflexionar en la acción, sobre la acción y sobre la reflexión de la acción.

Concepciones de lectura. Se agrupan las concepciones interactivas planteadas por Dubois (1991) y Bernhardt (2008) y la transaccional (Bernhardt, 2008). Para la concepción interactiva, la lectura se concibe como un proceso interactivo entre el pensamiento y el lenguaje, en la que la lectura no es algo que ya está en el texto, sino en la mente del autor (Dubois, 1991), al tiempo que el texto es una construcción del lector que se perfila más activo en la actividad de interpretación y de construcción (Bernhardt, 2008). La comprensión es un proceso de predicciones y de decisiones que realiza un sujeto o lector activo con base en los conocimientos de múltiples códigos sobre la información que provee un texto.

Asimismo, la lectura como un proceso transaccional (Bernhardt, 2008; Dubois, 1991) ubica al texto en relación plena con un modelo de lector activo, no generalizado o genérico, sino particular, individual, único e irreplicable, que pone en juego la emotividad de la lectura y de la interpretación. El significado, por su parte, es creado gracias al lector y la comprensión surge de su comprensión y del texto.

5.1.2.3 Nivel de referencia

Modelos de enseñanza y aprendizaje. Se basa en la perspectiva “reflexión en la práctica para la reconstrucción social”, desde los enfoques crítico (docente como profesional crítico) y de investigación-acción (docente investigador).

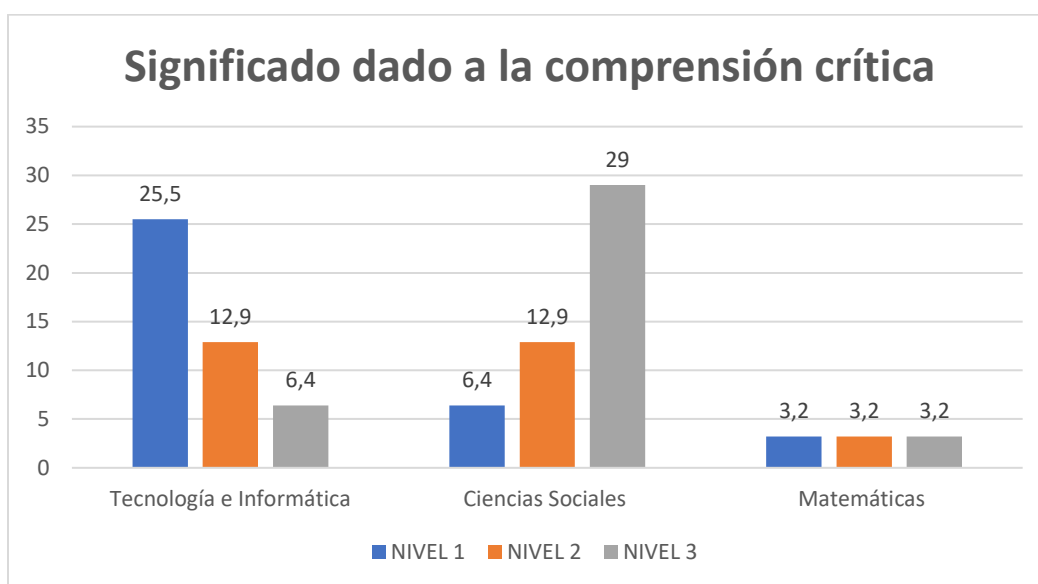
Concepciones de lectura. En las teorías, como proceso constructivo y social (Bernhardt, 2008), el lector es activo y construye el significado que puede ser múltiple y contextualizado, de acuerdo con la época y con la situación de lectura; por otro lado, el papel de la comprensión es una internalización de la interacción social que se da primero entre individuos y luego con un individuo. En la teoría como práctica social, la lectura es un proceso de apropiación del conocimiento, que permite a los sujetos establecer sistemas simbólicos de pensamiento que tiene, a su vez, valores simbólicos en mercados específicos. Asimismo, la lectura es un hábito social y la comprensión es dialógica.

Con la primera triangulación realizada a partir de las prácticas declaradas de los docentes, a través de los relatos de experiencia, se pudo identificar en estos algunas concepciones compartidas y planteadas para esta investigación, como niveles de manera progresiva. Además,

el reconocimiento de las concepciones de los docentes de tres asignaturas diferentes permitió evidenciar que existían algunas interacciones, ideas y actuaciones que estos compartían desde su conocimiento profesional y que fue posible agruparlas en los diferentes niveles, a pesar de pertenecer a distintas disciplinas de formación y de enseñanza. Posteriormente, se detectaron cuáles habían sido las tendencias en los niveles propuestos sobre las concepciones en cada asignatura; en este sentido, a continuación, se presenta la Figura 10, con los porcentajes hallados.

Figura 10

Niveles de la concepción acerca del significado otorgado a la comprensión crítica detectada en los docentes de las asignaturas de Tecnología e Informática, Ciencias Sociales y Matemáticas



De acuerdo con la gráfica, el nivel inicial (N1) mostró un 25.5 % de docentes de Tecnología e Informática, un 6.4 % de Ciencias Sociales y un 3.2 % de Matemáticas, que concibieron que la *lectura es una estrategia que sirve para construir conocimiento, en la que se comprenden conceptos y terminología propia de las disciplinas*. Además, se contempló considerar la lectura como un conocimiento de conceptos, como una estrategia de aprendizajes, como acceso, construcción e indagación del conocimiento y como una comprensión de nuevos términos (ver Tabla 8).

Tabla 8

Concepciones identificadas, subcategorías y primer nivel en las narrativas de los docentes de las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática

Docente de Educación media	Concepciones identificadas	Subcategorías	Concepción
Docente de educación media de Tecnología e Informática (DEMTIC10)	La lectura se promueve en la asignatura de Informática inicialmente en la búsqueda de conocer los conceptos técnicos del área. ⁷	Lectura como habilidad para transmitir conocimientos.	
Docente de educación media de Tecnología e Informática (DEMTIC4)	Para el 2020 y el 2021 con todo lo que conllevó la pandemia por parte del ciclo V, se plantearon estrategias y dinámicas de trabajo que permitieron al estudiante seguir en su proceso de aprendizaje y la lectura fue una de las primeras estrategias, dado que se debía generar una forma de llegarle al estudiante con conocimientos.	Lectura como acceso al conocimiento.	<i>La lectura es una estrategia que sirve para construir conocimiento, en la que se comprenden conceptos y terminología propia de las disciplinas.</i>
Docente de educación media de Tecnología e Informática (DEMTIC4)	Uso la lectura como estrategia de aprendizaje para el área de Tecnología e Informática, acompañada de estrategias para abordar dichas lecturas con el fin de potenciar las competencias de lectoescritura de los estudiantes.	Lectura como estrategia.	
Docente de educación media de Tecnología e Informática (DEMTIC11)	Lectura sobre el desarrollo de la web y su funcionamiento: los estudiantes hicieron la lectura previamente antes de la discusión en clase.	Lectura como identificación de términos nuevos (tecnicismos).	
Docente de educación media de Tecnología e Informática (DEMTIC4)	Allí empecé a darme cuenta de lo importante que era el saber leer y apropiar estrategias que se pensaba exclusivas de Humanidades (allí estaba equivocado) o de Lengua Castellana; estrategias que permiten abordar la	Lectura como acción para construir conocimiento.	

⁷ Los fragmentos son literales, de aquí en adelante para todas las tablas presentadas.

		lectura y ayudan al estudiante a construir conocimiento.	
Docente de EM Ciencias Sociales (DEMCS9)	de de	El ejercicio transitó por distintas etapas, la primera de indagación sobre los conocimientos.	Lectura como indagación sobre el conocimiento.
Docente de EM Ciencias Sociales (DEMCS3)	de de	Usa el cuento “Me van a tener que disculpar” del escritor argentino Eduardo Sacheri, para el desarrollo del tema de los conflictos de baja intensidad, específicamente la Guerra de las Malvinas.	Lectura como estrategia para construir conocimiento.
Docente de educación media de Matemáticas e Informática (DEMEMI5)	de de	Lecturas técnicas de tecnología para actualizar términos y siglas en el vocabulario actual, como, por ejemplo, <i>app</i> , WhatsApp, <i>influecer</i> , etc.	Lectura como identificación de términos nuevos (tecnicismos).

Según los porcentajes y lo evidenciado en la Tabla 8, los docentes de Tecnología e Informática presentaron un mayor porcentaje en las concepciones relacionadas con la lectura como una estrategia de acceso al conocimiento; esto, por ejemplo, se pudo observar en la siguiente concepción identificada:

DEMTIC4: para el año 2020 y 2021, con todo lo que conllevó la pandemia por parte del ciclo V, se plantearon estrategias y dinámicas de trabajo que permitieran al estudiante seguir en su proceso de aprendizaje y la lectura fue una de las primeras estrategias, ya que se debía generar una forma de llegarle al estudiante con conocimientos (Docente de educación media de Tecnología e Informática 4, comunicación personal).

Las concepciones relacionadas con la lectura como estrategia para acceder al conocimiento partieron de una concepción de habilidad y de transferencia de información y, para este caso, disciplinaria, en la que el estudiante extrajo la información de los textos para adquirir conocimientos, al presentar un único significado a partir de lo postulado en el texto. En esta concepción, el significado debía ser extraído por el lector y, de esta manera, su papel era pasivo,

puesto que los lectores son consumidores de los significados de otros. Igualmente, el modelo de enseñanza aprendizaje resulta academicista y transmisionista.

Figura 11

Nube de palabras con las concepciones de la comprensión crítica en el nivel I



La concepción de los maestros en el nivel inicial contempló que el desarrollo de la lectura en las asignaturas impartidas es una estrategia que posibilita el acercamiento a los conceptos disciplinares que requieren ser aprendidos por los estudiantes para la comprensión disciplinar. Esta concepción tiene una mayor incidencia en las asignaturas de Tecnología e Informática.

Con respecto al nivel intermedio (N2), un 12.9 % de maestros de Tecnología e Informática, un 12.9 % de Ciencias sociales y un 3.2 % de Matemáticas estuvieron de acuerdo con que la lectura es un ejercicio analítico y crítico que permite desarrollar introspección e identificar los discursos e intenciones de los autores y voces presentes y ausentes en el texto. Esta concepción se encontró en un ejercicio de tipo analítico, en el que se reflexionó sobre la acción y el significado del texto, que fue creado por parte del lector, lo que le permitió ser activo y plantear aspectos particulares e individuales, de acuerdo con su propia introspección y la relación con el texto.

DEMCS6: el tema abordado era el mercado versátil. Se constituyeron empresas en el curso por grupos y se establecieron algunos criterios de creación: razón social, logo,

misión, visión, organización y liquidez (dinero didáctico). A partir de esta dinámica, los jóvenes tuvieron que realizar algunas lecturas para entender el comportamiento del mercado, lo que los motivó a empoderarse del proceso y evitar perder lo invertido. Más allá de la reflexión del comportamiento del mercado, se abordó el egoísmo y el materialismo del ser humano por tener más de lo que necesitaba (Docente de educación media de Ciencias Sociales 8, comunicación personal).

En esta unidad de análisis, el docente de Ciencias Sociales recurrió a la creación de empresas, una acción relevante para las concepciones de nivel intermedio, puesto que, desde el modelo de enseñanza y aprendizaje intermedio, se plantearon alternativas de innovación fundamentadas en una perspectiva práctica, que correspondió a un saber hacer, para realizar las lecturas, analizar el mercado, empoderarse del proceso; a través de lo anterior, el lector construyó un significado propio, que lo llevó a una reflexión intersubjetiva en relación con las emociones. La concepción intermedia y la comprensión surgieron del lector y del texto y fue algo único para ese evento (ver Tabla 9).

Tabla 9

Concepciones identificadas, subcategorías del nivel intermedio en las narrativas de los docentes de las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática

Docente de educación media	Concepciones identificadas	Subcategorías	Concepción
Docente de educación media de Tecnología e Informática (DEMTIC7)	Lectura de artículos de problemáticas tecnocientíficas actuales del país (<i>fracking</i> , fumigación con glifosato, megaminería en páramos, etc).	Lectura como ejercicio analítico	
Docente de educación media de Tecnología e Informática (DEMTIC4)	Se plantearon lecturas no muy extensas, en este caso artículos, que fueran contextualizados o con temáticas que permitieran al estudiante y a los profesores, tener una mirada global divergente y no disciplinar-convergente.	Lectura como mirada divergente	<i>La lectura es un ejercicio analítico y crítico que permite desarrollar</i>

Docente de educación media de Tecnología e Informática (DEMTIC11)	Abordar estas lecturas no es fácil, se debe realizar antes lecturas con ejercicios de comprensión que los lleven a ser más analíticos y abordar de manera más sencilla este tipo de lecturas técnicas.	Lectura como ejercicio analítico.	<i>introspección, identificar los discursos e intenciones de los autores y voces presentes</i>
Docente de educación media de Tecnología e Informática (DEMTIC4)	Al correr el tiempo mi interés frente al hecho que los estudiantes conceptualizaran y reconocieran la experiencia de otros (en este caso: de artículos e investigaciones publicadas por expertos en procesos del uso de la tecnología, avances tecnológicos y su importancia en el proceso de desarrollo de la humanidad al solucionar problemas desde el contexto).	Lectura como reconocimiento de experiencias	<i>y ausentes en el texto.</i>
Docente de educación media de Ciencias Sociales (DEMCS6)	Realizar algunas lecturas para entender el comportamiento del mercado, lo que los motivó a empoderarse del proceso y a evitar perder lo invertido.	Lectura como entendimiento del mundo	
Docente de educación media de Ciencias Sociales (DEMCS6)	El tema abordado era el mercado versátil. Se constituyeron empresas en el curso por grupos y se establecieron algunos criterios de creación: razón social, logo, misión, visión, organización y liquidez (dinero didáctico). A partir de esta dinámica, los jóvenes tuvieron que realizar algunas lecturas para entender el comportamiento del mercado, lo que los motivó a empoderarse del proceso y evitar perder lo invertido. Más allá de la reflexión del comportamiento del mercado, se abordó el egoísmo y el materialismo del ser humano por tener más de lo que necesitaba.	Lectura como reflexión intrasubjetiva e intersubjetiva.	
Docente de educación media de Ciencias Sociales (DEMCS9)	el objetivo asignado para la lectura fue extraer una serie de ideas sobre los problemas centrales que estaban en la base del conflicto y analizar si aún impactaban a la Colombia contemporánea.	Lectura como indagación y análisis.	

Docente de educación media de Ciencias Sociales (DEMCS8)	de “Un colombiano tomado al azar” es una lectura que permite abstraer a manera de proporción la descripción socioeconómica de la comunidad colombiana en términos de educación edad, salud, empleo, vivienda, ingresos, etc.	Lectura como abstracción del mundo.
Docente de educación media de Ciencias Sociales (DEMCS3)	de Haciendo énfasis en las consecuencias de la guerra en la conciencia colectiva y su relación con otros aspectos sociales, como el deporte.	Lectura como ejercicio analítico.
Docente de educación media de Matemáticas (DEMM1)	de Análisis de condiciones, calidad de vida, salud y enfermedad. Localidad de Ciudad Bolívar. Exprese los datos de la Gráfica 2 en una tabla de frecuencias.	Lectura como ejercicio analítico.

A partir de lo anterior, los docentes de Tecnología e Informática y Ciencias Sociales plantearon en sus concepciones una lectura analítica y crítica; el ejercicio analítico posibilitó al lector una construcción del significado mayor al que se planteaba en el texto y la construcción de significado que se realizó entre el texto y el lector permitió que el significado fuera mayor a lo planteado en este; de esta manera fue como la reflexión se presentó de una forma intersubjetiva e intrasubjetiva.

En este momento fue importante destacar que la comprensión surgió del lector y del texto, teniendo en cuenta que el lector tiene unas experiencias propias, un contexto particular y una expectativa frente al texto que son únicas. Lo anterior generó que la interpretación que realizaba el lector fuera particular y la lectura, un evento que se desarrollaba en un tiempo específico. El proceso de lectura desarrollado en este nivel permitió evidenciar cómo la comprensión requería una lectura de tipo analítica y el reconocimiento de las voces e intenciones presentes en los textos, ubicadas también en un contexto y tiempo únicos.

Con respecto al nivel de referencia (N3), se obtuvo un 6.4 % en profesores de Tecnología e Informática, un 29 % de Ciencias Sociales y un 3.2 % de Matemáticas, quienes concibieron la lectura como reconocimiento de transformaciones y problemáticas sociales, que permiten la

reflexión intra e intersubjetiva, el empoderamiento, la posibilidad de dialogar, justificar y enjuiciar, de forma crítica, para dar respuesta a las situaciones sociales. Los docentes que más se aproximaron a este nivel fueron los de Ciencias Sociales.

Entre las concepciones se encontraron, como se muestra en la Tabla 10, la lectura como reconocimiento de transformaciones en la sociedad, la lectura como empoderamiento, la lectura como reflexión intersubjetiva e intersubjetiva, la lectura como reconocimiento de problemáticas sociales y la lectura de forma dialógica; esta última concepción se acercó a la planteada desde la dialogicidad (Bajtín, 1982; Cárdenas et al., 2012 y Gutiérrez-Ríos, 2014), en la que no solamente se contemplaban las características de la lectura crítica, sino que se proponía un diálogo con el autor y una respuesta al texto expresada de manera transformacional, a nivel introspectivo e intersubjetivo.

Tabla 10

Concepciones identificadas y subcategorías del nivel de referencia en las narrativas de los docentes de las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática

Docente de Educación media	Concepciones identificadas	Subcategorías	Concepción
Docente de educación media de Tecnología e Informática (DEMTIC10)	[...] pero más allá se invita al estudiante a reconocer la historia y las transformaciones que la tecnología le ha brindado a la sociedad.	Lectura como reconocimiento de transformaciones en la sociedad.	<i>La lectura como reconocimiento de transformaciones y</i>
Docente de educación media de Ciencias Sociales (DEMCS6)	[...] que los motivó a empoderarse del proceso y evitar perder lo invertido.	Lectura como empoderamiento.	<i>problemáticas sociales que permite reflexión intra e intersubjetiva, empoderamiento, dialogar, justificar y enjuiciar</i>
Docente de educación media de Ciencias Sociales (DEMCS9)	Desarrollé una práctica de lectura sobre el conflicto armado colombiano en el año 2014, que tuvo como base una guía de trabajo con fragmentos del informe <i>Basta ya</i> .	Lectura como reconocimiento de problemáticas sociales.	<i>críticamente, para dar respuesta a situaciones sociales.</i>

Docente de educación media de Ciencias Sociales (DEMCS9)	[...] se aplicaron estas mismas preguntas a otros miembros de la comunidad educativa —profesores, personal de seguridad y servicios generales—, luego se desarrolló una presentación general del tema apelando a una bibliografía actualizada y teniendo como base el informe; posteriormente, se trabajó la lectura de la guía en grupos y con el apoyo del docente en la clase. El objetivo asignado para la lectura fue extraer una serie de ideas sobre los problemas centrales que estaban en la base del conflicto y analizar si aún impactan a la Colombia contemporánea.	Lectura es dialógica.
Docente de educación media de Ciencias Sociales (DEMCS9)	[...] para luego crear un documento audiovisual en el que se debía trabajar uno de esos problemas a partir de un vecino del barrio o un familiar.	Lectura como respuesta a situaciones sociales.
Docente de educación media de Ciencias Sociales (DEMCS2)	La lectura crítica se refiere a entender los puntos de vista del autor, haciendo el seguimiento a su argumento y buscando la evidencia que soporte dichos puntos de vista; está asociada a una comprensión cabal de la información que permita al lector enjuiciar críticamente la obra: señalar los aciertos y desaciertos.	Lectura es entender los puntos de vista del autor. Lectura significa hacer un seguimiento al argumento del autor. Lectura significa buscar evidencias para contrastar los discursos. Lectura como comprensión, que permita enjuiciar críticamente.
Docente de educación media de Matemáticas (DEMM1)	El sarcófago de Ibi: ¿Usted que matemático salvaría? Justifique por qué fracasa Colombia (Alcaldía mayor de Bogotá).	Lectura como justificación de argumentos.

La asignatura que planteó, con un mayor porcentaje, este tipo de concepciones del nivel de referencia fue la de Ciencias Sociales; a continuación, se presenta un ejemplo:

DEMCS9: desarrollé una práctica de lectura sobre el conflicto armado colombiano en el año 2014, que tuvo como base una guía de trabajo con fragmentos del informe *Basta ya*. El ejercicio transitó por distintas etapas; la primera de indagación sobre los conocimientos de los estudiantes sobre el conflicto armado —experiencias personales, familiares— por medio de un cuestionario de preguntas; luego, se aplicaron estas mismas preguntas a otros miembros de la comunidad educativa —profesores, personal de seguridad y servicios generales—; luego, se desarrolló una presentación general del tema apelando a una bibliografía actualizada y teniendo como base el informe; posteriormente, se trabajó la lectura de la guía en grupos y con el apoyo del docente en la clase. El objetivo asignado para la lectura fue extraer una serie de ideas sobre los problemas centrales que estaban en la base del conflicto y analizar si aún impactan a la Colombia contemporánea, para luego crear un documento audiovisual en el que se debía trabajar uno de esos problemas a partir de un vecino del barrio o un familiar (Comunicación personal).

El ejercicio de lectura planteado para esta actividad se enmarcó en la reflexión de la práctica para la reconstrucción social; se involucraron diferentes actores para realizar el proceso de reflexión y análisis y, en este, el lector identificaba los problemas centrales del conflicto armado, lo que representaba a un lector activo, constructor de un significado propio contextualizado y que, además, generaba una postura a partir de una respuesta que, para este caso, resultaba ser la elaboración de una muestra audiovisual con los significados propios contruidos a partir de las experiencias personales, los afectos suscitados y los esquemas cognitivos.

En el nivel de referencia sobresalió cómo la construcción del significado del texto es relativo y que, además, la construcción social, en concordancia con la concepción de la lectura como proceso constructivo y social, hace referencia a que esta es un hábito sociocultural. Con respecto a la comprensión, esta se planteó en términos de diálogo, puesto que el lector otorgaba una respuesta, que estaba vinculada con una transformación con un trasfondo social.

5.1.3 Desde la acción pedagógica del maestro

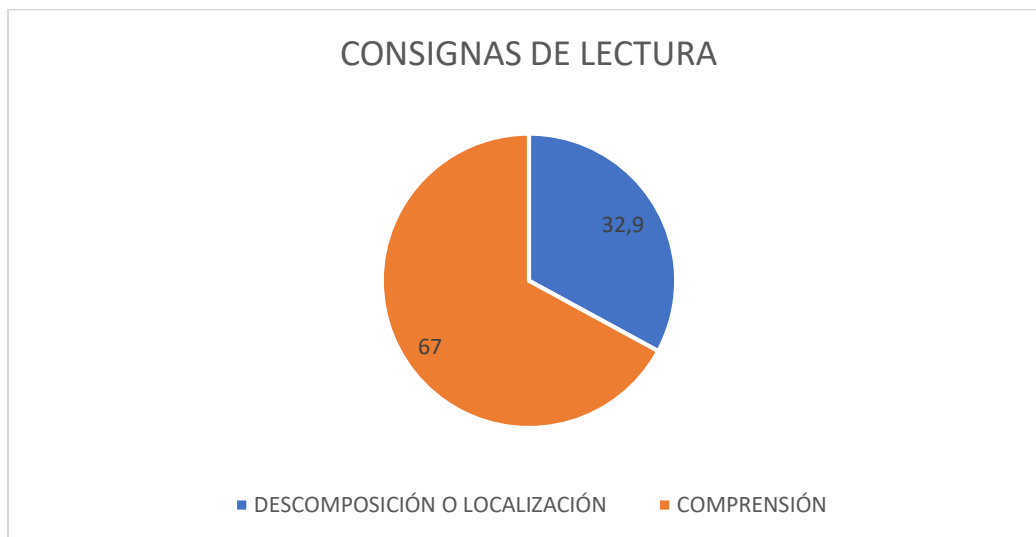
En este caso se tomaron en cuenta las guías diseñadas por los maestros de las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática, durante el año escolar 2021. Las guías se utilizaron como una estrategia para continuar con los procesos de aprendizaje de los estudiantes en el momento de transición entre el trabajo remoto y la presencialidad en los colegios. Se aplicaron en total cuatro guías de aprendizaje para cada grado de escolaridad de 10 y 11, un total de ocho guías. Como parte de los hallazgos, se identificaron dos aspectos: el primero relacionado con los tipos de consignas utilizadas para proponer la lectura de los textos contenidos en las guías y el otro aspecto, ubicado en los géneros utilizados por los docentes de las tres asignaturas.

5.1.3.1 Tipos de consignas

Con respecto a las consignas, se reconocieron dos, que se retomaron de Rosli (2018): a) la de descomposición ¿o localización?, en la que se realizó una lectura superficial para localizar información puntual y que requería identificar y reproducir porciones del texto; estas consignas permitieron contestar las preguntas sin necesidad de entender el texto y estaban en concordancia con el nivel inicial de las concepciones de lectura planteadas, en las que la lectura fue concebida como un proceso de transferencia de información y b) las consignas de comprensión, en las que se agruparon las preguntas que no tienen respuestas prefijadas y, por tanto, requieren pensar y reflexionar por sí mismo, en relación con el nivel intermedio y la concepción de la lectura como un proceso transaccional. También se ubicaron en estas consignas las que le solicitaban al estudiante la apropiación del conocimiento de la producción, la creación o de la transformación de un producto, como respuesta a una problemática hallada en el contexto (ver Figura 12).

Figura 12

Porcentaje de consignas de descomposición o localización y de comprensión propuestas por las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática



El porcentaje de consignas que prevaleció en las tareas propuestas por los docentes en las guías son las de comprensión; entre estas consignas se ubicaron las actividades que promueven la interpretación, el diseño, la justificación, la argumentación y la creación de propuestas, ofreciendo a los estudiantes la oportunidad de situarse como pensador crítico, además de comprender el texto como un todo y vincular las ideas y conocimientos con acciones o análisis de realidades de su contexto.

5.1.3.1.1 Ejemplos de Consignas. Una de las primeras consignas que se tuvo en cuenta fue la siguiente: “¿Es la economía la que mueve el mundo? Explica razones a favor o en contra de esta pregunta” (consigna de actividad propuesta para Ciencias Políticas). En este caso, el desarrollo de la actividad solicitaba que el estudiante tuviera claridad sobre el concepto de economía y de cómo funciona en los diferentes países, para que, a partir de este concepto, pudiera tomar una postura frente a la pregunta, dado que esta requería no solo de información, sino también que el estudiante pudiera desarrollar un proceso analítico y de relación con sus experiencias en el contexto que reconoce como suyo.

Las actividades propuestas en las consignas de las tres asignaturas presentaron acciones, como explicar razones, realizar una toma de postura frente a las afirmaciones, argumentar,

sustentar, interpretar, reflexionar, justificar y realizar matrices de análisis. En otro grupo de estas consignas se encontraron las que solicitaron una acción por parte de los estudiantes, por ejemplo:

Actividad: La matemática en los componentes de una bicicleta.

Como ya sabe, una información importante sobre los platos y los piñones es el número de dientes que tienen. Tome una bicicleta y apunte el número de dientes de cada plato y cada piñón.

La relación de marchas suele escribirse así: número de dientes del plato/número de dientes del piñón. Elija un plato y un piñón, cuente sus dientes para conocer la relación de marchas. Con la bicicleta dada la vuelta y la ayuda de un cronómetro, debe contar las vueltas que da a los pedales en 50 segundos y también las vueltas que da la rueda. Haga varias mediciones moviendo los pedales más despacio o más rápido. En las siguientes tablas apunte la información.

Cuente el número de vueltas de los pedales y el número de vueltas de la rueda.

¿Cómo seleccionarías las variables?

La variable independiente x es _____

La variable dependiente y es _____ (actividad propuesta para la asignatura de Matemáticas).

Para esta actividad, el estudiante, a partir de una actividad práctica y de un elemento de su contexto, debía realizar un análisis estadístico; lo anterior desarrolló el concepto trabajado en la asignatura por medio de las lecturas en un contexto real y cercano al alumno.

1. Escoja tres artefactos de su cocina y realice una matriz de análisis, en la que describa el artefacto (Artefacto Imagen Función).
2. ¿Qué innovación tecnológica diseñaría para su artefacto de la cocina? ¿Plantee como funcionaría a partir de una aplicación?
3. De los tres artefactos de la matriz mencionada anteriormente escoja uno y realice los planos superior, frontal y lateral derecho y describa las innovaciones que le implantaría.

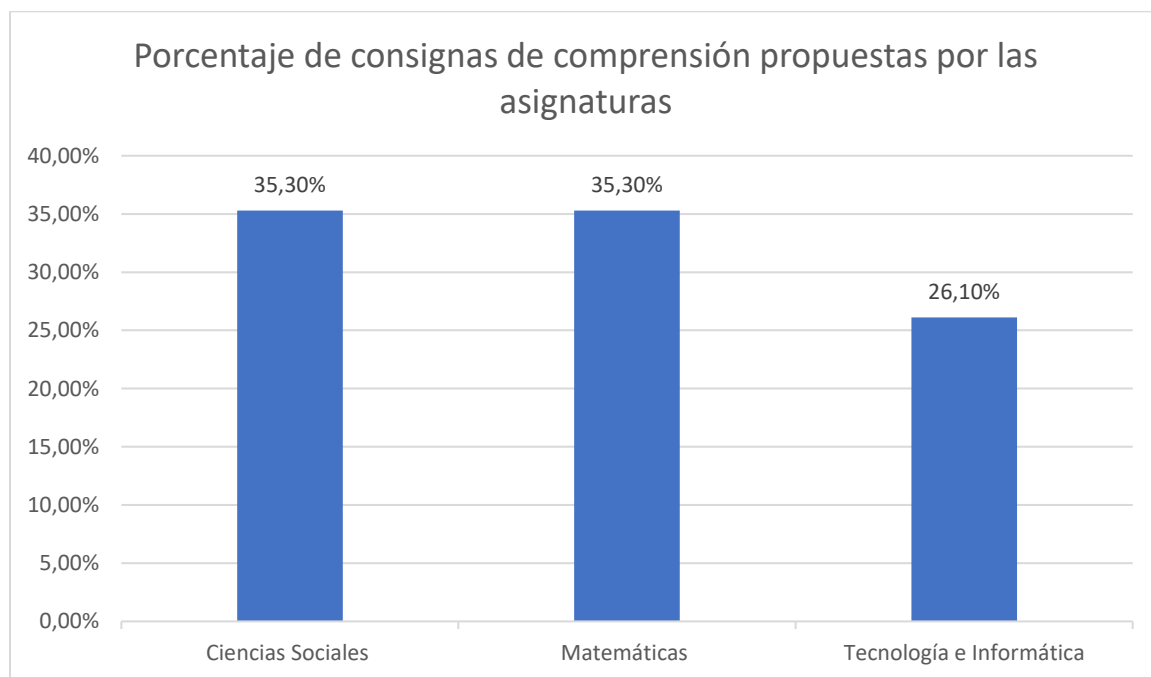
4. A partir de ese artefacto, ¿cómo se le puede implantar un sistema que le permita comunicarse con el usuario? Recuerde desde la IoT.

Realice la ilustración del diseño del producto final o prototipo del artefacto que escogió (Actividad planteada para la asignatura de Tecnología e Informática).

En este caso, se destacó que las actividades propuestas implicaban una apropiación de los conceptos presentados en las lecturas realizadas. Ello tuvo en cuenta dos niveles progresivos de lectura: el intermedio, en el que el que se innovó y reflexionó, y la lectura transaccional, en la que, al igual que un nivel de referencia, se solicitó la creación de un producto que tuviera un impacto individual, pero también social (ver Figura 13).

Figura 13

Porcentaje de consignas de comprensión propuestas por las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática



La solicitud de este tipo de consignas fue cercana en las tres asignaturas, lo que permitió analizar cómo los docentes en las actividades propuestas promueven la lectura en los niveles intermedio y referencial, en los que los lectores deben construir un significado propio y, además, la lectura debe trascender para realizar la elaboración de una propuesta que plantee la relación

entre lo propuesto en el texto disciplinar y las vivencias y expectativas de los estudiantes en los contextos que reconoce, como, por ejemplo, su casa, familia o país. Además, deben acercarse a los conceptos con lecturas que resulten cercanas a ellos, debido al reconocimiento que tienen de temas, objetos o situaciones.

5.1.3.2 Géneros discursivos. El concepto de género discursivo se adoptó a partir de los planteamientos de Bajtín (2005), Bazerman y Prior (2005), quienes designaron formas prototípicas de la comunicación en diversos ámbitos, con interlocutores, objetivos comunicativos, estructura y rasgos lingüísticos característicos. Por su parte, Navarro et al. (2020) desarrollaron la propuesta de los estudios retóricos del género desde una línea bajtiniana; en estos, los géneros son respuestas discursivas prototípicas a las intenciones sociales, que corresponden a acciones sociales tipificadas en una forma discursiva, lo que permite la identificación de los géneros emergentes vinculados con las acciones y las prácticas. A continuación, en la Tabla 11, se presentan los géneros discursivos hallados en las guías desarrolladas por los docentes de las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática.

Tabla 11

Géneros discursivos desarrollados en las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática

Ciencias sociales	Matemáticas	Tecnología e Informática
<ul style="list-style-type: none"> ● G.D. Línea de tiempo. ● G.D. Multimedia y explicación de un concepto. ● G.D. Narrativa de concepto con ubicación de eventos históricos en el tiempo. ● G.D. Narrativa de historia personal, familiar y comunitaria. ● Género D. Comparación de hipótesis y argumentos respecto a un tema. ● Género D. Infografía. ● Género D. Opinión basada en fuentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● G.D. Preguntas y respuestas formuladas frente a suposiciones y reglas matemáticas. ● G.D. Problema estructurado para resolver problemas. ● G.D. Problema real creado a partir de una expresión matemática, una ecuación o una representación. ● G.D. Procedimiento estructurado para resolver problemas. ● G.D. Registro de informaciones en tablas y gráficos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Género D. Artículo científico ● Género D. Comunicado-informativo ● Género D. Diagrama ● Género D. Mapa sinóptico

-
- Género D. Relato-narrativa de vida.
 - G.D. Tabla de unidades de medidas.
 - Género D. Historia de un objeto.
 - Género D. Situación problema matemático.
 - Género D. Tabla de datos.
 - Género Discursivo. Infografía.
-

Es importante notar, en la Tabla 11, que las asignaturas de Ciencias Sociales y Matemáticas son las que presentaron mayor diversidad de géneros y algunos de estos correspondieron a acciones y prácticas, como “explicación de un concepto” y “comparación de hipótesis” y otros fueron más amplios, como, por ejemplo, “relato-narrativa de vida” o “tabla de medida de unidades”. Estos últimos también se pudieron encontrar en otras asignaturas, como ocurrió con la “línea de tiempo” o la “infografía”; sin embargo, fue relevante observar que predominó, en cada asignatura, géneros discursivos específicos del aprendizaje de las disciplinas. Lo anterior reafirmó que, en la educación media, el uso de géneros discursivos y de discursos propios de las asignaturas es abordado por los docentes durante su enseñanza, al igual que la lectura de géneros discursivos propios de cada saber disciplinar.

Capítulo 6. Resignificaciones sobre la comprensión crítica desde las prácticas de enseñanza de la lectura en asignaturas de educación media

Este capítulo se desarrolla teniendo como planteamiento inicial la pregunta: ¿qué relaciones teóricas y pedagógicas de la comprensión crítica subyacen en la reflexión crítica sobre la propia práctica en las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática de educación media? Para dar una respuesta dentro de la investigación-acción, fue necesario triangular la información de la observación participante, por medio de las videoscopías de las propuestas didácticas de lectura en las asignaturas mencionadas y de los grupos focales y que se realizaron a través de los círculos de reflexión crítica con los docentes participantes.

La observación de las grabaciones de las clases de los docentes de las asignaturas mencionadas y de las grabaciones de los círculos de reflexión crítica en los que se realizaron las autoconfrontaciones cruzadas constituyeron un dispositivo para propiciar que la investigación-acción fuera una alternativa significativa para la formación de los docentes en ejercicio (Mckernan, 2008). Dicho de otra manera, fue una forma de estudiar la racionalidad y la justicia de la práctica, para comprender las situaciones en las que esta se llevó a cabo (Carr y Kemmis, 1988). Desde Alonso et al. (2017), se comprendió de este modo:

Ante una situación concreta, el actor opera gracias a un proceso de reflexión, es decir, realiza una vuelta hacia el pasado que da lugar a una síntesis de identificación y de reconocimiento que responde a la cuestión de saber a qué situación de acción se trata, a qué otra situación similar recuerda, etc. Dicha reflexión se basa en los tipos disponibles para el actor, en sus “reservas de experiencia”. (p. 17)

Sin duda, este punto de encuentro acerca de valorar la investigación-acción como una forma de estudio autocrítico, se enriqueció con el carácter colectivo de los dispositivos de investigación que posibilitaron la dimensión dialógica; de esta forma, la experiencia del docente y el análisis de la actividad didáctica implicaron una mejora de la práctica. En relación con las autoconfrontaciones, estas permitieron la reflexión colectiva, a partir de la propia práctica, y evidenciaron situaciones concretas para ser analizadas y transformadas en posteriores prácticas. Este tipo de acciones hizo un instrumento muy valioso para la didáctica, debido a que esta se

enmarcó en la enseñanza y en el contexto educativo y fue más cercana a los docentes, los formadores de maestros y los estudiosos de la educación (Vasco et al., 2008).

Así fue como estos, de manera voluntaria, seleccionaron las clases grabadas para que fueran observadas. Además, es relevante mencionar que las clases grabadas se desarrollaron en 2021, año de transición entre el aislamiento generado por la pandemia debido al virus de la COVID-19 y el retorno planteado por etapas a las instituciones escolares. En este sentido, algunas de las clases se desarrollaron de manera sincrónica y utilizaron la plataforma Teams y otras se realizaron en el colegio de manera presencial, con el docente y con algunos estudiantes que asistían a la institución escolar y con los que se conectaban a través de la plataforma desde sus hogares.

Cabe aclarar que los docentes y estudiantes que asistían a los colegios debían tener completo el esquema de vacunas contra la COVID-19 y que los alumnos concurrían de manera voluntaria, puesto que sus acudientes debían firmar un consentimiento en el que autorizaban la asistencia al colegio y asumían los riesgos de enviar a los jóvenes; de la misma manera, firmaban compromisos en los que acataban las recomendaciones y los protocolos de bioseguridad propuestos por Ministerio de Salud y la Secretaría de Educación.

Por tanto, se puede decir que las clases fueron mixtas, puesto que eran sincrónicas para los estudiantes que participaban de modo virtual y presencial para los que asistían a los colegios con los docentes y los compañeros. Las estrategias que generaba cada docente para garantizar la educación a todos los estudiantes respondían a criterios institucionales o individuales, lo esencial era que se acompañara a todos los estudiantes en el proceso formativo. De las clases observadas, dos utilizaron la estrategia mixta y una la clase sincrónica.

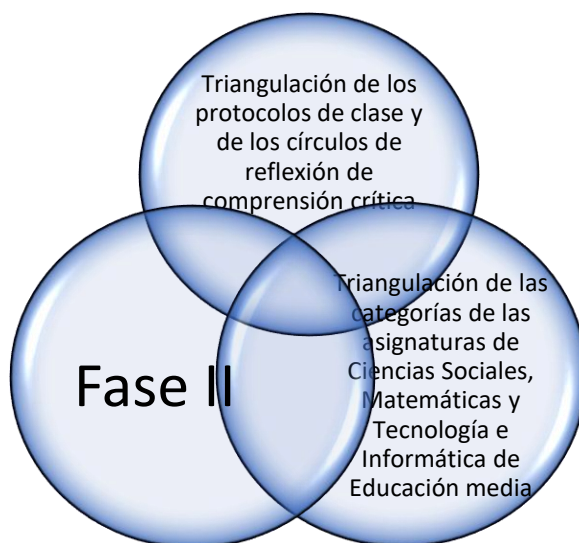
La primera triangulación planteada para este capítulo se realizó a partir de los protocolos de análisis de las tres clases cedidas por los docentes de Ciencias **Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática** de educación media, que continuaron en el proceso de la segunda fase y de los protocolos de análisis de la autoconfrontación y autoconfrontación cruzada, realizados en los círculos de reflexión de comprensión crítica. El protocolo de análisis fue un instrumento aplicado para llevar a cabo la observación participante, validado por la Red Iberoamericana de Oralidad, que consistió en dividir las clases por episodios relevantes, analizarlas en detalle,

synthetizar cada uno de los episodios seleccionados y, posteriormente, analizarlos a la luz de los hallazgos.

En los círculos de reflexión de comprensión crítica participaron los tres docentes de las asignaturas indicadas de uno de los colegios participantes, docentes de otras asignaturas, directivos docentes de educación media del mismo colegio y una docente de Informática de otra de las instituciones que, en el inicio, se convocó a participar y que quiso hacer parte de todas las fases propuestas; el total de círculos desarrollados fue cuatro. La segunda triangulación se realizó al cruzar las analíticas de las tres asignaturas de **Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática** de educación media.

Figura 14

Triangulación de la segunda fase

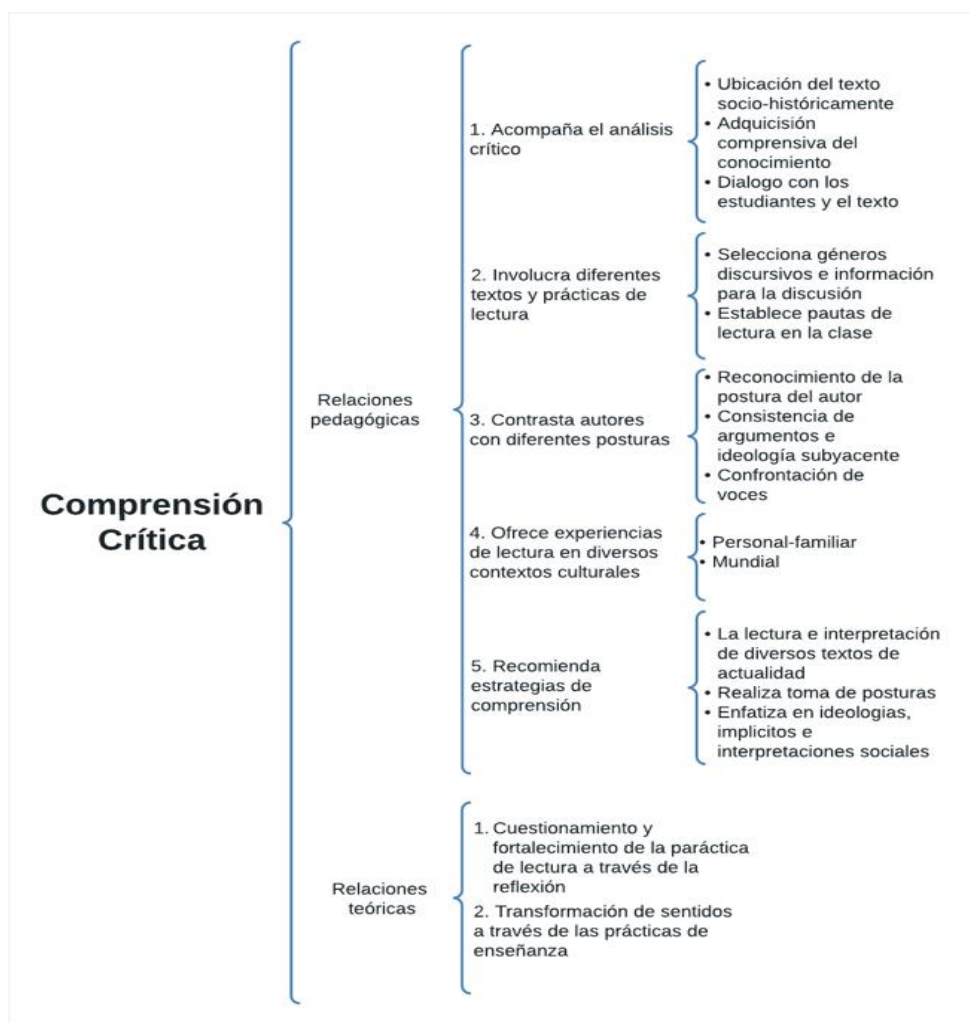


Además, para el desarrollo del presente capítulo surgieron varias preguntas: ¿cómo se comprenden las relaciones entre pedagogía y didáctica acerca de la comprensión crítica?, ¿cómo se comprenden las relaciones entre didáctica y enseñanza?, ¿qué elementos utilizados por los docentes en la estrategia didáctica aportarían a pensar una configuración didáctica?, ¿cómo se comprenden las relaciones entre la estrategia y la configuración didáctica?, ¿cuáles son las relaciones pedagógicas con respecto a la comprensión crítica que subyacen en las Ciencias Sociales?, ¿cuáles son las relaciones pedagógicas asociadas a la comprensión crítica que subyacen en las Matemáticas?, ¿cuáles son las relaciones pedagógicas aliadas a la comprensión

crítica que subyacen en la Tecnología e Informática?, ¿cuáles son las relaciones teóricas de la comprensión crítica que surgen en las Ciencias Sociales?, ¿cuáles son las relaciones teóricas de la comprensión crítica que emergen en las Matemáticas?, ¿cuáles son las relaciones teóricas de la comprensión crítica que aparecen en la Tecnología e Informática? Toda esta analítica dio lugar a las siguientes categorías de análisis y emergentes:

Figura 15

Categorías y subcategorías que surgieron del proceso



6.1 Relaciones pedagógicas de la comprensión crítica

Varias de las preguntas planteadas anteriormente indagaron por la pedagogía y las estrategias didácticas y, por esto, fue necesario plantear que la educación es un objeto de estudio que se ha abordado desde diferentes disciplinas, como la sociología, la antropología, la psicología, pero es la pedagogía la que reveló un objeto articulador, que es la enseñanza. Vasco et al. (2008) presentaron cómo la pedagogía supera el concepto meramente operativo de la enseñanza y articula las relaciones teórico-prácticas, recoge las miradas disciplinarias para configurar las síntesis del saber propio del maestro y proporciona los criterios para aceptar a otros posibles objetos secundarios como propios de la pedagogía. Teniendo en cuenta lo anterior, las relaciones pedagógicas de la comprensión crítica encontradas en los maestros fueron las siguientes:

6.1.1 Acompaña el análisis crítico

El docente, como parte del desarrollo de la comprensión crítica, realizó el análisis en el que se tuvo en cuenta que el texto estuviera situado socio-históricamente, ¿fuese? variado y se encontrara conectado con el interés del aprendiz, para así tomar conciencia sobre cómo el autor y el lector se posicionan ante este. De esta manera, ni los lectores ni la clase eran neutros o desinteresados y se involucraban en la comprensión y en la acción social más allá de la clase (Cassany, 2005). Además, se pudo reconocer que uno de los aportes del profesorado al desarrollo de la comprensión crítica fue la relación pedagógica basada en la necesidad de un alto grado de acompañamiento en el análisis crítico de los textos que se leen en las asignaturas de la educación media. En tal sentido, se presentaron estrategias para analizar las posturas de los autores, sus ideologías y la solvencia de sus argumentos:

DCSEMP1: Gracias Paula. Entonces tenemos uno, las crisis fiscales en economía que son claves, ¿qué es la crisis fiscal? Es la crisis de la imposición de impuestos, es un tema de la macroeconomía que veremos el año entrante, que tiene que ver con las economías fuertes en relación con las economías débiles, ¿sí? Entonces, ahí la recaudación de impuestos durante la pandemia como sería, si fue buena, si continuo, si definitivamente la gente pudo, no pudo pagar impuestos, etcétera, etcétera, ¿ustedes que

piensan? A ver Andrés o Lorena, Juan Diego, Edwin. ¿Cómo sería la recolección de impuestos en el último año? (comunicación personal).

EST.1 Pues por el IVA, ¿no? Al decir que, por ejemplo, va subiendo 5 % del IVA para poder tener más la administración de entonces y tener la recolección entonces que no sea tan fuerte él” (comunicación personal).

DCSEMP1: Pero, o sea, tenemos, tuvimos un problema de pandemia, Edwin, gracias, tuvimos un problema de pandemia, ese problema de pandemia hizo que muchas empresas tuvieran que cerrar, muchas empresas tuvieran que despedir personal, muchas empresas a media marcha, trabajando unos días sí, otros no, dependiendo de la cuarentena obligatoria o no obligatoria, en todas la localidades o en toda Bogotá o en toda Colombia, cierto, las empresas deben pagar salarios y deben pagar impuestos, entonces en ese último año fiscal cómo sería el pago de esos impuestos, ¿las empresas pudieron pagar, no pudieron pagar, qué paso con esas empresas? ... ¿Ninguno? (comunicación personal).

EST.2: Pues se hicieron como, como una semana o algo así y les daban como más tiempo y eso (transcripción, clase de Ciencias Sociales).

La clase se situó en torno a la lectura del texto “Estos son los 8 problemas a los que se enfrenta la economía del mundo”, tomado de un artículo de La Vanguardia, en el que se presentaban los problemas económicos que se generaban en el mundo. Se realizó en la clase de Economía con los estudiantes de grado décimo y esto permitió evidenciar varios de los aspectos que se requerían para el desarrollo de la comprensión crítica.

Un aspecto importante fue preguntarse por el contexto social, político e histórico del texto, por causa de que se abordaron problemas de la economía en la pandemia, presentados en 2020 por el confinamiento generado por el virus de la COVID-19. Este tema se discutió en un contexto que fue vivenciado por el estudiante en su día a día, dado que explicaba muchos de los sucesos por los que las familias habían transitado. El otro aspecto fue la toma de conciencia sobre cómo el lector se posicionó sobre el texto en el que se ahondó, cuando la docente realizó una pregunta directa a los estudiantes sobre qué opinión tenían al respecto y cómo reconocían dicha situación en sus contextos familiares o nacionales.

Además, hay que mencionar que los temas de los textos utilizados para las clases de Ciencias Sociales se discutieron al hacer referencia a aspectos como los señalados por Cassany (2005), al igual que los discursos de los docentes y la propuesta de las unidades didácticas de las asignaturas de Tecnología e Informática y Matemáticas, que permitieron el desarrollo de estos aspectos. En este sentido, por ejemplo, el docente de Matemáticas mencionó:

DCSEMCR2: digamos que en sí y hablo desde las matemáticas, no son pensadas como el mero y simple hecho de hacer cuentas o de saber muchas definiciones de acción, sino que la real utilidad de las matemáticas es que el estudiante logre generar las herramientas que le permiten dar solución a los problemas de su cotidianidad, que le permitan como ciudadano, por ejemplo, ser veedor de lo que pasa en los contextos políticos, económicos (docente de Matemáticas, círculo de reflexión 2, comunicación personal).

DMEMCR4: el hecho de leer, vivir la lectura como un proceso. Permanente y continuo desde mi área. Pero a la vez conjugarlo, por ejemplo, con la escritura. Nos vamos a leer, vamos a analizar, vamos a resolver un problema y, a partir de ahí, vamos a transcribir lo que, hasta el mismo texto, decir el partido, a partir de un texto llegando a otro texto que el mismo estudiante haga, que sea el autor de este (docente de Matemáticas, círculo de reflexión 4, comunicación personal).

El planteamiento del docente de Matemáticas se aproximó al postulado de comprensión de sentido (Cárdenas et al., 2012), en la medida en que comprender el sentido significa vivenciarlo, verlo a través de los valores y transformarlo en acontecimiento, con miras a formar en los estudiantes sujetos responsables y, al mismo tiempo, productores de nuevos discursos que se manifiestan en diferentes géneros, como, por ejemplo, ver el problema a través de sus propias vivencias y poder proponerlo en discursos diferentes, cuando se involucre la interpretación propia. Otra de las subcategorías encontradas, que acompañó el análisis crítico en esta relación pedagógica, fue la de la adquisición comprensiva del conocimiento. Dicha adquisición estuvo relacionada con el sentido de la lectura en disposición del aprendizaje del conocimiento de la disciplina.

DITEMCRC1.1: uno tiene que llevar al estudiante, como, mire lecturas, como decirle dónde puede ubicar usted este tipo de información. También le brinda como parte de la solución, en la medida que lo empuja a buscar las lecturas pertinentes que le pueden ayudar a descubrir el conocimiento (docente de Informática y Tecnología, círculo de reflexión 1, comunicación personal).

DMEMCRC1.2: por ejemplo, para mí la palabra, el transcribir la información, para mí es algo clave transcribirla, expresarla de otra manera, como si bien el párrafo escriba la siguiente tabla, relate o haga un gráfico. Sí, a mí me parece que eso es una muy buena estrategia para llevar a los estudiantes a la lectura crítica (docente de Matemáticas, círculo de reflexión, comunicación personal).

El desarrollo de la comprensión crítica que se presentó en estos fragmentos de los docentes de Tecnología e Informática y Matemáticas trascendió la transmisión de conocimiento y se centró en la selección cuidadosa de los textos, de tal forma que permitiera acercar al estudiante a la construcción conceptual, con ayuda del ejercicio de parafraseo; de este modo, el estudiante tenía la tarea de expresar su comprensión mediante una estructura sintáctica distinta y, para eso, recurría a cambios en las frases, además del uso de sinónimos.

De la misma manera, se mostró que el acompañamiento de la lectura implicaba tiempo y atención a las dificultades y potencialidades del estudiante y, con ello, poder focalizar el desarrollo de las habilidades lectoras integradas y aumentar la conexión entre la lectura y la escritura. Por ejemplo, se intuyó la importancia de acudir a estrategias y distintas fuentes, valerse de organizadores gráficos o del uso de la paráfrasis; esta última estrategia, con la intención de afrontar la presencia de palabras nuevas o desconocidas en el texto. De este modo, se buscaba que la lectura no se convirtiera en una actividad tediosa que generara frustración y abandono, sino que pudiera avanzar hacia una actividad “heterodependiente de textos de ayuda (diccionarios, gramáticas), que exige notable esfuerzo de concentración, disciplina, paciencia” (Cassany, 1999, p. 53). Además, era necesario explorar otras estrategias que utilizan los pedagogos de la lectura para minimizar y superar actitudes negativas hacia estas tareas.

Una tercera subcategoría hallada fue la del diálogo con los estudiantes y el texto. En este caso se advirtió que, en la interacción entre el profesor y los estudiantes, a partir del diálogo con

el texto, se construían significados y esta relación implicaba un andamiaje fundamental, en el que el profesor actuaba como guía en la reflexión sobre el texto. A continuación, se observa un episodio de la clase de Matemáticas, en la que se realizó la lectura compartida de unos problemas de trigonometría.

DMEMP2: ¿qué dice el punto 2, papá?

EST1: Una torre de agua está situada a 325 pies de un edificio.

DMEMP2: Pare ahí, entonces, uno se va imaginando. Este es el edificio, más lejitos, como donde está el amigo Hilarión, ¿sí?, esta una torre de agua. ¿De aquí hasta allá, hay cuántos pies?

EST.1: 325

DMEMP2: 325, ¿esa distancia se puede medir con un metro? Sí, claro, en la vida real se puede medir de aquí allá. Listo. ¿Qué más? (protocolo, episodio de clase Matemáticas, grado décimo, comunicación personal).

El docente de matemáticas desarrolló una práctica de lectura compartida con los estudiantes, en la que uno de estos leyó en voz alta el problema mientras que los otros seguían la lectura en el formato impreso. De este modo, a medida que se leía el problema, el docente realizaba las aclaraciones conceptuales y planteaba preguntas que facilitaban la comprensión. Además, el diálogo con los estudiantes tuvo efectos activos y constructivos, en el sentido señalado por van Dijk (1985): “Para comprender un texto debemos reconstruir cognitivamente (así pues, también teóricamente) la base explícita completa, basándonos en la base total implícita tal y como aparece en la secuencia de frases” (p. 46).

Un episodio de la clase de Economía mostró un proceso similar:

DCSEMP1: Listo, entonces tenemos cuáles son los problemas de la economía, entonces, ¿quién nos puede colaborar con la lectura del primero y el segundo párrafo?, hasta donde dice sociedad.

EST.1: Yo.

DCSEMP1: Listo, hágale, a ver Santiago, muchas gracias.

EST.1: Listo. Tradicionalmente se... ¿Cuáles son los problemas de toda economía?

Tradicionalmente se propuso un sistema económico que debía enfrentar cinco problemas generales. ¿Qué bienes producir y cuánto, de cada uno de ellos, cómo producir, para quién producir, cómo lograr estabilidad económica y cómo lograr crecimiento económico? Miremos las siguientes situaciones de problemas económicos que se presentan en el mundo; en el último informe de riesgos globales del Foro Económico Global, se evalúan los principales motivos que se utilizan tanto en la posición actual que podrían causar gran impacto en la economía mundial, muchos de ellos están interconectados y afectan a todos los ámbitos, desde la economía hasta la tecnología, pasando por la sociedad o el medio ambiente, estos son los ocho principales riesgos a los que se enfrenta hoy el planeta, unos riesgos que, según el economista jefe del Foro Económico Mundial, Jennifer Blanke, requieren de un esfuerzo colectivo por parte de todos los gobiernos, empresas, sociedad.

DCSEMP1: Gracias, gracias a Santiago.

Entonces, acá tenemos que la economía como venimos trabajando desde los últimos años, esa economía tiene algunas problemáticas, esas problemáticas no solo son de la ciudad, de la familia, sino que esas problemáticas son a nivel mundial, sí. Y dónde se presentan, pues en el foro económico mundial que es donde se presentan todos esos riesgos que tiene la economía. Uno de ellos es qué bienes producir, ¿alguien se acuerda de qué es un bien? Eso lo vimos por allá comenzando el año. A ver recordemos, tenemos bienes y servicios, ¿qué es un bien? Pregunto, Santiago, ¿de qué manera estas conectado, computador, tableta o celular? (protocolo, episodio de clase Ciencias Sociales, Economía, grado décimo, comunicación personal).

En este punto, se pudo ver cómo fue muy relevante para los docentes la participación de los estudiantes y, para ello, realizaban dos acciones: la lectura compartida, en la que se les solicitaba a los alumnos que leyeran en voz alta, y el uso de la pregunta para promover la interacción con ellos e iniciar el diálogo. Se pudo notar cómo este ejercicio fue desarrollado por los docentes para incentivar el diálogo y esta fue una preocupación para el actuar de la clase,

puesto que allí la lectura tenía el propósito de establecer un tema en común, para que, de esta manera, tanto los estudiantes como el docente, generaran un proceso de interacción con el texto, en el que se también estuviera involucrado el saber del maestro y lo que el estudiante podía aportar desde su vivencia.

Estas acciones en el aula se lograron consolidar en la medida en que el docente podía leer y crear las condiciones para que la lectura fuera un proceso dialogante, que se vinculara con la macroestructura cognitiva del sujeto y con la microestructura del texto, es decir, que el lector estableciera la coherencia no solo con base en las proposiciones expresadas en el discurso, sino, también, con base en las que estaban almacenadas en su memoria semántica (De Zubiría, 2006). De este modo, la enorme potencia de leer con los estudiantes en el aula, al tomar el texto como un pretexto para entablar un proceso dialógico, no solo aportó al desarrollo de la comprensión crítica, sino que a la vez mitigó la privación cultural y lectora, de la que padece buena parte de la población estudiantil. Por otro lado, frente a este aspecto, el maestro de Tecnología e Informática mencionó:

DITEMCRC1: sí, es común, como también lo que yo veo ahí es que debe haber un acompañamiento. Lo que yo también percibo en las experiencias es que muchos mencionaban que seguro los estudiantes se aburren y es que definitivamente los textos que son muy extensos y que son complejos requieren un acompañamiento. Sí, (...) no es dejarlos sueltos allí, sino también hacer ese acompañamiento con ellos, que también lo mencioné un poco acá en la experiencia número tres y es que, bueno, ya yo puedo darles un paso, paso o acompañar esos momentos de lectura que era lo que mirábamos también en las experiencias exitosas o favorables (docente de Informática y Tecnología, Círculo de Reflexión 1, comunicación personal).

El docente de Informática y Tecnología también hizo alusión a la importancia del acompañamiento en el momento de la lectura, con el propósito de discutir y proponer a los estudiantes la interacción. Lo anterior obedece a que, durante los encuentros virtuales desarrollados en el confinamiento, muchos de los estudiantes se conectaban, pero a lo largo de los encuentros con los maestros no abrían las cámaras o no hablaban, lo que generaba la sensación de hablar solo y de no tener recepción por parte de los alumnos conectados desde sus

hogares. Esta dinámica se volvió muy común en el ambiente escolar y, debido a esto, la participación del estudiante se convirtió en una preocupación para los docentes, incluso cuando se volvió a la educación presencial en los colegios; al respecto, el docente de Matemáticas dijo:

DMEMCRC4: trato de que los estudiantes me participen, que de pronto no lo vi, pero pienso que pudo haber sido la angustia que sentía antes de que los niños no participen, no, que siempre hay un solo niño que es el que habla (docente de Matemáticas, Círculo de Reflexión 4, comunicación personal).

La voz del estudiante y el sentido de la clase se hicieron más evidentes cuando se generaba un diálogo con el estudiante; según Gadamer (1998), el habla no es un yo, sino que se convierte en un nosotros y, para el maestro, es necesario establecer esa respuesta por parte del estudiante, que refleja también su existencia. Además, se debe aclarar que muchos de los estudiantes se conectaban desde dispositivos móviles o con datos móviles, que no tenían la capacidad para permitir abrir sus cámaras o micrófonos, lo que hizo que el fenómeno fuera más masivo en las clases.

6.1.2 *Involucra diferentes textos y prácticas de lectura*

En esta categoría se encontraron subcategorías, como la selección de géneros discursivos e información para la discusión y el establecimiento de pautas de lectura para la clase. Los maestros recurrieron a la selección de textos relacionados con su disciplina, con la particularidad de que poseían un contexto cercano a los estudiantes; por su parte, el docente de Informática y Tecnología, en el círculo de reflexión llegó a la siguiente interpretación, en relación con los puntos en común con las otras dos asignaturas de Ciencias Sociales y Matemáticas:

DITEMCRC1.1: relativamente hacemos lo mismo o buscamos artículos académicos o artículos de investigación donde esté involucrado el contexto del estudiante, pero a su vez esté involucrado el mundo” (docente de Informática, círculo de reflexión, 1, comunicación personal).

DITEMCRC1.2: este texto yo lo saqué de un trabajo de grado de la Universidad Distrital en un ejercicio de investigación (docente de Informática y Tecnología, círculo de reflexión 1, comunicación personal).

La búsqueda de artículos se explicó en varios aspectos, por ejemplo, el primero es la preparación que se pueda realizar desde la asignatura para que el estudiante, en la transición a la Educación Superior, pueda tener un acercamiento previo a este tipo de géneros discursivos, muy propios de las disciplinas. Un segundo aspecto tiene que ver con que el texto se encuentre en un contexto cercano para el estudiante y lo anterior se relacionó con lo planteado por Vásquez (2014) al mencionar que la interpretación requiere escuchar el texto, pero también interpelarlo desde los presaberes del lector, como un estudiante que se aproxima a la comprensión de la disciplina a través del reconocimiento de esta en un contexto que, para él, es familiar.

Un tercer aspecto estuvo relacionado con lo que para Litwin (2008) implica recuperar la disciplina, es decir, el docente de la asignatura decide lo que es relevante enseñar en la escuela, teniendo como base para la enseñanza la división previa de las disciplinas, que se realizó en una clasificación arbitraria. Se produce, entonces, un recorte en la disciplina, puesto que no se abordan los problemas, principios, relaciones con otras y constructos. El abordaje de artículos académicos y de investigación para ser leídos por los estudiantes de este nivel y el acompañamiento del docente permitieron un acercamiento a los constructos disciplinares y también a su comprensión; además, fue relevante, en la selección de los artículos, que estos no fueran muy extensos.

Por otro lado, teniendo en cuenta que el estudiante se encontraba expuesto a un gran volumen de información, debido al uso de la red de internet, el maestro para realizar un acompañamiento a la lectura y a la comprensión crítica delimitaba la búsqueda a fuentes de información que ellos pudieran rastrear y que sirvieran para apoyar los procesos de acompañamiento:

DIEMCRC4.1: se le facilita al estudiante la información justamente para que ellos, como lo dice allí, como que no se pierdan en la búsqueda de la información, porque finalmente, cuando de pronto se delimitan, digamos, esos espacios de búsqueda, pues obviamente la información que ellos puedan extraer va a ser mucho más pertinente, digamos, ¿cierto?, y no nos estaríamos yendo por las ramas (docente de Informática, círculo de reflexión, 4, comunicación personal).

Los géneros abordados en la asignatura de Matemáticas fueron más específicos y el maestro comentó al respecto:

DMEMCRC1.2: ¿Qué se lee en matemáticas? Pues dependiendo del tema de las clases, lo que más se lee, pues por un lado se lee teoría. Leer, por ejemplo, teoremas de matemáticas. Se lee algoritmos en matemáticas. Otra cosa que mucho se lee es problemas. Y yo pensaría que en matemáticas una estrategia que funciona mucho es coger ese problema, desmenuzarlo, hacer un gráfico y, así, llevarlo a la matemática, ya sea una ecuación, ya sea una tabla, ya sea un gráfico. Para, a partir de ahí, buscar la mejor solución a lo que me pregunta, porque no necesariamente como uno piensa que como la matemática es exacto, tiene que haber un número exacto de respuestas y a veces no necesariamente, pero en sí lo que uno lee entonces es teorías, conceptos, algoritmos. También se le hace mucho énfasis a la resolución de problemas y a esa parte de lectura y problemas y se lee mucho lo que es gráficos e imágenes, que es como el recurso. Yo pensaría que ese es el recurso, tablas, imágenes y algoritmos (docente de Matemáticas, círculo de reflexión crítica 1, comunicación personal).

DMEMCRC1.3: también hay una lectura gráfica, es que tú haces unos señalamientos en el texto que también permiten que los estudiantes puedan hacer un tipo como de asociación (docente de Matemáticas, círculo de reflexión crítica 1, comunicación personal).

DEMCRC4.4: es, pensarnos, también la lectura alrededor de los géneros no sea el de esa parte de leer desde la mente de los géneros y mirar, bueno, cuáles son los tipos de textos que estoy llevando al aula a leer con los chicos, que no sea solamente la del concepto, sino bueno, ir un poco más allá (docente de Matemática, círculo de reflexión crítica 4, comunicación personal).

Es importante notar cómo los géneros más utilizados para Matemáticas fueron los teoremas y algoritmos, que requieren de una apropiación de los conceptos para su comprensión. Otro género mencionado por el docente fue el uso de problemas, que implican un proceso de interpretación de lo que comunica el texto desde el concepto disciplinar, el lenguaje específico de la matemática y la interpretación que pueda dar el estudiante con sus conocimientos previos.

Por ello, el docente mencionó el uso de gráficos, puesto que este tipo de representación permite volver el problema en algo concreto y visible, lo que favorece la comprensión. Las gráficas y tablas de información son géneros compartidos que utilizan los docentes de las asignaturas de Tecnología e Informática y de Ciencias Sociales.

Sumado a lo anterior, se encontró el uso de diversas modalidades textuales, lo que para Cassany (2004) resulta una capacidad de la comprensión crítica plural, puesto que menciona que esta no solo hace referencia a la lectura de escritos o textos en formato alfabético, sino a la comprensión de discursos transmitidos acústicamente y de producciones multimedia que pueden integrar géneros orales, escritos, acústicos, visuales, entre otros, que son un conjunto completo e interactúan entre sí.

DIEMCRC1.6: la lectura que se utiliza en este caso no es solo textual. También trabajo la lectura audiovisual a través de pequeños videos cortos, una lectura, iconografías (docente de Informática, círculo de reflexión crítica 1, comunicación personal).

El confinamiento causado por la COVID-19 aceleró el uso de dispositivos móviles y cerró un poco la brecha de la alfabetización digital. Los planes de telefonía que incluían datos móviles y los programas de redes gratuitas a nivel nacional, brindados por el gobierno colombiano, consiguieron que el uso de estas tecnologías no fuera exclusivo de los jóvenes o de residentes de las zonas urbanas, sino que se logró que distintas generaciones y residentes de zonas rurales se alfabetizaran en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), a través del uso de diversas redes sociales, plataformas digitales y buscadores de información. La llegada masiva y globalizada de información a la mayoría de la población, en la que se encuentran los jóvenes, hizo imperativa la resignificación de la comprensión crítica en el proceso formativo de los estudiantes.

Otra subcategoría hallada en la relación pedagógica de la comprensión crítica fue la del diseño de diversas prácticas de lectura. Dicha diversidad se ubica en el contexto de la alfabetización académica, propuesto en Latinoamérica por Carlino (2003), acerca del cuestionamiento de la enseñanza de la lectura y la escritura en las disciplinas, debido a que se asumía desde estas que esta formación no era competencia de otras diferentes al Lenguaje. Cabe resaltar que, aunque este proceso se ha venido desarrollando desde hace más de 30 años en la

región, su interés central se focalizó en la Educación Superior y, a pesar de que se ha requerido que esta enseñanza sea abordada por otras disciplinas en la escuela, aún prevalece la pregunta: ¿a quién le corresponde la enseñanza de la lectura crítica y la escritura en la escuela? Lo relevante allí resultó ser que, a pesar de que los maestros afirmaron no haber contado con una formación en la enseñanza de la lectura, esta se ha requerido para acercar a los estudiantes al aprendizaje de las disciplinas.

Lo que antecede permite deducir, que es esencial reconocer dos aspectos en este proceso: el primero, que los docentes han asumido la enseñanza de la lectura y la escritura en sus disciplinas y el segundo, que diseñan diversas prácticas de lectura para ser desarrolladas en las diferentes clases de sus asignaturas; lo anterior fue narrado por los docentes en el círculo de reflexión crítica:

DEMCRC4.1: entonces, primero se hace una lectura normal, una lectura que se les deja de 5 a 10 minutos y son dos o tres páginas las que había que leer dónde vienen los conceptos y ellos tenían que subrayar o tener en cuenta cuáles son los elementos como más importantes (círculo de reflexión 4, comunicación personal).

DEMCRC3.2: o empezamos a leer allí (con los estudiantes), me tocó en un ejercicio, a veces me toca leerles un párrafo para decirles, mira, aquí está el conector, aquí cuando uno, por ejemplo, dice energía es... (círculo de reflexión 3, comunicación personal).

DEMCRC4.3: me imagino que puede leer en conjunto porque menciona que hay una lectura que hace guiada ella, como profe junto con el grupo de estudiantes. Me imagino que también pueden hacer una lectura mental, que pueden hacer una lectura en voz alta. Que puede hacer de entrada una lectura individual y que pueden hacer una lectura de manera autónoma de ese texto, que ya les ofrece o que pueden hacer una lectura dirigida (círculo de reflexión 4, comunicación personal).

En efecto, el maestro diseñó diversas prácticas de lectura en sus clases para implementarlas con sus estudiantes y, de acuerdo con lo expresado, plantearon que era necesario dedicar un tiempo diario en cada una de las clases, para que el estudiante hiciera una lectura mental individual. Por otro lado, la lectura de párrafos, realizada por el maestro, al detallar

aspectos de tipo gramatical, favorece la interpretación del texto y, finalmente, también se presentaron los tipos de lectura que se pueden desarrollar, que fueron la lectura individual o autónoma, realizada como un primer acercamiento al texto y una segunda lectura grupal desarrollada en voz alta, dirigida y acompañada del maestro, dado que esta es una organización que puede apoyar el proceso.

Los lectores críticos son relectores y artesanos del significado, al abordar el texto y enriquecerlo con cada nuevo abordaje (Vásquez, 2014). De este modo, los docentes de diferentes disciplinas establecen que lo importante para el desarrollo de lectores críticos es ser minucioso en la búsqueda de los múltiples significados, más que abarcar una gran cantidad de lecturas.

6.1.3 *Contrasta autores con diferentes posturas*

El desarrollo de la criticidad implicó la resignificación de lo crítico, teniendo en cuenta que todos los discursos poseen una carga ideológica, debido a que detrás de estos hay un enunciador que se encuentra ubicado en un lugar y un momento concreto y que refleja la percepción que tiene el sujeto sobre la realidad, que está unida a unas intenciones, valores y actitudes (Cassany, 2006). Es así como el lector crítico debe registrar que todo texto tiene a alguien detrás de él, que posee una ideología y que lo debe reconocer en el proceso de interlocución. Este reconocimiento fue otra categoría hallada en las relaciones pedagógicas de la comprensión crítica, planteada por los docentes; dentro de esta categoría se encontraron, como subcategorías, el reconocimiento de la postura del autor, la consistencia de sus argumentos e ideología subyacente y la confrontación de voces.

DCSEMCR3.1: precisamente tú lo estabas diciendo y son las cosas que además podemos leer en los textos de lo que no leemos, sino de lo que inferimos de que leemos; quién es el mismo Estanislao Zuleta, no de cómo, no solamente, yo hablo de ese *Elogio de la dificultad*, sino de qué puedo hablar, de quién es el mismo autor y digamos de la importancia del conocimiento (docente de Sociales, círculo de reflexión 3, comunicación personal).

DEMCRC3.2: pero si uno entra a mirar cuáles son las razones que tiene la UNESCO, la ONU, este tipo de organizaciones para plantear unos propósitos, pues ahí

debe haber un trasfondo de tipo político. Entonces, cuando yo busco esos trasfondos de tipo político, ya yo estoy buscando allí esa intención, o sea, ese punto de vista, esa tesis, esa postura política que me la generan los tipos de textos argumentativos. Entonces yo tengo que ir detrás de él... bueno, ¿qué es lo que está detrás de esto? ¿quién, qué es lo que me están diciendo realmente? (docente participante del círculo de reflexión 3, comunicación personal).

DEMCRC4.3: como la oportunidad para implementar en las clases la búsqueda de las voces de los autores en el texto y el reconocimiento de que todo discurso posee una carga ideológica que debe ser identificada para así poder entrar en un proceso de diálogo con el texto (docente participante, círculo de reflexión 4, comunicación personal).

DEMCRC4.4: sino que además estamos creando ciudadanos críticos que pueden dar su opinión en un contexto frente a una realidad (docente participante, círculo de reflexión 4, comunicación personal).

Los docentes en los círculos de reflexión crítica plantearon un rasgo fundamental en la resignificación de la comprensión crítica y es el de reconocer que todos los discursos están cargados de una intención en lo que comunican y que esta intención se sitúa en un contexto sociocultural. Cassany (2004) planteó que se pueden distinguir, como parámetros en la situación del discurso, la identificación del propósito del autor a través de su texto, el reconocimiento del contenido del discurso de acuerdo con la información disponible sobre el tema de la comunidad, la identificación de las voces proporcionadas en el discurso, las silenciadas, la identificación del posicionamiento respecto a los estereotipos y las representaciones culturales sobre el tema del discurso.

Se pudo evidenciar que los maestros identifican que cada texto tiene una intención y que hay diversos autores que hablan sobre el mismo tema desde diferentes contextos socioculturales, lo que logra la confrontación de voces. Este hallazgo –poner a dialogar a los distintos actores del tema a través de los textos– se observó más en las clases de Ciencias Sociales.

6.1.4 Ofrece experiencias de lectura en diversos contextos culturales

Durante el desarrollo de este capítulo se planteó la importancia de que los textos abordados tuvieran una relación con el contexto de los estudiantes. En esta categoría se detectaron tres, el personal o familiar y el mundial. A nivel personal:

DITEMCRC2.1: hacer el artículo desde cómo se manejan los conceptos allí para que el estudiante tuviese la oportunidad de tener a la mano los conceptos y tomar la bicicleta, porque la bicicleta es algo que está desde el contacto directo del estudiante; entonces, es algo que él reconoce que es muy fácil, sea viéndolo desde el lenguaje visual, esa bicicleta e inmediatamente la identifica. Yo tengo una en la casa, entonces lo que hago es que la mayoría de los artículos o textos que escojo tienen que ser desde los contextos al contexto cercano del estudiante (docente de Tecnología, círculo de reflexión 2, comunicación personal).

DITEMCRC4.2: lecturas que sean del contexto que le permitan reconocer el contexto del estudiante, como puede ser la historia de un esfero. La historia del celular, la historia de los electrodomésticos, cosas como esas que para ellos son cotidianas, pero que han tenido todo un proceso de investigación y que así que lo empuje a decir “Ah, mire, lo que yo puedo encontrar en la lectura” (docente Informática y Tecnología, círculo de reflexión 4, comunicación personal).

El concepto disciplinar abordado en la clase de Tecnología fue sobre la teoría de los sistemas y se desarrolló con un objeto que es cercano y usado por el estudiante, la bicicleta. El docente de Tecnología explicó que busca el contexto cercano al estudiante a través del uso de elementos que ellos reconocen o que utilizan en su vida personal o familiar y que identifican fácilmente porque los ven o los emplean en sus casas. Esta restricción que planteó el maestro para la selección de los textos generó familiaridad en el estudiante y le aportó los preconceptos para preguntarse cómo funciona el objeto seleccionado, al ser un elemento que aporta significativamente a la comprensión, puesto que se habla sobre algo que él conoce. A nivel mundial:

DIEMCRC4.1: yo les sugiero ya a los chicos y esas lecturas van encaminadas hacia noticias de diferentes periódicos a nivel nacional y noticias de periódicos pues a nivel

internacional, que tratan sobre las transacciones de *Bitcoin* y todos los aspectos de la economía (docente de Informática, círculo de reflexión 4, comunicación personal).

EST.1: Según indica el informe, se necesita que los gobiernos se gestionen con inteligencia en este escenario que vivimos, es decir, con flexibilidad, nuevas ideas y comunicación (comunicación personal).

DCSEMP1: gracias Andrés, entonces acá que dice que los gobiernos en su gestión política han fracasado, qué deben hacer, gestionar políticamente todos los procesos que hemos trabajado, el de gestión, que pasa con el cambio climático, la agenda 2030 que tiene que ver con el desarrollo sostenible y todos encaminados a tratar de salvar este planeta, qué dice ahí, pues que definitivamente los gobiernos no están cumpliendo ahí y pues menos con la pandemia, si queríamos llegar a hambre cero en el 2030 difícilmente lo lograremos si los gobiernos no hacen nada para que el hambre 0 se acabe o para que tengamos agua potable. Si aquí en Colombia hay muchos municipios de Colombia que no tienen agua potable, o sea, estamos hablando del 2021 y hay municipios que no tienen agua potable todavía, que ya eso debería estar superado y no lo hemos superado. Y ya, por último, tenemos la crisis alimentaria a nivel mundial, ¿nos colabora Lorena? (protocolo, episodio de clase de Ciencias Sociales y Economía, grado décimo, comunicación personal).

Las asignaturas de Informática y Ciencias Sociales presentaron un contexto mundial, teniendo en cuenta que se vive en un mundo globalizado, que a diario bombardea con múltiple información a través de redes. El internet contribuye a la globalización del planeta, a la deslocalización de las instituciones, las empresas, las personas, que se pueden presentar en un chat, una web o un correo electrónico, como si estuvieran a la vuelta de la esquina (Cassany, 2004), dado que esta es una herramienta de uso frecuente de los estudiantes. En la primera experiencia, el tema fue el dinero virtual y, para el episodio de clase de Ciencias Sociales, el tema fue el cambio climático, que afecta las condiciones de vida de los estudiantes, de sus familias y de sus comunidades.

6.1.5 *Recomienda estrategias de comprensión*

Para Díaz y Hernández (1999), las estrategias de enseñanza son los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover el aprendizaje significativo. En muchos de los discursos de los docentes, se identificó que para ellos las estrategias corresponden a las actividades intencionadas, dirigidas a desarrollar aprendizajes en los estudiantes con respecto a un objetivo de conocimiento que se desea alcanzar. Para esta categoría se recopilieron los procedimientos que subyacen en la reflexión crítica de los docentes de acuerdo con su propia práctica de enseñanza.

En primer lugar, se debió hablar de la lectura e interpretación de diversos textos de actualidad, como se ha mencionado en otros apartados, dado que la selección de los textos resulta necesaria para el desarrollo de la comprensión crítica y estos se caracterizan por ser cercanos a los estudiantes, cortos, actuales y presentados en diversas modalidades textuales.

DCSEMCRC3.1: Un fragmento del periódico La Vanguardia, que habla sobre los ocho problemas de la economía que enfrenta el mundo debido a la pandemia. Eso es lo que está leyendo en este momento (docente de Ciencias Sociales, círculo de reflexión 3, comunicación personal).

La docente de Ciencias Sociales leyó con sus estudiantes un texto publicado en un periódico digital con un tema actual y de uso frecuente en Colombia para los estudiantes y familias: la economía en la pandemia.

Por otro lado, se tuvo en cuenta la necesidad de realizar la toma de posturas; por ello, se advierte una familiaridad de los temas de los textos seleccionados y el acompañamiento del docente durante el momento de la lectura, puesto que esto propicia que el estudiante tome posturas frente a lo que plantea el autor del texto en relación con sus propias interpretaciones y vivencias. Esto se puede desarrollar a través de apelar a la palabra de otro, parodiar o rechazar.

DEMCRC4.1: (...) para que lean: Entonces, ahí hay varias respuestas para asumir una postura, para adquirir conocimientos nuevos, porque, de hecho, incluso para quienes estamos aquí, creo que el tema de Bitcoin es un tema nuevo y del cual desconecemos muchísimo. Para usar herramientas informáticas en la búsqueda de presentar la

comprensión del tema y su comprensión y su posición frente al mismo, entonces ella les plantea en esa guía escrita, diferentes herramientas informáticas en las que le pide que den una presentación, que hagan una historieta, que usen esas herramientas buscando presentar su postura frente a las preguntas que ya ofrecía la guía y a propósito de los verbos que yo considero son importantes en esta. Para esta asignatura, en particular, con base en lo que escucho, creo que se fomenta la comprensión, se fomenta la reflexión, se fomenta la argumentación y se fomenta la creación (docente participante, círculo de reflexión crítica 4, comunicación personal).

DMEMCRC4.2: hay un ejercicio que he hecho en algunas oportunidades con los estudiantes y es el poder... digamos, cómo transformar este texto con la misma intencionalidad del autor y ese es un ejercicio, pues realmente se les complica a veces. Eh, digamos que... pues normalmente parto de un texto narrativo a transformarlo en un texto, por ejemplo, informativo, eh..., transformarlo de pronto en un pequeño artículo de opinión, eh..., realmente todo a partir de un texto, pero digamos que transformándolo y cambiándole como la intencionalidad del texto de origen (docente participante, círculo de reflexión crítica 4, comunicación personal).

DEMCRC4.3: ahora que caigo en cuenta de las tres, de las dos intervenciones, sí, esta última que hace Angélica para generar nuevos textos, es decir, cada uno desde su saber y desde la asignatura que tiene a cargo, busca luego en la comprensión del texto y de la argumentación de los estudiantes, generar nuevos textos. Para el caso de Angélica, en particular las ponencias que se preparan año a año para el foro del colegio. Para el caso de Eivis, por ejemplo, son los dos: tiras cómicas, las presentaciones en Power Point, esa, ese ordenador gráfico que nos presentó y que conocimos. Y en el caso de Matemáticas, pues también se genera un texto, que son las fórmulas; entonces creo que para todo eso se lee en esta clase también (docente participante, círculo de reflexión crítica 4, comunicación personal).

El desarrollo de los dos ejercicios de las clases permitió encontrar, en común, la producción de diversos textos a partir del ya leído; asimismo, tal como lo reflexionaron las docentes, la elaboración de los diversos géneros se desarrolla a partir del reconocimiento de la

intención del autor del texto y de lo que los estudiantes puedan responder, parodiar, rechazar o compartir con respecto a este.

6.1.6 *Enfatiza en ideologías, implícitos e interpretaciones sociales*

Para Freire (1981):

La lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de esta implica la continuidad de la lectura de aquel. La lectura de la palabra implica reconocer que existe un autor que la pronuncia y que este tiene una influencia, cultural, social e ideológica. Por lo tanto, todo discurso tiene una intención y que es necesario develarla (p. 1).

¿Aquí convendría una anticipación? Ej.: Al respecto, los docentes señalan que...

DEMCRC4.4: si es un taxista, si es un vigilante, cada quien tiene una forma de ver la vida. Si, entonces, cuando hablo con un disciplinar en Humanidades o en Química, Matemáticas, ellos tienen una forma diferente de ver la vida y eso me permite aprender y estos espacios de reflexión lo que hacen es que son espacios de aprendizaje mutuo (círculo de reflexión crítica 4, comunicación personal).

DEMCRC4.5: pero también yo veo la tarea o como el objetivo que se tiene en cuanto a la actividad; entonces, por ejemplo, en el primer caso una producción audiovisual que relate o que, de alguna u otra manera, diga el análisis sobre la violencia en Colombia. En tecnología, por ejemplo, es muy involucrado los términos que históricamente están relacionados con Tecnología y en Matemáticas, pues la tarea es expresar, de alguna u otra manera, una tabla estadística o expresar el contenido del libro a partir de una tabla o de una gráfica estadística (círculo de reflexión crítica 4, comunicación personal).

En los dos relatos de los docentes, se reflexionó con respecto a la ubicación sociocultural de los textos, al reconocer que cada autor tiene consigo una ideología que es adquirida por la experiencia desarrollada en un lugar, momento y circunstancias. El segundo relato analizó los aportes de una tarea en la ubicación sociocultural en cada una de las asignaturas; para las Ciencias Sociales se hizo el análisis sobre la violencia en Colombia; en Tecnología se tuvieron

en cuenta los aportes que esta ha brindado en la historia de la humanidad y en Matemáticas, su utilidad en la interpretación del mundo.

En general, se reconoció que en el desarrollo de la comprensión crítica existe un vínculo entre la lectura y la experiencia de aprendizaje de la asignatura específica que se enseña. Por ello, es necesario tomar conciencia de la comprensión como un proceso cognitivo complejo, que involucra el conocimiento de los factores textuales como: 1) la estructura del texto y las características particulares; 2) los aspectos individuales relativos al propósito de lectura, los conocimientos previos y las estrategias que pone en práctica el lector; 3) los aspectos contextuales, como las secuencias didácticas, talleres o guías de aprendizaje que propone el docente, el tiempo y las condiciones estipuladas para su realización y 4) los aspectos críticos, como el diálogo con los estudiantes sobre los autores para determinar si se complementan o se contradicen o coinciden y cuáles presentan los argumentos más consistentes.

6.2 Relaciones teóricas de la comprensión crítica

6.2.1 Cuestionamiento y fortalecimiento de la práctica de lectura a través de la reflexión

En las tres disciplinas, Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática, el maestro cuestionó la práctica de enseñanza de la lectura que se desarrolla en la asignatura que enseña y, de este modo, reflexionaron a partir de su propia experiencia, al entender que el proceso de reflexión se lleva a cabo a partir de un proceso de introspección con respecto al saber que poseen y cómo lo construyen con sus estudiantes. Este tipo de cuestionamientos llevan a realizar una transformación de la práctica que efectúan de acuerdo con la asignatura que enseñan.

Aquí el cuestionamiento implicó discutir sobre la acción pedagógica que se ha desarrollado y de qué manera esta se puede transformar en beneficio del desarrollo de la comprensión crítica en la enseñanza de la lectura en las asignaturas. Además, se entendió que la comprensión crítica induce a la transformación (Cárdenas et al., 2012) y que la enseñanza exige una toma consciente de decisiones (Freire, 2004)

DIEMCRC3.1: entonces, cuando ya uno tiene la oportunidad de trabajar, o de mirar, está cuestión desde la lectura, que, a mí, por mi parte me gusta, porque me gusta incentivar a la gente a que lea y yo leo, leo mucho. Entonces, a veces uno se pregunta, ¿cómo así?,

porque como soy de Tecnología, cómo hago para llamarle la atención al chico, o sea, de cómo activarlo, de cómo ayudarlo para que quiera o se siente a leer y eso ha sido como la gran oportunidad que tenemos en este momento (docente de Informática, círculo de reflexión 3, comunicación personal).

DMEMCRC3.2: un estudiante encuentra un significado, interioriza una acción, una situación, él encuentra que lo que está aprendiendo le es útil. Digamos que en sí, y hablo desde las Matemáticas, no son pensadas como el mero y simple hecho de hacer cuentas o de saber muchas definiciones de acción, sino que la real utilidad de las Matemáticas es que el estudiante logre generar las herramientas que le permiten dar solución a los problemas de su cotidianidad, que le permitan como ciudadano, por ejemplo, ser veedor de lo que pasa en los contextos políticos, económicos (docente de Matemáticas, círculo de reflexión 3, comunicación personal).

DCSEMCRC3.3: entonces, pienso que el reflexionar en cuanto a lo que no sucedió no es totalmente un fracaso, es la oportunidad de desarrollar cosas mejores. Y en ese sentido creo que va por muy buen camino lo que se está haciendo, porque se están logrando esos avances y esa reflexión en torno a mi propia práctica pedagógica, pienso que es valiosísimo (docente de Sociales, círculo de reflexión 3, comunicación personal)

DEMCRC3.4: la lectura, que es un trabajo entre los dos, entre el docente y los estudiantes (círculo de reflexión 3, comunicación personal).

Las reflexiones presentadas partieron del análisis, de los cuestionamientos y de los descubrimientos que el docente realizó con respecto a su práctica de enseñanza; esto surgió de la doble condición que tienen las prácticas de los docentes, que son la de aprendiz y la de maestro que interroga, motiva, regula, inspira y critica (Gutiérrez-Ríos et al., 2021). Es así como la relación teórica que subyace de la comprensión crítica sobre la práctica desarrollada por los docentes se planteó a partir del cuestionamiento que realizaron ellos de su propia práctica, a través del diálogo llevado a cabo con sus pares en los círculos de la reflexión crítica, que tuvieron como pilar la práctica dialógica.

6.2.2 Transformación de sentidos a través de las prácticas de enseñanza

La comprensión de sentido se planteó como un acontecimiento; es decir, cuando se vivencia el sentido y se ve a través de valores, no se plantea solamente desde el reconocimiento de la intención del autor, sino cuando este acontecimiento se manifiesta a través de una respuesta, en la búsqueda del diálogo y en la contrapalabra (Cárdenas et al., 2012).

DCSEMCR3.1: (...) y porque es que desde Bogotá ver el conflicto armado es muy diferente a cuando tenemos que entrevistar a personas que tuvieron que llegar de otros lados precisamente por ese conflicto; entonces, ahí sería como que los chicos analizaran, sepan qué está pasando ahí o que pasó ahí y qué pasa con esas personas y esas familias (docente de Sociales, círculo de reflexión 3, comunicación personal).

DMEMCR4.2: trato de que los estudiantes me participen, que de pronto no, no lo vi, pero pienso que pudo haber sido la angustia que sentía antes de que los niños no participen, no, que siempre hay un solo niño que es el que habla, es como como yo logro generar esos espacios propicios, esos espacios en los que los estudiantes se sienten cómodos participando, hablando y pues diciendo las cosas y que se sientan cómodos en hablar y en hacer, aunque no esté bien, en intentarlo y que se sientan atraídos por lo que hacemos, que era lo que, de pronto, en algún momento yo decía (docente de Matemáticas, círculo de reflexión 4).

DIEMCR4.3: ¿Cuáles son esas reflexiones más allá de los conceptos? Entonces, claro, ahorita que estábamos haciendo como que ustedes estaban hablando, estamos haciendo el ejercicio de escucharte. En esas conclusiones yo me acordé del ejercicio que emprendí con mis pelados de 11 y dije no, pero en parte sí lo estoy desarrollando, llegando un poco más allá. Ya no estoy abordando solamente la conceptualización, sino que voy a hacer un ejercicio de reflexión con la lectura y de una postura crítica, pues con los chicos yo no sé si eso todavía seguía. Eso se llamaría lectura crítica, pero si es una postura un poco más hacia la parte crítica, porque ellos estaban poniendo varios ejemplos desde su conocimiento y desde lo que estábamos leyendo en esos artículos, no sabes. Yo me llevo muchas cosas de tu ejercicio, del círculo de lectura que hablábamos (docente de Informática, círculo de reflexión 4).

La comprensión de sentido y el acontecimiento se reflejó en los discursos de los docentes al responder a los cuestionamientos generados a través del desarrollo de sus prácticas de enseñanza respecto de las cuales el maestro se preguntó: ¿desarrollo prácticas de enseñanza de la comprensión crítica en mi asignatura? y debió buscar una respuesta en su quehacer. De este modo, se analizó, recordó y habló sobre las acciones que permitían establecer una actitud dialógica; en ese mismo sentido, hubo un análisis sobre las prácticas de enseñanza para descubrir qué tiene en cuenta del contexto sociocultural en los textos que se leen. Además, hubo una preocupación por favorecer la comprensión crítica a través del diálogo, al generar acciones para que los estudiantes participaran y diseñaran actividades en las que se promoviera una postura crítica y que buscaran una respuesta para los textos leídos a través de la producción de algún género discursivo oral.

De acuerdo con todo lo anterior, las relaciones pedagógicas y teóricas de la comprensión crítica develaron dos asuntos fundamentales: 1) la resignificación de la pedagogía de la lectura desde las asignaturas y 2) la resignificación de la comprensión lectora desde los niveles de complejidad (comprensión superficial, profunda y comprensión crítica). Con respecto a eso, se pudo decir que, si bien existe preocupación por parte de los docentes frente al hecho de plantear estrategias para lograr la comprensión crítica –como, por ejemplo, acompañar el análisis crítico, involucrar diferentes textos y prácticas de lectura, contrastar autores con diferentes posturas, ofrecer experiencias de lectura en diversos contextos culturales y recomendar estrategias de comprensión–, los niveles de complejidad de la comprensión que predominaron en las prácticas de las asignaturas impartidas por los docentes fueron el superficial y el profundo (Sánchez, 2010). En el superficial se utilizan conceptos e ideas del texto y no se añade información; en la comprensión profunda se integra información del texto con otras informaciones y se apela a los conocimientos del alumno.

Para alcanzar los niveles de actividad propuestos por Sánchez (2010), haría falta “identificar problemas que puedan surgir y repararlos mediante el empleo de estrategias específicas o procesos de razonamiento inferencial y pragmático” (p. 201), aunque estos niveles expuestos por el autor planteen una mirada cognitiva y no un abordaje sociocultural, como el reconocimiento de ideologías o el desarrollo de las actividades propuestas para el alcance de la comprensión crítica, que son valiosos en este proceso.

En las intervenciones didácticas, aparecieron aspectos básicos, como la necesidad de partir de los saberes previos, la importancia de reconocer las características textuales y el uso de recursos retóricos y aspectos para aumentar la complejidad de la comprensión, como, por ejemplo, la terminología especializada, las ambigüedades en los referenciales y los deícticos, la descomposición del texto en unidades textuales y la identificación de conexiones implícitas entre dichas unidades. Adicionalmente, aparece con mayor índice de recurrencia el uso de resúmenes, ensayos e informes en asignaturas como Tecnología e Informática y Ciencias Sociales, dado que en la asignatura de Matemáticas los géneros predominantes son los de situaciones problema, gráficas y datos de referencia de conceptos trigonométricos o de cálculo. En relación con los géneros discursivos, se muestra que este concepto, planteado por Bajtín (1982), no es reconocido por ninguno de los maestros y existe un acercamiento al de tipología textual, mencionado particularmente por los docentes con formación en lenguaje.

La falta de reconocimiento del concepto de géneros discursivos que Navarro (2018) y Navarro et al. (2020) determinaron como respuestas discursivas prototípicas de las interacciones sociales, reconocibles por la comunidad y que circulan de una forma concreta en ciertos espacios y pueden ser orales, escritos o multimodales, evidencia un vacío en la formación de los docentes y en las prácticas de enseñanza de la comprensión crítica en las asignaturas. Además, en estas, se desarrollan habilidades cognitivo-lingüísticas, como describir, analizar, sintetizar, definir, explicar, comparar, inferir y valorar y estas acciones dan prevalencia a la función epistémica de la lectura (Serrano, 2014), es decir, a la posibilidad de comprender un texto para adquirir, elaborar, transformar y comunicar el conocimiento.

También predominó la lectura de materiales elaborados por los docentes, como las guías de aprendizaje utilizadas por la coyuntura presentada por el virus de la COVID-19, junto con el uso de géneros discursivos multimediales, entre los que se destacaron las noticias, los artículos de prensa, las fotografías y los videos, al igual que el empleo de comics, historietas, gráficas y representaciones gráficas de las situaciones problema. La aplicación de otros géneros discursivos diferentes al escrito denotó la transformación de las concepciones del docente con respecto a lo que se considera texto de lectura.

Esta resignificación del maestro permitió el manejo de materiales llamativos y de actualidad para los estudiantes, acercándose al concepto de literacidad planteado desde el enfoque sociocultural, que la interpreta como un fenómeno situado, en el que los significados son coconstruidos por los participantes con base en sus motivos personales, sociales y culturales (López-Bonilla, 2013), lo que para Zavala (2008) implica la utilización de la lectura y de la escritura en el marco de un propósito social específico. Fue así como se identificó la necesidad de realizar actividades directamente relacionadas con el contexto de la asignatura, debido a que esta se situó en contextos específicos, lo que facilitó el aprendizaje y confirmó la concepción de la lectura como práctica social y la tesis de aprendizaje situado.

El hallazgo de las categorías interpretadas en las prácticas y en los discursos de los docentes denotaron la existencia de un saber pedagógico que poseía el maestro y que desarrollaba a través de algunas acciones, que eran desconocidas por él mismo. Además, se dio la reflexión sobre su propia práctica y la construcción dialógica con el otro, lo que le permitió hacer visibles estas acciones que tuvieron la intención de enseñar la lectura crítica en las asignaturas y, asimismo, favorecer la comprensión crítica en los estudiantes. La verbalización de las diversas prácticas de lectura, desarrolladas por el docente, permitió reconocer que el maestro tiene un saber empírico en la enseñanza de la lectura, así no esté formado disciplinariamente en ese saber. Lo anterior implicó reconocer que, para las asignaturas, aunque no sean de lenguaje, la enseñanza se convierte en una necesidad; por ello, se plantearon las siguientes preguntas: ¿cómo enseño a leer desde las Matemáticas, las Ciencias Sociales, la Tecnología e Informática y la Física, ¿entre otras? y ¿qué géneros discursivos leo en mi asignatura?

6.3 Cierre

El análisis de la propuesta pedagógica permite derivar algunos aspectos didácticos en relación con los textos de cada una de las disciplinas abordadas. Los maestros de Ciencias Sociales privilegian los artículos e informes en los que se identifican las voces e intenciones de los autores, lo que posibilita la toma de postura por parte de los lectores. Los maestros acompañan el proceso de interpretación a través del reconocimiento de voces, la conceptualización de términos, la referencia a hechos, sucesos históricos o testimonios de diversos actores y el contraste entre estos. El desarrollo de estas acciones permite la construcción

de un discurso más diverso y el cuestionamiento de la verdad; asimismo, identificar y contrastar las voces de los autores para reconocer en ellos las intenciones que tienen y la toma de postura frente a estas.

Las asignaturas de Tecnología e Informática trabajan algunos textos científicos y también artículos de actualidad, en los que se plantean avances y funcionamientos de diversos objetos o herramientas, dichos textos facilitan el conocimiento disciplinar y plantear diversas posturas frente a lo expuesto por estos en relación con el contexto actual. Es importante destacar que el desarrollo de la alfabetización científica promueve el aprendizaje permanente, más que la adquisición de información basada en la escuela, la voluntad continúa de aplicar hábitos mentales científicos en una gama de contextos sociales, la búsqueda constante de información más actualizada e incluye la capacidad y la voluntad de contribuir al debate público sobre la aplicación de los principios científicos a las cuestiones sociales (Hand et al, 2010). Lo anterior con el propósito de aplicar conceptos, otorgados por la indagación a situaciones cotidianas mediante el diseño desarrollado en la tecnología.

En Matemática, por otro lado, los textos que más se utilizan son los problemas y el análisis de gráficas, por lo que para los maestros de matemáticas la interpretación está estrechamente ligada con la información explícita que posee el texto. En ella analiza la información y reconocen conceptos disciplinares necesarios para desarrollar la comprensión, de manera que cada término es importante en la interpretación del problema; en consecuencia, el análisis debe realizarse paso a paso, con la detección de la información presentada y los errores para que los datos se reescriban en un lenguaje matemático, algorítmico. La manera de detallar, comentar, contrastar e identificar lo que se encuentra en el texto, nos lleva a establecer que asignaturas como las matemáticas desarrollan la comprensión crítica, a partir del análisis disciplinar que se encuentra de manera explícita en el texto, pero que requiere un conocimiento disciplinar para poder ser comprendida.

Parte III. Didáctica de la lectura en las asignaturas desde la comprensión crítica

Capítulo 7. Componentes para una didáctica de la lectura en asignaturas de educación media

“Comprender es un acto dialógico, de controversia entre los signos y los sujetos discursivos situados en posiciones y en contextos diversos. Toda comprensión representa la confrontación de un texto con otros textos” (Bajtín, 1982, p. 383).

Este capítulo tuvo como objetivo responder a la pregunta: ¿qué estrategias se proponen por parte de los docentes para reflexionar en torno a la comprensión crítica de manera individual o en sus contextos educativos? Para brindar una respuesta dentro de la investigación-acción, se realizaron entrevistas a expertos en lectura en diversos contextos y también se entrevistó a los docentes de las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática, que participaron en los círculos de reflexión de la comprensión crítica, quienes efectuaron la autoconfrontación.

Tabla 12

Expertos entrevistados

Experto	Nombre	ORCID
1	Guadalupe Álvarez	https://orcid.org/0000-0001-7152-730X
2	Hilda Difabio De Anglat	https://orcid.org/0000-0002-9679-1745
3	Luanda Rejane Soares Sito	https://orcid.org/0000-0001-7579-4229

Para la analítica, se recurrió a la ubicación de unidades de análisis relacionadas con las estrategias para luego categorizarlas.

7.1 Resignificación de la comprensión crítica

Para el desarrollo de este capítulo se respondió a la pregunta: ¿qué ocurre cuando se comprende de manera crítica un texto? Durante el abordaje de este trabajo, fue necesario

dialogar con dos categorías vinculadas con el saber y la práctica del docente, que son la resignificación de la comprensión crítica, que ocurre al hablar de resignificar, y la comprensión crítica, que establece que el maestro realiza un nuevo significado del concepto de comprensión crítica a partir del análisis y la respuesta a las necesidades que han surgido en su labor. De esta manera, fue como una situación límite producida por el confinamiento a causa de la COVID-19 en 2020 enfrentó al maestro a cambios que implicaron una transformación de su práctica de enseñanza, aprender el manejo de herramientas tecnológicas y proponer alternativas de conocimiento disciplinar diferentes a las que durante años había desarrollado.

Por consiguiente, las prácticas de los docentes se resignificaron y asumieron una nueva mirada, al reconocerla como necesaria e insertar nuevas ideas en las concepciones que ya se tenían, como, por ejemplo, ocurrió con la comprensión crítica; en ese sentido, por qué no hablar solamente de enseñanza de la lectura sino de resignificación de la comprensión crítica. Fue importante plantear la anterior pregunta, para poder responder que la lectura es fundamental en las asignaturas, pero una resignificación de la comprensión y de lo crítico permitió vivenciar la formación de la lectura crítica desde las diferentes materias y, a través de ella, generar una respuesta frente a lo que sucede en un contexto social y cultural específico. A continuación, se presentan las categorías propuestas para la resignificación de la comprensión crítica en las asignaturas de educación media.

Figura 16

Categorías de relación de la comprensión crítica



7.1.1 *Comprensión crítica y sentidos*

La primera categoría que se presentó fue la de la relación de comprensión crítica y sentido, de modo que se retomó lo expuesto como comprensión crítica. La mirada de esta, en la investigación, surgió de ampliar su concepto en un escenario que va más allá del significado y de lo semántico, dado que lo que se planteó trascendió y se extendió a la comprensión del mundo, puesto que, a partir de una dimensión dialógica y de la construcción de subjetividades, se estableció entre el yo y el otro una conexión, con base en la ideología, la cultura y la comunidad. Lo anterior presupone una interpretación del otro y de la vivencia y con ello, la posibilidad de que la transformación se convierta en un acontecimiento y en un contexto sociocultural.

Ahora, con respecto a los sentidos, estos surgen de diferentes posturas desde las cuales se comprende el texto; de esta manera, los sentidos están relacionados con el significado que se le otorga a cada discurso, objeto, situación, acción y vivencia. Es a partir de los sentidos que se le proporciona a cada texto la posibilidad de conversar con él, puesto que este obedece y está mediado por la historia, la cultura y la organización social de los individuos y el conjunto de operaciones discursivas (Cárdenas et al., 2012).

Por lo tanto, la comprensión crítica invita a reconocer en el texto los sentidos, permeados por los contextos ideológicos del autor y que, a los lectores, brinda la posibilidad de conversar, disuadir, corroborar, argumentar o contradecir lo que este quiere comunicar. Bajtín (1982), con respecto a la naturaleza del sentido, incluyó la de ser lógico, analógico, ideológico y dialógico y, de acuerdo con lo anterior, la comprensión crítica está ligada al vivir en el mundo, a las subjetividades y a la identidad otorgada por un contexto familiar, social y cultural:

(LS): pensar la lectura como un ámbito o un ejercicio o una habilidad para algunos si quieren del lenguaje, pero que está anclada también a una **comprensión cultural y de la sociedad** y hay aspectos, como **la identidad, como yo me identifico con mis pares, con el otro, con estas maneras de decir, de escribir las relaciones de poder**, qué tanto esa práctica de escritura es más o menos indicada para mí, qué puedo leer yo como mujer negra que soy, qué me dice la sociedad que puedo leer, qué pienso yo que puedo leer y por qué también ese tema del poder. Hay discursos que nos dicen qué podemos leer y qué no, el acceso que tenemos a esas lecturas también. (Entrevista Dra. Luanda Sito, 2022, el resaltado es nuestro, comunicación personal)

Es así como la comprensión cultural y social permite ubicar al autor en un contexto que lo ha formado, que ha incidido en su forma de ver y de vivir el mundo; la identidad se genera en el yo, pero se construyó en las relaciones que el sujeto ha tenido en ese vivir con el mundo, con su experiencia de vida. La comprensión crítica permite reconocer a ese sujeto que existe, que dialoga y que se comunica desde el contexto que le ha incidido. Al respecto, Cárdenas et al. (2012) mencionaron que la comprensión nos sitúa en el marco de lo otro, de los signos y de los sujetos como parte del proceso vivo de la comunicación y que comprender es un acto dialógico, de controversia entre los signos y los sujetos discursivos situados en posiciones y en contextos diversos. Ello implica reconocer quién habla en el texto, qué quiere decir y las posibles razones que lo llevan a querer dialogar con los otros.

Algunos de estos aspectos se presentaron a través de lo dicho y muchos otros no son literales, sino que requieren que se realicen inferencias para reconocer lo que él quiere exponer desde lo evidente y desde lo que no se enuncia. Debido a esto, el sentido se apoya en operaciones lógicas y estructuras cognitivas, presentándose en posibilidades discursivas, como la

proposición, las modalidades, la estructura de la información, los propósitos comunicativos, la perspectiva, el punto de vista, etc. (Cárdenas, s.f.). Por tanto, se estableció un diálogo con el que se puede estar de acuerdo o en desacuerdo, pero en el que surge la contrapalabra, es decir, entrar en una conversación en la que se escucha y se está en la disposición de contestar y, al mismo tiempo, se cuestiona y en especial no se considera que existan verdades absolutas en las que no hay nada que cuestionar o discutir. Con respecto a esto, Álvarez (2022) comentó:

(GA): Me cuesta pensar una lectura crítica general, pero bueno, en general sería lo que te marqué, digamos pensar en estas cuestiones que te marqué: **la falsedad y la verdad entre comillas; los puntos de vista desde donde trabaja la persona**, trabajar con las **temáticas que están en boga** y las temáticas que están **visibilizadas**, eso también me parece parte de una lectura crítica y, después, cada uno desde la epistemología de la materia, podrá **dialogar con lo puramente disciplinar** y estos principios más generales. (entrevista a Guadalupe Álvarez, 2022, el resaltado es nuestro, comunicación personal).

Lo subrayado planteó varios aspectos a tener en cuenta; el primero fue el cuestionamiento de lo absolutista en los discursos mencionados; el segundo, enseñar en un enfoque sociocultural, en el que se responde a propósitos concretos, situaciones reales y que los estudiantes escriban y lean a partir de temas de interés y elementos del entorno y tercero, hacer de la lectura y la escritura prácticas situadas, en las que los docentes enseñen las prácticas lectoras y escritoras propias de sus disciplinas y en las que cada área tenga sus géneros particulares para construir, registrar y poner en circulación sus saberes.

Ahora bien, de acuerdo con lo anterior, en el contexto de la escuela es fundamental enseñar y formarse en la comprensión crítica, al contemplar que esta debe estar dotada de sentidos y, en especial, las asignaturas están llamadas a la formación en esta línea. Es relevante la resignificación de la comprensión crítica en su relación con el sentido, puesto que esta permite la construcción del conocimiento de las disciplinas, su análisis, la discusión en el aula, el reconocimiento de sus sentidos, la toma de postura y la respuesta a lo leído en cualquier modalidad, todo desde una práctica situada, lo que conllevará al desarrollo de una práctica sociocultural.

Entonces, como se ha dicho en el desarrollo de este capítulo, se requiere la implementación de un proceso formativo y, para ello se propuso la adecuación de la propuesta planteada por Sánchez (2010), quien distinguió tres niveles de complejidad (comprensión superficial, profunda y comprensión crítica reflexiva) en el desarrollo comprensivo, aunque estos se plantearon particularmente desde lo lógico y, por tanto, es necesario tener claro que los procesos lógicos son ¿solo? una parte del desarrollo de la comprensión crítica.

Estos niveles contemplan la decodificación, la extracción de ideas, su integración, la identificación o generación de ideas, de resumen u ordenar las ideas importantes, como parte de la comprensión superficial, a través de procesos locales y globales. El desarrollo de una comprensión profunda plantea procesos de integración entre los textos y los conocimientos, así como la realización de inferencias. El nivel de complejidad más elevado es el de comprensión crítica reflexiva, que requiere ser implementado a través de procesos de autorregulación, que consisten en detectar errores en la comprensión, crear metas y planes, reparar los errores detectados y, al mismo tiempo, incluir el aspecto ideológico y de contextualización que no desarrolla Sánchez (2010) desde su propuesta porque lo expone desde una mirada de tipo cognitivo.

Para finalizar este apartado, se indica que es necesario tener en cuenta la relación comprensión crítica y sentidos, para poder plantear el desarrollo de la comprensión crítica en las asignaturas, puesto que cada disciplina es la que integra en la comprensión la posibilidad de ir más allá de lo semántico para integrar todo lo semiótico, la comprensión social y cultural y la identidad y la construcción de subjetividades en el proceso de enseñanza.

7.1.2 Comprensión crítica e interacción dialógica

En esta segunda categoría se planteó la relación entre la comprensión crítica y la interacción dialógica, para lo que fue necesario definir que es la interacción dialógica. Con respecto a esto, Uribe et al. (2020) consideraron lo dialógico como la capacidad de interactuar comprensivamente con el otro, es decir, el sello del proceso gnoseológico, y a las prácticas dialógicas, como potenciadoras del pensamiento crítico.

De esta manera fue como la mirada dialógica permitió generar un espacio de conversación en el que fue posible reconocerse como seres individuales, pero también sociales, en la construcción con el otro y en la interpretación de lo que se está diciendo. “El principio dialógico proviene de la pluralidad de voces y conciencias independientes e inconfundibles, géneros discursivos presentes en el discurso propio o ajeno que posibilitan una construcción subjetiva de sentidos y la configuración de una cadena discursiva” (Uribe et al., 2020, p. 194).

Entonces, teniendo en cuenta lo anterior, puede decirse que la relación entre la comprensión crítica y la interacción dialógica estableció que, para el desarrollo de la primera, necesariamente debemos escuchar lo que el otro me dice y, en esa interpretación, develar los sentidos y los propósitos de lo que me comunica para que, de la misma manera, se pueda responder a dichos propósitos. Lo que respondamos debe partir de la disposición que tengamos de escuchar.

Ahora bien, es así como la construcción social y cultural, que se planteó por medio de la comprensión crítica, permitió evidenciar que no existía una única forma para hablar, representar o expresar el parecer frente a lo que acontece en la experiencia de vida y esto, a su vez, lleva a reconocer que no existe solo una materialidad en el texto, ni un único modo de interacción. Además, el confinamiento producido por la COVID-19 posibilitó evidenciar que existen otras formas de interacción con el texto y que la materialidad de los textos puede ser otra, por ejemplo, se presenta lo audiovisual, las plataformas de encuentros virtuales, las redes sociales, los denominados textos multimodales, etc. Sito (2022), al respecto comentó:

(LS): usar el ensayo, pero poder traer un *podcast*, poder traer un *blog*, bueno un *blog* ya es como viejo, ¿no? **¿Cuáles son los nuevos medios en los cuales los estudiantes se están moviendo, interactuando?** Traer esas prácticas vernáculas para poder poner en conversación; entonces, ahí en las particularidades que he observado en las prácticas de los profesores, tú tienes todavía un modelo muy centrado en la visión instrumental del lenguaje del primer modelo, una práctica pedagógica que además en términos de lenguaje, de sujeto y de aprendizaje, no está en un marco social y cultural, está en un marco muy instrumental. También de sujeto es tabla rasa, yo le digo y él aprende y ya (entrevista Dra. Luanda Sito, 2022, comunicación personal).

Asimismo, como las interacciones discursivas han cambiado en el contexto real debido a los avances tecnológicos y a las necesidades de comunicación generadas por la pandemia de la COVID-19, es imperativo que la escuela haga parte de esas nuevas interacciones discursivas y que, al mismo tiempo, se vincule con el uso, el análisis y el conocimiento de estas. La escuela está llamada a integrar esas prácticas vernáculas que son “las maneras de leer y escribir, informales, privadas y espontáneas, que las personas hacemos por nuestra cuenta, porque nos da la gana, al margen de las instituciones” (Cassany, 2008, p. 11). Además, el uso de prácticas vernáculas en la escuela podría potenciar la interacción discursiva en el aula de clase, la participación alrededor de un tema o frente a algún cuestionamiento y favorecería la comprensión crítica, lo que permitiría el uso de esas modalidades y materialidades del texto, con las que se mueve el estudiante en el contexto real. Un estudio de López (2022) sobre el uso de modalidades textuales en las prácticas académicas y vernáculas, presentó como uno de los resultados que:

En la interacción en el ámbito vernáculo se identificaron audiencias amplias en redes sociales. No obstante, solo los jóvenes que producen información constantemente prestan una mayor atención a las características de la audiencia y planean acciones específicas para interactuar con ella; por ejemplo, reaccionar, comentar o modificar las publicaciones. Esta posibilidad de transformar las producciones a partir del diálogo con los otros se favorece en parte por las herramientas de las plataformas y responde a la noción de inacabado del texto digital (Bawarshi, 2004). En el contexto académico las interacciones se dan principalmente con los docentes y pocas veces se pueden hacer ajustes a los textos que ya han sido entregados. En ocasiones, las prácticas de interacción pueden implicar la colaboración con otros, aunque esta no es una característica predominante (p. 13).

Según López (2022), las producciones son más elevadas en las prácticas letradas que en las académicas y, de igual forma, se estableció cómo la interacción, a través del diálogo, se favorece a partir del uso de materiales del texto, como, por ejemplo, lo digital y con otras modalidades, como el *chat* o las redes sociales. De esta manera, se debe acercar a los estudiantes a la interacción crítica con estas modalidades que tienen la particularidad de ser actuales, de fácil

difusión y tendencia para las nuevas generaciones y se deben transformar las prácticas de enseñanza instrumentales por otras ubicadas en un marco social y cultural.

Lo anterior se planteó a partir del alcance de la comprensión de sentido, que se hace presente en la conversación, como respuesta relevante para la producción de un acontecimiento; de esta manera, lo dialógico surge cuando se está en “la capacidad de interactuar comprensivamente con el otro” (Gutiérrez-Ríos, 2018, p. 88). Esto quiere decir que se escucha lo que el otro dice, se interactúa con él y se tiene algo que decirle, en medio de los consensos o de los disensos. Además, se comprende que no hay verdad, sino sentidos otorgados de acuerdo con los contextos sociales, culturales y emocionales que ellos han vivenciado, pero particularmente, se reconoce que siempre existe una respuesta que se menciona en una interacción dialógica.

En síntesis, se puede sugerir que “esta realidad exige estudiar, innovar y promover prácticas dialógicas que potencien la capacidad crítica, creativa y transformadora de las comunidades educativas” (Gutiérrez-Ríos, 2018, p. 94), para que, de esta manera, se construya el conocimiento de forma colectiva, se aprenda con el otro, se reflexione sobre lo que se hace y lo que falta por hacer. Asimismo, en un acto de diálogo con el texto en la modalidad que se presente, es necesario buscar quién habla y cuál es la ideología que él tiene; al mismo tiempo, el aula se convierte en un espacio de construcción colectiva en la que se escucha y se reflexiona con el otro y los otros.

7.1.3 *Comprensión crítica y sujeto discursivo*

En la construcción colectiva, es fundamental reconocerse como sujeto discursivo que se comunica, interacciona y dialoga a través de lo semiodiscursivo, lo semiótico, los signos, la construcción de subjetividades y la conciencia de formar seres discursivos. Por ende, en relación con el sujeto discursivo, Torres (2009) explicó que:

El sujeto se construye a partir de unos discursos que se están reproduciendo culturalmente y que orientan sus construcciones de significado mediante la identificación de la semántica que sustenta el discurso, ubicado este, en contextos críticos: la familia, la escuela, la clase social (p. 108).

De acuerdo con lo anterior, el sujeto se construye de manera social en su interrelación con el otro y desde allí adopta una mirada propia en la que se crea su identidad y crea una visión del otro. El sujeto discursivo se produce desde el diálogo, en la posibilidad de la interacción con el otro y su entorno, en el que se encuentra lo social, lo político, lo histórico y lo económico. Con respecto al sujeto discursivo, Sito (2022) planteó que:

(LS): [...] claro, algo que es muy importante porque, esta comprensión crítica de que el estudiante sea capaz de acercarse al texto da cuenta de su propósito y posicionarse en relación con ella, es algo que se espera para la vida, no solo para la formación académica (entrevista Dra. Luanda Sito, 2022, comunicación personal).

Por otra parte, Sito (2022) mencionó cómo, en la comprensión crítica, el sujeto discursivo debe posicionarse en relación con todo lo que se le comunica y, de esta manera, está en la capacidad de tomar posturas, identificar los discursos en el otro y posicionarse, es decir, a través de la escucha, adherirse o cuestionar el discurso del otro. Ello planteó el imperativo de formar sujetos discursivos que se transformen de forma constante, que estén en disposición de reconocer en los otros sus intenciones discursivas, que se reconozcan como seres sociales y culturales y que, finalmente, se constituyan como seres críticos con respecto al mundo del que hacen parte.

7.1.4 Comprensión crítica y género discursivo

Esta última relación se estableció con respecto al género discursivo y su estudio se desarrolló a partir de los aportes de Bajtín (1982) en atención a las diversas esferas comunicativas en que se producen, de acuerdo con lo que, como sujetos discursivos, vivimos en nuestros diversos contextos: familiares, sociales, culturales, entre otros. En palabras de Bajtín (1982):

Nos expresamos únicamente mediante géneros discursivos, es decir que todos nuestros enunciados poseen unas formas típicas para la estructuración de la totalidad, relativamente estables. En la práctica utilizamos los géneros discursivos con seguridad y destreza, aun cuando teóricamente no sepamos de su existencia. (p. 267)

El planteamiento de Bajtín (1982) expuso que la comunicación se da a través de géneros discursivos y que estos varían de acuerdo con las esferas comunicativas y sociales en las que el

sujeto se encuentre, que pueden ser formales e informales. De acuerdo con lo anterior, es posible encontrar tantos géneros discursivos como esferas de interacción, puesto que muchos de estos se adaptan al contexto de uso (ecológico); entre un repertorio de géneros discursivos amplio, se reconocen algunos como conversación, diálogo, exposición, debate, relato oral, *podcast*, ensayo, noticia, entre otros. Asimismo, es importante agregar que cada género, en cualquier manifestación, es decir, oral, escrita o multimodal, presenta unas características particulares, como algunos recursos léxicos, semánticos y pragmáticos que lo hacen reconocible y que responden al propósito de uso. Por consiguiente, se puede realizar la creación de nuevos géneros discursivos (Navarro, 2018), dado que se ubican en un contexto de uso cotidiano y que se dinamizan de manera constante.

A continuación, para ejemplificar algunos géneros discursivos utilizados en el proceso de enseñanza de la lectura, se presentan los géneros encontrados en las guías de los docentes y que se socializaron en los círculos de reflexión de la comprensión crítica.

Tabla 13

Algunos géneros escritos, multimodales y orales predominantes en las asignaturas

Géneros discursivos escritos y multimodales		Estrategia didáctica - momentos y propósitos	Estrategias de lectura- actividades	Asignatura
Línea de tiempo	Multimodal	Guía de aprendizaje	Lectura guiada Interrogación al texto	Ciencias Sociales
Multimedia y explicación de un concepto.	Multimodal	Explicación en clase	Interrogación al texto	Ciencias Sociales
Narración de un concepto con ubicación de eventos históricos en el tiempo.	Escrito	Guía de aprendizaje	Lectura guiada Interrogación al texto	Ciencias Sociales
Narrativa de historia personal, familiar y comunitaria.	Escrito	Guía de aprendizaje	Lectura guiada Interrogación al texto	Ciencias Sociales

Comparación de hipótesis y argumentos respecto a un tema.	Escrito	Guía de aprendizaje	Lectura guiada Interrogación al texto	Ciencias Sociales
Infografía	Multimodal	Guía de aprendizaje	Lectura guiada Interrogación al texto	Ciencias Sociales Tecnología e Informática Matemáticas
Opinión basada en fuentes.	Escrito	Guía de aprendizaje	Lectura guiada Interrogación al texto	Ciencias Sociales
Relato de la narrativa de vida.	Escrito	Guía de aprendizaje	Lectura guiada Interrogación al texto	Ciencias Sociales
Preguntas y respuestas formuladas frente a las suposiciones y reglas matemáticas.	Escrito	Guía de aprendizaje	Lectura guiada Interrogación al texto	Matemáticas
Problema estructurado para resolver problemas.	Escrito	Guía de aprendizaje	Lectura guiada Interrogación al texto	Matemáticas
Problema real creado a partir de una expresión matemática, una ecuación o una representación.	Escrito	Guía de aprendizaje	Lectura guiada Interrogación al texto	Matemáticas
Procedimiento estructurado para resolver problemas.	Escrito	Guía de aprendizaje	Lectura guiada Interrogación al texto	Matemáticas
Registro de datos en tablas y gráficos.	Multimodal	Guía de aprendizaje	Lectura guiada Interrogación al texto	Matemáticas
Tabla de unidades de medidas.	Multimodal	Guía de aprendizaje	Lectura guiada Interrogación al texto	Matemáticas
Historia de un objeto.	Escrito	Guía de aprendizaje	Lectura guiada	Matemáticas

			Interrogación al texto	
Situación de un problema matemático.	Escrito	Guía de aprendizaje	Lectura guiada Interrogación al texto	Matemáticas
Tabla de datos	Multimodal	Guía de aprendizaje	Lectura guiada Interrogación al texto	Matemáticas Ciencias Sociales
Comunicado-informativo	Escrito	Guía de aprendizaje	Lectura guiada Interrogación al texto	Tecnología e Informática
Diagrama	Multimodal	Guía de aprendizaje	Lectura guiada Interrogación al texto	Tecnología e Informática
Cuadro sinóptico	Multimodal	Elaboración del cuadro a partir de la lectura.	Identificación de ideas claves y conceptos	Tecnología e Informática
Mapa conceptual	Multimodal	Elaboración del mapa partir de la lectura.	Identificación de ideas claves y conceptos.	Tecnología e Informática
Ilustración de objetos	Multimodal	Guía de aprendizaje	Lectura guiada Interrogación al texto	Tecnología e Informática
Fotografía	Multimodal	Apoyo al género escrito Secuencia didáctica	Identificar las ideologías.	Tecnología e Informática
Videos	Multimodal	Apoyo al género escrito Secuencia didáctica	Identificar las ideologías y hacer el reconocimiento de los actores en la historia.	Tecnología e Informática
Historieta	Multimodal	Elaboración de la historieta como resultado del análisis del texto. Secuencia didáctica	Identificar las ideologías y la toma de postura.	Informática
Noticias	Escrito	Guía de aprendizaje	Lectura guiada	Informática

			Interrogación al texto	
Tiras cómicas	Multimodal	Elaboración de la tira cómica, resultado del análisis del texto.	Reconocimiento de las ideologías y toma de postura.	Informática
Artículos científicos	Escrito	Guía de aprendizaje	Lectura guiada Interrogación al texto	Ciencias Sociales Tecnología e Informática
Artículos de investigación	Escrito	Guía de aprendizaje	Lectura guiada Interrogación al texto	Ciencias Sociales Tecnología e Informática
Diagrama de Gowin	Multimodal	Secuencia didáctica	Reconocimiento de las ideas clave, las ideologías y la toma de postura.	Informática
Uso de la pregunta	Oral	Guía de aprendizaje	Interrogación al texto y al estudiante.	Ciencias Sociales Tecnología e Informática Matemáticas

Como se puede observar, hay algunos géneros discursivos que predominaron en las prácticas de enseñanza de las diferentes asignaturas, algunos de estos utilizados de manera deliberada y otros, como lo mencionó Bajtín, usados, pero no reconocidos de manera consciente. De acuerdo con lo anterior, se le debe otorgar un espacio para la enseñanza y para reconocer que, sin importar el área de conocimiento, la lectura de los diversos géneros discursivos en las asignaturas está presente. De igual manera, estos permiten la relación con la comprensión crítica, en lo que respecta a una práctica situada de las asignaturas y en consonancia con la enseñanza de la lectura desde una mirada sociocultural en donde:

Los propósitos son reales, genuinos, con sentido para los y las estudiantes y con los cuales están comprometidos: leer y escribir para resolver un problema, para reclamar,

para participar en la comunidad, para ejercer la ciudadanía, para transformar sus realidades, para que emerja la subjetividad. (Pérez Guzmán, 2022, p. 192)

La enseñanza de la comprensión crítica, teniendo en cuenta los géneros discursivos, brinda la posibilidad de identificar unas prácticas particulares de las asignaturas y unos lenguajes específicos que permiten reconocer las identidades de las disciplinas, como el tipo de lenguaje, las modalidades más utilizadas y las pretensiones en relación con el objeto de conocimiento. Tal como se pudo observar en el cuadro de los géneros discursivos, las modalidades más utilizadas fueron las escritas, pero se hizo necesario el análisis de otros géneros, como el oral y el multimodal, más utilizados por los estudiantes en sus contextos y en sus prácticas vernáculas.

7.2 Componentes de la didáctica de la lectura desde las asignaturas

Este acápite hace referencia a una propuesta didáctica que favoreciera la formación de los docentes en la didáctica de la comprensión crítica en las asignaturas y, para ello, se planteó la pregunta: ¿qué elementos deberían incluirse en una didáctica enfocada al desarrollo de la comprensión crítica desde las asignaturas en una perspectiva dialógica y sociocultural? Esta pregunta llevó a reconocer algunos de los vacíos encontrados en las experiencias de los docentes, pero que eran de uso y de interés en sus clases: los géneros discursivos. Estos hacen parte de las interacciones cotidianas y se encuentran en todas las esferas de la vida, entre ellas las prácticas académicas, la vida individual, familiar, social, cultural, económica y política.

Los anteriores cuestionamientos surgieron de los espacios de reflexión planteados en los círculos de reflexión de la comprensión crítica implementados con los docentes y fueron el insumo para analizar, contrastar y revisar propuestas que pudieran responder a la pregunta: ¿cómo enseñar la comprensión crítica en las asignaturas a través de géneros discursivos orales, escritos y multimodales?

Además, para responder a esta pregunta se propuso una didáctica que tuvo como eje central el género discursivo para la enseñanza de la comprensión crítica en las diferentes asignaturas; esta didáctica siguió los seis itinerarios planteados en investigaciones recientes relacionadas con géneros escritos (Navarro, 2018, 2020, 2021) y con géneros orales (Gutiérrez-Ríos et al., 2021). Asimismo, se trató de articular dos procesos: uno relacionado con la

autoformación docente, a partir de la reflexividad dialógica y la construcción colectiva de saberes en torno a la lectura en las asignaturas, y el otro, relacionado con el diseño, la planificación, la ejecución y la evaluación de estrategias didácticas para tal fin.

También, se propuso recorrer estos itinerarios a partir de la organización de un espacio institucional (círculo de reflexión, círculo de la palabra y comunidades de reflexión), en el que se pudiera, de manera regular, establecer un propósito, un espacio y un tiempo para la reflexión, la discusión, el análisis, el diseño y la evaluación del desarrollo de la comprensión crítica en las asignaturas. Al conformar el círculo de reflexión se buscaba vivenciar un proceso de autoformación, que iniciara con el tránsito de la tradicional reunión de área en pos de la creación de escenarios para la reflexividad dialógica sobre su quehacer pedagógico, y se hiciera una toma de conciencia de la importancia de la lectura en la dinámica escolar.

Una vez conformado el círculo de reflexión fue necesario establecer unos principios y formas de acción, con el propósito de promover la autoformación docente desde la reflexividad dialógica, que se origina, de forma habitual, a partir de diferentes inquietudes e interrogantes comunes, como, por ejemplo: ¿qué es un género discursivo?, ¿cómo desarrollar la comprensión crítica con géneros discursivos? y ¿para qué la educación requiere comprender la existencia del género discursivo? Estos cuestionamientos, además de constituirse en el punto de partida para potenciar la reflexión, permitieron transitar por seis itinerarios⁸:

1. *Seleccionar o crear un género discursivo escrito, oral o multimodal para reconstruirlo*

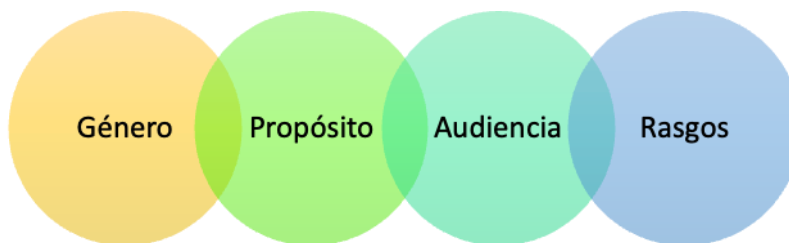
En este primer itinerario se buscaba crear las condiciones para pensar en la creación de un género discursivo o en la resignificación de uno que ya existe, este proceso se realizó de manera consensuada o de acuerdo con el interés de aprendizaje y el grado o nivel educativo. Se indagó acerca de la tradición comunicativa del género oral (origen, características y evolución) y se

⁸ Estos itinerarios son adaptados de la didáctica del género discursivo oral en la educación preescolar, tesis doctoral *Didáctica del género discursivo oral en Preescolar: comprensiones de comunidades mixtas de profesores en la educación remota de emergencia* de autoría de Hernández Rincón (2023) y la investigación *Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en Latinoamérica* de la RIEO (Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad) (2019). Estas didácticas son consideradas como metodologías experienciales adaptativas por las posibilidades de adaptación a las prácticas de oralidad, escritura y lectura.

proyectó la intención comunicativa y la audiencia a la que se dirigió, dentro de la dinámica de construcción de conocimiento del área y/o en contextos particulares (ver Figura 17).

Figura 17

Aspectos para seleccionar o crear el género discursivo oral



Para el caso de la educación media, se identificó el uso de la pregunta como estrategia de formación didáctica para el docente y de aprendizaje para el estudiante con el propósito de favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Por tanto, este primer itinerario buscaba develar aquellos aspectos que resultaron ser críticos y ampliar los horizontes teóricos y conceptuales; en tal sentido, se propuso responder las siguientes preguntas y discutir las respuestas planteadas:

1. Narre cómo ha sido el desarrollo de una clase en la que aborde la lectura de un texto en su asignatura. (Enumere las acciones más relevantes en el acompañamiento que realiza en este proceso).
2. ¿Qué géneros discursivos son recurrentes en su asignatura?
3. ¿Qué estrategias considera que facilitan la comprensión crítica de los estudiantes?

El trabajo cooperativo entre maestros se manifestó como una oportunidad para analizar, reflexionar, actuar y transformar; por su parte, Difabio (2022) mencionó respecto del trabajo en equipos interdisciplinarios que:

(GD): a veces hacer experiencia de equipos docentes que trabajan temas interdisciplinariamente, que no son tan ricos como en lo que uno ve en la historia, en la literatura, [...] veo informática también, ¿verdad? Es que puedes tomar un tema eje y

mirarlo en el equipo docente, trabajar en equipo docente desde las distintas miradas (entrevista a la Dra. Hilda Difabio, 2022, comunicación personal).

Por otro lado, lo interdisciplinario se estableció como la oportunidad de interacción dialógica entre las disciplinas, que tuvieron la posibilidad de analizar y proponer diferentes miradas y hacer una propuesta que desarrollara la comprensión crítica en las aulas de clase de las distintas asignaturas que conversan. De acuerdo con lo anterior, se convocó a docentes de diferentes asignaturas, directivos docentes, orientadores y docentes de educación especial a participar en un espacio presencial o sincrónico, con el fin de reconstruir y analizar un género discursivo particular, a través de su propia práctica.

Para este itinerario se partió de la idea de que los géneros discursivos “son reconocibles por la comunidad, circulan de cierta manera y en ciertos espacios y los elaboran y reciben ciertos participantes” (Navarro, 2018, p. 11). Esta idea tuvo el propósito de acercar al docente a la ubicación de diversos géneros discursivos utilizados en su vida cotidiana y académica, teniendo en cuenta que, como lo mencionó Navarro (2018), los géneros discursivos son reconocibles y predecibles, pero al mismo tiempo varían según el escritor o el hablante, la situación, el momento histórico y el entorno social e institucional.

2. Definir el género discursivo escrito o multimodal

Para el desarrollo del segundo itinerario se procedió a leer y a revisar las características que tiene el género discursivo seleccionado y se planteó la siguiente pregunta: ¿qué tipo de aprendizaje se espera lograr con la lectura de ese género particular? y, para esto, fue necesario tener en cuenta que el género discursivo puede ser escrito, oral o multimodal. Según Navarro (2018), los géneros discursivos “tienen determinados objetivos y temáticas y se escriben según cierta estructura, gramática y vocabulario específicos” (p. 11); estas estructuras, temáticas, vocabularios y usos retóricos son los lenguajes o los contextos específicos que requiere cada asignatura para el desarrollo del conocimiento disciplinar.

Los géneros discursivos pueden variar según los grados, pero pueden coincidir en las asignaturas, dado que las disciplinas para abordarse en el currículo de la escuela son fragmentadas y clasificadas en asignaturas (Litwin, 2008). Debido a lo anterior, se pueden encontrar géneros

discursivos compartidos en algunas de estas o, de acuerdo con el objetivo planteado, se pueden abordar de manera interdisciplinaria.

La contrastación y socialización de las características del género seleccionado por el grupo de maestros permitió establecer los usos que tiene ese género en el contexto en el que se presente; en este sentido, los docentes podrán responder la pregunta acerca de cómo se define el género discursivo. Las respuestas pueden contrastarse con lo que mencionó Bajtín (1982) al respecto de los géneros:

La variedad de los géneros discursivos es muy grande. Toda una serie de los géneros más comunes en la vida cotidiana son tan estandarizados que la voluntad discursiva individual del hablante se manifiesta únicamente en la selección de un determinado género y la entonación expresiva. Así son, por ejemplo, los breves géneros cotidianos de los saludos, despedidas, felicitaciones, deseos de toda clase, preguntas acerca de la salud, de los negocios, etc. La verdad de estos géneros se determina por la situación discursiva, por la posición social y las relaciones personales entre los participantes de la comunicación: existen formas elevadas, estrictamente oficiales de estos géneros, junto con las formas familiares de diferente grado y las formas íntimas (que son distintas a las familiares). Estos géneros requieren también un determinado tono, es decir, admiten en su estructura una determinada entonación expresiva. Estos géneros, sobre todo los elevados y oficiales, poseen un alto grado de estabilidad y obligatoriedad (p. 268).

A la vez, Bajtín habló de la variedad de géneros discursivos que pueden existir en los diferentes contextos, que pueden ser cotidianos o más formales y entre ellos están los académicos. La relevancia de este planteamiento se contrastó con la que se planteó desde la clasificación y la restricción, sobre la tipología textual, puesto que la mirada del género discursivo se esbozó desde un contexto sociodiscursivo, lo que hizo que se pudieran crear y variar. El contexto académico, planteado por Bajtín (1982), se entendió como una esfera de la actividad humana, en la que se pueden encontrar ciertas regularidades de los géneros, como, por ejemplo, el contenido temático, el estilo y la composición.

Para lograr la construcción de la definición del género se hizo necesario preguntarse por los géneros que más se utilizan en la vida cotidiana y en la enseñanza de la disciplina. Además,

fue necesario realizar y nombrar los que se considera que se emplean en diferentes contextos y tener en cuenta que se pueden presentar de manera oral, escrita o multimodal y, por ejemplo, contrastar los géneros orales, la conversación con la exposición oral, los géneros escritos, la noticia con la receta médica, los géneros multimodales, el poster con el video clip, etc.

3. *Explorar y deconstruir el género*

Teniendo en cuenta que los círculos de reflexión “se piensan como espacios de diálogo, discusión, debate y, sobre todo, de reflexión crítica, donde se conversan componentes teóricos y prácticos para la toma de decisiones en torno a aspectos pedagógicos y didácticos” (Cisternas et al., 2020, p. 157), a partir del género seleccionado y posterior a su definición en el itinerario anterior y en el desarrollo de este tercero, se exploró y deconstruyó el género, al entender que se seleccionó debido a que es utilizado por los maestros en el aula de clase. Para ello, se respondieron las siguientes preguntas de manera individual y luego se socializaron:

- a) ¿Cómo enseñar la comprensión crítica mediante el género discursivo seleccionado?
- b) ¿Cuáles serían las acciones que se desarrollarían a partir del género discursivo para enseñar la comprensión crítica?
- c) ¿Cuáles serían los criterios que se deben tener en cuenta para desarrollar la comprensión crítica en las asignaturas a partir del género discursivo seleccionado?

Las coincidencias y disidencias en las acciones realizadas permitieron el reconocimiento de lo que el propio docente realiza en sus prácticas y, asimismo, se reconoció lo que su compañero desarrolla en su asignatura, pero que le puede ser favorable en la propia si también lo implementa. Este itinerario permitió la construcción colectiva, al mismo tiempo que el autoreconocimiento y la evaluación de lo que el docente implementa en sus prácticas de enseñanza.

4. *Planificar y elaborar el género para la comprensión crítica*

Para este itinerario se pretendió que el diseño de la didáctica de la comprensión crítica de la asignatura se hiciera a partir del género seleccionado y, para ello, se reflexionó teniendo en cuenta los siguientes cuestionamientos:

¿Qué estrategias, acciones y procedimientos didácticos puedo emplear desde mi asignatura o en trabajo con otra asignatura, para el desarrollo de la comprensión crítica?

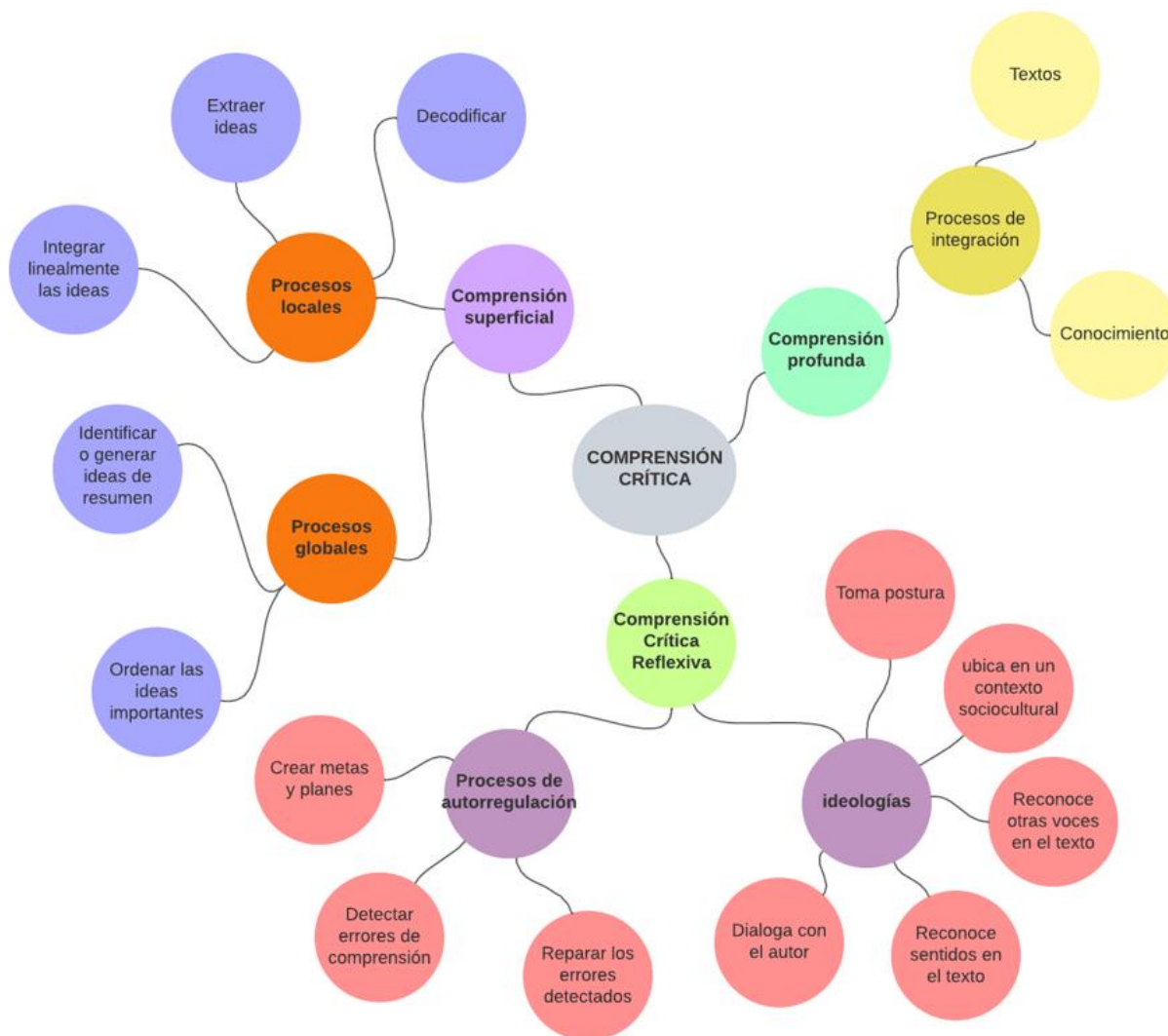
Un aspecto importante para tener en cuenta es preguntarse: ¿qué quieren mis estudiantes? y, al respecto, la voz de un experto recomendó:

(LS): y yo voy a hablar un poco de qué hago yo también y en la formación con maestros. Allí lo primero es: ¿qué quieren tus estudiantes? Creo que un ejercicio importante que podemos hacer como maestros, y en la Educación Básica más, son los ejercicios muy cercanos a la biografía: qué quieren, qué conocen, que nos podamos conocer entre nosotros; incluso que, de manera muy transversal, pueda uno ayudar a construir otras formas de ciudadanía, porque les ayuda a crear lazos, a establecer tejido social. Y otra es trabajar con la realidad, hay pocas oportunidades para los jóvenes (entrevista Luanda Sito, comunicación personal).

Teniendo en cuenta el reconocimiento del estudiante como centro del aprendizaje, para el desarrollo de este itinerario en la construcción de la estrategia, se debió considerar los niveles de complejidad adaptados de Sánchez (2010), para el desarrollo de la comprensión crítica en los espacios formativos institucionales (ver Figura 18).

Figura 18

Diagrama de los niveles de complejidad de la comprensión



Nota. Adaptado de Sánchez (2010).

5. *Autoevaluar, coevaluar y reevaluar el género en la enseñanza de la comprensión crítica desde las asignaturas*

El proceso de evaluación de la comprensión crítica se encuentra relacionado con varios aspectos:

1. El cumplimiento del objetivo de aprendizaje que se pretendía con el abordaje del género discursivo seleccionado en favor de desarrollar en los estudiantes la comprensión crítica.
2. El uso de diversos géneros orales que promuevan la interacción dialógica en el aula con el texto, con los compañeros y con el docente.
3. El acompañamiento por parte de los docentes para el desarrollo de la comprensión superficial, profunda y crítico-reflexiva.
4. El reconocimiento de las diversas voces en el género discursivo seleccionado, que se puede presentar a través de la producción de géneros discursivos escritos como mapas, ensayos, ponencias, artículos o también a través de la producción de géneros discursivos multimodales, como el *blog*, el video, la radionovela, entre otros.
5. El contraste con otros géneros para establecer un diálogo entre las diversas posturas de estos con la propia y realizar una toma de postura.
6. La implementación de estrategias, acciones y procesos que promuevan la producción de otros géneros discursivos, en los que se desarrolle una toma de postura por parte del estudiante.

En la discusión y reflexión realizada entre los docentes se consideró la evaluación auténtica (Condemarín y Medina, 2000), que planteó principios, como constituir un proceso colaborativo, diferenciar la evaluación de la calificación, centrarse en las fortalezas de los estudiantes, considerar los beneficios pedagógicos implicados en el análisis de los errores y recomendar la utilización de portafolios. Para Condemarín y Medina (2000), la evaluación auténtica constituye una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes para que, de este modo, todos los estudiantes aprendan; es una actividad formadora, que permite regular los aprendizajes a través de comprenderlos, retroalimentarlos y mejorar los procesos involucrados en ellos.

De esta manera, se propuso que el proceso de evaluación tuviera en cuenta la autoevaluación del proceso del estudiante, así como la reflexión y evaluación del proceso de enseñanza implementado por los docentes, que se desarrolló en el círculo de reflexión a partir del análisis y de la reflexión de la propia práctica, para generar transformación.

6. Proponer e intervenir el currículo con la comprensión crítica

El programa integral de educación socioemocional, ciudadana y escuelas como territorios de paz, propuesto como política pública por la Secretaría de Educación de Bogotá (Quintero et al, 2021), estuvo orientado en los enfoques de capacidades ciudadanas, socioemocionales, derechos integrales, enfoque de género y diferenciales. Asimismo, el informe final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición, en sus hallazgos y recomendaciones (2022) solicitó al sistema educativo colombiano avanzar en la reflexión sobre el tipo de sujetos que es necesario formar para garantizar la convivencia pacífica y sugirió énfasis en elementos de ciudadanía, reconciliación, habilidades socioemocionales, educación en derechos humanos, memoria y enfoque diferencial, para propiciar un contexto educativo en el que es fundamental la enseñanza de la comprensión crítica, no solo en la educación media, sino en todos los niveles escolares. Debido a esto, es imperativo proponer e intervenir el currículo en todas las instituciones nacionales.

De acuerdo con lo anterior se propuso, para la intervención del currículo, varias líneas: la formación de los docentes de los diversos campos de conocimiento o áreas en la enseñanza de la comprensión crítica desde sus asignaturas; la implementación de estrategias que favorezcan la complejización de los niveles de comprensión por ciclos; la promoción de espacios de reflexión y análisis en las instituciones que favorezcan el diseño, la implementación y la evaluación de prácticas de enseñanza y estrategias para la formación de la comprensión crítica a través de géneros discursivos; la conformación de comunidades mixtas de investigación, en las que se promueva la sistematización de las experiencias de articulación de la comprensión crítica en las asignaturas y su impacto en la vida real de los estudiantes.

Para finalizar, fue importante reconocer el impacto en el currículo escolar y en las resignificaciones que se realicen sobre la comprensión crítica, dado que esto favoreció la discusión, la toma de decisión, la articulación de áreas, la investigación y la reflexión de los docentes con respecto a su práctica de enseñanza y a la repercusión en el proceso formativo del estudiante en los aspectos individuales, sociales y culturales.

Conclusiones

¿Cuáles son las conclusiones, recomendaciones y limitaciones de esta investigación sobre la didáctica de la lectura crítica en las asignaturas?

En la exposición de las conclusiones de este trabajo, se determina el siguiente orden: en primer lugar, se exponen los aportes más relevantes de orden teórico, epistemológico y metodológico; en segundo lugar, se hace referencia a la relevancia del problema investigado, mediante el alcance de los objetivos de investigación, al destacar los avances y las limitaciones y, en un tercer momento, se establecen los nuevos espacios de investigación en los que se determinan las proyecciones del trabajo en el ámbito teórico y práctico y las recomendaciones para futuras investigaciones.

Esta tesis se inscribió en el campo de conocimiento de las comunidades y prácticas de lectura, escritura y oralidad y estuvo articulada al subsistema de investigación en Lenguaje, Comunicación y Subjetividades del Programa de Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, Colombia. El campo busca ampliar el espectro de posibilidades de la investigación, la formación y la innovación, desde la relación simbiótica de las literacidades y oralidades que se expresa en las interacciones tanto sociales en contextos vernáculos y digitales como pedagógicas y didácticas en contextos académicos y científicos, dado que son fenómenos propios de las trayectorias sociales y formativas de la actualidad (lo socioeducativo) (Gutiérrez-Ríos y Moya, 2023).

En este contexto, el abordaje de la comprensión crítica como objeto de estudio y el interés por explicar el modo en que la resignificación de la comprensión crítica aporta a la configuración de una didáctica de la lectura en las asignaturas de la educación media colombiana, fue el objetivo central de esta investigación. Por ello, se estudió cómo crear las condiciones necesarias para agenciar comunidades de profesores que generen aperturas, desplazamientos y transformaciones en problemas relacionados con la lectura crítica en asignaturas de educación media. Para esto, se sostuvo que la comprensión es un proceso complejo en el que se ponen en juego muchas aristas y dimensiones, que potencian el sentido de las acciones humanas, es decir que, para comprender, se necesitan categorías de significado, valor, finalidad, espacialidad y temporalidad.

En este marco, se discutió la relevancia de resignificar la comprensión crítica en el contexto de la enseñanza remota de emergencia, a propósito del acontecimiento pandémico ocurrido en 2020 y 2021, el cual tuvo un impacto significativo en todas las dimensiones humanas y, de manera particular, en el ámbito educativo, dado que desplegó una serie de esfuerzos por mantener la comunicación y las formas de interacción a través de videollamadas y diversas plataformas. Sin duda, este incidente generó múltiples hipótesis que obedecieron a las diferentes formas de leer lo emergente y contingente y, además, propició distintas alternativas de creación, innovación y mejores realizaciones educativas.

Las condiciones de este contexto motivaron la discusión ética, política, epistémica y metodológica, en general y, de modo particular, la necesidad de pensar y repensar los elementos esenciales y estructurales de las prácticas de enseñanza de la comprensión crítica en las asignaturas, que son imprescindibles en la educación media (y universitaria) como proceso sociocultural y práctica política.

Esta postura fue determinante para comprender que el enfoque de la lectura crítica y su didáctica en las asignaturas está vinculado con el enfoque o énfasis por el que se optó. Sin duda, la difusión de un enfoque sociocultural en el estudio de las prácticas de lectura no solo es relativamente nuevo en Colombia (Pérez Guzmán, 2022; Moreno, 2019; Vargas, 2015; Difabio, 2005), sino que integró elementos de enfoques lingüísticos, psicolingüísticos, comunicativos, semióticos y discursivos, necesarios en la formación de lectores implicados en diversas situaciones sociales e históricas y culturales con historias individuales y colectivas, que les confieren complejidad de sentidos, que requieren ser comprendidos desde los territorios, los acontecimientos y los incidentes críticos globales y locales.

De ello se desprendieron las principales conclusiones de esta investigación doctoral en la perspectiva de servir de pretexto para ampliar el debate, la investigación y la reflexión sobre los alcances de esta mirada sociocultural y dialógica de la lectura, que obedece a diferentes formas de razonamiento e inferencia y a la diversidad de puntos de vista de comunidades de profesores, que trascienden el orden instituido de la individualidad para preguntarse por la potencialidad de la reflexividad colectiva con sus múltiples formas de alteridad en diversos contextos socioeducativos.

Para dar respuesta a la pregunta sobre cómo la resignificación de la comprensión crítica aporta a la configuración de una didáctica de la lectura en las asignaturas de educación media, se partió de diferentes posturas conceptuales, constituidas desde autores que atribuyeron a la comprensión la condición universal de ser un acto existencial fundado en una dimensión dialógica y ético-política (Bajtín, 1982; Buber, 1969; Levinas, 1999; Gadamer, 1998; Cárdenas et al., 2012, entre otros) y que ahondaron en el análisis y en la interpretación de la información de esta investigación.

Así, la comprensión se asumió como una aprehensión del sentido, que implicó interpretar y explicar la acción humana y, por tanto, advirtió sobre la presencia de formas de pensar, sentir e imaginar, así como de pretensiones definitorias, de veracidad o ideológicas. Este carácter semiótico del lenguaje indicó ¿qué? e indujo a la acción y, por ello, “aceptamos que las cosas son lo que son porque se comprenden de cierta manera, de modo que la explicación de la realidad supone su transformación mediante operaciones discursivas” (Cárdenas et al., 2012, p. 148).

Este desafío de pensar la comprensión como sentido trascendió la mirada reducida al significado y lo semántico y se situó en un escenario plural, que admitió estas operaciones discursivas de la inferencia, la inducción, la deducción, la abducción y la transducción y, con ellas, contribuir a configurar formas de la representación, mediante un universo de signos, códigos, discursos, intertextos, interdiscursos y antidiscursos (Cárdenas, s.f.). El concepto de comprensión permeó muchos de los contextos de la vida y de la escuela, al punto que es un término de uso muy común dentro y fuera de esta. Sin embargo, este concepto desde la escuela y en relación con la lectura se ha particularizado en la comprensión lectora, concibiendo la comprensión desde una concepción de carácter evaluativo, cognitivo y metacognitivo y desligándose de la experiencia del sujeto y del contexto de la vida.

De ahí que una de las apuestas de la investigación sea la resignificación de la comprensión crítica, a partir de una serie de intervenciones encaminadas a desarrollar estrategias para comprender, de manera crítica y, de esta forma, contar con un pretexto para dialogar y valorar colectivamente las acciones didácticas de los docentes. Este abanico de posibilidades, en la cultura educativa, supuso una influencia importante de modelos de formación respecto a la lectura y sus implicaciones en las formas de pensar, actuar, sentir y convivir. De tal modo, un

aporte del estudio es el de decantar estrategias y formas de leer en contextos disciplinares que, al mismo tiempo, puedan servir para pensar las prácticas de enseñanza que realmente favorezcan la lectura en las asignaturas, los métodos de enseñanza de los profesores, los roles de los participantes, el lenguaje, la función epistémica de la lectura y los sistemas de representación involucrados en estas prácticas.

Son varios los sentidos que surgen en una comprensión, como, por ejemplo, lo semiótico, el intertexto, lo dialógico y el antidiscurso; es así como el aporte teórico de esta tesis propuso la ampliación del escenario de la comprensión, para abordar, además del género discursivo escrito, el género oral y el multimodal e incluir en la comprensión crítica la comprensión del mundo y la experiencia del mundo de la vida. De esta manera, el sentido fue la posibilidad de comprender desde lo semiodiscursivo, lo dialógico y la comprensión translingüística, más allá del lenguaje, para articularse con otros campos de conocimiento, como la filosofía, la comunicación, la sociología, las ciencias, entre otros.

En efecto, introducir la conversación, el diálogo, la respuesta y la transformación en la lectura los convirtió en aspectos determinantes para la formación de la comprensión crítica, como un componente significativo en la didáctica de las asignaturas. Por lo tanto, se requirió educar al estudiante en la comprensión crítica en un contexto mucho más amplio que la academia, que implicó la transmisión de información y dejar de lado la lectura de un único formato. Siguiendo a Carlino (2013), resulta importante conocer los usos y modos de acceder a los textos y las interacciones en torno a estos generadas en el aula, a través de trabajos de tipo etnográfico o investigación-acción, relacionados con los factores que favorecen u obstaculizan la comprensión y la producción de textos. En este sentido, fue necesario que la escuela brindara los elementos para comprender lo que el mundo comunica y, asimismo, generar el ambiente pertinente para la construcción de conocimiento y para la formación de sujetos analíticos que estén en la posición de interpelar al otro, porque interpretan lo que dicen debido a que la práctica de lectura es situada. En cuanto a los aportes metodológicos, estos estuvieron centrados en una perspectiva interpretativa y crítica, enfocada en la comprensión, que exigió poner en diálogo argumentos epistemológicos respecto al desafío de la mixtura de esta mirada y las realidades que existen e intentar trascender hacia posibilidades de transformación y emancipación no totalizantes.

En otras palabras, las posturas científicas y las alternativas de transformación de realidades fueron la traducción de las diferentes luchas colectivas, es decir, se expresaron formas de resistir a lo instituido y aspiraciones instituyentes que movilizan; sin embargo, no fue posible escapar de otros problemas modernos para los que no había soluciones modernas (de Sousa Santos y Salazar, 1999). Esta forma de conocimiento como reconocimiento de limitaciones para correr la frontera del conocimiento sociocrítico fue la que motivó a pensar en conformar comunidades de profesores que se solidarizaran con el estudio de prácticas de enseñanza y que asumieran una postura ética y política que diera pistas para pensar otras formas de transformación y emancipación.

Por tanto, se trató de una propuesta de acción, participación e interacción colegiada que fue más allá de considerar los sujetos participantes como objeto o informantes de la investigación y buscó hacerlos parte de una apuesta política permanente, basada en la reflexividad crítica y en el diálogo interdisciplinar de profesionales reflexivos de su propia práctica, capaces de concebirse como coinvestigadores y pares académicos que agencian espacios de aprendizaje y autoformación. La transformación implicó una apuesta política que se convirtió en un compromiso por parte de los docentes con la investigación y con sus propias prácticas, al mismo tiempo que hubo un deseo de intervenir y de cambiar su aula, su asignatura, y se contó con la disposición para transformar las prácticas.

Un posicionamiento científico sociocrítico para estudiar la lectura implicó que las comprensiones de los participantes del estudio dialogaran con argumentos teóricos conceptuales en clave analógica; para esto, se puso en discusión distintas interpretaciones de las situaciones didácticas observadas con las voces de los autores y los expertos entrevistados. De este modo y desde una actitud dispuesta, fue posible escuchar la pluralidad de voces respecto a la didáctica de la lectura en las asignaturas.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, un hallazgo en la metodología fue la trascendencia en la práctica reflexiva del maestro. Esto se hizo evidente, no solo por el desarrollo de los ciclos espiralados de la investigación-acción, enfocados en planear, reflexionar, pensar y evaluar, sino por la disposición de los participantes para construir conocimiento en educación media desde su asignatura, un lugar de enunciación que es potente por su capacidad para entrar

en conversación con una multiplicidad de saberes construidos desde otras materias. Esta dinámica que se tejió fue innovadora y transgresora, dado que se privilegiaron las relaciones solidarias y horizontales con y entre maestros, que se habían invisibilizado.

La reunión con el grupo de maestros se hizo a través de la videoscopía y de la autoconfrontación y no con una perspectiva del uso de una técnica o de un instrumento para la recolección de información de una investigación, a la que se le responde y se cumple con un objetivo. En cambio, se pudo evidenciar un compromiso por parte de los docentes, que asumieron la decisión de ir mucho más allá de resolver un instrumento, lo que conllevó una sinergia, una convicción del equipo de maestros que claramente decidieron participar con aportes y con reflexiones más allá de las técnicas y de los instrumentos, para vivir esa posibilidad de la flexibilidad colectiva.

En consecuencia, el logro de esta investigación fue encontrar un escenario sociocrítico e interpretativo, que puso en juego y articuló el asunto, para producir subjetividades. En este sentido, se descubrió que no solo están presentes los autores de lo sociocrítico, sino que las subjetividades se producen desde el evento en el que los profesores escriben su relato de experiencia y narran su clase, además de que no temen compartir su clase y su grabación y ponerla en tela de juicio. En esa posibilidad de reflexividad, el punto de vista científico produjo comprensiones y subjetividades, desde el lugar de decisión del maestro, de ir a participar y de comprometerse con lo que hace.

En la misma línea, una de las dificultades presentadas en la metodología fue persuadir a los profesores de participar de una comunidad de práctica que no solo hiciera parte de esta investigación, sino que asumiera la pretensión de cambiar la tradición escolar de la reunión de área enfocada en asuntos de gestión curricular, por medio del círculo de reflexión crítica de profesores y directivos docentes, que dio a las prácticas de enseñanza un lugar de reflexión crítica, con el fin de escapar de los discursos hegemónicos y encontrarse con alternativas derivadas de la propia práctica. Esta opción de configurar comunidades y prácticas de lectura implicó propiciar el desarrollo de destrezas, perspicacia, autonomía y reflexión crítica dentro de un marco de comprensión teórica, bajo el cual se interpretaron las realidades educativas.

Finalmente, la metodología de esta investigación se robusteció gracias a los espacios de divulgación y discusión tanto en los diferentes círculos de reflexión crítica del Doctorado en Educación y Sociedad como en el diálogo con los grupos de investigación que apoyaron la pasantía de investigación nacional (Grupo Educación y Diversidad e Inclusión [EDI] de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquía con la Dra. Luanda Sito); así como con la pasantía de investigación internacional a cargo de la Dra. Guadalupe Álvarez y de la Dra. Hilda Difabio de Anglat, investigadoras de Conicet.

En este segundo momento, se presentaron los aspectos más relevantes del problema investigado, mediante el alcance de los objetivos de investigación, al destacar los avances y las limitaciones. Los objetivos planteados se desarrollaron de manera exitosa y el objetivo general, relacionado con la explicación del modo en que se resignifica la comprensión crítica y con ello se aporta a la configuración de una didáctica de la lectura en las asignaturas de educación media, se alcanzó a través de los objetivos específicos.

El primer objetivo, expuesto en el capítulo 5, develó las concepciones de la comprensión crítica que subyacieron en las prácticas declaradas de los docentes de las asignaturas de Tecnología e Informática, Matemáticas y Ciencias Sociales. Este develamiento permitió reconocer tres niveles de concepciones de lectura ubicados en progresión inicial, intermedia y de referencia, articuladas a tres modelos de enseñanza y aprendizaje (inicial, intermedio y referencia).

Las concepciones identificadas (la lectura es una herramienta que sirve para construir conocimiento, en la que se comprenden conceptos y terminología propia de las disciplinas; la lectura es un ejercicio analítico y crítico que permite desarrollar introspección e identificar los discursos e intenciones de los autores y voces presentes y ausentes en el texto; la lectura como reconocimiento de transformaciones y problemáticas sociales que permite reflexión intra e intersubjetiva, empoderamiento, dialogar, justificar y enjuiciar críticamente para dar respuesta a situaciones sociales) indicaron la pervivencia y, a la vez, la movilidad para mostrar cómo concebían la lectura los docentes y qué concepciones favorecerían constituir el concepto de comprensión crítica en las prácticas de lectura instauradas en la transmisión, con cierta privación cultural en el desarrollo lingüístico-discursivo, cognitivo y metacognitivo, lo cual reafirmó las

problematizaciones que han hecho al respecto los estudios sociológicos e históricos de la lectura y la escritura (Certeau, 1990).

Otras prácticas relacionadas con la interpretación y el desarrollo de la criticidad y la preocupación por leer diferentes géneros textuales para las situaciones sociales variadas revelaron compromisos escolares, sociales y políticos, que escaparon a las prácticas de lectura instituidas y que motivaron a pensar cómo analizar estas complejas dimensiones de la comprensión, que indudablemente son objeto de relaciones de poder y, a la vez, de resistencia.

Tradicionalmente, la comprensión estuvo asociada al dominio de prácticas lectoras que aportaron conceptos y términos propios de la disciplina, sin entrar en discusión o en la pretensión de cuestionar sus postulados, sino en ser considerados como verdad. En este sentido, Serrano (2014) planteó que la lectura epistémica tiene como indicadores las operaciones cognitivas que el lector pone en juego para tomar conciencia y control sobre las actividades que realiza para interpretar, construir significados y aprender. Además, implica la acción estratégica que realiza para dar sentido a través de inferencias, otorgar significado a las expresiones y establecer relaciones entre ellas y las circunstancias de enunciación, en las que se pretende la conexión entre el saber disciplinario y la lectura, para pensar y aprender, al favorecer en los estudiantes procesos de construcción, generación de conocimientos y desarrollo del pensamiento.

De esta manera, aunque las prácticas declaradas de los docentes con respecto a la comprensión crítica mostraron un interés por parte de ellos en que la lectura produzca conocimiento, esta producción se quedó aún en adoptar los conceptos y los discursos de los documentos como únicos y veraces. Referente a lo anterior, aún hay un camino largo que recorrer en la construcción de didácticas que propicien este tipo de lectura.

El segundo objetivo específico enfocado en comprender las relaciones teóricas y pedagógicas de la comprensión crítica en las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología e Informática de educación media mostró sus alcances en el capítulo 6. Se observaron conjuntamente (videoscopía) prácticas de enseñanza del profesorado y en la reflexión crítica sobre la propia práctica (círculos de reflexión crítica) se reconocieron relaciones pedagógicas y de la comprensión crítica, que tuvieron un efecto muy importante en la

resignificación de las estrategias didácticas empleadas por los profesores interesados en enseñar la comprensión crítica.

Así, se hallaron cinco subcategorías en las relaciones pedagógicas: acompañar el análisis crítico, involucrar diferentes textos y prácticas de lectura, contrastar autores con diferentes posturas, ofrecer experiencias en diversos contextos culturales y recomendar estrategias de comprensión. En las relaciones teóricas se encontraron dos: el cuestionamiento y fortalecimiento de la práctica de lectura a través de la reflexión y la transformación de sentidos a través de las prácticas de enseñanza. El análisis de este capítulo permitió evidenciar que los maestros reflexionan, analizan, cuestionan e incluyen en su discurso y prácticas de enseñanza la lectura como objeto de estudio; esto mostró un suntuoso avance en la implementación de didácticas que promovieran la comprensión crítica. Además, incluyeron el uso de textos situados en un contexto cercano al de los estudiantes, que utilizó diversos textos multimodales, que se encuentran en diversas materialidades, como las redes sociales, celulares, computadores, vallas e internet, entre otros, y que son de fácil acceso, de inmediatez y se divulgan a una amplia población.

Las relaciones teóricas de la comprensión crítica permitieron el análisis desde los niveles de complejidad de la comprensión planteados por Sánchez (2010). Estos niveles de complejidad se presentaron en tres comprensiones: superficial, profunda y crítico-reflexiva; al último nivel se le agregó la parte ideológica, que no desarrolla el autor. Como parte de la discusión, es relevante mencionar que, si bien existe un significativo avance en pretender que se dé la enseñanza de la lectura en las diferentes asignaturas para constituirse como una lectura epistémica, aún falta explorar una práctica sociocultural en la que la enseñanza de la lectura se convierta en un objeto de estudio de las asignaturas y que las consignas en las tareas de lectura trasciendan más allá de leer para resolver talleres o contestar preguntas en las que se extraiga información del texto, sin tratar propósitos genuinos que se pueden abordar desde la relación entre el campo disciplinario y el contexto social y cultural.

Por otra parte, la resignificación de la comprensión crítica en asignaturas como matemáticas lleva a plantear que no se podría hablar de una única comprensión crítica, sino que se puede ampliar su concepto, características y dimensiones. De esa forma, se podría hablar de comprensiones críticas, puesto que estas dependen de las estructuras y de los contextos

académico y sociocognitivo en las que se presenten. Lo anterior permite establecer que no todas las asignaturas tendrían los mismos modos de encarar la comprensión crítica.

Finalmente, el tercer objetivo específico estuvo orientado a analizar las implicaciones de repensar las estrategias didácticas para la comprensión crítica en distintas asignaturas y fue el eje central del capítulo 7. Para lograr este objetivo, se desplegó todo un proceso de intervenciones situadas que dieron respuesta al “cómo hacemos” para desarrollar la comprensión crítica, una tarea que pone en escena la utilización de preguntas abiertas y repreguntas, interpelación, interpretación, reafirmación, observación externa y/o participante, escucha, devolución, anticipaciones, valorización, indicación y uso de diferentes textos con distintas materialidades (audiovisuales, gráficas, digitales, entre otras).

De este modo, se explicó la forma en la que se analizó la didáctica de la lectura en las asignaturas, a partir de unos presupuestos teóricos y pedagógicos basados en la resignificación de la comprensión crítica y sus relaciones con las categorías semiodiscursivas: 1) comprensión crítica y sentido, en la que se profundizó la comprensión cultural, la identidad y las subjetividades construidas; 2) comprensión crítica e interacción dialógica, en la que se hizo énfasis en la dialogicidad, que permitió la construcción intrasubjetiva y, posteriormente, la intersubjetiva, a la vez que potenció la capacidad crítica y creativa; 3) comprensión crítica y el sujeto discursivo, dado que la construcción del sujeto discursivo dependió de la experiencia que este tiene con el mundo, pero particularmente con la construcción intersubjetiva del otro y 4) comprensión crítica y género discursivo, en el que se tuvo en cuenta la ubicación del discurso realizado en una esfera de comunicación con unas generalizaciones que permitieron el reconocimiento de los géneros discursivos más predominantes o las posibilidades de crear nuevos géneros.

En las propuestas didácticas realizadas de manera intencionada (guías de aprendizaje), se evidenciaron avances progresivos en las prácticas de lectura en el ámbito educativo y se señaló cierta incidencia del giro digital, el cual ha traído consigo nuevas literacidades y modos de leer las pantallas. Esta apertura implicó reconocer otras formas de interacción alrededor de las prácticas letradas el desafío de configurar y explicar la didáctica subyacente permitió reconocer tanto las aperturas como las limitaciones.

Por un lado, se advirtió la presencia de saberes propios de las asignaturas escolares, que determinaron, en buena parte, las características de los textos y las herramientas que median las interacciones del profesor con los estudiantes (Cassany,2008). Además, se observó una variedad de géneros discursivos, algunos impresos y otros digitales, un hecho valioso que incidió en la multimodalidad o en el uso de diversos modos semióticos a través de los cuales se buscaba construir aprendizajes. Por otra parte, se determinó la necesidad de vincular, a la discusión de los significados del texto, la de los sentidos, es decir, poner en tensión si los significados y sentidos son construidos o quizás negociados como validación de las propias lecturas.

En las guías de aprendizaje propuestas por los docentes y las reflexiones críticas realizadas por ellos mismos en los círculos de reflexión crítica, se identificó la presencia de diferentes géneros discursivos (predominantemente el escrito, seguido del multimodal y el oral); no obstante, fueron empleados sin conciencia de sus características discursivas y sus potencialidades en la formación de lectores críticos. La ausencia de una conciencia respecto al lugar del género discursivo en los propósitos de aprendizaje de las asignaturas llevó a situarlo como eje central, es decir, fue necesario preguntarse cómo enseñar la comprensión crítica en las asignaturas mediante géneros discursivos escritos, orales y multimodales y desde un enfoque sociocultural.

Ahora bien, el desarrollo de esta investigación también tuvo limitaciones. Una de ellas estuvo relacionada con el objeto de estudio, debido a la exigencia y a la complejidad que este tiene, puesto que estudia la comprensión y la lectura desde diversos campos de conocimiento, lo que hace que la preparación teórica de este documento pueda parecer limitada para los conocedores de este campo en una línea particular de estudio. Sin embargo, era necesario realizar una delimitación en las concepciones y en la línea que iba a guiar la investigación.

Por otro lado, se encontró una limitación en la cantidad de participantes en los círculos de reflexión, puesto que la proyección se había realizado con la participación de tres instituciones, reduciéndose a solamente a dos y de una de ellas solo participó una docente. La pretensión inicial era que durante el desarrollo de las fases se mantuviera el número de participantes de las tres instituciones, lo que no fue posible debido a la heterogeneidad del grupo de docentes en los tiempos y espacios.

Una tercera limitación se presentó con respecto a la investigadora y al proceso de escritura desarrollado para el manejo discursivo de cada una de las partes de la tesis y, particularmente, la inclusión de su propia voz en el proceso escritural.

Una cuarta limitación, que estuvo en doble línea en esta investigación, fue la triangulación de la información de tres disciplinas diferentes, dado que la investigadora no es disciplinar en estas áreas, lo que hizo que la interpretación de la información no fuera tan específica, sino más bien generalizada y, particularmente, en la asignatura de Matemáticas, debido a su lenguaje tan especializado. Por otro lado, no se pudo atender a la diversidad de las asignaturas, puesto que solo se trabajaron tres del nivel educativo y se desestimaron las demás, lo que implicaría otro trabajo de tesis.

Para finalizar, se presenta un tercer momento, en el que se realizan las consideraciones de las aplicaciones, las implementaciones y las recomendaciones para investigaciones futuras. Los aportes que se pueden extraer de esta investigación tienen que ver con el rol del docente en la resignificación de sus prácticas de enseñanza, al proponer espacios de formación diferentes, en los que predomine la discusión y la construcción colectiva a partir de las propias prácticas de enseñanza. La escuela, como se mencionó anteriormente, es un enorme laboratorio y los primeros profesionales llamados a investigar sobre la educación son los docentes de aula.

Esta investigación permitió hacer evidente la disposición del trabajo en equipo para reflexionar, evaluar y transformar las prácticas que se desarrollan en la escuela, desde ella misma y no desde afuera. Se trata de pensar investigaciones que posibiliten una visión más integral, interdisciplinar de la lectura y la escritura, vinculada realmente a la generación de conocimiento, que involucre a las instituciones, los docentes y el currículo en espacios sistemáticos y válidos de formación en prácticas letradas, por medio de las disciplinas e incluso cómo se argumenta en la investigación la reconfiguración de estas, gracias a las mediaciones tecnológicas. Las instituciones educativas pueden incorporar programas de escritura que visibilicen y articulen los resultados de investigaciones como estas y se planteen proyectos de escritura en las aulas, los cuales aprovechen el potencial epistémico de la lectura y la escritura. Igualmente, resignificar los espacios de encuentros pedagógicos en la escuela (reuniones de área, del consejo académico y jornadas pedagógicas) para que se conviertan en comunidades mixtas de investigación. Esto con

el propósito de que se comparta, reconozca, analice, cuestione e investigue desde la interdisciplinariedad y los diferentes niveles educativos en los que se encuentren los docentes de diversas áreas de formación y de diferentes momentos de formación. En consecuencia, la posibilidad de realizar un encuentro intergeneracional que permita observar cómo el diálogo crítico y autocrítico facilita transformar las prácticas con respecto a la comprensión crítica y a su incidencia en la construcción de subjetividades.

Igualmente, el aporte del estudio puede decantar estrategias y formas de leer en contextos disciplinares que, a su vez, puedan servir para pensar las prácticas de enseñanza que verdaderamente favorezcan la lectura en las asignaturas, los métodos de enseñanza de los profesores, los roles de los participantes, el lenguaje, la función epistémica de la lectura y los sistemas de representación involucrados en estas prácticas.

A partir de los hallazgos se sugirió profundizar en la tarea de pensar la lectura crítica no solo desde el trabajo solitario del profesor en el aula, sino desde la idea de trabajar en redes académicas y científicas o en comunidades de práctica, con el fin de interactuar con maestros de niveles escolares y áreas de conocimiento. Plantear programas de formación y de actualización en la que los responsables de estas como facultades de educación, programas de gobierno distrital y nacional, rectores, redes de investigación y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP] consideren la comprensión crítica, la interdisciplinariedad y la construcción dialogada en sus propuestas de constitución educativa. En esa línea, para cerrar la tesis, sería preciso indagar por los modelos de formación de los profesores disciplinares y saber qué tanto están incidiendo estas nuevas teorías para construir conocimiento en comunidades, en las facultades de educación y, particularmente, en la formación de los maestros disciplinares y si se está considerando en los posgrados la actualización de los maestros en ejercicio desde comunidades y prácticas situadas en los territorios.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (1983). *Teoría estética*. Ediciones Orbis.
- Alonso, I., Azpeitia, A., Iriondo, I., & Zulaika, T. (2017). Autoconfrontación a la propia actividad de enseñanza. Formación e investigación de la formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 169–182.
<https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.237261>
- Alonso, R., Ospina, P., & Sánchez, P. (2014). *Aulas prensa. Hacia una lectura crítica de artículos de opinión en la educación media* [Tesis de maestría, Universidad de la Salle].
https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/463
- Álvarez, M. (2012). El concepto de situación límite en la psicología fenomenológico – existencial de Karl Jaspers. *Revista Ethos*.
<https://revistaethos.wordpress.com/2012/01/14/situacionlimite/>
- Amaya, D., & López, D. (2017). *Lee la calle, habita la ciudad: una propuesta didáctica de lectura crítica en la educación media*. [Tesis de maestría, Universidad de La Salle].
<https://n9.cl/5zeh>
- Amórtegui, D., Garavito, S., Granados, L., Guatavita, J., & Guerrero, M. (2016). *Concepciones y transformaciones de las prácticas pedagógicas sobre los procesos de comprensión de lectura en los niveles de Educación Inicial, Básica y Media*. [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. <http://hdl.handle.net/10818/26084>
- Aponte, A., Moncada, D., Rincón, J., Ruiz, E., & Torres, A. (2019). *Transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes de la Institución Educativa Departamental Pablo VI del Municipio de Suesca para el fortalecimiento de la lectura inferencial en los estudiantes mediante el marco de la EPC*. [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana].
<http://hdl.handle.net/10818/35630>
- Aponzá, N. (2019). *Leer la ideología: Una mirada desde la lectura crítica en el marco de una intervención pedagógica. El caso de Crónica de una muerte anunciada de Gabriel García Márquez*. [Tesis de maestría, Universidad del Valle].
<http://hdl.handle.net/10893/14457>

- Ardila, C., Pérez, S., & Villamil, H. (2014). *Competencias de lectura crítica en internet: estrategia para la educación media*. [Tesis de maestría, Universidad de La Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/539/
- Arias, L. (2020). *Prácticas y hábitos lectores como espacios formativos en la educación media vocacional: una reflexión desde la educación literaria*. [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/2922>
- Ariño, R., Daza, E., Milián, H. & Soto, M. (2018). *La práctica docente: competencias de lectura y escritura para fortalecer el desarrollo del pensamiento en los estudiantes de la Institución Educativa Roque de Alba del Municipio de Villanueva (La Guajira)*. [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. <http://hdl.handle.net/10818/35268>
- Ariza, I., & Zambrano, J. (2017). *Pedagogía de género como estrategia para mejorar la comprensión y producción de textos en los estudiantes del grado 11º*. [Tesis de maestría, Universidad del Norte]. <http://hdl.handle.net/10584/7687>
- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa, fundamentos y teorías*. Editorial Labor.
- Avendaño, G. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232. <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4916>
- Apel, K.-O. (1985). *Falibilismo, teoría consensual de la verdad y fundamentación última*. En Teoría de la verdad y ética del discurso. Paidós.
- Ayala, R. (2015). Los aprendizajes derivados de la investigación. En B. González, & A. Salazar-Sierra, *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad* (pp. 53-88). Pontificia Universidad Javeriana.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Bajtín, M. (2005). *El problema de los géneros discursivos*. Siglo XXI.

- Barrera, S. (2015). *El texto literario como artefacto histórico. La literatura en la formación de subjetividades políticas en el marco de la enseñanza de la historia reciente*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/960>
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura*. Paidós.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bazerman, C., & Prior, P. (2005). Participating in emergent socio-literate worlds. Genre, disciplinarity, interdisciplinarity. En R. Beach, J. Green, M. Kamil, & T. Shanahan (eds.), *Multidisciplinary perspectives on literary research* (pp. 133-178). Hampton Press.
- Benavides, D., Bonilla, A., Sandoval, J., & Quecán, D. (2015). Pretensión de unidad desde la diversidad: el tránsito de la educación media a la educación superior. En B. González, & A. Salazar-Sierra (eds.), *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad* (pp. 53-88). Pontificia Universidad Javeriana.
- Bernal, E., Molina, C., & Ospina, A. (2014). *De lo anunciado a lo enunciado: propuesta didáctica para una lectura crítica de anuncios publicitarios, con jóvenes, en el marco del estereotipo corporal femenino*. [Tesis de maestría, Universidad de La Salle]. <http://repository.lasalle.edu.co/handle/10185/3935>
- Bernhardt, F. (2008). Perspectivas y controversias sobre lectura, comprensión y escritura. *Revista Científica de UCES*, 12(2), 11-25. <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/105>
- Borray, R., & Silva, J. (2016). *De la oralidad a la argumentación: el texto narrativo como pretexto epistemológico*. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/3112>
- Buber, M. (1969). *Yo y tú*. Nueva Visión.

- Cabanilla, C. (2021). *La conformación del campo disciplinar del diseño de interiores en Ecuador* [Tesis doctoral, Universidad de Palermo].
https://www.palermo.edu/dyc/doctorado_diseno/documentacion/Tesis_Cabanilla_Leon.pdf
- Calderón, A., Bogotá, N., & Pinto, J. (2019). *Hacia la lectura crítica: una mirada reflexiva sobre las prácticas de enseñanza que favorecen los procesos lectores de los estudiantes de la IED La Pradera*. [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana].
<http://hdl.handle.net/10818/25972>
- Camilloni, A. (2008). De herencias, deudas y legados. En A. Camilloni (Ed), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 17-39). Paidós.
- Camps A., & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17- 36. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4243793.pdf>
- Capella, C., & Gutiérrez, C. (2014). Psicoterapia con niños/as y adolescentes que han sido víctimas de agresiones sexuales: sobre la reparación, la resignificación y la superación. *Psicoperspectivas*, 13(3), 93-105. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue3-fulltext-348>
- Cárdenas, A. (s.f.). *Pensar bien para leer mejor*. [Sesión de conferencia]. I Encuentro nacional de discusión sobre políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación superior.
<https://www2.utp.edu.co/vicerrectoria/investigaciones/publicaciones-lectura-escritura/referencia/ver/1510>
- Cárdenas, A., Mcneil, A., & Malaver, R. (2012). Comprensión, sentido y pedagogía. *Revista Colombiana de Lingüística Aplicada*, 14(2), 146-162.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412012000200010&lng=en&tlng=es.
- Cárdenas, R., & Ramírez, C. (2017). *Fortalecimiento de la comprensión lectora de los docentes en ejercicio y en formación de la básica primaria en la Escuela Normal Superior de*

- Monterrey (Casanare) mediante una secuencia didáctica.* [Tesis de Maestría, Universidad de La Salle]. <http://hdl.handle.net/10185/21583>
- Carlino, P. (2002a). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12, 1-16.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/74.pdf>
- Carlino, P. (2002b). *Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad. Simposio Internacional Lectura y escritura: nuevos desafíos.* Universidad Nacional de Cuyo.
- Carlino, P (2003a). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere investigación*, 6(20). 409-420.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2003b). Leer textos científicos y académicos en la Educación Superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 3(2), 17-23.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12289>
- Carlino, P. (2008). Didáctica de la lectura en la universidad. *Ámbito de Encuentros*, 2(1), 47-67.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/67>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Martínez Roca.
- Cassany, D. (1999). *Las palabras y el escrito.* Fundalectura.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, (2), 6–23.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf/view
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, (3), 32-45.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de tinta.
- Cassany, D. (2020). *Letrismo en la época de la COVID-19 (1 de 3)*.
<https://www.jardinlac.org/post/letrismo-en-la-epoca-de-la-covid19-1-de-3>
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe [CERLALC]. (2014). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo Referentes para la didáctica del lenguaje en el quinto ciclo*. <https://cutt.ly/pl1dUVw>
- Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Cervantes, R., Gómez, J., & Mendoza, C. (2019). *Transformación de la práctica docente mediante la implementación del enfoque enseñanza para la comprensión (EPC) para fortalecer la competencia comunicativa desde la lectura de los estudiantes* [Tesis de Maestría, Universidad de La Sabana]. <http://hdl.handle.net/10818/35988>
- Céspedes, S. (2014). *Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquía]. <http://hdl.handle.net/10495/6964>
- Charadeau, P. (2012). *Los géneros: Una perspectiva socio-comunicativa*. Ediciones Iberoamericana.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Cisternas, Y., Ponce, Y., & Núñez, L. (2020). Círculos de reflexión pedagógica para el fortalecimiento de las competencias investigativas del docente y de su saber pedagógico. En A. Domingo (ed.), *Profesorado reflexivo e investigador. Propuestas y experiencias formativas* (pp. 153-174). Narcea.
- Comisión de la verdad. (2022). *Hallazgos y recomendaciones de la comisión de la verdad de Colombia*. <https://www.comisiondelaverdad.co/hallazgos-y-recomendaciones>

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2020). *La educación en tiempos de pandemia de COVID-19*.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Condemarín, M., & Medina, S. (2000). *Evaluación Auténtica de los Aprendizajes*. Andrés Bello.
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Ediciones Akal.
- Cortés, J. (2017). *El papel de la opinión en la comprensión del texto argumentativo. Una secuencia didáctica de enfoque sociocultural, para el mejoramiento de la comprensión de textos argumentativos, con estudiantes de grado 11*. [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira] <https://hdl.handle.net/11059/7929>
- Cortés, J. (2018). *El fenómeno Booktuber y los nuevos tipos de lecturas que se están promocionando*. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/8835>
- Cros, E. (1988). *Theory and Practice of Sociocriticism*. University of Minnesota Press.
- Cuervo, Y. (2018). *Mejoro mi habilidad comunicativa de lectura con las TIC: un proyecto que permite potenciar el proceso de lectura a través de las TIC y el trabajo interdisciplinario*. [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. <hdl.handle.net/10818/33945>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Manual de Investigación cualitativa* (pp. 43-102). Gedisa.
- De Sousa Santos, B., & Salazar, G. (1999). La caída del Angelus novus: más allá de la ecuación moderna entre raíces y opciones. *Revista Mexicana de Sociología*, 61(2), 35-58.
<https://www.jstor.org/stable/3541228>
- De Zubiría, J. (2006). *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Magisterio.
- Díaz, A., & Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill.

- Díaz, J., Portilla, A., & Vanegas, S. (2011). *Razonamiento analógico y comprensión lectora en buenos y malos lectores de educación media Secundaria*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/1884>
- Difabio de Anglat, H. (2005). *Competencias para la comprensión de textos y el pensamiento crítico en nivel medio y universitario*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Cuyo]. <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/7955>
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.
- Duarte, N., García, A., Osorio, A., & Barrera, O. (2015). *Estudio comparado de programas y políticas de formación y cualificación docente en diez entes territoriales de Colombia*. IDEP.
- Dubois, M. (1991). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Aique.
- Duchet, C. (1971). *Pour une sociocritique ou variations sur un Incipit*. Larousse.
- Eco, U. (1993). *Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo* (3ª ed.). Lumen.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Estienne, V. (2008). Leer en la universidad: un estudio exploratorio acerca de las dificultades en el abordaje de la lectura de los alumnos ingresantes. *Revista Científica de UCES*, 12(2), 37-53. <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/107>
- Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. (2015). *Ejemplos de textos, lineamientos para la construcción de preguntas y pautas de corrección*. Agencia de Calidad de la Educación: http://archivos.agenciaeducacion.cl/estudios/Estudio_PIRLS_ejemplos_textos.pdf
- Fairclough, N. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en Ciencias Sociales. En R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 179-203). Gedisa.

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fishman, A. (2004). Etnografía y literacidad: aprendizaje en contexto. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Ford, M., & Forman, E. (2006). Redefining Disciplinary Learning in Classroom Contexts. *Review of Research in Education*, (30), 1-32. <http://dx.doi.org/10.3102/0091732X030001001>
- Forero, R., Rodríguez, A., Ríos, A., & Martínez, J. (2018). *Transformación de la práctica pedagógica orientada al fortalecimiento de la comprensión de lectura en la Institución Educativa Municipal Técnico Luis Orjuela*. [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. <http://hdl.handle.net/10818/33942>
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Ediciones de la Piqueta.
- Franco, M., & Montoya, K. (2021). *Transmediando prácticas de lectura crítica*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. <https://hdl.handle.net/10495/21832>
- Freire, P. (1981). *La importancia del acto de leer*. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf>
- Freire, P. (1996/2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra SA .
- Gadamer, H. (1996). *Verdad y Método I*. Sígueme.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y Método II*. Sígueme
- Galeano, M. (2014). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La Carreta Editores.
- Gómez, P., & Coronado, D. (2018). *Lectura de textos expositivos en ambientes b-learning*. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/7955>

- Garay, L. (2020). La formación de lectores “críticos” a través de los Planes Lectores (PL) y Proyectos Institucionales de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO). *Revista Educación Las Américas*, 9, 68-80. <https://doi.org/10.35811/rea.v9i0.66>
- García, S. (2014). Rol mediador docente en la comprensión de textos. *Enunciación*, 19(2), 252–267. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a06>
- Garrido, S. (2013). Hacia una resignificación de la Didáctica – Ciencias de la Educación, Pedagogía y Didáctica –. Una revisión conceptual y una síntesis provisional. *Pedagogía y Saberes*, (39), 117.139. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys117>
- Gaviria, C., & Ramírez, M. (2018). *El papel de la literatura en la generación de pensamiento crítico y reflexivo como resistencia frente al pensamiento hegemónico. Literatura: arte y literatura en comunicación*. [Tesis de maestría, Universidad Distrital]. <http://hdl.handle.net/11349/107>
- Gee, P. (2004). Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with words. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-55). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.
- Ghiso, A. (2017). Reflexividad dialógica, como experiencia de epistemes sentipensantes y solidarias. *EL ÁGORA USB*, 17(1), 255-264. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/2823>
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Gómez-Moriana, A. (1993). *Discourse analysis as sociocriticism. The Spanish Golden Age*. University of Minnesota Press.
- González, J. (2020). *Trascendencia de la lectura crítica para la educación*. [Tesis doctoral, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/31129>
- González-Monteaudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa. *Cuestiones Pedagógicas*, 15, 227-246. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=625605>

- González, B., & Vega, V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad; el caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- Gordillo, I., Sepúlveda, I., & Pacheco, J. (2018). *Transformación de la Práctica Pedagógica para Fortalecer el Pensamiento Crítico en los Estudiantes. Actividad Transversal desde la Lectura y Escritura*. [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana].
<http://hdl.handle.net/10818/34414>
- Grundy, S. (1987). *Producto o Praxis del currículo*. Ediciones Morata.
- Gutiérrez, C. (2000). ¿Círculo o diálogo? El comprender de Heidegger a Gadamer. *Areté*, 12(1), 133-143. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/arete/article/view/5602>
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2011). *Análisis de las concepciones disciplinares y didácticas sobre la lengua oral en la escuela colombiana actual: Un estudio sobre el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación media*. [Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/23306>
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2014). *Concepciones y prácticas sobre oralidad en la educación media colombiana*. [Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
https://die.udistrital.edu.co/publicaciones_DIE/concepciones_y_practicas_sobre_oralidad_en_educacion_media_colombiana
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2018). Oralidad, diálogo, dialogismo y dialogicidad en la construcción de pensamiento crítico. En J. Llanán Nogueira, & A. Fernandez (comps.), *Ecos, Significados y Sentidos. Debates actuales sobre derechos humanos en contextos diversos* (volumen II, pp. 85-96). Ediciones Universidad Nacional de Rosario.
<https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/14738/>
- Gutiérrez-Ríos, M. Y., & Farfán, C. (2022). Enseñar a leer en las asignaturas: revisión sistemática de la comprensión crítica en la educación media colombiana. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, (9), 146-167.

- Gutiérrez-Ríos, M. Y., Hernández, M., Molano, J., Chávez, J., & Niño, E. (2020). *Maestras y maestros de Educación Inicial dialogando en Red*. Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico.
- Gutiérrez-Ríos, M. Y., & Moya, C. (2023). *Comunidades y prácticas de lectura, escritura y oralidad*. Universidad de La Salle.
- Gutiérrez-Ríos, M.Y., Hernández Rincón, M. & Pérez-Morales, P. (2023). *De la emergencia del género discursivo oral en contextos educativos diversos*. (Eds). Didácticas de géneros discursivos orales. Editorial UNAE.
- Guzmán, B., Véliz, M., & Reyes, F. (2017). Memoria operativa, comprensión lectora y rendimiento escolar. *Literatura y Lingüística*, (35), 377-402.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112017000100377>
- Guzmán, F. & García, E. (2015). La evaluación de la alfabetización académica. *RELIEVE*, 21(1), 1-25. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5147>
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la Acción comunicativa* (tomos I y II). Taurus.
- Hand, B. (1999). A writing-in-science framework designed to enhance science literacy. *International Journal of Science Education*, 21, 1021-1035.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Ediciones Morata.
- Heidegger, M. (2007). *Ontología: hermenéutica de la facticidad*. Alianza.
- Heath, S. (2004). El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 143-180). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.
- Hernández, J. (2016). *Mejoramiento de la comprensión de textos narrativos mediante la implementación del recurso educativo abierto Biblioteca Digital Ciudad Seva a través de la plataforma digital Edmodo*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana].
<http://hdl.handle.net/10554/20434>

- Hernández Rincón, M. (2023). *Didáctica del género discursivo oral en Preescolar: comprensiones de comunidades mixtas de profesores en la educación remota de emergencia* [Tesis de doctorado, Universidad de la Salle].
- Herrera, J., López, R., Rodríguez., & Petit, E. (2017). Incidencia de los factores en la comprensión lectora de los estudiantes de décimo grado en la Institución Educativa Distrital Madres Católicas. *Escenarios*, 15(1), 85-108.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5985741>
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Amorrortu.
- Hopkins (1993). *A teacher's guide to classroom research*. Open University Press.
- Hurtado, H. (2021). *Una secuencia didáctica basada en pedagogía de géneros textuales para la lectura de textos filosóficos en 10° grado*. [Tesis de maestría, Universidad del Norte].
<http://hdl.handle.net/10584/10279>
- Husserl, E. (1995). *Ideas relativas a una fenomenología pura y a una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden*. Siglo XXI.
- Iglesias, S. (2016). *La comprensión de textos expositivos de enfoque comunicativo en la educación de jóvenes y adultos*. [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira].
<https://hdl.handle.net/11059/6562>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación & Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Guía de Orientación saber 9*. <https://bit.ly/3MHfKHi>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2021). *Informe nacional de resultados del examen Saber 11° 2020*.
<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/2211695/Informe+nacional+de+resultados+Saber+11+2020.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES] & Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Guía de Orientación saber 9*. <https://bit.ly/43u5DLP>

- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2018). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación, Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado SABER 11°*. <https://bit.ly/3L0paMR>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2021). *Informe nacional de resultados del examen Saber 11, 2020*.
<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/2211695/Informe+nacional+de+resultados+Saber+11+2020.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación SABER 11. (2018). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación, Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado SABER 11°*. <https://bit.ly/3GH3C56>
- Jaspers, K. (1999). *Psicopatología General*. Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez, I. (2020). *El triángulo lógico. Una ecuación didáctica emergente para aprender metodología de la investigación*. Nomos.
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, (1), 65-83.
<https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943>
- Jurado, F. (2017). *Lectura crítica para el pensamiento crítico*. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- Kristeva, J. (1969). *Semiotiké. Recherches pour une sémanalyse*. Seuil.
- Laboratorio de Economía de la Educación [LEE]. (2021). *Retos en las capacidades de comprensión lectora en Colombia*. <https://lee.javeriana.edu.co/-/lee-informe-31>
- Laboratorio Económico de Educación, [LEE]. (2022). *Brechas en resultados de Pruebas Saber 11: Colombia antes y durante la pandemia por covid-19, febrero*.
<https://lee.javeriana.edu.co/-/lee-informe-46>
- Lea, M. & Street, B. (2006). The 'Academic Literacies' Model: Theory and applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377).
<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/English/22i.pdf>

- Levinas, J. (1999). *Totalidad e Infinito*. Sígueme.
- Lewin, K. (1946). *La investigación-acción y los problemas de las minorías*. En: Salazar, M.C. (Comp), *La Investigación acción participativa. Inicios y Desarrollos* (pp 13 -25). Editorial Popular. OEI, Quinto Centenario.
- Liston, D., & Zeichner, K. (1990). *La formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Ediciones Morata.
- Litwin, E. (1997). *Configuraciones Didácticas*. Paidós.
- Litwin, E. (2008). El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni (Ed), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-115). Paidós.
- López, K. (2022). Prácticas de literacidad digital de estudiantes universitarios: contrastes entre contextos vernáculos y académicos. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 59(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.6>
- López, B., & Henríquez, L. (2019). *La lectura crítica y la escritura, como fuentes de saber y desarrollo del pensamiento filosófico en contextos interculturales*. [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. <http://hdl.handle.net/10818/35987>
- López-Bonilla, G. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares: qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 383-412. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200004&lng=es&tlng=es.
- Lozano, D. (2015). *Crítica y prosumo: transformación de las representaciones sociales de identidad femenina del discurso publicitario en juventudes escolares*. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/2093>
- Malaver, R. (2012). Argumentación para la educación. En DIE, *Lenguaje y educación: Aproximación desde las prácticas pedagógicas* (pp. 23-48). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Marcuse, H. (1993). *El Hombre unidimensional*. Planeta Agostini.

- Mckernan, J. (2008). *Investigación-acción y curriculum*. Ediciones Morata.
- Medina, M., & de Fátima, I. (2016). Estrategias para el proceso de comprensión lectora en estudiantes de educación media. El fin: la autoevaluación. *Revista Boletín Redipe*, 5(2), 44-54. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/32>
- Mesa, A. (2018). *La transtextualización como estrategia didáctica para potenciar las competencias en lectura crítica en estudiantes del grado once de la Institución Educativa José Prieto Arango (Tarso)* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. <http://hdl.handle.net/10495/12410>
- Ministerio de Educación Nacional – Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe [CERLALC]. (2014). *Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi cuento" Componente de Formación a Mediadores*. Colombia Editorial del Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). *Lineamientos Curriculares en Lengua castellana*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
- Ministerio de Educación Nacional y Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. (2014). *Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi cuento" Componente de Formación a Mediadores*. <https://www.guao.org/sites/default/files/buenas%20practicass/Plan%20Nacional%20de%20Lectura%20y%20Escritura.%20Leer%20es%20mi%20cuento.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje en lenguaje*. https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/DBA_Lenguaje.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Matrices de referencia de lenguaje 11*. https://www.saberintensamente.com/_files/ugd/758b3d_46460d6e89d144f6ac1a06d511a41f75.pdf
- Moje, E. (2008). Foregrounding the disciplines in Secondary Literacy Teaching and Learning: A call for change, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(29), 96-107.

- <http://adolescentliteracytrainers.pbworks.com/f/ForegroundingElizabethMoje15Sept2009.pdf>
- Moje, E. (2021). Desarrollo de discursos, literacidades e identidades disciplinares: ¿Cuál es su relación con el conocimiento? En G. López-Bonilla, & C. Pérez, *Discurso e identidades en contextos de cambio educativo* (pp. 67-98). Plaza y Valdés.
- Moje, E. B., Stockdill, D., Kim, K., & Kim, H. (2011). The role of text in disciplinary learning. En M. Kamil, P. D. Pearson, P. A. Afflerbach, & E. B. Moje (Eds.), *Handbook of reading research* Vol. 4 (pp. 453-486). Taylor & Francis.
- Molina, N. (2013). Discusiones acerca de la resignificación y conceptos asociados. *Revista MEC-EDUPAZ*, 1(3), 39-62. <http://www.mec-edupaz.unam.mx/index.php/mecedupaz/article/view/36436/33013>
- Montaña, M. (2016). *Narrativa digital y su implicación en la pedagogía de la era tecnológica*. [Tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://hdl.handle.net/11349/3974>
- Montes, M. & López- Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles educativos*, 39(155), 162-178. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100162&lng=es&tlng=es.
- Moreno, C. (2019). *La pedagogía de géneros textuales como opción didáctica transversal para el mejoramiento de la comprensión lectora en el ciclo media de la IED Villanueva*. [Tesis de maestría, Universidad del Norte]. <http://hdl.handle.net/10584/10014>
- Moreno, M. (2012) *Fundamentación de una estrategia didáctica basada en la teoría de la abducción, la hermenéutica y el diálogo de saberes para la formación de profesores investigadores en la educación básica, media y superior*. [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. <https://hdl.handle.net/10495/7568>
- Mosquera, T., & Rojas, L. (2021). *Leer para transformar: propuesta pedagógica para fortalecer la lectura crítica en estudiantes de educación media del Colegio Parroquial Adveniat*.

- [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
<http://hdl.handle.net/11349/28161>
- Narváez, E., & Cadena, S. (2009). La enseñanza de la lectura académica. Un objeto de formación docente. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 30(1), 56-67.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n1/30_01_Narvaez.pdf
- Natale, L., & Stagnaro, D. (2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, F. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad disciplinares. En F. Navarro & L. Mari (Eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad en economía y administración* (pp. 11-21). Universidad Nacional de Quilmes.
- Navarro, F. (2021a) "Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior," *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1 (9), 38-56.
<https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4>
- Navarro, F. (25 de septiembre de 2021b). *De la tipología a la ecología: una mirada situada y dinámica de la escritura* [Archivo de Video]. shorturl.at/pRZ49
- Navarro, F., Ávila, N., & Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizand o aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(15), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>
- Navarro, F., & Revel Chion, A. (2021). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. The WAC Clearinghouse.
- Observatorio de Educación del Caribe Colombiano. (2022). *Pruebas Saber 11: sigue bajando el nivel de Lectura Crítica en el Caribe*. Universidad del Norte:
<https://www.uninorte.edu.co/web/grupo-prensa/noticia?articleId=27818701&groupId=20023960>
- Olivares, B., Márquez, C., & Sanmartí, N. (2012). Aprender a leer críticamente La polémica por los bañadores de Speedo. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, (70), 37-45.
- Ontibón, E. (2018). *Lectura crítica de ensayos en educación media*. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/7943>

- Organización de las Naciones Unidas [UNESCO]. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244874>
- Organización de las Naciones Unidas [UNESCO]. (2020). *¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373982>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2010). *El programa PISA de la OCDE Qué es y para qué sirve*. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Patiño, M. (2018). *Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés a través del uso de estrategias metacognitivas*. [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales].
<https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/2311>
- Pérez, A. (1992). *Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Pérez Guzmán, J. (2022). El Enfoque sociocultural del lenguaje: más allá de lo lingüístico y lo comunicativo. *Enunciación*, 27(2), 186-199. <https://doi.org/10.14483/22486798.19166>
- Pérez, M., & Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica en el país*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
[https://www.ucm.es/didactext/file/p05#:~:text=P%C3%A9rez%20y%20Rinc%C3%B3n%20\(2013\)%2C,describir%2C%20caracterizar%2C%20analizar%20e%20interpretar](https://www.ucm.es/didactext/file/p05#:~:text=P%C3%A9rez%20y%20Rinc%C3%B3n%20(2013)%2C,describir%2C%20caracterizar%2C%20analizar%20e%20interpretar)
- Pineda, M., Sánchez, J., & Orrego, J. (2020). *Comunidades de aprendizaje. Integración de la lectura crítica y la producción textual, una apuesta pedagógica de la Institución Educativa La Primavera, de Bello* [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Manizales]. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/2812>
- PIRLS, Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (Progress in International Reading Literacy Study) (2015). *Ejemplos de textos, lineamientos para la construcción de preguntas y pautas de corrección*. Agencia de Calidad de la Educación:
http://archivos.agenciaeducacion.cl/estudios/Estudio_PIRLS_ejemplos_textos.pdf

- Plaza Cortés, L. M. (2015). Lectura y comprensión de textos escritos en castellano por estudiantes sordos de educación básica y media. *Enunciación*, 20(1), 39–55.
<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2015.1.a03>
- Porlán, R. (1994). Las concepciones epistemológicas de los profesores: el caso de los estudiantes de magisterio. *Investigación en la escuela*, 22, 67-84.
- Porlán, R., & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Díada.
- Porlán, R., Rivero, A., & Martín Del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I : Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15(2), 155-171.
- Pulido, A. (2016). *Literatura y formación de lectores una experiencia en la media vocacional* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
<https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2773>
- Quintero Erasso, S. & Ramos Sánchez, M. (2022). *Programa integral de educación socioemocional, ciudadana y escuelas como territorios de paz*. Secretaría de Educación del Distrito.
- Ricoeur, P. (2010). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Rincón, G., & Gil, S. (2010). Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle. *Lenguaje*, 38(2), 387-419.
- Rocha, Y. (2016). *La lectura crítica: encuentro de subjetividades*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. <http://hdl.handle.net/10495/5266>
- Rodríguez, H. (2015). *Prácticas Literarias Juveniles: Jóvenes, formación y literatura*. [Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5588/1/Rodr%C3%ADguezRodr%C3%ADguezHumbertoAlexis2017.pdf>
- Romero, S., & Santos, M. (2019). *Translectura: estrategia didáctica para mejorar el proceso lector con elementos transmedia* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/22978>

- Rosli, N. (2018). Consignas como herramientas mediadoras de lectura: análisis en materias de ciencias sociales de nivel secundario argentino. *Entornos*, 31(1), 59–68.
<https://doi.org/10.25054/01247905.1770>
- Schleiermacher, F. (1999). *Los discursos sobre hermenéutica*. Universidad de Navarra.
- Salamanca, M., Guzmán, L., & Rodríguez, G. (2017). *La práctica reflexiva para cualificar estrategias didácticas en el desarrollo de la competencia lectora en la asignatura de lengua castellana de la Institución Educativa Llano Lindo*. [Tesis de maestría, Universidad de La Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia_yopal/28/
- Salcedo, E. (2016). *Procesos lectoescriturales y prácticas de bilingüedad en el aula de clase del grado undécimo de una I.E.D.* [Tesis de maestría, Universidad de los Andes].
<http://hdl.handle.net/1992/13835>
- Sánchez, E. (2010). *La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Grao.
- Sánchez, E., & Zamora, M. (2017). “La pulla”. *Una secuencia didáctica de enfoque sociocultural, para la comprensión de textos argumentativos* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://hdl.handle.net/11059/7924>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2004). *Plan sectorial de Educación 2004-2008*. Bogotá: una gran escuela.
<https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/879/1/SED%20722.pdf>
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2012). *Lectura, escritura y oralidad: herramientas para la vida*. <http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/1515>
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2019). *Caracterización del sector educativo año 2019*. Alcaldía mayor de Bogotá.
https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2021-03/Caracterizacio%CC%81n%20del%20sector%20educativo%20de%20Bogota%CC%81%202019.pdf

- Secretaría de Educación Distrital [SED]. (2007) *Orientaciones curriculares para el campo de comunicación arte y expresión*.
<http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/2901/1/Campo%20%20pensam%20comun%20arte%20y%20exp.pdf>
- Serrano, M. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica. *EDUCERE*, 12(42), 505-514.
<http://ve.scielo.org/pdf/edu/v12n42/art11.pdf>.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-124.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792014000100005&lng=en&tlng=es.
- Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA]. (2021). *Articulación con la media-doble articulación*. <https://www.sena.edu.co/es-co/formacion/Paginas/articulacionMedia.aspx>
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.
<http://dx.doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is Disciplinary Literacy and why does it Matter? *Top Lang Disorders*, 32(1), 7-18. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>
- Simanca, V. C. (2015). *Prácticas de la enseñanza de la literatura en la Institución Educativa Liceo Cauca*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia].
<http://hdl.handle.net/10495/5211>
- Sito, L., & Moreno, E. (2021). Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*, 26, 149–169. <https://doi.org/10.14483/22486798.16747>
- Street, B. (2004). Los nuevos estudios de literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-108). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.
- Tolosa, H., Barletta, N., & Moreno, F. (2013). Una experiencia de acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en educación media. *Zona Próxima*, (19), 39-55. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85329192004.pdf>
- Torres, L. (2009). Del sujeto discursivo al sujeto de la acción. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (14), 101-116, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5857438.pdf>
- Torres, A. (2018). ¿Dónde está lo crítico de la Educación Popular? En A. Guelman, F. Cabaluz, & M. Salazar (eds.), *Pedagogías críticas en América Latina y el Caribe* (pp. 173-190). Corrientes.
- Uribe Álvarez, G., & Camargo Martínez, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 3(6),317-341. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m3-6.plea>
- Uribe-Enciso, O. & Carrillo-García, S. (2014). Relación entre la lecto-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil. *Entramado*, 10(2), 272-285. Retrieved April 04, 2023. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-38032014000200017&lng=en&tlng=es.
- Uribe, R., Gutiérrez-Ríos, Z., Vargas., & Vives., M (2020). El diálogo en la construcción de la intersubjetividad crítica. *Actualidades Pedagógicas*, (75), 183-204. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss75.9>
- Van Dijk. T. (1985). *Discourse and Communication*. Walter de Gruyter.
- Van Dijk. T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, (186), 23-36. <https://bit.ly/3Ag0NEN>
- Van Dijk, T. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Editorial Gedisa.

- Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Revista Folios*, (42), 139-160. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345938959009>.
- Vasco, C., Martínez, A., & Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos (ed.), *Filosofía de la Educación (Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía)* (pp. 99-127). Editorial Trotta.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I., y Gialdino, M. R. (2010). Propuesta de un recorrido Epistemológico para las Investigaciones Cualitativas. En P. Peyloubet, L. De Salvo, & E. Ortecho (comps.), *Ciencia y Tecnología para el Hábitat Popular* (pp. 45-56). CEVE-CONICET.
- Vásquez, F. (2014). Repensar la lectura y la lectura crítica. En Páez & Rondón (Eds.) *La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa*. (pp. 9-14). Universidad de la Salle.
- Villa, V. (2015). Las comunidades de aprendizaje en la enseñanza de las habilidades de lectura crítica de textos hipermediales. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 134-143. <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/50/50>
- Voloshinov, V. (1929). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. <https://elsudamericano.files.wordpress.com/2020/03/v.-voloshinov-el-marxismo-y-la-filo.pdf>
- Zamora, M. (2021). *Prácticas espirituales: ritual, armonización y círculos de la palabra, una propuesta curricular desde la educación propia*. [Tesis de maestría, Universidad de Caldas]. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/16703>
- Zamudio, G. & Giraldo, G., (2013). Evaluación cualitativa de la comprensión y producción textual: un camino hacia la proficiencia en lengua materna. [*Con*]textos, 2(5), 55-65.

Zavala, V. (2008). *La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura. s/e.*

Zavala, V., Niño-Murcia, M., y Ames. P. (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas.* Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Zima, P. (1985). *Manuel de sociocritique.* Picard.