

# Lectura crítica en el aula: Saberes, prácticas y contribuciones pedagógicas y didácticas

José Iván Riascos Castro  
Oscar Valverde Riascos



**Lectura crítica en el aula: Saberes,  
prácticas y contribuciones  
pedagógicas y didácticas**



# **Lectura crítica en el aula: Saberes, prácticas y contribuciones pedagógicas y didácticas**

**José Iván Riascos Castro  
Oscar Valverde Riascos**

**2020**

*Lectura crítica en el aula: Saberes, prácticas y contribuciones pedagógicas y didácticas*

José Iván Riascos Castro

Oscar Valverde Riascos

**Editora:** Luz Elida Vera Hernández, Editorial UNIMAR

**Fecha de publicación:** 2020

**Páginas:** 267

**ISBN:** 978-958-8579-62-7

**Existencias**

**1 Libro Biblioteca Nacional – Libros**

*Lectura crítica en el aula: Saberes, prácticas y contribuciones pedagógicas y didácticas*

Autores:

José Iván Riascos Castro

Oscar Valverde Riascos

**Entidad editora:** Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

**Fecha de publicación:** 2020

**Páginas:** 267

**ISBN:** 978-958-8579-62-7

**Edición:** Primera

**Formato:** 18 x 23 cm

**Colección:** Resultado de Investigación

**Materia:** Lectura

**Materia tópico:**

**Palabras clave:**

**País/Ciudad:** Colombia / San Juan de Pasto

**Idioma:** Español

**Menciones:** Ninguna

**Visibilidad:** Página web Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

**Tipo de contenido:**

© Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

© José Iván Riascos Castro

© Oscar Valverde Riascos

**Universidad Mariana**

Hna. **María Teresa González Silva** f.m.i.

Rectora

**Nancy Andrea Belalcázar Benavides**

Vicerrectora Académica

**Ángela María Cárdenas Ortega**

Directora Centro de Investigaciones

**Luz Elida Vera Hernández**

Directora Editorial UNIMAR

**Editorial UNIMAR**

**Luz Elida Vera Hernández**

Directora Editorial UNIMAR

**Ana Cristina Chávez López**

Corrección de Estilo

**David Armando Santacruz Perafán**

Diseño y Diagramación

**Correspondencia:**

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia, Calle 18 No. 34 - 104

Tel: 7244460 Ext. 185

E-mail: [editorialunimar@umariana.edu.co](mailto:editorialunimar@umariana.edu.co)

**Disponible:**

**Cítese como:** Riascos, J. y Valverde O. (2020). *Lectura crítica en el aula: Saberes, prácticas y contribuciones pedagógicas y didácticas*. San Juan de Pasto: Editorial UNIMAR.

Las opiniones contenidas en el presente libro no comprometen a la Editorial UNIMAR ni a la Universidad Mariana, puesto que son responsabilidad única y exclusiva de sus autores, de igual manera, ellos han declarado que en su totalidad es producción intelectual propia, en donde aquella información tomada de otras publicaciones o fuentes, propiedad de otros autores, está debidamente citada y referenciada.

El material de este libro puede ser reproducido sin autorización para uso personal o en el aula de clase, siempre y cuando se mencione como fuente su título, autores y editorial. Para la reproducción con cualquier otro fin es necesaria la autorización de la Editorial UNIMAR de la Universidad Mariana.



## Dedicatoria

*A mi vocación de maestro, para que no se apague la llama que me incita a despertarme todos los días pensando en el bienestar de los niños y niñas.*

*A mis sueños de llegar a ser un maestro universitario, con los futuros docentes que contribuirán a la formación de la región y la transformación social.*

**José Iván Riascos Castro**

*A los maestros de Colombia, por su profesionalidad docente y porque la pasión por enseñar culmine solo con la muerte.*

*A mi padre, por su filosofía de vida y por ser mi gran maestro, aunque ya no está, su presencia es cada más viva. A mi madre por su ternura y gran apoyo en mi vida personal y profesional. A mi hermana Yanet por su tenacidad y esfuerzo por alcanzar sus metas. A mi familia porque son la razón de mi vida y existencia.*

**Oscar Valverde Riascos**



# Agradecimientos

**U**n agradecimiento a los estudiantes educadores de la Maestría en Pedagogía en Pasto, Mocoa y Valledupar, a los educadores asistentes a eventos, a los directivos y profesores de la Institución Educativa Municipal Luis Delfín Insuasty Rodríguez INEM sede Joaquín María Pérez, a nuestros colegas, a las hermanas franciscanas y a todas esas personas apreciadas, que con su apoyo y amistad siguen ahí, dándonos su ánimo y valorando los esfuerzos personales y profesionales, por eso con esta obra, queremos hacer de nuestra profesionalidad docente, un tesoro que nos permita comprender, transformar y ayudar a optimizar la práctica pedagógica de los maestros de Colombia, y al de nuestra Universidad Mariana, que con este aporte ayude a posicionarla aún más en lo regional, nacional e internacional desde las voces individuales a las colectividades de maestros que quieren innovar sus prácticas de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la lectura y potencializar el aprendizaje de la lectura crítica. A todas ellas y a las que se nos hayan olvidado en el tintero, nuestra inmensa gratitud.



# Contenido

Introducción	23
1. La Experiencia Base: Teórica y Metodológica	27
1.1 Fundamentación teórica y conceptual	29
1.1.1 De las concepciones de la Práctica Pedagógica, Didáctica y Lectura Crítica	30
1.1.1.1 Práctica pedagógica	31
1.1.1.2 Concepciones acerca de la práctica pedagógica	33
1.1.1.3 Concepciones de pedagogía	36
1.1.1.4 Concepciones de didáctica	39
1.1.1.5 Elementos de la didáctica	46
1.1.1.6 Motivación, actitud e interés en la educación	54
1.1.2 La lectura en el contexto educativo	60
1.1.2.1 Generalidades de la lectura	62
1.1.2.2 Importancia de la lectura crítica	74
1.1.2.3 Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en la lectura crítica	88
1.1.2.4 Evaluación para el aprendizaje de la lectura crítica	97
1.1.3 Concepciones sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje	104
1.1.3.1 Estrategias de enseñanza y aprendizaje	106
1.1.3.2 Las estrategias de enseñanza y aprendizaje en lectura crítica	114
1.1.3.3 Técnicas en la lectura crítica	123

1.1.4	Componente legal en el ámbito de la lectura crítica	134
1.1.5	Componente ético en el ámbito de la lectura crítica	135
1.2	Del proceso de investigación	137
1.2.1	Paradigma y enfoque	137
1.2.2	Método	138
1.2.3	Unidad de análisis y de trabajo	141
1.2.4	Estrategias para la recolección de información	143
1.2.4.1	Criterios de calidad para las estrategias de recolección de información	145
2	La lectura crítica: saberes, prácticas y contribuciones pedagógicas y didácticas	149
2.1	Ruta de acción pedagógica en el contexto de aula	151
2.2	Percepción de estudiantes acerca de la Práctica pedagógica del profesorado actual para la enseñanza de la lectura crítica (Reflexión y Diagnóstico)	153
2.2.1	Situación actual de la práctica pedagógica de la lectura crítica	153
2.2.1.1	El uso de estrategias didácticas	153
2.2.1.1.1	Lecturas iniciales	154
2.2.1.1.2	Lecturas con explicaciones y actividades de lectura	156
2.2.1.1.3	Lecturas con manejo de recursos de proyección, libro de proceso lector y guías de control de lectura	158
2.2.1.1.4	Lectura crítica con escaso fundamento teórico-didáctico	160
2.2.1.2	El sentido de la secuencia didáctica	163
2.2.1.2.1	Lecturas con actividades de cuestionario, resumen y representación gráfica	164
2.2.1.2.2	Lectura mediante evaluación con cuestionario, hojas de trabajo y registro en el cuaderno	166

2.2.1.2.3	Lectura con actividades monótonas, leer, desarrollar y retroalimentar	169
2.2.1.3	Interés, motivación y debilidades en el aprendizaje de la lectura crítica	170
2.2.1.3.1	Diversidad de lecturas de contenido interesante, representaciones gráficas y trabajo en equipo	171
2.2.1.3.2	Desnormalización en el salón de clases y lecturas extenuantes	173
2.2.1.3.3	Inicio de clases sin motivación y condicionado con calificaciones	176
2.2.2	Uso de estrategias pedagógicas y didácticas innovadoras que contribuyen con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura crítica (Aplicación)	178
2.2.2.1	Enseñanza innovadora en lectura crítica	179
2.2.2.1.1	Acto de leer mediante críticas y opiniones apoyadas en el resumen comprensivo	179
2.2.2.1.2	Manejo de la lectura literal y los niveles de lectura complejos	181
2.2.2.1.3	Promoción de las noticias interesantes e importantes	184
2.2.3	Acciones en el aprendizaje de la lectura crítica	186
2.2.3.1	Desarrollo del nivel de lectura literal	187
2.2.3.2	Ubicación de la noticia en una tipología textual y el reconocimiento de opiniones	188
2.2.3.3	Desarrollo de hipótesis, conjeturas e inferencias con orientación	180
2.2.3.4	Acordar una postura de pensamiento	193
2.3	Práctica docente innovadora que contribuye con la motivación e interés por la lectura crítica de noticias (Acción y Observación)	195
2.3.1	Elementos didácticos conceptuales	196

2.3.1.1	Identificación del propósito del autor desde la noticia informativa	198
2.3.1.2	Contextualización del texto con semejanzas y diferencias	200
2.3.1.3	Formulación de hipótesis, predicciones e inferencias basadas en creencias y suposiciones	202
2.3.1.4	Validación de la solidez del texto cuando desmiente una lectura con datos y argumentos	204
2.3.1.5	Reconocimiento de diferentes posturas de pensamiento en la lectura	207
2.3.1.6	Reconocimiento de la lectura importante para aprender, superar metas y obtener mejores oportunidades académicas o laborales y para la vida	209
2.3.2	Elementos didácticos motivacionales y de interés	211
2.3.2.1	Lecturas interesantes de carácter informativo, con datos curiosos y buenos gráficos	213
2.3.2.2	Discurso motivacional en la exploración de saberes previos y a lo largo de los talleres	215
2.3.2.3	Acompañamiento permanente en el desarrollo de los procesos que canaliza el temor y la inseguridad	218
2.3.2.4	El seguimiento de instrucciones y manejo de la pregunta	220
2.3.3	Elementos didácticos actitudinales en la enseñanza y el aprendizaje	222
2.3.3.1	Lectura como espacio personal, solución de inquietudes y regulación de comportamiento	222
2.3.3.2	El respeto, la actitud de escucha y la apatía en las intervenciones con los demás compañeros	224
2.3.3.3	La participación equitativa	226
2.3.3.4	La apatía frente a la lectura disminuye por la variedad del material textual	226

2.4	Autorreflexión y Autorregulación de mi práctica pedagógica y la del profesorado para la promoción de la lectura crítica de noticias (Autorreflexión)	227
2.4.1	Línea de acción 1: Estrategias y Secuencias didácticas de noticias	228
2.4.1.1	Acompañamiento permanente, explicaciones detalladas y talleres motivacionales	229
2.4.1.2	Complejidad de las lecturas y el registro fotográfico	231
2.4.1.3	Estrategias didácticas fundamentadas y planificadas que facilitan la comprensión de los conceptos	232
2.4.1.4	Estrategias didácticas con una práctica pedagógica adecuada y saber específico reflexionado	233
2.4.1.5	Talleres organizados y entendibles con orientaciones paso a paso	235
2.4.1.6	Talleres orientados con preguntas que evocan la opinión, el pensamiento y aprendizaje con los demás	236
2.4.1.7	Desarrollo de las habilidades básicas y las habilidades más complejas	237
2.4.1.8	Talleres para la promoción de gustos y preferencias sobre la lectura	240
2.4.2	Línea de acción 2: Intereses y Motivadores para la lectura crítica de noticias	240
2.4.2.1	Inicio de clases con charlas motivacionales, dinámicas, juegos y explicación de los talleres paso a paso	241
2.4.2.2	Atraer la atención mediante mensajes motivacionales y gráficos en los talleres	243
2.4.2.3	Diversión en clase y variedad de portadores de texto	244

2.4.3	Línea de acción 3: Métodos y Técnicas para la lectura crítica de noticias	245
2.4.3.1	Talleres lúdicos y divertidos con explicaciones paso a paso	246
2.4.3.2	Lectura consciente, comprensión lectora y generación de opiniones sobre el texto	248
2.4.3.3	Lectura de cualquier texto en cualquier contexto y para todos los ámbitos de la vida	250
2.4.3.4	Tiempo para dominar la tipología textual y validar la solidez del texto	251
3	Conclusiones	255
	Referencias	263

# Índice de Tablas

Tabla 1	Concepciones acerca de la didáctica	42
Tabla 2	La didáctica desde algunas concepciones	43
Tabla 3	Principales componentes de la secuencia didáctica por competencias	51
Tabla 4	Las Cinco Perspectivas de la Motivación	56
Tabla 5	Estrategias para comprensión de lectura	66
Tabla 6	Lectura crítica y literacidad crítica	77
Tabla 7	Cuadro comparativo de la concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, bajo la educación tradicional y la propuesta constructivista	91
Tabla 8	Hechos y opiniones	119
Tabla 9	Matriz de concordancia de fases, preguntas y objetivos	146
Tabla 10	Matriz de categorías	147

# Índice de Figuras

Figura 1	Marco de referencia teórica y conceptual	31
Figura 2	Práctica pedagógica	32
Figura 3	Instrumentación didáctica	47
Figura 4	Preguntas orientadoras de los elementos didácticos	50
Figura 5	La secuencia didáctica	54
Figura 6	Motivación, actitud e interés en la educación	60
Figura 7	La lectura en el contexto educativo	62
Figura 8	Generalidades de lectura	74
Figura 9	Lectura Crítica	75
Figura 10	Momentos de la tarea crítica	81
Figura 11	Psicología de la comprensión	86
Figura 12	Tipos de inferencias	88
Figura 13	Concepciones de enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica	97
Figura 14	La evaluación integral por procesos	104
Figura 15	Estrategias de enseñanza y aprendizaje	106
Figura 16	Estrategias de aprendizaje	111
Figura 17	Estrategias para indagar sobre los conocimientos previos	113
Figura 18	Estrategias que promueven la comprensión	114
Figura 19	Estrategias para la lectura crítica	115
Figura 20	Identificar Falacias	122
Figura 21	Las veintidós técnicas de lectura crítica	124
Figura 22	Representación gráfica del diseño metodológico	141

Figura 23	Taxonomía 1. La práctica pedagógica a través de las estrategias de enseñanza de lectura crítica	154
Figura 24	Taxonomía 2. En la práctica pedagógica, la secuencia didáctica para la enseñanza de lectura crítica	164
Figura 25	Taxonomía 3. En la práctica pedagógica, las debilidades y fortalezas intervinientes en el interés y la motivación del aprendizaje de la lectura crítica	171
Figura 26	Taxonomía 4. Las estrategias pedagógicas y didácticas, en la enseñanza de la lectura crítica	179
Figura 27	Taxonomía 5. Las estrategias pedagógicas y didácticas, en la motivación en el aprendizaje de la lectura crítica	186
Figura 28	Taxonomía 6. La contribución del uso de estrategias pedagógicas y didácticas, desde los elementos didácticos conceptuales	196
Figura 29	Taxonomía 7. La contribución del uso de estrategias pedagógicas y didácticas, desde los elementos didácticos conceptuales	197
Figura 30	Taxonomía 8. La contribución del uso de estrategias pedagógicas y didácticas, en los elementos didácticos motivacionales y de interés	212
Figura 31	Taxonomía 9. La contribución del uso de estrategias pedagógicas y didácticas, en los elementos didácticos actitudinales	222
Figura 32	Taxonomía 10. La valoración de la práctica pedagógica en lectura crítica, a partir de las estrategias didácticas en la enseñanza de la lectura crítica	228
Figura 33	Taxonomía 11. La valoración de la práctica pedagógica en lectura crítica, a partir de la secuencia didáctica en enseñanza de lectura crítica	229
Figura 34	Taxonomía 12. La valoración de la práctica pedagógica en lectura crítica, a partir de los elementos didácticos para la motivación de la lectura crítica	241
Figura 35	Taxonomía 13. La valoración de la práctica pedagógica en lectura crítica, mediante la propuesta de metodología y técnicas de lectura crítica	246



# Introducción

La lectura crítica es un tema de interés en el ámbito educativo y pedagógico, dado que se ha convertido en una competencia genérica en el saber escolar y universitario que requiere hoy en día, una nueva concepción sobre su enseñanza y aprendizaje, para que aprender sea significativo para los estudiantes, especialmente si se toma como base la motivación y el interés por el acercamiento a los textos, lo cual será el asiento del éxito para contribuir con el uso de estrategias o técnicas de lectura crítica. La educación actual necesita un giro considerable en la búsqueda de las prácticas pedagógicas asertivas y alternativas, que permitan reflexionar sobre la praxis en el aula, donde sea evidente el equilibrio sobre las concepciones pedagógicas y el saber específico, en la medida en que se busca una formación integral.

El libro recoge las voces individuales que los estudiantes les otorgan a las prácticas de los maestros en lectura crítica, lo cual permite contribuir con la motivación e interés por la lectura crítica de noticias de los estudiantes de instituciones educativas, para promover su enseñanza y su aprendizaje significativo. Así mismo, aporta en la formación inicial y en servicio, una gama de estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica en los ciclos de primaria y secundaria.

La configuración del libro se da por capítulos, subcapítulos y apartados, que denotan un proceso secuencial; en ese sentido, se organiza el primer capítulo que corresponde a la experiencia base: teórica y metodológica, referida a la fundamentación teórica y conceptual del área temática, generando consistencia con el proceso de investigación que siguió el estudio que, por cierto, se constituye en novedad por haber seguido la investigación acción pedagógica (IAP), permitiendo que los investigadores autoevalúen y autorregulen las prácticas pedagógicas y tengan una mejor comprensión de las acciones humanas en lectura crítica. A esto se suma también, los aspectos legales respecto a la lectura crítica en el ámbito educativo y el referente ético que alude a las óptimas prácticas del proceso investigativo.

Añádase a esto, el proceso de investigación en el que se involucra el paradigma y el enfoque que está íntimamente relacionado con el método de investigación, del cual se desprende la necesidad de establecer la unidad de análisis como la unidad de trabajo, para lo cual no se debe dejar de revisar, los criterios de selección que señalan las características de los participantes, al igual que las estrategias de recolección de información, fundamentales para llevar a cabo el proceso de reflexión, diagnóstico, acción, observación y autorreflexión de las prácticas de la propuesta. A esto se adiciona la búsqueda de los criterios de calidad, para el aval de la interacción en el aula con las estrategias de recolección de información.

Así mismo, si se sigue el orden mencionado, se puede encontrar la matriz de concordancia de fases y la matriz de categorías, para luego dar lugar a la descripción de cómo se elabora la sistematización, el procesamiento y el análisis de la información.

Se debe señalar ahora el segundo capítulo del libro, referido a los resultados sobre la lectura crítica en el aula: saberes, prácticas y contribuciones pedagógicas y didácticas en los que se integra la ruta de IAP que siguieron el investigador y coautor, para procesar la información cualitativa mediante la técnica de la teoría fundamentada, la percepción de los estudiantes acerca de la práctica pedagógica del profesorado actual para la enseñanza de la lectura crítica (reflexión y diagnóstico), del que se desprende el uso de estrategias didácticas, el sentido de la secuencia didáctica y el interés, motivación y debilidades en el aprendizaje de la lectura crítica.

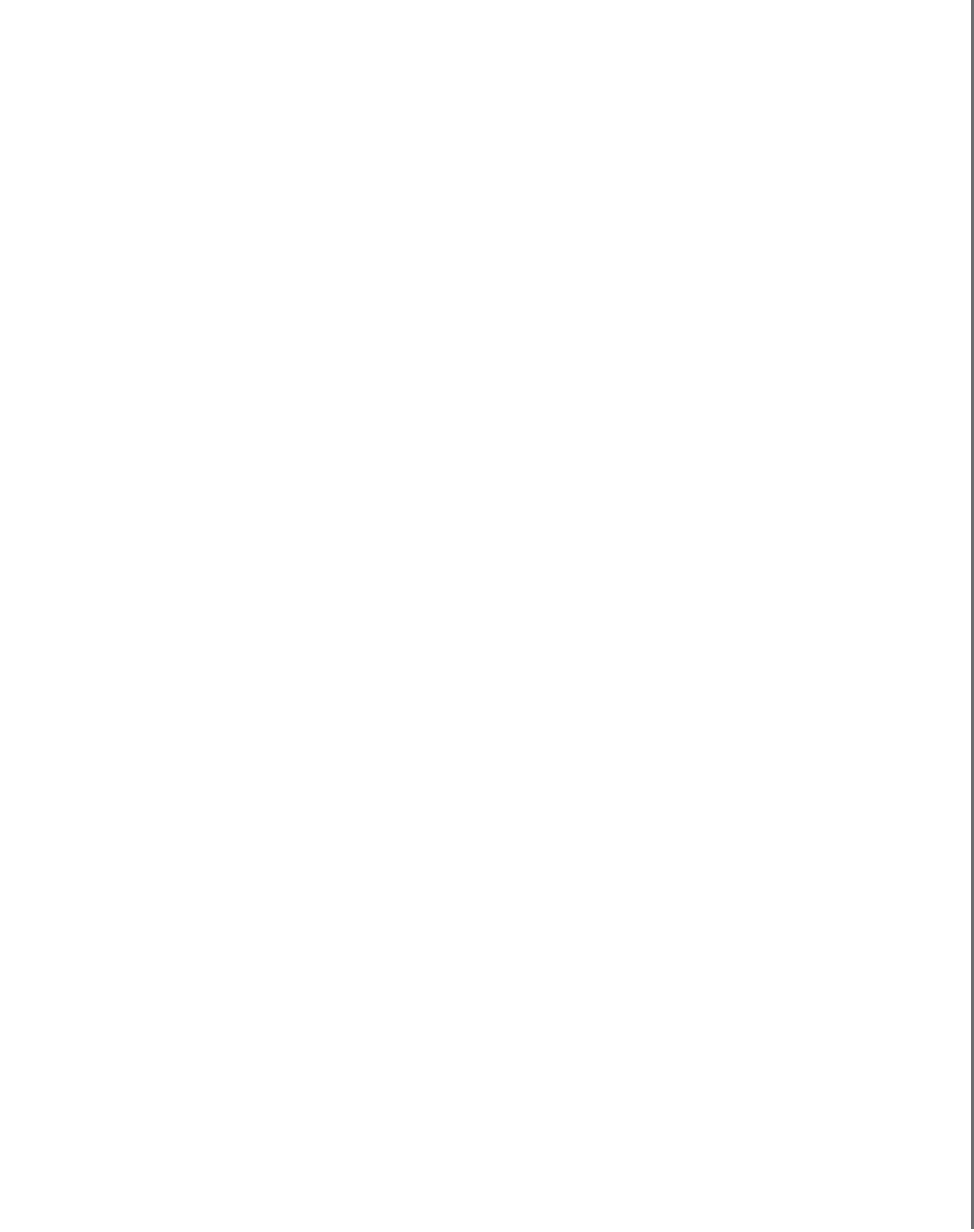
Dentro de este marco ha de considerarse, el uso de estrategias pedagógicas y didácticas innovadoras que contribuyen a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura crítica (aplicación) en el que converge la enseñanza innovadora en lectura crítica y las acciones en el aprendizaje de la lectura crítica.

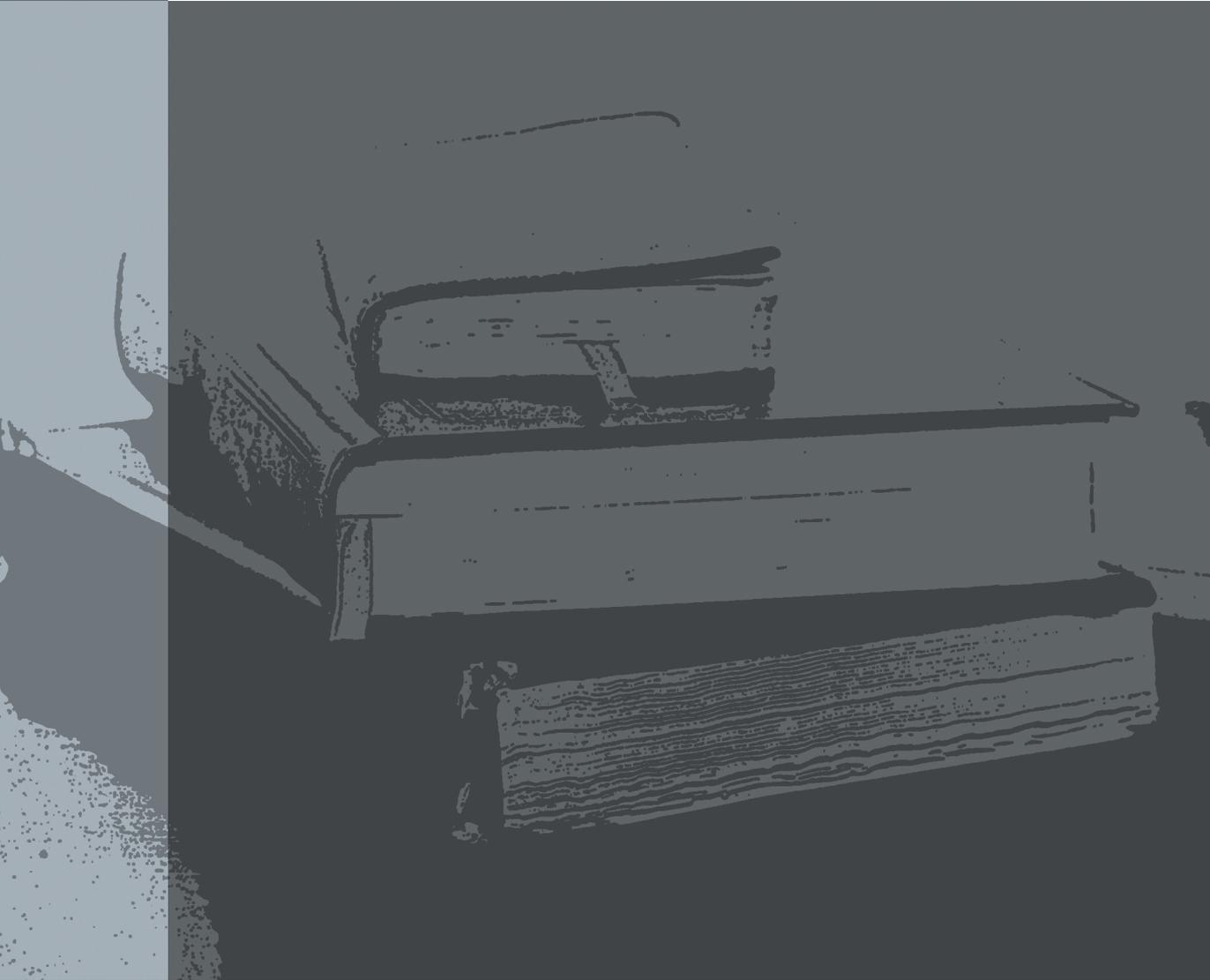
Es también pertinente a este capítulo, la práctica docente innovadora que contribuye a la motivación e interés por la lectura crítica de noticias (acción y observación) en la que se asocia los elementos didácticos conceptuales, elementos didácticos motivacionales y de interés, como los elementos didácticos actitudinales en la enseñanza y el aprendizaje.

Se incorpora al desarrollo de este capítulo, la autorreflexión y autorregulación de la práctica pedagógica producto de esta investigación y la del profesorado, para la promoción de la lectura crítica de noticias (autorreflexión); de éste se desglosa la Línea de acción 1: Estrategias y secuencias didácticas de noticias; la Línea de acción 2: Intereses y motivadores para la lectura crítica de noticias y la Línea de acción 3: Métodos y técnicas para la lectura crítica de noticias.

Por otra parte, en el capítulo 3 del libro se da sentido a las conclusiones y recomendaciones referidas a los aspectos relevantes y ventajosos, según las preguntas de investigación, como las sugerencias para la puesta en marcha de las estrategias implementadas.

En consecuencia, el libro que ha surgido de la IAP, ha permitido que los autores reflexionen y autoevalúen las prácticas pedagógicas que son desarrolladas en el ámbito de la lectura crítica en los diferentes niveles de educación, permitiendo que se abra un horizonte de trabajo a otros contextos escolares de Colombia. Aprovechen la riqueza teórica y metodológica que tienen en su diseño de investigación, y deseamos que los resultados les ayuden a efectuar comprensiones respecto a las prácticas de enseñanza y aprendizaje en lectura crítica con el uso de las noticias, permitiéndoles optimizar o cambiar la práctica pedagógica de la literalidad crítica.





# 1. La Experiencia Base: Teórica y Metodológica



## 1.1 Fundamentación teórica y conceptual

**E**l presente trabajo investigativo se inscribe en la línea de investigación: Formación y Práctica pedagógica, ya que se pretende, en primera instancia, reflexionar sobre la práctica pedagógica que genera un ambiente de aprendizaje en torno a la lectura crítica, conforme a un investigador activo que emplea actos reflexivos sobre la problemática y asume acciones de mejoramiento frente al proceso de formación de los estudiantes. Por otra parte, la investigación yace sus cimientos en el análisis minucioso de las realidades encontradas en el aula de clases y parte de ello, para proponer alternativas de solución bajo una propuesta investigativa que pretende dar como resultado, una verdadera integración pedagógica y curricular.

De manera que, la presente investigación asume junto con su investigador, un papel analítico y reflexivo, de cara a los procesos de aprendizaje de la lectura crítica; parte de reconocer que la problemática es una premisa nacional que ha afectado a diferentes poblaciones durante mucho tiempo, y que es necesario abarcar una solución que toque el trasfondo de la enseñanza y los currículos que han quedado en una educación tradicional.

Por su parte, tocar aspectos de criticidad en la lectura, no solo es ahondar en procesos de formación netamente académicos, sino en aspectos de crecimiento humano, en especial del pensamiento. Esta investigación se preocupa por el desarrollo humano en la medida en que los estudiantes adoptan la capacidad para evaluar los textos que rodean su contexto, de ampliar los significados y favorecer el crecimiento cognitivo que acarrea el desarrollo de lectura crítica. Es un gran avance en el desarrollo humano, empezar por transitar de la lectura literal a la lectura crítico transtextual.

Sin embargo, la propuesta de investigación para la promoción de la enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica tendrá necesariamente que tocar prácticas pedagógicas a fin de deconstruirlas, reconstruirlas y evaluar su efectividad en el contexto del aula, para poder estudiar las fortalezas y debilidades y proponer nuevas estrategias que sean adoptadas en pro del aprendizaje integral. De igual manera, es necesario que la investigación se acoja al área temática: 'Práctica pedagógica (*praxis* del quehacer docente)'

puesto que, es muy importante autorreflexionar las prácticas pedagógicas que guían la lectura crítica para el investigador y proyectarse hacia sus pares, a fin de reconocer los retos que aún existen en la enseñanza y el aprendizaje de un óptimo proceso lector.

A continuación, se puede analizar las concepciones de la práctica pedagógica, didáctica y lectura crítica con relación a su definición y sus aspectos más relevantes.

**1.1.1 De las concepciones de la Práctica Pedagógica, Didáctica y Lectura Crítica.** En el desarrollo de la investigación, es de gran importancia respaldar el proceso a través de bases teóricas relevantes que nutran el quehacer de la investigación en el aula de clases. Es preciso mencionar que el marco de referencia teórica nace del problema de estudio y de la relación entre los objetivos, las categorías y subcategorías. Además, son considerados aspectos teóricos fundamentales para lograr comprender las prácticas pedagógicas que permean el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica.

Así mismo, con el fin de que el investigador pueda orientar la recolección de información respecto al tema de estudio y lograr articular la teoría en el análisis de las situaciones encontradas, como también, guiar la capacidad propositiva en la alternativa de investigación a través de estrategias pedagógicas y didácticas que permitan la promoción de la lectura crítica.

Por su parte, los elementos del marco de referencia teórico y conceptual abrirán las brechas entre la teoría y la autorreflexión de la práctica pedagógica, a fin de reconocer las debilidades y fortalezas dentro de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura crítica; además, acorde con la metodología de investigación, lograr reconstruir las prácticas pedagógicas a favor de los aspectos teóricos y conceptuales débiles.

Para dar continuidad al presente apartado, se comenzará por revisar los referentes teóricos y conceptuales concernientes a la práctica pedagógica, y con ello se dará estudio a las concepciones acerca de: la práctica pedagógica, pedagogía, didáctica, elementos de didáctica, secuencia didáctica y prácticas pedagógicas de la motivación, actitud e interés en la educación. Cabe considerar a la lectura en el contexto educativo y, dentro de ésta, a: las

generalidades de la lectura, la lectura crítica, las concepciones de enseñanza de lectura crítica, las concepciones del aprendizaje de la lectura crítica y la evaluación para el aprendizaje de la lectura crítica.

Con el objeto de dar finalidad al marco de referencia teórica y conceptual, se abordará las estrategias de enseñanza y aprendizaje, a fin de revisar las concepciones de las estrategias de la enseñanza en lectura crítica, las estrategias de aprendizaje y las técnicas en la lectura crítica.

A continuación, a manera de ejemplificación, se puede apreciar en un organizador gráfico la secuencia y orden de los referentes a ser tratados y la conceptualización de cada uno de ellos.

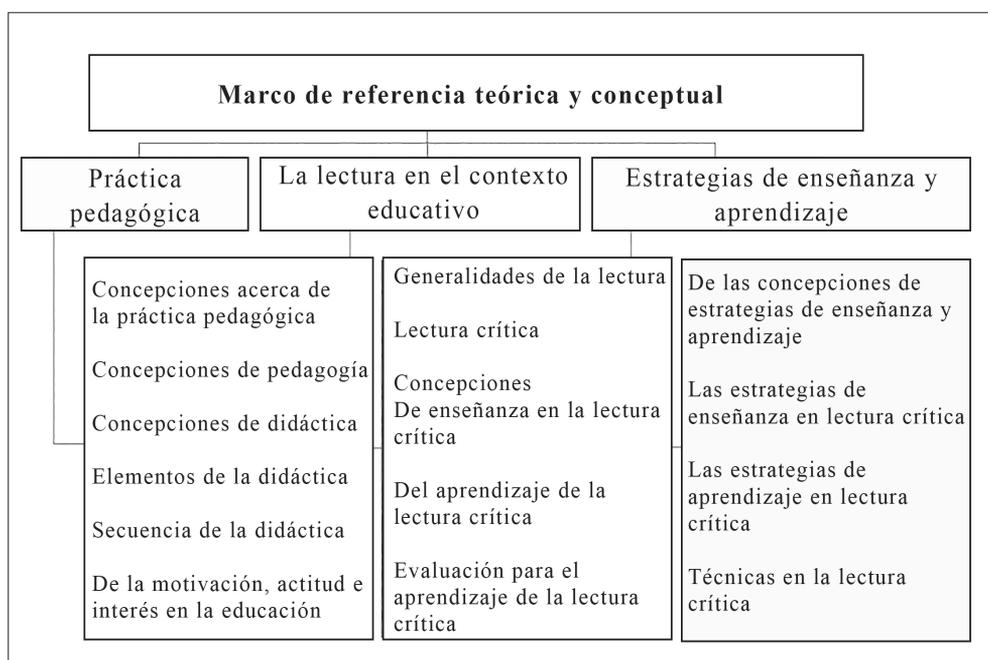


Figura 1. Marco de referencia teórica y conceptual.

1.1.1.1 *Práctica pedagógica*. Una de las tareas prioritarias en el desarrollo de la investigación cursada, fue dimensionar la práctica pedagógica en sus enunciaciones y funciones; en este caso, se abordó las concepciones de práctica pedagógica y pedagogía, concepciones didácticas, elementos

didácticos, secuencia de la didáctica y motivación, actitud e interés. Para empezar, se considera importante mencionar en este título, que el nombre de la investigación se denominó: "Lectura Crítica: Realidades y Contribuciones Pedagógicas y Didácticas", llevando obligatoriamente a responsabilizar el desarrollo de la lectura crítica a la práctica pedagógica. Se puede decir que las dificultades que prevalecen en la apropiación de estrategias cognitivas para leer un texto desde la comprensión y la crítica, provienen de las escasas formas de planificar y ejecutar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, siguiendo la clasificación que se le ha dado a la práctica pedagógica, la investigación da estudio a los títulos mencionados y, a favor de guiar la lectura de este documento, se facilita un organizador gráfico, de la siguiente manera:

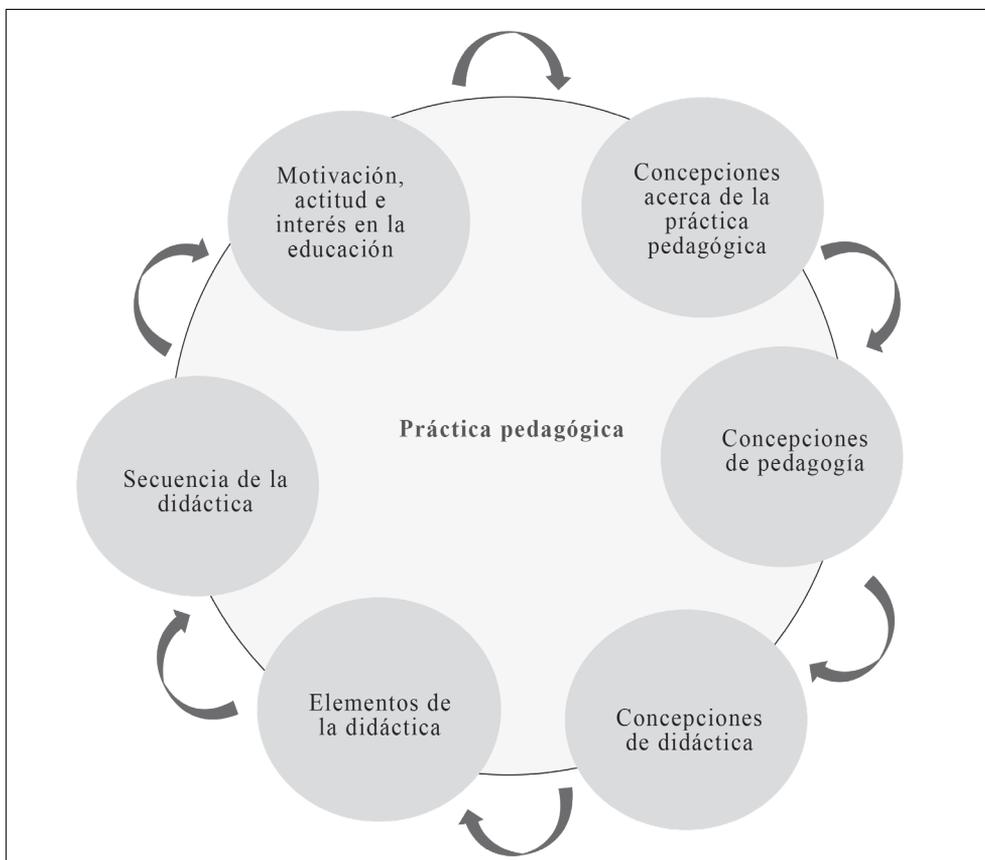


Figura 2. Práctica pedagógica.

1.1.1.2 *Concepciones acerca de la práctica pedagógica.* Con relación al título, se puede decir que el maestro en el aula de clases se desenvuelve a través de diferentes conductas, llamadas comúnmente, metodologías, estrategias, didácticas, técnicas, instrumentos, actividades, talleres, entre otras más; en este sentido, es necesario decir que todo lo que hace el maestro al momento en el que ingresa al aula de clases, es la práctica pedagógica. Sin embargo, es necesario subrayar que las acciones que realiza a nivel de aula de clases pueden ser: esporádicas y planificadas. Tratándose de personas, en el acto educativo es imprescindible no contar con actitudes que nacen de las necesidades de cada profesor o estudiante y que no estaban contempladas o, por su parte, saber que existen acciones que previamente se ha planificado, para dar un orden a la intervención.

Se puede considerar que la práctica pedagógica no solo puede ser tomada como acciones, pues aparte de la palabra práctica, ésta va acompañada de pedagogía; en este sentido, toda acción que hace el docente debería ser motivo de reflexión. En las realidades educativas, es muy escaso escuchar a docentes que realicen autorreflexión de sus prácticas; por el contrario, se muestran renuentes a esto y se cierran a la posibilidad de que algo puede estar mal dentro de sus actuaciones; es más, decir que algo anda mal dentro del proceso de enseñanza, es motivo de una discusión que solo tiene por fundamento, el orgullo de haber hecho las cosas correctamente.

Ahora bien, si ahondamos más sobre las acciones de los profesores, se podría decir que son justamente guiadas, porque de telón de fondo a lo que hace el maestro, se encuentra una formación enriquecida en pedagogía; la formación del maestro ha determinado que sea una persona analítica, reflexiva y propositiva, pero ahora se puede interrogar: ¿es así como sucede en el aula de clases? Lastimosamente en algunos casos no y, con ello, se pierde el sentido de saber hacer entendible un saber específico.

De lo anterior se puede inferir que la práctica pedagógica conlleva unas fuertes relaciones éticas y morales, como lo hace saber Díaz (2006). Ahora bien, el maestro consigue el estado de maestro, cuando ejecuta acciones en el aula; llegar a ser maestro, no solo requiere del fundamento teórico del discurso pedagógico, sino, aprender a ser en la acción, en la práctica, la interrelación, la interacción, entre otras más. La práctica pedagógica sugiere

que la persona que se ha convertido en maestro, se despoje de todas las situaciones que afectan su vida emocional; al pisar el umbral del aula de clases, es otro, que proyecta lo mejor de sí mismo, se exige, en beneficio de sus estudiantes.

Resulta paradójico que el maestro deba intentar sacar a sus alumnos adelante, cuando en su vida familiar ocurra lo contrario; es claro que el docente no lleva su casa al colegio, aunque es muy difícil de asimilarlo; el contacto con los estudiantes no puede estar impedido por predisposiciones. Aunque, siempre que se ingresa al salón de clases, pareciera que el mundo fuese diferente y los problemas de la vida se disiparan en las necesidades que manifiestan los estudiantes.

Por otra parte, uno de los factores que trata de condicionar la práctica pedagógica, es el plan de estudios que se expresa en diferentes formatos, los cuales dan las pautas de cómo debe proceder el maestro en el aula de clases; por supuesto, el plan de estudios o como se llame según el contexto educativo, es diseñado por diferentes docentes, intentando predecir lo que sucederá en el aula y regular las posibles actitudes frente al proceso de enseñanza y aprendizaje; pero, como se dijo, se trata de regular a través de predecir, y muchas cosas que ocurren en el aula de clases, no son predecibles; ocurren porque, al salón asisten diferentes bagajes socioculturales y necesidades propias de cada ser. En este punto, la práctica pedagógica se ve condicionada por dos factores: el planeado y el esporádico. Por ejemplo, se tiene programado trabajar la lluvia de ideas, como una estrategia de exploración de saberes previos frente a un texto (aspecto planeado) y ocurre que los estudiantes se burlan de un compañero que trae roto su pantalón (aspecto no planeado); a este respecto, el docente deja lo que está planeado y hace inmediatamente una clase de ética. Nunca, por ningún motivo, la práctica pedagógica es una guía inmodificable.

Debe señalarse que la práctica pedagógica es supeditada a la vocación y a los valores del maestro; en este caso, es saber tratar con personas, saber entender a los estudiantes en sus diversas manifestaciones, saber controlar el poder y los límites de la paciencia, considerar los derechos de los demás y cumplir a cabalidad las responsabilidades asignadas; dejar de ser maestro por oficio; es decir, el maestro que entrega conocimiento a cambio de dinero, que

en parte es necesario para la supervivencia, pero no es el fin más prevalente de la acción; se trata de darse el tiempo, por lo menos para dialogar con los estudiantes, conocer sus realidades, saber el historial que llevan en la institución, a fin de caracterizar sus necesidades en el aprendizaje y saber dar juicios frente al proceso que desarrollan. Es saber ser persona, y considerar a los demás como personas; en otras palabras, saber reconocer que el maestro tiene errores y que los estudiantes también pueden fallar.

Dentro del anterior orden de ideas, se debe estar a la vanguardia de la enseñanza y el aprendizaje, propendiendo a aportar a la práctica pedagógica más significados y mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes. Un docente, por su parte, debe estar actualizado en el avance tecnológico, científico y el del paso del tiempo; seguramente las concepciones pedagógicas han cambiado y las estrategias que lleva a cabo son obsoletas. Dicho esto, el maestro debe considerar importante la investigación, para mantenerse informado en aspectos: psicológicos, pedagógicos, de organización curricular, educación para poblaciones diversas, tecnologías de la información y la comunicación, asuntos de salud y todo lo que fortalezca el actuar en el aula. Suele presentarse casos en el siglo veintiuno, donde la enseñanza es como en el siglo diecinueve.

En ese mismo contexto, el espacio donde se da la acción de enseñanza y aprendizaje también representa un papel importante en la práctica pedagógica, en la medida en que proporciona los ambientes propicios para que el estudiante pueda aprender, y los recursos necesarios para fortalecer la apropiación; pero en algunos casos, el docente, a falta de recursos, modifica su discurso; bien por los que salen adelante a través de la creatividad; pero otros se niegan, escudándose en decir que no es problema de ellos. El colegio o institución, además de los recursos disponibles que posee, también influye en las prácticas, según su filosofía; y, en consecuencia, reglamenta la forma de proceder en el aula de clases. Al respecto, Valverde (2012) y Marroquín y Valverde (2017) enfatizan que en el contexto de aula se pone en juego, no solo las concepciones o los principios de acción, sino la práctica pedagógica, como la interacción social reconocida por el fundamento de su propuesta educativa que tiene como base, la organización social y que propone al ambiente y al educador, como agentes de formación.

Sin embargo, la práctica pedagógica se ve modificada por aspectos de la actualidad; al dirigirse hacia la formación integral, se puede caer en un punto

de libertinaje y tergiversación de los elementos educativos; por ejemplo, si bien se trata de comprender a los estudiantes y respetarlos por encima de cualquier circunstancia, en ningún momento y bajo ningún motivo, la autoridad del maestro para el fomento de los valores, las normas de cortesía y otros hábitos y rutinas, puede desaparecer, así como tampoco se puede aceptar la expresión de que todo lo tradicional es malo, por cuanto perdería relevancia el rol del maestro y, aún más, se daría paso al facilismo, que desprecia todos los detalles que antes eran importantes: portar adecuadamente el uniforme, saludar a las señoras de aseo, compartir la lonchera con los demás, hacer silencio cuando alguien habla, llamar la atención ante las faltas de respeto, guardar silencio en los hospitales, iglesias y actos cívicos, independientemente de las creencias, generando que, los estudiantes que permanecen acompañados de sus padres y bajo una sobreprotección dañina, estén por encima de la autoridad del salón de clases: el maestro.

Las anteriores ideas son pequeños elementos para la reflexión de la práctica, para que el maestro sea consciente de la responsabilidad que tiene al estar en contacto con sus estudiantes y vaya en la búsqueda del equilibrio de los contenidos y las vivencias en el aula de clases. Hoy en día, éstos pasan más tiempo en la escuela que en su hogar; entonces, la práctica pedagógica debe comprender sus necesidades, y manejar las acciones bajo el respeto y la comprensión del otro.

*1.1.1.3 Concepciones de pedagogía.* De las anteriores líneas, se hace necesario ampliar el término pedagogía, para lo cual se requiere reconocer que el término se refiere a la reflexión sobre lo que acontece en el ámbito educativo, en el cual están involucrados los maestros, los estudiantes, la enseñanza, el aprendizaje, el currículo, la didáctica, la metodología, las estrategias, las técnicas y los instrumentos. La pedagogía también trata de reflexionar sobre los problemas que acontecen en la relación maestro – estudiante; es decir, entre enseñanza y aprendizaje; y dentro de éstas, métodos y didácticas, el ser y el hacer, el ser y sus dimensiones, las dimensiones y la vida, la vida y la escuela. Por lo tanto, Zuluaga (1999) afirma

Las fuentes de la pedagogía dan cuenta de ello, por una trama de nociones que se refieren a la formación del hombre, al conocimiento, al lenguaje, a la selección del saber, a la escuela y su función social, a la concepción del maestro. (p. 45).

La concepción sobre pedagogía no se debe confundir con práctica pedagógica ni con el proceso de enseñanza; como se podrá observar, pedagogía es un término intangible debido a la reflexión que ejerce sobre las situaciones de formación, mientras que práctica pedagógica y enseñanza, son más concretas y evidenciables a través de las conductas del maestro y la relación con sus estudiantes. Es preciso aclarar que los problemas y necesidades que surgen en el aula de clases no son inherentes a la pedagogía; por el contrario, la pedagogía reflexiona esos problemas. Siguiendo a Zuluaga (1999) y con relación a lo expuesto, se puede comprender por qué no se debe

...confundir pedagogía con algo tan amplio como todas las prácticas de enseñanza; es decir, confundir docencia con pedagogía. Profundizar la distinción entre estos dos términos nos permitirá entender que la pedagogía va más allá de la manera de enseñar; quienes piensan lo contrario, comenten un nuevo error que consiste en atribuir a la pedagogía todos los males de la enseñanza. (p. 46).

En ocasiones se ha pretendido tomar a la pedagogía como una ciencia, despreciando su valor fundamental. Si, como ya se había mencionado, es reflexión, ¿cómo es posible que sea ciencia?, y sin embargo, fueron los discursos de la ciencia de la educación los que pudieron hacer tornar esta apreciación. El rigor de la ciencia exige con exactitud el análisis de la realidad social, pero la pedagogía requiere reflexión, interpretación y proposición de ideas para comprender el mundo que circunda. Lo anterior es necesario para atribuirle a la pedagogía, el carácter de saber, en la medida en que es más flexible con relación a las realidades educativas.

A este respecto, se tomará las concepciones de pedagogía bajo las corrientes que existen, de acuerdo con un discurso en el tiempo y el propósito que desea generar en la relación de enseñanza - aprendizaje. Es de común conocimiento que existen muchas concepciones acerca de pedagogía; sería interesante abordar cada una, pero para efectos de este libro, se acogerá las ideas contemporáneas a las cuales se puede ajustar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura crítica.

En concordancia, se tendrá en cuenta las concepciones pedagógicas pertenecientes al paradigma ecológico, las pedagogías críticas y el constructivismo. Respecto al primero, su término se refiere a considerar

las redes interpersonales en el campo educativo; esto hace referencia a la reflexión pedagógica que se ejerce sobre los distintos sujetos en la relación enseñanza - aprendizaje, punto desde el cual la reflexión toma sentido, debido a que la pedagogía se centra en los sujetos. Suárez (2000) sostiene que

Este paradigma es un modelo integrador en torno a lo educativo. Ayuda a comprender los hechos pedagógicos y educativos, partiendo del estudio de la realidad cultural, las demandas del entorno y las respuestas de los elementos de ella, así como las maneras múltiples de adaptación de los individuos al contexto. (p. 43).

Los fines de la reflexión pedagógica están enmarcados en los sujetos, el ambiente, las dificultades y los ámbitos de la vida; en esta medida se comienza a esbozar una mirada holística de los factores que inciden en la pedagogía, con un fuerte nexo entre teoría y práctica. Se considera necesario reconocer que en la formación hay presencia de diversas diferencias, las cuales son reflexionadas. El propósito de lo anterior es lograr que la enseñanza y el aprendizaje se vean reflejados en la vida de los estudiantes; o sea, el sentido pragmático.

En segundo lugar, se puede apreciar la concepción de las pedagogías críticas, que en su amplio sentido, conserva la necesidad de reflexionar todos los factores que inciden en la educación de la persona. Por su carácter crítico, desea juzgar las relaciones que se da entre los factores sociales y la educación, pretendiendo que el estudiante, en algún momento de su vida, se libere de todas las ataduras que no le permiten acceder al conocimiento. Para ampliar el sentido de esta afirmación se puede mencionar que: "Los grandes conflictos sociales, económicos y políticos de la sociedad, sustentados en la presencia de procesos opresivos y contralibertarios de la humanidad, dieron génesis a las pedagogías críticas" (Suárez, 2000, p. 45).

Siguiendo la línea de los argumentos, los sujetos en el aula toman nuevos roles, y la pedagogía reflexiona sobre ellos, destacando la capacidad de los maestros para emplear el diálogo en la construcción de hipótesis, conjeturas, juicios de valor sobre lo aprendido, que muy pronto se convertirán en herramientas para discernir los ámbitos culturales y sociales. La pedagogía crítica da otro avance en la construcción de un ser integral.

En tercer lugar, y acorde con la lectura crítica, se encuentra la concepción pedagógica desde el ámbito del constructivismo, y se dice acorde, por qué se pretende construir significados a partir de los saberes mínimos, para llegar a los conceptos amplios; entonces, la pedagogía reflexiona sobre la construcción de pensamiento a través de estrategias y técnicas cognitivas, como lo demanda el desarrollo de la comprensión y la crítica. Así, tanto para la pedagogía constructivista como para la lectura crítica, significa una constante reflexión sobre los bagajes socioculturales que enriquecen el pensamiento de significados, y cómo lo aprendido – apropiado resuelve las problemáticas del contexto y perduran en la vida.

Finalmente, se debe aludir a la pedagogía que reflexiona sobre la construcción de comprensión crítica y redes semánticas para el pensamiento, porque al revisar los próximos títulos se hará evidente que la lectura crítica corresponde a las acciones del maestro que buscan la construcción de significado al texto, sus estrategias, técnicas, modelos y niveles y siempre van a apelar por la revisión de las necesidades y las características de los estudiantes, el desarrollo de procesos cognitivos que construyen conocimiento, el inicio del proceso formativo a partir de los saberes previos, la realización de inferencias, la argumentación, el análisis, la reflexión y los juicios alrededor de un texto, así como también, la relación entre el contenido y la practicidad en la cotidianidad y el contexto cercano.

*1.1.1.4 Concepciones de didáctica.* Es importante tratar aspectos relevantes sobre la didáctica, con el fin de comprender su función dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y ampliar la percepción de las prácticas pedagógicas que están presentes en la enseñanza de la lectura crítica. Así pues, la didáctica es inherente a la enseñanza, tratando siempre de facilitar el aprendizaje; en ese sentido, se enfoca en las técnicas e instrumentos que son usados a favor de hacer entendible algún saber.

Cabe destacar que, al ser la didáctica un proceso de la enseñanza, no solo es propia del aula de clases, sino de cualquier contexto donde se dé el binomio de enseñar y aprender: en otras palabras, desde cualquier ámbito de la vida: familiar, social y cultural. Es necesario conocer esto, porque la mayoría de los aprendizajes significativos proviene de la practicidad de los conocimientos y la forma sencilla en la cual fueron facilitados. Esto a su vez, se puede reflejar en el aula de clases en la medida en que entre más fáciles y prácticas sean las técnicas

o instrumentos, mejores serán los resultados a nivel de enseñanza y aprendizaje. Desde ese punto de vista, se logra didactizar algún saber en especial.

Esto es, hacer fácil lo difícil, sin querer quitarle peso a la complejidad del conocimiento, sino simplemente, hacer comprensible lo que se ve muy lejano de aprender; entonces, en el marco de las concepciones de didáctica, cabe señalar dos puntos de vista: el primero, desde una visión teórica, evoca un discurso que se ha modificado con el transcurso del tiempo y el tipo de educación, poseedora de argumentos conceptuales. El segundo, desde una visión práctica, hace referencia a los procedimientos, técnicas e instrumentos para enseñar.

Sin embargo, la didáctica desde el enfoque teórico, ha sido tomada como ciencia, “al utilizar el método científico para conocer las posibilidades y limitaciones de la persona humana y su proceso educativo” (Villalobos, 2002, p. 47). En otras palabras, posee carácter medible, el cual ha permitido al maestro enumerar aciertos y desaciertos dentro del proceso de aprendizaje y enseñanza, partiendo de un problema de enseñanza de tipo interrogativo, para resolverlo a través de la generación de hipótesis y su corroboración en la experimentación constante del mismo proceso; así, el educador puede realizar informes objetivos que dan cuenta de los resultados obtenidos.

Ahora bien, la didáctica puede ser técnica, “al proporcionar las normas, reglas y leyes teóricas para un proceso educativo eficiente” (Villalobos, 2002, p. 47). O sea que, se basa en diferentes procedimientos para facilitar la comprensión de algún contenido o saber; esos procedimientos que son desglosados en técnicas y a su vez, en instrumentos concretos que proporcionan secuencias, instrucciones o pasos susceptibles de ser seguidos por los estudiantes de manera procesual, peldaño a peldaño, hasta conseguir el propósito establecido, siguiendo una corriente o paradigma pedagógico concreto que retroalimenta los procedimientos según bases teóricas o conceptuales.

Pero, la didáctica también es arte, “no desde el campo de la estética sino desde el campo de la invéntica, entendida ésta como el conjunto de métodos, técnicas y procedimientos para desarrollar la imaginación y la creatividad, tomando en cuenta las diferencias individuales” (Villalobos, 2002, p. 47). Al respecto, se puede mencionar que esta perspectiva sobre didáctica, alude a los procedimientos, técnicas e instrumentos, como herramientas movilizadoras de procesos cognitivos, y se convierte en verdadero arte, cuando se logra transformar el pensamiento humano en posibilidad para

fomentar la imaginación y la creatividad, como recursos necesarios para la solución de problemas reales del contexto cotidiano.

Como valor agregado, Villalobos (2002) se remite al arte, como una posibilidad de reconocer diferencias entre los estudiantes, como en realidad lo es, que no se repite, es único en sus producciones y así, en el aula de clases, cada estudiante posee sus necesidades y características únicas. Por ningún motivo la autora refiere al arte como la concepción de mirar lienzos en blanco o arcilla para modelar, sino como verdadera creación de pensamiento a través de la comprensión, la imaginación y la creatividad, como una enseñanza única, pertinente, continua y divergente, según el bagaje socio cultural de cada participante en el aula de clases.

En virtud de lo anterior, la didáctica posee un sentido amplio, ya que, al desprenderse de dos grandes procesos, implica articular en las técnicas e instrumentos, actividades valiosas que sirvan para satisfacer la práctica pedagógica y el desarrollo del pensamiento. La didáctica, a pesar de que es planificada por el maestro, pareciese que facilitara solo a la enseñanza, pero no se puede tornar de esa manera pues, por el contrario, está a favor del aprendizaje. Aunque, para efectos de esta investigación, es un proceso de retroalimentación tanto para el maestro como para el estudiante: “la didáctica es un proceso de dar y recibir” (Villalobos, 2002, p. 46), ya que el docente debe generar comprensión y pensamiento, desde la planificación hasta la apropiación de saberes.

Asimismo, la didáctica conlleva una intencionalidad, que es proporcionada por diferentes áreas del conocimiento; es decir, que la didáctica no facilita el aprendizaje, sin un saber concreto; además, no es una didáctica academicista que solo se enfoca en el desarrollo de conocimientos, sino, una didáctica integral que a través de sus técnicas y procedimientos desarrolla habilidades para desenvolverse en contextos reales.

Por su parte, la didáctica no es una nodriza que resuelve situaciones por los estudiantes; por el contrario, genera autonomía y libertad para que éstos construyan, propongan, realicen múltiples producciones, según sus capacidades; no es rígida ni memorística; es mediación y creación. A manera de síntesis, se puede considerar que

La didáctica nos ofrece los medios para que el educando, con la libertad responsable, quiera ser capaz de conducir y desarrollar su aprendizaje y

formación, y por parte del docente, guiar, mediatizar los mejores resultados en sus procesos: afán de enseñar, pasión por aprender. (Villalobos, 2002, p. 48).

Las anteriores líneas constituyen una reflexión pertinente para un tipo de didáctica coherente al proceso de formación integral, ya que es acorde a los propósitos de la investigación; pero, es necesario reconocer algunas de las concepciones sobre didáctica. Para ello se presenta las Tablas 1 y 2, que encierran diferentes concepciones acerca de didáctica, a fin de brindar un panorama más amplio del concepto y su desarrollo en el tiempo.

Tabla 1. *Concepciones acerca de la didáctica*

La didáctica		
En clasificación puede ser		
En primer lugar, didáctica general	En segundo lugar, didáctica especial	En tercer lugar, la didáctica diferencial
<p>Que se preocupa por la búsqueda constante de alternativas para el aprendizaje y la comprensión de saberes, buscando técnicas e instrumentos que sirvan para mejorar la práctica pedagógica, la enseñanza y por supuesto, el aprendizaje.</p> <p>Que se fundamenta en la interdisciplinariedad de teoría, tecnología y prácticas didácticas, además de que maneja los principios y normas básicas de la instrumentación didáctica aplicable a la organización grupal y a la orientación personal, generando reflexión de los procedimientos didácticos. (Villalobos, 2002, p. 49).</p>	<p>Está basada en las diferentes corrientes, saberes, conocimientos o asignaturas que definen los propósitos de la enseñanza. A su vez, las técnicas e instrumentos en los que se apoya, están direccionados al desarrollo de habilidades específicas. Para esta clasificación, la didáctica se centraliza en un saber.</p> <p>“En la didáctica especial hay diferentes niveles, determinados por la amplitud y homogeneidad de los contenidos, por un lado, y por las funciones mentales y didácticas puestas en juego por otro” (Villalobos, 2002, p. 49).</p>	<p>Propende por analizar las capacidades de los estudiantes y parte de ello para lograr fomentar aprendizaje; en este caso, toma en cuenta individualidades, características y necesidades. Puede ser mayormente transversal e integradora de conocimientos.</p> <p>“En la orientación de la didáctica diferencial está la enseñanza personalizada, centrada en las decisiones singulares y personales de cada estudiante” (Villalobos, 2002, p. 50). Se sustentan de ciencias cooperantes, como la psicología, para el proceso de enseñanza y aprendizaje, para discriminar el desarrollo evolutivo pertinente frente a los contenidos y muchas disciplinas más.</p>

Fuente: Villalobos (2002).

De la Tabla 1 se puede rescatar la didáctica general, que es un asunto que acompaña permanentemente al proceso de enseñanza y aprendizaje, que se torna bidireccional, en la medida en que contribuye a los dos procesos ya mencionados; además, favorece al mejoramiento continuo de los procedimientos didácticos, a favor del acompañamiento a los estudiantes. A manera general, se podría decir que se preocupa por la educación de hoy en día. Por su parte, la didáctica especial se enfoca en ciencias y conocimientos concretos. Y a nivel diferencial, como una aproximación a la integración de las ciencias para el aprendizaje integral.

Por otra parte, es necesario señalar algunas concepciones acerca de la didáctica a través del tiempo y de los discursos pedagógicos de autores importantes que han realizado aportes a la construcción de la misma.

Tabla 2. *La didáctica desde algunas concepciones*

---

<p><b>Mantiene una concepción tradicional</b></p>	<p>Esto es, recorrer en el tiempo y llegar a la concepción tradicional, cuyos fines se refieren a la capacidad para acumular conocimientos científicamente validados, y supuestamente necesarios e idóneos para ser aprendidos; la enseñanza es dependiente de un discurso enciclopedista y mecanicista.</p> <p>En otras palabras, la didáctica tradicional no presenta un diálogo de construcción entre estudiante y alumno; los niveles de justicia en el aula se inclinan siempre hacia el maestro, facilitando la falta de creatividad frente a la vida real, y sesgando el desarrollo del pensamiento desde todas sus dimensiones; a su vez, las técnicas e instrumentos didácticos son escasos; el estudiante es un receptor sujeto para modelar por los principios que establece su profesor.</p>
---	--

---

---

**Por otra parte, mantiene “el pasado, presente de la pedagogía y la didáctica”** (Zuluaga, Echeverri, Martínez, Quiceno, Sáenz y Álvarez, 2011).

Zuluaga, Echeverri, Martínez, Quiceno, Sáenz y Álvarez (2011) hacen un recorrido por diferentes discursos pedagógicos para analizar la importancia de la didáctica. Vale mencionar que la didáctica está permeada por procedimientos que pueden ser métodos, técnicas e instrumentos a favor de la enseñanza, para que ésta sea eficiente, que el conocimiento sea de acceso a toda persona, que en lo difícil se encuentre la facilidad y a su vez no sea un tema de sabios, sino la contribución al aprendizaje de cualquier alumno.

Al mismo tiempo, se rescata a la escuela, al espacio donde se da la relación entre maestro y alumno, donde nacen las relaciones didácticas entre el conocimiento y el aprendizaje.

Cabe subrayar en este pequeño recorrido que, bajo la interpretación de los autores sobre Comenio y Pestalozzi, el aprendizaje no es mérito de la pedagogía por sí sola; es gracias a la relación de la enseñanza y el aprendizaje donde se da el nacimiento de la didáctica, y que, a su vez, se cualifica de diferentes ciencias.

Los autores también acogen los planteamientos de Rousseau, quien retoma el carácter social del proceso de enseñanza y aprendizaje, rescatando el tipo de educando que se desea formar para la vida y la sociedad. La didáctica se torna más interactiva con el contexto del estudiante y trasciende a ser práctica en la medida en que se puede experimentar con lo que se desea aprender.

Ahora bien, al revisar las reflexiones sobre los tres personajes importantes en el desarrollo de la didáctica, los autores proponen un hilo conector entre ellos, así:

Las elaboraciones de Rousseau enlazan el orden pedagógico con el orden social. Si bien Comenio había pensado la escuela, Pestalozzi hace de la educación un concepto social, y Rousseau hace de la enseñanza un proceso social y de formación del hombre (p. 67).

---

---

De lo anterior se puede mencionar que, frente al desarrollo de la didáctica, los diferentes discursos pedagógicos han potencializado a una formación completa; cada uno de ellos realiza sus aportes para que cada vez, se torne a favor de las prácticas pedagógicas apropiadas, y se pueda evidenciar cómo el procedimiento didáctico empieza a pensar en beneficio de los estudiantes, favoreciendo el proceso social y de formación que se lleva a la práctica; es decir, no hay didáctica estática; hay didáctica interactiva en el proceso formativo que es susceptible al cambio, en la medida en que se centra en las necesidades de los estudiantes y el cambio del tiempo.

Para continuar con las reflexiones que hacen Zuluaga et al., (2011) sobre algunos aspectos evolutivos en el tiempo, empapándose de concepciones pedagógicas, se alude a “Herbart: el maestro debe saber tanto de pedagogía como de la ciencia que enseña” (p. 68). Este aporte se considera necesario, ya que evoca la necesidad de dominar el saber específico a favor de poderlo didactizar; tanto el saber pedagógico como el específico son recíprocos; ninguno se presenta solo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque no se puede guiar sin saber cómo hacerlo, ni mucho menos sin conocer con qué hacerlo.

Para concluir con el recorrido, como ya se mencionó, la didáctica se nutre de diversas áreas y de múltiples conocimientos, pero para saber enseñarlos se necesita conocer de pedagogía. Una de las dificultades que se presenta en las prácticas pedagógicas, es el dominio del saber específico, por la carencia de técnicas, instrumentos y procedimientos para hacerles comprender a los estudiantes. En síntesis, “Herbart dice: el maestro debe saber tanto de pedagogía como de la ciencia que enseña, así pues, el maestro debe manejar dos ciencias: la que enseña y la que fundamenta su razón de ser” (Zuluaga et al, 2011, p. 68).

---

Fuente: Villalobos (2002) y Zuluaga et al., (2011).

De la Tabla 2 se puede inferir que la didáctica ha tenido un desarrollo importante dentro del campo de la educación, pues ha logrado evidenciar cambios significativos para favorecer la enseñanza y el aprendizaje. Ha manifestado gran preocupación por el maestro y a su vez por el alumno. Se puede considerar que, sin didáctica, el maestro no se trazaría un rumbo; sus caminos se tornarían difusos, ambiguos, perjudicando algunos de los procesos, ya sea de enseñanza o de aprendizaje.

El pequeño recorrido que se realizó anteriormente hace tomar conciencia de la variedad de concepciones que se podría encontrar sobre didáctica, haciendo un estudio minucioso de los diferentes discursos pedagógicos en el tiempo.

Pero, es interesante reconocer que algunas propuestas de didáctica prevalecen hoy en día; fácilmente conllevan la autorreflexión de la práctica pedagógica, para lograr identificar en qué etapa transcurre actualmente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Uno de los aportes valiosos de la revisión de las concepciones de didáctica que se considera relevante para la investigación, es saber reconocer la importancia de enfocar la didáctica a favor de la enseñanza y el aprendizaje, lograr enfocarla a la formación integral, y generar cambios en los educandos para su vida, lo cual se logra a través de la articulación y el equilibrio en el discurso entre pedagogía y el saber específico. Con respecto a las prácticas pedagógicas que motivan a la lectura crítica, es necesario mediar entre todos los contenidos que conllevan este saber y la forma correcta en la que se los puede guiar.

Para concluir respecto a las concepciones de didáctica, se puede mencionar que la investigación estuvo interesada en promover estrategias pedagógicas y didácticas, donde se logró guiar el aprendizaje de los estudiantes, partiendo por la reflexión de las didácticas empleadas, para lograr correctos procedimientos, técnicas e instrumentos que promuevan en los estudiantes la comprensión de aspectos de la lectura crítica, puesto que, en ocasiones se tiene claro cómo enseñar, pero existen vacíos conceptuales del saber específico en los maestros, o por su parte, existe mucha claridad sobre la lectura crítica, pero las clases son tradicionales de trasmisión de conocimiento, ya que hace falta incursionar en prácticas pedagógicas significativas.

*1.1.1.5 Elementos de la didáctica.* A fin de continuar ampliando aspectos inherentes a la didáctica, es muy importante destacar que, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los momentos de la didáctica desempeñan un papel muy importante, por cuanto determinan las funciones concretas que ésta cumple en el proceso formativo. En este orden de ideas, se remite a momentos como: diagnosticar, planear, realizar y evaluar que, apoyados en los elementos de la didáctica, pueden constituirse en elementos de orden humano -maestro y estudiante-; de propósitos, según el área o asignatura;

de orden en cuanto a los materiales conceptuales a ser enseñados, los pasos a seguir, los recursos, el tiempo y el lugar.

En este sentido, Villalobos (2002) propone una clasificación conforme a la concordancia entre los momentos y los elementos didácticos, así:

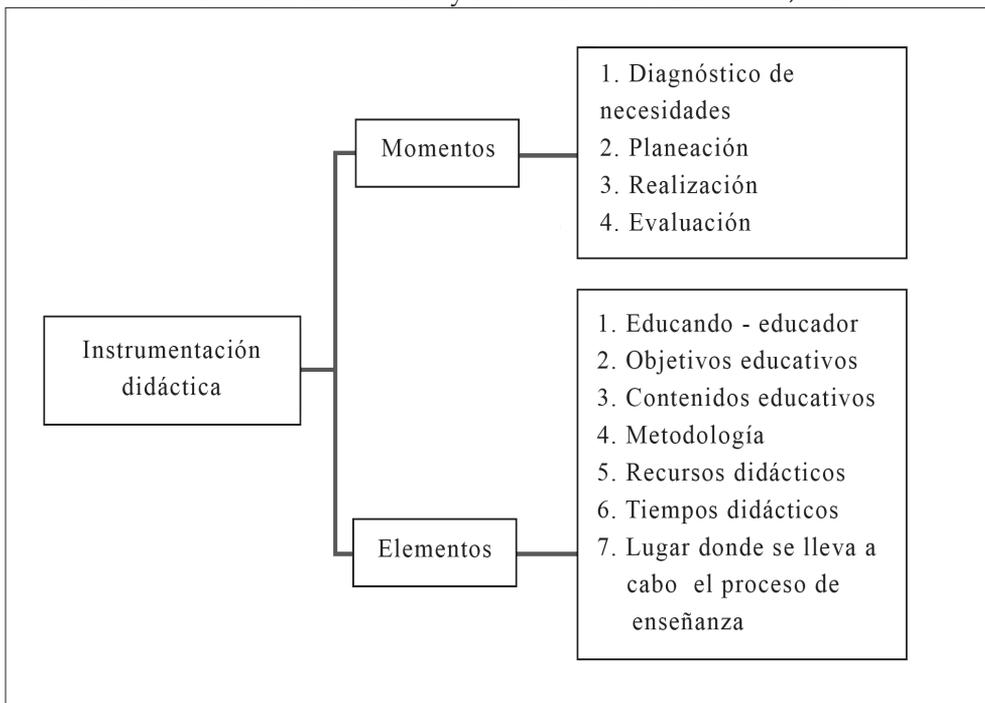


Figura 3. Instrumentación didáctica.

Fuente: Villalobos (2002, p. 54).

Los elementos de la didáctica cumplen una función de gran relevancia, pues con ellos se logra dar la enseñanza y el aprendizaje; de esa manera, trabajan con la misma importancia para favorecer la práctica pedagógica y la apropiación del conocimiento. El maestro y el estudiante están en primer lugar; se caracterizan por su función en el aula de clases; el maestro es el mediador de conocimientos y acompañante permanente del proceso de formación, y el estudiante es un ser activo, con capacidades y necesidades particulares, que participa de la construcción de saberes.

En segundo lugar, están los objetivos educativos, referentes a los propósitos macro de la enseñanza; en este punto el maestro vislumbra la importancia y la incidencia de enseñar algún contenido en especial; es decir, responde a la pregunta ¿para qué se enseña algún conocimiento? Dentro de este interrogante, es sustancial considerar el sentido amplio que el contenido debe tener y que sirva para la vida; esto es, que pueda ser aplicado a situaciones concretas, que contribuya a un aprendizaje duradero y que pueda trascender de los muros del aula, a la vida cotidiana. Este elemento didáctico se apoya de un momento fundamental: la planificación; solo así, bajo el saber específico y el pedagógico, se puede discernir entre lo más importante para el estudiante. En efecto, se puede considerar que los objetivos educativos “deben abarcar las tres áreas de desarrollo: Conocimiento, Actitudes y Habilidades para lograr una formación integral” (Villalobos, 2002, p. 55).

En tercer lugar, están los contenidos educativos; es decir, los conocimientos concretos que se debe enseñar y aprender, los cuales abarcan el cómo y el qué enseñar en el aula de clases, teniendo en cuenta el desarrollo evolutivo de los estudiantes, las habilidades y competencias que se desea formar, para lo cual se debe seguir las pautas o directrices que se ha establecido para determinados grados de escolaridad. En ese sentido, los contenidos educativos responden a los lineamientos o parámetros institucionales y, como valor agregado, deben contribuir a satisfacer las necesidades de los estudiantes. “Los contenidos educativos son valores culturales. Deben satisfacer las necesidades del educando y responder a los objetivos educativos que se pretende lograr. Tienen que ser éticos y pedagógicos” (Villalobos, 2002, p. 55).

En cuarto lugar, se encuentra la metodología, la cual señala el camino a seguir para llegar a la comprensión de los conocimientos; puede venir trazada y el maestro la réplica o, por su parte, es diseñada en la planificación, la cual debe evocar pasos consecutivos para lograr un propósito. Las pautas que lleva la metodología pueden estar expresadas en métodos, técnicas e instrumentos. Por una parte, los métodos se desprenden de un paradigma pedagógico, señalando tipos de caminos a seguir, tipos de funciones y roles dentro del aula de clases; la técnica es la herramienta con la cual se procede a enseñar; ésta puede ser de carácter teórico o conceptual; es explicativa, pero se materializa en instrumentos para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En quinto lugar, se puede hacer alusión a los recursos didácticos, referidos a los elementos de apoyo para llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje. Cabe resaltar que los recursos dan respuesta a la pregunta: ¿con qué enseñar? y esto a su vez tiene relación con los materiales y recursos institucionales de tipo académico, logístico, administrativo, financiero, recursos visuales o auditivos, entre otros. Los recursos no deben ser pretenciosos y deben ser construidos con lo disponible en el contexto; además, desarrollan creatividad e innovación dentro de la planificación del maestro. No está por demás mencionar que los recursos didácticos pueden ser adaptados a la metodología que se emplea y la situación de aprendizaje que se planifica.

En sexto lugar, se alude al tiempo. En la planificación, el maestro debe concebir las posibilidades de tiempo, prever su discurso y las actividades de formación, a fin de tener claro el tiempo de enseñanza y el de interacción. En ese mismo orden de ideas, sirve para estructurar las situaciones de aprendizaje y lograr potencializar las habilidades de los estudiantes. El tiempo no puede ir en contra de la enseñanza y no debe existir justificante a los vacíos de conocimiento por la premisa del tiempo. En virtud de lo mencionado, es el docente el que planifica para rescatar los contenidos más relevantes y no dejar pasar el tiempo con temas o procedimientos innecesarios.

En séptimo lugar, dentro de los elementos didácticos, es oportuno tener en cuenta el espacio -el lugar-, que guía a la pregunta: ¿Dónde enseñar? Se puede considerar que, dentro de la formación institucionalizada, el lugar se refiere al aula de clases; pero, hoy en día, es importante que otros ambientes tomen significado para lograr la relación de enseñanza y aprendizaje, y aprovechar todos los espacios dentro y fuera de la institución, para construir conocimiento. Obviamente, para lograr el proceso formativo se esperaría que el lugar sea agradable y posea todas las condiciones necesarias para generar un buen clima escolar.

Finalmente, a través de la interpretación de los postulados que presenta Villalobos (2002), se logra identificar una serie importante de preguntas, para comprender la secuencia de los elementos didácticos; por ello, se toma esas interrogaciones y se elabora un representador gráfico, a favor de facilitar la comprensión y la interpretación de los elementos didácticos, de la siguiente manera:

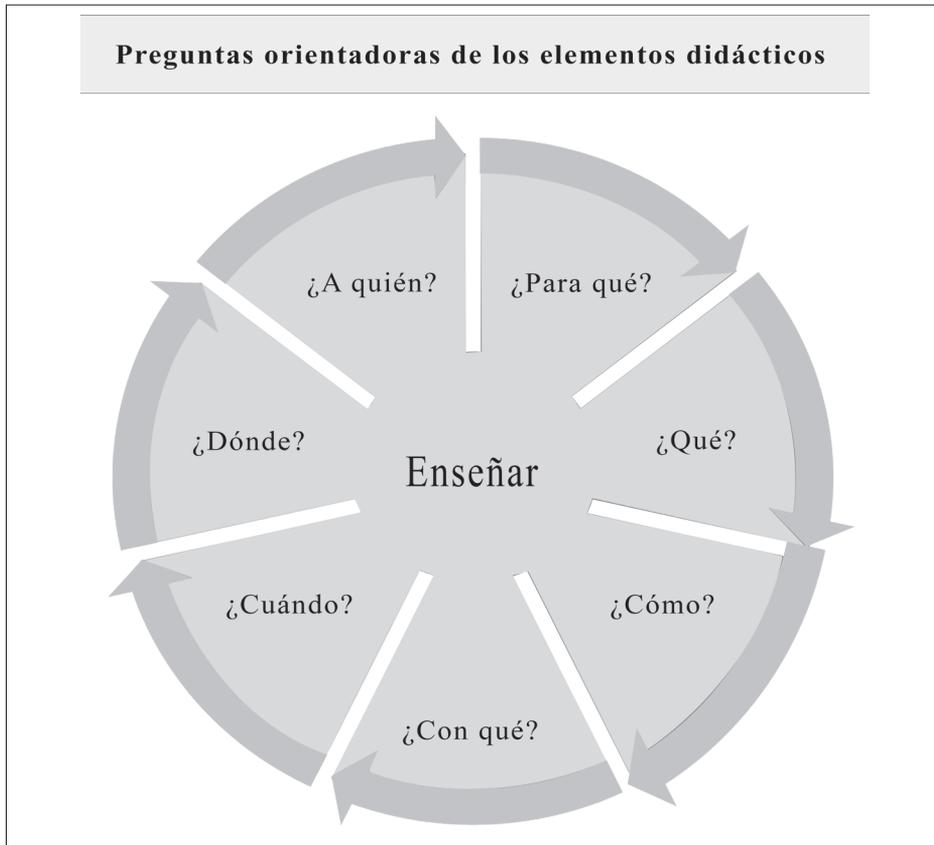


Figura 4. Preguntas orientadoras de los elementos didácticos.

Fuente: Villalobos (2002).

Siguiendo la misma línea de estudio, es esencial abordar una temática fundamental en el desarrollo del proceso de formación de los estudiantes; se trata de la secuencia didáctica, la cual se convierte en elemento base para fomentar la adquisición de nuevos saberes.

En ese sentido, se puede mencionar que la secuencia didáctica es un elemento clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje; se desprende del momento de planificación y establece actividades concretas para los estudiantes. Las actividades deben ser secuenciales y procesuales, garantizando así el seguimiento de pasos para lograr la apropiación de algún tema o contenido. Por lo tanto, la secuencia didáctica es necesaria para mediar entre los saberes y la interiorización de los conocimientos.

Brevemente, para ampliar el concepto, se puede indicar que “las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (Tobón, Pimienta y García, 2010, p. 20).

De acuerdo con las líneas anteriores, la secuencia didáctica es ordenada y contempla los niveles de aprendizaje y los factores influyentes en el mismo, como pueden ser, los procesos cognitivos, la edad de los estudiantes, las competencias que se desea fomentar y la creatividad para que los educandos se sientan atraídos hacia la secuencia didáctica. Por ello, las situaciones de aprendizaje deben ser coherentes, pertinentes y tener presentes todos los elementos didácticos, relacionados con la promoción de la lectura crítica, que como tal, no es un contenido, puesto que encierra muchas habilidades y destrezas para ser desarrolladas en los estudiantes; además, la lectura crítica es un aprendizaje que contribuye a la vida de los educandos y aporta a la solución de situaciones y problemas de la vida cotidiana, aún más entendiéndose ésta, como el fundamento principal del pensamiento crítico. Sobre la base de las ideas expuestas, Tobón et al. (2010) proponen un cuadro que describe los componentes de la secuencia didáctica, así:

Tabla 3. *Principales componentes de la secuencia didáctica por competencias*

Situación problema del contexto	Problema relevante del contexto por medio del cual se busca información.
Competencias para formar	Se describe la competencia o competencias que se pretende formar
Actividades de aprendizaje y evaluación	Se indica las actividades con el docente y las actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes.
Evaluación	Se establece los criterios y evidencias para orientar la evaluación del aprendizaje, así como la ponderación respectiva. Se anexa las matrices de evaluación.
Recursos	Se establece los materiales educativos requeridos para la secuencia didáctica, así como los espacios físicos y los equipos.
Proceso metacognitivo	Se describe las principales sugerencias para que el estudiante reflexione y se autorregule en el proceso de aprendizaje.

Fuente: Tobón et al. (2010, p. 22).

Si se apela a cada uno de los componentes de la secuencia didáctica, se podrá identificar que estos conllevan un orden sistemático que logra responder al desarrollo de habilidades en los estudiantes; en este sentido, se partirá por reflexionar sobre cada uno de estos, empezando por 'la situación problema del contexto', referente a la capacidad del maestro para lograr relacionar los conocimientos con aspectos de la vida real del alumno, a fin de que el aprendizaje sea más entendible y mayormente significativo; se puede mencionar que, a través de una situación problema, se expone las competencias de los estudiantes y es así como éstas son desarrolladas, sin la presencia de la memorización y las secuencias repetitivas, ya que el valor de la comprensión es saber poner en práctica lo aprendido, en el momento necesario.

De allí pues que el docente, dentro del dominio del saber pedagógico y específico, necesita reconocer hacia qué meta enfocará la secuencia didáctica; por ello, en un segundo lugar se encuentran las 'competencias a formar'. Si bien el conocimiento es muy amplio, se debe delimitar las competencias necesarias a desarrollar en los educandos, optimizando para ello los elementos didácticos y dedicando mayor atención a los saberes necesarios. De igual manera, se debe rescatar que cada área del conocimiento posee sus propias competencias genéricas y específicas; es el caso de la presente investigación, que trabaja con la lectura crítica y concibe a las competencias interpretativa, argumentativa, propositiva y la comunicativa.

Al mismo tiempo, un tercer aspecto fundamental dentro de la secuencia didáctica, es tener presentes las 'actividades de aprendizaje y evaluación'. Cabe reiterar la importancia de la planificación de la enseñanza, ya que en ese momento es donde el maestro conjuga el saber pedagógico con el específico, y esboza las actividades de carácter coherente y pertinente para lograr avanzar en el desarrollo de las competencias seleccionadas. Las actividades deben ser mérito de una construcción continua del conocimiento; deben evidenciar las habilidades de los estudiantes a través de la mediación docente - estudiante y de igual modo, en el aprendizaje autónomo.

El cuarto componente de la secuencia didáctica es la 'evaluación', en concordancia con las situaciones de aprendizaje, referentes a un proceso continuo y permanente que valora el progreso del estudiante, el cual media

entre lo cuantitativo y cualitativo, encontrando el equilibrio evaluativo en la práctica pedagógica y garantizar así verdaderos juicios de valor, que ayuden tanto al maestro como al estudiante a crecer en la enseñanza y el aprendizaje de determinadas competencias. Para ello se establece criterios a ser alcanzados, y variadas técnicas e instrumentos de evaluación que no se salgan de la formación integral ni utilicen el concepto de evaluación para generar actitudes negativas frente al proceso de aprendizaje, como es, la evaluación como poder o por el momento.

El quinto componente de la secuencia didáctica son los 'recursos' que, como bien se señaló en los elementos de la didáctica, tienen la función de generar creatividad en el maestro para crear materiales idóneos en la generación de aprendizaje; de igual manera, los recursos permiten el funcionamiento de la didáctica; se debe tener en cuenta lo que está a la mano del contexto educativo, dentro y fuera del aula.

Siguiendo el orden anterior, el sexto componente de la secuencia didáctica es el 'proceso metacognitivo', para lograr que los estudiantes reconozcan sus errores en el proceso y puedan solventarlo por sí mismos, llegando ser autores de su propio aprendizaje; se trata de, generar reflexión constante en el rol de estudiante y el rol del maestro, tomando conciencia de las debilidades y fortalezas dentro de la secuencia didáctica.

Para finalizar, se presenta un ordenador gráfico que sintetiza el proceso de la secuencia didáctica de esta manera:

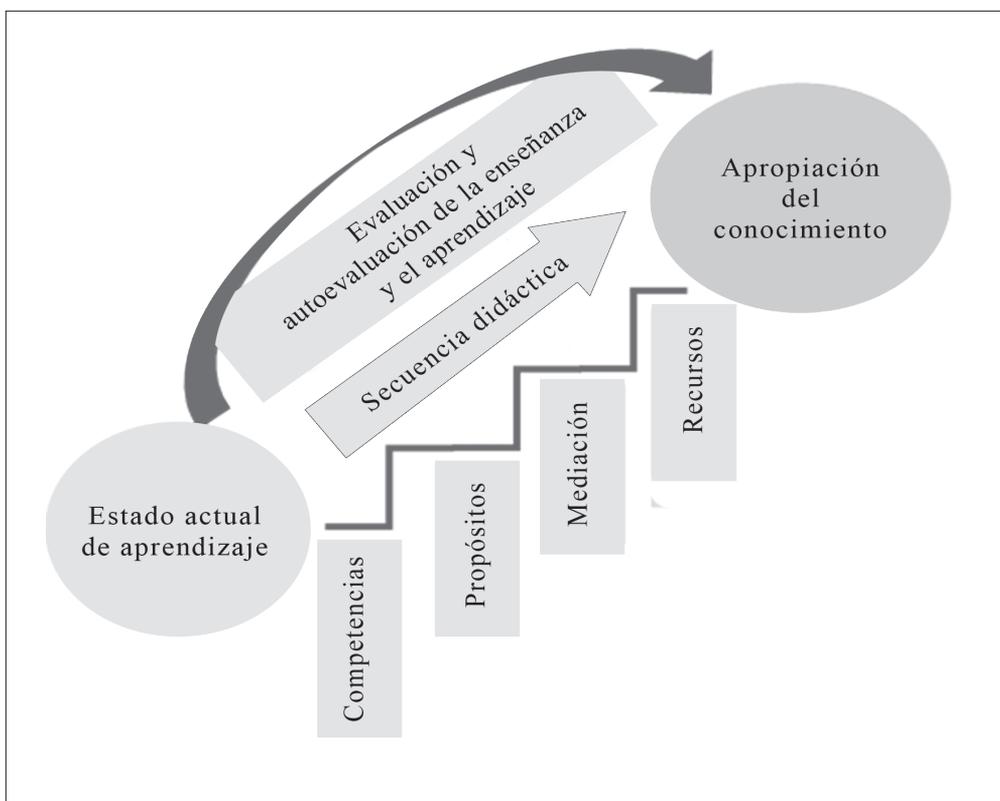


Figura 5. La secuencia didáctica.

1.1.1.6 *Motivación, actitud e interés en la educación.* Una vez estudiado el discurso didáctico, para el desarrollo de la investigación se hace necesario abarcar la motivación, la actitud y el interés presentes en el acto de enseñar y aprender. Los maestros deben considerar la importancia de motivar a los estudiantes hacia el estudio de los diversos temas; es decir, depende del grado de interés que surja en el estudiante, el apropiar fácilmente algún conocimiento, tornarlo así más significativo, y propender para que sea duradero. Por ello, es necesario alcanzar a visualizar el concepto de motivación.

Dentro de esta visión del proceso, es imprescindible conocer a los estudiantes e interactuar con ellos para identificar sus gustos e intereses, ya que el punto de partida de la motivación es "la forma cómo las influencias personales sobre la motivación se unen para consolidar la motivación para aprender" (Woolfolk, 2010, p. 375).

Por consiguiente, para comprender la incidencia de la motivación en el proceso formativo, se hace necesario ampliar aún más el concepto, aludiendo a la motivación “como un estado interno que activa, dirige y mantiene el comportamiento” (Woolfolk, 2010, p. 377), convirtiéndose en una de las herramientas más importantes para el aprendizaje, en la medida en que regula el comportamiento y centra la atención en lo que se debe aprender. Como se puede percibir de manera global, éste es un proceso complejo que muchas veces no se toma en cuenta, y todo intento que hace el maestro por enseñar en su secuencia didáctica, se torna fallido.

Bajo esta perspectiva, la motivación se activa por diferentes factores; algunos pueden ser internos, como la necesidad de saber más, indagar, o satisfacer el mismo deseo de llegar a una meta. También pueden ser externos, referidos a todo lo que es motivante, agradable y llamativo a través de los sentidos. Se podría decir que la motivación es la fuerza que lleva a realizar cualquier esfuerzo, pese a cualquier circunstancia.

En lo que se refiere a la motivación, se puede distinguir dos clases dentro de la misma, propuestas por Woolfolk (2010); una de ellas es la ‘motivación intrínseca’, que hace relación a las fuerzas internas que conllevan perseguir una meta por satisfacción personal. En este tipo de motivación son manifiestas todas las capacidades que están al alcance, a fin de llegar al propósito planteado.

De ahí que el proceso educativo debería ser un estado en el cual los estudiantes logren interesarse por superar sus vacíos conceptuales y, dentro de ello, se formen en la incertidumbre, como uno de los factores que incidirá en tomar la formación como un reto personal, al cual se debería colocar todas las capacidades a favor de solventar ese vacío conceptual. Pero, como es de común conocimiento, muchas de las motivaciones se mueven a través de los gustos, preferencias y necesidades particulares; en ese sentido, no a todos los educandos les interesan las mismas áreas del conocimiento y, por ende, no existe el mismo nivel de motivación.

Sin embargo, ante las anteriores líneas se puede mencionar otra de las clasificaciones, como la ‘motivación extrínseca creada por factores externos’. Cuando se alude a los factores externos, se está recurriendo a todas las directrices que condicionan al aprendizaje; es preciso señalar que ir a la escuela no puede ser una motivación intrínseca, ya que no a todos les gusta

ir al colegio, ni muchos menos el profesor que dirige la clase; sin embargo, es un deber ir a la escuela y el no hacerlo, acarrea implicaciones personales, familiares, sociales y culturales para toda la vida. Entonces, en cierta manera la motivación extrínseca se ve condicionada por ‘recompensas y castigos’.

Visto de otro modo, la ‘motivación extrínseca’ que depende de los factores externos, puede referirse a todos los recursos que son empleados en la secuencia didáctica; esto a su vez se refiere a la calidad de los recursos que llaman la atención de los alumnos y regulan su comportamiento. Probablemente el contenido no sea motivador, pero la situación de aprendizaje puede incluir elementos novedosos para captar la motivación. No obstante, no todo genera interés; por ello, se debe buscar el equilibrio entre las dos motivaciones y mediar entre los intereses y las reglas que condicionan al comportamiento.

De esta línea argumental se puede concebir que las motivaciones intrínseca y extrínseca pueden ser empleadas, dependiendo de las concepciones y perspectivas de la motivación, tal como lo presenta Woolfolk (2010) en la Tabla 4.

Tabla 4. *Las Cinco Perspectivas de la Motivación*

Fuente de motivación	Conductista	Humanista	Cognoscitiva	Cognoscitiva social	Sociocultural
	Extrínseca	Intrínseca	Intrínseca	Intrínseca y extrínseca	Intrínseca
Influencias importantes	Reforzadores, recompensas, incentivos y castigos	Necesidad de autoestima, autorrealización y autodeterminación	Creencias, atribuciones del éxito y del fracaso, expectativas	Metas. Expectativas, intenciones, autoeficacia	Participación comprometida en comunidades de aprendizaje. Mantenimiento de la identidad a través de la participación en actividades grupales

Principales teóricos	Skinner	Maslow Decl	Weiner Graham	Locke y Latham Bandura	Lave Wenger
----------------------	---------	-------------	---------------	------------------------	-------------

Fuente: (Woolfolk, 2010, p. 380).

De la Tabla 4 se puede inferir que existen diferentes perspectivas con respecto a la motivación; por lo tanto, cada secuencia didáctica deberá contemplar a qué características de la motivación extrínseca e intrínseca se desea apuntar. Se considera importante lograr el equilibrio entre las dos motivaciones, dado que no se puede negar ni mucho menos desligar, de las predisposiciones que están establecidas institucionalmente; es decir, de los condicionantes dentro de la enseñanza; pero eso no deberá quitarle importancia a buscar dentro de la didáctica, acciones que propendan por la motivación intrínseca.

Como resultado de las consideraciones señaladas, es preciso mencionar que la motivación posee unos factores esenciales que pueden ser incluidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para empezar, se dará estudio a las necesidades de los estudiantes, las cuales movilizan el proceso de enseñanza; en el momento de la planificación, el docente debe considerar con qué cuenta y en qué estado están sus estudiantes, lo cual es un aporte y un avance hacia la motivación intrínseca, comprendiendo que estos siempre desean satisfacer esas necesidades.

Otro de los factores que incide en la motivación es ‘la autodeterminación’, entendida como la capacidad para sentir satisfacción personal, en la medida en que la persona se siente competente y capaz para desarrollar un reto y generar confianza en sí mismo, lo que implica sentirse aceptado por parte de un grupo social. En ese orden de ideas, la enseñanza debe poseer elementos que aporten a la construcción como persona, desde el reconocimiento de las capacidades y, por el contrario, no tornar los saberes, imposibles de alcanzar. El discurso del docente es determinante en cuanto incluye palabras de motivación y superación.

Desde la perspectiva de Woolfolk (2010), si en la enseñanza se propende hacer creer a los estudiantes en sí mismos y fomentar la autonomía en la decisión de las

propias soluciones a los problemas, se puede generar interés y creatividad frente a alguna situación en el aprendizaje. Cuando el estudiante posee protagonismo en la propia construcción del aprendizaje, logra considerar el trabajo importante; por ende, se apropia de los propósitos de la actividad y las interioriza para autorregularse, motivarse y centrarse en las actividades.

No solo es la autorregulación, sino las metas, otro de los factores incidentes en la motivación; éstas son, “lo que un individuo lucha por lograr” (Woolfolk, 2010, p. 383); se las puede concebir como las intenciones que conllevan la persistencia en el camino por alcanzar un objetivo a corto o largo plazo. Una meta propuesta de manera personal activa la motivación, independientemente de los esfuerzos que se requiere. Por otra parte, una meta común reta al estudiante y suele facilitar el aprendizaje en la búsqueda constante de información.

Por su parte, las creencias acerca del conocimiento o creencias epistemológicas son otro factor que permea a la motivación; ésta, según Woolfolk (2010), se refiere a la pregunta: ¿Qué piensan acerca del conocimiento? Es decir, cómo los estudiantes perciben la importancia de algún tema en especial y su utilidad para la vida; también, son las técnicas o estrategias que cada estudiante emplea para la comprensión de algún conocimiento.

Cabe considerar que, dentro del marco de la motivación, otros de los factores influyentes son: el interés, la curiosidad y la ansiedad. En primera instancia, el interés está ligado a la autorregulación en el proceso de aprendizaje, donde es evidente que el estudiante se centra para la realización de una actividad; dentro de éste, se considera importantes, los propósitos que se establece a manera personal, y el deseo de profundizar el tema que se está estudiando. Es preciso señalar que cada estudiante posee sus propios intereses y siempre deseará satisfacerlos para su tranquilidad personal; de ahí que “siempre que sea posible, es útil relacionar los contenidos académicos con los intereses individuales perdurables de los alumnos” (Woolfolk, 2010, p. 393), lo cual remite a conocerlos y poder caracterizar sus intereses, canalizando el aprendizaje a través de alguno de esos.

La motivación necesita de la curiosidad, ampliando las posibilidades de querer conocer más; es poder enseñar conforme a la incertidumbre y el querer

saber cada vez más del tema que se estudia. Para lograrlo, se debe partir de los pre-saberes de los estudiantes, ya que esas son las bases conceptuales principales para la generación de curiosidad y, por otra parte, hacer tomar conciencia a través de la autorreflexión sobre los saberes que necesitan mayor ampliación.

Es importante subrayar que otro de los factores que se manifiesta en la motivación, es la ansiedad, pero en esta ocasión, como un factor dañino que puede llevar al lado negativo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Cuando el estudiante siente angustia frente al proceso, quiere decir que no está interesado ni mucho menos considera agradable la situación de aprendizaje; en gran parte, esto puede suceder porque el docente enfoca de manera negativa la secuencia didáctica y genera miedo u otras emociones contraproducentes al aprendizaje.

Para dar fin a las generalizaciones anteriores, se rescata los aspectos más importantes de las contribuciones que realiza Woolfolk (2010), para diseñar un ordenador gráfico en función de comprender los factores incidentes en la motivación, interés y actitud en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

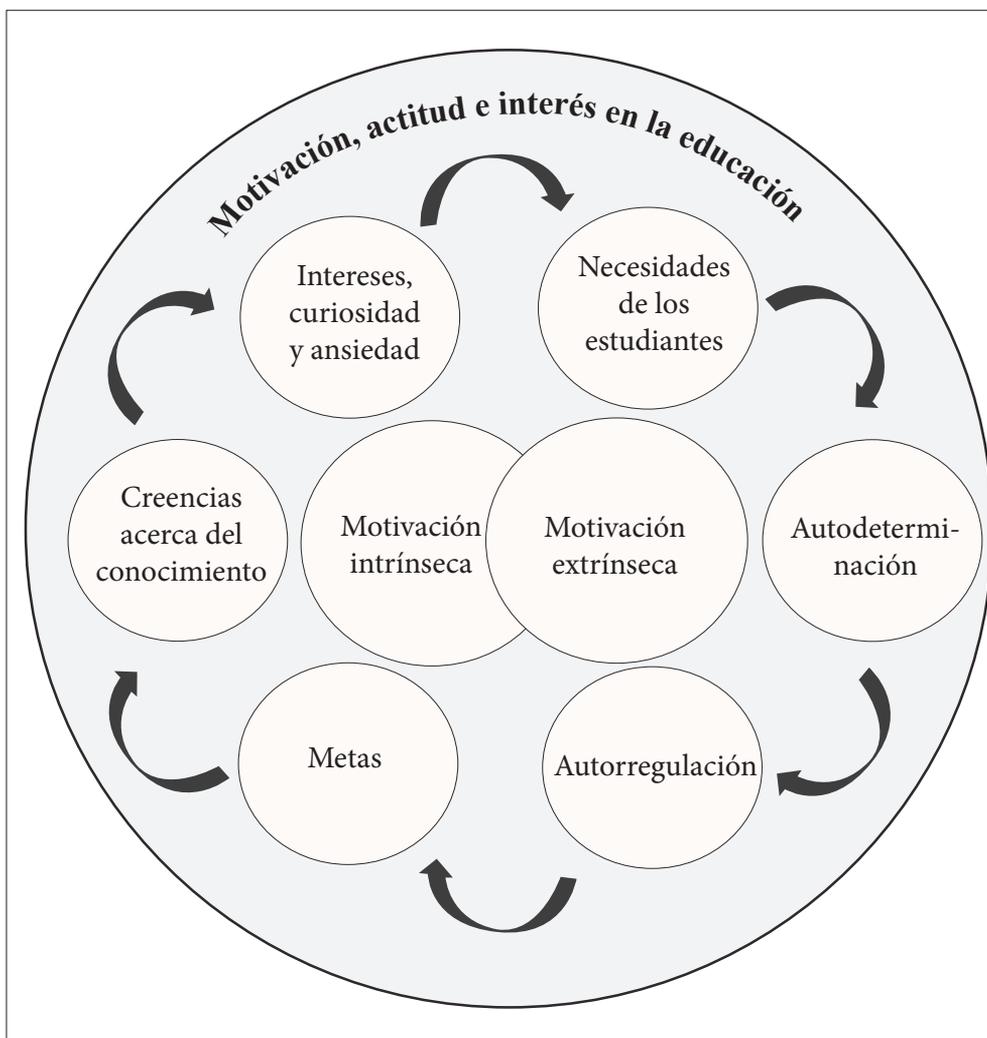


Figura 6. Motivación, actitud e interés en la educación.

Fuente: Woolfolk (2010).

**1.1.2 La lectura en el contexto educativo.** Con relación a la lectura en el contexto educativo, es necesario hacer un preámbulo que lleve a considerar las prácticas actuales en la básica primaria; en primer lugar, la escuela se ha encargado de transformar el concepto de lectura, llevándolo a la memorización y la decodificación primaria; resultado de lo dicho, se evidencia en las

aulas de clases a estudiantes que alcanzan a descifrar el mensaje, pero no comprenden el significado; lo anterior es producto de métodos tradicionales que conciben a la lectura como un proceso secundario.

En segundo lugar, en la escuela no se potencializa los hábitos lectores, puesto que se da prioridad a enseñar estructuras gramaticales y usos correctos de signos, de tal manera que la lectura se reduce significativamente. Además, los docentes no motivan el acercamiento a los textos e influyen en la formulación de preguntas literales que no fortalecen las capacidades de los estudiantes, como: analizar, reflexionar, deducir, inferir, generar hipótesis, proponer y argumentar.

En tercer lugar, en las aulas de clases se puede encontrar que la lectura tiene menos importancia, debido a las diferentes actividades que ha de desempeñar el estudiante y la extensión de los contenidos que debe aprender como requisitos. Por su parte, los docentes se ven saturados ante toda la información que deben enseñar y por ende, dejan la lectura en un segundo plano, aunado a lo cual, algunos de ellos no han caído en cuenta que todas las áreas del conocimiento giran en torno a un adecuado proceso lector; entonces, de esta manera el acto de leer pierde relevancia con relación a otras prácticas formativas, dando lugar a un desequilibrio de las habilidades lectoras en los estudiantes y, probablemente, si no existe comprensión, no habrá certeza de que los demás conocimientos a los cuales se les ha dado relevancia, estén siendo comprendidos.

En último lugar, frente a la lectura en el contexto educativo y el panorama que se presentó en las anteriores líneas, en la educación actual es necesario estudiar las diferentes generalidades de este proceso para ampliar la comprensión del concepto y abordar aspectos relacionados con la lectura crítica, las concepciones de enseñanza y aprendizaje de la literacidad crítica y, en virtud de esto, aspectos sobre la evaluación para dicho proceso.

Enseguida se presenta un ordenador gráfico que permite visualizar los aspectos más relevantes para considerar, en el marco de referencia teórica y conceptual, respecto a la lectura.

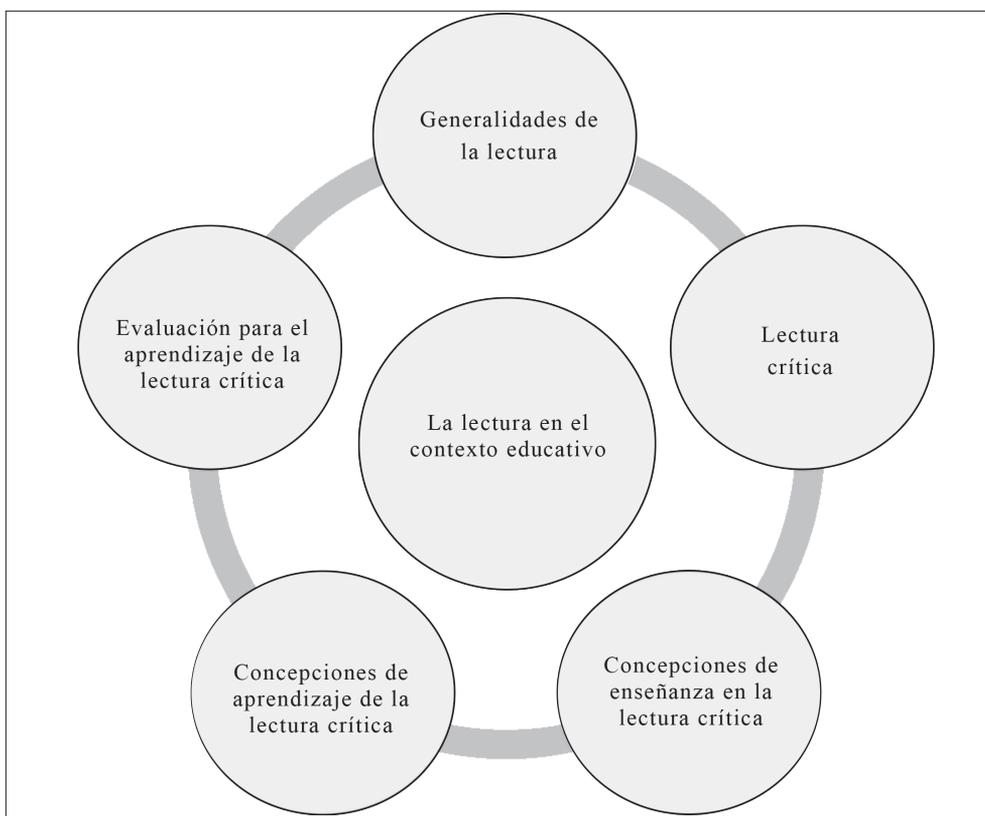


Figura 7. La lectura en el contexto educativo.

1.1.2.1 *Generalidades de la lectura.* El objetivo principal de las generalidades referentes a la lectura gira alrededor de ampliar la perspectiva sobre el concepto y comprender los procesos que conlleva este complejo acto cognitivo; para ello se da estudio a la importancia de la lectura como un factor fundamental en el aprendizaje de los estudiantes y en los diversos ámbitos de la vida cotidiana. De igual manera, se analiza el acto de comprensión en la lectura, como base conceptual previa a la literacidad crítica; seguidamente se revisará los modelos y niveles de lectura.

Ante todo, se hace necesario mencionar que el aprendizaje de la lectura se ha concebido desde la escuela como un proceso poco trascendente, centrado en el desarrollo de habilidades básicas, entendidas desde la descodificación,

la fluidez y la correcta pronunciación, sin entender el significado primordial de saber leer, el cual se refiere a la acción de interpretar o comprender los textos. Gracias a la educación en los primeros años de la básica primaria se logra consolidar algunas habilidades necesarias para aprender a descodificar por primera vez el texto escrito; en los grados subsiguientes, tercero, cuarto y quinto, es evidente que el proceso lector se enmarca en el fortalecimiento de las primeras habilidades obtenidas, que da como resultado, un bloqueo de las capacidades de los estudiantes para conseguir la comprensión del significado del texto.

Por consiguiente, se debe entender que el proceso de lectura no solamente corresponde a un grado escolar específico ni a una sola asignatura; más bien, es importante considerar el desarrollo de una conciencia lectora que favorezca la extracción del sentido de los textos, en la que se dé prioridad al uso de estrategias que lleven a los educandos a una lectura por interés; que los lleve a informarse, que les permita descubrir el significado de las ideas. La lectura no se debe considerar como un somero acto perceptivo sino, como un proceso complejo en el cual se vincula diversos aspectos cognitivos; es decir, que no basta saber descifrar o leer fluidamente, sino desarrollar estrategias que permitan acceder al significado de lo que se lee, de lo cual se puede inferir que la educación ha descuidado ampliamente este aspecto fundamental de la vida personal, social y académica.

Con relación al desarrollo de la lectura en la escuela, se puede mencionar que:

La misión de la escuela en relación con la lectura no se agota cuando el niño es capaz de descifrar y leer fluidamente y, consecuentemente, debiera considerarse que el compromiso mayor de la escuela en referencia a la lectura es que el alumno adquiera estrategias que le permitan acceder por sí solo al significado de lo que lee, y emitir juicios acerca del mismo. (Ramos, 2000, p. 62).

Por otra parte, si bien es necesario desarrollar una diversidad de estrategias para el fomento de una adecuada práctica lectora, también es pertinente partir por generar interés en los estudiantes por la lectura, de tal manera que el primer paso para llegar a una lectura comprensiva, surge de la disposición del estudiante al enfrentarse a un texto; es en este punto, donde los docentes

deben preocuparse por garantizar espacios de afición por la lectura; es decir, no se llegará a una comprensión textual, si difícilmente el alumno toma un libro por interés.

De lo anterior se puede decir que el éxito de un buen hábito lector radica en la intención de la escuela por diversificar las actividades en torno a la lectura, y darle importancia a ésta en todas las asignaturas, generando actividades en las cuales se pueda emplear diversidad de textos, escogiendo el material textual acorde con los intereses y sumergiéndose en el mundo fantástico que el libro abre al lector, para poder representarse mentalmente la trama de las historias y comenzar a comprender desde la perspectiva interna del texto.

Ahora bien, es oportuno hablar sobre la lectura, como un proceso de aprendizaje imperante de la formación integral de los estudiantes, considerando que es fuente de conocimiento que se adquiere mediante el código escrito, y como promotora de otros saberes, lo cual significa, que es la base conceptual del ser humano a lo largo de su vida; es esencial para el aprendizaje y, si bien por muchos años ha sido considerada parte de la lengua castellana, pues, son todas las asignaturas las que giran en torno a este proceso, de esta manera también se puede mencionar que no solo es principio de información, sino también de expresión de emociones y sentimientos, apertura a otros contextos, formas de vida, amplias culturas y cambio en las diversas cosmovisiones. Al respecto, Maqueo (2010) expresa: “es uno de los aprendizajes más importantes que realizamos en la vida... porque de ella dependen en gran medida, otros aprendizajes, adquiridos de manera formal o informal, en la escuela o fuera de ella” (p. 207).

Se constituye también, en una herramienta fundamental para el desarrollo de procesos mentales superiores que son importantes para el desarrollo del pensamiento, por lo que se le puede atribuir a la lectura, un sistema de descodificación y escaneo perceptual, como una de las herramientas cognitivas básicas; de la misma manera, por medio de la lectura se llega a la comprensión de los significados desde los conocimientos previos de los alumnos y la nueva generación de saberes, así como, a la construcción de vocabulario adquirido con el proceso lector y

el fortalecimiento de procesos cognitivos tales como: reflexionar, deducir, inferir, analizar, interpretar y comprender un texto. En este mismo orden de ideas, se puede afirmar que “la lectura no solo se relaciona con el aprendizaje; también lo hace con el desarrollo del pensamiento y de las capacidades cognitivas superiores como las reflexivas y críticas” (Maqueo, 2010, p. 207).

Lo anterior permite considerar que leer no es un simple acto de aprendizaje, sino que supone una variedad de procesos cognitivos que son desarrollados a la par que avanza la lectura; por esta razón, aprender a leer no debe entenderse como el desarrollo de las habilidades cognitivas inferiores. Se puede llegar a concebir que un estudiante sabe leer, cuando posee todas las capacidades para explorar un texto, comprender su sentido, ser capaz de reflexionar sobre el material escrito, proponer juicios de valor, generar sus propias hipótesis y proponer apreciaciones sobre el autor.

En este punto, gracias a este proceso, es más fácil vincularse a diferentes ámbitos académicos, sociales, familiares y laborales, por el mismo hecho de haber adquirido conocimientos básicos y complejos para desenvolverse en la vida. Saber leer es una necesidad para lograr enfrentar la cotidianidad; aunque la lectura es muchas veces relacionada con los libros, es necesario aclarar que los contextos están permeados de textos, y mencionar lo importante que es para el estudiante saber leer, porque toda la experiencia académica y laboral gira alrededor del proceso lector.

En el marco del desarrollo del presente libro, resultado de investigación, para el sustento teórico de la lectura crítica, es necesario abordar la comprensión de la lectura. Se podría decir que ésta va más allá de lo que se supone que es; ya en líneas anteriores se mencionaba que leer no es solamente descodificar, por lo que ahora es relevante mencionar que, si no hay comprensión, difícilmente existirá un acto lector adecuado. Para la comprensión de la lectura es necesario que exista interacción entre el estudiante y el material textual; además, que el lector logre construir significados a partir de lo que lee; de esta manera, aunque el texto no sea leído con fines de aprendizaje, indiscutiblemente va a generar nuevos significados para el lector, siempre y cuando no solo se centre en descodificar sino, en comprender. Así, el acto de comprender un texto implica activar una serie de estrategias que a continuación se menciona:

Tabla 5. *Estrategias para comprensión de lectura*

El empleo de los conocimientos previos del lector, relacionados con el texto de que se trate.	La comprensión del propósito u objetivo de la lectura.	La realización de inferencias, hipótesis, predicciones, interpretaciones y comprobaciones en el transcurso de la lectura.	La capacidad, al finalizar la lectura, de recordarla, resumirla e integrarla a los propios esquemas de conocimiento.
---	--	---	--

Fuente: Maqueo (2010, p. 215).

En primer lugar, la comprensión lectora requiere de saberes previos para lograr entender el significado del texto; en esta instancia no es suficiente el escaneo perceptual sobre el material escrito, sino una base de pre-saberes que ayuden a entender cada texto; de lo contrario, ocurre en el sujeto una innumerable lista de incertidumbres y vacíos frente a lo que lee. Son esos saberes previos los que rinden cuenta de una base pre-conceptual elemental para la reconstrucción de nuevos aprendizajes de acuerdo con la lectura; por ello, el lector debe estar contextualizado con el tema, los términos y las definiciones. Sin embargo, los pre-saberes no son activados a través de una enseñanza tradicional, sino con una que propenda por la motivación, la interacción constante, la formulación de hipótesis y toda situación de aprendizaje que genere información previa.

Por consiguiente, el transcurrir de una vida académica en la educación, da como resultado un bagaje amplio de saberes previos que cada vez son más empleados para comprender los diferentes materiales textuales; se espera que hagan parte de ese constructo de pre-saberes, el poder codificar y descodificar, como las primeras herramientas para enfrentarse a un texto; poseer saberes sintácticos para entender el orden de las palabras; semánticos, con el fin de concebir el significado de las palabras, al igual que morfológicos, en la medida en que se logra hacer uso de las reglas básicas en la estructura de un texto, cuando se lee. Además, se requiere poseer un vocabulario extenso que permita conocer la mayoría de las palabras que están plasmadas en el texto, saber reconocer artículos, pronombres, conectores, sinónimos y antónimos que facilitan la lectura, sin dejar de mencionar todo lo que el lector posee en sus estructuras de pre-saberes y que, a la misma vez, hacen parte de su vida, como: las experiencias, costumbres, tradiciones, culturas que en la lectura se va interrelacionado. No obstante, el estudiante no es

consciente de todos sus pre-saberes, pero están ahí, para la comprensión de la lectura; de no ser así, será muy difícil mantener la motivación frente a algo completamente desconocido.

En segundo lugar, se encuentra el 'propósito, intención u objetivo de la lectura', donde se puede evidenciar el interés particular que tiene el lector frente a determinado texto; esto a su vez se convierte en un eje primordial del acto de la lectura, ya que el sujeto se dirige al texto con una intención particular y con deseo de extraer una información específica. Esta estrategia para la comprensión lectora determina el por qué y el para qué leer, siempre y cuando la lectura sea por elección particular, mas no por imposición, puesto que, al ser una lectura de iniciativa del lector, está contribuyendo a un propósito, intención u objetivo del acto de leer, mientras que en la lectura impuesta es más fácil divagar en el texto, por lo que no es de interés y no existe claramente un propósito. Esta estrategia es enriquecedora no solo porque determina el propósito de la lectura, sino porque desarrolla la capacidad para leer de manera minuciosa, ya que el fin primordial será conseguir la información deseada, proveniente de una intención.

Es por eso por lo que esta estrategia de comprensión de lectura ayuda fielmente a mirar el texto desde una perspectiva global, en tanto el lector se encuentra motivado y dispuesto a revisar todo el material escrito, y a irlo comprendiendo poco a poco; para ello el lector autorregula su atención, porque es de su interés y no le molesta leer; además, activa inmediatamente sus conocimientos previos y los intercambia con los saberes del texto.

Con relación a la ya mencionada consideración,

...no solo resulta útil para establecer su propósito, sino que contribuye también a mantener la atención del lector durante la lectura, a la vez que hace uso de sus conocimientos previos, los relaciona con el texto y favorece su comprensión. (Maqueo, 2010, p. 225).

Todo lo anterior, con base en una formación coherente al desarrollo integral de los estudiantes, desde la perspectiva de una enseñanza que abra espacio a la lectura desde todas las asignaturas, momentos para hacer discusión, debate, lluvia de ideas, como antesala a la lectura de un texto, despertando paulatinamente el interés y las actitudes positivas ante los portadores de texto.

En tercer lugar, “la realización de inferencias, hipótesis, predicciones, interpretaciones y comprobaciones en el trascurso de la lectura” (Maqueo, 2010, p. 215) se pone en práctica cuando el lector es capaz de sacar sus propias conclusiones y predecir, lo cual hace durante la cotidianidad; pero en este caso, llevado al texto. El saber hacer inferencias determina la calidad de la lectura; si bien algunas ideas son explícitas y fáciles de identificar, otras no están en el texto y aparecen de carácter implícito; ante esto, está la habilidad del lector para suponer lo que pasa y atribuirle sentido al texto; dicho esto, las inferencias conectan las ideas para que no queden sueltas; es decir, que tiene la función de proporcionar cohesión y coherencia para ampliar la comprensión.

De ahí que el lector se anticipa al texto y supone lo que va a suceder, lo cual le permite formular hipótesis que en el trascurso de la lectura va a corroborar. Predecir es una habilidad que abarca la inferencia, de lo cual se puede decir que el lector se encuentra ante una circunstancia y es capaz de proponer alternativas, ideas o preposiciones que aún no han pasado pero que, seguramente, la lectura va a proporcionar.

Para tratar la última estrategia de comprensión de lectura, es importante tratar aspectos sobre “la capacidad, al finalizar la lectura, de recordarla, resumirla e integrarla a los propios esquemas de conocimiento” (Maqueo, 2010, p. 215), lo cual se hace evidente a través de la recuperación de la información importante de la lectura para resumirla y hacerla parte de los nuevos conocimientos y convertirla en posibles alternativas de solución a diversas circunstancias de aprendizaje o de la vida; de esta manera, las ideas principales del texto son las que desempeñan el papel más importante mientras se realiza la lectura; a éstas se les otorga la función de información relevante que ayuda a reconstruir el texto después de haber sido leído. Así pues, saber recordar la lectura realizada es un avance significativo en la comprensión global del material escrito.

Ahora que se ha establecido algunas relaciones entre la lectura, la lectura óptima y la comprensión lectora, es necesario resaltar, a manera de procesos cognitivos, unos modelos de lectura que optimizan la comprensión según el nivel en el que el estudiante se encuentre. Dichos modelos son: Ascendente, Descendente e Interactivo.

Para empezar, se tomará al modelo ascendente como el primer paso en el proceso de la lectura, siendo éste el que reúne todas las capacidades básicas y elementales en el acto de leer; de esta manera, el estudiante se enfrenta a un texto y es capaz de reconocer grafemas-fonemas y relacionarlos entre sí, para avanzar en la comprensión de las palabras y el significado de las frases. De esta manera, “se considera que el lector, ante el texto, procesa sus elementos componentes, empezando por las letras, continuando con las palabras, frases en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto” (Solé, 1998, p. 19).

El modelo ascendente, como su nombre lo indica, parte desde lo más elemental, para llegar a constituirse en un proceso complejo, basándose en un primer fundamento, como lo es la descodificación.

Cabe considerar que el modelo ascendente es importante en el proceso de la lectura, pero no se da por hecho que a éste se le atribuya el proceso de comprensión lectora; es cierto que es la base para iniciar el proceso lector, pero para llegar a la lectura enriquecedora, debe avanzar a otros modelos. La enseñanza de la lectura se quedó en el modelo ascendente y por ello se evidencia diferentes dificultades para comprender textos en distintos ámbitos. Leer, como descodificar, no son sinónimo de entender los significados del texto; tampoco lleva a la activación de saberes previos, la generación de inferencias, el establecimiento de un propósito lector, ni mucho menos ayuda en la recuperación de las partes importantes del texto.

El modelo descendente se ubica contrario al ascendente y mantiene otras posturas frente a la lectura, que van en contraposición de éste. Posee una visión global del texto, lo que permite hacer una lectura centrada en los saberes previos, las inferencias, formulación de hipótesis, anticipaciones y procesos cognitivos como la reflexión y la interpretación, más que el desarrollo de la lectura por partes (letras, palabras, frases, entre otras). Es decir, “el lector no procede letra por letra, sino que hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en éste para verificarlas” (Solé, 1998, p. 19). Este modelo mantiene firmemente que entre más información exista sobre el texto, menor será la necesidad de descodificar y dividir el texto en partes.

En suma, el modelo descendente establece una lectura basada en un compendio de conocimientos previos que permiten ampliar el significado del texto; de esta manera, el lector es capaz de reconocer las palabras en su sentido global, ya que entre más fragmentado se haga el texto, mayores son las posibilidades de disociar el sentido del material escrito. El reconocimiento global de las palabras y los amplios conocimientos previos denotan una comprensión desde el todo hacia las partes y así, de esta forma, es más relevante el significado.

Sin embargo, es necesario hacer un punto de convergencia para estos dos modelos; por ello, es importante mencionar que, si bien el modelo ascendente da las primeras pautas para el desarrollo de la lectura, supone seguir a un siguiente nivel, el descendente, pero haciendo uso de los dos modelos, sin dejar a un lado ninguno.

Cuando el lector trascurre por los primeros años y se inicia en el proceso lector, es fundamental que vaya del modelo ascendente al descendente en la medida en que se relaciona con los fonemas y grafemas y comprende poco a poco la consistencia de la palabra y el sentido de la frase o enunciado; de esta manera avanza en el almacenamiento de conocimientos previos. Para no incidir en los mismos errores de la enseñanza, el hecho de que el sujeto pueda hacer lo anterior, no es resultado de una lectura apropiada; es a partir de este hecho cuando se pasa al siguiente nivel de lectura descendente, donde se hace uso de los saberes previos, la mirada global de las palabras y la formulación de hipótesis e inferencias. Este proceso de convergencia es caracterizado como modelo de lectura interactivo.

Cabe considerar que el modelo de lectura interactivo no se centra únicamente en el texto o en las capacidades cognitivas del lector; éste es un proceso de ir y venir entre las partes y los procesos cognitivos, para entender su significado. Si bien la capacidad para descodificar no es la premisa de la comprensión, es necesaria como primer nivel; de lo contrario, ¿con qué herramientas comprende el estudiante el texto, si desconoce las letras, palabras, frases, fonemas, grafemas y la relación entre estos?

Éste es un modelo simultáneo que expone las características de los dos modelos de lectura, de tal modo que se alcance a comprender el significado del texto, desde la relación constante entre saberes preliminares de la

composición del texto y sus saberes previos. Para lograr leer y comprender es necesario que se domine la habilidad de descodificación, al igual que las estrategias de composición textual, sin olvidar que leer, también es corroborar hipótesis a partir de los saberes previos y la visión global del texto.

Como complemento al modelo interactivo, se puede señalar que.

Para leer es necesario dominar las habilidades de descodificación y aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión; se asume, además, que el lector es un procesador activo del texto, y que la lectura es un proceso constante de verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto, y de control de esta comprensión de comprobación de que la comprensión tiene lugar. (Solé, 1998, p. 20).

Aunado a los anteriores modelos de lectura, se aborda los niveles de comprensión, en función de avanzar hacia la lectura crítica, donde se tendrá presente que ningún nivel se desarrolla por sí solo o que cada uno es independiente de los demás. Cada nivel significa hasta dónde llega la capacidad para comprender, donde los niveles superiores necesitan de los inferiores para desarrollarse.

Para empezar, se considera necesario partir del nivel de comprensión literal, teniendo en cuenta que éste es el que primero se desarrolla en el proceso de lectura, comprendido desde la capacidad para hacer un escaneo perceptual frente al material escrito y lograr identificar los signos gramaticales; a éste se le atribuye el poder descodificar y saber retomar información, tal cual como la manifieste el texto. Para este nivel no es importante que exista una conexión profunda entre saberes previos y los contenidos que presenta el texto, dado que no se pretende que el lector realice inferencias, hipótesis o conjeturas. Realmente, en este nivel es necesario centrarse en la información necesaria y dar respuesta a cualquier interrogante mediante la expresión de información exacta que el texto ofrece.

Así, el lector puede consolidar una idea general del texto y puede rendir cuenta del título, el tema y algunas características de contenido; por lo tanto, es capaz de responder algunas cuestiones, empleando elementos completamente textuales, lo cual no es garantía de una comprensión textual significativa, puesto que el lector ha llegado hasta una comprensión ligada a lo tangible; en este caso, al escrito.

Una vez tratado el nivel de lectura literal, se estudiará el nivel de comprensión global e inferencial, que va más allá del primero, en la medida en que concibe al texto de forma global, de lo cual se puede inferir que es un proceso complejo donde el lector encuentra la información por medio de las inferencias y da un paso hacia la información intangible. En este nivel el lector no se detiene a mirar lo que explícitamente el texto proporciona; es irrelevante saber responder de manera literal.

Para dar respuesta a una comprensión global e inferencial, el lector hace uso del contenido del texto e interrelaciona sus saberes previos con los nuevos significados; de esta manera va estructurando un amplio campo semántico que luego le permite comprender los significados del texto; ya no es importante solo detenerse en los contenidos, sino saber comprenderlos y, más aun, comprender los que no aparecen en el texto; por lo tanto, descubre significados a partir de las inferencias, interrogantes, reflexiones y análisis. Es decir que

El lector aborda el texto en sus contenidos, en su totalidad y en sus partes. Debe estar en condiciones de representar el plan del escrito, con su red de relaciones semánticas, en el marco de la coherencia local y global. (Niño, 2011, p. 129).

Lo anterior es gracias a la visión global del texto y a las inferencias. Por su parte, las inferencias son esenciales para comprender, ya que ayudan a identificar el orden lógico de la lectura; la información viene dada en forma explícita e implícita. Con la manera tangible de la información no existe mayor dificultad, porque el texto la da a conocer, mientras que para las ideas implícitas se requiere de la utilización de las inferencias para poder conectar los significados.

Por último, se encuentra el nivel de comprensión crítico y transtextual, donde se hace necesario que el lector domine la utilización de los anteriores niveles y más aún, la capacidad para relacionar la información, encontrando relación literal, global y referencial, llevando un propósito del por qué realiza la lectura. Por un lado, se podría decir que en este nivel de comprensión se pone en práctica las anteriores capacidades contempladas en los niveles de lectura literal global e inferencial, más la activación de los conocimientos previos y, como premisa fundamental, la participación frente al texto, donde se da a conocer los argumentos personales y se emite juicios de valor. “En este nivel, el lector está en condiciones de acceder a

juzgar y valorar” (Niño, 2011, pp. 129-130).

Así pues, no solo es la puesta en marcha de las capacidades de los anteriores niveles de comprensión de lectura, sino la gran capacidad para tomar una posición frente al texto y saber argumentar. El saber tomar una postura crítica en este nivel es de gran importancia para la comprensión, por lo que el lector puede valorar el contenido y opinar al respecto con base en decidir si éste tiene sentido o no, además de reconocer en el texto si es útil o si es información irrelevante. El lector puede examinar “el contenido en sí, del cual se puede discernir si es completo o incompleto, coherente o incoherente, válido o no válido, falso o verdadero, actualizado o no actualizado, aplicable o no” (Niño, 2011, p. 130).

De igual manera, el lector puede juzgar “puntos de vista externos al texto; es decir, en relación con otros textos (transtextualidad) para analizar su lectura con relación al pensamiento de otros actores señalando contrastes, analogías, argumentos, errores, ideologías” (Niño, 2011, p. 130). De esta manera, el lector es capaz de asumir una posición comparativa, reflexiva y complementaria del texto que lee, ya que puede relacionar en primera instancia sus saberes previos y el contenido de otros textos, a la lectura actual; esto a su vez, le permite ampliar los significados de la lectura y comprender mejor. Sin embargo, también asume una postura crítica que le posibilita discernir entre las informaciones erróneas. Además, logra concertar entre las informaciones y significados que le ayudarán a desenvolverse en cualquier ámbito de la vida; esto se refiere a tomar un sentido pragmático de la lectura, que se valora en la medida en que es verdaderamente útil para el sujeto. Es decir, el lector juzga “aspectos prácticos de la vida personal, profesional o institucional: solución de problemas, trabajo, investigación, utilidad” (Niño, 2011, p. 130).

Otra consideración para tener en cuenta para la comprensión crítico transtextual es emitir juicios con base en “aspectos valorativos del escrito, que cubren dimensiones estéticas, filosóficas, sociológicas, axiológicas, según el género de que se trate” (Niño, 2011, p. 130), donde el lector puede discurrir de la forma como está escrito el texto y manifestar el grado de conformidad frente al estilo de composición del material de lectura; también logra reflexionar con base en el fundamento filosófico y sociológico, en la medida en que contribuye a la construcción de

conocimiento y el fortalecimiento de la comprensión de la vida social, sin dejar de lado el establecimiento de relaciones éticas y morales a través del sentido del texto que deja por resultado, enseñanzas, moralejas, conclusiones, valores y reflexiones frente a la vida social, ante lo cual puede estar de acuerdo o en completa discrepancia.

Finalmente, para sintetizar toda la información anterior, se presenta un mapa conceptual a continuación:

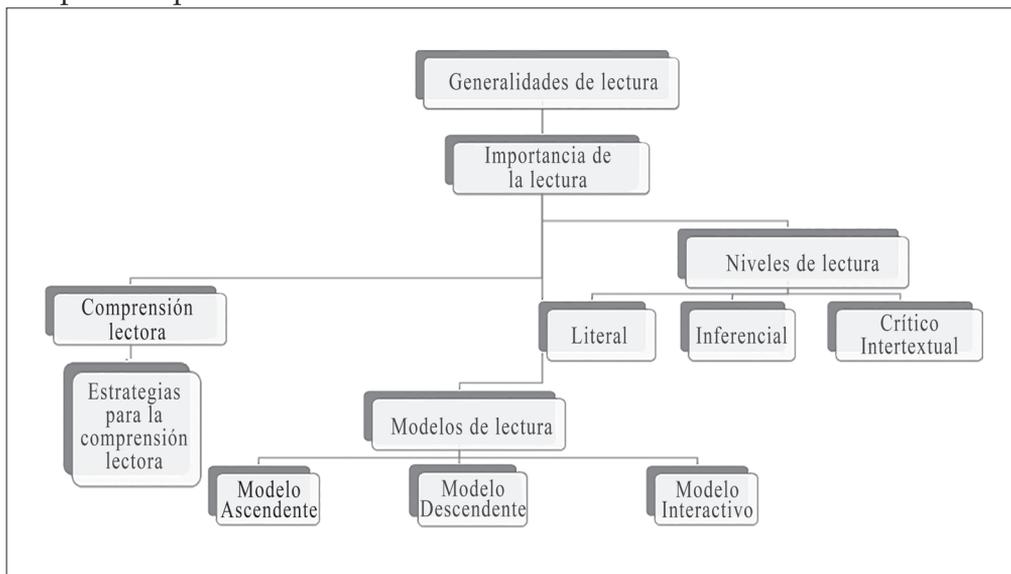


Figura 8. Generalidades de lectura.

1.1.2.2 *Importancia de la lectura crítica.* Se propone presentar una de las temáticas importantes para el desarrollo de la investigación, a través del estudio de la lectura crítica, propendiendo por ampliar la concepción de tan importante proceso, y a su vez, reuniendo las bases conceptuales necesarias para observar en el aula de clases las prácticas pedagógicas que orientan la enseñanza y el aprendizaje de la lectura crítica y, al mismo tiempo, retomar los fundamentos base para la propuesta, basada en estrategias pedagógicas y didácticas para promover la lectura crítica de noticias.

Antes de estudiar los aspectos pertenecientes a la lectura crítica, se presenta un mapa conceptual que generaliza los conceptos más relevantes a ser tratados, que posteriormente serán desglosados: las concepciones

sobre lectura y literacidad, a fin de diferenciar los dos términos en pro de la construcción de la comprensión lectora y los aspectos de la lectura crítica, desde el conocimiento epistemológico, la realidad ontológica, la autoría, hasta los objetivos educativos; además, las dimensiones de la literacidad crítica, por medio de los recursos del código, del significado, los recursos pragmáticos y críticos; a su vez, la tarea crítica, la psicología de la comprensión y finalmente, los tipos de inferencias, a través de la interpretación de los postulados teóricos de Cassany (2006), así:

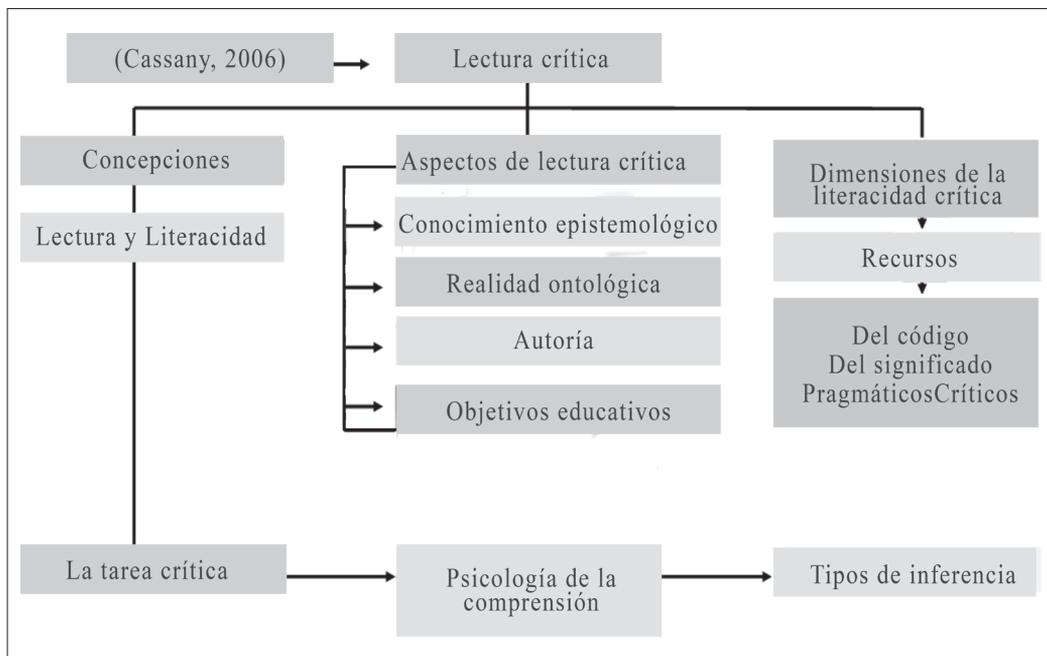


Figura 9. Lectura Crítica.

Al hacer énfasis en la lectura crítica, es importante incursionar en las concepciones de lectura y literacidad, miradas desde la perspectiva crítica; por lo tanto, cabe mencionar que el término 'crítico' o 'crítica', no es un tema completamente contemporáneo, ya que desde años atrás se trabajaba bajo esa premisa, considerando los niveles más altos de la comprensión a la cual puede llegar la persona; es decir, a todos los procesos cognitivos a los cuales puede acceder el lector para comprender un texto, partiendo de: conectar los saberes previos con los nuevos que se adquiere, anticiparse al texto, reconocer el

mensaje presente y el oculto a través de las inferencias, saber distinguir entre lo real y lo falso, entre otras muchas capacidades, que puede adquirir el lector.

Dentro del conjunto de líneas expresadas anteriormente, Cassany (2006) identifica una dificultad, y es que, de manera general se supone que toda persona puede llegar a las anteriores habilidades porque son 'naturales', como también, considerar que el conocimiento se adquiere a través de los sentidos, dando poca relevancia al discurso y percibiendo al autor como centro de conocimiento verdadero, que da sentido a las prácticas lectoras.

Respecto a las ideas, se tiende a generalizar que "el conocimiento es natural y neutro, que las personas obtenemos dicho conocimiento a través de la experiencia sensorial directa y del pensamiento lógico y que el discurso es solo un envoltorio transparente e inocuo" (Cassany, 2006, p. 81), despreciando el valor de la construcción del pensamiento y el fortalecimiento de las habilidades críticas en los lectores; aún más, cuando dentro de la línea de lo crítico, se pueda opinar sobre el texto o considerar una verdad terminada, puesto que bajo esta perspectiva se concibe al autor y a sus intenciones, como la individualidad que le da sentido al discurso.

Por el contrario, Cassany (2006) re-significa esta última concepción y se apoya en la literacidad, la cual concibe al texto como un todo, disponible para la comprensión del lector, dándole mayor importancia al discurso; además, considera de gran relevancia que la lectura por sí sola y bajo la mirada de los argumentos, no lleva a la crítica, sino a establecer innumerables significados bajo los bagajes socioculturales que cada persona posee; es decir, a lograr una lista variada de comprensiones según los conocimientos previos del sujeto. Para tal efecto, ya no hay verdades absolutas y el autor no genera relevancia, en la medida en que solo hace parte de la lectura y es susceptible a la comprensión e interpretación.

El presente libro, fruto de la investigación, busca ubicarse dentro de la construcción del entramado de significados que evoca la lectura en los estudiantes; no desea conservar la lectura crítica tradicional, que no construye y valida cualquier supuesta verdad, como se trató en un principio, sino la lectura contemporánea que brinda mayores posibilidades de aproximarse a la criticidad del texto, abarcando el significado de lectura que permite ver lo real, como algo que se modifica y no es permanente, sino, por el contrario,

sujeto a los cambios y transformaciones que dan el tiempo y el avance social.

De allí pues que, dentro de la lectura, se debe imaginar al conocimiento como un conjunto general de consideraciones cambiantes, partiendo de que cada vez que se lee, puede haber más conceptos que nutren al mismo material textual, que se complementa o se modifica según las diferentes teorías o postulados. En virtud de lo anterior, todo lo que parezca ser verdadero dentro de la lectura, tiene que ser estudiado y cuestionado, no solo por validar el juicio, sino para fortalecer el pensamiento y ceder al cambio de posturas y paradigmas.

Igualmente, se puede considerar al conocimiento cambiante, debido a la transformación social que existe en la actualidad, donde los diferentes discursos son modificados a favor del tiempo y el desarrollo científico, tecnológico y cultural. Sin duda, en lectura no hay patente estable estática.

Tabla 6. *Lectura crítica y literacidad crítica*

	<b>Lectura crítica</b>	<b>Literacidad crítica</b>
<b>Conocimiento epistemología</b>	Se obtiene a través de la experiencia sensorial del mundo o del pensamiento racional; se distingue los hechos de las inferencias y de las opiniones del lector.	El conocimiento no es neutral o natural; se basa siempre en las reglas discursivas de una comunidad particular y, en consecuencia, es ideológico.
<b>Realidad ontológica</b>	Se puede captar directamente y, por lo tanto, se utiliza como referente de la interpretación.	No es posible captarla definitivamente o capturarla con el lenguaje; la verdad no se corresponde con la realidad, sino que solo se puede establecer desde una perspectiva local.
<b>Autoría</b>	Detectar los propósitos del autor es la base de los grados más altos de interpretación.	El significado es siempre múltiple, situado cultural e históricamente, construido a través de diferentes relaciones de poder.
<b>Objetivos educativos</b>	Desarrollar destrezas superiores de comprensión e interpretación.	Desarrollar la conciencia crítica.

Fuente: Cassany (2006, p. 82).

Como se puede inferir, leer de manera crítica es complejo desde todas sus dimensiones; por su parte, el compromiso que conlleva enseñar a leer de esta manera, es amplio y debe considerar cada uno de los espacios propios de la literacidad crítica, para lograr ‘desarrollar la conciencia crítica’. Visto de esta forma, el sujeto no realiza lectura para memorizar información ni para desarrollar las primeras etapas de la lectura literal, sino que construye representaciones mentales, establece significados y atribuye interpretaciones según el contexto y su bagaje sociocultural.

Al anterior discurso le podemos incluir las cuatro dimensiones de la literacidad crítica expuestas por Cassany (2006), para apelar al desarrollo de las capacidades lectoras en comprensión y crítica en los educandos. Cabe destacar en primer lugar, los ‘recursos del código’, referidos a la primera etapa de la lectura, considerada dentro del marco de la descodificación de las estructuras gramaticales, donde el lector recupera el mensaje a través de las uniones de grafías que, a su vez, están conformadas en palabras y éstas últimas, en frases o párrafos de la estructura del texto. Fácilmente, a través de la interacción con el texto, en esta dimensión el sujeto logra identificar el papel de los signos y la puntuación. Desde el desarrollo de los recursos del código, se puede denotar si el lector domina el sistema convencional de lectura. Se puede apreciar los objetivos principales de los recursos del código, cuando el aprendiz asume el rol de procesador o desmontador del código, con la competencia gramatical. Se pone énfasis en la descodificación y la codificación del sistema escrito: el alfabeto, los símbolos y las convenciones de la escritura.

Visto desde la primera dimensión de la lectura crítica, se puede decir que la escuela se queda en esa etapa, satisfaciendo la labor cumplida de los maestros, puesto que lo más importante es que los educandos lean, así no alcancen a comprender los significados; por ello, en las aulas de clase de primaria se puede identificar que más valor tiene la apropiación de las reglas ortográficas, el adecuado uso de las letras y las palabras; en general, la dimensión gramatical, descuidando las relaciones semánticas del discurso. Tal es el caso de los seguimientos del plan lector que se acostumbra llevar en las clases, donde más prioridad tiene la extensión del texto, la ortografía, la acentuación y los signos de puntuación, que el contenido construido.

A diferencia de la primera dimensión, 'los recursos del significado' son ubicados en segundo lugar, recogiendo lo más importante; 'los recursos del código' trascienden a la construcción de significados a través de las interconexiones semánticas que subyacen en el texto. Desde esta dimensión resulta importante considerar los saberes previos de los lectores, que realizarán conexión con los nuevos saberes que proporciona la lectura, a la vez que se da el gran salto de la lectura literal a la inferencial, para desarrollar procesos cognitivos de generación de hipótesis, anticipaciones, representaciones mentales, inferencias, aumento de vocabulario, contraste de conceptos y comprensión de significados ocultos. La activación de los recursos cognitivos lleva a generar diversas interrogantes en el lector.

En tercer lugar, otra de las dimensiones que llega en complemento de los 'recursos del código y del significado' son los 'recursos pragmáticos'. A este aspecto se le abona la incidencia de la lectura en el lector mismo y en la vida diaria; prácticamente, es donde cobra vida el texto leído, porque se convierte en parte del lector y servirá para desenvolverse en su contexto o, por lo menos, aporta en algo para solucionar alguna situación de un ámbito de la vida en particular.

Se puede agregar que el lector utiliza la lectura a su favor, y la emplea cuando tiene la necesidad de remitirse a lo que leyó, para solucionar u orientarse sobre algo; abre las brechas entre lo escrito y la realidad que vive; se recupera la practicidad del texto para inferir la importancia que tiene en la vida; el lector valora la incidencia del material escrito en función de nuevos conceptos y nuevas perspectivas. Al igual que en las otras dimensiones, nacen preguntas en el lector, relacionadas con la competencia pragmática, referidas a: "¿Qué hago con el texto?, ¿Cómo se utiliza el texto aquí y ahora?, ¿Qué relaciones hay entre su uso y su construcción?, ¿Cómo se refleja mi imagen y la del lector en el texto, con qué recursos?" (Cassany, 2006, p. 84).

Respecto a las anteriores dimensiones, se puede mencionar que en último lugar están los 'recursos críticos', donde el lector expone otras habilidades cognitivas como el análisis, la reflexión y la crítica, para generar construcción de argumentos frente a la lectura. En esta dimensión el autor no influye por su poder en las decisiones que asume el sujeto frente a las concepciones expuestas; es decir, el texto es susceptible de caer en la opinión, sin generar

tensión en el lector de ir en contra del autor y sus postulados. En este sentido, el texto no gira alrededor del autor, sino alrededor de las interpretaciones que se le dé, acorde a los bagajes socioculturales de cada estudiante lector.

Otra tarea prioritaria radica en la autonomía que tenga el lector para llegar a la crítica, donde se desinhibe de cualquier prejuicio, para argumentar con propósitos definidos, de acuerdo con los recursos críticos. Es preferible que el lector se sienta libre para que afloren con mayor sentido las opiniones respecto al texto. Si bien esta dimensión permite la argumentación sobre el texto, también es la que rescata del material textual, los factores ideológicos y axiológicos que son más fáciles de criticar o, las concepciones sobre algo de la realidad, según una sola perspectiva. El lector crítico sigue avanzando hasta lograr la construcción de argumentos sobre conceptos, postulados, teorías, entre otras más.

Como resultado de los recursos críticos, se amplía las posibilidades para la proposición, según las necesidades del contexto. Éste es uno de los aportes más significativos, en donde la lectura puede configurarse en el fortalecimiento de la creatividad para solucionar problemas de la vida real; es el punto donde el lector puede encontrar las alternativas a través de lo que puede rescatar de la lectura; él decide en qué medida es útil la lectura y argumenta otras preposiciones para complementar el texto. Para tal efecto, internamente el lector se cuestiona: “¿Cómo me influye el texto?, ¿Quién lo escribe y lee?, ¿Qué pretende que yo haga?, ¿Qué voces y estereotipos usa?, ¿Cuál es mi opinión al respecto?, ¿Cómo se relaciona mi texto con escritos previos, opuestos, afines, etc.?” (Cassany, 2006, p. 84).

Atendiendo las consideraciones anteriores, surge una serie de ítems que debe seguir el lector, para lograr la criticidad. Para Cassany (2006), la serie de pasos se denomina ‘la tarea crítica’ y, con el fin de comprender mejor la secuencia, se ha tomado cada uno de ellos para realizar un ordenador gráfico y comprender cómo el lector debe desarrollar sus habilidades.

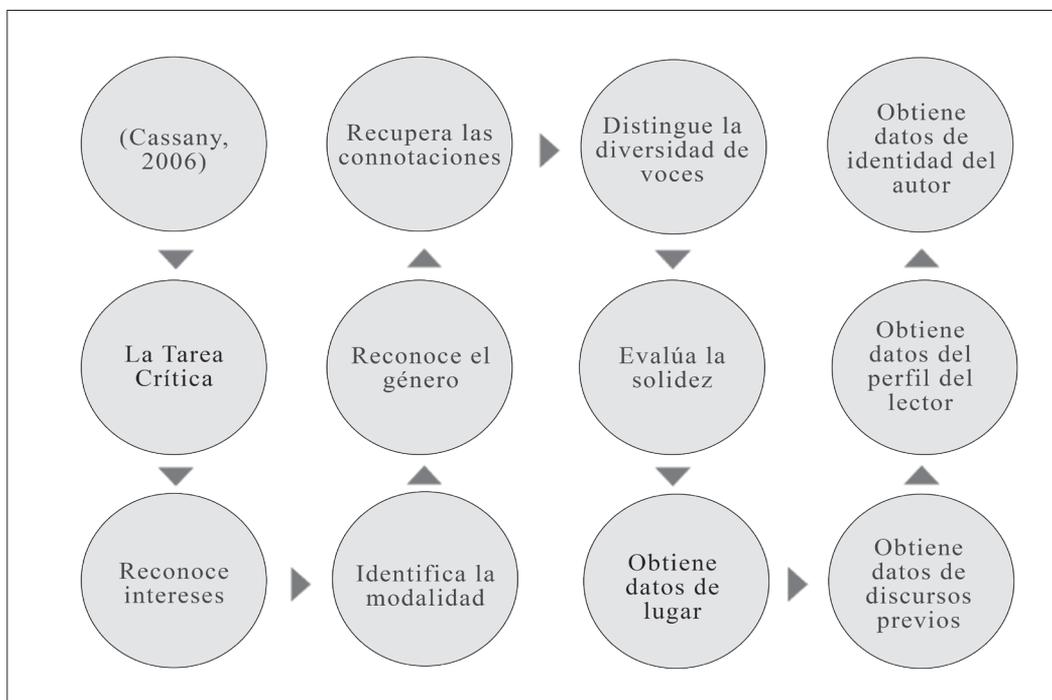


Figura 10. Momentos de la tarea crítica.

Fuente: Cassany (2006, pp. 86-88).

De acuerdo con la Figura 10, se estudiará cada uno de los ítems, para lograr evidenciar las capacidades que debe desarrollar el lector en la búsqueda de la lectura crítica. En este caso, se considera necesario que la persona, a través de la lectura, pueda reconocer la intención con la cual el autor realizó el texto; es decir, reconocer lo que el autor desea generar en el lector y que desea aportar a la construcción del contexto; posteriormente, el lector propone sus argumentos con base en sus referentes conceptuales.

Igualmente, un lector que desea aproximarse a la lectura crítica, asemeja la postura del autor y considera los diferentes puntos de vista que permean a lo expuesto en el texto; en ese sentido, sabe detectar a qué tipo de texto corresponde el material escrito y qué recursos lingüísticos utiliza para expresarse, avanzando en la comprensión de entender el sentido figurado de las expresiones y ahondando mucho más en lo que no dice el texto literal, pero que se encuentra tras las líneas del texto.

En la perspectiva que se ha adoptado, el lector crítico identifica el género al cual pertenece el texto; así logrará identificar a qué tipología textual corresponde y evidenciar de manera crítica si éste cumple con los requisitos para estar dentro del género que lo enmarca. Dentro de otras proposiciones se identifica qué tipo de texto es, para conocer si contribuye al tema que está estudiando o aporta con lo que desea buscar. Por ejemplo, en una actividad de consulta, no se tratará el mismo tema dentro de lo lírico que en lo informativo, y solo un género puede contribuir a la recolección de información. Sobre lo dicho, también reconoce el estilo con el cual el autor desarrolló las ideas, y el formato correcto al que pertenece el texto, formal o informal.

La afirmación anterior toma sentido si se entiende desde la capacidad para tomar el sentido oculto que lleva el texto, y se atribuye diferentes definiciones de acuerdo con el contexto en el que se desenvuelve el lector. Por su parte, éste amplía su vocabulario y su nivel léxico, al encontrar en la lectura términos que no ha manejado, pero que sin embargo los relaciona con su bagaje sociocultural. No obstante, el lector alcanza por completo este nivel, cuando es capaz de relacionar lo que dice el autor, con otros conceptos, entretejiendo así una red de significados conceptuales en un ir y venir de un texto a otro, de un autor a otro, de una perspectiva a otra.

Es también relevante, la habilidad del lector para identificar las diferentes opiniones que están dentro del texto que, sin necesidad de estar en clasificación, logra discriminar los diferentes autores que hablan en la lectura. Del mismo modo, el lector desarrolla destrezas para asemejar las frases que redondean varias veces el texto; es decir, la idea central que siempre está a lo largo del discurso; aun así, conserva la mirada en las palabras del autor y valora el enriquecimiento del texto a través de otras posturas que el mismo autor evocó, para terminar en la identificación del aporte que da el texto y los nuevos conceptos que construye.

En ese sentido, se comprende que el lector avanza en su lectura crítica, y cada vez va puliendo más sus estrategias de lectura, a tal punto que “evalúa la solidez, la fiabilidad y la validez de los argumentos, los ejemplos o los datos. Detecta incoherencias, imprecisiones, errores o contradicciones” (Cassany, 2006, p. 87). A este punto debe señalarse que el lector ha desarrollado habilidades necesarias para hacer un rastreo analítico del texto, y ahora toma

decisiones sobre las interpretaciones, para juzgar si el texto es verídico y apela a juicios de valor que vale la pena retomar, o detecta inconsistencias dentro de la lectura, que le hacen replantear aspectos de acuerdo con la temática de estudio. En este nivel superior de la lectura crítica, el lector puede tomar el papel de juez y demostrar con argumentos que el contenido del texto no es concordante en ideas, pese a las recurrencias en las contradicciones en las que ha caído el autor o en las informaciones falsas que ha podido detectar a través de la revisión de otras concepciones sobre el mismo tema.

Por otra parte, existen unos aspectos con menos rigor, pero con mucha importancia para la comprensión del texto y la ampliación de la información; estos son

Los datos que el lector recoge para una mayor perspicacia. Importa y por muchas razones considera: el lugar, el momento y las circunstancias de producción del discurso (la comunidad y la cultura de la que procede, la disciplina conceptual que trata). (Cassany, 2006, p. 87).

..ya que esto es de gran ayuda a la hora de decidir si el documento es vigente, si los léxicos son apropiados al contexto actual del lector, si existen palabras de un vocabulario regional que deben ser acomodadas según las circunstancias, si el texto considera ejemplos de un contexto extraño para el lector, si las ejemplificaciones están basadas en otra cultura y, por ende, le obligan a revisar estos preliminares antes de adentrarse en la lectura, por lo que algunos conceptos pueden generar ambigüedad.

Otra forma de contribuir con la obtención de datos es apropiarse de saberes preliminares a la lectura; esto significa, realizar la acción de consulta del nuevo tema que se va a tratar, revisar otra clase de textos que aporten al que se va a leer o también, indagar sobre ¿para qué realizó el texto?, y ¿cómo fue la construcción del material textual? Esto sin duda ayudará potencialmente a encontrar mayores significados cuando se esté leyendo por primera vez y generará más redes semánticas puesto que en los saberes previos se encuentra más información.

Como complemento de las líneas anteriores, en la tarea crítica se considera importante, verificar para qué tipo de personas está elaborado el texto; esto despejará dudas desde algunas dimensiones como: área de conocimiento,

edad de los lectores, ideologías radicales, gustos e intereses. Por otro lado, se rescata información sobre el autor y todas sus características, a fin de conocer un poco más sobre su perfil y su idoneidad para hablar del tema que propone, y sus posturas más marcadas para identificar a dónde tiende a llevar el texto y qué intenciones tuvo cuando lo elaboró; así pues, el lector crítico toma conciencia de la identidad del autor: ¿sexo?, ¿edad?, ¿nivel cultural?, ¿ideología?, ¿es machista?, ¿está comprometido con alguna causa?, etc. (Cassany, 2006).

Atendiendo las consideraciones antepuestas, se puede hacer un panorama general de lo que en realidad es la lectura crítica, y denotar que es un proceso complejo que amerita diferentes habilidades y destrezas, las cuales, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, no son desarrolladas en un solo grado de escolaridad, sino que son un proceso secuencial de acuerdo con el desarrollo evolutivo de los estudiantes. Cabría preguntarse: ¿Cómo, desde los diferentes grados de la básica primaria, se aporta al desarrollo de la lectura crítica? Teniendo en cuenta todos los procesos cognitivos que se puede desarrollar desde el grado primero de primaria.

Para hacer el cierre de la tarea crítica, se alude a las palabras de Cassany (2006), para reflexionar sobre lo que implica enseñar y ser un lector crítico:

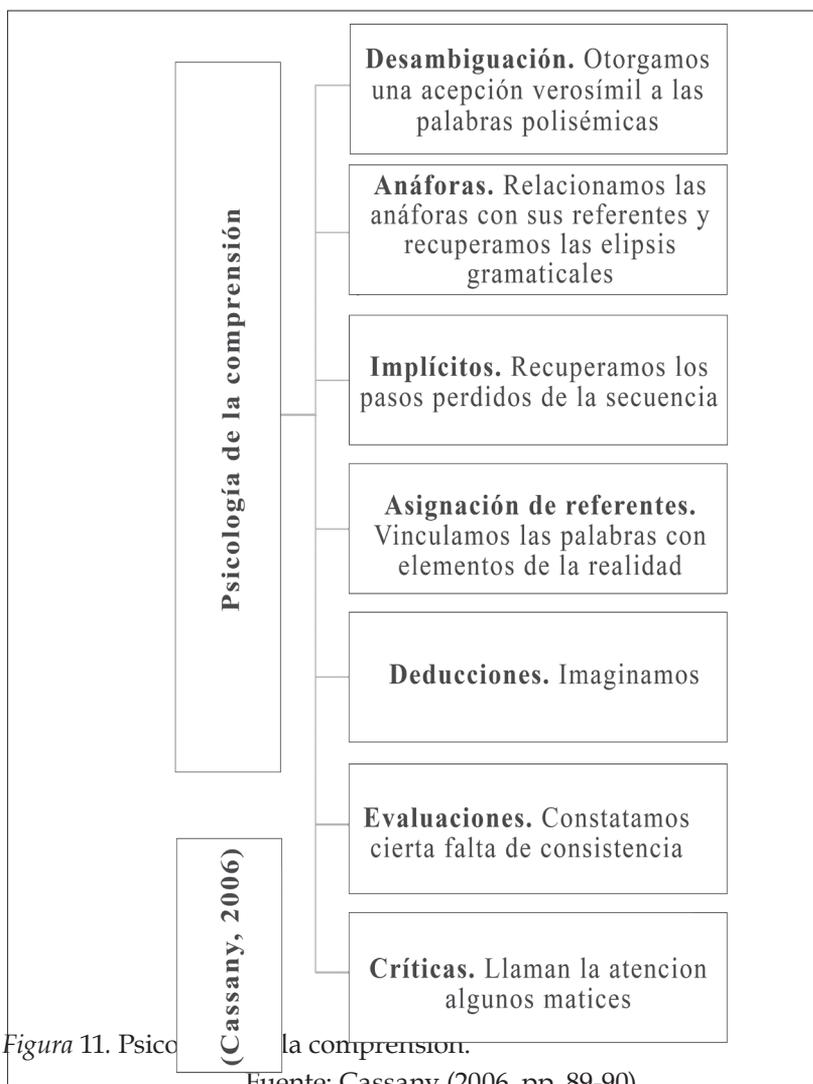
¡Dios mío! ¡Qué difícil!, ¿no? Para comprender así, hay que poseer notables habilidades de procesamiento y muchos conocimientos. Hay que conocer el vocabulario usado y las connotaciones que tiene el valor sociolingüístico de las expresiones usadas, la historia del tema concreto en la comunidad o la estructura que adopta cada género discursivo. En definitiva, estamos hablando de una de las formas de lectura más exigentes. (p. 88).

El párrafo anterior fue relevante, por cuanto amplía la concepción del lector crítico y orienta la forma de enseñar, en tanto sugiere qué niveles debe alcanzar, bajo todos los procesos, ítems o niveles que desarrolla el lector crítico que, como bien dice Cassany (2006), subyacen procesos mentales importantes en la construcción del pensamiento, detrás de la ‘tarea crítica’.

Esto conlleva revisar la ‘psicología de la comprensión’ propuesta por Cassany, en función de identificar los procesos cognitivos que están presentes al desarrollar la lectura crítica. Desde el campo de la psicología, el concepto

de lectura es abordado como comprensión; es decir, leer es sinónimo de comprender, puesto que se da por hecho que ese proceso cognitivo lleva a esos fines, lo cual discrepa de la concepción pedagógica en la que leer no es comprender, ya que se debe pasar por varias etapas para lograr dicho propósito. En cuanto a la perspectiva de leer como comprender, considera al texto como un material rico en significados ocultos, donde el lector desarrolla sus habilidades al encontrar las conexiones que implícitamente se encuentran entre lo perceptible y lo no visible, gracias a las inferencias y el bagaje sociocultural del sujeto.

Sobre el asunto, la lectura tiene sentido cuando se pone en práctica las inferencias, ya que, con la presencia de ese proceso mental, se puede dar sentido al texto, unir un párrafo con otro a través de interconexiones semánticas que no pueden ser vistas, a fin de concebir al texto como un ente general, donde se estudie todo su trasfondo y no solo las partes que lo constituyen. A continuación, en la Figura 11 se puede observar los aspectos más relevantes de la psicología de la comprensión. Cabe señalar que de los postulados que realiza Cassany (2006) a manera de prosa, se ha tomado la atribución de organizarlo en gráfico, sin quitarle la importancia con la cual lo propone.



En síntesis, la Figura 11 puede ser interpretada mencionando que dentro del desarrollo de la lectura crítica ocurre un fortalecimiento mental en el lector, con dos premisas itinerantes: la primera es saber leer un texto desde la criticidad y la segunda, ampliar el pensamiento. En ese orden de ideas, con base en los postulados de Cassany (2006), la ‘psicología de la comprensión’ concibe unas etapas de inferencias que describen lo que

sucede en el lector. Por su parte, se encuentra la ‘desambiguación’ para efectos de considerar supuestamente verdaderas, las palabras que poseen un doble sentido; es decir, articular el contenido del texto, con el sentido que más se apropie según la palabra de doble sentido. Así mismo, ocurren en el lector las ‘anáforas’, donde el autor, por agilizar en el tiempo y no sobrepasar la extensión del texto, omite algunas palabras y no las registra de manera concreta, pero existen de forma abstracta. Las habilidades del lector permiten recuperar el sentido y la cohesión del texto al identificar lo que no está explícito.

Llama la atención que el lector crítico debe reconocer los ‘implícitos’ desde la unión de ideas que no están dichas en el texto, pero que dan conexión al hilo conductor de la trama. De conformidad con lo anterior, el lector realiza ‘asignación de referentes’, llegando al punto donde relaciona todo el contenido del material textual con sus vivencias o las experiencias de otros, de las cuales tiene conocimiento. En esta instancia, todo el texto lo coloca a favor del contexto en el que se encuentra, para hallarle sentido.

Ahora bien, cuando se hace lectura crítica, dentro del pensamiento ocurren las ‘deducciones’, a las cuales se les atribuye las características de imaginar y, en ese sentido, realizar representaciones mentales de lo que sucede en el texto; es donde las palabras y los sistemas convencionales de escritura se convierten en imágenes mentales. Así mismo, el lector hace ‘evaluaciones’, a fin de encontrar irregularidades; hacer evaluaciones al leer es fundamental, porque genera interrogantes en la persona, que desea resolver volviendo a la lectura o ampliando con fuentes distintas.

En este caso, la ‘psicología de la comprensión’ en su última apreciación, reconoce al lector que hace ‘críticas’ en la búsqueda de diferentes perspectivas, postulados, juicios, hechos, situaciones, para ser cuestionadas con los elementos del texto o sin estos, al igual que estudia minuciosamente el texto y lo cuestiona por la carencia de características que dejan inconclusas, algunas ideas.

Esto da cabida al estudio de los tipos de inferencias; se ha tomado las clasificaciones que propone Cassany (2006) en forma descriptiva, para concretizar la información en un mapa conceptual y finalizar haciendo un sumario de todo el proceso de lectura crítica.

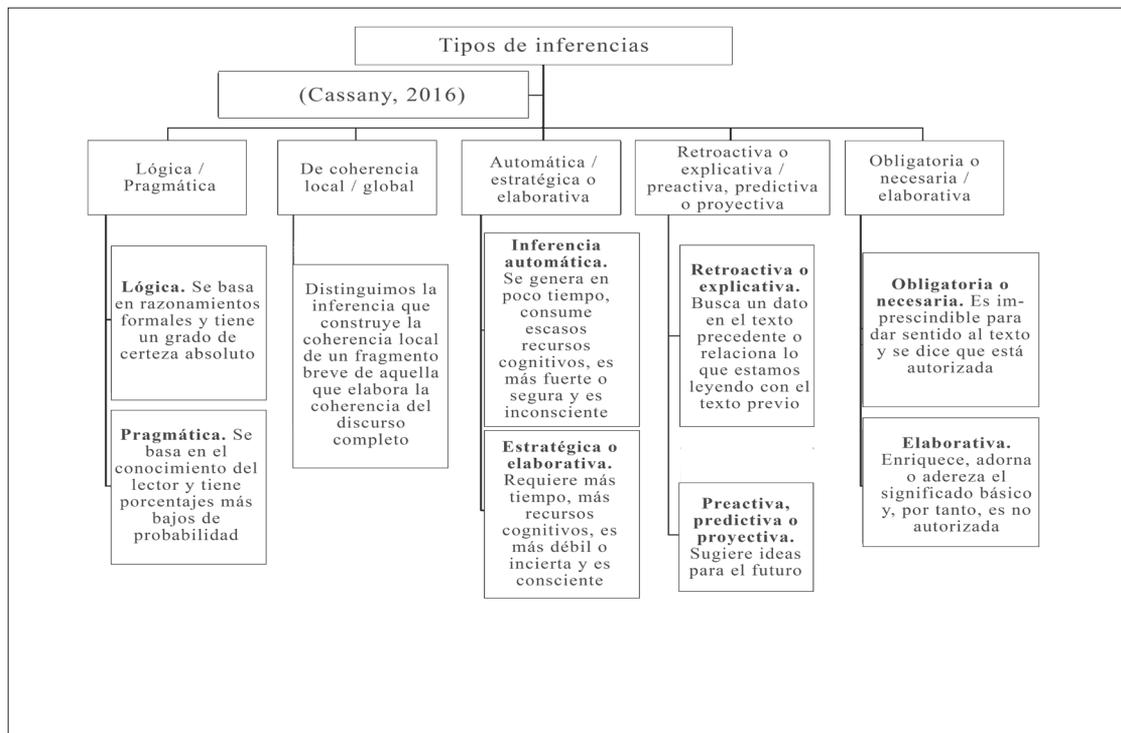


Figura 12. Tipos de inferencias.

Fuente: Cassany (2006, p. 91).

En suma, de todas las interpretaciones llevadas a cabo sobre la lectura crítica, se debe considerar importante, proporcionar a los estudiantes la exploración de todas las dimensiones que conlleva comprender un texto de manera crítica, para que logren fortalecer su pensamiento y emplear la lectura para la solución de las situaciones cotidianas. Es necesario leer un texto, para desarmar sus partes, reconstruirlo y construirlo acorde a la interpretación, la comprensión, el análisis, la reflexión y la crítica. Por ello, la enseñanza debe superar la trasmisión de conocimientos para el fortalecimiento de la memoria, y generar a cambio, los espacios para la apropiación de un óptimo proceso lector que produzca redes de significados.

*1.1.2.3 Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en la lectura crítica.* Teniendo en cuenta las acepciones sobre la lectura crítica y al reconocer la complejidad de este proceso, se hace indispensable reconocer las rutas de aprendizaje y enseñanza en torno a las orientaciones que guían las estrategias en el aula de clases, considerando la formación integral de los estudiantes,

que va en contraposición de los procesos tradicionales que se lleva en la escuela con respecto a la lectura. En este aspecto, es importante subrayar que, siendo la enseñanza y el aprendizaje un binomio inseparable, se dará estudio de forma conjunta a estos dos procesos de formación.

Con respecto al desarrollo de la lectura en el aula de clases, se puede evidenciar que hay diferentes formas de enseñarla; por ello se rescata algunas concepciones que aprecian el valor de enseñarla a favor de la comprensión y la crítica. Si bien es cierto, la lectura tiene gran relevancia en los grados de la básica primaria, han sido los docentes los que han transformado el verdadero sentido de leer. En este orden de ideas, la situación problema radica en considerar a la lectura, como un proceso fundamental a través de la gramática y la ortografía, despreciando el verdadero significado que posee el término.

Dentro del proceso de educación, siempre ha existido una polémica sobre cuándo y cómo enseñar la lectura, lo cual lleva a considerar muchos aspectos sobre los estudiantes, entre los cuales se encuentra el desarrollo evolutivo, las habilidades y destrezas que desprenden de las respectivas edades, de los grados de la básica primaria y el paradigma que permea las estrategias pedagógicas y didácticas, las cuales guían al docente en la enseñanza.

Visto de este modo, se puede apreciar tres condicionantes a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura crítica, donde los docentes, en pro de respetar la edad, las aptitudes y el modelo educativo, se quedan en lo básico del proceso, referente a la descodificación primaria y el refuerzo constante de este mismo en todos los grados.

Se puede inferir que el proceso de formación de la lectura crítica se ve afectado por las creencias de los profesores que la enseñan; existe una metodología tradicional marcada que prevalece en la básica primaria: consiste en enseñar a los estudiantes a leer sin establecer significados; esto es, no superar los límites de la lectura literal, puesto que toma fuerza la apropiación de grafías, asociación de fonemas, construcción de palabras, elaboración de frases, el rescate de situaciones concretas del texto y procesos que solo favorecen la memorización y la lectura fluida.

En este caso, es necesario resaltar algunas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura crítica, haciendo alusión a que el maestro puede fomentar en el estudiante, habilidades para relacionar el contenido de la lectura con el contexto particular; es decir, “comprender la forma de representación del lenguaje que define el sistema alfabético, requiere que el niño desarrolle una conciencia metalingüística” (Solé, 1998, p. 48).

Siguiendo la línea de los argumentos anteriores, es vital que la enseñanza de la lectura crítica haga tomar conciencia a los estudiantes, sobre la importancia y la función de la lectura en su vida y así, logren reconocer que todo material textual transmite un mensaje, dispuesto a ser interpretado, que no genera condiciones para generar reflexiones y juicios. Para lograr los objetivos mencionados, para efectos de encontrar la lectura crítica, el maestro debe trabajar sobre diferentes portadores de texto para promover el acercamiento al texto y la exploración de todas sus características internas y externas.

Sin duda, la lectura puede pasar de un nivel inicial en descodificación, a la construcción de redes de significados, sencillamente porque cada uno de los estudiantes posee experiencias de su vida cotidiana, lo cual les ha generado un potencial número de saberes. Ellos manejan una red semántica a su bagaje socio cultural y su desarrollo evolutivo; la enseñanza no debe obviar que, sobre la base de los significados elementales, se puede construir los conocimientos pertinentes.

Para concluir con la concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, presentada por Solé (1998), se puede rescatar que esta autora considera importante la exploración de los saberes previos para el aprendizaje de nuevas estructuras cognitivas que favorecen la comprensión y la crítica en los estudiantes, como también, el aumento significativo de redes de significado bajo el constructo sociocultural de cada estudiante. Los maestros deberían explorar los conocimientos que poseen sus alumnos sobre el texto escrito; sería recomendable, además, que previeran que van a encontrar que diferentes niños saben cosas distintas sobre el tema, como sobre cualquier otro. “La enseñanza que planifiquen y que implanten en el aula, debe partir de esos conocimientos, pues es a partir de ellos como los niños van a poder progresar” (Solé, 1998, p. 53).

Otra de las ideas que se puede señalar para contribuir a la construcción de las concepciones de enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica, es la propuesta por Díaz y Echeverry (2004), quienes hacen una comparación entre la enseñanza y el aprendizaje tradicional y constructivista de la lectura,

la cual sirve para ubicar las actuales prácticas pedagógicas que guían la lectura crítica en el aula de clases. Es necesario exponer a continuación la comparación de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, entre la visión tradicional y la constructivista que proponen estas autoras y la interpretación que se da en el presente trabajo.

Tabla 7. *Cuadro comparativo de la concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, bajo la educación tradicional y la propuesta constructivista*

<b>Educación tradicional</b>	<b>Propuesta constructivista</b>
<p>El principio del que se parte es que existe una maduración para el aprendizaje, la cual consiste en la presencia de una serie de habilidades específicas, susceptibles de medición a través de conductas observables; el currículo está diseñado para preparar a los niños para la enseñanza de la lectura y la escritura (Díaz y Echeverry, 2004).</p>	<p>El principio del que se parte es la puesta en evidencia de los organizadores y las estructuras cognitivas que facilitan el aprendizaje.</p> <p>La conducta infantil es definida como un modo de aproximación al objeto del conocimiento, lo cual supone un camino de larga construcción; el currículo está diseñado para hacer un cognoscente capaz de descubrir a través de la experiencia y la funcionalidad comunicativa (Díaz y Echeverry, 2004)</p>
<p>De los anteriores puntos se puede inferir que los profesores se basan en habilidades que han preestablecido en el momento didáctico de la planeación, para enseñar a leer; por lo tanto, el proceso de aprendizaje debe generar evidencia observable frente a lo que han diseñado. De igual manera, el momento de la planificación se convierte en un documento oficial; es decir, el currículo debe cumplirse, a pesar de que no se concibe el verdadero sentido de la lectura. Por el contrario, la enseñanza de la lectura debe permitir el desarrollo de estructuras cognitivas que no pueden ser valoradas a través de la conducta; por su parte, todas las actitudes presentes en el aula de clases deben ser aprovechadas para regularlas a través de la motivación a la lectura y el acercamiento a diferentes tipos de textos.</p>	

<b>Educación tradicional</b>	<b>Propuesta constructivista</b>
<p>La línea transmisionista: el niño no sabe, por lo tanto, hay que enseñarle; el maestro poseedor del conocimiento se los trasmite en un acto de benevolencia; se asiste a la escuela para aprender a leer y escribir, de ahí que se hable de enseñanza – aprendizaje (Díaz y Echeverry, 2004).</p>	<p>El enfoque constructivista: el aprendizaje es un proceso natural; la principal metodología es la interacción social que hace de un proceso de construcción individual, uno que luego es socializado (Díaz y Echeverry, 2004).</p>
<p>De las anteriores afirmaciones se puede mencionar que en el aula de clases siempre que se habla de enseñanza de la lectura, los maestros asimilan que sus estudiantes no saben nada al respecto, pero desconocen que la lectura parte de los pre-saberes del lector; estos cumplen el papel de hacer interconexiones de significado entre lo que el lector sabía en su bagaje sociocultural y los conceptos nuevos. Así pues, se da un verdadero proceso de construcción; si en la enseñanza se olvida los pre-saberes, no existe un proceso coherente de aproximación a la lectura crítica.</p>	
<p>Reduccionismo: el método va desde los componentes más simples hacia los más complejos. La enseñanza se aborda en tres fases: aprestamiento, fase inicial y fase comprensiva (Díaz y Echeverry, 2004).</p>	<p>Se busca, desde el inicio y permanentemente, relacionar los aspectos comprensivos, comunicativos y pragmáticos de la lengua, recuperando sus funciones sociales y culturales, considerando siempre como marco de referencia, los procesos de construcción y comprensión que los niños tienen sobre este objeto de conocimiento en los diversos momentos (Díaz y Echeverry, 2004).</p>

---

**Educación tradicional**

---

**Propuesta constructivista**

---

Las precisiones que hacen las autoras llevan a la reflexión sobre la perspectiva que tienen los docentes hacia el proceso de enseñanza de la lectura. En ese sentido, la lectura es un aprendizaje inalcanzable; no todos los estudiantes lo van a lograr, visto desde la primera fase de la lectura literal, que solo radica en el reconocimiento del mensaje explícito; mucho menos aquéllos, según el profesor tradicional, lograrán fácilmente llegar a la comprensión. Sin embargo, la comprensión y la crítica empiezan desde el primer contacto entre el lector y el texto; los estudiantes lectores, aparte de sus saberes previos, llevan consigo un sinnúmero de interrogantes sin ni siquiera haber leído el texto; en el peor de los casos, se preguntarán ¿por qué tengo que leer este texto?, en especial, si el material textual es impuesto; pero desde dichos interrogantes, ya hay un conjunto de significados que se debe aprovechar en la enseñanza de la lectura.

La enseñanza y el aprendizaje de la lectura crítica deben considerar importante el reconocimiento del sentido que tiene leer; las ventajas que proporciona este proceso, las implicaciones que tiene en la vida diaria, la relevancia para la solución de problemas y la gran relación que existe con el contexto que rodea a los estudiantes lectores.

---

Las clases son rutinarias; el maestro es el ejecutor de las actividades de enseñanza; es una guía, va adelante; los alumnos escuchan, repiten, retienen, copian, los contenidos que les tienen previstos (Díaz y Echeverry, 2004).

Las clases son una aventura; el maestro propicia situaciones significativas; es un acompañante; va a un lado, hombro con hombro. Los niños docentes son seres activos que buscan soluciones a problemas, discuten e intercambian opiniones (Díaz y Echeverry, 2004).

---

---

**Educación tradicional**

---

**Propuesta constructivista**

---

Aunado a las proposiciones de las autoras, se puede mencionar que en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura crítica prevalece la concepción tradicional de las clases, donde el maestro recurre a las mismas herramientas para el desarrollo de habilidades lectoras, que no pasan del afianzamiento de la descodificación. Frente a esto, se podría considerar que enseñar y aprender a leer no puede ser monótono, en la medida en que existen muchas posibilidades para hacer interpretación, interacciones entre maestro - alumno, lluvia de ideas, mesas redondas, debates, complementos a las opiniones de los estudiantes, como también, distintas interacciones con textos de diferente índole, ampliando en los estudiantes la posibilidad de explorar otras tipologías textuales.

---

La lectura consiste en descubrir el mensaje que el autor quiere transmitir; por lo tanto, hay que producir literalmente lo que está en el libro.

La lectura es asumida como una actividad visual, un acto mecánico que demanda un esfuerzo perceptivo; hay que descodificar alfabéticamente para ser fiel a las palabras del texto (¿De qué color es la capa de caperucita?, ¿Con qué mató la bruja a Blanca Nieves?) (Díaz y Echeverry, 2004).

La lectura consiste en un proceso que permite la participación del lector, quien aporta todo su bagaje, sus experiencias, conocimientos, vivencias, expectativas, para la comprensión y recreación del significado de lo que lee.

La lectura es asumida como la posibilidad de reproducir o anticipar sucesos desde la perspectiva del lector como autor.

“La lectura ofrece la posibilidad de reescritura, siendo ésta, la antesala a la invención. Cambio de mensajes del texto, cambio de rol de los personajes, suponer el texto a partir del título, conocer el final, crear el inicio” (Díaz y Echeverry, 2004, p. 58).

---

<b>Educación tradicional</b>	<b>Propuesta constructivista</b>
<p>Como resultado del análisis de las anteriores proposiciones, se puede evidenciar que los planes de lectura que se lleva a cabo en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, consisten en que el lector pueda conocer el punto de vista del autor y dar razón literalmente de lo que expresa; en este sentido, la palabra del autor es fundamental, puesto que se convierte en una verdad absoluta frente al conocimiento. Comprender textos desde la concepción tradicional aplica desde el escaneo perceptual que trasciende a un buen lector, mientras pueda recuperar la memoria de los sucesos de la lectura.</p> <p>En realidad, lo que la enseñanza y el aprendizaje de la lectura deben causar en los lectores, es una verdadera interacción entre el lector y el texto, entre la exploración de los saberes previos y el contraste con los conocimientos que existen en la lectura. Es más: el lector le aporta a la lectura significados, ya que el material textual se modifica y se re-significa cuando el estudiante lector lo interpreta con su bagaje sociocultural; es decir, la lectura toma sentido cuando el lector lo puede relacionar con acontecimientos de su propia vida, sus costumbres y tradiciones, necesidades y características particulares.</p>	
<p>“Los estudiantes leen el libro que propone el maestro, todos los niños leen el mismo libro; la lectura es calificada. El criterio para seleccionar el libro está fundamentado fonológicamente” (Díaz y Echeverry, 2004, p. 59).</p>	<p>Los estudiantes leen los textos que están ligados a sus necesidades comunicativas; al aula son llevados aquellos textos cuyo significado se encuentra ligado a los requerimientos del momento. Se da lectura de los textos construidos por los mismos compañeros; entre los estudiantes se lee textos diferentes que pueden ser intercambiados. El criterio para seleccionar los textos depende de su funcionalidad informativa-recreativa-científica (Díaz y Echeverry, 2004).</p>

<b>Educación tradicional</b>	<b>Propuesta constructivista</b>
<p>Con referencia a lo anterior, se puede encontrar hoy en día, textos escogidos por los maestros, para proceder a hacer los planes lectores; parte de ese esfuerzo que realizan los estudiantes por leer un texto que no es acorde a la vida contemporánea, es calificado para lograr mantener la motivación en la lectura o por su parte la obligación que se impone. Al contrario, en el momento didáctico de la planeación, el maestro debe ser perspicaz para establecer el tipo de texto adecuado; esto es, saber considerar el tiempo, las necesidades y características de los estudiantes, su desarrollo evolutivo, y en especial, los gustos y preferencias de los lectores. Para tales efectos, el docente debe diagnosticar. Tampoco se debe distorsionar el sentido de escoger los textos según los estudiantes; por su parte, no se refiere a que los estudiantes escojan el texto, sino que el docente, en pleno dominio de la pedagogía, considere aspectos importantes para el desarrollo de la formación integral.</p>	
<p>“La lectura y la escritura se restringen al ámbito escolar: clases de español” (Díaz y Echeverry, 2004, p. 60).</p>	<p>“La lectura y la escritura se llevan a cabo en todo el entorno del niño” (Díaz y Echeverry, 2004, p. 61).</p>
<p>Como han expresado las autoras, se puede decir que la enseñanza y el aprendizaje de la lectura debe ser un proceso transversal; es decir, que pueda abarcar todas las áreas del conocimiento, puesto que la lectura no es asunto de lengua castellana; son todas las áreas las que giran en torno al proceso lector. Pero, es común que la responsabilidad de la promoción de la lectura crítica le sea atribuida al docente que orienta las clases de español.</p>	

Fuente: Díaz y Echeverry (2004, pp. 58-64).

A modo de reflexión, respecto a las concepciones de enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica, es importante rescatar algunas acciones que pueden favorecer un adecuado proceso de formación. Se podría empezar por mencionar que los maestros no deben subestimar a los estudiantes frente a la comprensión y el desarrollo de las habilidades críticas, dado que no existe edad para incursionar en este proceso y, desde los grados elementales de la básica primaria, se puede sacar provecho de las lecturas que se realiza. Además, los estudiantes no están en un estado desolado de saberes; es un error de la enseñanza, partir por no considerar importantes los conocimientos con los cuales llegan los educandos a clase.

En suma, a las concepciones de enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica, se puede agregar que este proceso está en manos de los maestros y en la forma como señalen los caminos, para que los estudiantes realicen un acercamiento al texto y le saquen el mayor provecho posible. De igual manera, radica en que el maestro se acoja a la formación constructivista y se despoje de los matices tradicionales que por mucho tiempo han permeado a la lectura; y se alude a lo constructivo, porque el proceso de lectura para la comprensión y la crítica se logra a través de la construcción de significados e interconexiones entre el bagaje sociocultural de los estudiantes. De no tenerse en cuenta lo anterior, las etapas de la lectura siempre permanecerán en lo literal y en la descodificación primaria.

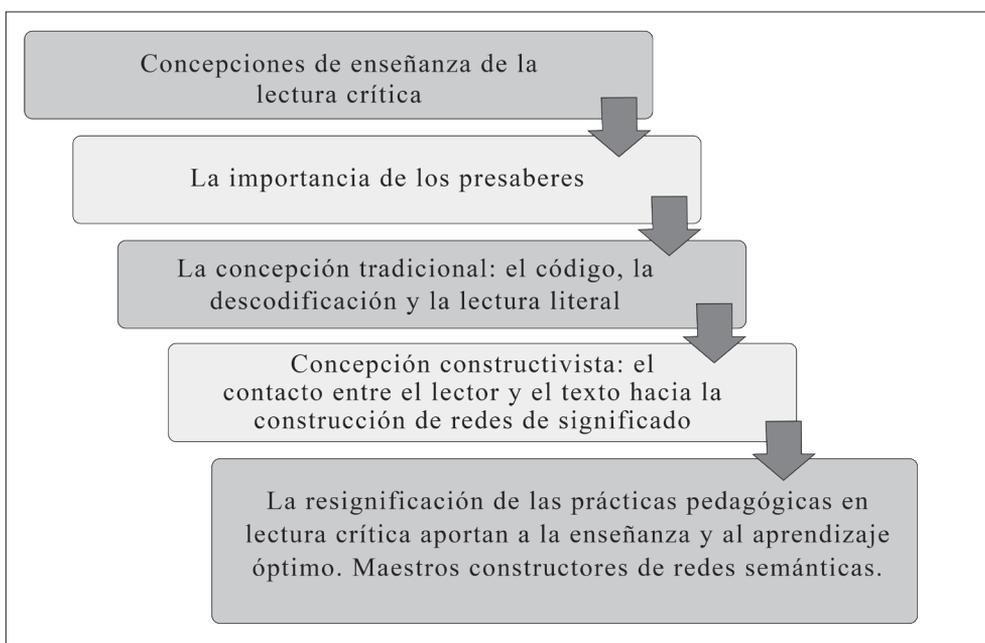


Figura 13. Concepciones de enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica.

1.1.2.4 *Evaluación para el aprendizaje de la lectura crítica.* El objetivo principal de este apartado es llegar a comprender el proceso evaluativo acorde al aprendizaje de la lectura crítica, el cual debe estar ligado a la formación integral y la construcción de significados. La evaluación tiene un papel importante en la enseñanza y aprendizaje de la comprensión y la crítica, puesto que ésta

puede acercar más al estudiante lector al texto o, alejarlo por completo. Para la ampliación de los conceptos de evaluación, se ha querido traer a Estévez (1996), quien sostiene que dado que la realidad educativa no logra desligarse de las concepciones tradicionales, es preciso señalar que la lectura crítica no puede tener un desarrollo óptimo, cuando la evaluación provoca miedo y distanciamiento del texto; del mismo modo, los procesos que llevan a la lectura crítica, exigen habilidades que no pueden ser medidas a través de la revisión de las conductas, puesto que este tipo de lectura se fundamenta en procesos cognitivos intangibles. A su vez, las prácticas que señalan la evaluación final y sumativa no aportan en la comprensión del texto y la construcción de significados, ya que la comprensión y la crítica son estados mentales que no tienen un fin determinado o establecido. En virtud de lograr avanzar en el aprendizaje de la lectura crítica, no se debe relacionar a la evaluación con algunas prácticas efectuadas en la clase para obtener notas.

Gracias a la particular perspectiva tradicional de evaluar, los docentes han caído en el error de medir los procesos lectores a través de criterios rígidos que contemplan actitudes e información concreta extraída del texto; en otras palabras, se acude al plan lector que denota si el estudiante en realidad aprovecha el tiempo en leer o no, y para saber si efectivamente el lector hace el acercamiento al texto, se lo interroga a través de preguntas literales que rinden cuenta del escaneo perceptual hecho en el material textual. Por ello, las estrategias se remiten a la realización de preguntas que van desde el inicio hasta el final de la lectura, a fin de garantizar que el estudiante pase la mirada por todo el documento.

Considerando que la lectura crítica parte de los saberes previos que tienen los estudiantes gracias a su bagaje sociocultural, es importante que los procesos de enseñanza y aprendizaje, en su punto de partida, tengan en consideración la motivación de éstos, para que logren regularse en la lectura de los textos y romper el hilo al enfrentarse al proceso de comprensión y crítica de un documento; además, en la formulación de hipótesis, conjeturas y deducciones, el estudiante debe sentirse libre para poder hacer un buen ejercicio de construcción de significados; en ese sentido, nada debe estar bloqueando las habilidades del lector, ni mucho menos presionando resultados. Sin embargo, la evaluación acostumbrada va en contracorriente

con lo mencionado, ya que su discurso de poder hace que el estudiante pierda el gusto por la lectura, que se aleje del texto, que lo haga por temor, e incluso no permite que los procesos cognitivos de deducción, inferencias, generación de hipótesis, relación de saberes previos, identificación de mensajes ocultos, juicios, críticas y reflexiones, sean dados de manera natural.

Debido a que la lectura crítica es un proceso complejo, no puede ser medible, porque este aprendizaje es transversal a todas las áreas del conocimiento; requiere de procesos mentales difíciles de medir con alguna técnica; no es un proceso que tiene final definido, puesto que no hay edad para incursionar en la comprensión y la crítica. Es un proceso continuo y permanente de lectura, que se logra con estrategias adecuadas de aprendizaje a lo largo de la vida escolar de los estudiantes y de los esfuerzos aunados desde los conjuntos de grados.

Cabe mencionar que la 'literacidad crítica' no rechaza o segrega a los estudiantes en grupos de mayor o menor comprensión y capacidad crítica; es un proceso que involucra a todos los lectores a ser parte de la red de significados que se le puede atribuir a un texto y a la aplicación del material textual a la vida diaria, para la contribución de la solución de problemas cotidianos. Hay que tener en cuenta que:

La evaluación no es una medición de conocimientos adquiridos u objetivos alcanzados, ya que no tiene sentido rechazar a quienes no los logren en la proporción requerida como mínimo. Hay que superar las barreras que menoscaban el ritmo personal del rendimiento de un educando, su autoestima y motivación. (Estévez, 1996, p. 15).

Teniendo en cuenta que la evaluación tradicional puede generar un mayor retroceso en el aprendizaje de la lectura crítica, es necesario propender por un estilo evaluativo motivador, que no se desligue de la enseñanza y el aprendizaje; es más, que pueda ser herramienta para aprender y no solo para verificar, que no solo se ubique en el final del proceso formativo, sino que esté presente en el inicio, el desarrollo y el final. Dado que la lectura crítica en los estudiantes es muy susceptible emocionalmente, no hay que apelar a la evaluación como poder, ni mucho menos como generadora de miedo; todo el proceso en el que avanza el estudiante puede sufrir un desnivel al estar en contacto con la medición. Por su parte, la lectura crítica, por sus características constructoras, va en desacuerdo con la visión tradicional. La

evaluación puede potencializar lectura, comprensión y crítica, pero también, puede hacer que el proceso se arruine.

Al respecto, la evaluación que sí se ajusta al desarrollo de las habilidades de crítica y comprensión, son las prácticas evaluativas que toman en cuenta el progreso del estudiante, dándole importancia al esfuerzo que hace el lector, sus necesidades y características, tornándose continua y permanente, donde el maestro conoce a sus estudiantes y puede generar juicios al respecto de su aprendizaje en lectura crítica, producto de que se ha diagnosticado el estado del aprendizaje y se ha identificado las habilidades que se debe trabajar. Visto de ese modo, el proceso de evaluación es integral y trasversal a todas las áreas del conocimiento, porque la lectura es imprescindible para el estudiante. La situación anterior requiere de un equilibrio evaluativo entre lo cuantitativo y lo descriptivo, puesto que la lectura crítica no puede ser vista únicamente desde la calificación sumativa, sino también desde el proceso que denota avance.

Se debe precisar, antes que nada, que las prácticas evaluativas acordes a la lectura crítica, obviamente deben revisar en qué nivel de lectura se encuentran los estudiantes, con el fin de recuperar las necesidades más importantes y darles solución a través de estrategias de enseñanza; por su parte, el acompañamiento continuo y permanente que brinda el docente es de fundamental importancia, porque el objeto de leer críticamente necesita de la supervisión y la mediación de conceptos, el consenso de ideas, las aclaraciones e instrucciones claras que lleven al lector a fomentar los procesos mentales que requieren la comprensión y la crítica.

Otra forma de contribuir con la evaluación que fomenta la lectura crítica, es el desarrollo y la promoción de la autonomía en el estudiante, porque la lectura es un aprendizaje íntimo que se da en un gran porcentaje entre el lector y el material textual; por lo tanto, la evaluación debe ceder a la confianza en el estudiante, a la asignación de responsabilidades, al cumplimiento de los compromisos realizados, a la solución de los problemas de manera autónoma y con ayuda del texto; es decir, que para tales efectos, la evaluación no es un proceso independiente, sino que se convierte en un triángulo armónico de enseñanza, aprendizaje y evaluación, por supuesto inseparables y coherentes entre sí.

La afirmación anterior también es un llamado a la evaluación que motiva intrínseca y extrínsecamente (Woolfolk, 2010); para tal caso, es la práctica evaluativa que va en contra de despreciar los saberes previos de los educandos, y no divide ni selecciona; es la que no prefiere la homogeneidad sino la diversidad de pensamientos y juicios que fortalecen la construcción de significados; por lo tanto, la valoración es individual para apreciar el proceso, pero también es grupal, en función de la lectura pragmática que aporta a la solución de creatividad y la solución de problemas. Además, la evaluación se sumerge en una constante reflexión que permite retroalimentar la práctica pedagógica; no solo el aprendizaje, sino también las intervenciones que realiza el maestro en el aula de clases; la evaluación debe tener un carácter constructor, integral y formativo.

Al hacer énfasis en la evaluación integral, es importante que en la enseñanza se conciba al lector como un ser compuesto por varias dimensiones, culturas, creencias, tradiciones, necesidades, características, ritmos de aprendizaje, con una amplia gama de experiencias y divergencias de pensamiento. Dentro de este marco de ideas, la palabra 'integral' nos ubica ante la totalidad del fenómeno educativo (Estévez, 1996). En términos de lectura crítica, entre más diverso sea el pensamiento individual, mayor enriquecimiento semántico obtendrá el texto; esto se refiere a que evaluar integralmente, significa observar y analizar en su conjunto, en su unidad y en los diversos momentos del fenómeno pedagógico, considerado como un todo.

En ese mismo orden de ideas, se podrá atender unos elementos para contribuir a la construcción de la evaluación para la promoción de la lectura crítica; en primer lugar, se encuentra el estudiante, como sujeto integral e integrado, elemento que atiende tres niveles itinerantes en la evaluación: "cognoscitivo, psicoafectivo y el motriz" (Estévez, 1996, p. 22). Atendiendo el aspecto cognoscitivo, se puede aludir a la formación que implica el desarrollo del pensamiento a través de contenidos y áreas del conocimiento; en su totalidad se refiere a la apropiación de saberes que se desprenden de distintas ciencias. No obstante, este aspecto ha sido tergiversado por la enseñanza, en la medida en que más importancia se da al almacenamiento del saber, que a la interacción. Si bien la evaluación necesita valorar los aspectos académicos, no puede quedarse en ellos desde la perspectiva holística.

Otro de los elementos del estudiante como sujeto integral e integrado, es el psicoafectivo, que acorde a la formación integral, valora al ser humano desde sus emociones, sentimientos, comportamiento y habilidades. La evaluación ya no solo se apoya en el aspecto cognoscitivo, sino que mira más allá del conocimiento, para valorar los aspectos que afectan el rendimiento escolar y que no necesariamente son producto académico. El valor de este aspecto es activar los procesos cognitivos de los estudiantes, trascendiendo de la memorización sin sentido. El elemento psicoafectivo se relaciona muy bien con la lectura crítica que de por sí conlleva un gran peso a nivel de pensamiento y, por ende, traspasa las barreras de la memorización, aceptando los diferentes puntos de vista, como puede ser la situación afectiva que incide en los juicios críticos.

Al mismo tiempo, entra en función el elemento motriz, donde el estudiante es capaz de aplicar lo aprendido con libertad o, es la experiencia la que le permite aprender; esa relación es la que se requiere justamente dentro de la lectura crítica que, por su parte, necesita de la experiencia lectora, aprendiendo en la interacción con el texto. Así pues, la evaluación no es un resultado; debe ser planificada para lograr recoger los frutos de la experimentación con los textos. Entonces, al permitir que la evaluación no solo sea medible y abra paso a la consigna de aprender en la interacción, se puede lograr que la lectura se torne pragmática, ya que en la experiencia es como se encuentra las soluciones a los problemas sencillos.

En segundo lugar, se encuentra la relación educativa entre los sujetos participantes, aporte significativo para la construcción de comprensión y crítica, porque a través de la comunicación y la interacción con los demás, se logra el intercambio de significados que deja un texto, se amplía las concepciones, se genera aún más discursos a través de la discrepancia en opiniones y se genera propuestas para la exposición de argumentos. Es aún más nutrida la red de significados, cuando la lectura se torna compartida, discutida, analizada. Pero algo que es necesario resaltar, es que la lectura en su primer contacto, podría ser de carácter individual, para fines de apropiar conceptos y empaparse de las ideas del autor; se la puede considerar interactiva, una vez se tenga las nociones previas; de lo contrario, la interacción se dispersa a otros tipos de temas.

En este orden de ideas, el rol del maestro y del estudiante cambia; en especial, el docente que se halla como movilizador, acompañante o mediador. El presente libro, producto de investigación, considera importante que la evaluación se fije en los lectores como seres que interactúan con los demás.

En tercer lugar, se puede apreciar la administración del proceso educativo, que tiende por sistematizar el proceso de evaluación, que debe considerar momentos, técnicas e instrumentos; es decir, merece del saber pedagógico para saber planificar la práctica evaluativa; mucho más, si se quiere incursionar en el ámbito de lo integral. En suma, “la administración de la acción educativa es integral, considerándola en tres momentos relacionados entre sí: la planeación al inicio, la ejecución y la terminación” (Estévez, 1996, p. 30).

En cuarto lugar, se puede considerar importante, el proceso metodológico, que se desprende del anterior momento, dado que en este espacio el maestro esboza las estrategias más pertinentes para evaluar, pero en este caso diseña las situaciones de aprendizaje para enseñar, evaluar y aprender en un ir y venir de las capacidades y retos de maestro-estudiante.

De acuerdo con lo anterior, la metodología con respecto a la evaluación también debe centrarse en las características del contexto educativo que, para tal caso, influye en el proceso de interacción entre el maestro y el estudiante; además, se debe tener presentes las habilidades que se desea evaluar, las condiciones de los estudiantes, y las técnicas y estrategias a implementar.

Para finalizar, se toma la propuesta de Estévez (1996) sobre la evaluación por procesos, manifestada de forma descriptiva, para presentarla a manera de mapa conceptual y así poder ampliar mucho más las prácticas evaluadoras integrales, acordes con la enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica.

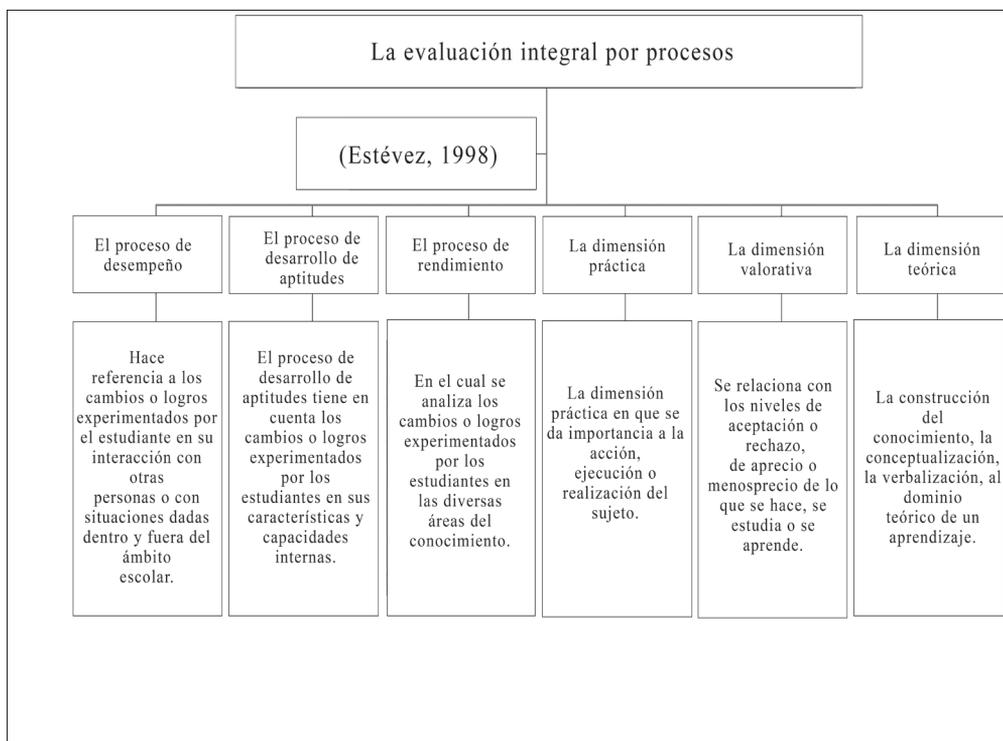


Figura 14. La evaluación integral por procesos.

Fuente: Estévez (1996, pp. 37-42).

**1.1.3 Concepciones sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje.** Uno de los componentes importantes es el estudio de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, de modo que se pueda ahondar en la reflexión pedagógica de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura crítica, como se ha propuesto en el método de IAP de Restrepo (2006), (ver Apartado 1.2) con esta finalidad, bajo los propósitos que se desprenden de este método; en primer lugar, la deconstrucción de las estrategias pedagógicas y didácticas que emplean los docentes para orientar actualmente el proceso de lectura; en segundo lugar, la resignificación de la práctica pedagógica a través de la implementación de estrategias y, finalmente, la evaluación de la práctica, según el impacto de la propuesta que se diseñe.

Es necesario mencionar todo lo anterior, dado que este apartado se refiere a las concepciones sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje apropiadas a la promoción de la lectura crítica en los estudiantes, las cuales deben ser acordes a la reflexión permanente para identificar las debilidades y fortalezas del proceso formativo.

Se debe señalar que el término 'estrategia' conlleva su comprensión desde las distintas pautas que, planificadas por el docente a través del dominio del saber específico y el saber pedagógico, logran consolidarse como tácticas o maniobras que se piensa anticipadamente, para que todo salga bien en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dicho esto, las estrategias son producto de una planificación secuencial, sistematizada y organizada que exige creatividad en el docente, para lograr los propósitos que se propone, en espacios concretos. Se podría decir, que la estrategia es amplia en su contenido, porque genera pautas para proceder en el aula de clases de forma general, pero se apoya de las técnicas para concretizar las acciones del maestro y el estudiante.

En cuanto al término 'estrategia', se puede mencionar que posee una epistemología que remonta su origen. González (2001) afirma:

En el medio militar, así, una acción estratégica consiste en proyectar, ordenar y dirigir las operaciones militares, de tal manera que se consiga el objetivo propuesto. En este ámbito militar, los pasos o momentos que conforman una estrategia, son llamados 'técnicas'. (p. 2).

Regresando al ámbito educativo, las estrategias comprenden directrices generales que orientan al maestro en las prácticas pedagógicas significativas; a la vez, son dependientes del discurso pedagógico que se maneje y las intenciones de formación de la educación. De acuerdo con las pautas generales, el maestro puede identificar qué recursos necesita para la intervención en el aula de clases, como también, reconocer el rol que debe asumir.

Ahora bien, para avanzar en la ampliación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la lectura crítica, a continuación, se presenta un mapa general de los aspectos a ser tratados, iniciando por las concepciones de estrategia de enseñanza y aprendizaje en lectura crítica y técnicas en la lectura crítica.

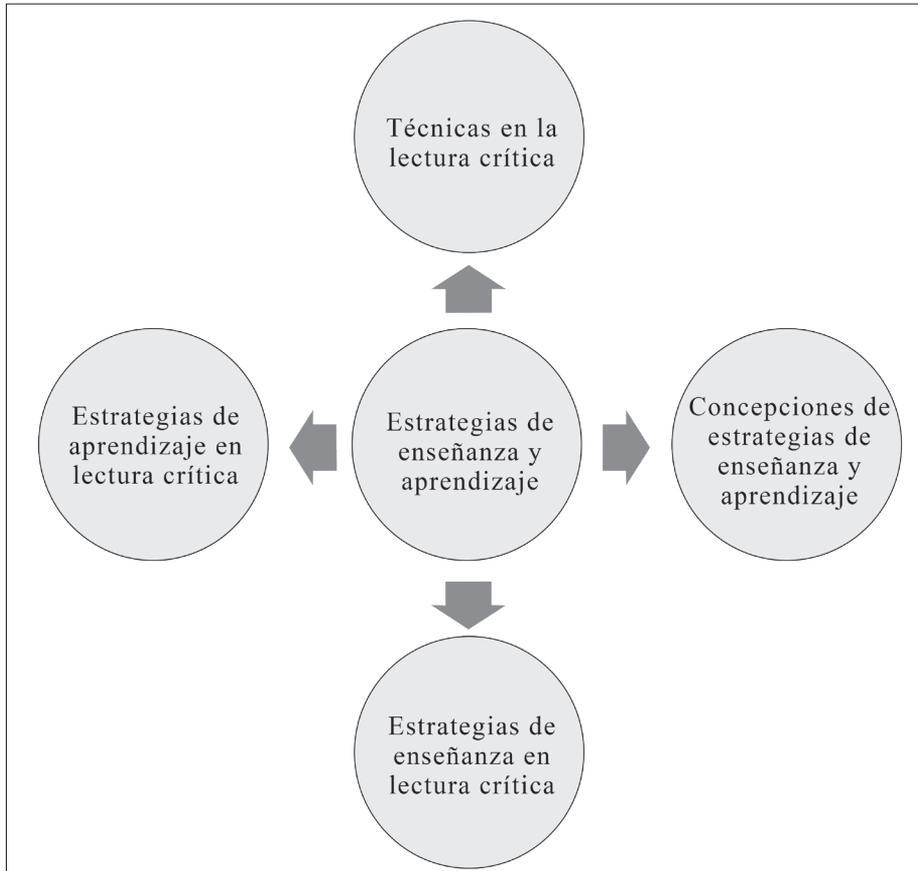


Figura 15. Estrategias de enseñanza y aprendizaje.

1.1.3.1 *Estrategias de enseñanza y aprendizaje.* La búsqueda sobre concepciones de estrategias conlleva examinar la función que éstas cumplen dentro del proceso formativo. Las estrategias revisten especial importancia cuando el maestro desea planificar y predecir una situación de aprendizaje, puesto que se convierten en tácticas preliminares. Igualmente, pueden ser transformadas en herramientas de aprendizaje para que los alumnos las apliquen en el aprendizaje autónomo; es decir, una estrategia bien diseñada es replicada por los estudiantes y el maestro dinamiza el proceso.

De lo anterior, se puede distinguir dos clases de estrategias: una, la que acompaña a la enseñanza y otra, al aprendizaje. En ese sentido, la primera

clase está dirigida a los maestros, desde el momento de la planificación, donde se señala acciones para que el estudiante apropie los conocimientos. “En general, las estrategias de enseñanza [son concebidas] como los procedimientos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos; implican actividades conscientes y orientadas a un fin” (Parra, 2003, p. 8). Desde la perspectiva de esta autora, es muy importante que la primera clase de estrategias tenga un sentido significativo para los estudiantes, llevando al maestro a ser propositivo para que logre articular elementos pragmáticos en su planeación, teniendo en cuenta el uso apropiado del tiempo de las explicaciones, la construcción de saberes y las clases autónomas. Se podría decir que lo más relevante, es que las estrategias sean eficaces y optimicen las habilidades de los educandos.

Otra tarea prioritaria en las estrategias de enseñanza es que el maestro sea capaz de elaborar situaciones comprensibles según los sujetos a los cuales se dirige, ya que de la claridad de las estrategias depende el éxito en el desarrollo de las actividades; para ello, las instrucciones que están enfocadas en los estudiantes, deben ser lo suficientemente claras para que se alcance a dimensionar los beneficios del conocimiento. El docente debe elaborar pasos sencillos para lograr captar la atención y el interés frente a la temática que se aborda, como también, ser hábil para identificar en qué momento es más apropiado para intervenir con lo que ha planificado.

De igual forma, si lo diseñado es acorde al tema y la edad de los estudiantes, reconocer en qué medida las estrategias contribuyen al aprendizaje integral o qué corriente de enseñanza debe seguir, además de no aplicar cualquier estrategia por tendencia o por cumplimiento, sino tener en cuenta en qué puede contribuir al estudiante.

De conformidad con lo anterior, las estrategias deben ser construidas en sentido pragmático, dado que, en los estudiantes, éstas deben generar soluciones a situaciones cotidianas dentro de la apropiación de saberes; si en realidad no son útiles ni significativas, pasan a un segundo plano porque pierden credibilidad y sentido por hacerlas; se estaría llegando al punto donde los estudiantes hacen las acciones propuestas, solo por cumplir.

Para lograr la sinergia entre la enseñanza y el aprendizaje, la estrategia que planifica el maestro debe dar seguridad al estudiante sobre lo que ha de realizar, pues éste hace las actividades, siempre y cuando los pasos sean entendibles. Por el contrario, si no comprende lo que la estrategia desea, simplemente funciona la enseñanza, pero no el aprendizaje.

Por otra parte, se encuentran las estrategias de aprendizaje, referidas a todas las acciones que debe realizar el estudiante para lograr un propósito planteado. Una estrategia conlleva una secuencia didáctica que le permite al estudiante centrarse en los pasos que debe realizar y las habilidades que debe poner en práctica; además, debe generar interacción entre docente y estudiante; es decir, debe garantizar que los pasos no sean mecánico-memorísticos, sino interactivos y dinámicos.

Dentro de las estrategias de aprendizaje, es necesario dar importancia a la construcción y mediación de los saberes, llevando al estudiante a realizar las secuencias con ayuda de sus maestros; si tan solo se basa en aprendizajes netamente autónomos, la estrategia no lleva a la relación de enseñanza y aprendizaje. En este caso, es necesario que las estrategias que se propone a los estudiantes, los lleven a desarrollar sus habilidades y destrezas, por lo cual no solo fortalecen un proceso mecánico, sino que hacen vida el proceso en la experimentación y en las situaciones problema que ponen a prueba sus capacidades.

Considerándose que las estrategias de aprendizaje son inherentes a los estudiantes, se debe reflexionar sobre los medios tangibles para lograr la comprensión de la estrategia de enseñanza; pero, lo más importante es que la estrategia movilice y active las competencias en la ejecución, acorde con la formación integral que no solamente se queda en recordar o repetir.

Las reflexiones anteriores deben considerar que las estrategias pueden ser modificadas por distintos factores, lo cual solo se puede llegar a saber en la ejecución y no en la planificación. Tanto las estrategias de enseñanza como las de aprendizaje necesitan ser flexibles a las situaciones que se presenta en el aula, y deben aportar a la reflexión de la práctica pedagógica, en la medida en que se toma en cuenta las necesidades y características de los estudiantes. En resumen, cuando se utilice el término estrategias de enseñanza/aprendizaje,

el docente o el alumno, deberán emplearlas como procedimientos flexibles y adaptativos -nunca como algoritmos rígidos- a distintas circunstancias de enseñanzas (Parra, 2003).

Respecto al papel del profesor en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, éste se debe convertir en un mediador y constructor de significados, ya que las estrategias por sí solas no lo van a lograr. A partir de lo expuesto, es necesario que el maestro, desde la planificación, contribuya al desarrollo de capacidades, habilidades y aptitudes, y que en la ejecución logre dinamizar el proceso y activar los dispositivos cognitivos de los estudiantes. Dentro del conjunto de ideas mencionadas, las estrategias sirven para conocer el nivel de comprensión que logra cada alumno, pero no solo se quedan ahí, en función de interpretar, puesto que exigen al maestro seguir retroalimentando las estrategias hasta que logre los propósitos.

Al hacer énfasis en las estrategias de enseñanza y aprendizaje que construyen significados, se puede decir que son pertinentes para la promoción de la lectura crítica, donde el docente procura establecer redes semánticas mientras enseña y cuando el alumno aprende; para ello, sin duda alguna, los saberes previos son la premisa de fundamento para conectar el bagaje de pre-saberes con lo nuevo que se pretende enseñar. Una estrategia que desprecie lo anterior, seguramente se enfoca desde lo memorístico-transmisionista.

Dentro de ese marco de ideas, las estrategias de enseñanza y aprendizaje deben cumplir ciertas características, a fin de contribuir a la construcción de significados. A consideración de González (2001) se presenta, a modo de interpretación, los conceptos que refiere.

Atendiendo las consideraciones de esta autora, las estrategias requieren de un maestro que tenga claros los propósitos respecto a lo que desea enseñar, para que en el momento de la planificación, exista claridad de hacia dónde quiere llegar; además, dentro del momento de la planificación, debe tener en cuenta las etapas iniciales de los estudiantes, para la implementación de estrategias que ayuden a resolver vacíos de conocimiento; esto es, saber preguntarse ¿Qué se debe enseñar?, ¿Cómo es el estado actual de conocimiento en los estudiantes? A esto le llama “aprender a formular cuestiones” (p. 4).

Las anteriores líneas retoman el momento didáctico de la planeación, en el cual el maestro necesita distribuir muy bien los espacios, tiempos y recursos, sin omitir detalle, ya que ello lleva a reconocer el impacto de una actividad, sus intervenciones y, las responsabilidades del educando; es decir, “saber planificarse” (González, 2001, p. 4), aunque, no deben estar construidas para el beneficio del maestro sino, por el contrario, estar elaboradas para la reflexión que se les pueda establecer, a favor de poder evidenciar los aprendizajes de los estudiantes y el cambio de discurso del maestro.

Vinculados a las características de las estrategias, se debe establecer parámetros para poder valorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, referido parcialmente a la evaluación que permite establecer relaciones de avance en el proceso, inicio, desarrollo y finalización. Con más exactitud, se puede referir a los procedimientos que empleará el docente de acuerdo con las estrategias que proponga; en ese sentido, sería incoherente aplicar un seguimiento tajante a una estrategia de formación integral.

Aunado a lo anterior, la implementación de técnicas que permitan verificar los esfuerzos de los estudiantes, plasmados en producciones de diferente índole como las actividades, tareas o responsabilidades que les son asignadas, no solo con el fin de calificar, sino con el propósito de valorar y hacer la respectiva retroalimentación y que puedan aprender de las dificultades encontradas, de la misma forma, permitirá que las estrategias sean procesuales y sistemáticas al reconocer dentro de éstas, las evidencias que sustentan el progreso.

Para terminar la concepción sobre estrategias, siguiendo a González (2001), se puede decir que, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, son necesarias las pautas generales y específicas que guían el rol del maestro y del estudiante, así como las técnicas, actividades, tareas, procedimientos y pasos para alcanzar las metas que se ha diseñado en la planificación. La responsabilidad queda en manos del maestro, por su dominio pedagógico y los contenidos específicos; lo ideal sería que las estrategias estén dirigidas a la construcción conocimientos. En este cierre de ideas se propone un organizador gráfico que representa las ideas de González, a fin de entender su perspectiva:

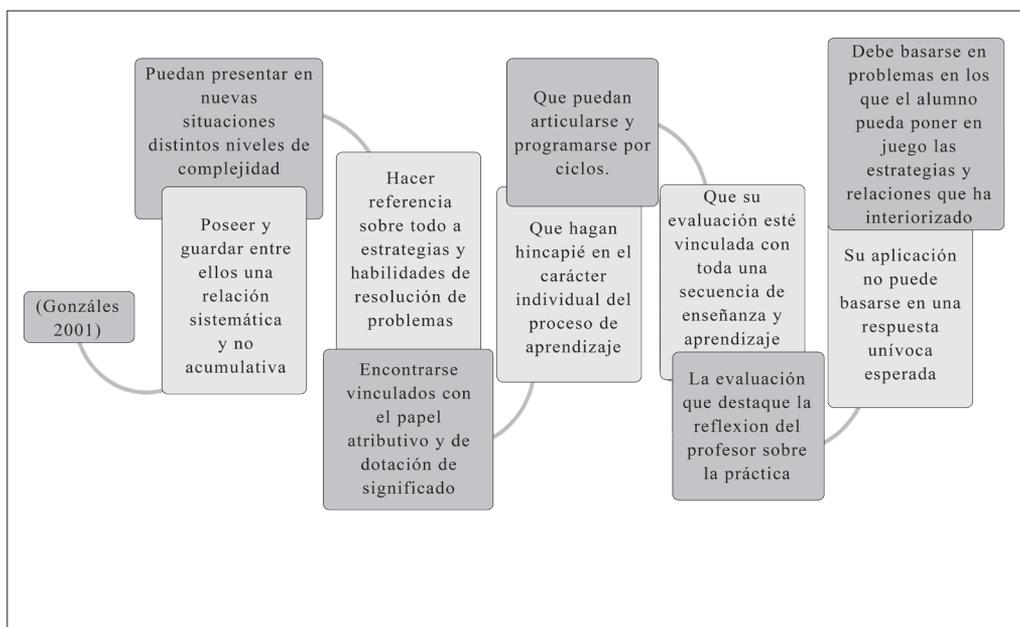


Figura 16. Estrategias de aprendizaje.

Fuente: González (2001, pp. 4-5).

Como complemento final a las concepciones de estrategias de enseñanza y aprendizaje, se abordará ahora el concepto de Pimienta (2012). En primer lugar, se puede recapitular el tema tratado, haciendo alusión a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, que se constituyen en apoyos para que el docente pueda generar apropiación de conocimientos. Las estrategias son concebidas por un elemento conceptual marcado, que se establece a través de pautas o generalidades; de éstas se desprende las secuencias didácticas que se refieren a pasos o momentos en los cuales los estudiantes desarrollan sus habilidades:

Son instrumentos de los que se vale el docente, para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Con base en una secuencia didáctica que incluye inicio, desarrollo y cierre, es conveniente utilizar estas estrategias de forma permanente tomando en cuenta las competencias específicas que pretendemos contribuir a desarrollar. (Pimienta, 2012, p. 4).

En segundo lugar, se ha de considerar que las estrategias deben partir por los saberes previos; así se estaría incursionando en la construcción de significados; éstas son consideradas como de apertura y preámbulo, antes de tocar el contenido que se desea explicar. Llama la atención que, para los conocimientos previos, son el primer contacto entre el docente y el estudiante, así que, entre más dinámicas sean las clases, más fácil será la expresión de los saberes actuales.

Bajo esta concepción, son fundamentales las estrategias que exploran saberes previos porque, según Pimienta (2012), pueden servir como “puentes cognitivos [y] organizadores previos” (p. 4). En ese orden de ideas los primeros hacen referencia a los saberes que tiene el estudiante y que son completados con los nuevos que explica el profesor; frente a los segundos, son las herramientas que le permiten al estudiante ir estructurando y sistematizando conexiones entre lo que sabe y lo que no conocía; esto es, “conceptos, ideas iniciales, material introductorio” (p. 4).

La presente concepción se basa en un aprendizaje significativo que se inclina por las situaciones de aprendizaje que contribuyen a la construcción de significados, a partir de experiencias que tengan relación con el contexto del estudiante y que le puedan servir para solucionar hechos reales. Vale la pena reiterar que el peso fundamental de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, son los saberes previos que dan cabida a la construcción de saberes que tienen como base, argumentos iniciales de los educandos. Por lo tanto, no parten de dar conceptos generales, amplios y complejos, sino de las nociones más sencillas.

A continuación, se expone las estrategias más apropiadas según Pimienta (2012), para la exploración de los saberes previos. Cabe mencionar que estos postulados se encuentran de forma descriptiva; pero para este libro producto de investigación, son sintetizados, a manera de representación gráfica, de modo que pueden ser visualizados claramente.

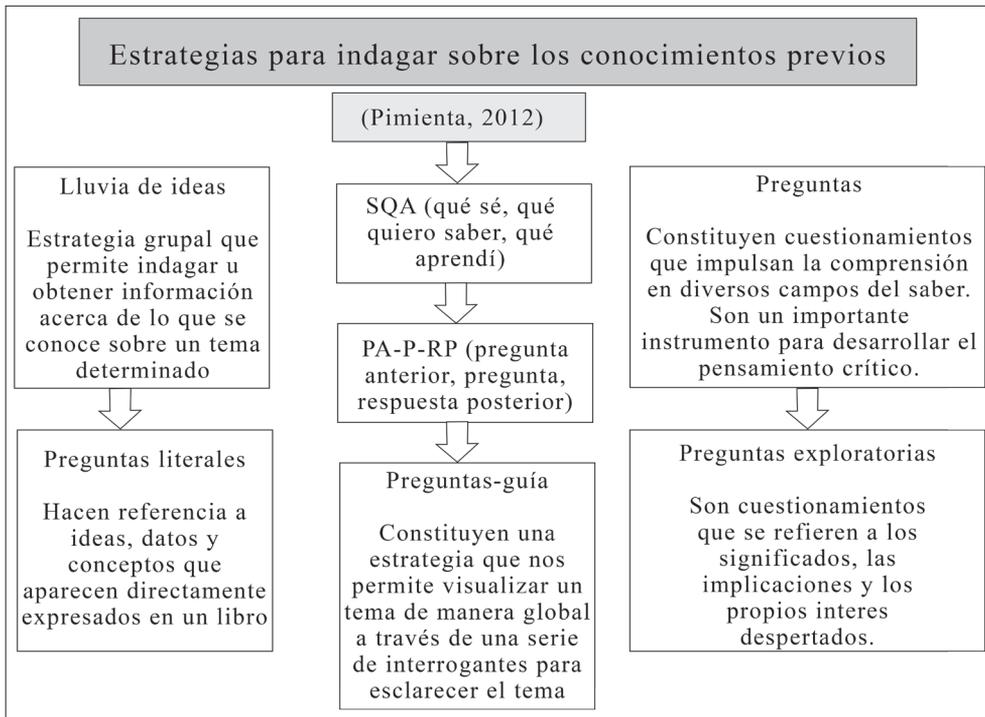


Figura 17. Estrategias para indagar sobre los conocimientos previos

Fuente: Pimienta (2012, pp. 3-22).

En tercer lugar, se encuentran las estrategias que promueven la comprensión mediante la organización de la información, constituidas en un doble sentido, porque aportan tanto a la enseñanza como al aprendizaje. En su función principal están orientadas a la estructuración de la información para obtener una mejor comprensión de los aspectos que se trata en algún tema en específico. Cuando un maestro propende por este tipo de estrategias, ayuda a los alumnos a facilitar la apropiación.

Finalmente, se presenta una representación para indicar esta clase de estrategias, con el propósito de alcanzar a percibir que pueden ser dirigidas a la enseñanza y, a la vez, a la aprehensión de saberes, ya que las representaciones mentales ayudan de manera organizada a retomar conceptos y, en la expresión oral, como recurso que facilita

evocar información. Estas estrategias son algunas de las muchas que se puede encontrar de acuerdo con la postura pedagógica, las estrategias establecidas para cada modelo, la creatividad del maestro o las necesidades y características que resultan de una situación diagnóstica.

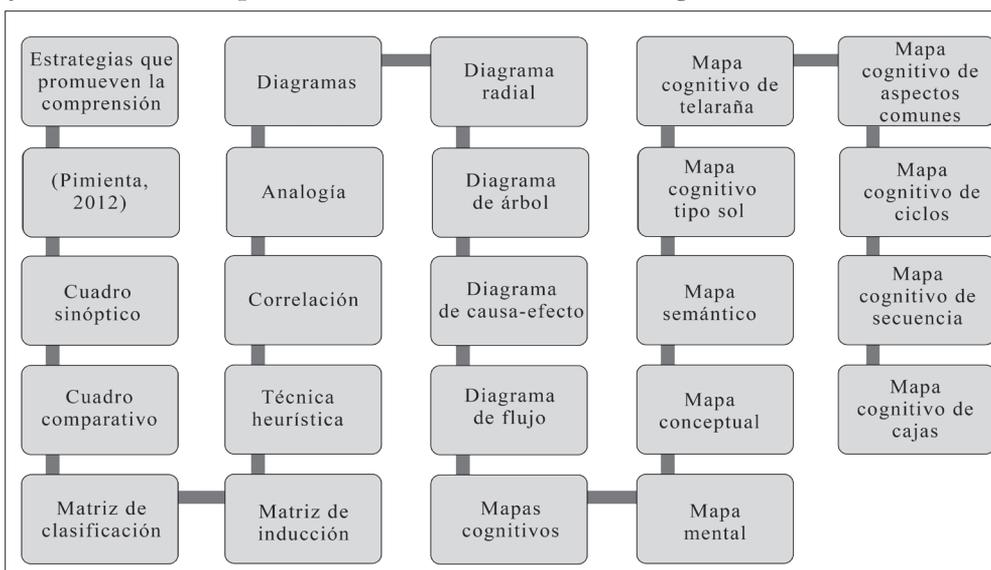


Figura 18. Estrategias que promueven la comprensión.

Fuente: Pimienta (2012, pp. 24-93).

1.1.3.2 *Las estrategias de enseñanza y aprendizaje en lectura crítica.* Con el objeto de revisar las estrategias correspondientes a la lectura crítica, es pertinente tomar a Girón, Jiménez y Lizcano (2007), quienes proponen unas consideraciones generales para nutrir las prácticas de enseñanza y aprendizaje con respecto al desarrollo de la construcción de significados.

Para dar comienzo al estudio de esta temática, se puede mencionar que lectura supone una serie de elementos que fortalecen el pensamiento de las personas, más aún, cuando se lee de manera crítica; de esa forma no solamente se lee en ámbitos académicos, sino en todo momento donde se desenvuelva el ser humano. La vida contemporánea exige una nueva forma de leer, donde el estudiante sea capaz de salir de las líneas del texto, para interactuar verdaderamente con el autor; es decir, ir más allá de

descodificar para lograr tomar una postura crítica frente a la evaluación del texto, la generación de juicios, la relación con los pre-saberes y la transtextualidad, de tal manera que “el lector debe asumir una actitud activa para analizar, comprobar, relacionar, verificar e integrar esa comprensión al conocimiento previo que tiene del mundo y, así mismo, adquirir criterio propio frente a lo leído” (Girón et al., 2007, p. 49).

A continuación, se expone algunas estrategias para el desarrollo de la lectura crítica, teniendo en cuenta que cada una de ellas no se desarrolla por sí sola, ya que el fin primordial es dar prioridad a todas a través de actividades significativas. De igual manera, estas estrategias no intervienen en el cambio de actitudes de docentes y estudiantes; más bien, son pautas para el desarrollo óptimo de la lectura crítica.

Para comenzar, es pertinente hacer alusión a Girón et al., (2007), quienes han dado prioridad al desarrollo de la lectura crítica en las aulas de clase. De esta publicación han surgido once estrategias para el desarrollo de la criticidad en la lectura, las cuales serán enumeradas y descritas enseguida:

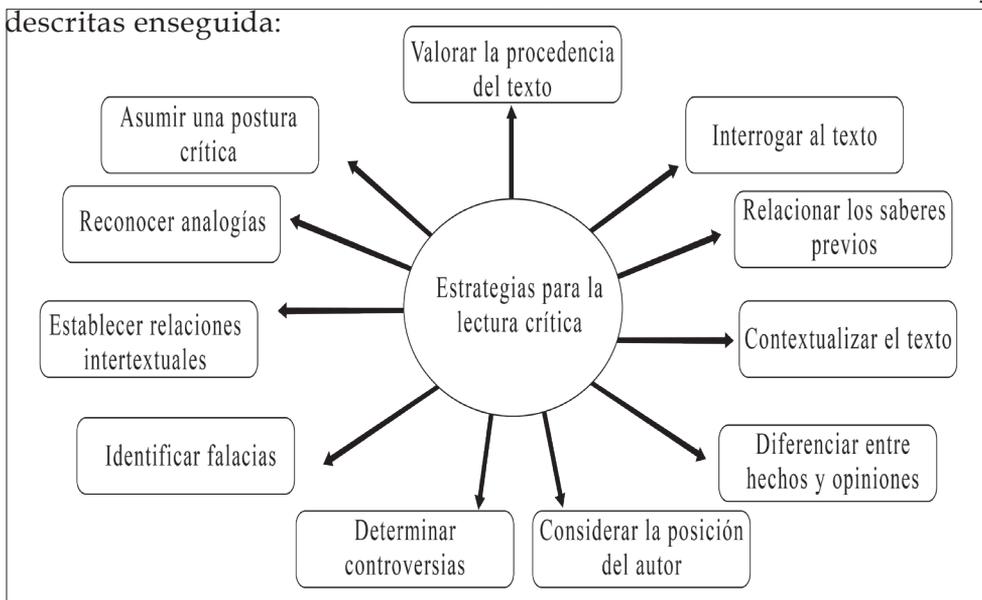


Figura 19. Estrategias para la lectura crítica.

Fuente: Girón et al. (2007).

Para empezar, se encuentra la valoración de la procedencia del texto; en esta instancia, se pretende que el lector pueda conocer el origen del texto y su autor, además de poder discernir sobre el material textual para decidir el grado de utilidad; por otra parte, que el estudiante sepa a qué clase de texto se enfrenta de acuerdo con la tipología textual. Se podría decir que esta primera estrategia es un reconocimiento, o como bien se podría mencionar, una exploración del terreno.

Aquí, el lector averigua y reflexiona sobre el autor, el título, el índice, la introducción, conoce qué tan antiguo o reciente es el texto, consulta en qué país se originó, y va contextualizándose frente al texto y haciendo sus primeras hipótesis. Es decir, que desde esta primera instancia el lector comienza a evaluar los pequeños elementos que, a su vez, son decisivos en la lectura.

De lo anterior se puede decir que el estudiante, cuando hace lectura crítica, comienza evaluando y termina evaluando el texto; es una manera de cuestionar y generar gusto por conocer más; así, se puede decir que hacer lectura crítica, es una ventaja para los estudiantes, ya que amplía su conocimiento y genera el gusto por seguir averiguando. Saber sobre el autor, su procedencia, su nacionalidad, o aspectos como la introducción, el contenido o el tipo de texto, no es un acto en vano; con el simple hecho de conocer el contexto o la nacionalidad de procedencia, se puede evaluar el posible léxico que se maneja en el texto; además, conocer generalidades tales como la introducción o el índice, da cabida a la generación de conjeturas, hipótesis e inferencias, que van acorde al nivel de lectura inferencial y un paso más hacia el crítico transtextual.

De igual manera, se encuentra la estrategia denominada 'Analizar algunas partes del libro', la cual se refiere al hecho de ahondar más sobre el material físico, reconociendo capítulos, títulos y organización preliminar del texto. Además, poder identificar aspectos tangibles tales como: la portada, la subportada, el tomo, las solapas, donde a su vez está consignada información relevante como: título, datos del texto, del autor, edición, introducción, síntesis, y toda clase de información que puede ayudar a entender el texto.

También se encuentra el 'Interrogar al texto'. Desde esta estrategia, el lector asume una condición de cuestionador, donde se hace preguntas por

cada página que lee, o ¿por qué no? por cada párrafo. Es desde esta instancia donde comienza a emerger una cantidad sorprendente de interrogantes que, a su vez, conforman las hipótesis, conjeturas e inferencias; el lector ya es capaz de formular juicios frente a lo que lee y los interrelaciona con sus saberes previos y con otros conocimientos, ya que en cada momento que se pregunta, intenta responder desde su bagaje conceptual o con lo que conoce de su vida. Por lo tanto, hacer interrogantes mientras se lee, garantiza que el lector pueda estar relacionando las líneas del texto, con la vida misma y con el entorno social; entonces, desde ese momento la lectura es pragmática.

Además, la construcción de significados subyace a la constante interrogación que se da en el texto, puesto que detrás de la interrogación surge la necesidad de aclarar los significados, de ampliar vocabulario e interesarse por lo desconocido.

También nace la necesidad de relacionar saberes previos, entendidos como el bagaje sociocultural y académico que tienen los estudiantes, bagaje de gran importancia para ir entretejiendo significados entre la lectura, de tal manera que lo que dice el texto, el lector lo interrelaciona con lo que ya sabe y hasta logra autoejemplificarse o recrearse. De esta manera, la primera estrategia cobra sentido, ya que en primera instancia el lector comienza a tener idea del texto a través del reconocimiento de elementos principales, y ahora, en este momento, logra consolidar referentes del contenido proveniente de una contextualización previa.

Por lo tanto, tener una base pre-conceptual proveniente de un bagaje de conocimientos previos es una ventaja en el desarrollo de la lectura; es un eslabón logrado hacia la lectura crítica, donde se procura realizar el verdadero diálogo entre el texto y el lector.

Otra de las estrategias importantes en este proceso de lectura crítica es 'contextualizar el texto'; de esta característica depende que el lector se ubique dentro de un ambiente en el cual se desarrolla el texto; en ocasiones, el contexto puede estar dado a través del desarrollo de la lectura, mientras que en otras se muestra de manera implícita; para el contexto que aparece dado en el material textual, es fácil determinar que puede provenir de un

ambiente político, cultural, religioso, científico, tecnológico, como también, en la mención a lugares o tiempo, mientras que el texto que muestra un contexto implícito, incita al lector a detenerse en el vocabulario empleado, en los datos y algunas pistas que determinan tiempo, lugares, o tecnolectos<sup>1</sup> que amplían este aspecto.

Entonces, saber contextualizar, es una estrategia fundamental para poder ubicarse dentro del texto; de esa única manera el lector podrá comprender de qué se trata en realidad el texto, ya que, en muchos materiales textuales no se alcanza a comprender el significado, por la carencia de datos que ameritan tiempo, espacio o características del periodo que se toma. A su vez, contextualizar la lectura implica del lector, activar sus saberes previos para lograr establecer esa relación del contexto, aunque si en sus pre-saberes existen vacíos con respecto a la temática, entonces le llevará a consultar más sobre el texto para ampliar la información.

Pero no solamente en la lectura crítica se contextualiza la lectura; en esta también es importante ‘descontextualizar’ entendido como la valoración de la postura del autor. Es decir, cualquier lector puede tener una visión previa al tema que se va a abordar en el texto, pero dicha idea no puede ser correcta en concordancia con lo que se lee; por lo tanto, la condición del lector desde este punto, es tomar distancia de su propio contexto y ampliar los significados, valorando los argumentos del autor; de esta manera “el distanciamiento del lector frente al texto ocurre como esfuerzo crítico por sopesar la validez de la tesis del autor con independencia de las propias posturas éticas, políticas, jurídicas o su formación, pero simultáneamente, tomando consciencia de ellas” (Girón et al., 2007, p. 70). Por lo tanto, el lector puede no estar de acuerdo con la tesis expuesta, pero toma distancia de su contexto y amplias redes de significado, valorando el contexto del autor.

Sin embargo, si el lector después de haber contextualizado y descontextualizado le resta ‘re-contextualizar al texto, “ahora el lector puede aplicar los análisis y la tesis del autor a contextos más próximos” (Girón et al., 2007, p. 70). Así, es capaz de llevar la información a contextos cercanos de la

---

<sup>1</sup> El tecnolecto hace referencia a un conjunto de palabras y locuciones propias del lenguaje profesional.

vida actual; en pocas palabras, es saber vincular el contenido del texto con lo que vive actualmente el estudiante, o su entorno social, cultural e histórico, donde existe un paralelo entre la lectura y la manera cómo se vivencia ese contenido en la actualidad.

Para continuar, se encuentra ‘diferenciar entre hechos y opiniones’, teniendo en cuenta lo siguiente:

Tabla 8. *Hechos y opiniones*

<b>Hechos H</b>	<b>Opinión O</b>
Situación, información susceptible de corroborar, acción.	Juicio de valor, punto de vista, dictamen, estimulación.

Fuente: Girón et al. (2007).

Para la estrategia en mención, es importante saber reconocer los hechos que a su vez son datos exactos posibles de corroborar, de las opiniones propias del autor que, aunque tienen valor, pueden ser juzgadas desde diferentes posturas o cosmovisiones. La diferenciación entre hechos y opiniones es dar un paso más hacia la argumentación; también consiste en que el texto pueda persuadir al receptor en la medida en que sustenta su contenido con hechos, pero a la vez con la participación del autor a través de opiniones; esto le abre la posibilidad al lector de conocer lo concreto y asimilarlo, como también, de conocer opiniones y discutirlos. Aunque otra de las características de esta estrategia es saber diferenciar cuando un autor toma un hecho como opinión; es decir, que no todos los textos están basados en hechos, por lo que prevalecen las opiniones; pero en algunos, las opiniones parecen como hechos o el autor lo hace entender así; entonces, es la capacidad del lector de saber caracterizar hechos u opiniones para entender en qué medida el autor vende una idea falsa.

Así mismo, el lector crítico ‘considera la posición del autor’ y reconoce con qué intención comunicativa lo realizó, de tal manera que el estudiante sepa identificar el propósito del texto. En pocas palabras, el lector debe ser capaz de identificar la intención de la lectura en cuanto a lo que le informa, le persuade, expone, divierte, aconseja, además de saber a qué género pertenece y qué propósitos posee el autor.

De igual manera, el propósito de esta estrategia para la lectura crítica radica en reconocer si la lectura es objetiva, cuando el autor expone argumentos exactos y no los entrelaza con ideas susceptibles a sentimientos o emociones, como también, distinguir de un lenguaje subjetivo que abre posibilidades a sentimientos personales o apreciaciones basadas en emociones. Así mismo, resulta importante que se reconozca el estilo y las figuras retóricas, con el fin de conocer la postura del autor y su sentir frente al tema que desarrolla. Pero lo más importante es que a raíz de esos elementos que identifica el lector, pueda hacer hipótesis, conjeturas e inferencias, evaluar la postura del autor y radicar su propia opinión.

Así, el lector conoce la postura del autor, pero no conserva lo que él menciona, ya que puede diferir parcial o completamente de las concepciones que en la lectura aparecen sobre algún tema. Más bien, en esta estrategia se presenta la oportunidad para que el lector logre prorrogar o discrepar, al igual que renovar sus hipótesis, conjeturas e inferencias y continuar entretejiendo significados.

Del mismo modo, para lograr una adecuada lectura crítica, el lector debe ‘determinar controversias’; desde esta dimensión comienza a tornarse un lector crítico, puesto que inicia a sobrepasar los límites del lector pasivo, para centrarse en cada una de las palabras del autor. Entonces, el material escrito toma otra perspectiva, ya que no es la única fuente de conocimiento; ya no se postula más alto que el estudiante, sino que está al mismo nivel, donde el texto está a la profunda examinación del lector. Por lo tanto, determinar controversias es la estrategia por medio de la cual se puede identificar otras ideas o argumentos que no están de acuerdo con el planteamiento del autor. Esta situación le da cabida al lector de poder quedarse con su propia concepción, puesto que puede ser más convincente que la del autor, en la medida en que hay otros argumentos que la están refutando.

Lo anterior lleva al lector a entender que no existen posturas definidas o absolutas, lo que le conduce a pensar en otras alternativas que ayudan a esclarecer sus juicios. Por una parte, esta estrategia puede ser considerada desde dos propósitos: el primero, con el fin de encontrar otros argumentos de valor que ayuden a entender que lo que dice el autor sigue siendo igual y más válido que lo que dicen los demás; y el segundo, por su parte, pretende hacer reconocer al lector que lo que dice el material textual es verídico pero

que puede tener otras variables que no han sido contempladas en el texto. Además, resulta muy significativo y enriquecedor ver cómo un autor defiende su tesis con pertinencia y argumentos de peso; esto invita al estudiante a defender su punto de vista con claridad en lo que quiere. En síntesis, se puede expresar que

Esto favorece la argumentación porque devela que no existe la verdad única y porque es un recurso que busca descalificar otros puntos de vista frente al tema. Mediante este recurso se expresa de forma directa la postura que el autor combate. (Girón et al., 2007, p. 88).

No solo identificar controversias es importante para el lector crítico, sino también 'identificar falacias'. Es decir, que se espera del lector, la capacidad para distinguir entre falacias y argumentos verdaderos, donde no se deje engañar de aspectos que a simple vista parecen adecuados y más bien, comience a mirar con el ojo crítico que permite analizar esos contenidos.

De lo anterior, se podría aludir a los textos cuyo propósito es persuadir al lector. Con base en el sentido persuasivo, muchos textos parecen a las falacias, pero el lector los puede mirar como verdades; entonces, lo más importante es que el lector determine en primera instancia que todo texto que persuade debe ser examinado cuidadosamente; y, en segundo lugar, establecer unos criterios de análisis para determinar en qué porcentaje de veracidad se encuentra la lectura.

Sin embargo, a continuación, se encontrará una lista de clases de falacias a manera de mapa conceptual, el cual se compila de acuerdo con Girón et al. (2007):

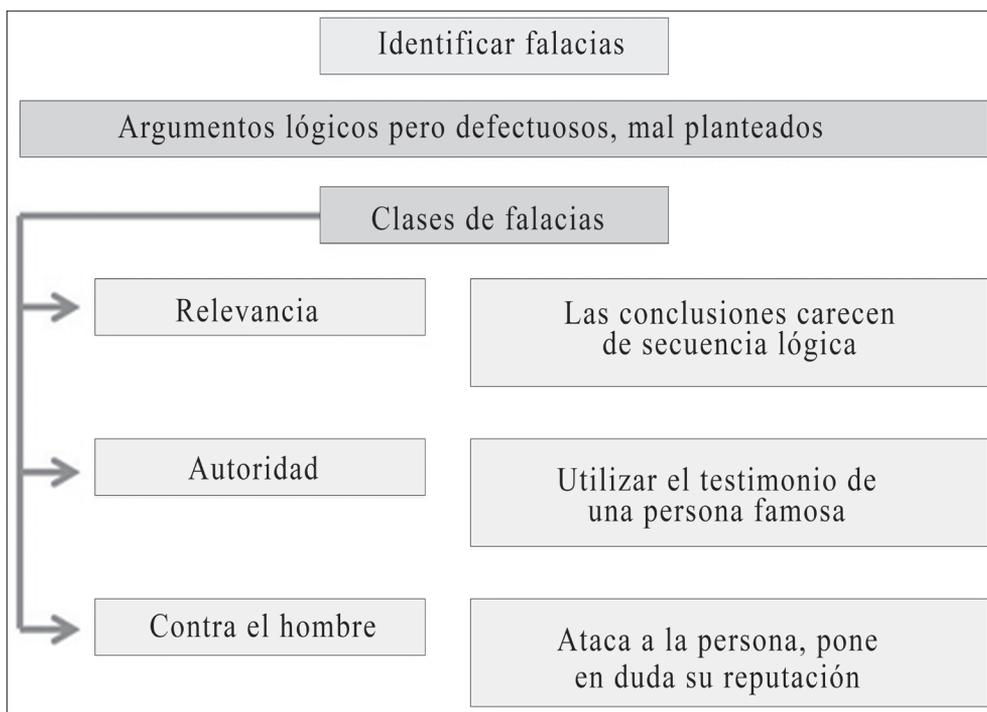


Figura 20. Identificar falacias.

Fuente: Girón et al., (2007, p. 93).

Entre otros aspectos del buen lector crítico, se destaca la capacidad de ‘establecer relaciones de intertextualidad’, referida a la capacidad para interrelacionar conceptos, significados y términos de la lectura que está tratando, con otras que ya ha leído o con textos que hablan del tema que estudia; es decir, que se convierte en la habilidad de relacionar textos con otros textos, con el fin de aumentar el significado de lo que se lee. En otras palabras,

Esa presencia efectiva de un texto en otro se conoce habitualmente con el nombre de intertextualidad. Significa que los textos se conectan entre sí, se copian, se citan, se comentan, se resumen, se reseñan, se aluden, se interpretan y se transforman los unos con los otros. (Girón et al., 2007, p. 99).

Además, los textos pueden servir como referentes conceptuales cuando se lee; la incidencia de un texto ante el que se está leyendo es de fundamental

importancia porque ayuda a esclarecer aspectos de contenido, significado y terminología. El lector debe ser consciente que dentro de la lectura existe una red infinita de conexiones entre textos que abren paso a otros textos, que se derivan, se complementan, se refutan, sirven como base y muchas cosas más. Pero a la vez que los textos se conectan, también se relacionan las ramas del saber, las materias, las asignaturas, dando lugar a más conocimiento.

Sin embargo, otra de las estrategias es 'reconocer analogías', donde el lector sea capaz de entender las comparaciones que se hace dentro del texto, como también comprender semejanzas que ayudan a entender algunos significados del texto, o sea, la capacidad de comparar y determinar semejanzas.

Del conjunto de ideas anteriores, se puede apreciar que todas las estrategias toman sentido cuando confluyen en 'asumir una postura crítica' a este nivel; el lector puede evaluar y determinar algunos juicios de valor frente a la lectura; siempre responde y argumenta bajo la certeza de haber estudiado minuciosamente el texto, haberlo entendido, reflexionado y analizado. Finaliza su lectura, convencido de lo que el texto causó en él; además, considera la importancia de asumir la tesis del autor o desecharla por completo.

Finalmente, el lector ya puede considerar qué es verdaderamente útil y qué no; puede tomar la información del texto para su vida, y lograr hacer un filtro de todas las cosas, en especial de la lectura, para decidir sobre los criterios que lo lleven a encontrar lo razonable, además de proponer sus propias tesis de acuerdo con lo que lee y defender sus puntos de vista, basado en argumentos válidos, al igual como lo propone la lectura crítica.

*1.1.3.3 Técnicas en la lectura crítica.* Es oportuno ahora dar estudio a las veintidós técnicas propuestas por Cassany (2006), a fin de reconocer las herramientas necesarias para intervenir en el aula de clases, en la promoción de la comprensión y la crítica. En este título se abordará tres momentos enmarcados dentro de: 'Explorar el mundo del autor', 'Analizar el género discursivo' y 'Predecir interpretaciones, de los cuales se desglosa técnicas inherentes según su propósito. En seguida se presenta un organizador gráfico para reconocer los aspectos a ser tratados:

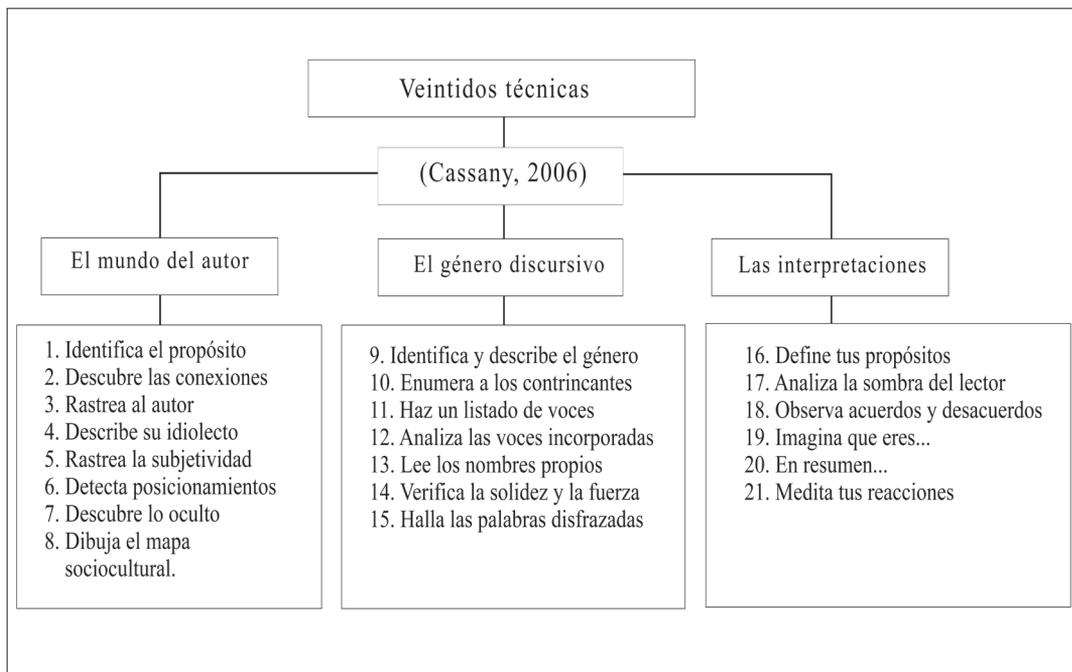


Figura 21. Las veintidós técnicas de lectura crítica.

Fuente: Cassany (2006).

Con relación al primer grupo de técnicas correspondientes a ‘Explorar el mundo del autor’, se puede establecer que el lector se enfrenta a un texto que ha sido producido según características, conceptos, subjetividades, que han nacido del pensamiento de otra persona; por su parte, el lector debe incursionar en la identificación de los propósitos con los cuales el texto fue elaborado; esto, en gran medida es, empezar a pensar como el autor, colocarse en los zapatos de él para alcanzar a dimensionar el verdadero sentido que quiere dar a conocer. En un primer momento, es saber leer detenidamente para recoger significados que provienen de la elaboración del texto; aún no se pasa a la crítica, debido a que, en primera instancia, es necesario dominar la cosmovisión del personaje que realizó el material textual.

En lo esencial, el primer grupo sugiere que el lector maneje habilidades para conocer el contenido global del texto, recoger las necesidades y las características que llevaron a la construcción del texto, ampliar la información de la persona que lo realizó, a fin de explorar sobre los gustos y preferencias del autor, e indagar qué creencias o posturas religiosas, políticas, económicas tiene y hacia donde dirigió el texto; es decir, no es lo mismo el discurso liberal sobre concepciones de género, que el discurso conservador. Contextualizando la perspectiva del autor, se puede saber desde un inicio lo que desea causar en el lector, lo que quiere refutar, lo que quiere argumentar, defender, o por su parte, buscar equilibrio entre dos posturas. En ese orden de ideas, se da inicio a la revisión de las técnicas pertenecientes a lo expresado.

Respecto a la primera técnica para la lectura comprensiva y crítica, se parte ahora por 'Identificar el propósito', que básicamente se refiere a conocer la propuesta que hace el autor en el texto, juicio que el lector en un primer momento deberá apropiarse, que se establece en el texto, esté o no de acuerdo, debido a que para llegar a la comprensión y la crítica, se debe conocer a profundidad lo que quiere causar el autor en el lector; esto es, dominar la temática, saber qué intención comunicativa tiene, reconocer la conducta que quiere causar. De este modo resulta útil "adivinar el deseo, la intención o la motivación que hay detrás de cada discurso" (Cassany, 2006, p. 117).

Sobre el asunto, otra de las técnicas que se desprende del primer grupo, se refiere a: 'Descubrir las conexiones': el lector debe considerar pertinente desarrollar la habilidad para encontrar lenguajes sencillos que marcan la diferencia en el enramado de significados; el mínimo detalle cambia el sentido del texto. Para tales efectos, se debe extraer de la lectura, qué contexto permea al texto; a través de su léxico, definir en qué época se enmarca, saber diferenciar al tipo de público al que se dirige y considerar cómo enriquece el material textual a la vida actual, cómo influyó en el pasado y qué pretende del lector ahora. Por ejemplo, el discurso pedagógico constructivo y significativo, no es un discurso actual, pero son los referentes los que hacen que el lector ubique la lectura para el cambio de la realidad en la que se vive. Según esta reflexión, por la mente del lector se cruzan diferentes interrogantes como: "¿Dónde se sitúa el texto?, ¿Cuándo? ¿A quién se refiere?, ¿Qué menciona? Identifica las referencias del texto a la realidad: el aquí, ayer, nosotros, etc." (Cassany, 2006, p. 117).

Conviene destacar que el estudiante lector, de acuerdo a su bagaje cultural y al contexto que lo rodea, debe transformar las palabras del autor en significados; es decir, que el contenido conceptual del texto toma sentido cuando es aplicado a la vida, además de considerar importante el contexto que indica la lectura o en el ambiente natural en el cual se realizó el texto o al cual hace referencia. A manera de ejemplo: la lectura que desarrolla aspectos de conciencia ambiental en Europa se debe resignificar al traerla al contexto particular de cada lector, como también destacar el tiempo que indica, puesto que algunos discursos son antiguos, otros actuales y en la medida del tiempo, han sido modificados.

Las apreciaciones mencionadas llevan a la técnica ‘Retratar el autor’, para destacar los elementos más relevantes y significativos sobre quién ha redactado el texto, lo que a su vez indica el reconocimiento que ha tenido dentro de la sociedad; entre otros aspectos para tener en cuenta, se debe tener presente qué temas de preferencia el autor se inclina por desarrollar. Algunos interrogantes que ayudan a reconocer las características sobre el autor son: “¿Qué sabes del autor?, ¿Cómo se le valora en tu comunidad?, ¿Por qué escribe?, ¿Cómo? Anota todo lo que sepas lo de él o ella y lo que deduzcas de su prosa” (Cassany, 2006, pp. 117-118).

Como se ha expresado, conocer el autor que desarrolla el contenido del texto contribuye a la construcción de significados, no solo por el carácter informativo que bien podría tener una revista de farándula, sino por el recorrido y la ideología que le dan unas características especiales a la obra o libro; es decir, “cuando conocemos al autor, el texto se hace más familiar. Disponer de un buen retrato suyo ayuda a comprender la ideología” (Cassany, 2006, p. 118).

De acuerdo con esta óptica, otra de las proposiciones relevantes tiene que ver con la lectura que permite identificar el tipo de lenguaje que emplea el autor, como: su léxico, sus regionalismos, sus tecnicismos, las palabras coloquiales y el vocabulario perteneciente al contexto de origen. En cierta medida, ayuda al lector a indagar sobre las expresiones desconocidas y las cambia con el significado de la sociedad y la cultura en la cual se ubica el mismo. En la perspectiva que aquí se adopta, se refiere a la técnica ‘Describe su idiolecto’, que puede ser comprendida desde el planteamiento de las siguientes preguntas: “¿Cómo utiliza la escritura el autor? ¿Detectas

alguna variedad geográfica social o generacional? ¿Has descubierto algún tic, alguna muletilla repetitiva o algún otro rasgo especial? Anota todas las características particulares” (Cassany, 2006, p. 118).

Se puede agregar que, al existir características diferentes entre las personas, tanto físicas como emocionales, no puede existir un mismo estilo para manifestar las ideas; en este caso, lo divergente se convierte en riqueza semántica; las diferentes formas de concebir la realidad hacen que existan innumerables argumentos de cualquier tema; en otras palabras: “Nadie escribe del mismo modo. Cada uno tiene su propio estilo, fruto de la historia personal y de la elección voluntaria. Según donde haya nacido, donde se haya educado y donde viva, el autor usa un léxico u otro” (Cassany, 2006, p. 119).

Es por eso que en la actualidad no se puede afirmar que existe una verdad absoluta ni mucho menos se puede pedir a los estudiantes, estudiar una sola postura del conocimiento. Por cada saber, tema, asignatura, conocimiento, existe variedad de interpretaciones; es más: el conocimiento objetivo de las ciencias exactas necesita de la argumentación sobre la practicidad en la vida diaria. Además, situaciones que condicionan el discurso del autor son el tema que está tratando, lo que desea conseguir y desde qué perspectiva lo hace.

Cabe considerar que el lector debe realizar inferencias para poder lograr entender la subjetividad del texto; en ciertas ocasiones, el material textual está unido por párrafos que al escaneo perceptual son concretos y evidentes, pero como el autor realiza su texto a través de su subjetividad, es necesario que dentro del cuerpo del texto se haga uso de conexiones que hilen las concepciones del autor; en ese sentido, entran en juego las deducciones, inferencias, conjeturas e hipótesis acerca de lo que se lee.

Desde otro punto de vista, a través de lo que se va leyendo, se puede hacer generalizaciones de cómo podría llegar a hacer el autor su discurso y qué factores emocionales se puede destacar de él. Es posible observar que esta técnica de lectura crítica se denomina ‘Rastrea la subjetividad’, la cual se puede entender más, si se toma en cuenta las siguientes expresiones interrogativas: “¿Qué puedes inferir del discurso?, ¿Qué nos dice de sí mismo su autor?, ¿Cómo puede ser la persona que ha elegido estas palabras?, ¿Cómo te la imaginas?, ¿Qué máscara, cara o imagen ofrece?” (Cassany, 2006, p. 119).

En torno al rastreo de la subjetividad, se puede decir que el texto, como manifestación escrita de pensamientos, sentimientos, emociones y creencias, puede llegar a convertirse en una carta abierta para identificar qué tipo de persona elaboró el material textual, y los rasgos emocionales y psicológicos del autor. Se puede encontrar en las conversaciones que se tiene a diario, que la forma como se expresan los demás, se constituye en la clase de persona que puede ser. Según como manifiestan las ideas los otros, se puede inferir muchas características de personalidad. Lo mismo sucede en la lectura: al concebirse una manifestación del pensamiento, se abre las ventanas del ser.

Siguiendo el orden de las ideas anteriores, se encuentra la técnica 'Detecta posicionamientos', la cual hace referencia a todos los pensamientos que posee el autor. Siempre se puede encontrar en las líneas del texto, ideas marcadas por una ideología en particular; esta característica está ligada al desarrollo sociocultural propio del autor y las condiciones del contexto en el cual elaboró el texto. No se puede desligar del discurso, las situaciones que ocurren alrededor; por ende, el texto está permeado de hechos sociales. Por ejemplo, no será lo mismo tratar el tema de paz en Irak que en Colombia; por lo visto, los hechos de cada contexto determinan la posición del autor o, por lo menos, se permite conocer las opiniones radicales o de resistencia en el desarrollo de la lectura, con el estereotipo y las representaciones culturales.

Con relación a la técnica 'Descubre lo oculto', es oportuno mencionar que el lector debe desarrollar las capacidades para identificar en el texto los elementos intangibles, como las cosas que han quedado inconclusas y merecen la interpretación del autor. En cierta medida, lo ideal sería que los estudiantes lectores pudieran llenar los vacíos que existen en el texto; siempre, lo más importante, no es el escrito físico, sino el significado oculto.

Igualmente, es necesario estudiar la técnica 'Dibuja el mapa sociocultural', para lo cual el lector debe conocer los aspectos del texto y poder rendir cuenta de su tratamiento; es decir, saber cómo el autor desarrolló las ideas. Seguidamente, es preciso fomentar la capacidad para proponer ideas de acuerdo con lo que sabe el lector respecto a los temas tratados. Para finalizar, se debe tener presente lo que ha quedado inconcluso en el texto; es decir, lo que no aparece y genera duda en el lector; así, se puede establecer la propia interpretación, que es diferente a la del

autor y que llena los vacíos que quedaron. En una lectura, no siempre se abarca todas las características de un tema; siempre abra muchas más apreciaciones.

En suma, el mapa sociocultural son las distintas perspectivas que giran en torno al tema tratado; son ideas que no consideró el autor. El texto siempre estará permeado, no solo por un concepto, sino por diversos, que provienen de diferentes cosmovisiones sociales y culturales.

Siguiendo el orden de los momentos que las veintidós técnicas de Cassany (2006) tienen, a continuación, se dará estudio a 'Analizar el género discursivo'. Es necesario reconocer que todos los textos son complemento de otros; en ellos se da continuidad a los conocimientos; ningún texto expone un tema por primera vez. Al respecto, es necesario destacar las diferentes redes de relaciones que existen entre la multiplicidad de textos; el lector necesita de varios referentes textuales, para comprender el que actualmente lee.

La anterior interpretación puede ejemplificarse desde el desarrollo de este libro, producto de investigación, en el que los autores han tenido que revisar aspectos de lectura desde diferentes posturas y, unas complementan a otras, como: haber revisado la comprensión lectora de Maqueo (2010), para entender los niveles de comprensión que propone (Niño, 2011), y complementar con los modelos de lectura de Solé (1998), referentes que ayudan a comprender con mayor alcance los postulados de la lectura crítica de Cassany (2006). Como se puede analizar, ninguno trató la lectura por primera vez. De lo anterior se puede decir que:

Ningún texto es el primero; siempre es el siguiente; uno más en la inmensa lista de predecesores, antecedentes u opositores. Este segundo grupo de técnicas enfatiza en la relación del texto con otros discursos: la intertextualidad o la polifonía. Comprendemos mejor un discurso si tomamos conciencia de los autores a los que se opone, de las voces que incorpora, de las que calla o de la tradición en la que se inscribe. (Cassany, 2006, p. 125).

En primer lugar, en este grupo se encuentra la técnica 'Identifica el género y descríbelo', para lo cual el lector debe contar con la capacidad de establecer las características propias de lo narrativo, expositivo, argumentativo y

descriptivo, puesto que toma contacto con diferente material textual y debe saber interpretarlo de acuerdo con la función del lenguaje que cumple cada tipo de texto.

Vale la pena decir que saber distinguir el género en un texto, permite que el lector avance en la evaluación del recurso escrito; es decir, si el lector conoce bien las características del tipo de texto al que se enfrenta, podrá juzgar con mayor facilidad si corresponde al tipo de texto en el que lo han enmarcado; además, permite reconocer fácilmente los textos que a diario pasan por sus manos. En este sentido, hace posible determinar con asertividad si es un recibo, una carta, una receta, un artículo, un periódico, un cuento y así ejercer la acción crítica sobre los mismos. Aunque para la investigación no se toma en cuenta el tema de escritura, la capacidad de reconocer el género amplía las destrezas para la producción escrita de textos de diferente índole.

En segundo lugar, se puede analizar la técnica 'Numera a los contrincantes'; la diversidad de pensamientos ha permitido variedad de gamas conceptuales; además, el avance social, cultural y científico en el tiempo, da cabida a que ningún concepto permanezca sin modificarse. Dicho esto, es imposible que ningún autor pueda ser puesto en contradicción.

En tercer lugar, otra de las técnicas de interés, titulada 'Haz un listado de voces', hace relación con las habilidades del lector para identificar diferentes autores que están inmersos en el texto. En ocasiones, el autor evoca otros personajes para sustentar sus ideas o, por el contrario, el texto es desarrollado por dos o más autores. A este respecto, un autor que refiere sus ideas sobre algo contemporáneo, se encuentra con diferentes interpretaciones y análisis; la contribución que él hace sobre el conocimiento, no surge de la nada; inicia con las bases que otros han tratado anteriormente. Por su parte, el lector debe ser competente al momento de reconocer el aporte del autor y en los que éste se basó.

Aunado a lo anterior, se encuentra la técnica 'Analiza las voces incorporadas'. En este cuarto lugar se puede distinguir que el texto es una red de significados provenientes de varios discursos y distintas interpretaciones. El lector, al enfrentarse a un texto, no solo analiza, reflexiona y crítica al autor

que lo elaboró, sino que debe intentar comprender los conceptos que nutren al mismo texto. Para llegar a las voces que ha convocado el escritor, el lector reconoce las características físicas del texto, como: la letra cursiva, la negrita, las comillas, el interlineado y el parafraseo.

En quinto lugar, está la técnica ‘Lee los nombres propios’, de personas y lugares que desempeñan un papel importante en la interpretación del texto. El autor propone que se interrogue: “¿Cómo se denominan los protagonistas?, ¿Qué lugares se menciona?, ¿Qué épocas históricas?” (Cassany, 2006, p. 132). Por una parte, los nombres de personas indican, a partir de su etimología, el desarrollo cultural que han tenido, según el lugar de origen; es decir, si en el texto aparece un apellido, se podrá inferir que el personaje se encuentra en un determinado espacio; por ejemplo: Ñamuy es un nombre que aparece en una leyenda; el nombre es propio de la cultura Quillacinga y los asentamientos Pastos. A partir de las inferencias de esta consideración, el lector puede ubicar que el contexto es Nariño. O si el nombre corresponde al de un lugar, se deberá hacer un estudio minucioso que dé pistas del tipo de sociedad; por ejemplo: si en el texto se considera la palabra ‘Venecia’, se deberá reconocer exactamente el espacio geográfico al que hace referencia.

En sexto lugar se desarrolla la técnica ‘Verifica la solidez y la fuerza del discurso’. Es importante que el lector establezca la validez y la veracidad de la información expresada por los distintos autores, pues de no ser así, puede asumir una postura errónea; por ello, debe ser perspicaz para discernir entre la información falsa y la verdadera, producto de haber relacionado distintos textos sobre el mismo tema. Llevar a cabo este proceso ayudará a reconocer las debilidades conceptuales y el peso de los argumentos expresados en el texto.

En séptimo lugar, el lector debe desarrollar la técnica ‘Hallar las palabras disfrazadas’, para lo cual debe encontrar el significado que subyace en las figuras retóricas; debe ser capaz de comprender el sentido que expresan algunas palabras, porque suele suceder que las palabras explícitas no representan un solo significado; por ejemplo: *tu cabello cual azabache, tus ojos luz de mi esperanza y tu corazón como una roca*. Se puede observar que existen palabras que significan algo, pero transmiten más de un sentido; azabache es un material duro de color negro profundo, pero según el contexto del texto,

con las palabras expresadas soterradamente, se pudo inferir que el pelo de la mujer posee el mismo color de dicho elemento.

El último lugar del grupo es para la técnica ‘Analizar el género discursivo’, ‘Analiza la jerarquía informativa’, referida a emplear los siguientes interrogantes: “¿Cuáles son los datos destacados y los que [son presentados] como detalles?, ¿Los datos centrales y los marginales?, ¿Los indiscutibles y los matizados? Comprueba a qué elementos otorga importancia el texto y a qué otros, sitúa en lugares secundarios” (Cassany, 2006, p. 134). Al respecto, el lector debe ser capaz de discriminar qué ideas poseen más relevancia con relación a todo el cuerpo del texto.

El último grupo de las técnicas para la promoción de la lectura crítica hace referencia a ‘Predecir interpretaciones’. Éstas son inherentes al pensamiento de cada persona: el libro físico del anaquel de la biblioteca, no significa nada; la red semántica es construida cuando cada persona le atribuye un significado y lo aplica en algún ámbito de su vida; por lo tanto, existe diversidad de interpretaciones para un solo texto, lo cual es enriquecedor, por cuanto se ha generado interconexiones de argumentos.

Esta última secuencia de técnicas empieza por ‘Define tus propósitos’, entendida como las expectativas que posee el lector al enfrentarse al texto; el lector siempre tiene una intención para leer; por lo general nunca se acerca al material textual sin tener un propósito en mente, ya sea: por gusto, por necesidad, por consulta, para un examen, para una tarea, para solucionar un problema de la vida diaria o para comprender algún fenómeno.

Otra de las técnicas a tener en cuenta es ‘Analiza la sombra del lector’, que básicamente hace relación a la capacidad de reconocer las motivaciones que llevaron al autor a desarrollar el texto; con qué intenciones lo proyectó y también, a reconocer la postura que quiere imponer y el cambio de cosmovisión que quiere transmitir; pero frente a esas intenciones, toman posición las interpretaciones del lector. No todos los lectores siguen al pie de la letra lo que el autor desea transmitir, porque nace fervientemente el deseo de saber qué quiere el texto causar en el lector. Como se puede apreciar, existe un choque entre las intenciones del autor y las expectativas del lector.

De igual manera, es importante analizar la técnica titulada 'Acuerdos y desacuerdos'. En este nivel de lectura, el lector es capaz de congeniar con las ideas que propone el autor, pero a su vez, puede discrepar en los aspectos que son ambiguos o a los que les hace falta una mayor aclaración. La capacidad que se encuentra en el trasfondo de esta técnica es la que permite que el lector tome partido del asunto y no asuma lo que establece el autor, como una verdad absoluta; en otras palabras, es no 'tragarse entero', sin ni siquiera establecer diferencias.

Ahora bien, otra de las técnicas es 'Imagina que eres...'; alusiva a indagar el sentido que causó la lectura a otras personas; no se puede quedar en el sentido único del lector; éste se debe retroalimentar de las interpretaciones que han dado otros lectores; el significado se amplía cuando otra persona explica su punto de vista respecto a la lectura y, en el consenso de ideas, se puede obtener la interpretación propia, la del otro y, el resultado final de las dos.

Es importante considerar la técnica titulada 'En resumen', que consiste en rescatar los aspectos más significativos que el autor plasma en el texto, los aportes a la comunidad y a la vida del lector, el nuevo sentido que le da al conocimiento, todo esto sujeto a la variedad de interpretaciones que se le puede dar al contenido textual expresado por el autor. Por otra parte, resumir no solo refiere a un nivel literal, sino a una representación mental que garantiza la apropiación, argumentación, reflexión, análisis y crítica de los aspectos expuestos en el texto de forma secuencial, procesual y sistemática.

Para concluir con las veintidós técnicas de Cassany (2006), se alude a 'Medita tus reacciones', técnica que, básicamente, está relacionada con la reflexión al finalizar la lectura. Una vez aplicadas las anteriores técnicas, en este punto el lector decide si está de acuerdo o no con lo expresado en el texto; si lo está, seguramente querrá hacerlo parte de su vida para la solución de situaciones en diferentes ámbitos de la vida cotidiana; pero si no lo está, es posible que refute las ideas con interpretaciones y argumentos que denoten un esfuerzo cognitivo por identificar los vacíos conceptuales, las ambigüedades y los inconclusos.

Para finalizar, es fundamental tener presente el siguiente postulado, puesto que, para el libro en curso, es necesario contar con los tres momentos de las veintidós técnicas, así:

En conjunto, estos tres apartados desmenuzan la práctica de la comprensión crítica en varias propuestas disfrazadas de juegos, preguntas o técnicas cognitivas. Permiten detectar las ideologías que subyacen a las líneas, descubrir sus tautologías e incoherencias o tomar conciencia del contexto en el que [fueron escritas]. Permiten darse cuenta de las opiniones presupuestas, rechazadas o ignoradas, del uso que se hace de las convenciones de género, de las voces que [son realzadas o escondidas], etc. Pueden ser las armas de los ciudadanos en una comunidad democrática, plurilingüe, pluricultural, científica, y electrónica. Pero cuidado, ¡No aseguran el éxito! Ni son una guía o una receta que deba seguirse al pie de la letra. Sería imposible utilizarlas todas en una sola lectura. Mejor, que cada uno elija las que le convienen en cada momento. (Cassany, 2006, p. 138).

**1.1.4 Componente legal en el ámbito de la lectura crítica.** Para el apoyo legal del presente libro, se considera importante tratar algunos aspectos enmarcados en la Ley general de educación 115 de 1994. En primera instancia se encuentra la sección tercera de la educación básica, donde son definidos sus objetivos generales, de los cuales es pertinente mencionar el artículo 20 numeral b., referido a: “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente” (p. 18), que entra en concordancia con el problema de investigación, ya que el fin primordial es lograr que los estudiantes avancen en la comprensión de significados a través de la lectura, empleando estrategias de lectura crítica y dando lugar al desarrollo de las competencias comunicativas concernientes a un buen proceso de lectura.

Ahora bien, cabe mencionar la importancia de emplear adecuadamente las habilidades comunicativas que permiten la formación integral de los estudiantes y que los lleva a ampliar sus conocimientos frente a leer y, primordialmente, a comprender, sin dejar de lado la promoción por el interés hacia la lectura. De esta manera, en el artículo 21 de la mencionada ley, desde los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria, numeral c., se hace hincapié en

El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura. (pp. 6-7).

Entre otras directrices legales, están los lineamientos curriculares para la lengua castellana, los cuales contemplan aspectos sobre la lectura y la lectura crítica; en este caso investigativo, será pertinente retomar la segunda. Por ello, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998), frente a la enseñanza de la lectura y a los constantes resultados del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), ha diseñado un documento para que sea aplicado en el aula, con el rigor de la norma.

Así pues, el MEN (1998) considera la lectura crítica, como el proceso de interpretar, mediante el cual se hace un análisis riguroso de un texto, aplicando diversas estrategias cognitivas del proceso de la lectura; por una parte, aprecia los niveles de comprensión de la lectura mediante los cuales debe trascurrir este proceso para llegar a la lectura crítica; de esta forma, hace alusión a los niveles literal, inferencial y crítico transtextual, los cuales fueron tratados en el marco teórico del presente libro. También hace mención a un lector completamente competente, que resulta de un buen proceso de formación integral, el cual reúne todas las competencias comunicativas para enfrentarse a un material escrito. Finalmente, menciona que la lectura crítica no solo es un proceso cerrado en el mismo texto, sino que se convierte en una posibilidad de interrelación con diferentes saberes provenientes de la interacción entre otros textos. Y afirma:

Por lectura crítica ha de entenderse un saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos. La interpretación en profundidad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario, o lectura literal, pasa por un nivel secundario, o lectura inferencial y converge en un nivel crítico-intertextual. Este tercer nivel, operado en un lector competente, se caracteriza porque desde allí [son generadas] las relaciones dialógicas entre textos de diversa clase, y no sólo los literarios, en la consideración de que el profesor podría abordar con sus estudiantes, el estudio de la literatura a partir del diálogo entre los textos, o de la intertextualidad. (p. 54).

**1.1.5 Componente ético en el ámbito de la lectura crítica.** El presente libro estuvo basado en valores axiológicos que dan como resultado, un compromiso con la población de estudio, bajo pilares fundamentales de respeto, honestidad, sanas relaciones interpersonales y demás acciones que promovieron un acto investigativo de interacción.

Desde esta instancia se rescató en todo momento, la ética profesional que subyace al docente desde el compromiso con los estudiantes en su proceso de formación integral, conociendo el discurso pedagógico que ayudó a promover situaciones de aprendizaje; así mismo, el dominio de aspectos psicológicos que ayudaron a determinar la edad, aspectos afectivos o emocionales que inciden en el aprendizaje de los estudiantes y aspectos institucionales de organización, planificación y prestación del servicio, respetando los principios y directrices que maneja la institución donde se realizó la investigación.

Por otra parte, los investigadores adoptaron una postura autocrítica que permitió autoevaluar los procesos implementados, con el fin de avanzar en la mejoría de las estrategias y la misma didáctica. Así mismo, se promovió acciones que facilitaron el desarrollo integral de los estudiantes desde todas sus dimensiones del desarrollo, manejando un lenguaje interdisciplinario que facilitó la integración de saberes.

Además, se contempló los derechos y deberes de los estudiantes y se trabajó desde esos linderos, que permitieron reconocer hasta qué punto podían intervenir la investigación y el investigador en el aula. Por tal motivo, la institución donde se llevó a cabo la investigación estuvo enterada de los procesos pedagógicos efectuados, a través de una carta de presentación en la cual se justificó los propósitos que conllevaba el trabajo. Además, para la recolección de información a través de herramientas tecnológicas como audio o grabación, se tomó medidas de autorización a través del consentimiento informado y la carta de asesoría y consultoría.

Cabe mencionar que los investigadores se comprometieron a entregar a la institución los resultados encontrados en el proceso de construcción del diseño metodológico al finalizar el procedimiento analítico y ratificaron el compromiso de mejoramiento en el proceso de lectura crítica, facilitando materiales tales como referentes teóricos o aspectos de la propuesta investigativa, si la Institución Educativa así lo solicitaba, con el fin de seguir mejorando dicho proceso, como un aporte que radica en la ética profesional docente y en la formación humanística.

Finalmente, se cierra este referente ético, recalcando que la investigación tomó las medidas correspondientes para no violar ni vulnerar los derechos

de los educandos y, mucho menos, la integralidad de la Institución; por ello, se tomó las medidas necesarias para que el proceso investigativo trascurriera de manera apropiada, generando como fin principal, el buen aprendizaje.

## **1.2 Del Proceso de Investigación**

**1.2.1 Paradigma y enfoque.** El fruto investigativo se enmarcó en el paradigma cualitativo, el cual permitió valorar las diferentes cosmovisiones frente al problema de estudio. Ahondar en este paradigma significó hacer uso de la interpretación en el trabajo de campo y recurrir a la reflexión y el análisis de la realidad en el aula de clases. En este sentido, los investigadores conservaron una perspectiva holística que les permitió identificar los sujetos y el espacio de manera integral, lo cual divergió de una visión medible u objetiva.

Por otra parte, en este trabajo investigativo se valoró todas las opiniones y acciones que emergieron de los sujetos de estudio a partir de la continua interacción en el trabajo de campo, donde se identificó la naturaleza de las acciones en el diario vivir de los estudiantes; de esta manera, los investigadores llevaron un registro sistemático que ameritó una reflexión permanente sobre el objeto de estudio, en este caso, el proceso de enseñanza, la metodología y la didáctica para el desarrollo de la lectura crítica.

Otro rasgo de la investigación cualitativa, propio del presente trabajo investigativo, fue la utilización de estrategias de recolección de información que propendieron por la interpretación desde el análisis, para contrastar, comparar y determinar opciones encaminadas a la construcción de conocimientos inclinados a la solución del problema encontrado. En este trabajo, los investigadores representaron un papel importante desde la comprensión y la interpretación de las realidades; por ello estuvieron libres de prejuicios e hicieron reflexión de lo que se vivió en el aula; por lo tanto, no pretendieron describir, sino más bien, construir saberes y soluciones en el transcurso de la investigación.

Según LeCompte (1995 citado por Rodríguez, Gil y García, 1999):

La mayor parte de los estudios cuantitativos están preocupados por el entorno de los conocimientos, y se centran su indagación en aquellos contextos naturales, o tomados tal y como se encuentran más que reconstruidos o modificados por

el investigador, en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente. (p. 34).

De igual manera, para cumplir con los propósitos de la investigación en el desarrollo de la lectura crítica y generar impacto investigativo, fue necesario tomar el enfoque socio crítico como base para la transformación de las prácticas pedagógicas, centrado en unos propósitos concretos, tales como: explorar, comprender y optimizar la realidad del aula de clases. En este mismo orden de ideas, se puede decir que “esta perspectiva tiene como objetivo, el análisis de las transformaciones sociales, para dar respuesta a determinados problemas generados por éstas” (Montenegro, López, Narváz y Gaviria, 2006, p. 64).

Cabe señalar que el enfoque socio crítico pretendió lograr la transformación de los procesos educativos y las realidades sociales, de tal manera que se tornó interpretativo, en la medida en que reflexionó sobre el oficio de la enseñanza; éste se inclinó por ser subjetivo, divergente, holístico e histórico; logró aportar información, tomar decisiones y, como fundamento principal, mejorar la práctica educativa; por consiguiente, se podría decir que los criterios de calidad de este enfoque fueron el consenso y la intersubjetividad.

Montenegro et al., (2006) afirman:

Desde este paradigma se cuestiona la supuesta neutralidad de la ciencia, y por ende de la investigación, a la que se atribuye un carácter emancipativo y transformador de las organizaciones y procesos educativos. La metodología crítica, eminentemente participativa, pretende que las personas implicadas se comprometan e impliquen en el proceso de investigación. Además, propicia una dialéctica intersubjetiva con el fin de utilizarla para transformar la realidad social, emancipar y crear conciencia en las personas implicadas. (p. 65).

**1.2.2 Método.** En el marco de la presente investigación, se tomó a la IAP como un método investigativo que cualificó las prácticas pedagógicas; la IAP, entendida en términos de Restrepo (2006), a fin de mejorar las propias prácticas pedagógicas, para la transformación permanente y la autocrítica como telón de fondo para optimizar las realidades educativas.

Este método de investigación permitió diseñar estrategias didácticas para facilitar la comprensión de saberes específicos; es decir, para didactizar los saberes y guiarlos adecuadamente a la óptima enseñanza; de esta manera se hizo más comprensible el aprendizaje para la formación integral. Restrepo (2006) señala que este método en el ámbito pedagógico, “investiga y construye el saber hacer, para lograr la apropiación del saber disciplinar por parte de los estudiantes (didactizar), así como el saber hacer para que el estudiante interiorice actitudes y valores (saber formar, saber mostrar caminos, saber convencer)” (p. 94).

Lo anterior invitó al docente a realizar una autorreflexión didáctica, y a mirar a sus pares de manera crítica y sistemática, a fin de reconocer debilidades y fortalezas que eran evidentes en la práctica pedagógica, y lograr a través de la reflexión, cambiar, modificar, adaptar, para transformar la realidad del aula y potencializar la enseñanza y el aprendizaje.

El presente método se constituyó por tres fases fundamentales en el proceso investigativo, partiendo en primera instancia por la ‘deconstrucción’ de la práctica pedagógica, la ‘reconstrucción’ o planteamiento de alternativas y, finalmente, la ‘evaluación de la efectividad de la práctica reconstruida’.

En este mismo orden de ideas, es pertinente señalar cada fase de este novedoso método, a fin de comprender los caminos que tuvo que seguir el estudio. En primer lugar, de acuerdo con Restrepo (2006), se puede aludir a la ‘deconstrucción’, entendida como la capacidad de los maestros para ahondar y dilatar la reflexión de la realidad del aula de clases, entrando a fondo sobre todos los factores que intervienen en el contexto del aula.

Esta fase es de gran utilidad a la hora de diagnosticar una situación; permite al investigador considerar la práctica anterior y la actual y, también, proyectarse a través de la reflexión sobre una nueva práctica.

Al respecto, Restrepo (2006) afirma que:

La transformación de la propia práctica pedagógica pasa por una pedagogía emancipatoria en el sentido de que el maestro penetra su propia práctica cotidiana a veces fosilizada, la desentraña, la crítica y, al hacer esto, se libera de la tiranía de la repetición inconsistente, pasando a construir alternativas que investiga y somete a prueba sistemática. (p. 97).

Por lo tanto, la deconstrucción fue una carta abierta a la verdadera transformación, ya que el investigador, consciente de sus debilidades y fortalezas, logra encontrar asertivamente sus retos en la práctica cotidiana. Un valor agregado al investigador, dentro de la autocrítica o examen crítico, es que deja una ferviente comprensión del acto formativo.

En segundo lugar, dentro de la investigación acción pedagógica es relevante mencionar la 'reconstrucción de la práctica', referida a pensar sobre una nueva práctica o la renovación de la misma; por ello, al conocer las debilidades que se encontró en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como resultado de la primera fase de deconstrucción, en esta segunda fase se dio el momento de planificar una alternativa diferente a la que se vivía en el aula de clases. No obstante, el término 'reconstrucción de la práctica' no evocó por ningún motivo el cambio total de la práctica pedagógica ni mucho menos, deshacerse de lo construido, ya que a fin de cuentas puede funcionar bien. Es decir,

No se trata tampoco de apelar a la innovación total de la práctica, desconociendo el pasado exitoso. Es una reafirmación de lo bueno de la práctica anterior, completada con esfuerzos nuevos y propuestas de transformación de aquellos componentes débiles, inefectivos, ineficaces. (Restrepo, 2006, p. 97).

En concordancia, la IAP trató de construir conocimiento, partiendo de las prácticas existentes; reconoció las fortalezas y las dejó o las retroalimentó; y cambió las debilidades, por estrategias didácticas y pedagógicas más estructuradas, en beneficio del proceso de enseñanza y aprendizaje; no apeló únicamente desde la perspectiva de juez a sus pares por encima de un escalón, sino que autocrítico su quehacer pedagógico y lo comparó con el de los demás; recogió lo más importante de sí misma, al igual que en otras prácticas pedagógicas y empezó por construir conocimiento pedagógico en el momento de cambiar las debilidades por herramientas eficaces en la formación.

En tercer lugar, la última fase de este método de IAP se consolidó en la validación de la efectividad de la práctica, en la cual el investigador continuó en la reflexión, pero esta vez como evaluador de la reconstrucción y aplicación que realizó dentro del contexto escolar, teniendo en cuenta su esfuerzo, las actitudes y aptitudes de los educandos, el esfuerzo de sus pares, el rendimiento académico que previamente sistematizó mediante un instrumento cualitativo:

En esta tarea evaluadora de la práctica, el docente recapacita sobre su satisfacción personal frente al cambio que se ensaya, sobre el comportamiento de los estudiantes ante los nuevos planteamientos didácticos y formativos, una y otro, indicadores subjetivos de efectividad. (Restrepo, 2006, p. 97).

Finalmente, el producto investigativo reconoce la importancia de la IAP para el cambio de las actuales prácticas frente a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura crítica, a fin de lograr transformaciones pertinentes a través de nuevas estrategias didácticas.

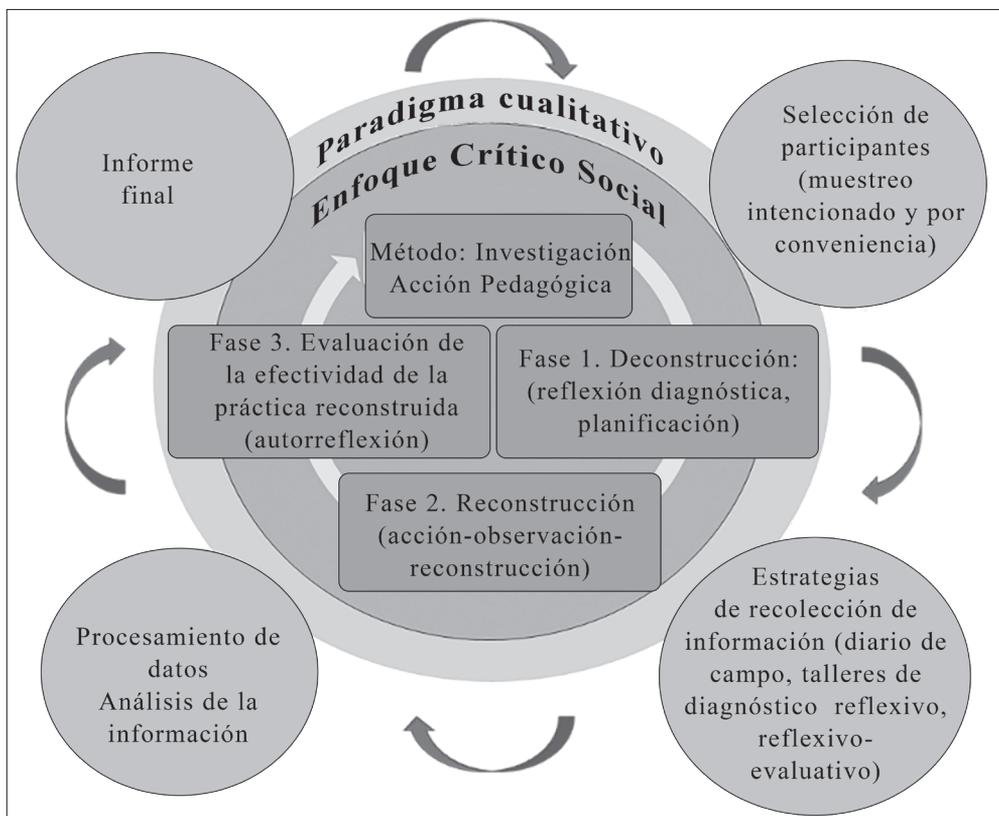


Figura 22. Representación gráfica del diseño metodológico.

Fuente: creación propia con base en Restrepo (2006).

**1.2.3 Unidad de análisis y de trabajo.** Para esta investigación fue necesario acogerse al tipo de muestra no probabilístico, destacando que se

pudo incluir unidades de trabajo pequeñas, además de sujetos relacionados con las características de la investigación; por ningún motivo se tuvo relación con procedimientos estadísticos ni exactos. La elección de la unidad de trabajo estuvo guiada por los criterios de selección que determinó el investigador, de acuerdo con lo cual se eligió el muestreo intencionado y por conveniencia. Para dar respuesta al tipo de muestreo seleccionado, se relaciona a continuación la unidad de análisis y la unidad de trabajo.

En el marco del desarrollo de la investigación, se trabajó y tomó como unidad de análisis, a los estudiantes de la Institución Educativa Municipal (IEM) Luis Delfín Insuasty Rodríguez, INEM Sede 3, Joaquín María Pérez, con el fin de conocer el desarrollo de la lectura crítica y vivenciar con ellos las estrategias pedagógicas y didácticas que permean la formación de este proceso lector, para de esta manera conocer con mayor precisión el problema de investigación y lograr proponer alternativas de solución para mejorar la situación identificada.

Por lo tanto, fue la interacción constante con los estudiantes lo que permitió ampliar el sentido de la investigación, deconstruir, reconstruir y evaluar la práctica pedagógica, al igual que el fortalecimiento de la correlación entre teoría y práctica. La relación con la unidad de análisis determinó las necesidades y características de los sujetos de investigación y con ello se pudo elaborar acciones pertinentes en la propuesta investigativa, para ponerlas en marcha.

En concordancia con el tipo de muestreo seleccionado (no probabilístico) de tipo intencionado y por conveniencia, fue importante señalar unos criterios de selección para conformar la unidad de trabajo:

**Criterios de selección:**

- Doce estudiantes del grado quinto sección doce de la IEM Luis Delfín Insuasty Rodríguez INEM, sede Joaquín María Pérez.
- Seis estudiantes con bajo rendimiento en el área de lengua castellana, poca comprensión e interpretación textual y juicios valorativos del grado quinto sección doce, de la IEM Luis Delfín Insuasty Rodríguez INEM, sede Joaquín María Pérez.

- Seis estudiantes con alto rendimiento académico en el área de lengua castellana, apropiada comprensión e interpretación textual y juicios valorativos de grado quinto sección doce, de la IEM Luis Delfín Insuasty Rodríguez INEM, sede Joaquín María Pérez.
- Estudiantes dentro del periodo evolutivo, entre diez y once años de edad.

**1.2.4 Estrategias para la recolección de información.** Para llevar a cabo el trabajo investigativo, se hizo necesaria la interacción constante con la unidad de análisis y de trabajo; para ello fue necesario que el investigador recogiera todas las experiencias vividas, a través de unas estrategias de recolección de información, a fin de sistematizar información relevante que luego sería utilizada en la reconstrucción de las estrategias didácticas para la promoción de la lectura crítica.

De acuerdo con lo anterior, una estrategia valiosa para el trabajo en el contexto del aula fue el diario de campo, el cual permitió sistematizar las diferentes situaciones que acontecían en el aula. Éste cumplió tres funciones de gran importancia: en primer lugar, ayudó a la deconstrucción de las prácticas pedagógicas orientadas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica, inicialmente como apoyo al investigador dentro de la etapa diagnóstica de autorrevisión y revisión de pares en cuanto a didácticas de enseñanza de lectura crítica y las manifestaciones actitudinales de los estudiantes, de cara a este proceso lector, en el cual, mediante la reflexión se logró identificar las debilidades y fortalezas de la práctica pedagógica anterior y la actual, y proyectar una visión de mejoramiento.

El diario de campo fue una estrategia valiosa al momento de reconstruir las prácticas pedagógicas y diseñar e implementar las nuevas, para la promoción de la lectura crítica, al igual que para sistematizar lo que ocurrió a nivel del aula en estudiantes y docentes, hacer reflexionar sobre las situaciones y registrar minuciosamente informaciones que afloraron al momento de hacer un cambio en la enseñanza de la lectura crítica.

En la fase final de la investigación, el diario de campo ayudó a reflexionar sobre la evaluación del trabajo y el esfuerzo aunado para

la promoción de la lectura crítica; fue un registro práctico y funcional para encontrar las debilidades y fortalezas que obtuvieron las estrategias pedagógicas y didácticas enfocadas a la promoción de la lectura crítica, donde a través de la reflexión se pudo discernir sobre las implicaciones de la investigación.

Por lo tanto, el diario de campo fue una estrategia de recolección de información que sin lugar a dudas fue acorde con la investigación acción pedagógica que propone Restrepo (2006).

De acuerdo con lo anterior y siguiendo el método de IAP, lo más importante del constructo investigativo fue el cambio de las prácticas pedagógicas frente a la lectura crítica, partiendo por el investigador y reflejado en los demás docentes; así, se pudo garantizar el proceso de formación integral, donde el maestro no es el que instruye, sino que se convierte en un estudiante más que se aventura a aprender con sus educandos.

El diario de campo guió la recolección de la información en la investigación, ya que: "... es una técnica narrativa que reúne sentimientos y creencias capturados en el momento en que ocurren o justo después, proporcionando así una dimensión del estado de ánimo a la acción humana" (Latorre, 2008, p. 61). Por consiguiente, cumplió con las características de ser un registro continuo y sistemático, detallado y reflexivo, autocrítico y autoevaluativo, descriptivo, analítico, guiado por los argumentos y juicios de valor, resultado de una reflexión consciente del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica.

Por otra parte, para complementar las estrategias de recolección de información, se recurrió a cuatro talleres acordes con los objetivos específicos y las fases de la IAP, como un apoyo al diario de campo, de carácter multifuncional en el ámbito pedagógico; para efectos de la investigación éstos fueron empleados para recolectar información acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica: -el taller diagnóstico para la deconstrucción, -el taller reflexivo para la fase investigativa de deconstrucción, -el taller reflexivo de aplicación para la reconstrucción, elaborados en dos partes y finalmente, -el taller reflexivo de evaluación de la efectividad de la práctica. A continuación, se retomará cada uno de ellos para comprender su funcionalidad.

Para comenzar, el taller diagnóstico fue el que permitió deconstruir las prácticas pedagógicas en la medida en que se retomó información sobre el estado actual de la lectura crítica en el aula de clases con los estudiantes y, luego de conocer algunas debilidades y fortalezas en el diagnóstico, poder reconstruir la práctica actual por estrategias pedagógicas y didácticas novedosas que ayudasen a promover la óptima enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica; para ello se hizo alusión al taller reflexivo y el taller reflexivo de aplicación, con los cuales se pretendió sistematizar información sobre las implicaciones que han causado la aplicación de una nueva secuencia didáctica tanto en el docente como en los estudiantes. Finalmente, después de haber conocido las reacciones frente a una nueva propuesta para fomentar la lectura crítica, se aplicó un taller reflexivo de evaluación correspondiente a la fase de validación de la efectividad de la práctica y conocer efectivamente los aportes que dejó la propuesta investigativa.

Por otra parte, fue relevante tratar algunos aspectos necesarios sobre los talleres, a fin de comprender su significado y función dentro de la investigación en el diseño metodológico. Los talleres, según el término, evocan un lugar donde se reconstruye, se construye o se repara algo; este concepto, trasladado a las estrategias de recolección de información, posee mucho sentido.

Los talleres ayudaron al investigador a deconstruir; es decir, a verificar cómo se encontraba el estado actual de la lectura crítica en el aula y cuáles eran las estrategias pedagógicas que se empleaba, con el propósito de construir una idea general de lo que ocurría en el contexto del aula. De igual forma, al momento de reconstruir nuevas estrategias, el taller fue de gran importancia para conocer cómo funcionaba y cómo avanzaba el proceso de incursionar en nuevas estrategias pedagógicas y didácticas para la promoción de la lectura crítica.

Finalmente, el taller permitió construir unas conclusiones macro de cómo terminó y para qué sirvió el producto investigativo; también, permitió un trabajo íntimo entre los estudiantes y su reflexión crítica, y como estrategia, logró motivarlos a resolver distintas situaciones, acciones o problemas encaminados a la recolección de datos de la verificación de la efectividad de las prácticas pedagógicas.

A manera de conclusión, para efectos de ampliar la concepción de taller, se puede mencionar que:

Los alumnos en el taller se ven estimulados a dar su aporte personal, crítico y creativo, partiendo de su propia realidad y transformándose en sujetos creadores de su propia experiencia, superando así la posición o rol tradicional de simples receptores de la educación. (Maya, 2007, p. 17).

1.2.4.1 *Criterios de calidad para las estrategias de recolección de información.* Para la investigación que antecedió al desarrollo del presente libro, con relación a las estrategias de recolección de información, se hizo necesario cumplir con el criterio de calidad de credibilidad, para lo cual las estrategias elaboradas recibieron el aval del asesor de investigación y el juicio de expertos. En este mismo orden de ideas, el propósito conllevó demostrar pertinencia, con la cual se garantice el tema con exactitud.

Tabla 9. *Matriz de concordancia de fases, preguntas y objetivos*

<b>Pregunta clave</b>		<b>Objetivo general</b>
¿Qué estrategias pedagógicas y didácticas puedo implementar para promover el interés y motivación por la lectura crítica de noticias, con los estudiantes de grado quinto sección doce de la IEM Luis Delfín Insuasty Rodríguez INEM, sede Joaquín María Pérez?		Caracterizar las estrategias pedagógicas y didácticas que contribuyen con la motivación e interés por la lectura crítica de noticias de los estudiantes de grado quinto sección doce de la IEM Luis Delfín Insuasty Rodríguez INEM, sede Joaquín María Pérez, para promover su enseñanza y su aprendizaje significativo
<b>Fases de la investigación acción pedagógica (IAP)</b>	<b>Sub preguntas</b>	<b>Objetivos específicos</b>

<b>Deconstrucción</b>	¿Cómo conocer el estado actual que interviene en el interés y motivación de la lectura crítica en ciertos textos académicos?	Revisar la práctica pedagógica de los docentes bajo la perspectiva de los estudiantes, para encontrar debilidades y fortalezas que intervienen en el interés y motivación de la lectura crítica en algunos textos académicos.
(Reflexión, Diagnóstico y Aplicación)	¿Cómo implementar estrategias pedagógicas y didácticas, tendientes a mejorar la enseñanza y aprendizaje, que promuevan la lectura crítica de noticias en el contexto del aula?	Aplicar las diferentes estrategias pedagógicas y didácticas, tendientes a mejorar la motivación e interés en la enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica de noticias en el contexto del aula.
<b>Reconstrucción</b>	¿Cómo incidir con mis nuevas estrategias pedagógicas y didácticas en el interés y la motivación de los estudiantes para promover la lectura crítica en noticias?	Reconstruir la práctica docente de tal manera que logre incidir con las nuevas estrategias pedagógicas y didácticas en la motivación e interés de la lectura crítica de noticias.
(Acción y Observación)	¿Cómo revisar las implicaciones de las estrategias pedagógicas y didácticas para la promoción del interés y la motivación de la lectura crítica de noticias?	Revisar constantemente la práctica pedagógica y las implicaciones de las estrategias pedagógicas y didácticas para la promoción del interés y motivación de la lectura crítica de noticias.
<b>Evaluación de la efectividad de la práctica</b>		
(Autorreflexión)		

Tabla 10. *Matriz de categorías*

Objetivo específico	Categoría	Subcategoría	Fuente de información	Estrategias
Revisar la práctica pedagógica de los docentes bajo la perspectiva de los estudiantes para encontrar debilidades y fortalezas que intervienen en el interés y motivación de la lectura crítica en algunos textos académicos.	Práctica pedagógica	Estrategias didácticas de enseñanza de lectura crítica. Secuencia didáctica en enseñanza de lectura crítica Debilidades y fortalezas intervinientes en el interés y la motivación del aprendizaje de la lectura crítica.	Estudiantes de grado quinto sección doce de la IEM Luis Delfín Insuasty Rodríguez INEM, sede Joaquín María Pérez.	Taller reflexivo de diagnóstico.  Diario de campo
Aplicar las diferentes estrategias pedagógicas y didácticas, tendientes a mejorar la motivación e interés en la enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica de noticias en el contexto del aula.	Estrategias pedagógicas y didácticas	Enseñanza de lectura crítica Aprendizaje de la lectura crítica	Estudiantes de grado quinto sección doce de la IEM Luis Delfín Insuasty Rodríguez INEM, sede Joaquín María Pérez.	Taller reflexivo de aplicación  Diario de campo
Reconstruir la práctica docente de manera que logre incidir con las nuevas estrategias pedagógicas y didácticas en la motivación e interés de la lectura crítica de noticias.	Contribución del uso de estrategias pedagógicas y didácticas	Elementos didácticos conceptuales Elementos didácticos motivacionales y de interés. Elementos didácticos y actitudinales en la enseñanza y el aprendizaje.	Estudiantes de grado quinto sección doce de la IEM Luis Delfín Insuasty Rodríguez INEM, sede Joaquín María Pérez.	Taller reflexivo de aplicación  Diario de campo





Objetivo específico	Categoría	Subcategoría	Fuente de información	Estrategias
Revisar constantemente la práctica pedagógica y las implicaciones de las estrategias pedagógicas y didácticas para la promoción del interés y motivación de la lectura crítica de noticias.	Valoración de la práctica pedagógica en lectura crítica	Estrategias didácticas en la enseñanza de la lectura crítica	Estudiantes de grado quinto sección doce de la IEM Luis Delfín Insuasty Rodríguez INEM, sede Joaquín María Pérez.	Taller reflexivo de evaluación
		Secuencia didáctica en enseñanza de lectura crítica		
		Elementos didácticos para la motivación de la lectura crítica		
		Propuesta de metodología y técnicas de lectura crítica.		

## 2. La lectura crítica: saberes, prácticas y contribuciones pedagógicas y didácticas

### 2.1 Ruta de acción pedagógica en el contexto de aula

Esta investigación, basada en un paradigma cualitativo, se realizó siguiendo una secuencia que inició con el vaciado de la información, categorización, reducción del dato, codificación, y recursos de análisis.

El análisis consistió en un proceso de interpretación de los datos y el punto de anclaje para tomar decisiones sobre qué datos o casos incluir después en el análisis y sobre cómo y con qué métodos se debe recoger la información, para así llegar al proceso de codificación de los mismos. Se realiza en función de la pregunta de investigación, de los objetivos y de las preguntas directrices; así, se puede realizar la codificación por la cual los datos son desglosados, conceptualizados, y reunidos nuevamente, para generar unas categorías inductivas y unos códigos emergentes y culminar con el recurso de análisis.

En concordancia con lo anterior, para la sistematización, procesamiento y análisis de la información, se tomó los aportes de Valverde (2012) y Valverde y Valverde (2017) basados en la teoría fundamentada para las herramientas de análisis en este proceso, el cual inició con el vaciado de la información de forma sistematizada y minuciosa, registro por registro, respondiendo a cada una de las categorías y subcategorías, integrando cada una de las preguntas y los ítems; es decir, sistematizar los testimonios de los estudiantes, que fueron consignados en los talleres de: deconstrucción, reconstrucción y evaluación de la práctica, y en las observaciones del diario de campo.

Al tener los datos registrados a través de la lectura y el análisis, se hizo la selección de las proposiciones más relevantes de los testimonios; la información irrelevante se colocó en tono de fuente gris claro, lo cual permitió al investigador hacer una reducción del dato. Es necesario mencionar que este último punto permitió organizar la información, dando prioridad a las aseveraciones distinguidas; en este paso se realizó la revisión de cada una de

las preguntas o ítems de observación, colocando en tono de fuente gris bajo aquella información que no era de gran utilidad; y lo que verdaderamente dio significado al proceso investigativo, se dejó en tono de fuente normal.

Lo anterior dio paso a la codificación en la cual se tomó la información de la reducción del dato y se colocó en una matriz previamente diseñada, en la cual se registró categorías, subcategorías, la información reducida por instrumento, las recurrencias y los códigos homologables o categorías inductivas. Se debe tener en cuenta que, en el caso de las recurrencias, no hacen referencia al número de veces que aparecen las palabras, sino, el número de significado que las personas manifiestan.

Seguidamente, se dio paso a la codificación abierta para obtener las recurrencias de significado en forma de código, con los cuales se puede realizar la homologación de códigos o la generación de categorías inductivas, dando lugar a la codificación axial en la cual se hizo la relación de la categoría, la subcategoría y los códigos homologables o las categorías inductivas a través de un organizador gráfico, que puede ser: un mapa, red semántica o de taxonomía. En la codificación axial se empleó las taxonomías de las cuales se desprenden proposiciones iniciales de análisis; a su vez, la codificación axial se constituyó en los recursos de análisis.

Finalmente se realizó la codificación selectiva, en la cual se hizo relación de la categoría macro, desglosada del objetivo general, con las categorías correspondientes a cada objetivo específico. De igual manera, se relacionó las subcategorías y los códigos homologables o las categorías inductivas, lo cual ofrece al lector una síntesis del proceso de sistematización, procesamiento y análisis de la información a través de un organizador gráfico. Así, se procedió a la descripción de los testimonios, utilizando códigos entre paréntesis; ejemplo, (E.D.CR. P.1. S.5), representa la categoría inductiva, el párrafo y el sujeto que dio a conocer su apreciación.

El presente estudio investigativo, a partir de la interacción con los estudiantes de grado quinto de la IEM INEM, Luis Delfín Insuasty Rodríguez, sede Joaquín María Pérez, presenta los resultados encontrados, producto de la puesta en escena de la metodología Investigación, Acción Pedagógica (Restrepo, 2006), a través del marco de sus tres fases de intervención: -la

deconstrucción, -la reconstrucción y -la evaluación de la efectividad de las prácticas pedagógicas encontradas e implementadas, a partir de las estrategias de recolección de información y el procesamiento, presentación y análisis de la información, con el fin de reconocer la incidencia y los aportes de las estrategias pedagógicas y didácticas que contribuyeron con la motivación e interés por la lectura crítica de noticias, para la promoción de la enseñanza y el aprendizaje significativo. Para entregar una información estructurada, lógica y consistente, se desarrolló los siguientes puntos:

## **2.2 Percepción de estudiantes acerca de la Práctica pedagógica del profesorado actual para la enseñanza de la lectura crítica (Reflexión y Diagnóstico)**

Para iniciar, es oportuno hacer alusión a la percepción de los estudiantes frente a las prácticas pedagógicas que se ejecutó en el salón de clases para la enseñanza de la lectura crítica, lo cual se constituyó en la base fundamental de la reflexión diagnóstica, enmarcada en la fase investigativa de la deconstrucción de

las prácticas pedagógicas, a fin de reconocer las debilidades y fortalezas existentes que permitieron reflexionar e identificar elementos que ameritaban cambios esenciales. Al afirmar que hubo la necesidad de revisar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica, fue necesario examinar el uso docente de estrategias didácticas, el sentido de la secuencia didáctica y el manejo del interés, la motivación y las debilidades en el aprendizaje de la lectura crítica. En consecuencia, de lo anterior se puede mencionar que se identificó los siguientes puntos de reflexión sobre las prácticas pedagógicas de lectura crítica empleadas en la institución:

### **2.2.1 Situación actual de la práctica pedagógica de la lectura crítica**

*2.2.1.1 El uso de estrategias didácticas.* A propósito de la reflexión diagnóstica sobre el uso de estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura crítica, bajo la percepción de los estudiantes acerca de la práctica pedagógica del profesorado, se advierte que ésta se realiza a través de las estrategias didácticas de enseñanza que motivan el interés por la lectura crítica, misma que se desarrollaba con lecturas iniciales, explicaciones con actividades de lectura a través de recursos

tecnológicos de proyección, el libro de proceso lector y las guías de control de lectura, aunque con un escaso fundamento teórico-didáctico en lectura crítica. Para ilustrar mejor la reflexión diagnóstica, acorde con la perspectiva de los estudiantes, se presenta el siguiente recurso de análisis, que da paso a la descripción e interpretación de las experiencias vividas con los estudiantes.

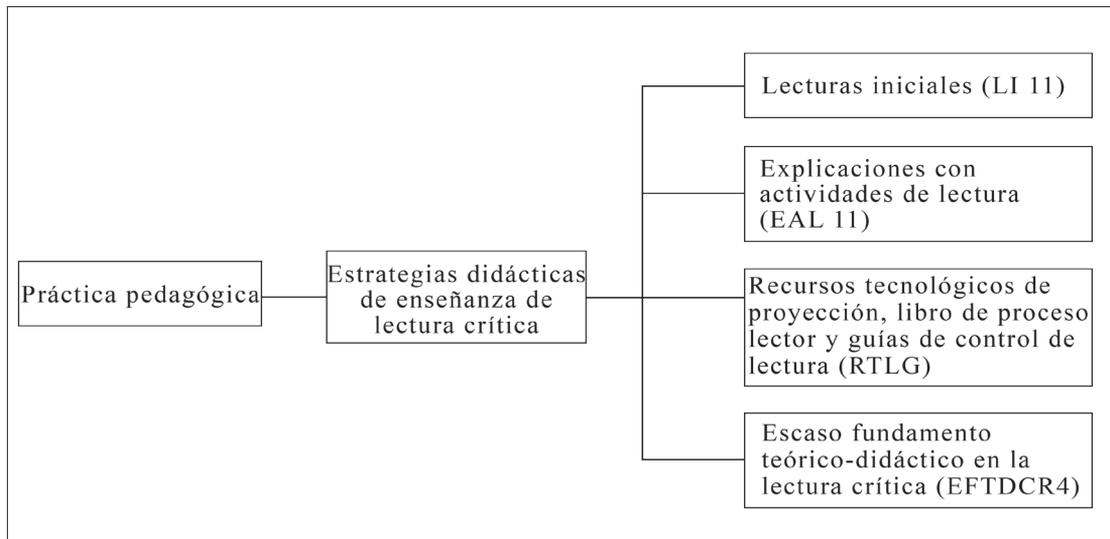


Figura 23. Taxonomía 1. La práctica pedagógica a través de las estrategias de enseñanza de lectura crítica.

2.2.1.1.1 *Lecturas iniciales.* Por lo expuesto en el párrafo anterior, la percepción de los estudiantes sobre la práctica pedagógica a través de las estrategias didácticas de enseñanza que motivaba el interés por la lectura crítica, se desarrolló con lecturas iniciales, constituyéndose en el eje central de las estrategias empleadas por el profesor de lengua castellana de la institución, pues así lo refirió alguno de los estudiantes:

Las clases de lectura inician con video beam o con un libro, nos hace leer, nos hace un taller, nos hace leer una hora con el libro que tengamos, vuelve a hacernos un taller con muchas preguntas de comprensión lectora y finalizamos revisando. (E.D.CR. P.1. S.3).

El testimonio deja ver la escasa motivación en las estrategias de enseñanza empleadas para el aprendizaje de la lectura crítica, como también la importancia que se le atribuye a la decodificación primaria.

Conviene subrayar que el uso de estrategias didácticas, tal y como las maneja el docente de lengua castellana, permitió evidenciar resistencia a los textos en los estudiantes, a causa de una lectura impuesta y el tiempo invertido en devolver la mirada sobre las mismas líneas del escrito una y otra vez, para desarrollar destrezas de lectura básica. En ese mismo orden de ideas, prevalece la tendencia de una adecuada lectura en voz alta, apropiada entonación, oportuno uso de signos de puntuación, lo cual amerita que el docente incluya en sus estrategias, acciones para verificar cómo realiza la lectura cada uno de los estudiantes. De acuerdo con la percepción de éstos, “nos trae un libro y repasamos y luego nos llama uno por uno para ver cómo vamos en la lectura; trae el video beam para ver y luego seguimos repasando, hasta que podamos leer muy bien” (E.D.CR. P.1. S.5).

Cabe señalar que las prácticas lectoras son transversales a la institución y requieren un hábito lector que vaya más allá del aula de clases; sin embargo, los docentes, a través de sus estrategias de enseñanza, contemplan necesario insistir en el fortalecimiento de la habilidad lectora desde sus etapas iniciales en los primeros grados de escolaridad y en el trascurso de la vida académica. Respecto a la necesidad de practicar constantemente la habilidad de la lectura, se crea una visión precaria sobre el verdadero sentido de la lectura crítica: considerar a un buen lector como sinónimo de buen decodificador. Gran parte de esa visión reduccionista de la lectura pertenece a un escaso fundamento teórico de los maestros.

A esto se añade que en el trabajo de reflexión diagnóstica fue evidente el manejo de habilidades básicas a través de estrategias que evocan la repetición, y el docente hace evidente la necesidad de verificar, por cada uno de los estudiantes, el tipo y el nivel de lectura que realizan, quedándose en los aspectos de menor prioridad para la contribución a la comprensión del texto, lo cual implica que, en la planificación de las estrategias pedagógicas y didácticas que desea aplicar, considere una visión sobre el estudiante lector, no desde la mirada holística ni mucho menos procesual de lo elemental a lo complejo, sino como lector decodificador.

En esa línea de significado, el alumno en la clase es tomado en cuenta bajo un modelo ascendente de lectura, que se hace necesario repetir hasta lograr su dominio; es así como “se considera que el lector, ante el texto, procesa sus elementos componentes, empezando por las letras, continuando con las palabras, frases en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto” (Solé, 1998, p. 19).

Considerando las líneas anteriores, se puede decir que el manejo de un modelo de lectura ascendente no es negativo en el uso de las estrategias de enseñanza, pero quedarse en la misma intención de descodificar, no permite al estudiante explorar otras estrategias para la comprensión del texto pues, como bien lo indica el modelo, se debe ir de lo básico a lo complejo. Agregado a lo anterior, un factor que no permite la exploración de diferentes textos es la lectura impuesta y calificada.

Si bien los estudiantes reconocen la importancia de la lectura como herramienta enriquecedora para cualquier asignatura o ámbito académico y para la vida en general, también son conscientes de que las estrategias utilizadas en clase por el profesor, son monótonas y cumplen simplemente con una exigencia del plan de estudios. Entonces, de nada vale presentarles textos llamativos, cautivadores y apasionantes con el fin de que ellos encuentren en la lectura algo interesante, sino se les ha dado estrategias de enseñanza que fomenten la comprensión del texto y les permitan avanzar cada vez más a los niveles de lectura complejos, sin caer como los maestros, en la interminable y ya desgastada rutina de las lecturas monótonas que evocan repetir pasos para alcanzar someramente estrategias de lectura literal, o perder el rumbo de un proceso de lectura equilibrado y pasar a los extremos de no promover lectura, o cansar con extenuantes textos que provocan un alejamiento de la afición por la lectura, y perder el esfuerzo de encontrar una práctica pedagógica adecuada, para contribuir a alcanzar niveles de lectura más complejos.

*2.2.1.1.2 Lecturas con explicaciones y actividades de lectura.* Acontece además, que el acompañamiento permanente para el uso adecuado de estrategias o técnicas para lograr comprender el texto es alejado por la estrategia dirigida a todos los estudiantes, pretendiendo hacer comprender con las instrucciones generales, textos únicos para todos los lectores, donde el acercamiento a la

lectura es considerablemente impuesto, sin que esto genere garantías de una verdadera comprensión, ya que el docente explica o hace su intervención para darles a entender palabras desconocidas, conexiones entre párrafos que no logran hacer los lectores, sin la oportunidad de entender el propósito del texto, la intencionalidad del autor o la capacidad para relacionar el texto con la vida real, sino más bien, la comprensión del contexto de la lectura, los personajes que intervienen, las ideas principales, las ideas secundarias y la secuencia didáctica que amerita elementos de lectura literal. No estaría por demás, traer a colación la perspectiva de los educandos; uno de ellos refiere: “Nos enseña a leer de manera lúdica; por ejemplo, con el video beam o libro; para leerlo trata de explicarnos cuando no entendemos” (E.D.CR. P.2. S.4).

Las anteriores afirmaciones sobre el uso de estrategias didácticas, según la percepción de los estudiantes, lleva a seguir ahondando en las prácticas lectoras que suscita el docente en sus estrategias, donde se ha hecho cierto que su intención es lograr consolidar una lectura apropiada en ellos, poniendo en marcha actividades de práctica de lectura y talleres de comprensión literal del texto. Según los estudiantes, se aplica “talleres de lectura; nos hace practicar lectura, nos hace leer exámenes en algunas guías de lectura rápida” (E.D.CR. P.2. S.10), además del uso limitado de portadores de texto para llevar a cabo preguntas o trabajos, que van acorde con la siguiente mención: “Nos enseña a leer por medio de libros y videos o historietas” (E.D.CR. P.2. S.11), pero siempre con la premisa de fortalecer incansablemente, el dominio de la decodificación de manera fluida, como elemento esencial para la comprensión textual.

Si se toma en cuenta el verdadero propósito de la lectura, se puede caracterizar la práctica pedagógica empleada por el docente, como tradicional, ya que se necesita más que un texto impuesto y unas actividades de lectura literal para generar verdadera comprensión y contribución a la lectura crítica, donde debe prevalecer con mucha más prioridad, la motivación y el interés en el acercamiento a la lectura, ya que es muy difícil querer llegar a la comprensión del texto, si difícilmente existe interés por leer.

Indiscutiblemente, el uso de estrategias didácticas empleadas por el docente necesita ser potencializado o cualificado a través de incluir en sus estrategias de enseñanza, elementos para la comprensión del texto, desde

el trabajo de la motivación hacia la lectura, ya que si los estudiantes sienten interés, se acercarán al texto y tendrán más facilidad para comprenderlo. La secuencia didáctica que maneja el docente debe incluir la identificación del propósito de la lectura, a fin de que los estudiantes reconozcan que se realiza lectura para un beneficio particular, lo cual va de la mano de la identificación del propósito del autor y las incidencias que puede tener el texto en su vida.

A ese respecto,

No solo resulta útil para establecer su propósito, sino que contribuye también a mantener la atención del lector durante la lectura, a la vez que hace uso de sus conocimientos previos, los relaciona con el texto y favorece su comprensión. (Maqueo, 2010, p. 225).

Sirva esta cita para ampliar la importancia de iniciar el proceso de lectura hacia la contribución del aprendizaje de la lectura crítica, con la motivación para llegar a textos que cautiven la atención de los estudiantes y la exploración de los saberes previos, de lo cual carece el uso de estrategias didácticas por parte del docente.

Por lo tanto, al innovar en un proceso de formación de lectores, el rol del maestro debe tornarse diferente a las acostumbradas prácticas tradicionales; es decir, debe empezar por tomar conciencia de que las estrategias para la enseñanza son un camino seguro al éxito de los estudiantes y debe planificarlas de manera más arriesgada y creativa, capaz de generar en ellos, comprensión de conceptos y modelos. Los maestros deben acercarse a enseñar con la intención de generar curiosidad e interés en el acercamiento a los textos, para garantizarles a los estudiantes una mejor comprensión y mejores posibilidades de adquirir incertidumbres.

*2.2.1.1.3 Lecturas con manejo de recursos de proyección, libro de proceso lector y guías de control de lectura.* A lo largo de esta descripción e interpretación se debe subrayar que los recursos que empleaba el docente para llevar a cabo sus estrategias de enseñanza son variados, en la medida en que hace uso de diferentes materiales. Los estudiantes mencionan: “Utiliza el video beam o libros o hojas o cuentos y en la hoja nos hace sacar resúmenes del libro”

(E.D.CR. P.3. S.1). Todo esto en conjunto, deja ver que la secuencia didáctica está planificada con anticipación; el maestro prevé con un buen manejo del tiempo, los recursos que desea utilizar: “video beam, tablero, marcador, borrador, carteleras, guías, libros, exámenes” (E.D.CR. P.3. S.4).

Desde otro punto de vista, pese a la variedad de recursos que emplea el maestro para desarrollar sus estrategias de enseñanza, no se nota que estos ayuden a la comprensión de las lecturas ni mucho menos, que abarquen estrategias o técnicas para la contribución de la lectura crítica. Se pone en evidencia que la utilización de los recursos de proyección, el libro de proceso lector, las guías de control de lectura, el resumen, las carteleras, los exámenes, son empleados para afianzar la descodificación como la identificación de los grafemas y fonemas, para ir descifrando las palabras o frases que suceden en el texto, donde se hace necesarios “libros, video beam, tablero, películas y talleres de Pruebas Saber, actividades en aula de informática, actividades en grupo” (E.D.CR. P.3. S.7).

Ahora bien, se podría interrogar sobre la pertinencia de los textos en el proceso lector, tomando como ejemplo el siguiente testimonio: “libros, video beam, Pruebas Saber, y un tema nuevo; hace comprar libros para leer Las mil y una noches, El principito y actividades en el aula de informática” (E.D.CR. P.3. S.5). Lo que esta vez importa, es destacar si: ¿Es conveniente la lectura de un solo libro?, ¿Los textos están acorde a las necesidades que demanda el contexto de los estudiantes?, ¿Los textos llaman su atención según su desarrollo evolutivo?, ¿Son muy elementales para los estudiantes de grado quinto? o, ¿Qué criterios didácticos se tuvo en cuenta para la selección de dichos textos? De acuerdo con los testimonios de los estudiantes, surge la necesidad de atribuirle al proceso lector, su escogencia con base en textos tradicionales que han sido leídos de generación en generación o según los gustos del maestro, pero en cualquiera de los dos casos, con las estrategias que utiliza el docente, la lectura inherente al uso de recursos no denota interés, afición o un acercamiento motivacional a la lectura.

Teniendo en cuenta las anteriores líneas, se puede mencionar que los recursos didácticos en el aula de clases deberán ser utilizados para beneficiar el proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, que cualquier material empleado en la ejecución de las clases tiene que ser potencializado

al máximo, esperando hacer más entendibles las instrucciones y generando mayor comprensión en la apropiación de la lectura crítica, a fin de no caer en la utilización de materiales que adornan las clases y que a fin de cuentas da lo mismo si existen en el desarrollo o no.

Agregado a lo anterior, la identificación de las necesidades, gustos y preferencias de los estudiantes, son herramientas necesarias para determinar los tipos o clases de recursos para emplear en las estrategias de enseñanza, así como vislumbrar en el momento didáctico de la planeación, el impacto que tendrán en el aprendizaje de los estudiantes y, por esa razón, es necesaria la creatividad del maestro para saber deliberar y fortalecer sus recursos, donde sea evidente que el aporte de los recursos no es para embellecer la forma como se orienta la clase, sino para garantizar comprensión en el uso de la lectura crítica; dicho en otras palabras, el impacto de las lecturas con manejo de recursos de proyección, libro de proceso lector y guías de control de lectura debe ser planteado, “no desde el campo de la estética sino desde el campo de la invéntica, entendida ésta como el conjunto de métodos, técnicas y procedimientos para desarrollar la imaginación y la creatividad, tomando en cuenta las diferencias individuales” (Villalobos, 2002, p. 47).

Como ya se hizo notar, al encontrar dichas características en el aula de clases, los maestros aluden a los libros de proceso lector, según lo que piensan que es lo correcto, y se atribuyen el derecho de querer encontrar y satisfacer los gustos y preferencias de sus estudiantes. Y por ello, se encuentra en las aulas de clases, libros que tradicionalmente han sido leídos, desconociendo el desarrollo social y tecnológico que permea a la lectura, para terminar en acciones de recuperar el mensaje literal de los libros de proceso lector y realizar registros de control de lectura, cuando la expectativa más alta, es que los estudiantes lean porque les nace hacerlo, y existen dudas, que necesitan satisfacer.

2.2.1.1.4. *Lectura crítica con escaso fundamento teórico-didáctico.* A continuación se da paso a las estrategias didácticas de enseñanza que motivan el interés por la lectura crítica, caracterizadas por un escaso fundamento teórico didáctico, donde es necesario comenzar por lo observado en el aula de clases, tanto en las actitudes de los estudiantes como en la forma de proceder del maestro para contribuir al aprendizaje

de la lectura crítica, refiriendo que “la planificación es producto de un buen esfuerzo; las estrategias no conciben el fundamento teórico para orientar la clase en lectura crítica; no se evidencia instrucciones relacionadas con los procesos de lectura crítica” (E.D.CR. I.1. G.1).

Para ahondar más en lo expuesto, se debe mencionar que las estrategias didácticas de enseñanza para el aprendizaje de la lectura crítica, tal como son manejadas por el docente en el aula, enfocan sus mayores esfuerzos en consolidar una lectura fluida y en manejar un control de lectura que permita verificar que en efecto los estudiantes realizan lectura, pero se empieza a notar debilidades en la secuencia didáctica. De acuerdo con lo observado, se considera que

Las clases no tienen en cuenta los saberes previos de los estudiantes, debido a que el punto de partida son los conceptos de la temática. [El docente] hace uso de los saberes previos cuando es necesario ejemplificar un término de glosario o vocabulario, mas no para construir el sentido global del concepto. (E.D.CR. I.3. G.1).

Se afirma ahora, que no se observa motivación frente a la lectura; hay escasas acciones para rescatar los saberes previos de los estudiantes, como antesala para realizar lectura de un texto. Se ve escasa secuencia didáctica al momento de reconocer el propósito de la lectura y la importancia de leer en cualquier espacio académico, fruto de lo cual, se recibe insuficientes argumentos sobre la importancia de leer, por parte de los estudiantes o actitudes apáticas y distantes de los textos. Al llegar a este punto, se identifica en la práctica pedagógica del docente, muchas oportunidades para leer, aunque con pocas actividades para analizar, reflexionar y contextualizar la lectura. Con base en lo dicho, se puede agregar que

Las estrategias brindan la posibilidad de leer, aunque no se encuentran pasos para analizar y descomponer el texto o reconstruirlo; los estudiantes por si solos no se sienten motivados a elaborar reflexiones relacionadas con su realidad, la exposición de ideas y juicios de valores inducidos por el maestro. (E.D.CR. I.6. G.1).

A pesar de que el maestro realiza su mejor esfuerzo por contribuir al desarrollo del aprendizaje de la lectura crítica, su escaso fundamento teórico-

didáctico hace ver como caso típico, que “al promover la alfabetización del alumno mediante métodos que centran su atención en el descifrado y privilegiar prácticas que favorecen la memorización, la escuela dijo no a la comprensión” (Ramos, 2000, p. 26). Es necesario recalcar que la realidad en la institución educativa en el grado quinto, se centraliza en el buen uso del descifrado, privilegiando los niveles de lectura elementales y a su vez, negando la posibilidad a los estudiantes de avanzar en la comprensión inferencial y crítico intertextual del texto, de tal manera que las mismas habilidades son reforzadas desde el grado primero hasta los últimos años de escolaridad, haciendo evidente una falla en las prácticas pedagógicas que permiten la comprensión.

Todo esto revela que leer es una práctica más compleja, que requiere la elaboración de significados a partir de los existentes en los alumnos. No es más relevante la extracción de las palabras o frases explícitas para entender el texto, sino la posibilidad de ir armando una red de significados; es decir, que frente a un texto nazcan diferentes opiniones, conjeturas e hipótesis. Al respecto, el docente, dentro de sus estrategias pedagógicas y didácticas, debe incluir una nueva concepción de lectura para ratificar que “leer es comprender, y, más en concreto, elaborar los significados que no [son mencionados] explícitamente, que se denomina inferencias. Dichos significados los construye el lector en su mente, a partir de los estímulos textuales y del conocimiento previo” (Cassany, 2006, p. 88).

El ejemplo más agudo de la concepción actual del docente sobre la lectura, radica en los vacíos teórico-didácticos que llevan a considerar el proceso de lectura, como una situación inherente a lengua castellana y al cual no se le amerita la importancia transversal que tiene, como pilar de todo proceso académico, reduciendo a la lectura a un acto sin mayor importancia, el cual se constituye en una exigencia más de la escuela. Lo que piensa el maestro con respecto a este tema, también se trasmite a los estudiantes en la construcción del rol de la lectura en la vida. Lo dicho hasta aquí tiene como propósito, tomar conciencia de las debilidades de la práctica pedagógica, para mejorar la concepción de la lectura tanto para los estudiantes como para los maestros.

Según la percepción de los estudiantes, se ahondará todavía un poco más sobre los profesores de la básica primaria, que se caracterizan por ser

multifacéticos y poseer las capacidades para manejar diferentes discursos académicos; por ello, no es raro mirar a un solo profesor dirigiendo diferentes asignaturas en un mismo salón de clases; pero, también se caracterizan por estar preocupados y presionados por la gran cantidad de saberes que deben cubrir en espacios de tiempo delimitados. Estas características han alejado considerablemente los verdaderos propósitos de la lectura crítica, tomando de manera superficial aspectos de lectura con los cuales los estudiantes se puedan defender en cualquier ámbito académico.

Se debe notar que los maestros de primaria, según su profesionalidad en diferentes saberes específicos, no contemplan a profundidad las características y concepciones de la importancia de la lectura crítica en el desarrollo de sus estrategias de enseñanza, pese a que la lectura es transversal e interdisciplinaria, además de que algunos de ellos tienen escasas formaciones como maestros en el campo de la lectura crítica. Esto conlleva reconocer que cada uno hace su mejor esfuerzo y realiza sus estrategias pedagógicas y didácticas como mejor piensa que pueden contribuir a los estudiantes, pero llevan de fondo un escaso fundamento teórico y didáctico para enriquecer situaciones de aprendizaje que involucren la lectura.

*2.2.1.2 El sentido de la secuencia didáctica.* Como se dijo al principio de este apartado, es a través de la reflexión y el diagnóstico como se tomó en cuenta la percepción de los estudiantes acerca de la práctica pedagógica del profesorado para la enseñanza de la lectura crítica, y es necesario detenerse en el sentido de la secuencia didáctica para evidenciar que en la práctica pedagógica, la secuencia didáctica para la enseñanza de lectura crítica era desarrollada por medio de lecturas con actividades de cuestionario, resumen y representación gráfica; se realizaba evaluación con cuestionarios, hojas de trabajo y el registro en el cuaderno; por ende, la secuencia didáctica recaía en actividades monótonas referidas a leer, desarrollar y retroalimentar. De modo esquemático, se ilustra la experiencia de reflexión diagnóstica en cuanto al sentido de la secuencia didáctica, con la siguiente taxonomía:

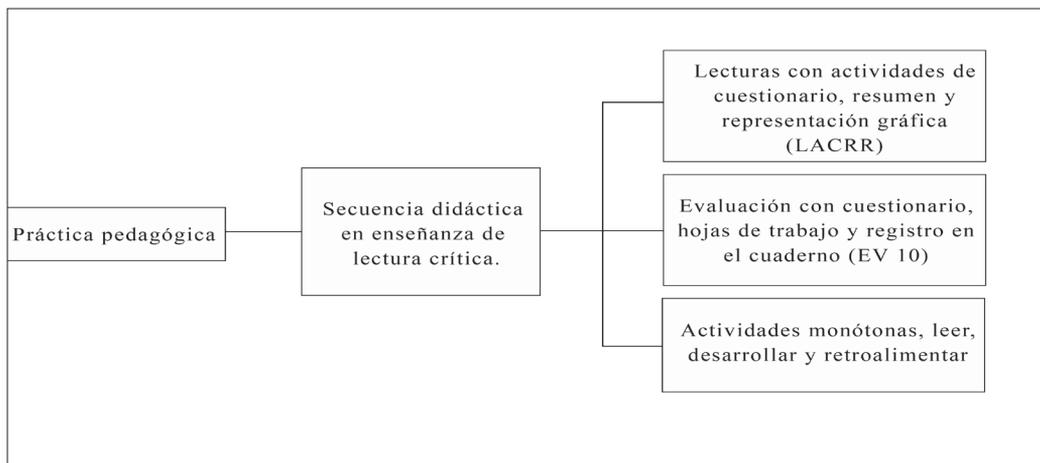


Figura 24. Taxonomía 2. En la práctica pedagógica, la secuencia didáctica para la enseñanza de lectura crítica.

2.2.1.2.1 *Lecturas con actividades de cuestionario, resumen y representación gráfica.* Ahora interesa extraer de lo dicho, el sentido de la secuencia didáctica, a través de las actividades que realizaba el maestro en el aula de clases y que fueron motivo de reflexión diagnóstica. Se debe insistir sobre este punto, por cuanto la secuencia didáctica estaba permeada por actividades que no facilitaban la motivación de los estudiantes y que recaían nuevamente en la exploración de habilidades básicas de lectura, cuyas acciones, según los estudiantes, se caracterizaban por “leer un libro y resumir y luego hacer un dibujo pintado” (SDCR. P.1. S.9). Aquí se debe repetir que, tanto en la planificación como en la ejecución de la secuencia didáctica, se requería encontrar un equilibrio en las actividades, que si bien eran muy superficiales, por otro lado desbordaban en el carácter extenuante que llevaban consigo. Ni de un lado ni de otro se concebía actividades que trascendieran del nivel literal a los más complejos, sino el refuerzo permanente de rescatar la información explícita, como permiten verificar, los testimonios de los estudiantes: “nos hizo leer un cuento, nos dejó un taller con muchas preguntas, hicimos un dibujo del tema” (SDCR. P.1. S.11).

Definitivamente, las actividades eran insuficientes para aportar a la contribución de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura crítica. Como bien se sabe, la lectura se apoya de la escritura como medio para alcanzar la comprensión y, así pues, los estudiantes anotan lo desconocido, interrogan al texto o ponen por manifiesto las dudas o inquietudes; pero en este caso de la práctica pedagógica del maestro, se empleaba para transcribir el mensaje que estaba en la lectura: “copiamos el texto, luego hacemos el dibujo y hacemos un resumen” (SDCR. P.2. S.6). Es decir, se apoya de la memoria para rescatar lo que dice el autor y, con el fin de generar un recurso para no olvidar lo que el texto manifiesta, se suscita el dibujo sobre lo más interesante de la lectura; pero, a este punto, aún no hacen vida las estrategias o técnicas para alcanzar la lectura crítica.

Antes de continuar, se debe insistir en que son muchos los factores que no permiten una adecuada secuencia didáctica para la contribución al aprendizaje de la lectura crítica, porque los maestros están llenos de contenidos por enseñar y de tiempos por cumplir, dejando en un papel secundario el tema de la lectura crítica. A manera de reflexión, la educación está en lo incorrecto, ya que ha preferido darle más importancia a un glosario de temáticas, que a un aprendizaje que permita con el tiempo a los estudiantes, juzgar las realidades de su entorno para que puedan decidir libremente y emanciparse de las ataduras que impone la sociedad.

Las secuencias didácticas empleadas para el aprendizaje de la lectura crítica obedecían a un tipo de lectura inicial que, obviamente es importante como asiento de los niveles siguientes; en las actividades de la práctica diagnosticada fue común identificar situaciones de aprendizaje que se enfocaban en el carácter literal, explícito o expuesto en la lectura, creando la capacidad de los estudiantes para hacer un rastreo o un escaneo del material textual e identificar elementos tácitos del texto, tales como: personajes, tiempos, ideas principales, ideas secundarias, palabras desconocidas, signos de puntuación, uso de mayúsculas, minúsculas y todo lo que se pueda encontrar a través de la interacción entre el texto y la vista. Pero, aun así, seguía siendo muy básica la lectura que se realizaba en el aula.

Cabe anticipar aquí que, siendo la lectura una herramienta invaluable de la formación en los estudiantes, no se le debe asignar un papel secundario;

mucho menos, al saber que se constituye en el pilar de los ámbitos académicos como, por ejemplo, en las matemáticas, que necesitan de la comprensión lectora para desarrollar los algoritmos precisos en la resolución de un problema. En ese sentido, las estrategias de enseñanza frente al desarrollo de la lectura crítica, deben abarcar la importancia de leer para algo; es decir, encontrar el propósito que internamente conlleva leer; así se podrá encontrar con facilidad el sentido pragmático de las actividades que se realiza en el aula de clases. Las acciones que ejecuta un maestro que desea contribuir a la lectura crítica en la formación de lectores, deben estar impregnadas de la comprensión global del texto, para poderlo ubicar en la solución de una situación real. Desde un primer momento, en la planificación de las estrategias pedagógicas y didácticas, se debe ampliar la perspectiva sobre actividades de tipo pragmático.

*2.2.1.2.2 Lectura mediante evaluación con cuestionario, hojas de trabajo y registro en el cuaderno.* Aquí conviene detenerse un momento, a fin de tratar la práctica pedagógica y la secuencia didáctica para la enseñanza de la lectura crítica, mediante la evaluación con cuestionario, hojas de trabajo y registro en el cuaderno. Como se aludió antes sobre la secuencia didáctica que recaía en acciones repetitivas para el dominio de habilidades básicas en cuestión de lectura crítica, ahora de la mano de esa secuencia se encuentra un tipo de evaluación que mide la capacidad del estudiante, para verificar el mensaje extraído de las líneas del texto, cuyo funcionamiento se define en la posibilidad de ahorrar tiempo, como lo hacen notar los estudiantes: “califica los cuadernos, pasándole el cuaderno de otro compañero a otro compañero” (SDCR. P.3. S.3).

Lo que resalta desde luego, es una evaluación marcada por la necesidad de conocer de primera mano, las habilidades desarrolladas con la secuencia didáctica realizada, donde se puede ver con claridad diferentes ítems, para poner a prueba la capacidad de manejar el nivel de lectura literal, la descodificación y el buen manejo de la lectura, en cuanto se recupera la memoria sobre el texto. Empleando las palabras de los participantes, se expresa el manejo de “taller de diez puntos sobre la clase” (SDCR. P.3. S.5). Aquí se debe cuestionar el papel de la evaluación en el desarrollo de la lectura, ya que si bien es una práctica natural que evoluciona desde grados anteriores hasta los últimos de escolaridad, se debería replantear la necesidad de hacer evaluaciones que marquen fin o que conciben un producto final. La premisa

es recalcar la importancia de un acompañamiento permanente que haga tomar conciencia a los mismos estudiantes, sobre sus propios retos.

Efectivamente, los estudiantes asumían la lectura como una exigencia del colegio, acercándose con miedo al texto, porque sabían que ameritaba una decisión definitiva por parte del maestro. No cabe duda que éste emplea en la evaluación, una serie de cuestionarios para analizar si el estudiante puede o no, dar razón de lo leído; en ocasiones, evaluaciones extenuantes que llevan a los estudiantes a la asociación de la lectura, con actividades monótonas y, en esa misma forma de evaluar, recauda los cuadernos de los estudiantes para comprobar si han llevado registro de cada una de las actividades. En opinión de los estudiantes, la tendencia sobre la evaluación es un proceso donde “leímos y dibujamos e hicimos un resumen y calificó un cuaderno” (SDCR. P.3. S.9).

Se afirma ahora que uno de los recursos de tendencia en la evaluación que manejaba el docente, fue la utilización del resumen que, si bien ayudaba a sintetizar las ideas del texto, permanecía asociado a lo explícito, y no ameritaba más esfuerzo que saber buscar lo más importante de la lectura. Respecto de la evaluación, se ejerce relaciones implícitas de poder, donde el maestro tiene el control de sus estudiantes y ejerce vigilancia sobre sus opiniones; por ello fue común que las actividades evaluadoras ameritaban recuperar la memoria, copiar y resumir, para que el maestro pudiera verificar que la misma idea del texto que él había almacenado previamente, fuera la que ponen por manifiesto los estudiantes.

Como consecuencia de las prácticas pedagógicas y didácticas que tienen como evaluación el sentido de replicar las mismas actividades para un fin elemental, se va perdiendo poco a poco el verdadero significado de la lectura, tanto para la vida académica como para la vida en general, donde la lectura es un acto de percepción para responder supuestamente a la comprensión, donde no hay posibilidades de armar colectivamente mayores significados, diferentes a los que ya están mostrados.

Antes de examinar las prácticas evaluativas con mayor profundidad, se debe conocer un poco más acerca de la realidad en el aula de clases, acorde con la obtención de notas para determinar las capacidades de los estudiantes, y conviene preguntarse ¿hasta qué punto es provechoso determinar una

nota al proceso de lectura crítica? Pues bien, se sabe que no es un proceso inacabado y que los resultados de una calificación final no dan garantías de apropiación de técnicas o estrategias de lectura crítica. Un vivo ejemplo de lo anterior insinúa que:

Algunas prácticas efectuadas en la clase para obtener notas. ¿Cuáles son esas prácticas? Normalmente son previas, exámenes, pruebas o trabajos presentados por los estudiantes, principalmente en los finales de periodo. Con estas se pretende medir los conocimientos obtenidos o determinar el cumplimiento de objetivos por parte del educando. (Estévez, 1996, p. 14).

Se cree haber sugerido antes, que la evaluación que se emplea en el sentido de la secuencia didáctica de los maestros, es una costumbre de fondo que toca las concepciones de evaluación que por tradición se ha mantenido, donde el resultado cuantitativo es la descripción de unos estudiantes; ¿las personas son una calificación, son un número? Y con mucha más razón se podría decir si ¿la lectura es una nota? Se conoce que hay contenidos propios de la lengua castellana que se podría mediar en la medida en que se los aplica como adjetivos, sustantivos, discriminación de la tipología textual, entre otros, pero nace la necesidad de saber: ¿Cómo evaluar la construcción semántica de la lectura? Si en el caso más elemental, una inferencia, una hipótesis, no se ve y es tan personal, que los criterios de evaluación no podrían abarcar la complejidad de la opinión.

Se desea resaltar que la formación de lectores amerita nuevas estrategias de enseñanza y un cambio del rol del maestro; es conveniente no desligar la evaluación coherente a los procesos anteriores, que denote proceso, como también avance en los educandos y no espere al momento final para medir o regular comportamientos. Por la misma razón por la que la lectura no es un proceso que culmina en un determinado periodo o prueba, sino que, por el contrario, hace parte de la vida del estudiante, se debe considerar una evaluación pertinente, que vaya acorde con dicha perspectiva, secuencial, procesual, continua y permanente, valorando los diferentes niveles de lectura y los diferentes niveles de comprensión que se puede encontrar en el aula de clases, de inicio a fin.

Dicho con otras palabras, debe existir un seguimiento constante en el aprendizaje de la lectura crítica, donde el maestro a través del acompañamiento

permanente, pueda conocer a sus estudiantes, al punto de dar razón con seguridad, de las cualidades en el proceso y de los retos que poseen; no emplear la calificación para dar cierre a un proceso inagotable, sino hacer tomar conciencia, a través de estrategias pedagógicas y didácticas a los lectores, de sus errores y motivarlos a que puedan satisfacer sus necesidades.

La verdad es que la evaluación tajante, los registros en el cuaderno y las hojas de trabajo, no garantizan una verdadera comprensión del texto; mucho menos, un acercamiento a la lectura crítica, puesto que este aprendizaje es de tipo práctico, donde los estudiantes pueden manifestar sus opiniones con libertad, sin sentirse estancados en su creatividad, en el análisis del texto y la búsqueda de soluciones a situaciones contextualizadas.

*2.2.1.2.3 Lectura con actividades monótonas, leer, desarrollar y retroalimentar.* Antes de pasar adelante, conviene destacar que la observación permitió identificar la no existencia de actividades completamente memorísticas, donde se mire a los estudiantes repasando conceptos o fragmentos de texto para declamarlos; pero sin embargo, como se indicó anteriormente, la secuencia didáctica estaba caracterizada por actividades que evocaban repetición y recuperación de la memoria. Aquí vale la pena hacer una pequeña aclaración sobre el manejo de dicho proceso cognitivo: si bien la memoria es un dispositivo básico necesario para evocar el recuerdo de entidades abstractas necesarias como la memoria visual, la memoria auditiva, la memoria olfativa, a largo o corto plazo, las cuales son el almacenamiento de los acontecimientos de la vida, en este caso se le atribuyó el uso de la memoria, a la secuencia didáctica en la medida en que las actividades no iban más allá de recuperar el mensaje explícito en el texto, el cual hacía regresar la mirada en el texto y recordar lo que el autor dijo.

Se puede imaginar que los estudiantes reforzaban constantemente la misma habilidad, pero la lectura crítica ameritaba otras destrezas. “La lectura no evidencia actividades de tipo memorístico, pero sí, actividades monótonas; la secuencia didáctica recae en los mismos pasos: leer, desarrollar y retroalimentar con limitada cantidad de textos” (SDCR.

I.3. G.1). Queda claro que existía una secuencia marcada en el desarrollo de las clases, consistente en leer, desarrollar y retroalimentar, contrario al seguimiento permanente que va a la vez que se lee, haciendo caer en cuenta de los errores, y en la medida en que se desarrolla una actividad, se retroalimenta al instante, para no dejar perder el momento en el cual sucedió la inquietud o el error. Lo dicho se deduce al observar que “de realizar el cuestionario, pasan a la explicación del maestro; no proponen por sí mismos alternativas de solución; es el profesor el que proporciona el plan de mejoramiento. No se autoevalúan ni son propositivos” (SDCR. I.4. G.1).

Es necesario avanzar en el conocimiento sobre los estudiantes, para adecuar las estrategias y la secuencia didáctica y así pueda ser útil en la medida en que toma en cuenta las necesidades particulares de cada uno; buen ejemplo de ello, es contar en el aula de clases con estudiantes que van adelante de lo que se ha trazado en los objetivos o indicadores de desempeño. Pero como también existen alumnos que van rezagados en ese proceso, no sería justo atribuir a todos, las mismas actividades, dado que es obvio que unos necesitan de una secuencia didáctica más cualificada y enriquecida con experiencias lectoras, y a otros se les puede agregar nuevos retos.

No parece excesivo afirmar que el escaso fundamento teórico y didáctico en la enseñanza de la lectura crítica, se podía ver reflejado en las diversas estrategias que empleaba el maestro para contribuir al desarrollo de la misma en los estudiantes, donde las actividades que no poseían un propósito práctico, salían a relucir por la cantidad de veces que eran repetidas, tratando de generar habilidades lectoras básicas en ellos, pero consiguiendo tan solo desencadenar rutinas no agradables en las estrategias de enseñanza y disminuyendo la motivación por la lectura.

Es evidente que el aprendizaje de la lectura crítica no debe planearse sin sentido, ya que cada alumno debe conocer el propósito con el cual realiza una secuencia de actividades; tampoco se trata de atiborrar a los estudiantes con cantidades exorbitantes de talleres o preguntas, porque generan un efecto contrario en la concepción de saber leer; manejada así,

la lectura es un acto que conlleva hacer actividades confusas, complejas y exhaustivas, entonces, por asociación, cada vez que el estudiante escuche la palabra lectura, sentirá pereza y disminuirá su interés.

2.2.1.3 *Interés, motivación y debilidades en el aprendizaje de la lectura crítica.* Como se dijo al principio, en el marco de la reflexión diagnóstica que permite la deconstrucción de la práctica pedagógica sobre las debilidades y fortalezas intervinientes en el interés y la motivación del aprendizaje de la lectura crítica, estuvieron relacionadas con la falta de lecturas de contenido interesante, excelentes representaciones gráficas y el trabajo en equipo, como también, la desnormalización en el salón de clases, con lecturas extenuantes, donde el inicio de clases se da sin motivación para acondicionar la lectura con calificaciones. Para eso tenemos que partir de un organizador gráfico que permita ver la secuencia lógica de lo mencionado, como lo evidencia la Figura 25.

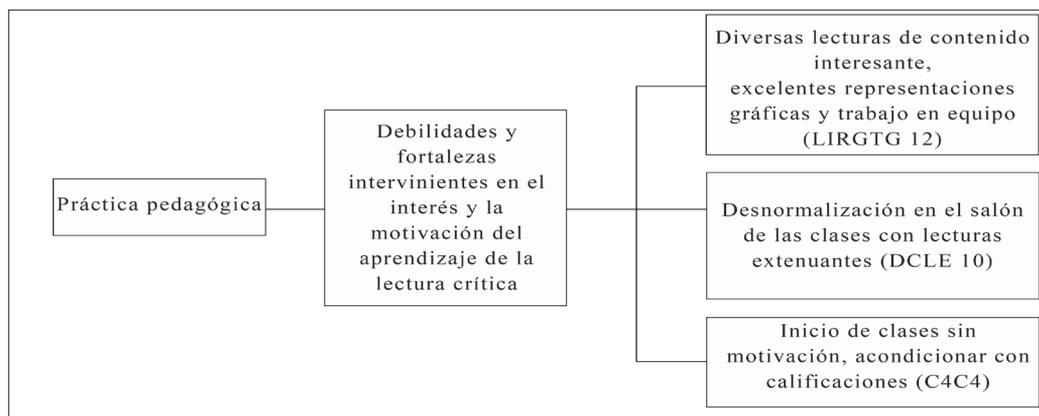


Figura 25. Taxonomía 3. En la práctica pedagógica, las debilidades y fortalezas intervinientes en el interés y la motivación del aprendizaje de la lectura crítica.

2.2.1.3.1 *Diversidad de lecturas de contenido interesante, representaciones gráficas y trabajo en equipo.* Ahora se debe avanzar un poco más sobre las debilidades y fortalezas intervinientes en el interés y la motivación del aprendizaje de la lectura crítica; según la percepción de los estudiantes, éstas están relacionadas con la falta de diversas lecturas de contenido interesante, representaciones gráficas y trabajo en equipo. No cabe duda alguna que los estudiantes exigen dinamizar y fortalecer las estrategias de enseñanza con

elementos más cautivadores que les permitan mayor motivación frente a la lectura; sugieren “libros más bonitos para leer, leer cuentos muy bonitos que nos motiven para leer” (DFIM. P.1. S.2). Acorde al testimonio, no hay que olvidar que en el aula de clases no existía variedad de textos, y mucho menos lecturas pensadas en las características de la generación actual.

Antes de seguir adelante, conviene saber que la percepción de los estudiantes no solo se enfoca en los materiales que debería emplear el docente para que las clases más sean llamativas, sino también en cómo debería proceder para hacer más entendibles los conceptos complejos. Los estudiantes enfatizan en “que nos haga leer, que nos corrija y que nos califique” (DFIM. P.1. S.11). Como se ve, para ellos es necesario que mientras realizan una lectura o una actividad, el docente corrija y califique al instante, generando mayores oportunidades de enmendar el error y después, recibir una nota final por todo el trabajo. En parte, se puede decir que la calificación ha condicionado a los estudiantes y que prefieren que se les corrija en el momento en el que dudan, a que se les califique sin haber existido un acompañamiento permanente, y así lo ratifican: “que explique bien bonito, que se le entienda y que explique muy bien” (DFIM. P.1. S.12).

Es significativo que los estudiantes sugieran que debería existir una interrelación permanente entre ellos y el maestro, ya que necesitan asegurar su comprensión de los textos, en un ambiente más cercano a ellos, donde se les trasmita confianza y seguridad. En verdad, el estudiante es un producto sociocultural, y causa extrañeza cuando en el aula de clases la interacción se limita a la hoja de trabajo. No es oportuno pretender que los estudiantes realicen un aprendizaje sumamente autónomo, mucho menos en la lectura con actividades que evocan la lectura y el desarrollo; se necesita postular al respecto, que el aprendizaje ya no es resultado exclusivo de la enseñanza transmitida por el profesor, sino de la interacción o interrelación humana que se da en el aula y fuera de ella.

Entre la interrelación permanente entre docente y estudiantes, hay necesidad de fortalecer el aula con materiales contextualizados, contemporáneos, que vayan en sintonía con el desarrollo de la sociedad, de la ciencia y la tecnología, traducidos en un aula textualizada, con lecturas de contenido interesante, agradables a la vista y en su contenido, para generar

interés y motivación en la lectura y, como consecuencia, contribución al aprendizaje de la lectura crítica. Con todo y lo anterior, sobre la interrelación y el sujeto como producto sociocultural, no se debe olvidar las actividades de la secuencia didáctica que facilitan el aprendizaje entre pares, con el trabajo en equipo.

Importa dejar constancia, que para la efectividad de las estrategias de aprendizaje se requiere un acompañamiento más cercano con cada estudiante, que permita garantizar la comprensión de las instrucciones y del trabajo que debe realizar. Se puede mencionar que a los estudiantes les agrada comprender y cumplir los retos que les propone el maestro, pero, también se nota la desmotivación que sienten cuando no entienden lo que deben hacer y reciben del maestro, un silencio a sus inquietudes.

Se insiste en este punto: a los estudiantes les agrada ser escuchados por la figura de autoridad que mantiene contacto la mayoría de tiempo en sus rutinas diarias; por ello, es importante que el maestro se pregunte: ¿qué esperan los niños y niñas en la contribución pedagógica al aprendizaje de la lectura crítica? y que tenga en cuenta no pasar por alto sus necesidades.

2.2.1.3.2 *Desnormalización en el salón de clases y lecturas extenuantes.* Como se indicó en párrafos anteriores, en la práctica pedagógica, las debilidades y fortalezas intervinientes en el interés y la motivación del aprendizaje de la lectura crítica, están relacionadas, según la percepción de los estudiantes, a la desnormalización en el salón de clases y la presencia de lecturas extenuantes; en consonancia, ahora es oportuno hacer dos cortes en el tratamiento de la información que será descrita e interpretada; el primero, referido a la desnormalización en el salón de clases, hace referencia a los comportamientos inadecuados que obstaculizan la concentración en la lectura; en el segundo corte, las lecturas extenuantes que contribuyen al mal comportamiento y al distanciamiento de la lectura.

Ahora interesa extraer de lo dicho, la desnormalización en el salón de clases como factor que incide en la regulación de la atención de los estudiantes, al cual le son atribuidas las actitudes negativas que hacen que el lector se aleje del propósito de la lectura; por su parte, en los testimonios sostienen que, “no me gusta el ruido que hacen todos los compañeros, que el texto sea más largo,

que sea del mismo tema” (DFIM. P.2. S.2). No hay que olvidar que cuando el trabajo de lectura es autónomo y el acompañamiento del docente es dirigido solo en el momento inicial y al final, mas no en el trascurso del proceso, puede darse actitudes negativas entre los estudiantes, quienes terminan desistiendo de la lectura. Éstos consideran que “los demás compañeros molestan y no dejan escuchar cuando [el profe] explica” (DFIM. P.2. S.4).

En este momento se puede volver al segundo corte, referido a las lecturas extenuantes que eran empleadas en las estrategias de aprendizaje de la lectura crítica, como destacan los educandos: “[es aburridor] leer mucho, porque leo mal y el profe califica” (DFIM. P.2. S.6). De ello resultaba que los estudiantes perdían el interés al enfrentarse a un texto agotador y que, dadas las características que han permeado su vida académica hasta el momento, donde la forma tradicional de enseñar lectura ha prevalecido, sentían mayor desinterés en un texto largo, según agregan, “[son] lecturas muy largas y aburren” (DFIM. P.2. S.7). Al final, debían aplicar las mismas estrategias para aprender, leer, resumir y dar cuenta de todo lo que aparecía en el texto. De acuerdo con la tendencia en los testimonios, siempre se referían a “[son] lecturas muy largas y [es cansón] que toque dibujar de la lectura” (DFIM. P.2. S.10).

Antes de continuar, se debe insistir en los dos cortes mencionados, para hacer su interpretación en este momento. Se debe comenzar por la desnormalización en el salón de clases, a la cual se le atañen muchos factores que inciden en los comportamientos negativos; se puede decir, acorde con el preámbulo anterior, que las actitudes no deseables en el salón de clases nacen porque el maestro no logra consolidar en las estrategias de enseñanza, técnicas para fortalecer la motivación hacia la lectura; por ende, si desde un primer momento no hay presencia de actividades que regulen la motivación, los estudiantes se sentirán dispersos en el trascurso de las clases; por esa razón, es necesario que en la contribución al aprendizaje de la lectura crítica, se tome en cuenta la concepción de motivación, para que los maestros sean más asertivos en las estrategias que regulan el comportamiento.

Pero ahora interesa subrayar que “la enseñanza crea motivación intrínseca al conectarse con los intereses de los estudiantes y al fomentar las capacidades en desarrollo” (Woolfolk, 2010, p. 377). Se reitera al lector, que en la planeación de la secuencia didáctica, es muy importante tomarse

el tiempo para indagar sobre las necesidades, gustos y preferencias de los estudiantes; de esa manera, se puede generar espacios para explorar la motivación intrínseca de cada estudiante, porque tiene relación directa con lo que les interesa y hace parte de su contexto cercano; por tanto, entre más relación tenga el contenido de la lectura con lo que han vivido o viven los alumnos, más significado tiene; entonces, automáticamente se empieza a detonar una motivación interna que intercala lazos de conexión entre los saberes previos, los intereses de los lectores y la lectura.

Cabe pensar que los estudiantes, por su desarrollo evolutivo, hacen sinergia con las actividades que les proponen retos y les dejan mayores incertidumbres, como también, con un lenguaje cercano y entendible por parte del docente, donde sean evidentes y claras las instrucciones y conduzcan a un propósito. Sin embargo, la práctica pedagógica reflexionada y diagnosticada conducía a un desarrollo de estrategias de enseñanza para caracterizar el nivel de desempeño de los estudiantes, a veces con calificaciones, para medir las habilidades de los lectores, pero detrás de esa dinámica se escondía un doble sentido de la enseñanza, ya que si bien los estudiantes podían hacerlo para satisfacer un desempeño, eso no aseguraba que fuera un aprendizaje duradero y mucho menos que generara autoeficacia, en la medida en que por sí solos querían aprender, ya que se acostumbraron a conocer lo que el profesor les proponía, acabando con la autorregulación, donde cada estudiante consultaba, investigaba y leía, porque estaba comprometido con su aprendizaje.

Con respecto al segundo corte, referido a las lecturas extenuantes, se puede analizar que la pérdida de una secuencia didáctica equilibrada puede causar en los estudiantes desmotivarse en los extremos; es decir, que si las actividades son muy sencillas, los estudiantes terminarán tan rápido que el maestro se encontrará con estudiantes desnormalizados, y con justa razón, porque ya no tienen más retos que realizar; pero, si por el contrario, las actividades son muy pretenciosas y se muestran interminables para el tiempo que conlleva la clase, se habrá perdido desde el inicio el interés por realizarlas. Ante esto, el llamado a los maestros es la planificación equilibrada, que no lleve al aburrimiento ni a la rutina.

Con esto en mente, se puede deducir que el espacio ideal para realizar lectura, es el que permita tener en las manos un texto adecuado, no muy

largo ni muy sencillo, en el cual existan unas reglas de lectura para generar un ambiente cómodo y evoque la concentración de los estudiantes, donde el maestro verifique constantemente las garantías de ese espacio, teniendo presente que el primer acercamiento a la lectura se hace en silencio, para que los lectores se puedan adentrar con su imaginación en la trama de la lectura, y nada los pueda alejar de las conexiones que están realizando internamente, creando en ellos la concepción de hacer una lectura consciente. Todo lo anterior se resume en otras palabras, cuando:

Los esfuerzos encaminados a ofrecer al alumno una amplia variedad de prácticas lectoras requieren también, en contraparte, de la inclusión de actividades de lectura silenciosa; de momentos en que el niño tenga la posibilidad de leer para sí mismo, de instantes en que pueda explorar y alimentar su yo profundo, su vida interior, pues existen lecturas cuyo pleno goce requiere, al igual que el amor, de intimidad. (Ramos, 2000, p. 74).

Por lo pronto, se debe considerar que las prácticas pedagógicas para la lectura y lectura crítica deben estar encaminadas a presentar a los estudiantes, textos acordes a sus necesidades, moderadamente extensos o seccionados, si es el caso de un libro; cuando el texto es muy extenuante, se va perdiendo los elementos necesarios para la comprensión, y parece que se hizo un gran esfuerzo por leer, pero al final no se comprendió nada, dada la extensión de la lectura. El ejemplo más significativo de la extensión puede ser el trabajo con textos expositivos o instructivos, donde se presenta una serie de pasos a seguir, con funciones o recomendaciones de lo que el lector debe hacer; si el texto se continúa por mucho tiempo, al finalizar la lectura el estudiante no sabrá qué debe hacer primero; por ello, la importancia de textos moderados o seccionados según la extensión.

*2.2.1.3.3 Inicio de clases sin motivación y condicionado con calificaciones.* Con lo que se ha expresado, parece oportuno reiterar que, bajo la percepción de los estudiantes en la práctica pedagógica, las debilidades y fortalezas intervinientes en el interés y la motivación del aprendizaje de la lectura crítica están relacionadas con el inicio de clases sin motivación y condicionado con calificaciones. No es de olvidar que a la secuencia didáctica diagnosticada le hace falta ahondar mucho más en recursos que generen motivación en los estudiantes, y transformar la concepción de evaluación por productos finales, a una que permita ver un proceso continuo y permanente. Sobre la base de

las consideraciones expuestas, se describe que “no encuentran un discurso motivacional ante los retos que les pone la lectura; la calificación hace concebir al error, una tendencia al fracaso” (DFIM. I.1. G.1).

De lo que no hay duda es que el manejo de la evaluación, según las estrategias de enseñanza del maestro, es empleado en gran parte para generar orden y hacer un control de lectura evidente a través de registros. Si bien la disertación motivacional es muy precaria, el docente se vale del discurso de la evaluación para generar estabilidad en cuanto a la normalización; existen actitudes negativas y la forma más eficaz, como se ha observado, es establecer orden mediante la calificación. En ese mismo sentido, se puede verificar que “no se parte por una motivación; [hay] discursos sobre calificación, como una manera de regular el orden y controlar la lectura; no existe un sondeo preliminar a la lectura” (DFIM. I.2. G.1).

Se quisiera insistir en que el inicio de clases sin motivación también hace parte de los escasos materiales o recursos con los que cuenta el profesor en el salón de clases, en cuanto a variedad de textos se refiere, donde es evidente ver un solo libro de proceso lector, descontextualizado a las necesidades de los estudiantes, algunos talleres extenuantes sobre la lectura y hojas de trabajo para la calificación. En la reflexión diagnóstica fue interesante observar sentimientos de satisfacción en el docente, por la cantidad de notas que componían su registro, sinónimo de una calificación desligada del proceso de lectura crítica. En el orden de las ideas anteriores, se encuentra “escasos materiales textuales en el aula, guías o talleres que el docente ha escogido” (DFIM. I.3. G.1).

Pero lo que en este momento se quiere destacar, es que para llegar a una contribución verdadera hacia el aprendizaje de la lectura crítica, se necesita ampliar la visión de la evaluación, para no recaer en acciones de calificación para la toma de decisiones, y que ésta tenga trascendencia a la formación de los estudiantes, ya que no basta señalar a un alumno como malo en la lectura, y no hacer más que darle ese calificativo; fuera de los niveles que deben alcanzar los educandos, se requiere mayor compromiso por parte de los docentes para acudir al que más los necesita.

Lo que más interesa, es tener cuidado con la relación de la evaluación respecto a la autoestima de los estudiantes; no se quiere que, a causa de una

calificación, se genere actitudes de fracaso y se pierda la conexión entre la lectura y el lector. Todo esto parece confirmar que la lectura es un aprendizaje necesario para la vida; es decir, que es un proceso natural, como el mismo crecimiento, y cuando hay relaciones de la lectura con el fracaso, se pierde los afectos internos hacia ese aprendizaje, caso común en la vida académica. Escuchar por parte de los estudiantes que su fuerte no es la lectura, que eso no es lo suyo, que prefieren otros aprendizajes y que se desenvuelven mejor en otras cosas, es habitual; pero bien se sabe, que todo en el aprendizaje pasa por la lectura. Precizando de una vez, el caso contrario de la evaluación correcta se puede anticipar a que “esto es mucho más grave; cuando no logran esta medición mínima, es sinónimo de fracaso y derrota que conducen a la apatía, al descuido y falta de interés en el desarrollo de sus actividades escolares” (Estévez, 1996, p. 15).

Cabe insistir en que, si desde el comienzo de la clase se arranca sin motivación, no se logrará canalizar el interés de los estudiantes y, todo el proceso de enseñanza hasta el final se caracterizará por constantes desmotivaciones, apatías, resistencias, excusas, actitudes renuentes y poca facilidad para centrar la atención en el proceso. Cautivar a los estudiantes desde el primer momento, es poderlos atrapar y encaminar con las diferentes estrategias que fueron planeadas, ya que su atención estará centrada en un punto clave para la comprensión. Para ello, es muy saludable empezar con un saludo afectivo, una charla motivacional, un juego, una dinámica, un rompehielos entre compañeros y el profesor o, una exploración divertida de sus saberes previos.

**2.2.2 Uso de estrategias pedagógicas y didácticas innovadoras que contribuyen con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura crítica (Aplicación).** Se dirá otro aspecto respecto a la fase investigativa de deconstrucción, donde más allá de la reflexión y el diagnóstico, se agregó ‘la aplicación’ de estrategias pedagógicas y didácticas innovadoras, para contribuir con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura crítica. Ya anteriormente se veía cómo se encontraba el estado actual de la práctica pedagógica empleada por el profesorado, bajo la perspectiva de los estudiantes, de tal forma que se pudiera encontrar las debilidades y fortalezas que intervenían en el interés y motivación del aprendizaje de la lectura crítica; pero ahora, compete describir e interpretar la aplicación

de las estrategias pedagógicas y didácticas tendientes a mejorar la motivación e interés en la enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica de noticias en el contexto del aula, en dos segmentos importantes: la enseñanza innovadora y las acciones en el aprendizaje de la lectura crítica. En seguida se hace la descripción de las experiencias vividas con los estudiantes.

2.2.2.1 *Enseñanza innovadora en lectura crítica.* En el ejercicio de la reflexión, el diagnóstico y la aplicación de estrategias pedagógicas y didácticas innovadoras para la contribución a la enseñanza y el aprendizaje, resultó evidente que las estrategias pedagógicas y didácticas en la enseñanza de la lectura crítica, permitían percibir que la concepción de lectura crítica para los estudiantes, era el acto de leer mediante las críticas y las opiniones, apoyándose del resumen para comprender. También se evidenció un manejo de la lectura literal y desmotivación a niveles de lectura complejos. Sin embargo, como estrategia pedagógica y didáctica innovadora para los estudiantes, las noticias eran interesantes e importantes. El mejor modo de explicar lo dicho, será observar la Figura 26.

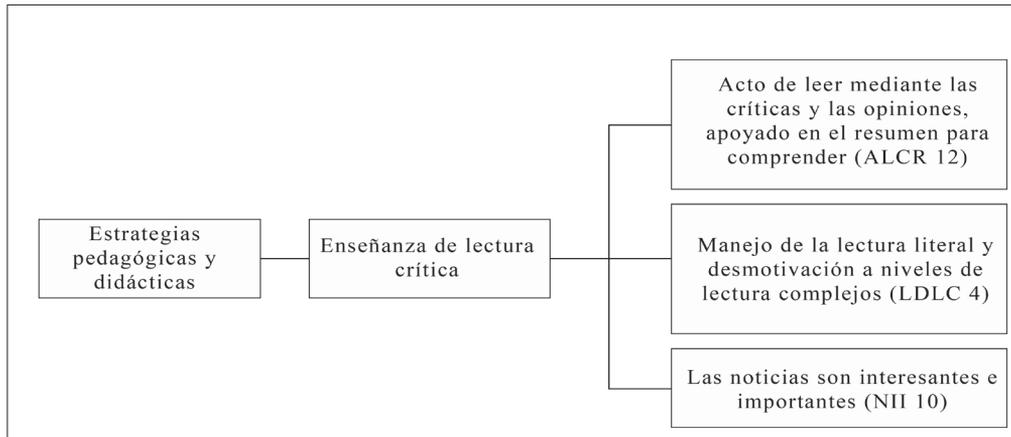


Figura 26. Taxonomía 4. Las estrategias pedagógicas y didácticas en la enseñanza de la lectura crítica.

2.2.2.1.1 *Acto de leer mediante críticas y opiniones apoyadas en el resumen comprensivo.* Con respecto al primer segmento, sobre la enseñanza innovadora en la lectura crítica bajo la aplicación de diversas estrategias pedagógicas y didácticas, se percibió que la concepción de lectura crítica para los estudiantes, era el acto de leer mediante las críticas y las opiniones, apoyándose en el resumen para comprender. Todo esto parece confirmar que las estrategias de enseñanza empleadas por el profesorado, a lo largo de la vida académica de los estudiantes, ha contribuido a la construcción de una concepción somera sobre lo que en realidad es la lectura crítica. Teniendo en cuenta a los estudiantes, “es un resumen corto y crítico” (ELC. P1. S12.). Entonces, se nota en ellos, que aluden a las actividades que han realizado, para definir este concepto. Es evidente que, para los alumnos, “lectura es leer, concentrarse en algo que tenga letras y, crítica, es leer algo con críticas o diálogos” (ELC. P1. S3.).

El manejo persistente de un modelo ascendente de lectura, o un manejo supremamente literal en la comprensión del texto, dejó ver a la lectura como el proceso de descifrar el código desde las partes, hasta conseguir la comprensión de las palabras, frases o párrafos, donde el estudiante centraba su atención en los signos convencionales. Ya se sabe la incidencia del manejo de la lectura elemental; ahora, según el vocabulario y las opiniones de los estudiantes, el término ‘crítica’ o ‘crítico’ era “la lectura crítica es una forma de criticar en forma de lectura” (ELC. P1. S4.). Todavía cabe considerar que la intención no era, por ningún motivo, que los estudiantes memorizaran el concepto de lectura crítica, sino que, a partir de sus experiencias con la lectura, dejaran ver su percepción sobre lectura y lectura crítica. Frente al término ‘crítica’ o ‘crítico’, tienen la base fundamental de atribuirle al concepto, las definiciones de opinar o criticar. Como dicen los participantes, “es leer, pero en la lectura que se esté criticando u opinando” (ELC. P1. S5.).

Con esto llegamos a que las prácticas pedagógicas y didácticas en el aula de clases, deben contribuir a través de las actividades, a potencializar aún más la concepción de los estudiantes sobre la lectura crítica, donde se pueda lograr que esas actividades sean significativas y mediante ellas, surjan nuevas concepciones correctas del concepto; por ende, la secuencia didáctica debe agregar a sus acciones, herramientas para generar análisis, reflexión,

deducciones, inferencias e hipótesis frente al texto, partiendo por un eje central que es la exploración de los saberes previos, antes de hacer cualquier lectura.

Se repite que las estrategias pedagógicas y didácticas en la enseñanza de la lectura crítica, a través de las actividades que son desglosadas de la secuencia didáctica, deben ser planificadas, con la intención de facilitar a los estudiantes, espacios para la realización de inferencias, la búsqueda de la intención del autor, sus posibles errores en el desarrollo del texto y la identificación de lo que la lectura desea que el lector aplique en su vida o las relaciones que tiene con el contexto actual; solo de esa forma, al realizar actividades que tengan los matices mencionados, los estudiantes concebirán en la lectura crítica un acto que trascienda de la lectura mediante críticas y opiniones, basándose en el resumen para entender lo que trasmite el texto. Las estrategias pedagógicas y didácticas deben ir hacia un grado superior de comprensión que

Abarca capacidades tan variadas como hacer inferencias, distinguir los hechos de las opiniones o la verdad de la fantasía, detectar el sesgo o el prejuicio, identificar la trama, analizar elementos literarios, descubrir la intención del autor o fomentar la interpretación personal. (Cassany, 2006, p. 81).

Con todo lo anterior, para solidificar con mayor asertividad la visión sobre la lectura crítica, en la enseñanza de estrategias pedagógicas y didácticas se hace necesario emplear en los talleres, la posibilidad de opinar frente al texto, como primera medida, y luego evaluarlo en su contenido, para que los estudiantes se acostumbren a poner en tela de juicio lo que manifiesta el autor y no contemplen una sola visión de la verdad, pero sin pretender que lo realicen solos. En un aprendizaje autónomo es necesario realizar un acompañamiento a los educandos, para que logren los propósitos de la lectura crítica, sin que esto amerite una solución permanente de sus inquietudes por parte del maestro, sino que la secuencia didáctica denote instrucciones generales y particulares, para que poco a poco se acerquen a los juicios de valor, donde se haga evidente el paso a paso de las habilidades elementales a las más complejas.

*2.2.2.1.2 Manejo de la lectura literal y los niveles de lectura complejos.* Hay otro aspecto relacionado con la aplicación de estrategias pedagógicas y didácticas, donde se hace evidente que los estudiantes realizaban un adecuado manejo

de la lectura literal, y se notaba desmotivación al llegar a niveles de lectura más complejos. En ese sentido, las clases siguieron su trascurso normal, porque se inició con el nivel de lectura que los estudiantes dominaban, por las consideraciones anteriores. Según la observación, fue “productiva la clase, ya que se parte del nivel en el que encuentran facilidad, puesto que se parte de los conceptos que ellos manejan, palabras y contextos cercanos a ellos” (ELC. I1. G1.). Además, se les proporcionó lecturas que tenían conceptos familiares, preferiblemente de su realidad actual; hasta este punto, no había mayores dificultades, porque aún las actividades eran inherentes al modelo ascendente de lectura y a un nivel literal.

Se continúa la explicación de las estrategias pedagógicas y didácticas en la enseñanza de la lectura crítica, donde se empezó a identificar atenuantes en el proceso. Cuando se incursionó en estrategias para la comprensión del texto, las cuales ameritaban la realización de hipótesis e inferencias y no aceptaban la misma visión del autor, sino la variedad de opiniones que podían surgir ante la lectura, en ese preciso momento se notó actitudes renuentes al desarrollo de los talleres, pese al acompañamiento permanente y los discursos motivacionales que dejaban por sentado que no se trataba de una calificación.

Para iluminar lo que se viene diciendo, la observación permitió identificar “la descodificación primaria, recuperación del mensaje literal, la comprensión del texto, la formulación de inferencias y la generación de opiniones o juicios, estudiantes dispersos y desmotivados cuando el nivel de lectura aumenta de complejidad” (ELC. I2. G1.). Lo cierto, es que fue el primer contacto con una metodología diferente a la que los estudiantes venían acostumbrados, pero que dejó notar que ante una lectura que proporciona espacios personales para hacer el primer acercamiento a la comprensión, donde prevalece la construcción de significados desde la forma lúdica para explorar los saberes previos hasta la capacidad para ir articulando los significados implícitos que tiene la lectura, con la posibilidad para establecer conjeturas e hipótesis, se terminaba interpretando en las actitudes de los estudiantes, desconcierto en el análisis y el paso de la lectura literal a la inferencial. Se observó claramente que cuando en la “lectura se brinda el espacio personal para la revisión del texto, se propende por hilar significados, conjeturas, hipótesis a través de preguntas. A los estudiantes les cuesta mucho realizar analogías y análisis en el texto” (ELC. I4. G1.).

Aquí se ve bastante bien cómo, en el proceso de formación en lectura crítica, que no ha empezado en el grado quinto sino en el conjunto de grados de primero de primaria hasta el momento, las estrategias pedagógicas y didácticas no han sido suficientemente asertivas en la enseñanza de la lectura, pues hasta la etapa actual en el grado quinto, se esperaría obtener mejores resultados ante actividades de comprensión de textos, pero siempre termina predominando un tipo de lectura elemental que parte de la decodificación y la comprensión, a través de lo que está evidente en las líneas del texto, donde es muy cierto que para responder o argumentar alguna inquietud, los estudiantes tienen que regresar la mirada al texto.

Con estas indicaciones, se percibe que los estudiantes han alcanzado en su grado de escolaridad actual, un nivel inferior a lo que se supone necesitan dominar. Para ellos es muy fácil quedarse en un nivel de lectura elemental, rescatando siempre las mismas preguntas del texto, relacionadas con: “¿Cómo se denominan los protagonistas?, ¿Qué lugares se menciona?, ¿Qué épocas históricas?” (Cassany, 2006, p. 132). Y todo, en cuanto aparezca y esté a la mano en las líneas de la lectura, las estrategias pedagógicas y didácticas para la enseñanza de la lectura crítica requieren ahondar en brindar más posibilidades a los niños, de construir significados permanentemente, desde la relación de sus saberes previos con el contenido de la lectura, el reconocimiento del propósito que conlleva leer y el propósito con el cual el autor elaboró el texto, potencializar al máximo una red de significados que vaya y venga entre las opiniones, las conjeturas o las hipótesis y a su vez ir tomando más terreno, en los juicios que los textos merecen.

Se insiste, a fin de tomar estas apreciaciones como propósitos de reconstrucción de una práctica pedagógica que desee contribuir a la enseñanza de la lectura crítica, que si bien los niveles de lectura elemental son necesarios, se debe incluir paulatinamente en la secuencia didáctica, elementos para avanzar hacia la comprensión del texto, con otras estrategias y técnicas de lectura crítica; así, no solamente se quedarán las prácticas lectoras en una descodificación primaria para descifrar los códigos convencionales, sino una práctica que les permita llegar a la comprensión e interpretación. Para que los maestros involucren las nuevas prácticas lectoras se deberá partir por actividades que evoquen

en los estudiantes, los saberes previos, generar opiniones, recuperar el mensaje literal, hacer interpretación, hipótesis, conjeturas e inferencias, reconocer la tipología textual y emitir juicios de valor, para una primera etapa de las estrategias de enseñanza.

2.2.2.1.3 *Promoción de las noticias interesantes e importantes.* No estaría por demás, traer a colación que, dentro de la etapa de deconstrucción para la reflexión, el diagnóstico y la aplicación de estrategias pedagógicas y didácticas innovadoras en la enseñanza de la lectura crítica, se percibió que, para los estudiantes, las noticias eran interesantes e importantes, considerándose como un aporte valioso al interés y la motivación para su acercamiento a la lectura. Es importante reconocer que a ellos les atraían los textos que tenían en su estructura elementos interesantes, curiosos y llamativos, como lo hace el manejo de información de la noticia, donde hubo elementos que cautivaban su atención, y también por su apertura a desarrollarse en ámbitos amplios como: la cultura, el medio ambiente, los deportes, la vida social de los artistas, el universo, los acontecimientos del contexto cercano y distante, los aspectos políticos, los tecnológicos y muchas otras cosas más. En efecto, uno de los participantes planteó: “me pareció muy importante saber por qué suceden las cosas” (ELC. P2. S5).

Todo confirma la impresión de que incursionar en diferentes tipos de texto para efectuar lectura en el aula es muy enriquecedor; en especial, cuando se logra la motivación de los estudiantes, en quienes se observó asombro y curiosidad al encontrar en la lectura, elementos de su propio contexto que no sabían, o la posibilidad de imaginar situaciones distantes a su vida cotidiana: “me pareció interesante, porque es una novedad a nivel mundial, e impresionante” (ELC. P2. S8.). La aplicación de las estrategias pedagógicas y didácticas en la enseñanza de la lectura crítica fue trabajada bajo la curiosidad y la permanente interrogación de: ¿por qué suceden las cosas?, esto hace que el interés de los alumnos se enfoque mayormente en el texto.

Considerando la importancia de retroalimentar las estrategias para la enseñanza de la lectura crítica a través de la búsqueda de portadores de texto acordes con el desarrollo evolutivo de los estudiantes, su contexto y las necesidades, como las características particulares que poseen, el maestro

investigador tomó un tiempo en la planificación para deliberar la calidad y la cantidad de textos que incluiría en sus actividades, siempre haciendo el equilibrio entre la complejidad y la extensión; así, moderadamente, pudo ir aumentando tanto la complejidad como la extensión en el texto; pero para un primer acercamiento y motivación, fue recomendable hacerlo poco a poco. Ahora se debe insistir que, entre más cercano se halle el texto a la realidad del lector, más posibilidad de acercamiento a la lectura se genera.

Hay que entender además, que al incursionar en nuevos portadores de texto en el aula de clases, surgió la necesidad de hacer comprender a los estudiantes, las diversas formas de hacer lectura, como el caso de las noticias, que se realizó en espacios de silencio, para comprender personalmente lo que contenía el texto, y luego la lectura en voz alta o lectura compartida, para dar a conocer a los demás lectores, las novedades del tema que abordaba el texto, desde las estrategias pedagógicas y didácticas en la enseñanza de la lectura crítica que se aplicó en la etapa de deconstrucción. Se partió de una idea muy interesante: ningún estudiante tendría la misma noticia; es decir, al tener cada uno de los participantes una noticia diferente, hubo más significados sobre el propósito del texto y más oportunidades de opinar ante un tema; todos los lectores daban opiniones de diferente índole. Algo muy singular en la secuencia didáctica aplicada fue que cada estudiante se acercó a la noticia que correspondió a sus gustos y preferencias. Cabe agregar que “hablar de tipos de texto nos lleva necesariamente a hablar de tipos de lectura. No se lee siempre igual. Se hace de diversas maneras, de acuerdo con el texto y con el objetivo propuesto” (Maqueo, 2010, p. 257).

De ahí se infiere que los maestros no deben apoyar únicamente sus secuencias didácticas en textos únicos, a fin de facilitar el control de la lectura que desean llevar; por el contrario, entre más textos existan en la actividad, mayor cantidad de opiniones y significados habrá. Ahora bien, si las lecturas de los participantes son compartidas entre ellos, se da la posibilidad de que existan más argumentos, que se apoyen o se contradigan con respecto a la opinión de cada uno. En la experiencia de la aplicación de las estrategias de recolección de información en el presente punto de aplicación, hasta surgieron controversias entre los estudiantes, por la divergencia de opiniones y, a pesar de que no se hizo lectura de un mismo texto ni se replicó

acciones de decodificación, se va notando avances en la contribución a la lectura crítica.

De modo que, una nueva alternativa al acercamiento de los estudiantes a los textos, fue la exploración de los textos expositivos en su expresión de noticias, ya que éstas son de diferente índole, abarcando diversos temas, tanto contextualizados como actuales, y en ese sentido los estudiantes se pudieron relacionar con los deportes, la cultura, la ciencia, la política, la sociedad, los avances tecnológicos, los animales, las personas, la naturaleza en general y hasta el mismo universo y sus límites actualmente estudiados; por ende, fue una oportunidad para generar afición por la lectura y dejar que los estudiantes se acercaran al texto, según sus preferencias.

**2.2.3 Acciones en el aprendizaje de la lectura crítica.** Con respecto al segundo segmento, las estrategias pedagógicas y didácticas en la motivación en el aprendizaje de la lectura crítica, se pudo evidenciar que los estudiantes aludían al nivel de lectura literal para responder; se notó dificultad para ubicar la noticia en una tipología textual determinada y reconocer opiniones dentro del texto; los estudiantes realizaban hipótesis, conjeturas e inferencias con orientación. Se observó la tendencia a estar de acuerdo con una sola postura de pensamiento. A continuación, la Figura 27 ilustra lo dicho, para la mejor comprensión del lector, así:

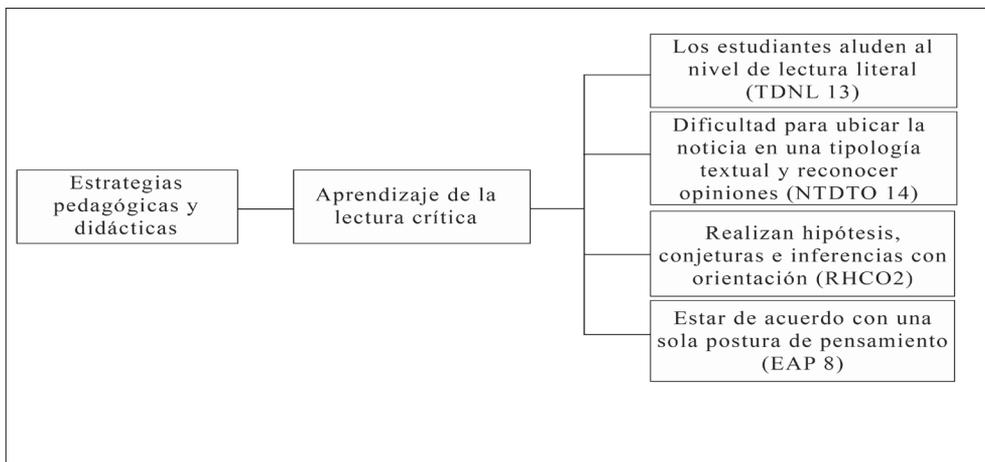


Figura 27. Taxonomía 5. Las estrategias pedagógicas y didácticas en la motivación en el aprendizaje de la lectura crítica.

2.2.3.1 *Desarrollo del nivel de lectura literal.* De lo anterior se desprende que, a través de la fase de investigación ‘Deconstrucción’ se pudo conocer de primera mano que los estudiantes aludían al nivel de lectura literal para responder a preguntas o actividades de comprensión de textos. Ya se había advertido, en el primer segmento de las estrategias para la enseñanza innovadora en la lectura crítica, que a éstos les costaba más tiempo y trabajo avanzar a otras formas distintas de comprensión que no fueran las que limitan al nivel de lectura literal, a causa de la enseñanza a la que han estado acostumbrados y a la falta de experiencias lectoras para involucrar estrategias de comprensión de texto de tipo inferencial y de tipo crítico intertextual. A juicio de la observación, “no se evidencia la opinión general del texto sin que tengan que regresarse a las líneas del texto. Muchas intervenciones son de tipo literal” (ALC. I1. G1).

Como ya se ha dicho, para entender, los estudiantes se remitían a las líneas del texto para intentar comprender su contenido. Aquí nuevamente se mantiene dicha tendencia, y desde la posición de la observación realizada, “los estudiantes aluden al nivel de lectura literal para poder opinar sobre un determinado texto” (ALC. I2. G1).

Sin embargo, para hacer una síntesis breve sobre los estudiantes que aludían al nivel de lectura literal, se dirá al respecto que cuando la secuencia

didáctica involucraba actividades para realizar una comprensión del texto que fuera más allá de lo literal y les exigiera la formulación de una red de significados bajo la formulación de sus saberes previos con relación a las hipótesis e inferencias que debían surgir en la lectura, fue donde se empezó a notar desmotivación, ya que su trabajo se estancó y, según su perspectiva, habían fracasado en el reto propuesto. Parte de esa situación descrita se desglosa de la enseñanza tradicional de la lectura y el tipo de evaluación que se maneja en la institución. Dado lo anterior, a través de la observación se notó cómo los estudiantes regresaban constantemente la mirada al texto, para encontrar posibles respuestas a las actividades que se les proponía.

Todo esto da como resultado, que las estrategias pedagógicas y didácticas en el aprendizaje de la lectura crítica han estado siempre estancadas en la repetición de habilidades básicas. Se puede decir que no se les podía pedir a los estudiantes, lo que no habían recibido; en el punto donde las estrategias identificaron esta situación, no era porque ellos no lo quisieran hacer, sino que se vieron sin herramientas para enfrentarse al texto; al momento de aplicar las estrategias que permitieron ver lo descrito, siendo ya el segundo contacto con esta nueva propuesta metodológica, y pese a que seguían estancados en el nivel de lectura literal, se notaba avances a la intervención constante y a la interrogación permanente, donde asumían que el docente investigador proporcionaba un acompañamiento permanente, hasta que lograban lo solicitado y se extrañaban al ver que ya no era un aprendizaje netamente autónomo.

De lo que se ha expresado sobre el acompañamiento permanente en esta propuesta pedagógica y didáctica innovadora, se debe hacer hincapié en que frente al estancamiento de los estudiantes en el nivel más básico de lectura, se proporcionó una técnica de lectura crítica para que comenzaran a despegar del punto en el que se encontraban, a través de la implementación de unas preguntas verbales y escritas sobre aspectos tangibles en el texto, pero que trascendían a la opinión de los estudiantes, para ahondar más en los detalles, en los datos que aparecían y los que no, sobre el contexto presente y el contexto al que eran dirigidos, entre otras situaciones de aprendizaje que, empezando en el entorno implícito, salían al entorno explícito. En este propósito se orientó para que pudieran responder a: “¿Cuáles son los datos destacados y los que [son presentados] como detalles?, ¿Los datos centrales y los marginales?, ¿Los

indiscutibles y los matizados? Comprueba a qué elementos otorga importancia el texto y a qué otros sitúan en lugares secundarios” (Cassany, 2006, p. 134).

2.2.3.2 *Ubicación de la noticia en una tipología textual y el reconocimiento de opiniones.* Se debe señalar ahora que las estrategias pedagógicas y didácticas en la motivación en el aprendizaje de la lectura crítica, permitieron evidenciar dificultad para ubicar la noticia en una tipología textual determinada y reconocer opiniones en texto. Dentro de este contexto, se observó pocas herramientas en los estudiantes, para ubicar la noticia dentro de una tipología textual; se hacía evidente la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas y didácticas que involucraran la conceptualización de cada tipo de texto, y una secuencia didáctica de tipo práctico, para que tuvieran la oportunidad de interactuar con diferentes tipos de texto. Ante la situación planteada, la observación en el aula de clases permitió reconocer que “les cuesta ubicar la noticia dentro de un género o tipología textual. No reconocen las características de cada tipo de texto” (ALC. I5. G1.).

Otro ejemplo de lo que se trató en el párrafo anterior, es que los estudiantes, al tener a disposición la conceptualización y caracterización de cada tipo de texto, aún dudaban de las funciones de la noticia. En gran parte, el problema se debe a que han tenido limitadas experiencias en la clasificación de los textos, como también los escasos recursos bibliográficos existentes en el salón de clases. Dentro de ese marco, ha de considerarse que en sus estrategias pedagógicas y didácticas, el maestro emplea de forma recurrente una tipología textual narrativa con la cual ya están familiarizados los estudiantes; pero cuando tienen interacción con otro tipo de texto, se les hace complejo clasificar la funcionalidad que tiene, como lo señalan, al enfrentarse a una noticia: “es un texto expositivo porque el texto es neutral y objetivo, porque el autor no trata de convencer sino de informar” (ALC. P2. S1.). O, “es argumentativo porque dice lo que está pasando en La Cocha” (ALC. P2. S2.). O, “es un texto descriptivo; describe la laguna y hay gente y truchas para vender y comer” (ALC. P2. S10.).

Reconociendo las dificultades que tenían los estudiantes para ubicar la noticia en una tipología textual determinada, se partió por agregar a las estrategias pedagógicas y didácticas, experiencias de interacción con diferentes lecturas, como se hizo en párrafos anteriores, dada la necesidad de

contar con una aula textualizada para lograr orientar la secuencia didáctica a experimentar con los textos, reconocer sus características e identificar las funciones que tienen, para clasificarlos en una estructura textual.

Dicho lo anterior, no se trata de asumir un tipo de clase tradicional que haga replicar las características de los textos, sino, reconocer las pistas que ayudan a caracterizar un determinado texto, en la interacción permanente bajo el acompañamiento del maestro. Quizás sea útil mostrar que, en la aplicación de las estrategias pedagógicas y didácticas para el aprendizaje de la lectura crítica, fue muy significativo indicar noticias a los estudiantes, que tuvieran en el interior del cuerpo del texto, diferentes fragmentos de distintas tipologías textuales, donde el acompañamiento permanente permitió descubrir las claves para caracterizar esos fragmentos. Para llevar a cabo lo anterior, valió la pena salir de la rutina; los estudiantes pudieron subrayar, escribir, tachar y manipular el taller, sin temer a la presentación con la que terminasen, ya que señalar en el texto hace parte de los recursos para comprender.

Se puede decir que las estrategias pedagógicas y didácticas permitieron que los estudiantes identificaran si las noticias eran confiables o no, a través de actividades que presentaban textos con información errónea, los cuales eran elaborados previamente por el maestro investigador, pretendiendo que evaluaran el texto a través de características que anticipadamente se había construido. De igual manera, se insistió en la familiarización de la tipología textual con actividades que permitieran experimentar y decidir las características inherentes a cada uno de los textos. Con relación a esto, el ideal de las estrategias:

Consiste en que el lector identifique si el material escrito es confiable, es tendencioso, persuasivo, objetivo, etc.; [que] determine qué tipo de texto es: narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo; y se familiarice inicialmente con la fuente que va a estudiar, empezando por los elementos paratextuales. (Girón et al., 2007, p. 51).

Es necesario aclarar que una necesidad latente en la planificación de las estrategias pedagógicas y didácticas, es proyectar detenidamente actividades para lograr construir en el salón de clases los conceptos básicos de la tipología textual para lograr centrar la mayoría de esfuerzos y optimizar el tiempo, para hacer comprender de forma significativa las características de cada

tipo de texto, a fin de que los estudiantes, frente a cualquier escrito, puedan evaluarlo acorde al cumplimiento de las características básicas, según el tipo de texto al cual pertenezca, o según los elementos de los cuales carezca.

2.2.3.3 *Desarrollo de hipótesis, conjeturas e inferencias con orientación.* Se empezará por considerar que las estrategias pedagógicas y didácticas en la motivación en el aprendizaje de la lectura crítica, permitieron evidenciar que los estudiantes realizaban hipótesis, conjeturas e inferencias con orientación. Entonces, se insiste en que en una propuesta de innovación, el acompañamiento permanente es primordial para ayudarles a avanzar en su proceso de formación. En un principio se notó resistencia en cuanto a ejecutar otras estrategias para comprender textos, pero bajo las orientaciones continuas, se pudo observar que aprendieron a “interpretar texto de acuerdo con sus experiencias vividas, de acuerdo a la temática; realizan hipótesis, conjeturas e inferencias cuando existe una pregunta orientadora que lo solicite; la participación es inducida” (ALC. I3. G1.). No obstante, respecto a la participación en clases para que dieran a conocer su opinión en público, se evidenciaba poca iniciativa para hacerlo.

Entrando ahora de lleno en las actividades que proporcionaron las experiencias lectoras para el desarrollo de hipótesis, conjeturas e inferencias, se solicitó constantemente a través de preguntas orientadoras, anticipaciones, predicciones y suposiciones frente a una noticia; a modo de ejemplo, una noticia que narraba un desastre natural de su contexto, donde los estudiantes se conectaban fácilmente con los hechos, al ser pertenecientes a un lugar que conocen y, a través de preguntas, lograban anticiparse a la secuencia que llevaba la lectura.

Al lado de ello, acorde con los acontecimientos que exponía la noticia, lograban predecir lo que sucedería, sin necesidad de leer el final, porque la noticia estaba seccionada de tal forma que los estudiantes no contaban con el texto completo, y suponían aseveraciones sobre las incidencias del desastre natural y las consecuencias para los seres vivos; y se atrevían a ponerse en los zapatos de las personas afectadas, para intentar describir lo que sentían. En el marco de esa secuencia didáctica, avanzaron de un nivel literal a la formulación de hipótesis, conjeturas e inferencias, para organizar los significados de la lectura sin regresarse a las líneas del texto para

interpretarlo. A lo largo de los planteamientos hechos y la lectura, inferían que “puede estar sintiendo dolor, siente que se queda sin vida y se queda sin comer” (ALC. P1. S1.). Como también, “mucha tristeza y todo el trabajo que han hecho se ha acabado” (ALC. P1. S5.). O, “sintiendo tristeza y dolor por las cosas y por su trabajo” (ALC. P1. S11.).

Ya se ha visto cómo las estrategias pedagógicas y didácticas empezaban a contribuir con estrategias diferentes a las del nivel literal para comprender los textos noticiosos, en gran parte, porque la secuencia didáctica en el momento de su planificación tomó en cuenta un adecuado fundamento teórico-didáctico que permitió enfocar los esfuerzos de las estrategias de enseñanza, a la consolidación de la construcción de significados en el texto, donde se pudo ayudar a los educandos a encontrar significados que el texto explícito no indicaba, y de ofrecerles pistas con preguntas orientadoras para que comenzaran a entretejer coherencia.

El haberse detenido a resaltar la contribución de las estrategias pedagógicas y didácticas en el aprendizaje de la lectura crítica, permitió dar a conocer que las noticias presentadas a los estudiantes se dividían en muchos párrafos, lo cual se constituía en un reto para ellos, puesto que, como habían venido acostumbrados a dar razón de las partes del texto, en ese momento tenían que armar la comprensión global de la noticia, exigiéndoles unir todos los párrafos para dar razón del sentido del texto. En este punto se recuerda la importancia de acompañar la lectura con preguntas orientadoras que sirvan de puente para conectar las partes e ir captando los significados. Se notaba la transición de un modelo ascendente de lectura basado en la decodificación, a una lectura inferencial. En efecto:

Saber inferir es una operación de la inteligencia esencial para la comprensión global de un texto, ya que es el camino para detectar la coherencia y establecer la macroestructura. Se trata de una tarea importante del lector, la cual le permitirá unir los fragmentos y partes del texto que se encuentran separados y relacionados, en la búsqueda de la unidad. (Niño, 2011, p. 129).

Ahora se comprende por qué es importante involucrar la capacidad para hacer lectura inferencial en las prácticas lectoras; si por su parte es una acción que nace naturalmente en la vida de los estudiantes, como sucede en

el contexto escolar, donde a raíz de una actitud o expresión de un compañero, se puede decir, inferir y predecir muchas opiniones al respecto, cabe suscitar la forma de enseñar de un maestro tradicional, del cual se puede realizar muchas hipótesis sobre su forma de proceder, la edad que tiene, si ya no es tan joven, si tiene problemas en su casa, si desde niño ha sido aburrido, entre otras y, ahora, de la forma de enseñar cuando intenta cambiar la realidad tradicional: el actúa así porque es joven, a él lo educaron diferente, entre otras suposiciones que denotan las actitudes y las expresiones; así mismo, es natural acercarse al texto para inferir, lo cual va de la mano de las estrategias pedagógicas y didácticas implementadas, lo que quiere decir que

Predecir -como inferir- es una habilidad presente en muchos actos de la vida cotidiana. Se hace predisposiciones cotidianamente a partir de las acciones que determinada persona realiza en ciertas circunstancias, de la actitud del interlocutor, de unas palabras pronunciadas, etcétera. (Maqueo, 2010, p. 234).

Se aprecia el contraste con las prácticas reflexionadas y diagnosticadas bajo la percepción de los estudiantes, ya que no se mantiene una sola línea de actividades que refuerce una misma habilidad, y no se ha hecho necesario unificar los textos ni permanecer en la decodificación. Con esto no se quiere decir que no se considere importante el nivel de lectura literal, sino que por el contrario, sabiendo que los estudiantes ya habían aprendido a dominar esa forma de lectura por el mucho tiempo que llevaban haciéndolo de esa forma, era el momento perfecto para trascender a prácticas lectoras que pusieran en funcionamiento los tres tipos de lectura; al mismo tiempo, se debía enfatizar en que si no se tuviera bien fundamentado el nivel de lectura elemental, sería imposible avanzar.

Se decía antes, que las estrategias pedagógicas y didácticas que llevan consigo preguntas que movilizan las opiniones de los estudiantes y suscitan realizar conexiones en el texto para comprender la situación que subyace tras las líneas de la lectura, son necesarias para generar las habilidades de proponer hipótesis, donde los estudiantes sean libres planteando ideas frente a lo que puede o no puede suceder en las líneas de la lectura, para que luego las corroboren, en la medida en que comprenden en mayor profundidad, como también es importante facilitarles experiencias para que realicen inferencias.

2.2.3.4 *Acordar una postura de pensamiento.* Es oportuno señalar que las estrategias pedagógicas y didácticas en la motivación en el aprendizaje de la lectura crítica, comprobaron la tendencia en los estudiantes a estar de acuerdo con una sola postura de pensamiento. Las secuelas de las prácticas pedagógicas anteriores han ocasionado mantener un punto de vista de verdad bajo las opiniones que el autor hace; en gran medida, porque los estudiantes no han tenido oportunidad para cuestionar las ideas del autor, y se han limitado a extraer los mensajes de forma literal. La observación realizada en el aula de clases permite analizar que “solo conservan el punto de vista del autor; después de la lectura no elaboran sus propios puntos de vista, considerando al autor como fuente de veracidad” (ALC. I4. G1.).

Hay que mencionar, además, que cuando las estrategias pedagógicas y didácticas, bajo los talleres implementados, exigía a los estudiantes apropiarse de la información contenida en la noticia para luego cuestionarla, se evadía esa responsabilidad, asumiendo que el autor tenía la razón. En esto se evidencia el autoconcepto de los estudiantes que permite, a la luz de la observación, detectar que ellos en su posición de estudiantes, no podían llegar a cuestionar a una persona con mayor edad, con mayores experiencias y mejores condiciones académicas. Como se mencionó, el tipo de evaluación empleada y la falta de un discurso motivacional, ocasionaban menores posibilidades de empoderamiento sobre las propias opiniones; o sea, menos capacidades para liberarse de una postura de pensamiento impuesta. Desde el punto de vista anterior, “les falta fundamentar sus argumentos para apropiarse de una temática y tomar postura frente a ella” (ALC. I7. G1.).

Por tanto, aunque las ideas fueran manipuladas por el maestro investigador y el texto pareciera no tener coherencia, los estudiantes justificaban su opinión con lo que aparecía en las líneas del texto, como consecuencia de un largo periodo de tiempo en el cual manejaban un nivel de lectura literal y un modelo ascendente de lectura. La práctica pedagógica en el aula a través de los talleres para extraer una postura de pensamiento, revela estar acorde a la opinión del autor, así, “estoy de acuerdo porque no debemos gastar..., el calentamiento global...” (ALC. P3. S1.), evidenciando que, a pesar de no haber coherencia en la frase, retoman las palabras literales, o por su parte, “estoy de acuerdo, pero en el uno, no porque no estamos viendo otra cosa no con problemas ambientales” (ALC. P3. S3.). O

parecer estar de acuerdo en todo lo que promueve el autor, “en todo estoy de acuerdo, porque no toca contaminar el medio ambiente” (ALC. P3. S6.).

Algo bastante similar sucedía en las explicaciones e instrucciones que realizaba el docente, las cuales eran seguidas por los niños al pie de la letra, o muy bien almacenadas en su memoria. Se puede decir que lo mismo que ocurre en la lectura, se presenta en la cotidianeidad: son muy pocos los educandos que contradicen las ideas del profesor, y se cree que se deba a las relaciones de poder que son originadas en el ambiente escolar. En este punto se empieza a evidenciar las secuelas de una educación tradicional, donde la opinión del educando es menos importante que la de un profesor, un autor o un libro. Aún se tiene que añadir que las estrategias pedagógicas y didácticas manejan diferentes relaciones de poder, ya que se propende por un acompañamiento permanente, donde sean generadas con libertad, distintas opiniones y sugerencias sobre la lectura.

Desde un punto de vista distinto, las prácticas pedagógicas y didácticas reunían en los talleres, las características necesarias para poner a dudar al lector; por ello, el docente investigador manipuló algunas noticias, a fin de hacer tomar conciencia a los estudiantes de los sesgos existentes; o sea, identificar que “el contenido en sí, del cual se puede discernir si es completo o incompleto, coherente o incoherente, válido o no válido, falso o verdadero, actualizado o no actualizado, aplicable o no” (Niño, 2011, p. 130), realmente lo era. Y fue donde se proporcionó las experiencias guiadas, en las que el docente pudo fortalecer su discurso, para hacer entender las posiciones de pensamiento.

Esto conduce a entender que no se debe proponer una clase específica para decirles a los estudiantes que existen diferentes posturas de pensamiento y que ellos deben proponer una distinta, o serán valorados con una nota, sino que, al encontrar en la experiencia una lectura tendenciosa, la consideren como la oportunidad perfecta para sacarle el máximo provecho con orientaciones y preguntas. Sirva de ejemplo que, ante un texto incoherente, el docente se acercó a los estudiantes y les preguntó: ¿Qué notas de raro en el texto?, ¿Te parece que algo le falta?, Si tú hubieras escrito la noticia, ¿qué le agregarías?, Imagina ser un editor de noticias; ¿qué le quitarías?, Según lo que leíste, ¿esa noticia es actual?, ¿Por qué es falsa esta lectura?, ¿Por qué es verdadera esta lectura? Y todas las preguntas posibles, en cuanto se las tenga planificadas con antelación;

en pocas palabras, el estudiante “evalúa la solidez, la fiabilidad y la validez de los argumentos, los ejemplos o los datos. Detecta incoherencias, imprecisiones, errores o contradicciones” (Cassany, 2006, p. 87).

### **2.3 Práctica docente innovadora que contribuye con la motivación e interés por la lectura crítica de noticias (Acción y Observación)**

En los capítulos anteriores se ha comprobado que con los estudiantes se ejecutó un trabajo de reflexión – diagnóstico y aplicación, una mirada perceptiva sobre la práctica pedagógica de los docentes en la búsqueda de las debilidades y fortalezas que intervenían en el interés y motivación de la lectura crítica, como también, la aplicación de diferentes estrategias pedagógicas y didácticas tendientes a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura crítica de noticias, bajo un proceso de deconstrucción que permitió en doble efecto, diagnosticar y conocer el estado actual, tanto de las prácticas pedagógicas como de la lectura crítica en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

Ahora, en los siguientes párrafos se llevará a cabo la descripción e interpretación de la esencia de la investigación, a través de lo que fue la reconstrucción de la práctica docente, que incidió con nuevas estrategias pedagógicas y didácticas en la motivación e interés de la lectura crítica de noticias, en un proceso cuyos aportes estuvieron orientados en el accionar de las estrategias pedagógicas y didácticas y la observación para la autorreflexión del investigador. A continuación, se podrá evidenciar la reconstrucción y la incidencia de los nuevos elementos didácticos: conceptuales, motivacionales, de interés y actitudinales, en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura crítica.

**2.3.1 Elementos didácticos conceptuales.** La experiencia que se acaba de evocar, empieza por una práctica docente innovadora para la contribución del uso de estrategias pedagógicas y didácticas, desde los elementos didácticos conceptuales, los cuales permitieron observar que los estudiantes identificaban el propósito del autor; en el caso de la noticia, el propósito de informar, que podían contextualizar el texto con semejanzas y diferencias, como también, la elaboración de hipótesis, predicciones e inferencias basadas en creencias y suposiciones. Para consolidar un retrato que abarque lo que se acaba de manifestar, se alude a un organizador gráfico, a fin de lograr una mejor comprensión:

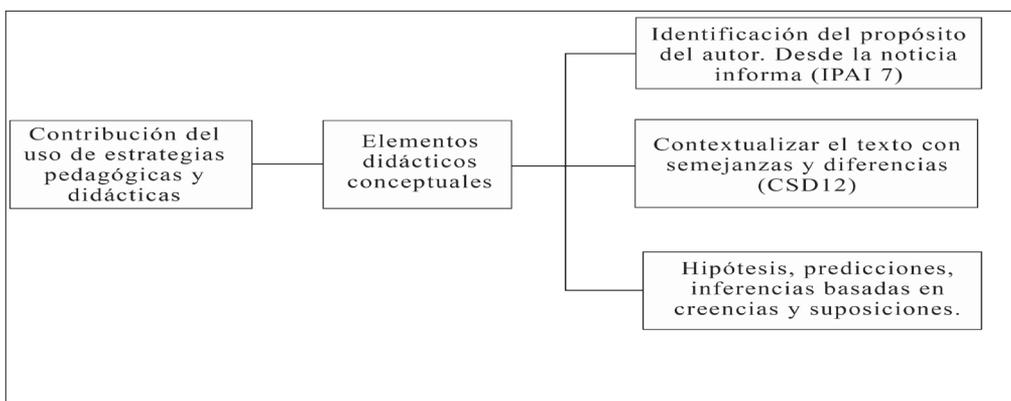


Figura 28. Taxonomía 6. La contribución del uso de estrategias pedagógicas y didácticas, desde los elementos didácticos conceptuales.

Siguiendo la misma línea de los elementos didácticos conceptuales, es necesario mencionar que en los capítulos anteriores se comprobó que a los estudiantes les hacía falta fortalecer y adquirir mayores herramientas que les permitieran desenvolverse en la lectura crítica de un texto, razón por la cual fue muy necesario dedicar mayor tiempo a la contribución del uso de estrategias pedagógicas y didácticas en los elementos didácticos conceptuales, para poder evidenciar en los estudiantes, que validaban la solidez del texto cuando desmentían una lectura con datos y argumentos. De esta forma lograron dimensionar diferentes posturas de pensamiento, a través de considerar que en la lectura había diferentes temas o contenidos, dado que construyeron la percepción de que las personas piensan, sienten y opinan de maneras diferentes. Además, se logró evidenciar en ellos, una nueva visión sobre la lectura, por su importancia para aprender, superar metas y obtener mejores oportunidades, académicas o laborales, llegando al final de la contribución pedagógica en los elementos conceptuales, a considerar que la lectura sirve y es, para la vida. Como es fundamental sintetizar lo dicho, la Figura 29 permite hilar y comprender con más facilidad, el sentido de los elementos didácticos conceptuales, así:

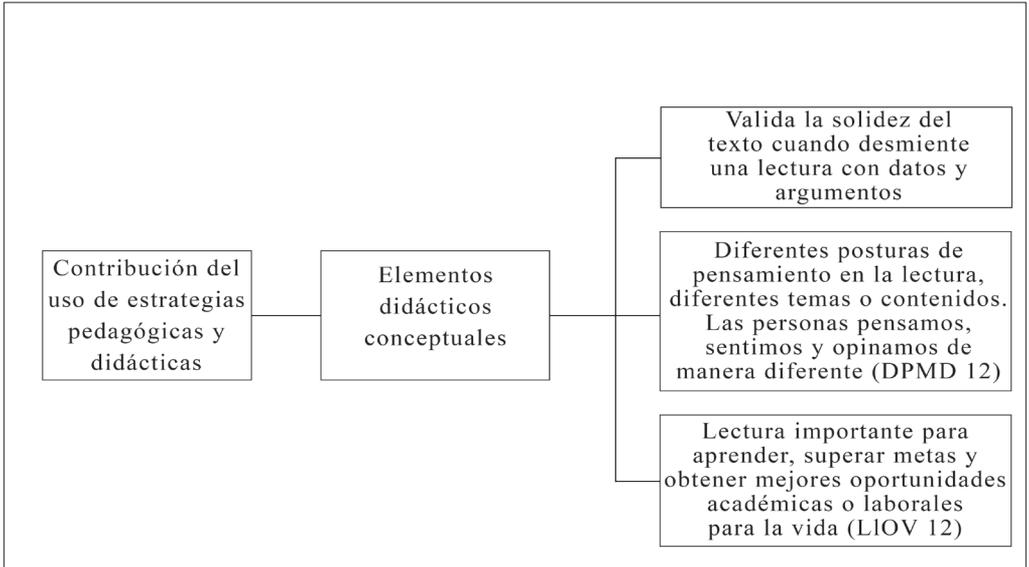


Figura 29. Taxonomía 7. La contribución del uso de estrategias pedagógicas y didácticas desde los elementos didácticos conceptuales.

2.3.1.1 *Identificación del propósito del autor desde la noticia informativa.* Ha llegado el momento de dar explicación a la contribución del uso de estrategias pedagógicas y didácticas desde los elementos didácticos conceptuales que permitieron observar que los estudiantes identificaban el propósito del autor o, en el caso de la noticia, el propósito de informar. Esto se hacía evidente al analizar el registro de lo observado, en la implementación de las estrategias innovadoras, donde se determinó que “realizan lecturas de carácter noticioso, identificando el propósito del autor; reconocen el contenido y la incidencia de la noticia” (EDC. II. G1.). Para la investigación fue valioso notar el progreso en los estudiantes, en cuanto determinaban el propósito del autor al revisar el texto y, a su vez, lograban inferir lo que el autor quería generar en el lector.

Se comprueba de este modo, que los estudiantes empezaron a reconocer que los textos están elaborados de diferentes maneras, a pesar de que el tema sea el mismo, pues identificaron que existen muchos factores que los hacen diferentes, como: el contexto, la época en la cual fueron escritos y la diferencia

de pensamiento entre las personas. En la contribución del uso de estrategias pedagógicas y didácticas en los elementos didácticos conceptuales, fue muy significativo apoyarse de la producción escrita de noticias, por parte de los estudiantes, las cuales fueron leídas y socializadas por ellos mismos, donde tuvieron la oportunidad, a través de un mismo tema, de construir una noticia. Este ejemplo basta para comprender que las personas se expresan de maneras diferentes y permite reconocer que la escritura se convierte en lectura para los demás. Partiendo de los supuestos anteriores, en la observación se evidenció que “reconocen que cada persona se expresa de diferentes maneras; reconocen la importancia de la escritura, ya que todo el mensaje que elaboran se convierte en lectura para sus compañeros” (EDC. II. G1).

Las pasadas observaciones bastan para comprender que las prácticas lectoras que permiten identificar el propósito del autor, aportan a la construcción del significado del texto, como la comprensión global que éste tiene, donde el propósito del autor en muchas ocasiones termina consolidándose como el sentido global del texto, utilizando los recursos de comprensión y las soluciones a un problema de la vida cotidiana. Desde la posición de los estudiantes, en la exploración del propósito del autor en una noticia, se estableció que “él quería informar, porque quería contar lo que pasaba” (EDC. P1. S3.), como también, “para informar a toda la gente, para que se dieran cuenta que vienen nariñenses a sábados felices” (EDC. P1. S9.). Y la salvedad de que “el autor lo informó, porque el carnaval es divertido, para que todos disfruten” (EDC. P1. S11.).

La anterior descripción sería incompleta, si no se tiene en cuenta que las estrategias pedagógicas y didácticas debían incluir en sus actividades, situaciones que llevaran a los estudiantes a identificar las intenciones que tuvo el autor para escribir un texto. Tal es el caso de esta práctica innovadora que, a través de preguntas, logró en los estudiantes “adivinar el deseo, la intención o la motivación que hay detrás de cada discurso” (Cassany, 2006, p. 117). En la contribución para los elementos didácticos conceptuales, fue importante que los talleres involucraran actividades que llevaran a los estudiantes en la lectura del contenido, a extraer los intereses y la postura que maneja el autor, pero, después de que previamente se haya tenido la posibilidad de dominar la temática; así se facilitaba la técnica de “reconoce

los intereses que mueven al autor a construir su discurso, con el contenido, la forma y el tono que le ha dado. Relaciona su postura con la del resto de agentes sociales” (Cassany, 2006, p. 86).

A propósito de lo mencionado, cuando cada estudiante identificaba el objetivo de la noticia, se hacía necesario que compartiera la opinión con los demás; de ese modo se podía retroalimentar el trabajo que realizaba cada uno, resaltando las diferencias de pensamiento. Se debe mencionar que los elementos didácticos conceptuales para la identificación de los propósitos del texto estuvieron basados en las siguientes preguntas orientadoras:

¿A quién se dirige el texto?, ¿Qué presupone que el lector sabe o no sabe?, ¿Qué datos expone (porque el autor ha decidido que el lector no sabe y deben [ser explicados])?, ¿Qué perfil de destinatario se esboza? Haz una lista de todos los rasgos que se pueda deducir. ¿Por qué se dirige a este tipo de lector y no a otro?, ¿Qué pretende el texto? Concluye estas oraciones: el autor pretende que el lector... el texto pretende que yo... (Cassany, 2006, p. 136).

Se debe examinar brevemente ahora, que una premisa valiosa en la contribución de las estrategias pedagógicas y didácticas en los elementos conceptuales, fue partir por reconocer el propósito del autor, con miras a que los estudiantes dimensionaran las intenciones que llevaron al autor a construir un texto, y las necesidades tuvo o que existieron para elaborarlo. Así, reconocieron que la misma intención que movió al autor a elaborar el escrito, se convertía a lo largo de la lectura en una solución o explicación de situaciones problema del contexto del lector.

Por todo lo anterior, se cree que la estrategia de reconocer el propósito del autor es satisfactoria, ya que a nivel del aula de clases se genera diversas opiniones sobre el texto y sobre la necesidad de leer para encontrar solución a algo; de la misma forma, se identifica las implicaciones del texto en la vida y las contribuciones que se hace a la cultura del estudiante.

Todo lo expresado hasta ahora explica por qué las estrategias pedagógicas y didácticas llevaron a los estudiantes a desarrollar mayor curiosidad por conocer, ¿quién fue la persona que escribió el texto?, ¿qué pretendía el autor causar en los lectores?, ¿qué intentaba aportar en la sociedad o qué esperaba que, como lector, se debiera hacer ante una

situación cotidiana?, y ¿cómo un simple texto podría tocar los afectos de la persona que lo leyera? De esa forma se valora la importancia del texto en la vida.

2.3.1.2 *Contextualización del texto con semejanzas y diferencias.* Comprender que la contribución del uso de estrategias pedagógicas y didácticas desde los elementos didácticos conceptuales ayudó a que los estudiantes pudieran contextualizar el texto con semejanzas y diferencias es, sin duda alguna, un aporte esencial para el aprendizaje de la lectura crítica. Las estrategias estuvieron apoyadas, en primer lugar, del nivel de lectura literal que los estudiantes manejaban, para que se familiarizaran con personajes, contexto y vocabulario desconocido; en seguida, para trascender del nivel de lectura literal, se les solicitó mediante preguntas orientadoras, contextualizar el texto según sus experiencias y la realidad de su entorno, como es el caso de la noticia del ‘Pintoresco Carnaval de Venecia’, con el cual, según las características propias que éste posee, era necesario retomar lo que se exponía, para compararlo con lo que se vive en la región: ‘El Carnaval de Negros y Blancos’. Así, pues los estudiantes recurrieron inmediatamente a las semejanzas y diferencias para contextualizar el texto; para ellos, “en Venecia hacen un baile de noche; en Venecia no se celebra con carrozas, sino con máscaras” (EDC. P2. S1.).

Lo que se acaba de observar conduce a pensar que hasta el momento se ha brindado nuevas estrategias a los estudiantes, para que construyan diferentes formas de comprender el texto, partiendo de la formulación de más significados de los que puedan encontrar en las líneas explícitas del texto, lo que lleva a decir que es importante contextualizar los textos que se presenta a los lectores, para que éstos entiendan las situaciones externas, con acontecimientos locales o propios, según las experiencias vividas por cada persona, con miras a comprender mejor los elementos paratextuales. La situación descrita hace ver la forma como los estudiantes contextualizan una noticia.

Los anteriores testimonios podrán ser esclarecidos poco a poco, si se toma en cuenta que cuando un estudiante se enfrenta a un texto, debe valerse de diferentes recursos para llegar a comprenderlo; es el caso de aquellos textos lejanos a su realidad, donde tiene necesariamente que ligarlos con hechos de

su vida cotidiana para poderlos entender. Si por ejemplo la lectura expone las costumbres de las personas para bailar, jugar y comer, se requiere que el estudiante la relacione con sus propias costumbres, para discriminar hechos que se asemejan o se diferencian. Para contextualizar un texto, las estrategias pedagógicas y didácticas en los elementos didácticos conceptuales estuvieron validadas por preguntas orientadoras para identificar los hechos y confrontarlos constantemente con la vida del estudiante. Las ideas propuestas partieron de retroalimentar los elementos didácticos conceptuales con la habilidad de “recupera las connotaciones que concurren en las expresiones del discurso. Las palabras [son asociadas] con el imaginario y la cultura propia de cada comunidad. El lector toma conciencia de estos conocimientos sugeridos y los confronta con otras perspectivas” (Cassany, 2006, p. 87).

Mirándolo así, las estrategias les indicaron a los estudiantes, las técnicas apropiadas para contextualizar un texto en la identificación de “el lugar, el momento y las circunstancias de producción del discurso (la comunidad y la cultura de la que procede, la disciplina conceptual que trata)” (Cassany, 2006, p. 87), primero, partiendo de reconocer el contexto de la lectura; segundo, relacionándolo con el contexto propio; tercero, clasificando las semejanzas y diferencias para comprender un poco más el contenido, y finalmente, buscando entre las palabras del autor que se sitúa en un lugar diferente, las acciones que son aplicables a la vida real del lector, pues se podría traer a colación que un tema de noticia puede ser la contaminación en Estados Unidos, pero de esa lectura se puede extraer las ideas aplicables en Pasto. A ese respecto, “no hay texto sin contexto. Todo discurso, y como tal el lenguaje escrito, se sitúa en unas coordenadas sociales, históricas, culturales o académicas específicas, que lo enmarcan como situación discursiva o de comunicación” (Girón et al., 2007, p. 66).

En líneas anteriores se indicó que las estrategias pedagógicas y didácticas que contribuyeron a los elementos didácticos conceptuales en el aprendizaje de la lectura crítica, estuvieron impregnadas de unas técnicas que potencializaran las habilidades de los estudiantes para contextualizar un texto, las cuales fueron evocadas a través del uso de preguntas orientadoras, acorde al lenguaje y la edad de los niños, pero que en suma llevaron a identificar: “¿Dónde se sitúa el texto?, ¿cuándo?, ¿a quién se refiere?, ¿qué menciona? Identifica las referencias del texto a la realidad: el aquí, ayer, nosotros, etc.” (Cassany, 2006, p. 117).

Se puede notar, además, que los estudiantes relacionaron los dos carnavales, el propio y el lejano, para encontrar puntos de divergencia entre los dos, como también puntos de convergencia, y pudieron llegar a juzgar y opinar frente a los dos sucesos distintos. Así, una realidad de otro contexto completamente desconocido, fue entendida a partir de las experiencias propias de los lectores, ampliando las capacidades para reconocer en la lectura, una oportunidad universal de resolución de problemas, explicaciones de sucesos y satisfacción de necesidades de conceptualización.

*2.3.1.3 Formulación de hipótesis, predicciones e inferencias basadas en creencias y suposiciones.* Anteriormente hubo que conectarse con las habilidades de los estudiantes para la formulación de hipótesis, predicciones e inferencias, en un primer acercamiento a una metodología innovadora. Ahora, en consonancia con la contribución del uso de estrategias pedagógicas y didácticas desde los elementos didácticos conceptuales, se profundizó el tema, permitiéndose observar que los estudiantes elaboraban hipótesis, predicciones e inferencias basadas en creencias y suposiciones. En efecto, “después de la lectura les surgen dudas e interrogantes; de manera oral expresan diferentes hipótesis de acuerdo con un problema o algún acontecimiento; de igual manera, con los insumos de la lectura tratan de acercarse al concepto correcto” (EDC. II. G1).

Visto de este modo, la contribución se torna significativa porque los estudiantes empezaron a realizar conexiones en el texto, que les permitieron hallar más significados. En comparación con las prácticas que empleaba el docente, es muy importante evidenciar que estos, después de la lectura acudían al maestro investigador con dudas de diferente índole; por tanto, se comenzó a romper un esquema tradicional, donde la dinámica de la lectura se basaba en un proceso supremamente autónomo y monótono de leer y responder. En virtud de lo mencionado, ahora los estudiantes “realizan conexiones entre los párrafos que conforman los textos, elaboran significados que no están en la lectura, pero que les ayudan a cohesionar las ideas” (EDC. II. G1).

Claro que esto no lo explica todo, pues fue necesario, en las estrategias pedagógicas y didácticas para la contribución de los elementos didácticos conceptuales, mediante las actividades, proponer a los estudiantes elaborar hipótesis, predicciones e inferencias, en una construcción permanente

de una red semántica que vaya acorde con leer una noticia y, con base en algunos hechos expuestos en la lectura, evocar en ellos, ¿por qué suceden las cosas?, para que a través de suposiciones o creencias, les den significado a los hechos que aparecen en el texto, donde no fue tan importante saber el lugar y cómo fueron llevadas a cabo las situaciones que el texto manifestaba (lectura literal), sino, atribuirle a éste, mayores significados que nacían de sus pensamientos. Las ideas y reflexiones expresadas corresponden con la inclinación de los estudiantes: “yo creo, por las fuertes lluvias; porque talan árboles” (EDC. P3. S1.), o, “supongo, porque los ríos están creciendo, porque la lluvia ha ocasionado más ríos” (EDC. P3. S3.).

Se debe aclarar en este punto, que la contribución de los elementos didácticos conceptuales radicó en que las experiencias lectoras les facilitaron a los estudiantes generar opiniones que no estaban consignadas en el texto, apelando a la necesidad de suscitar el pensamiento del lector y, con la orientación del maestro y la interrelación con sus pares, se pudo mejorar las opiniones, contradecirlas, compararlas y, retomando la anterior habilidad, contextualizarlas con sus experiencias.

Claro que todo dependió de que las estrategias pedagógicas y didácticas constituyeran en su planificación, la necesidad de retroalimentar las actividades con un fundamento teórico – didáctico acorde con la formación en lectura crítica, para expresar mediante la secuencia didáctica, coherencia con el desarrollo de habilidades en el lector, crear más significados en el texto explícito, donde se pudiera observar que los estudiantes hacían una lectura minuciosa del texto, encontrar elementos que ameritaran la opinión adicional, y que pudieran establecer conexiones para comprender mejor, donde por si solos encontraran la coherencia de los hechos, porque habían formulado hipótesis, predicciones e inferencias.

Como ya se pudo observar, en el justo momento cuando surgieron de forma esporádica en el pensamiento de los estudiantes, suposiciones o creencias, hubo relaciones y conexiones invisibles entre el pensamiento y las líneas del texto, y se comenzó a entretejer una red de significados que conectaban las ideas del lector con las ideas expuestas por el autor, logrando revivir las experiencias de cada lector, para comprender lo que sucedía al interior de la trama de la lectura. Un gran paso, para dejar de lado la mera descodificación y lograr deducir, inducir, analizar y reflexionar.

Sin duda alguna, los estudiantes desarrollaron capacidades para predecir, puesto que las estrategias pedagógicas y didácticas incursionaron en el valor de la opinión de los estudiantes, más que en las supuestas verdades que manifestaba el autor, y que injustamente debían aceptarlas como se las presentaban. Al respecto, la secuencia didáctica es un apoyo para las inquietudes o incertidumbres, genera vacíos y desequilibrios en los estudiantes, a fin de que las conexiones entre el pensamiento del lector y el texto surjan con mayor facilidad. Es en verdad un reto para los maestros, consolidar en las estrategias de enseñanza, capacidades para convertir a los estudiantes en detectives que van tras la huella del mensaje oculto.

*2.3.1.4 Validación de la solidez del texto cuando desmiente una lectura con datos y argumentos.* Para llevar a cabo este propósito, fue necesario que la secuencia didáctica partiera en primer lugar por experiencias lectoras, para afianzar la percepción en los estudiantes sobre el género discursivo o la tipología textual que, como se vio en los anteriores capítulos, era una debilidad que se evidenciaba en los educandos; además, porque la validez de un texto, empieza por sus características dentro de un tipo de texto en especial, como es el caso de la noticia, que cuenta con unas características particulares. En ese sentido, se recurrió a la producción escrita para ampliar la comprensión del tipo de texto, al cual pertenecen las noticias; de esa forma, los estudiantes construyeron noticias para validar sus escritos según la tipología textual. Este esfuerzo permitió observar en ellos, que “realizan producciones textuales en las cuales involucran su propio punto de vista y se valen de las palabras del autor para complementar su texto” (EDC. II. G1.).

No está por demás, agregar que el maestro investigador construyó unas noticias incoherentes, que no presentaban relación entre el título de la editorial, el título de la noticia, las fechas, la relación entre la profesión del autor y lo que escribía, como es el ejemplo de un arquitecto que publicaba en un periódico de dudosa procedencia llamado ‘El corrillo del pasillo’, un artículo sobre nutrición, donde a lo largo del texto se describía un contexto mexicano, pero que se suponía era de un contexto colombiano, a fin de que los estudiantes infirieran sobre las partes del texto y encontrarán cohesión en las mismas. Estas actividades revelaron la opinión de los estudiantes de la siguiente manera: “es mentira, porque un arquitecto no puede ser un reportero; es de México, no de Colombia” (EDC. P1. S1.). O: “no corresponde la imagen, porque

es de otra noticia y porque se habla de otro país” (EDC. P1. S2).

Se observa cómo, al ser la noticia un texto neutral que presenta hechos de una situación en un contexto particular, los estudiantes no se dejaron engañar fácilmente por lo tendencioso del contenido, pues argumentaban que “la persona que escribió la noticia no está preparada para hablar sobre eso, porque su profesión es ser arquitecto” (EDC. P1. S3), haciendo hipótesis e inferencias sobre lo que no le competía hablar o afirmar según la profesión del autor, además, de relacionar el contexto con elementos tácitos en él, para defender la idea de que “es falso, porque el título habla sobre México; no corresponde el primer párrafo porque habla sobre veterinarias y en la imagen no aparecen” (EDC. P1. S7). O concluir que “el arquitecto no puede hablar del peso; él solamente se dedica a construir y además no corresponde esa noticia, porque es falsa” (EDC. P1. S11).

Baste lo anterior para decir que las estrategias pedagógicas y didácticas en la contribución para los elementos didácticos conceptuales estuvieron enfocadas en crear habilidades en los estudiantes, para poder discernir sobre los aspectos del texto, a través de la elaboración de conexiones entre las líneas del mismo, donde según hipótesis e inferencias pudieran encontrar la unidad y la coherencia de la lectura. Es decir, que “se encamine a desarrollar la conciencia crítica del lector para que valore si está o no de acuerdo con las representaciones y con la distribución del poder” (Cassany, 2006, p. 83). Estas razones permitieron evidenciar que ante un texto mal intencionado, que no cumplía con las características de cohesión en su interior, los estudiantes empezaron a dudar y a rastrear el hilo conductor de la trama del texto; en otras palabras, se les proporcionó las capacidades a través de preguntas orientadoras y el acompañamiento permanente, para generar vacíos que no les dejase en claro lo que trabajaba el texto, mediante la duda y la incertidumbre. Así, “evalúa la solidez, la fiabilidad y la validez de los argumentos, los ejemplos o los datos. Detecta incoherencias, imprecisiones, errores o contradicciones” (Cassany, 2006, p. 87).

Con base en lo expresado, cuando los estudiantes se enfrentaron a una serie de mentiras dentro del texto, las contribuciones que hizo la estrategia pedagógica y didáctica fue hacerles caer en cuenta de las trampas

existentes, de las cuales se ameritó la opinión de los estudiantes, y que luego pasaron a ser el argumento para desmentir; sin embargo, también fue necesario insistir sobre el cuidado que se debe tener al leer un texto, donde la coherencia se halla cuando se es cuidadoso haciendo la lectura. En este caso se consideró necesario, que los estudiantes construyeran las habilidades necesarias para discernir que

Estamos frente a una falacia cuando observamos que las razones de dicho argumento son insuficientes, irrelevantes, apresuradas y dudosas. Un lector cuidadoso evitará caer en esas trampas del discurso y dudará mucho más a la hora de abordar un texto. (Girón et al., 2007, p. 93).

Con esto se llega a que las estrategias pedagógicas y didácticas, al estar enfocadas en la revisión del texto mediante lo que es falso y lo que se constituye en verdadero, hace que los estudiantes puedan deliberar en el momento en el que ejecutan la lectura, y van por sí mismos encontrando coherencia y rastreando incoherencias; por otra parte, al haber reconocido el propósito del autor, pueden iniciar a discrepar en posición de subjetividades, al apreciar algún elemento del contexto donde se empieza a entender que la perspectiva de la realidad es variada, según el lector que la interpreta.

De ahí se infiere que en el punto donde se recibe de los estudiantes, apreciaciones sobre la solidez del texto, se puede ver juicios iniciales que presentan opiniones de interrogación ante el texto, como la necesidad de saber más, y que las líneas del escrito no satisfacen dicha necesidad. También, la valoración del texto a través de la subjetividad en las apreciaciones y en los calificativos que recibe un objeto, persona o lugar, donde entra en juego la subjetividad del autor versus la subjetividad del lector; esto es, referido a determinar bonito, feo, grande, espectacular, ante las opiniones contrarias del receptor; por ejemplo, encontrar en el texto la apreciación sobre que los cuentos de hadas son fascinantes para todos los niños y ante esa generalización, el estudiante hombre difiere por sus gustos. Finalmente, valorar el texto, según las incoherencias o falacias encontradas que no transmiten claridad al leerlo, siendo este último factor, un poco más complicado de alcanzar, pero que, frente al acompañamiento permanente del maestro es logrado por los estudiantes.

2.3.1.5 *Reconocimiento de diferentes posturas de pensamiento en la lectura.* Dados los distintos temas o contenidos, es necesario reconocer que las personas pensamos, sentimos y opinamos de maneras diferentes. Parece que en los estudiantes surte efecto la contribución del uso de estrategias pedagógicas y didácticas en los elementos didácticos conceptuales, que permitieron evidenciar la nueva concepción, referida a que las personas piensan, sienten y opinan de maneras diferentes. Esta afirmación toma sentido si se respalda con lo observado en el aula de clases, para lo cual los estudiantes “reconocen que cada persona se expresa de diferentes maneras; reconocen la importancia de la escritura, ya que todo el mensaje que elaboran se convierte en lectura para sus compañeros” (EDC. I1. G1.).

Esto trae de nuevo la mirada sobre la importancia de la producción escrita para la concientización de las diferentes posturas de pensamiento; por ello, parte esencial de la contribución en los elementos didácticos conceptuales fue fomentar la construcción de noticias sobre un mismo tema, para hacer caer en cuenta que cada estudiante participante se expresa de diferentes maneras, a causa de su diversidad de pensamiento, los sentimientos que cada uno posee y las experiencias de vida particulares. Ahora bien, cuando los estudiantes realizan escritura de un tema, se dan cuenta que posteriormente el escrito se convierte en lectura para otro compañero.

Bajo las producciones escritas de noticias en la secuencia didáctica implementada, se hizo comprender a los estudiantes que existían diferentes posturas de pensamiento en la lectura, lo cual contribuyó a que identificaran que, a pesar de que había un tema en común en la noticia, miles de autores podían opinar al respecto y que habían escrito según diferentes posturas de pensamiento: político, ideológico, cultural, social, tecnológico, sobre un mismo tema. En suma, se trató de hacerles comprender que no existe una sola verdad en la lectura, ya que hay diferentes cosmovisiones de pensamientos, sentimientos y opiniones, según sea el autor, como el ejemplo de los escritos que referencian el amor, los que no se parecen entre los miles de textos aunque hablen de lo mismo, porque han sido escritos desde experiencias diferentes. En ese mismo orden de ideas, se referencia las opiniones de los alumnos, “mis compañeros piensan diferente que yo; él piensa en el carnaval de san Valentín y yo en el de blancos y negros” (EDC. P2. S1.). Al igual que, “porque son de diferente tema y de diferente autor

y somos diferentes; piensan diferente, están escritas de diferentes formas” (EDC. P2. S2.).

Llama la atención la apertura que tuvieron los estudiantes para explorar maneras diferentes de comprender la lectura, puesto que fortalecieron su comprensión a través de la generación de opiniones ante las posturas de pensamiento que se encontró en la lectura. De esta manera, la contribución de las estrategias innovadoras hizo que los estudiantes no se quedaran con una sola postura de pensamiento, y abrió las posibilidades para enriquecer un texto con otros, en un marco de intertextualidad. Es también relevante apoyar lo dicho, al concretar que “nadie escribe del mismo modo. Cada uno tiene su propio estilo, fruto de la historia personal y de la elección voluntaria. Según donde haya nacido, donde se haya educado y donde viva, el autor usa un léxico u otro” (Cassany, 2006, p. 119).

De estas circunstancias nace el hecho de que la lectura es un entretejido de significados, que son atribuidos por los mismos estudiantes, donde el autor presenta una postura de pensamiento relacionada con un tema, pero que los lectores le pueden asignar otros puntos de vista. Ante esto también cabe reconocer que se amplió la percepción sobre las diferentes manifestaciones de pensamiento que se encuentra en las lecturas, y que cuando un estudiante se acerca a consultar sobre un tema, existen variedades de posturas que lo desarrollan. El ejercicio de escribir para tomar conciencia de posturas variadas de pensamiento, a su vez permite al docente involucrar en sus estrategias y en su discurso, la posibilidad de entender que la lectura es la apertura a nuevos conocimientos.

Como consecuencia, las estrategias pedagógicas y didácticas para alcanzar la visualización de los estudiantes sobre la diversidad de pensamientos que existe frente a un determinado tema, con relación a posturas y diferentes autores, requirió que la contribución se dirigiera a la producción escrita, donde ellos pudieran realizar escritos alrededor de una temática y encontrarán que el punto en común es la misma temática y, al escuchar las producciones de sus pares, hallaran la diversidad de opinión y pudieran entender que pese a una sola temática, concepto o teoría, existen diferentes posturas que la desarrollan.

2.3.1.6 *Reconocimiento de la lectura importante para aprender, superar metas y obtener mejores oportunidades académicas o laborales y para la vida.* Se ha llegado al término de la contribución del uso de estrategias pedagógicas y didácticas en los elementos didácticos conceptuales; para cerrar con broche de oro, se debe decir que se logró fortalecer la concepción de lectura para los estudiantes, donde evidentemente la hacen vida a través de un proceso importante para aprender, superar metas y obtener mejores oportunidades académicas o laborales, en una sola frase: la lectura es para la vida. Sin duda los estudiantes aseveran que:

Necesitamos leer para el futuro, para saber, para pasar el año, para tener una propia y buena profesión, para cualquier cosa, tenemos que leer, para ser alguien en la vida, para sobresalir en todo, porque leyendo vamos a tener una vida feliz. (EDC. P3. S1).

Pero hecha esta salvedad, las estrategias innovadoras no pretendieron hacer memorizar un concepto del valor pragmático de la lectura sino, como se mencionó al principio de los resultados, hacer que a través de las actividades prácticas que demandaba la secuencia didáctica, recoger las opiniones sobre ¿por qué es necesario e importante leer?, y para sorpresa del investigador, las actividades planteadas a los estudiantes les permitieron decir que sirven “para aprender lo que yo no entiendo o conozco, para conseguir un buen trabajo y estudio, para salir adelante con mi conocimiento” (EDC. P3. S3.), junto con argumentos que despiertan que “aprender a leer, te lleva a triunfar y te lleva a ser mejor persona; la lectura nos lleva a ser alguien en la vida” (EDC. P3. S8.). En todos estos testimonios subyace la contribución del uso de estrategias pedagógicas y didácticas en los elementos didácticos conceptuales, desde el primer contacto con los estudiantes, dado que se logró planificar actividades de tipo lúdico y práctico para fortalecer experiencias lectoras enriquecedoras que salieran del acostumbrado ritmo tradicional de leer y encontrar significados. Es la misma secuencia didáctica que deja a satisfacción de la investigación, la visión de los estudiantes respecto a que leer, es mucho más que descodificar, porque ahora para ellos la lectura tiene un valor pragmático, en la medida en que reconocen que “para ir a la calle hay que saber leer; para ser padre necesito leer; para pasar años tengo que saber leer; para ser abogado, profesor, o arquitecto, para salir adelante, tengo que leer” (EDC. P3. S9).

Todo lo anterior se dio gracias a los espacios de planificación de las estrategias innovadoras, donde se pudo hacer sinergia con un apoyo teórico necesario, oportuno y útil, en la medida en que lo esbozado se llevaba a la práctica en el aula, tomando como eje central una nueva visión de la lectura, la cual la asumía el maestro investigador, para transmitirla en todo momento a sus estudiantes, no desde el sentido tradicional transmisionista, sino desde la convicción misma de que la lectura es el aprendizaje fundamental para desenvolverse en la vida y que se transmitía en la medida en que se elaboraba las actividades y se brindaba el acompañamiento permanente, como también en la reflexión constante de las implicaciones pedagógicas que llevaba consigo esta nueva metodología. Para que los estudiantes entendieran que la lectura es uno de los aprendizajes más importantes que realizamos en la vida “se puede afirmar lo anterior, entre otras cosas, porque de ella dependen en gran medida otros aprendizajes, adquiridos de manera formal o informal, en la escuela o fuera de ella” (Maqueo, 2010, p. 207).

Después de hacer esta precisión, la contribución pedagógica y didáctica en la lectura crítica recogió sus frutos, cuando el esfuerzo de la planificación de la secuencia didáctica permitió ver que el trabajo en el aula de clases salía de las actividades monótonas y extenuantes, para proporcionar experiencias significativas que permitieran a los lectores tomar una nueva perspectiva sobre el concepto de la lectura. Fue muy común encontrar en las aulas de clases, que los estudiantes apuntaran a la lectura como un requisito de la escuela, sin mayor importancia; pero al hallar paulatinamente en las opiniones de los educandos, que la lectura es más que un requisito y que se ha convertido en algo fundamental para la vida, se puede caracterizar que las estrategias pedagógicas y didácticas en un proceso de innovación sobre la forma tradicional de aprender a leer, son enriquecedoras en la medida en que han hecho útil un aprendizaje.

A esto se añade, como se mencionará en las líneas siguientes, que una de las limitantes en la contribución al aprendizaje de la lectura crítica, fue brindarles más herramientas a los estudiantes para que validaran la solidez del texto. Si bien las actividades planeadas satisficieron lo planteado, se debe proporcionar mayores experiencias para que los estudiantes la dominen;

en este sentido se puede afirmar que las experiencias en la validación de los textos son valiosas, pero serán más productivas si se las replica con mayor frecuencia y se las enriquece cada vez más, pues se insiste en que el tiempo no fue benevolente para desarrollar a profundidad esta habilidad, teniendo en cuenta que los estudiantes no estaban acostumbrados en las anteriores prácticas a situaciones innovadoras de lectura.

Todavía cabe considerar que en el reconocimiento de diferentes posturas de pensamiento en lectura, se debió insistir mayormente en las actitudes de respeto frente a la opinión de los demás, puesto que en el aula de clases se evidenció actitudes apáticas o renuentes al escuchar las intervenciones de las ideas expuestas por los compañeros o, actitudes de burla ante los errores que cometían y, aunque lograron reconocer que las personas que manifiestan su pensamiento en la lectura, piensan, sienten y se expresan de diferentes maneras, a través del apoyo de la producción escrita, las estrategias hubiesen podido ahondar más en la capacidad de escucha de las propuestas de los otros.

**2.3.2 Elementos didácticos motivacionales y de interés.** Es necesario recordar una vez más que la contribución del uso de estrategias pedagógicas y didácticas se llevó a cabo en tres ejes centrales: los elementos didácticos conceptuales, de los cuales ya se habló en los apartados anteriores, los elementos didácticos motivacionales y de interés, y finalmente, los elementos didácticos actitudinales en la enseñanza y el aprendizaje. Con relación a lo anterior, ya se miró cuáles fueron las incidencias y las contribuciones desde los elementos didácticos conceptuales; ahora es conveniente tratar como fueron desarrolladas las estrategias pedagógicas y didácticas, en la contribución hacia los elementos didácticos motivacionales y de interés.

La contribución del uso de estrategias pedagógicas y didácticas en los elementos didácticos motivacionales y de interés se dio por cuanto permitió apreciar que a los estudiantes les agradaban las lecturas interesantes de carácter informativo, con datos curiosos y gráficos llamativos y, de igual forma para observar que la atención de los estudiantes se conservaba cuando el maestro manejaba un discurso motivacional en la exploración de saberes previos y a lo largo de los talleres, realizando acompañamiento permanente en el desarrollo de los procesos, donde se canalizó el temor

y la inseguridad, como también la necesidad de que el maestro parta de la instrucción general e instrucciones particulares en el seguimiento de instrucciones y hacer el manejo de la pregunta. Para facilitar la comprensión de lo dicho, se acude a presentar un organizador gráfico:

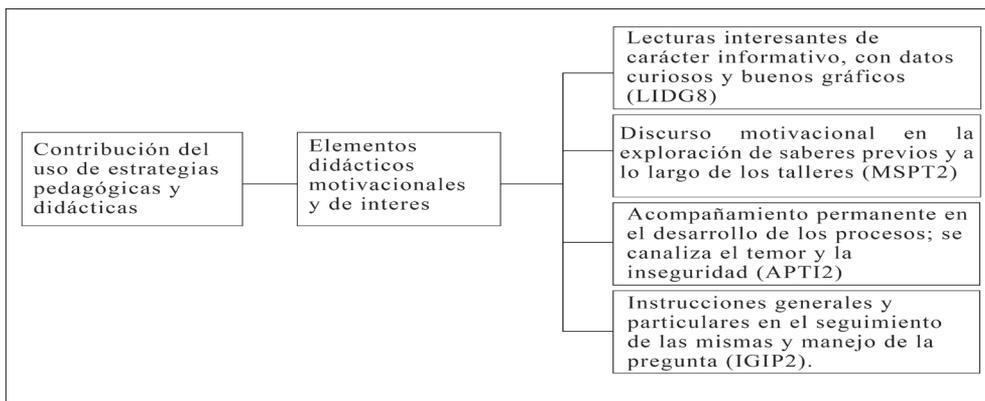


Figura 30. Taxonomía 8. La contribución del uso de estrategias pedagógicas y didácticas, en los elementos didácticos motivacionales y de interés.

2.3.2.1 *Lecturas interesantes de carácter informativo, con datos curiosos y buenos gráficos.* Sobre la contribución del uso de estrategias pedagógicas y didácticas en los elementos didácticos motivacionales y de interés, se logró apreciar que a los estudiantes les agradaron las lecturas interesantes de carácter informativo con datos curiosos y buenos gráficos; de aquí se desprende que la contribución que hace la propuesta pedagógica y didáctica innovadora, partió por generar gusto por la lectura en los estudiantes; para ello, involucrar la noticia dio excelentes resultados, ya que se presentó de forma corta y sencilla, estuvo acorde con el contexto de los estudiantes, permitió textualizar el aula con mayor facilidad y fueron textos que evocaron la opinión de los estudiantes. En ese sentido, se permite describir que se realizó un proceso de caracterización de los estudiantes.

Para que el maestro investigador conociera de manera más asertiva la descripción general de cada estudiante y pudiera identificar los gustos y preferencias en cuanto a la lectura, el proceso de caracterización se llevó a cabo en un diálogo personalizado con cada uno de los estudiantes y se pudo recoger información muy importante para tener presente qué les interesaría

leer. La caracterización reveló, desde el punto de vista de los estudiantes que, “a mí me gusta saber sobre animales extraños, libros que tengan muchas imágenes; esto me hace imaginar cómo son las cosas que no conozco” (EDMI.II. S1). Entonces, se tomó en cuenta la necesidad de involucrar lecturas con datos interesantes para despertar la curiosidad de los estudiantes: “me gustan las lecturas de temas interesantes, de temas actuales, noticias de la ciencia, que no conocía” (EDMI.II. S1).

Este tipo de afirmaciones llevó a pensar que la noticia de cualquier índole o ámbito proporcionaría a los educandos una descripción de hechos o acontecimientos que les ayudarían a generar hipótesis, conjeturas e inferencias; igualmente, con frases como “me gustan las lecturas que informan; sobre todo las noticias deportivas y las que hablen de desastres como terremotos; también me gustan las noticias de farándula y noticias infantiles” (EDMI.II. S1), se pudo apreciar que se podría manejar con mucha más productividad el manejo de la pregunta, para ampliar los conceptos y guiar a los estudiantes a la construcción de significados y la generación de opiniones, como también a ampliar la concepción sobre las diferentes posturas de pensamiento. Los estudiantes insistían en “me gusta leer de cosas que no conozco; me gustan las noticias que hablan sobre las cosas tecnológicas” (EDMI.II. S1).

Se debe señalar ahora, que de la mano de conocer los gustos e intereses de los alumnos, se hacía necesario involucrar en el aula de clases, un discurso motivacional que llevara a los estudiantes a creer en sus capacidades y que les transmitiera seguridad en el desarrollo de las clases; por ello se acudió a recursos lúdicos para realizar tomas de contacto, dinámicas, juegos y, especialmente, para establecer un lenguaje asertivo entre el maestro investigador y los estudiantes, tanto de manera verbal como de manera explícita en el cuerpo de los talleres. Aunado a esto, también se construyó la idea de que el maestro investigador realizaba un acompañamiento permanente para aclarar las dudas que podían existir y ayudarles siempre en el proceso a través de explicaciones.

Antes de continuar se debe precisar que, acorde con los gustos y preferencias de los estudiantes sobre la necesidad de leer textos interesantes de carácter informativo, con datos curiosos y gráficos llamativos, se implementó

en el aula de clases la noticia, la cual les ofrecía muchos significados expuestos de manera literal y otros tantos que tenían que inferir; además, les abrió las posibilidades para generar opiniones sobre el mismo texto, como también a dudar siempre de las opiniones presentes, ofreciéndoles textos contextualizados y oportunidades, para: identificar el propósito del autor, realizar hipótesis, predicciones e inferencias para conectar las partes del texto en significados globales, validar la solidez de las noticias, concebir diferentes posturas de pensamiento y, ampliar la concepción de la lectura; en pocas palabras, la noticia se constituyó en un reto para los estudiantes. Dentro de este orden de ideas, las estrategias pedagógicas y didácticas consideraron que:

Un factor que sin duda contribuye a que se encuentre interesante leer un determinado material, consiste en que se le ofrezca al alumno unos retos que pueda afrontar. Así, parece más adecuado utilizar textos no conocidos, aunque su temática o contenido deberían resultar en mayor o menor grado familiares al lector; en una palabra, se trata de conocer y tener en cuenta el conocimiento previo de los niños con relación al texto que se trate y de ofrecer la ayuda necesaria para que puedan construir un significado adecuado acerca de él. (Solé, 1998, p. 79).

De ello resulta que las estrategias de enseñanza facilitaron o contemplaron, a través de sus recursos, la posibilidad de resignificar el material textual, en tanto se proporcionó diferentes textos con variedad de temáticas, lo cual ayudó a que los estudiantes, por afinidad, fueran reduciendo la distancia entre texto y lector, como es el caso de las noticias, que por su índole informativa permitieron realizar una aula textualizada con diferentes temas, ya sean deportivos, sociales, naturales, políticos y universales, que fueron aumentando la posibilidad de reconocer en el texto, elementos interdisciplinarios y transversales para cambiar su visión, en la medida en que identificaban que leer no era cuestión de una sola asignatura, área o ámbito académico.

De acuerdo con la motivación y el interés por la lectura crítica, es importante que el portador de texto no contenga elementos que a través de la percepción no resulten agradables; es decir, libros desgastados, usados, rotos, viejos, ya que, siendo los niños a su edad tan concretos y visuales, tomarán distancia de algo que no es atractivo; por el contrario, la presentación

llamativa del texto con contenidos gráficos interesantes, atrae la mirada del lector. Sin embargo, no solo la forma del texto debe ser cautivadora; también es necesario que el contenido del texto sea desafiante, según el desarrollo evolutivo de los estudiantes; debe incluir datos interesantes que manejen preguntas al interior del texto, por lo cual el lector desee averiguar más porque en su afán de conocer, siempre quedará algo por profundizar. Existen noticias que hacen caer en cuenta al lector de que su conocimiento sobre el tema es muy básico para comprender la situación que desarrolla la secuencia de la lectura, y que es necesario averiguar algunos datos y empaparse de más informaciones para poder comprender, lo cual amerita leer más.

*2.3.2.2 Discurso motivacional en la exploración de saberes previos y a lo largo de los talleres.* Falta por decir que, en la contribución del uso de estrategias pedagógicas y didácticas desde los elementos didácticos motivacionales y de interés, se permitió apreciar que se puede conservar la atención de los estudiantes a través del discurso motivacional en la exploración de los saberes previos y a lo largo de los talleres. Esto, en la medida en que se iniciaba las clases, con actividades lúdicas para romper el hielo y explorar los saberes previos de los estudiantes, para lo cual, si desde el inicio de las clases se logra cautivar la atención, se podrá evidenciar que las prácticas lectoras resultan con mayor éxito. Debe señalarse que la observación en el aula de clases hizo evidente la “secuencia didáctica que permite iniciar con la motivación previa relacionada con los saberes previos o rompehielos. A lo largo del taller se evidencia mensajes de motivación” (EDMI.I1. G1).

En este punto se considera que fue muy importante que el maestro investigador involucrara en su discurso, elementos motivacionales para generar seguridad en las habilidades de los estudiantes, bajo un aporte a la autoestima y la autoeficacia, como también, valorar el esfuerzo que los educandos le imprimían a la realización de los talleres. Se hacía siempre necesario hacer elogio de los logros que alcanzaban en el desarrollo de las clases, respecto a lo cual, el registro de observación señala que “las producciones de los estudiantes son publicadas para que los compañeros valoren el trabajo de los demás” (EDMI.I6. G1), donde no solo era importante el reconocimiento por parte del docente, sino de todos los participantes.

Con la intención descrita, el maestro investigador se acercó a los estudiantes de manera creativa para suscitar en ellos significados previos. Entonces, la secuencia didáctica innovadora partió por reconocer que:

Los estudiantes necesitan cierta base de conocimientos antes de experimentar vacíos que les provoquen curiosidad. En segundo lugar, los individuos deben estar conscientes de los vacíos para que surja la curiosidad; en otras palabras, se necesita de una conciencia metacognitiva acerca de lo que saben y de lo que no saben. (Woolfolk, 2010, p. 394).

Desde este ángulo, la motivación inicia porque se ha proporcionado a los estudiantes la oportunidad de ejercer significados previos a la lectura; así, cuando llega el momento de leer, estos no se encuentran completamente desconceptualizados o descontextualizados y se les hace más fácil leer porque tienen una base de conceptos. Ahora bien, con las bases previas se les facilita ir relacionando lo nuevo que presenta la lectura, y ellos mismos toman conciencia de los conceptos que requieren mayor profundidad y los que deben reajustar; es decir, que la motivación al inicio de las clases para explorar los conocimientos previos, da mayores resultados que empezar directamente con la lectura, pues es a través del juego como se va involucrando a los niños en la lectura, de modo que no se encuentran con una estrategia didáctica fría en la que se les pasa un texto, sin haber adquirido nociones previas.

Con lo dicho, se prosigue con el análisis de las incidencias y contribuciones que deja el manejo de un discurso motivacional en la exploración de los saberes previos, pues es considerable el cambio que propuso esta nueva idea, respecto a aquélla que anteriormente manejaban los estudiantes y con la cual estaban acostumbrados, dado que, al poseer saberes previos, los niños se sintieron seguros al realizar la lectura y contaron con una ventaja: al realizar la lectura de la noticia o algún texto, tenían más herramientas de significado para comprenderlo; por ello, todos los talleres y las intervenciones del maestro investigador, bajo la secuencia didáctica implementada, siempre tuvo en cuenta que:

Si se parte de lo que el alumno ya sabe, se cuenta con la certeza de que existen conocimientos previos y de que la lectura puede ser comprendida. Esto, debido

a que los alumnos se sentirán más seguros en un terreno conocido que en uno completamente nuevo, y al tener más confianza en sí mismos, pueden correr mayores riesgos durante la lectura y hacer que ésta resulte más eficaz. (Maqueo, 2010, p. 223).

Es por lo anterior que la cuestión de explorar los saberes previos no es un asunto que se tomó a la ligera en la planificación de las estrategias pedagógicas y didácticas, ya que según el fundamento teórico, se podía inferir que traería resultados positivos en los estudiantes, en especial para llevarlos a motivarse por la lectura, y donde no encontrarán en el texto algo difícil de entender, sino una oportunidad para hacer conexiones de significado que los mantuviera al tanto de lo que ocurre en la exposición de los hechos que hacían las noticias. De igual manera, el acompañamiento permanente representó un papel importante en la contribución de la motivación y el interés por la lectura crítica de noticias.

Es necesario aclarar que el maestro debe mostrar humildad frente al tema y retroalimentar o complementar, sin la necesidad de hacer sentir fracaso a los estudiantes, ya que, si se quiere que construyan significados desde el inicio de las clases, se deberá tomar con calma el error, como también, tomar el tiempo para registrar los aportes previos y no dejar perder las expresiones dichas, ya que éstas también son configuradas en hipótesis. Al final de la lectura se deberá hacer tomar conciencia de lo que el producto lector ha dejado para modificar en las expresiones iniciales. Es decir que, al hablar de saberes previos, no se debe tomar el tema a la ligera, debido a que es la primera base semántica de la cual arranca todo un proceso de comprensión textual.

*2.3.2.3 Acompañamiento permanente en el desarrollo de los procesos que canaliza el temor y la inseguridad.* Se quiere hablar ahora de la contribución del uso de estrategias pedagógicas y didácticas en los elementos didácticos motivacionales y de interés que permitieron apreciar que en los estudiantes, funciona un acompañamiento permanente en el desarrollo de los procesos, donde se canalizó el temor y la inseguridad. Para las estrategias innovadoras, no era relevante hacer hincapié en los errores, ni mucho menos hacer sentir fracaso en los estudiantes; más bien, se propuso retos y se hizo la retroalimentación de los errores a través de un acompañamiento permanente que rememoraba

el diálogo personalizado con cada uno de los participantes; así, al generar un ambiente de seguridad y confianza, los estudiantes pudieron participar libre y naturalmente, dando a conocer los significados que le atribuían al texto. Se dijo en el primer capítulo que la participación se tornaba inducida, pero gracias a los elementos lúdicos y el discurso motivacional, se notó en los estudiantes mayor interés en dar a conocer sus opiniones. Resulta claro, bajo la observación directa que hubo, “participación constante de los estudiantes y acompañamiento permanente en el desarrollo de los procesos” (EDMLI.3. G1).

Es más, “se canaliza el temor y la inseguridad a través de lecturas reflexivas y la construcción de las reglas entre todos los participantes” (EDMLI.4. G1). Esta sencilla observación indica que un proceso de lectura crítica causa en los estudiantes, temor a equivocarse en la búsqueda de la comprensión, como también inseguridad a dar un paso en falso, aún más, teniendo en cuenta los frutos de las prácticas pedagógicas tradicionales. Ante lo descrito, se insistió permanentemente en un discurso motivacional para alentar a los estudiantes a que, si se equivocaban, no sintieran temor pensando que recibirían una sanción al respecto, sino, por el contrario, a seguir buscando las estrategias correctas para comprender los textos. Se debe reiterar que los mensajes de motivación se encontraban en el discurso del maestro investigador y en el cuerpo de los talleres, intentando siempre mitigar el temor y la inseguridad, ya que: “la ansiedad podría ser la causa y el efecto del fracaso escolar: los estudiantes fracasan porque se sienten ansiosos, y su bajo rendimiento incrementa su ansiedad. Probablemente la ansiedad sea tanto un rasgo como un estado” (Woolfolk, 2010, p. 398).

Es muy útil dejar en claro que las estrategias pedagógicas y didácticas tanto para mejorar la motivación en los estudiantes frente a la lectura crítica, como para generar espacios de seguridad, autoeficacia y minimizar el temor ante los errores, fueron trabajadas en dos aspectos importantes: el primero, referido a buscar un punto de conexión con la lectura, bajo sus gustos y preferencias, a fin de textualizar el aula con los temas que ellos mismos sugirieron, llevando a cabo el propósito de generar motivación a la lectura, partiendo por sus deseos y necesidades y así, fundamentar la secuencia didáctica bajo los postulados de motivación que se refiere a tener presente en la enseñanza: “impulsos, deseos básicos, necesidades, incentivos, temores, metas, presión social, autoconfianza, intereses, curiosidad, creencias, valores, expectativas y más” (Woolfolk, 2010, p. 377). El segundo, cambiando la percepción de

la evaluación, para que los estudiantes no se sientan presionados por una concepción evaluativa innovadora, acorde a la valoración por procesos, en un ritmo continuo y permanente; es decir, no fue necesario atribuir notas o calificaciones a los esfuerzos de los estudiantes, sino una valoración a través de un acompañamiento permanente que permitió una valoración de los avances y los retos que dejaron las actividades, de tal forma que no existía intimidación, miedo, condicionamiento, temor, ante un posible resultado cuantitativo. Lo anterior en general, ayudó de manera significativa a canalizar la inseguridad y el temor, debido a que los estudiantes se podían equivocar cuantas veces fuera necesario para llegar a comprender el texto, y sus errores no ameritaban calificación; por ende, dentro de las estrategias pedagógicas implementadas, asociaron que equivocarse, no es sinónimo de fracaso.

Lo anterior lleva a decir que al establecer relaciones de observación en las aulas de clases, se puede evidenciar que el proceso de lectura se convierte en un aprendizaje autónomo en la básica primaria; el docente toma un rol de acercamiento oportuno en los primeros grados de escolaridad, para enseñar con efectividad a leer y escribir en sus etapas iniciales, pero a medida que se avanza en el desarrollo evolutivo y en el grado de escolaridad, se empieza a notar distanciamiento entre el docente y el alumno, donde el maestro nota su preocupación debido a que el estudiante ya sabe leer, y le solicita que lo haga de manera individual y resuelva los interrogantes que ha preparado sobre el texto, pero ese panorama corresponde a una formación sin calor humano entre docente y discente, a una escasez de interrelación y construcción de aprendizajes. Por ello, las estrategias didácticas y pedagógicas que contribuyeron a la lectura crítica tenían presente que, ante un proceso de comprensión complejo, debe existir un acompañamiento permanente.

*2.3.2.4 El seguimiento de instrucciones y manejo de la pregunta.* Se pasa ahora a otro asunto, referido a la contribución del uso de estrategias pedagógicas y didácticas en los elementos didácticos motivacionales y de interés, que permitieron apreciar cómo el maestro logró que los estudiantes comprendieran, a partir del uso de instrucciones generales y particulares, con el apoyo del manejo de la pregunta. Se empezará por considerar que el maestro investigador empleó las instrucciones generales en cada sesión de trabajo y en los talleres, referidas al propósito que poseían las actividades, con el fin de que los estudiantes entendieran la razón por la cual debían realizarlas, partiendo por el hecho de que en la secuencia didáctica

no se hacía actividades sin sentido, y que cada actividad realizada se constituía en un esfuerzo para alcanzar una habilidad. Se trata, según la observación del manejo, de una “instrucción general que se desglosa en instrucciones particulares que vayan consolidando las actividades y garantizar calidad en su desarrollo y, además, regular la atención” (EDMI.I2. G1).

Es así como, de la instrucción general eran desglosadas las instrucciones particulares, las cuales se referían a los pasos que los estudiantes debían seguir para culminar una meta o un reto. Se podría expresar que las instrucciones particulares son el paso a paso de la secuencia didáctica dentro de las estrategias de aprendizaje, las cuales fueron orientadas en palabras sencillas y con claridad en lo que se deseaba comunicar; se puede decir que la claridad en las instrucciones dejó ver que los estudiantes comprendían lo que tenían que realizar; es decir, que no se prestó para ambigüedades ni malentendidos. Como valor agregado, dentro de la propuesta innovadora se hizo uso de la pregunta, a fin de generar incertidumbres en los estudiantes, y necesidad de construir significados a través de la búsqueda de información. En todo caso, la observación permitió evidenciar que “los talleres manejan las interrogantes para movilizar el aprendizaje, de tal manera que los estudiantes buscan recursos para salir de sus inquietudes, como la consulta, la revisión del diccionario, preguntar al profesor, hacer uso de internet” (EDMI.I5. G1).

Esto condujo a manejar las instrucciones tanto generales como específicas, en un conjunto de explicaciones que hacían posible la comprensión para los estudiantes, puesto que “una instrucción eficaz y con éxito genera confianza y creencias de autoeficacia” (Parra, 2003, p. 9). Lo anterior hacía que supieran con seguridad lo que debían hacer, considerando que, si las instrucciones eran muy complejas, rápidamente se perdería la atención, el interés y la motivación para realizar las actividades de los talleres.

Se comprende así, que tanto las instrucciones generales como las particulares, estaban en el discurso del maestro investigador y en los talleres, para dinamizar el proceso de aprendizaje, donde los estudiantes tomaron conciencia que las actividades eran realizadas con un propósito, y que sus esfuerzos no conducirían a la nada, a la pérdida de tiempo o aún, para cumplir un requisito más para alcanzar una nota. Y en cuanto al maestro, para saber que la planificación de las instrucciones debía llevar al estudiante a la realización de actividades

significativas y pragmáticas. Visto de esa forma, las estrategias pedagógicas y didácticas innovadoras recogieron sus frutos porque fueron consolidadas como “funcionales y significativas, que lleven a incrementar el rendimiento en las tareas previstas con una cantidad razonable de tiempo y esfuerzo” (Parra, 2003, p. 8).

Como consecuencia de las instrucciones, en la ejecución de las estrategias pedagógicas y didácticas en la contribución de la lectura crítica, para los estudiantes fue muy importante que la secuencia didáctica contara con unas instrucciones sencillas de entender, sin querer decir, que el trabajo se quedaba en elementos básicos, sino que las instrucciones eran lo suficientemente claras para no causar desorientación. Se puede decir que cuando un estudiante se encuentra con un taller y la instrucción no transmite seguridad en el proceso que se desea realizar, automáticamente empieza a perder motivación frente a las actividades que fomentan el desarrollo de habilidades, donde el lector se interroga: ¿Qué debo hacer?, ¿Necesito leer nuevamente?, ¿Me implica escribir u opinar?, ¿Debo realizar algo en concreto?, ¿Qué pasos concretos debo seguir?

Cuando se reconoce que la lectura crítica concibe muchas estrategias como técnicas de comprensión de lectura, es importante que secuencialmente se acompañe el material didáctico con preguntas que permitan a los estudiantes inferir lo que deben hacer; es decir, no dar la solución inmediata, sino despertar la capacidad de deducir ante una situación, acorde con las ‘técnicas de lectura crítica’ (Cassany, 2006).

**2.3.3 Elementos didácticos actitudinales en la enseñanza y el aprendizaje.** Para terminar con la contribución del uso de estrategias pedagógicas y didácticas, se aborda ahora los elementos didácticos actitudinales en la enseñanza y el aprendizaje, que garantizaron la lectura en un espacio personal, donde se realizó la solución de inquietudes y la regulación del mal comportamiento constante, al igual que la insistencia en el respeto y la actitud de escucha, aunque existieron estudiantes apáticos a las intervenciones de los demás. También se propendió por la participación equitativa y la nueva concepción de la lectura. Finalmente, la apatía frente a las lecturas mejoró, debido a la variedad del material textual. No estaría por demás un ejemplo ilustrativo de lo que se acaba de mencionar, con un organizador gráfico:

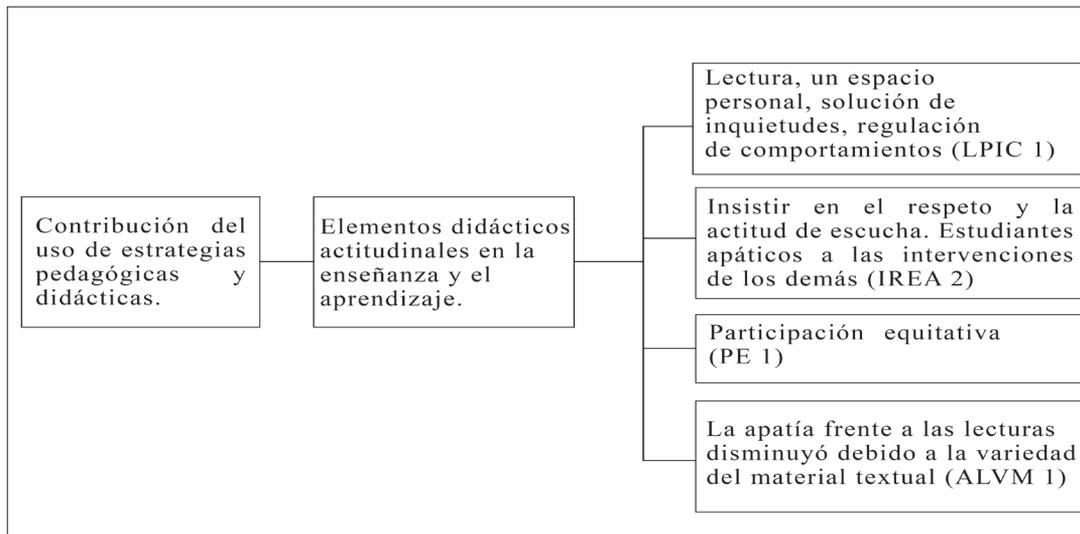


Figura 31. Taxonomía 9. La contribución del uso de estrategias pedagógicas y didácticas en los elementos didácticos actitudinales.

2.3.3.1 *Lectura como espacio personal, solución de inquietudes y regulación de comportamiento.* Sin temor a equivocarnos, se puede seguir mencionando la contribución que ha dejado el uso de las estrategias pedagógicas y didácticas, ahora, desde los elementos didácticos actitudinales en la enseñanza y el aprendizaje que garantizaron la lectura en un espacio personal, donde se realizó la solución de inquietudes y la regulación del mal comportamiento. Prosiguiendo con el tema, para las estrategias innovadoras fue necesario garantizarles a los estudiantes, espacios de lectura personal, generando el hábito del silencio, puesto que una de las causas que no permitía concentrarse en los significados del texto, manifiestas por los estudiantes, era la desnormalización y el ruido de los demás; por eso,

El momento de la lectura, se caracterizó por ser un espacio personal en el cual se hacía un ejercicio consciente, proporcionando las condiciones de orden, silencio y solución de inquietudes. Los estudiantes conocen las reglas de la lectura y regulan su comportamiento. (EDA. II. G1).

Se debe entender además, que para implementar las estrategias sin el ánimo de retroceder a una organización de la escuela tradicional, se necesitó hacer

tomar conciencia a los estudiantes, que para comprender el texto se requería toda su atención, y que el ruido o los distractores, los alejarían de la comprensión de los significados que tenía la lectura, razón por la cual, se construyó junto con ellos, las reglas de lectura para manejar una organización en el salón de clases que permitiera un ambiente correcto en la interpretación y comprensión de los textos y de esa forma contribuir al placer de leer que se lleva consigo hasta los grados académicos más altos, pues se debía habituar a los estudiantes a entender que la lectura, al igual que la intimidad, es un espacio propio para ir degustando y disfrutando de lo que un autor desea transmitir. En este sentido, no hay placer al leer, si existen ruidos o actitudes que interrumpan el proceso, teniendo en cuenta que en el aula de clases no se encuentra solo un estudiante, sino varios, y existe la necesidad de saber mantener un comportamiento adecuado.

Mejor aún: cabe hacer una pequeña consideración, cuando el ambiente del aula de clases permitió percibir las dudas de los estudiantes para retroalimentarlas: ningún estudiante realizaba preguntas cuando el ambiente del aula denotaba desorden; qué importante fue establecer reglas de lectura para regular el mal comportamiento; en ese momento se pudo evidenciar en el trascurso de la práctica innovadora que, a través de los pactos de aula o las reglas, la participación se tornaba más fluida, los estudiantes respetaban el punto de vista de los demás, hacían silencio para poder concentrarse en la lectura, y se generó el ambiente propicio para preguntar y respetar las dudas entre compañeros. Ante cualquier pregunta ya no se evidenció burlas; más bien, los estudiantes aprendieron a respetar las necesidades del otro. Y ahora, teniendo presentes los beneficios que traen la pregunta y la incertidumbre, no se podía pasar por alto las reglas que regulaban el mal comportamiento, pues cada expresión en forma de interrogante por parte de los estudiantes, se consolidaba en un significado más del texto.

*2.3.3.2 El respeto, la actitud de escucha y la apatía en las intervenciones con los demás compañeros.* Todavía cabe considerar que la contribución del uso de estrategias pedagógicas y didácticas en los elementos didácticos actitudinales en la enseñanza y el aprendizaje, se dio en cuanto a permitir insistir en el respeto y la actitud de escucha, y dar un manejo adecuado a los estudiantes apáticos ante las intervenciones de los demás. Es claro que las estrategias pedagógicas y didácticas en un proceso innovador de formación, no solo deben estar direccionadas hacia el desarrollo de las habilidades académicas, puesto que no se debe descuidar los

múltiples factores que inciden en la enseñanza y el aprendizaje, como el buen comportamiento, el manejo del respeto y la actitud de escucha, cuando un estudiante daba su opinión, factores en los cuales necesitaban dimensionar y profundizar, como también la tolerancia, en un proceso de construcción de la ética comunicativa. Sin embargo, la observación dejaba identificar que “se debe insistir en el respeto y la actitud de escucha frente a las producciones de sus compañeros; algunos estudiantes son apáticos a las intervenciones de los demás” (EDA. II. G1).

Es por esto que las estrategias pedagógicas y didácticas hicieron necesario incluir actividades que propendieran por talleres de afectividad y tomas de contacto, a fin de formar en los estudiantes, los valores necesarios para el desarrollo de la lectura crítica; es decir, como un aporte al respeto por la opinión del otro, y herramientas para medir las palabras empleadas en la opinión. Si bien la mayoría de esfuerzos se centraba en la contribución a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura crítica, era primordial contribuir con la formación en valores; de lo contrario, el desarrollo de una lectura y un pensamiento crítico, se transformaría en habilidades negativas, con el efecto de pasar o pisotear al otro a través de la opinión, para lo cual se organizó un plan de contingencia en las estrategias innovadoras, basado en el respeto por la palabra, la actitud de escucha y los aportes constructivos, canalizados con los derechos y deberes en la lectura. La importancia de trabajar lectura crítica de la mano de la formación axiológica, parte de la idea, de que “la formación no debe centrarse exclusivamente en la adquisición de conocimientos, porque ello no favorece el desarrollo integral requerido para el desempeño ciudadano en contextos reales” (MEN, 2006, p. 156).

Se comprueba de este modo que los discursos de lectura crítica por parte del maestro en el aula de clases, no debían ser indiferentes a la formación integral de los estudiantes. El hecho de enseñar aspectos de lengua castellana, no le eximía de la responsabilidad de formar en valores, aun sabiendo que la lectura crítica sirve para generar opiniones y evaluar los textos. Por esto, fue necesario que los estudiantes aprendieran a escuchar las ideas del otro, a respetarlas y a considerarlas como aportes importantes, al igual que, a saber opinar y evaluar bajo el respeto y la construcción de significados, no con el ánimo de demeritar el trabajo del otro ni siquiera para juzgar sus aportes, sino para llegar a construir con el lenguaje, y no para destruir. Esto traía consigo, reconocer que las competencias comunicativas eran necesarias para establecer

un diálogo constructivo con las otras personas.

Queda por añadir, que la contribución del uso de estrategias pedagógicas y didácticas en los elementos didácticos actitudinales en la enseñanza y el aprendizaje, profundizaron en la capacidad para escuchar a otro con respeto, y valorar el esfuerzo que se realizó al elaborar una opinión sobre el texto, o al presentar una producción escrita o gráfica. Y con los estudiantes más renuentes a acatar la práctica de valores respecto a escuchar los puntos de vista de los compañeros, se manejó un diálogo personalizado y de mayor insistencia a través de la secuencia didáctica en el valor de escuchar, a tal punto de hacerles comprender que: “algunos ejemplos de competencias comunicativas son escuchar atentamente los argumentos ajenos y comprenderlos -a pesar de no compartirlos- y expresar asertivamente, es decir, con claridad, firmeza y sin agresión, los propios puntos de vista” (MEN, 2006, p. 156).

Pese a esas actitudes apáticas, se dio continuidad a las estrategias pedagógicas y didácticas, priorizando las actividades de generación de opiniones, proposición de argumentos y respeto por las mismas, en la construcción de las clases. En este punto,

Tratándose de un trabajo formativo intencionado, se propone que los distintos escenarios de la institución educativa se conviertan en un laboratorio donde se debata distintos puntos de vista, se argumente las posiciones y se invite a escuchar activamente al otro. (MEN, 2006, p. 157).

*2.3.3.3 La participación equitativa.* Hay otro aspecto que se debe considerar y es que, a través de las prácticas pedagógicas y didácticas, en el desarrollo de las clases se contribuyó a la participación equitativa entre los estudiantes, de tal forma que todos sintieran que eran escuchados por el profesor y por sus compañeros, para generar la concepción de que todas las ideas eran valiosas en el desarrollo de las actividades; es decir, hacerles sentir a todos, seguridad en su participación y generarles más deseos de querer opinar. Con esa finalidad, “se garantizó la participación de todos los estudiantes” (EDA. II. G1).

No estaría por demás mencionar que la participación equitativa se constituyó en una forma de respeto por parte del maestro y los estudiantes. Cuando un alumno quería dar a conocer su punto de vista, no fue callado por el maestro; en su opinión, se podía encontrar aportes valiosos a la lectura

crítica. A ese respecto, cabe considerar que todo lo que hacían los estudiantes, no solo con la participación verbal, sino durante el desarrollo en su totalidad de las actividades, era generar equidad, porque se partió del punto de que todos podían hacerlo y todos lo iban a lograr. Del mismo modo, todo lo que hicieron los estudiantes debía ser valorado y elogiado, si así lo ameritaba; así se daban cuenta que su participación en la totalidad de la secuencia didáctica, era meritoria. Por lo tanto, todos los estudiantes tuvieron la posibilidad de desarrollar las estrategias planteadas, y se tuvo en cuenta todos los aportes, dudas y sugerencias que trazaban.

2.3.3.4 *La apatía frente a la lectura disminuye por la variedad del material textual.* Los hechos revelaron que con el uso de estrategias pedagógicas y didácticas a través de los elementos didácticos actitudinales en la enseñanza y el aprendizaje, se logró que la apatía frente a las lecturas disminuyera, debido a la variedad del material textual que se les presentó a los estudiantes en el transcurso de la secuencia didáctica, apoyándose siempre en noticias de diferente índole, tales como: temas culturales, ambientales, tecnológicos, científicos, políticos, regionales, internacionales y muchos más, con el propósito de que encontraran en la variedad de textos, gusto por la lectura. Por ese motivo, la observación dejó a satisfacción de la investigación, que la apatía frente a las lecturas disminuyó debido a la variedad del material textual que se presentó, donde cada estudiante se acercaba al tema de su interés; “sin embargo, la apatía ante las intervenciones de los demás y las actividades que exigían un nivel de lectura más alto, aún persiste” (EDA. I1. G1).

De lo anterior se puede derivar que el hecho de textualizar el aula con diferentes lecturas y no unificar un solo texto es productivo, ya que los estudiantes se acercaron al texto según sus gustos y preferencias, porque aplicaron las estrategias innovadoras de lectura crítica en el texto con el cual sintieron afinidad, aunque fue necesario partir por textos sencillos, no extensos y que pudieran ser contextualizados, pues de esa forma se lograba con más rapidez interés en la lectura.

Sin embargo, las estrategias pedagógicas necesitaban más tiempo para socavar con los vestigios de la educación tradicional, y que la lectura crítica fuera tenida en cuenta como un aprendizaje interdisciplinario y transversal en cualquier asignatura; se requería cambiar los esquemas tradicionales en todas

las prácticas pedagógicas que giran alrededor de la enseñanza y el aprendizaje en el grado, pues en ocasiones el resultado era limitado, debido a que el maestro investigador trabajaba de una forma distinta en los momentos donde se aplicaba las estrategias de recolección de información; posteriormente, en las clases habituales, los demás maestros continuaban con la rutina acostumbrada.

Otro hecho evidente fue la persistencia en la apatía frente a las intervenciones de los demás estudiantes y las actividades que exigían de algunos, un mayor esfuerzo en la lectura, razón por la cual se mostraban renuentes a realizar una técnica de lectura crítica más compleja. Mirando los avances que se mencionó respecto a los elementos didácticos conceptuales, esto era de entenderse, pues no se pretendía hacer lectores críticos en dos meses, ya que el proceso denota un trabajo que no termina en el grado quinto, sino que debe estar en conjunto con los grados anteriores; así es como se va consolidando con el resto de la vida académica que deben cursar los estudiantes, tanto en el colegio como en los espacios académicos superiores.

## **2.4 Autorreflexión y Autorregulación de mi práctica pedagógica y la del profesorado para la promoción de la lectura crítica de noticias (Autorreflexión)**

Queda todavía un hilo por tejer en esta urdimbre de descripción e interpretación de resultados, y es la oportunidad que ofrece el método de investigación - acción - pedagógica, de evaluar la efectividad de la práctica en un proceso de autorreflexión que permita indicar las implicaciones de las estrategias pedagógicas y didácticas en la promoción del interés y motivación de la lectura crítica de noticias, en tres líneas de acción: la primera línea, referida a las estrategias y secuencias didácticas de noticias; la segunda, concerniente a los intereses motivadores para la lectura crítica de noticias y, la tercera línea, alusiva a los métodos y técnicas para la lectura crítica de noticias. Ahora se da continuidad al desarrollo de la autorreflexión y la autorregulación de la práctica pedagógica, en el mismo orden de ideas señalado.

**2.4.1 Línea de acción 1: Estrategias y Secuencias didácticas de noticias.** Se necesita hacer dos distinciones: la primera contempla la valoración de la práctica pedagógica en lectura crítica, a partir de las estrategias didácticas en la enseñanza que permitieron evidenciar que a los estudiantes les agradó el acompañamiento permanente, con explicaciones detalladas y talleres que los motivaban, aunque no les gustó la complejidad de las

lecturas y el registro fotográfico que se realizó. Por tanto, las estrategias didácticas estuvieron bien fundamentadas y planificadas para conocer a los estudiantes y hacerles comprender los conceptos con los cuales las estrategias didácticas buscaban encontrar la práctica pedagógica adecuada y, a través del saber específico, poder reflexionar. Sirva la Figura 32 para ilustrar lo mencionado.

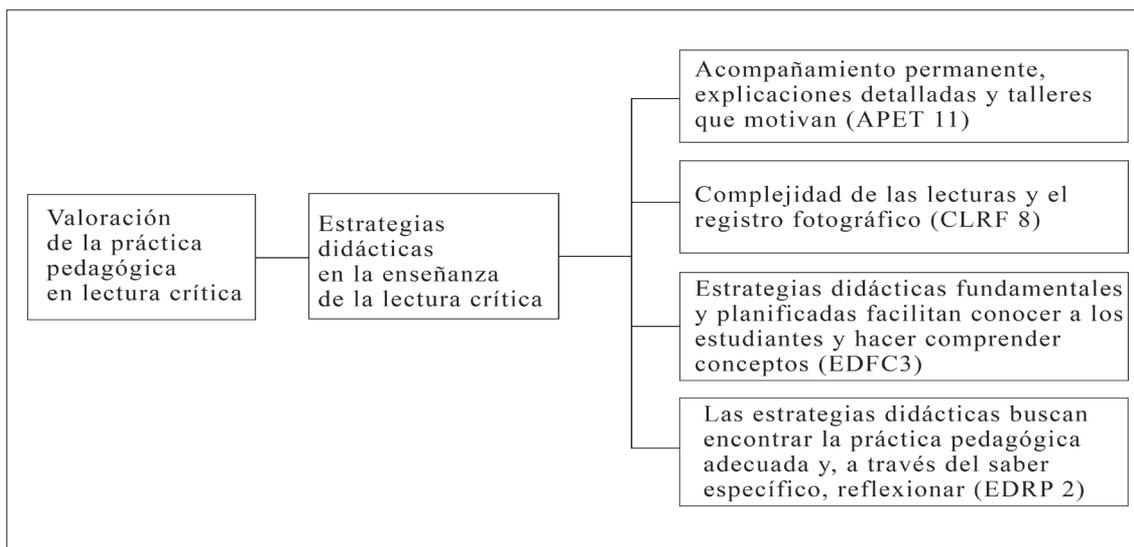


Figura 32. Taxonomía 10. La valoración de la práctica pedagógica en lectura crítica, a partir de las estrategias didácticas en la enseñanza de la lectura crítica.

Y la segunda distinción, acorde con la valoración de la práctica pedagógica a partir de la secuencia didáctica en la enseñanza de lectura crítica, denotó que los talleres estaban organizados y entendibles e indicaban las instrucciones paso a paso; además, que estuvieron orientados con preguntas para aprender, llevaron a expresar su opinión, compartir el pensamiento y aprender de los demás. Por su parte, la secuencia didáctica estaba fundamentada con la teoría de Daniel Cassany, que partió de las habilidades básicas, hasta las habilidades más complejas; los talleres movilizaron el proceso de enseñanza y aprendizaje, partiendo por los gustos y preferencias de los estudiantes sobre la lectura. En este orden

de ideas, vale la pena recurrir a un organizado gráfico para comprender mejor lo dicho.

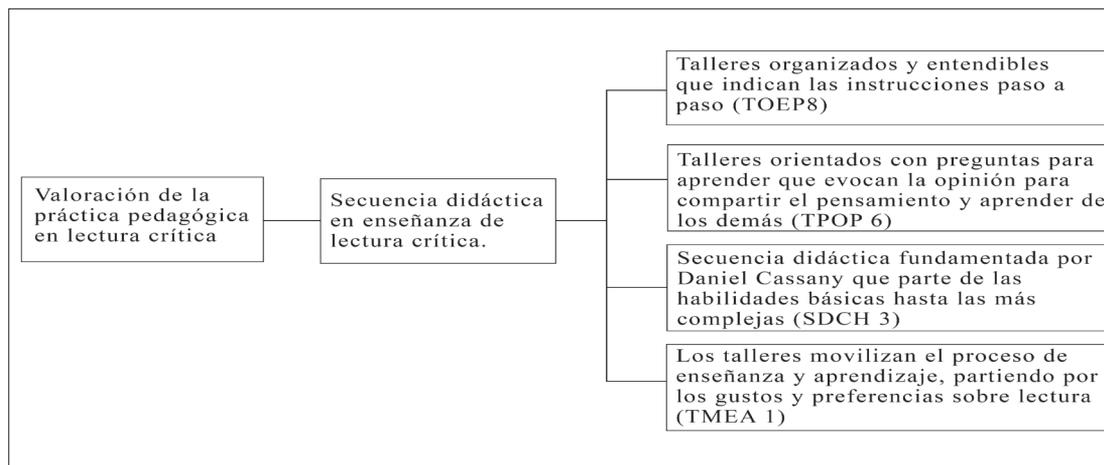


Figura 33. Taxonomía 11. La valoración de la práctica pedagógica en la lectura crítica, a partir de la secuencia didáctica en la enseñanza de la lectura crítica.

2.4.1.1 *Acompañamiento permanente, explicaciones detalladas y talleres motivacionales.* Conforme a la primera distinción, se pasa a hablar ahora sobre la valoración de la práctica pedagógica en la lectura crítica, que permitió evidenciar que a los estudiantes les agradó el acompañamiento permanente, las explicaciones detalladas y los talleres que motivaron. Una de las características que fundamentó la práctica innovadora, fue el acompañamiento permanente en los procesos de lectura crítica, referido a las explicaciones generales y personalizadas, tal como lo dejan ver los estudiantes: “el profesor explica bien y cuando no entienden, explica súper bien” (EDEL. P1. S2.), desde la supervisión continua del desarrollo de las actividades. En cuanto a los talleres se refiere, resaltaron en todo momento las instrucciones claras y los mensajes de motivación a lo largo de la secuencia de las actividades: “me gustó lo de las noticias, las actividades con guías, escribir y realizar” (EDEL. P1. S3.).

Se puede decir que, al profundizar en las estrategias y técnicas de lectura crítica, el maestro investigador no podía generar espacios de aprendizaje supremamente autónomos, con lecturas y preguntas para desarrollar, ya que eso no garantizaba un acercamiento efectivo que transmitiera comprensión en las instrucciones y en los propósitos que se debía alcanzar; en este sentido, tenía que ser, “muy profesional en su manera de explicar; es muy amable por tener tanta paciencia con nosotros” (EDEL. P1. S6.), lo cual conducía a dar las explicaciones de forma detallada, repetirlas, ejemplificarlas y contextualizarlas cuantas veces se requiriera, dejando atrás la forma monótona de explicar y orientar a los estudiantes, para generar en ellos la visión de que, “aprendimos muchas cosas y pudimos reforzar más y pasamos momentos divertidos” (EDEL. P1. S7).

Los talleres fueron entendibles, gracias a la secuencia didáctica que transmitía seguridad al estudiante, por la manera seccionada y secuencial en la que fueron enseñados los pasos: “fue paso a paso, pero lo que más me gustó fue que era muy entendible” (EDEL. P1. S8.), a fin de lograr el propósito primordial en la contribución al aprendizaje de la lectura crítica: “lo que más me agradó es que los talleres tratan de comprender y analizar el texto” (EDEL. P1. S11.).

Al respecto, queda por decir que se cumplió con poner en práctica, la esencia de las estrategias pedagógicas y didácticas, basadas en la facilidad para hacer entender lo complejo a los estudiantes, a través de recursos entendibles, como también, de hacer vida la idea de un profesor que se preocupa por el aprendizaje de sus estudiantes, en la medida en que va lado a lado, para superar las metas y ser un facilitador de tiempo completo.

Para ilustrar mejor, otra de las claves para el buen funcionamiento de las estrategias pedagógicas y didácticas, fue ligar la motivación a los discursos que se manejaba en el aula de clases; eso era poder abrir espacios para dialogar con los estudiantes, hacerles ver la importancia de la lectura en la vida, hacerles sentir confianza en sí mismos y emplear el diálogo asertivo para evitar ambigüedades. Fue muy pertinente dejar a un lado la imagen de que solo se puede ser profesor de lengua castellana y, mejor, hacerse a la idea de que los maestros son acompañantes de un proceso integral que trasciende límites entre asignaturas o ámbitos académicos, más aún cuando se trata de lectura, ya que es el pilar de todo aprendizaje.

2.4.1.2 *Complejidad de las lecturas y el registro fotográfico.* Volviendo ahora la mirada hacia la valoración de la práctica pedagógica en lectura crítica a partir de las estrategias didácticas, se pudo evidenciar que a los estudiantes no les gustaba la complejidad de las lecturas: “hay unas lecturas que no son fáciles de entender” (EDEL. P2. S2.). En este punto, se hizo tomar conciencia que el aprendizaje de la lectura crítica iniciaba con las habilidades básicas, para ir trascendiendo a las más complejas, donde eran esenciales, diferentes tipos de textos que ameritaban mayores esfuerzos en la comprensión; por ello, los estudiantes, al encontrarse con un texto más complejo, terminaban aludiendo: “a veces nos tocaba leer mucho” (EDEL. P2. S5.).

El registro fotográfico consistió en las evidencias que el maestro investigador debía realizar, frente al cual, dentro del marco ético de la investigación, se sustentó con el consentimiento informado; no obstante, a los estudiantes nos les agradaba, tal vez porque sentían vergüenza ante una posible muestra de su trabajo; las estrategias no ahondaron en ese tema.

Volviendo ahora a la complejidad de las lecturas, queda por decir que entre más dominaban los estudiantes las técnicas de lectura crítica, con mayor razón se les proponía nuevos retos, pero no fue prudente acelerar más procesos de los que estaban planificados en los elementos didácticos conceptuales; sin embargo, el maestro investigador conocía hasta qué punto podía llevar al máximo las habilidades de los estudiantes, sin causar desmotivación, pues ante las manifestaciones de que el texto era muy complejo, se propuso otros más comprensibles.

Tras esta explicación, de cara al proceso de lectura crítica en los estudiantes, se debe mencionar avances y retos en el desarrollo de las estrategias pedagógicas y didácticas, partiendo por identificar que el producto de la educación tradicional es fruto de una inversión de tiempo desde los primeros años de escolaridad; frente a un proceso de innovación se requerirá tiempo para que los estudiantes avancen aún más; es el caso de la resistencia a las lecturas complejas, que ameritan una comprensión más profunda y, al tiempo, retan a las estrategias pedagógicas y didácticas a no desistir en la motivación y la generación del gusto por la lectura, y seguir buscando mayores técnicas: lúdicas, dinámicas y significativas que cualifiquen los talleres de la secuencia didáctica.

Como resultado, hay que retar a los estudiantes y generar desequilibrios e incertidumbres, para que por sí mismos se motiven a terminar los desafíos que cuestionan sus capacidades. Es ahí donde tienen relevancia los mensajes motivacionales presentes en los talleres: ¡Seguro lo vas a lograr!, ¡Tú puedes con este reto!, Éste es el inicio de una aventura de aprendizajes, Te recuerdo que al leer, pones en práctica la herramienta más poderosa para aprender: la lectura, la cual te llevará a encontrar el éxito en el aprendizaje, Éste es otro nivel, tú puedes, si das tu mejor esfuerzo, llegarás muy lejos, ¡Anímate a asumir este reto!, si te equivocas, es para aprender, Haz tu mejor esfuerzo, No te rindas, eres un ganador, Con esfuerzo lograrás tus metas, Confía en ti mismo. De igual manera, son fundamentales los momentos de contacto y los talleres de afectividad. Entre las limitantes, se encontró la capacidad para discriminar la tipología textual, ubicar la noticia dentro de un tipo de texto, validar la solidez del texto, sin mencionar el corto tiempo, que no permitió profundizar más en mayores técnicas de lectura crítica, y la insistencia que representó llamar la atención a algunos estudiantes que no respetaban el punto de vista de los demás.

2.4.1.3 *Estrategias didácticas fundamentadas y planificadas que facilitan la comprensión de los conceptos.* Se procede ahora con la valoración de la práctica pedagógica en la lectura crítica, a partir de las estrategias didácticas fundamentadas y planificadas para conocer a los estudiantes y hacerles comprender conceptos. Se puede decir que, en el marco de la aplicación de las nuevas estrategias innovadoras, el maestro investigador se dio el tiempo para conocer a los sujetos participantes, sus características y necesidades en la lectura crítica, para saber de primera mano, cómo poder aportar desde la secuencia didáctica. Como complemento, “las estrategias permiten reconocer las dificultades de los estudiantes; permiten reconocer las necesidades de los estudiantes y la reflexión del proceso” (EDEL. I2. G1.).

El objetivo primordial de las estrategias era, en todo momento, hacer comprender los conceptos a los estudiantes; hacerles entender cómo las técnicas de lectura crítica servían para comprender el texto y personalizar, a través de la explicación, la forma adecuada de llevarlos a lograr lo complejo. Como resultado, “las estrategias didácticas, aterrizan en el plano de los talleres para comprender conceptos complejos y [lograr] el acercamiento a la lectura

crítica" (EDEL. I3. G1). Con lo anterior se puede imaginar, que las estrategias didácticas eran pasos para hacer comprender mejor a los estudiantes, para llevarlos poco a poco a la construcción de significados de los textos.

Se comprende así, que las estrategias eran apoyos para llevar a los estudiantes a conseguir sus metas, con la variedad de presentarlos de forma lúdica y poco monótona, asignándole el fruto de su éxito a la planificación previa y a la fundamentación teórico-didáctica, para llegarles con más asertividad. Esto es absolutamente indiscutible, si se toma en cuenta que las estrategias didácticas implementadas estaban enfocadas al desarrollo de habilidades a través de una secuencia didáctica organizada, que ayudó a los estudiantes a superar secuencialmente sus retos.

Ciertamente las estrategias, al estar bien fundamentadas, con sólido piso teórico, confiable y viable, determinaban la seguridad en el maestro para desenvolverse en el aula, pero no solo desde el conocimiento específico (lectura crítica), sino también en las expresiones pedagógicas y didácticas más recientes, de modo que contribuyeran a la formación integral de los estudiantes. Otro de los indicios para que la propuesta marchara bien, fue darse el tiempo para conocer a los estudiantes y diagnosticar sus gustos y preferencias, sus necesidades y características, a fin de enriquecer las estrategias didácticas con las particularidades del grupo y lograr textualizar el aula según los intereses manifestados; aún más, al tratar la noticia en el aula, donde se podía concebir la oportunidad de darles gusto con la variedad de temáticas que se manejó.

*2.4.1.4 Estrategias didácticas con una práctica pedagógica adecuada y saber específico reflexionado.* Véase ahora, la valoración de la práctica pedagógica en la lectura crítica, a través de las estrategias didácticas en la enseñanza, que buscaron la práctica pedagógica adecuada y, poder reflexionar a través del saber específico, referido a la planificación de las estrategias pedagógica innovadoras, donde el maestro investigador se basó en un fundamento teórico tanto conceptual de lectura crítica como pedagógico, para encontrar la mejor manera de enseñar y, en la medida en que ejecutaba la práctica en el aula, poder reflexionar sobre las incidencias del aprendizaje de la lectura crítica en los estudiantes, y las actitudes que se generó en torno a ese aprendizaje. De esa manera, "las estrategias didácticas buscan encontrar la

práctica pedagógica adecuada para desarrollar el proceso de lectura crítica” (EDEL. I5. G1.), como también, “a través del saber específico, el maestro puede realizar las reflexiones pertinentes” (EDEL. I4. G1.).

Lo que se acaba de observar conduce a la aplicación de una secuencia didáctica que valoró al estudiante bajo una perspectiva holística, no solo desde el desarrollo de la lectura crítica, sino desde la capacidad para motivarse a leer, generar interés en la comprensión de los textos, aplicar lo aprendido en un contexto real y respetar a los demás en sus diferentes manifestaciones. Por esa razón, se consideró necesario evaluar la forma como enseñaban los maestros la lectura crítica, sus tácticas por conocer los gustos e interés de los estudiantes, por conocer cómo insidia el comportamiento en la lectura, realizar aportes a la motivación de los estudiantes, no solo respondiendo al desarrollo del saber específico o a temas académicos concretos, sino que también era necesario abarcar aspectos éticos y pedagógicos que estaban en el trasfondo de un aprendizaje.

Sea preciso mostrar que para llevar a cabo lo expresado, también se tuvo que cambiar la percepción de la evaluación, a favor de establecer un proceso evaluativo continuo y permanente que valorase todos los retos y logros de los estudiantes a través del acompañamiento, cambiando la tendencia de reconocer al error como una tendencia al fracaso y más bien, mostrando una ayuda permanente por parte del maestro en la consolidación de significados y la comprensión del texto.

También conviene indicar que si bien la evaluación estaba dirigida a los estudiantes, al mismo tiempo lo estaba, al maestro investigador, con el fin de reconocer las debilidades y fortalezas que se obtuvo en el discurso pedagógico empleado, la actitud que se demostró, los recursos didácticos que se utilizó, la funcionalidad de las estrategias pedagógicas, el funcionamiento de los textos proporcionados, la complejidad de los talleres y las instrucciones facilitadas; en una sola frase: revisar todo el funcionamiento de la práctica pedagógica innovadora, a través de preguntas constantes y para poner en tela de juicio lo que se realizaba en el aula de clases.

Por lo tanto, sin restarle importancia al saber específico, en la propuesta de investigación de ‘Lectura Crítica, Realidades y contribuciones pedagógicas

y didácticas', se pretendía tomar al saber específico como producto de reflexión, dado que, aunque existe un fundamento teórico avalado por la comunidad científica, éste no daba recetas o pasos para ser aplicados según las características y necesidades de los estudiantes o, estaba formulado con un sentido de contextualización universal. Por ello, el maestro reflexionó sobre las implicaciones teóricas y la relación de la teoría en la práctica, buscó las estrategias de enseñanza más adecuadas para hacer comprender de forma eficaz los conceptos necesarios o las habilidades a desarrollar, reflexionó sobre el discurso que debía manejar, implementó elementos de motivación, y se mantuvo en una reflexión constante para optimizar todos los factores que pudieran incidir en el aprendizaje de la lectura; de igual forma, juzgó cómo se ha llevado a cabo las secuencias didácticas desde las diferentes concepciones pedagógicas y trató de emplear un fundamento pedagógico y didáctico acorde con la sociedad contemporánea, buscando el aprendizaje significativo y la formación integral, no solo en el desarrollo de habilidades específicas como lo sugiere la teoría de lectura crítica, sino desde la formación integral.

2.4.1.5 *Talleres organizados y entendibles con orientaciones paso a paso.* Por lo que sigue, de la valoración de la práctica pedagógica en lectura crítica, a partir de la secuencia didáctica en enseñanza se evidenció que los talleres organizados y entendibles con orientaciones paso a paso, dan mejor resultado en el proceso de formación de los estudiantes, donde la secuencia didáctica se tradujo en "la forma organizada y todas las actividades, que eran bonitas" (SELC. P1. S2.). Se comprueba entonces la idea de que las explicaciones que orientan el paso a paso que deben realizar los estudiantes, dan resultados en el aprendizaje, por cuanto les proporcionan seguridad y ameritan que sus esfuerzos sean enfocados en acciones puntuales, de forma secuencial. Al respecto, los estudiantes mencionaron: "me pareció chévere la forma como iban organizados, cada uno lo explicaba" (SELC. P1. S3.). Y que, gracias a la secuencia organizada y las instrucciones claras, "poco a poco con los talleres vamos aprendiendo; están muy bien ordenados; están excelentes" (SELC. P1. S4.).

Aquí se aprecia con bastante claridad, cómo las estrategias pedagógicas y didácticas innovadoras fueron orientadas a facilitar la comprensión de las habilidades que los estudiantes debían explorar y potencializar, sin dejarlos solos frente a los talleres o las actividades, pues en realidad el éxito radicó en

el acompañamiento que ofreció el maestro investigador con cada uno de los retos propuestos.

Por tanto, cuando se pasó de la planificación a la ejecución de la secuencia didáctica, se logró que los estudiantes se mostraran seguros, porque se estaba garantizado la explicación de las instrucciones paso a paso; sintieron el acompañamiento del docente, cercano y permanente, como también se notó cómo funcionaba la secuencia realizada, para evaluar su efectividad en el aprendizaje.

Sin embargo, vale la pena preguntarse: ¿hubo limitantes? Y poder mencionar al respecto, con tranquilidad, que las estrategias pedagógicas y didácticas fueron tanto pertinentes como coherentes, con las necesidades identificadas; pero necesitaron de algunos elementos adicionales para caracterizar las netamente exitosas. Se puede hablar aquí de haber buscado mayor equilibrio entre la complejidad versus la extensión de las lecturas, en la medida en que se estaba iniciando con un proceso de motivación hacia éstas. Ahora bien, si los talleres fueron organizados y entendibles, se debió haber insistido más en el seguimiento de instrucciones y haber dedicado un buen espacio de tiempo al reconocimiento y la relación con este tipo de talleres, para no entrar de lleno con una innovación, sin haber tenido un preámbulo, una inducción o una capacitación de lo que se quería realizar. En un principio los estudiantes se sintieron desubicados por el cambio radical entre la comprensión de los textos de forma tradicional y las nuevas actividades de construcción de significados.

*2.4.1.6 Talleres orientados con preguntas que evocan la opinión, el pensamiento y el aprendizaje con los demás.* Conviene subrayar que, dentro de la valoración de la práctica pedagógica en la lectura crítica, la secuencia didáctica en la enseñanza permitió manejar talleres orientados con preguntas para aprender, las cuales evocaban la opinión para compartir los pensamientos y aprender de los demás. Es decir, gracias a la consolidación de un buen material didáctico como fueron los talleres, los educandos pudieron afirmar: “muy entendible, porque estaba paso a paso” (SELC. P1. S6.), para lo cual el manejo de la pregunta fue un recurso valioso en la medida en que se solicitaba la participación de los estudiantes para que expresaran su opinión y se generara espacios para aprender de los demás: “compartir nuestras

ideas, para saber si están bien o no” (SELC. P2. S3). Y como aspecto valioso, para: “podemos proponer nuestras ideas y compartir nuestros sentimientos” (SELC. P2. S9). O como recursos para conocer los aciertos y desaciertos, “para ver si entendieron y qué aprendieron de las lecturas” (SELC. P2. S6).

Al respecto, las clases bajo la nueva metodología partieron por construir experiencias lectoras diferentes, donde se le daba mucha importancia a la opinión de los estudiantes, considerándoles recursos valiosos de significado. Para el maestro investigador, era insólito dejar la participación de un estudiante porque se tenía muy claro que una opinión se consolidaba en un recurso de significado; de ahí la importancia que tuvo la exploración de los saberes previos en todas las lecturas realizadas y en todas las sesiones, con estrategias lúdicas y con la premisa de hacer el manejo de las preguntas para hacer hipótesis, conjeturas, inferencias, generar opiniones sobre la lectura, el autor, cuestionar el texto y generar desequilibrio en los estudiantes, para ponerlos a dudar más y lograr que consiguieran sus propias respuestas. La consecuencia de lo mencionado es que se comprobó que: “las clases son una aventura; el maestro propicia situaciones significativas; es un acompañante; va a un lado, hombro con hombro. Los niños docentes son seres activos que buscan soluciones a problemas, discuten e intercambian opiniones” (Díaz y Echeverry, 2004, pp. 58-64).

*2.4.1.7 Desarrollo de las habilidades básicas y las habilidades más complejas.* Es significativa la importancia que tiene la valoración de la práctica pedagógica en la lectura crítica, cuando se evidenció una secuencia didáctica bien fundamentada que permitió el desarrollo de las habilidades básicas hasta las más complejas, gracias a “la secuencia didáctica orientada por la teoría de Daniel Cassany, la cual enumera las habilidades que se debe ir realizando paso a paso en la aproximación de la lectura crítica” (SELC. I2. G1.). Uno de los pilares fundamentales en el desarrollo de la propuesta fueron los aportes teóricos que brindaron mayor ilustración para abordar la lectura crítica, como también reflejar los fundamentos teóricos en “la secuencia didáctica en los talleres que evidencian orden, debido a que empieza con las habilidades básicas y trascurre a las habilidades superiores” (SELC. I3. G1.), permitiéndose garantizar con seguridad que la secuencia didáctica sea pertinente y acorde con la edad de los estudiantes, ya que no pretende desarrollar lectura crítica sino buscar la aproximación al dominio de las habilidades que requiere este tipo de lectura. La

secuencia didáctica parte de las habilidades básicas hasta las habilidades más complejas y no exige llegar al culmen de este proceso (SELC. I4. G1.).

Con base en lo mencionado, la secuencia didáctica partió por las habilidades básicas en los estudiantes, y desarrolló un nivel primario de lectura en el dominio de la decodificación, el buen manejo del código y el mensaje tácito en la lectura.

Posteriormente, en la secuencia didáctica se dio paso a la idea de que “el aprendiz asume el rol de constructor de significados, con la competencia semántica. Se pone énfasis en la comprensión y la producción de significados” (Cassany, 2006, p. 83), para lo cual, como se ha venido insistiendo, fue necesario que los estudiantes construyeran redes de significado a través de la exploración de sus saberes previos, la elaboración de hipótesis, conjeturas, e inferencias, y la generación de opiniones frente al propósito del autor y la validación de los textos, llevándolos a evaluar las lecturas.

Pasando a la utilización de talleres que les permitieran a los estudiantes contextualizar los textos que tenían, a relacionarlos con su contexto y extraer las soluciones o conceptos para ser aplicados en actividades prácticas o para deducir conclusiones frente a la solución de situaciones de la vida real, se suma que en el aula de clases se empleó las noticias, como una forma de llevarlos a la capacidad de relacionarse con experiencias lectoras de variados entornos, ámbitos y temas. Por ello, los talleres y la secuencia didáctica empleada son fiel copia de que “el aprendiz asume el rol del usuario comunicativo del texto, con la competencia pragmática. Se pone énfasis en la comprensión de los propósitos del discurso y en la capacidad de usar los textos en variados entornos culturales y sociales” (Cassany, 2006, p. 84).

Al lado de ello, la necesidad de rastrear el mensaje oculto que llevaban las noticias, con la identificación del propósito del autor y el mensaje global del texto, a fin de ir avanzando en la evaluación de los textos, desde los diferentes aspectos que poseían en cuanto a su forma y contenido, a través de las opiniones de los estudiantes. De ese modo se incursionó en que “el aprendiz asume el rol del crítico o analista del texto, con la competencia crítica. Se pone énfasis en el hecho de que el texto representa un punto de vista parcial; no es neutro e influyente en el lector” (Cassany, 2006, p. 84).

Se debe aclarar este punto, concretando en que la secuencia didáctica para la contribución al aprendizaje de la lectura crítica, se orientó con un hilo conductor a través de teorías que enriquecían su accionar en el aula de clases. En concordancia, la propuesta de innovación se validó bajo los postulados de Niño (2011), Solé (1998), Maqueo (2010), Ramos (2000), Girón et al., (2007), con especial relevancia en la teoría que propone Cassany (2006), en una propuesta que permite ver a la lectura crítica como un proceso y no como partes aisladas, donde se pudo encontrar las ‘técnicas de lectura crítica’.

Dichas técnicas constituyeron la secuencia didáctica de la propuesta, para la contribución al aprendizaje de la lectura crítica, con la premisa de considerar a todo esfuerzo, estrategia o técnica, una oportunidad para consolidar la lectura crítica y que por ningún motivo deja ver este nivel como un acto complejo, difícil de alcanzar, sino por el contrario, al hacer técnicas de lectura literal se contribuye a la lectura crítica, así como también al aplicar estrategias de lectura inferencial, se contribuye a la lectura crítica y cuando se maneja acciones de lectura crítico-intertextual, se contribuye a la lectura crítica; es decir, donde no existe un culmen a la comprensión y más bien interesa el proceso para alcanzarlo. conlleva tomar los aportes de Cassany (2006), es la importancia de tomar al saber específico como un aporte de contribución a la formación integral y no como un No estaría por demás traer a colación, que el motivo de reflexión que

desarrollo inminente que surte habilidades de la noche a la mañana, como también la forma de concebir la lectura crítica, como un todo y no como instancias separadas. Si bien existen los niveles de lectura literal, inferencia y crítico intertextual, la mirada de Cassany no discrimina la lectura en niveles, sino en un solo proceso secuencial, desde las habilidades básicas hasta las más complejas.

*2.4.1.8 Talleres para la promoción de gustos y preferencias sobre la lectura.* Agregando a lo anterior, la valoración de la práctica pedagógica en lectura crítica dejó ver que los talleres movilizaron el proceso de enseñanza y aprendizaje, partiendo por los gustos y preferencias sobre la lectura, donde “a los estudiantes se les proporcionó, a través de los talleres, experiencias para que practiquen lo aprendido a través de la producción escrita y la expresión oral. Los talleres movilizan el proceso de enseñanza y aprendizaje” (SELC. I5.

G1.). Habiendo sido necesario contar con los gustos, preferencias, necesidades y características de los estudiantes, en la medida en que se contribuía con las actividades a las expectativas de los estudiantes, para llevar a cabo ese cometido se “preguntó gustos y preferencias sobre la lectura, conocer el estado actual de la lectura crítica y se realizó talleres de aplicación en la fase de la deconstrucción” (SELC. II. G1.).

Lo anterior corresponde a una didáctica diferente que propendió por ser “personalizada, centrada en las decisiones singulares y personales de cada estudiante” (Villalobos, 2002, p. 50), bajo el acompañamiento permanente para conocer minuciosamente a cada estudiante y dar respuesta a las necesidades de cada uno, con la consigna imprescindible de que “la enseñanza crea motivación intrínseca al conectarse con los intereses de los estudiantes y al fomentar las capacidades en desarrollo” (Woolfolk, 2010, p. 377). Por tanto, las estrategias pedagógicas y didácticas innovadoras son el reflejo de que es posible transformar la enseñanza a partir de la motivación y el interés de los estudiantes, dando cabida en el aula de clases a que “siempre que sea posible, es útil relacionar los contenidos académicos con los intereses individuales perdurables de los alumnos” (Woolfolk, 2010, p. 393).

**2.4.2 Línea de acción 2: Intereses y Motivadores para la lectura crítica de noticias.** Se aludió antes al desarrollo de tres líneas de acción en el proceso de autorreflexión, para el conocimiento de las implicaciones de las estrategias pedagógicas y didácticas; por eso, se da continuidad en segundo lugar a la línea de acción concerniente a los intereses y motivadores para la lectura crítica de noticias y verificar la valoración de la práctica pedagógica en lectura crítica, a partir de los elementos didácticos para la motivación de la lectura crítica con el inicio de clases con charlas motivacionales, dinámicas, juegos y la explicación de los talleres paso a paso, donde se atrajo la atención de los estudiantes en la forma como explica el profesor, referida al acompañamiento permanente, los mensajes motivacionales consignados en los talleres, y la calidad de los gráficos presentes, donde divertirse en clase y la variedad de portadores de texto, motivó a leer. Buen ejemplo de ello es la Figura 34, para la comprensión del lector.

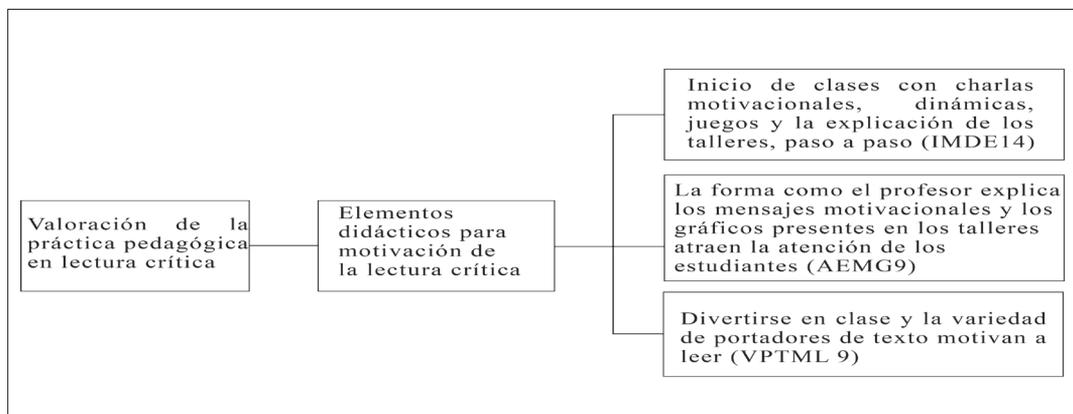


Figura 34. Taxonomía 12. La valoración de la práctica pedagógica en lectura crítica, a partir de los elementos didácticos para la motivación de la lectura crítica.

2.4.2.1 *Inicio de clases con charlas motivacionales, dinámicas, juegos y explicación de los talleres paso a paso.* Se debe insistir en este punto, sobre la valoración de la práctica pedagógica en lectura crítica a partir de los elementos didácticos que permitieron evidenciar que resulta eficaz el inicio de clases con charlas motivacionales, dinámicas, juegos y explicación de los talleres paso a paso. Como consecuencia, es evidente que se “inicia las clases motivando el proceso a través de dinámicas, juegos, acompañando de manera personal a cada estudiante, alentando sus capacidades. Los errores son canalizados a través de la búsqueda de soluciones” (EDML. I1. G1.), como una medida de motivación para realizar lectura, a través de lo que fue el acompañamiento permanente y los discursos para hacerles tomar conciencia a los estudiantes de sus capacidades; por eso, “los talleres trabajaron los retos y las metas, y en cada parte del taller se proporcionaba mensajes para que se motivaran a lograrlo” (EDML. I4. G1.).

Cabe señalar que la secuencia didáctica contemplaba situaciones lúdicas de aprendizaje para dar inicio a una clase, de tal manera que se motivaba a los niños para que se sintieran cómodos con el trabajo que se deseaba realizar, como también para que entraran en confianza con el maestro. Con base en eso, se “iniciaba con dinámicas o juegos” (EDML. P1. S1.), además de no dejarlos solos en el proceso, a fin de garantizar la comprensión de las instrucciones

y guiar la solución de inquietudes con explicaciones; de este modo, “nos explicaban paso a paso lo que debíamos hacer; además, iniciábamos con algún juego” (EDML. P1. S2.). Y para ir captando las experiencias de los estudiantes frente al proceso de innovación, permanentemente se hacía la puesta en común de lo que sentían frente a lo que debían hacer. Dicho en palabras de los estudiantes, “nos explicaba cómo debíamos hacer los talleres; también nos preguntaba cómo estábamos y qué sentíamos” (EDML. P1. S6.).

Lo que se ha querido mostrar es que las estrategias pedagógicas y didácticas tomaron en cuenta como eje central, la motivación hacia la lectura, como principal pilar del desarrollo de la lectura crítica, porque bien se sabía que, al no haber interés en hacer lectura, difícilmente se podía dar por sentado algún proceso de comprensión o elaboración de significados. Ante la premisa apremiante de llevar a los estudiantes a realizar actividades que los motivaran, se tuvo que proponer retos y metas moderadamente complejas, para incitarles a poner en práctica sus habilidades y retarlos, en la medida en que se les hacía sentir que no podían dejarse ganar por una simple actividad, lo cual se plasmó en los recursos físicos y en el discurso del maestro, eso sí, con estrategias que les plantearan propósitos, porque no se quería que elaboraran actividades, sin saber el sentido que tenían.

Esto trae consigo, que los elementos didácticos para la motivación de la lectura crítica necesitan ser fortalecidos por aportes lúdicos a través de los cuales se pueda generar aprendizajes, partiendo por hacer ver a los estudiantes que el proceso de lectura en el aula de clases puede resultar divertido; es el caso de las estrategias pedagógicas y didácticas que aportan a la contribución del aprendizaje de lectura crítica; a través de sus elementos didácticos, se debe tener presente iniciar cada clase de forma amena, haciendo hincapié en las charlas motivacionales, las tomas de contacto o los talleres de afectividad, con el propósito de acercar a los estudiantes al texto y causar interés en la lectura.

*2.4.2.2 Atraer la atención mediante mensajes motivacionales y gráficos en los talleres.* Habría que decir también que la valoración de la práctica pedagógica en lectura crítica, a partir de los elementos didácticos para la motivación, deja ver que la forma como el profesor explica los mensajes motivacionales y los gráficos presentes en los talleres, atrae la atención de los estudiantes;

se los cautivó desde el momento en que fueron presentados los talleres y por la calidad del material empleado; es decir, se hizo un buen uso de los recursos didácticos, como también la textualización del aula con diferentes noticias, notándose que “en el desarrollo de los talleres se presentó material de buena calidad, y se empleó diferentes portadores de texto relacionados con las noticias” (EDML. I5. G1.).

Otra de las acciones implementadas para contribuir con la motivación de los estudiantes, fue el hecho de que el maestro siempre seccionó los pasos en instrucciones entendibles por los estudiantes, y garantizó que todos los integrantes entendieran a qué se refería cada una de las actividades; para ello empleó explicaciones generales e hizo el acompañamiento personalizado, denominado en esta investigación, ‘acompañamiento permanente’. De manera particular, lo que más llamó la atención de los estudiantes, fue el contacto directo y asertivo con el maestro; por ello, para satisfacción del maestro investigador, se pudo conocer que “las explicaciones me gustan mucho” (EDML. P2. S2.). Y, dándole prioridad al acompañamiento permanente, se pudo encontrar que “me llamó la atención que siempre el profesor nos apoyó en todo y los dibujos para pintar en el taller” (EDML. P2. S5.).

Hay otro aspecto que generó motivación en los estudiantes hacia el proceso de aprendizaje de la lectura crítica: los mensajes motivacionales presentes tanto en el discurso del maestro como en el cuerpo del texto de los talleres, referidos a generar confianza y seguridad en sí mismos, tratando temas de: autoestima, autoconcepto y autoeficacia; estas razones son más comprensibles si se entiende que “me llamó la atención la forma como explicaba y los mensajes de motivación en el taller” (EDML. P2. S7.). Se comprende así que “los talleres tienen una forma fácil de aprender algunos temas difíciles” (EDML. P2. S9.). En síntesis, de esta descripción se puede deducir que “todo me gustó, porque explicaban bacano” (EDML. P2. S10.).

Por lo visto, el papel del docente se tornó diferente, ya que se transformaba en consonancia con las necesidades de los estudiantes, ofreciendo de esa forma un acompañamiento permanente, que se refería a motivar de forma general e individual a todos los participantes, alentándolos en sus

dificultades, teniendo en cuenta sus aportes, garantizando escuchar sus opiniones, realizando explicaciones paso a paso a través de instrucciones generales y específicas, transmitiendo seguridad y confianza, fortaleciendo la interrelación maestro-estudiantes, dándose el tiempo de ir uno por uno, orientando su trabajo y aclarando las inquietudes.

*2.4.2.3 Diversión en clase y variedad de portadores de texto.* Sería importante dejar en claro que la valoración de la práctica pedagógica en lectura crítica, a partir de los elementos didácticos para la motivación, dejó a favor del proceso investigativo, que sí es posible divertirse en clases, como también motivar a los estudiantes a la lectura, con la presencia de variedad de textos. Dentro de este marco de ideas, “en su gran mayoría los textos fueron gestionados de acuerdo con los gustos de los estudiantes” (EDML. I8. G1). Se podría decir que el éxito de la motivación en cuanto al acercamiento de la lectura fue la posibilidad de presentarles a los estudiantes distintas noticias de temáticas de diferente índole, indagando previamente sobre los temas que les gustaría leer. Se logró su motivación, “porque tenían textos muy interesantes sobre animales y cosas que me gustan” (EDML. P3. S10); “los textos eran bonitos, hablaban de muchas cosas como el cuidado de la naturaleza, los animales y las fiestas de Pasto” (EDML. P3. S11.).

Los hechos revelan que los estudiantes disfrutaron de las actividades, ya que eran variables y no se encasillaban en acciones monótonas; cada sesión implicaba un reto para el maestro, porque ninguna clase repitió actividades; en ese sentido, la experiencia fue fructífera, “porque me divertí haciendo trabajos manuales y porque me explicaron de manera fácil” (EDML. P3. S3.). Cabe reiterar que nunca cesaron los mensajes motivacionales, “porque cada día nos motivaban a través de dinámicas y charlas para ser alguien en la vida” (EDML. P3. S5.), con base en la motivación intrínseca y el acompañamiento permanente que implicó que “el profesor nos explicó que leer es divertirse y las lecturas eran un reto para mí” (EDML. P3. S7.).

Ya se ha hablado de forma reiterativa sobre el tipo de motivación que se ejecutó con los estudiantes; nos permitimos ahora, referenciar el fundamento teórico que dio luces al investigador, para llevarles textos acordes con sus gustos, preferencias, necesidades y características, así:

Los estudiantes leen los textos que estén ligados a sus necesidades comunicativas; al aula son llevados aquellos textos cuyo significado se encuentra ligado a los requerimientos del momento. Se da lectura de los textos contruidos por los mismos compañeros; entre los estudiantes se lee textos diferentes que pueden ser intercambiados. El criterio para seleccionar los textos depende de su funcionalidad informativa-recreativa-científica. (Díaz y Echeverry, 2004, pp. 58-64).

Como resultado, es útil resaltar que en la propuesta para la contribución de la lectura crítica, fue de suma importancia la autoevaluación y autocrítica que se generó hacia las prácticas pedagógicas implementadas, porque se reconoció los factores que se debe resignificar y los que deben permanecer por su óptima incidencia en el aprendizaje, en un proceso constante de deconstrucción de la práctica pedagógica, y la reconstrucción de los elementos que no dieron resultado, según los aportes de la IAP de Restrepo (2006). Sin embargo, la evaluación que toca fondo en la misma práctica y genera motivación a seguir en la búsqueda constante de estrategias que hagan más agradable el aprendizaje de la lectura crítica, son los comentarios que se recibe de los estudiantes o lectores participantes de este arduo trasegar de la innovación pedagógica. Son verdaderamente los comentarios de los sujetos los que determinan los aportes al proceso investigativo.

**2.4.3 Línea de acción 3: Métodos y Técnicas para la lectura crítica de noticias.** Para terminar con los elementos didácticos, se da paso en tercero y último lugar, a la línea de acción: Métodos y técnicas para la lectura crítica, donde la valoración de la práctica pedagógica mediante la propuesta de metodología y técnicas de lectura crítica, dejó ver en las clases normales de lengua castellana y el trabajo de campo investigativo, la diferencia de un aprendizaje con talleres lúdicos y divertidos, con explicaciones paso a paso y motivación en sí mismos, con el dominio de habilidades en lectura crítica. Se evidenció mejoría en la lectura consciente, comprensión lectora y la generación de opiniones sobre algún texto. El esfuerzo investigativo sirvió para aprender a leer cualquier texto en cualquier contexto, ya que leer bajo la perspectiva de los educandos, sirve para todos los ámbitos de la vida. No obstante, se requiere más tiempo para que los estudiantes puedan dominar con fluidez la tipología

textual y validar la solidez del texto; baste lo anterior, para resumirlo con el siguiente organizador gráfico:

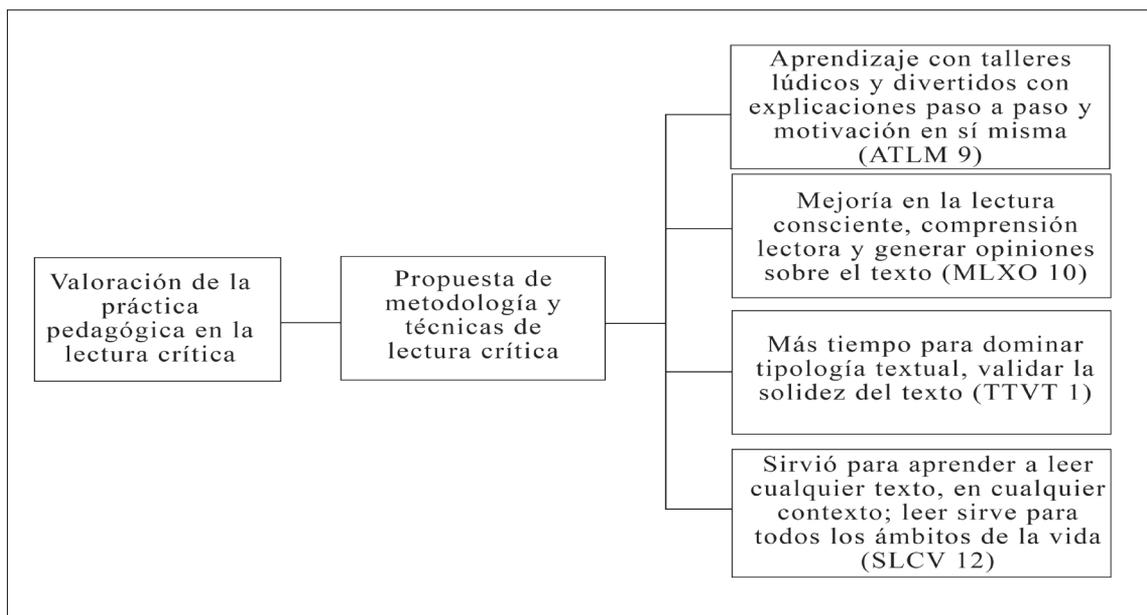


Figura 35. Taxonomía 13. La valoración de la práctica pedagógica en lectura crítica, mediante la propuesta de metodología y técnicas de lectura crítica.

2.4.3.1 *Talleres lúdicos y divertidos con explicaciones paso a paso.* De lo anterior se desprende que la valoración de la práctica pedagógica en la propuesta de metodología y técnicas de lectura crítica, permitió observar que el aprendizaje fue enriquecedor con talleres lúdicos, divertidos y con explicaciones paso a paso, para lo cual fue muy importante tomar un tiempo en la planeación de las estrategias, para pensar en la pertinencia de las técnicas de lectura crítica en los estudiantes de quinto de primaria, y hacer una relación entre la lectura crítica y la motivación, para determinar que no se puede hacer lectura crítica si no existe gusto e interés por esos procesos. Por esa razón, el “maestro investigador reflexiona sobre el manejo de los conceptos en los niños, la motivación y el aspecto actitudinal” (PMTL I3. G1.).

De aquí se desprende que la investigación determinó que las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura crítica, no podían ser un desarrollo netamente de habilidades lectoras, sino que se debía impregnar ese aprendizaje específico, de fundamentos motivacionales y de nuevas concepciones pedagógicas y de evaluación. Con ese tinte especial en la construcción de las estrategias, se logró observar “estudiantes motivados a la promoción de la lectura crítica, debido a la secuencia organizada de los talleres y el discurso apropiado, pues existe un lenguaje claro, producciones escritas, expresión oral y actividades de tipo lúdico” (PMTL I4. G1.).

Se debe considerar ahora que, para la consolidación de estrategias de enseñanza motivadoras, se tuvo que acudir a elementos didácticos claros, aspectos lúdicos para involucrar el juego en el aula de clases con dinámicas; de ese modo, los estudiantes hicieron notar que los “talleres nos enseñan de forma lúdica” (PMTL P1. S1.) y que salen de la rutina, porque “son diferentes en la presentación y algunas actividades son muy alegres” (PMTL P1. S8.), motivo por el cual se logró que “los talleres son más fáciles de entender y no son aburridos” (PMTL P1. S9); pero lo más importante, más allá del desarrollo del saber específico en estudiantes, fue la contribución hacia el ser de cada uno de ellos, acorde con la siguiente afirmación: “bien, porque enseñó cómo leer paso a paso, a creer en nosotros mismos y a respetar a los demás” (PMTL P1. S10.).

Hay que entender además que las clases desarrolladas, en todo momento afianzaron la confianza en sí mismos, bajo el discurso del maestro y los mensajes consignados en los talleres. Al principio de la intervención investigativa existió mucho miedo a fracasar, a cometer errores y poca confianza con el maestro; se evidenciaba estudiantes renuentes; se podía interpretar en su lenguaje, que el trabajo que se realizaba en un principio, era otra carga para ellos; es decir, otra suma de calificaciones; pero afortunadamente, se pudo llevar a la práctica una realidad: “un aula con un ambiente que fomente la autodeterminación y la autonomía está asociada con mayor interés y curiosidad, sentimientos de competencia, creatividad, aprendizaje conceptual y preferencia por los desafíos por parte de los alumnos” (Woolfolk, 2010, p. 381).

Según el discurso motivacional, con relación a los niveles complejos de lectura crítica, se requirió cautela y delicadeza por parte del profesor para retroalimentar los errores; si los estudiantes consideraban el error como sinónimo de fracaso, en vano serían los esfuerzos por acercarlos al texto; por el contrario, se tuvo que motivar desde los afectos particulares de cada estudiante.

2.4.3.2 *Lectura consciente, comprensión lectora y generación de opiniones sobre el texto.* Lo mencionado en los párrafos anteriores trajo consigo que la valoración de la práctica pedagógica mediante la propuesta de metodología y técnicas de lectura crítica, constituyera mejoría en la lectura consciente, en la comprensión lectora y en generar opiniones sobre el texto; por ende, teniendo presentes los primeros párrafos del capítulo de resultados, se empezará a través de la lectura, a notar un avance progresivo de lo que fue en el principio la realidad diagnosticada, hasta la puesta en escena de las estrategias innovadoras, ya que “se nota mayores aprendizajes en los estudiantes y dominio de habilidades de la lectura crítica” (PMTL I1. G1.), para lo cual “los estudiantes construyeron algunas habilidades para el tratamiento del texto bajo pasos y secuencias de la lectura crítica” (PMTL I2. G1.).

Frente a lo expresado, es necesario dejar en claro que los estudiantes, a través de las estrategias aplicadas, “sí logran realizar actividades de lectura inferencial y realizan conexiones en el texto; las actividades que ameritaron el nivel de lectura inferencial, fueron desarrolladas apropiadamente” (PMTL I5. G1.). Lo anterior es, sin duda alguna, un proceso que denotó avance, debido a que los estudiantes se encontraban en un nivel de lectura literal; con las estrategias se evidenció el paso a una lectura de construcción de significados. Y se debe expresar que “incursionan en descubrir el mensaje oculto y dar juicios de valor” (PMTL I6. G1.). Si bien al terminar la intervención en el aula no se logró lectores críticos a la perfección, es notable el proceso y el continuo mejoramiento en los estudiantes, frente a lo cual toma sentido el término de contribución que lleva consigo la esencia de esta investigación.

Al respecto, la intervención en el aula de clases hizo tomar conciencia a los estudiantes y al maestro investigador, que la enseñanza de la lectura crítica es un estilo de vida, más que un acto académico de momento; por ello se afianzó la concepción de una lectura pragmática, útil para la vida de los estudiantes y del maestro investigador, que sirve para desenvolverse en

cualquier contexto. Bajo la concepción de los estudiantes, el trabajo realizado estuvo dirigido a que “mejore haciendo lectura; también aprendí cómo debo evaluar el texto” (PMTL P2. S1.). Ellos referencian un mejoramiento constante en su proceso académico, lo cual llamó la atención de la existencia de un avance no solo en lengua castellana, sino en diferentes ámbitos: “mejoré en lengua castellana porque aprendí a leer paso a paso para comprender lo que está en el texto” (PMTL P2. S2.). Es decir, “en la forma como debo leer, para poder comprender” (PMTL P2. S3.).

Es en este punto donde se nota los avances que dejaron las estrategias innovadoras, porque llevó a los estudiantes a una nueva forma de hacer lectura, tal como lo mencionan: “en la forma como debo leer, para poder comprender” (PMTL P2. S3.). Y aún mejor, porque ponen en práctica lo que aprendieron, al punto de mencionar: “mejoré en español, porque aprendí a hacer lectura de manera personal, en silencio y buscando el mensaje del texto; es decir, comprender” (PMTL P2. S4.). Lo más significativo fue que “mejoré, porque ahora puedo escuchar a los demás y decir lo que pienso sobre lo que leí y lo que dicen mis compañeros” (PMTL P2. S11.).

Cabe hacer la relación que en el aula de clases se consideró a la lectura crítica como un aprendizaje transversal e importante para la vida, que permitía a los estudiantes ampliar su pensamiento y crear significados, para lo cual las estrategias pedagógicas y didácticas estuvieron basadas en un orden secuencial que iniciaba con las habilidades básicas y trascendía hacia las superiores. A su vez, se partió por reconocer los propósitos que tienen los autores al elaborar un texto, y que así conocieran que detrás del texto hay siempre un autor que “vive y escribe en un lugar del planeta y en un momento de la historia. El texto surge de su imaginario, de su mundo, de su comunidad, de su mirada sobre la realidad, sesgada, parcial, personal, por definición” (Cassany, 2006, p. 115).

Aún mejor, para que la lectura trascendiera de los muros del aula, fue necesario hacerles reflexionar a los estudiantes sobre: “después de leerlo, ¿qué vas a hacer con el texto?, ¿Replicarás o responderás?, ¿Al autor o a otra persona?, ¿Quién?, ¿Cómo?, ¿Por qué? Valora cuál puede ser la reacción más apropiada según tus intereses” (Cassany, 2006, p. 138). Y sin la necesidad de una clase específica para reconocer los beneficios de la lectura, fue a través de

las actividades permeadas por esta visión, que se generó en los educandos, el verdadero sentido de leer.

2.4.3.3 *Lectura de cualquier texto en cualquier contexto y para todos los ámbitos de la vida.* Desde esta perspectiva, la valoración de la práctica pedagógica mediante la propuesta metodológica y técnicas de lectura crítica, dejó ver que sirvió para aprender a leer cualquier texto en cualquier contexto, donde leer sirvió para todos los ámbitos de la vida, y bajo las explicaciones de los estudiantes se tornó evidente, “porque aprendí a leer y, como en todas las materias se lee, me sirve para sacar buenas notas” (PMTL P3. S1.). Indudablemente, ampliando una visión de lectura que solo pertenecía a la asignatura de lengua castellana ya que, “me sirvió para poder entender los mensajes que hay en toda parte y saber si las noticias son correctas” (PMTL P3. S3.). Y con relación a los aportes de la motivación, sirvió para comprometer a los estudiantes con su propio proceso de aprendizaje: “puedo comprender con facilidad y entiendo los temas, consultando cuando no entiendo” (PMTL P3. S4.).

Se comprende así, que se potencializó un valor pragmático a la lectura, haciéndola útil tanto en las actividades académicas, como en la vida misma. Eso quiere decir que “fueron muy útiles, sobre todo para entender los exámenes finales del periodo” (PMTL P3. S5.). O, “puedo leer un poco mejor, entendiendo lo que dice cada texto” (PMTL P3. S6.); “porque al leer para la vida, para informarme y para ser mejor persona” (PMTL P3. S7.). En este orden de ideas, los estudiantes tampoco dan por culminado su proceso y más bien, extienden sus intenciones de seguir aplicando lo aprendido en años posteriores: “me va a servir cuando pase a sexto, porque van a ver más lecturas y ya sé cuáles son los pasos para leer bien y entender con facilidad” (PMTL P3. S8.). También reconocen que las estrategias les otorgaron mayores oportunidades de entender los textos: “me sirvió para comprender las noticias y no creer todo lo que dicen; así, entender qué es verdadero y qué es falso” (PMTL P3. S9.). Y no dejarse convencer por un solo punto de vista, “porque aprendí a leer noticias, a saber cosas que aún no sé, que me sirven para las demás materias” (PMTL P3. S10.).

Se debe señalar ahora que las estrategias pedagógicas y didácticas estuvieron enfocadas en el desarrollo de la motivación y el interés por la lectura crítica; luego se concibió la necesidad de contribuir al desarrollo de la lectura, sin

necesidad de que este aprendizaje se constituyera en un requerimiento para la escuela; por el contrario, para que se convierta en una necesidad de la vida, aún más tratándose de la lectura, donde era supremamente necesario transformar las prácticas para generar acercamiento al texto.

Al respecto, lo esencial fue contribuirles a los estudiantes con técnicas para tratar los textos, donde pudieran preguntarse: “¿Qué buscas en el texto?, ¿Por qué lo lees?, ¿Qué esperas encontrar en él? Antes de empezar a leer, formula en pocas palabras lo que quieres saber, tener o sentir. Al terminar la lectura, pregúntate: ¿Lo he conseguido?, ¿Cómo?” (Cassany, 2006, p. 136) y así, darles la oportunidad para que comprendan que la lectura es un aprendizaje valioso para el trascurso de la vida, el cual los va a acompañar en todos los procesos académicos, como herramientas invaluable para poder defenderse en las situaciones que día a día encuentran.

*2.4.3.4 Tiempo para dominar la tipología textual y validar la solidez del texto.* Se anotará, sin embargo, que la valoración de la práctica pedagógica mediante la propuesta de metodología y técnicas de lectura crítica, dejó ver que se requiere más tiempo para dominar la tipología textual y validar la solidez del texto. Acorde con el acompañamiento permanente, “las técnicas que requieren más tiempo para que los estudiantes las puedan dominar, son: reconocer con facilidad la tipología textual a la cual pertenece determinado texto, validar la solidez del texto” (PMTL I7. G1.), haciendo la salvedad sobre que, si se continua con la misma práctica pedagógica implementada y todos sus matices previamente mencionados, los estudiantes lo podrán lograr, teniendo en cuenta que la intervención en el aula de clases se llevó a cabo en cuatro semanas, pero que las instituciones educativas le pueden dedicar más tiempo en un año escolar, porque:

La promoción de la lectura crítica implica un acompañamiento permanente; el maestro debe valerse de diferentes recursos didácticos acorde al desarrollo evolutivo de los estudiantes, de carácter recreativo, lúdico y de construcción de significados. Debe existir una planificación rigurosa del proceso, en especial de las estrategias que se desee emplear, motivar constantemente a los estudiantes por el gusto a la lectura y fundamentarse de manera correcta. (PMTL I10. G1.).

Según lo mencionado, se necesita asumir un compromiso frente a la formación de los estudiantes, y es la posibilidad de seguir explorando la tipología textual y continuar brindando experiencias para juzgar los textos; valdría la pena darle continuidad a la técnica

¿Qué tipo de texto estamos leyendo?, ¿es una noticia, una esquila, un prólogo, un blog?, ¿utiliza los recursos convencionales de cada género?, ¿sigue la tradición establecida? Cada género tiene sus propios parámetros, como predeterminadas funciones, recursos lingüísticos y roles del autor y el lector. (Cassany, 2006, pp. 125-126).

Lo anterior, con el propósito de que los estudiantes logren alcanzar los retos discriminados sobre los tipos de texto, para lo cual no se debe hacer una clase autónoma ni de diálogo dirigido; se debe implementar experiencias con diferentes textos para que relacionen con las diferentes tipologías existentes. Habría también que decir que hacer lectura crítica no es una tarea fácil, ni siquiera para el docente, quien debe ser cauteloso en las estrategias que implementa, ni para el estudiante, que debe desarrollar diferentes procesos cognitivos. No es un aprendizaje que se da de la noche a la mañana; es, por el contrario, un saber que se consolida a través de los conjuntos de grados, de forma secuencial, para lo cual, si las prácticas pedagógicas están bien orientadas con base en la motivación como primer elemento, se puede ver los cambios en la experiencia lectora de los estudiantes. ¡Maestros! la lectura crítica se desarrolla mejor si subyace en las estrategias de motivación y si se permea con un acompañamiento permanente.

Ha llegado el momento de decir que las estrategias pedagógicas y didácticas tienen retos por asumir en la formación de la lectura crítica; no se puede decir que el proceso en su totalidad se desarrolló y fue perfecto, pues es bien sabido que siempre, en todo proceso orientado por maestros, quedan retos por asumir, partiendo de la idea de que no hay recetas mágicas ni verdadera perfección.

En este caso, el reto está en fortalecer la apropiación y el desarrollo de las técnicas que permitan al educando realizar una adecuada discriminación de la tipología textual, como también llevar a buen fin la validación de la información del texto. En este sentido, es necesario reflexionar en la dificultad que supone el desarrollo de estas técnicas por parte de los estudiantes.

A partir del análisis se puede determinar que las principales dificultades pueden estar relacionadas con el nivel de lectura que los estudiantes han llevado a cabo por mucho tiempo en la escuela, el cual se establece en un nivel literal e inferencial. La puesta en marcha de acciones que permitan a

un lector ser consciente de una tipología textual y aún más, llevar a buen término la validación de la información de un texto, está sujeta a procesos de lectura más complejos, los cuales están determinados por una serie de procesos cognoscitivos de mayor nivel, que en lectores inexpertos pueden ser difíciles de apropiarse y desarrollar.

En concordancia, es importante comprender que si bien hay aspectos que necesitan ser fortalecidos en cuanto a la discriminación de la tipología textual y los mecanismos para validar la solidez del texto, también es oportuno indicar que la propuesta de metodología y las técnicas de lectura crítica aportan unas bases para la apropiación de herramientas que ayudan al educando a desarrollar una variedad de actividades cognoscitivas como: el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación y la asociación, acciones que son fundamentales para el dominio de la tipología textual y para dar paso a la validación de la información expuesta en los textos.

Como ya se ha dicho, la fase de lectura crítica intertextual es el nivel más elevado del proceso lector, ya que su puesta en marcha exige del lector una serie de procesos cognoscitivos muy complejos, que en lectores inexpertos o novatos pueden ser difíciles de apropiarse y desarrollar. En el caso de grupos de estudiantes o lectores que están formándose, aún en los niveles básicos de lectura, se hará muy complejo llegar a las funciones críticas y aún más a las intratextuales, puesto que para ello se debe ser diestro en los niveles básicos de lectura (literal - inferencial), al igual que contar con una cosmovisión más amplia, la cual es adoptada a través de la misma lectura y de la relación de ésta con la vida de cada persona.

Ahora bien, se debe decir que las limitaciones encontradas estuvieron en buscar el equilibrio entre la complejidad y la extensión de las lecturas, para que los estudiantes no cayeran en la desmotivación; por otra parte, si bien las evidencias en un proceso investigativo son muy importantes, se debe tener en cuenta que a los estudiantes nos les gusta el registro fotográfico, y se presta para la desnormalización en clases o en un distractor de la lectura consciente. También se puede considerar que hubiese sido más enriquecedor si las estrategias pedagógicas y didácticas hubieran ahondado en la importancia de leer las instrucciones antes de realizar cualquier actividad; muchos de los estudiantes pasaban al desarrollo, despreciando las instrucciones, factor que, en ocasiones, conllevó la desorientación en el proceso, buscando permanentemente resolver sus dudas a través del docente. Otro tanto habría

que decirse sobre el poco tiempo que hubo para dominar la tipología textual y aplicar técnicas para validar la solidez del texto.

Corresponde ahora hacer una salvedad, y es que si bien quedaron retos dentro de la aplicación de las prácticas pedagógicas y didácticas, no se puede despreciar el progreso que los estudiantes mostraron en tan poco tiempo, ni por el contrario, dejar de lado las experiencias que retroalimentaron la autorreflexión pedagógica, pues ahora, consolidando la descripción e interpretación de los resultados, ha nacido una nueva forma de enseñar la lectura crítica, que deberá seguir siendo cualificada y mejorada en vista de las necesidades y características de los estudiantes, a fin de ir transformando las prácticas pedagógicas tradicionales.

Finalmente, después de haber descrito e interpretado los resultados de la investigación en materia de la contribución al aprendizaje de la lectura crítica, se desea cerrar este capítulo, mencionando que uno de los resultados significativos en la realización de todo el proceso investigativo, fue el aprendizaje constante como investigadores, que dejó cada uno de los procesos vividos de principio a fin; fue realmente una satisfacción, trabajar el método de IAP, debido a que se constituyó en una oportunidad para autorreflexionar y autorregular las estrategias implementadas, lo cual exigió un esfuerzo muy grande, pero a la vez, muy enriquecedor. En este sentido, nuestro diagnóstico antes de iniciar la investigación era la pobre habilidad para desenvolvemos en el ejercicio de investigadores, pero ahora, con la mayoría de los procesos agotados, se puede decir que hemos potencializado nuestras habilidades como tales y como maestros de aula. Ha surgido en nosotros una nueva perspectiva sobre la importancia de la lectura, y hemos podido apropiarnos con mayor seguridad los fundamentos necesarios sobre la lectura crítica; de igual forma, hemos encontrado para nuestro quehacer docente, una nueva forma de enseñar que, a la luz de los resultados, es coherente y significativa. En suma, también existieron resultados para nuestro crecimiento personal, académico, profesional, que dejan por sentado, el compromiso de seguir fortaleciendo este nuevo discurso pedagógico y didáctico que nació de la presente investigación, para seguir contribuyendo donde sea que se encuentre nuestra labor docente, con la enseñanza de la lectura crítica.

### 3. Conclusiones

En este último capítulo de la investigación, se abordará las conclusiones, referidas a los aspectos más relevantes y a los aspectos más ventajosos, acorde a cada una de las preguntas específicas y la pregunta general de la investigación. También se planteará las recomendaciones para que los futuros investigadores o lectores de la investigación tengan la posibilidad de seguir el camino adecuado en las acciones de mejoramiento, logren conocer las sugerencias más importantes para seguir la ruta de la propuesta innovadora de investigación e incursionen en la aplicación del diseño metodológico expuesto en este estudio y, a su vez, abrir la posibilidad de generar dudas e incertidumbres para nuevos trabajos investigativos.

Para empezar, cuando el investigador se enfrente a conocer el estado actual interviniente en el interés y la motivación de la lectura crítica, se necesita el apoyo de la reflexión sobre las prácticas pedagógicas del docente, tanto a través de la observación y el registro de sus discursos pedagógicos, como de la praxis en el aula. También se requiere un diagnóstico sistemático y riguroso sobre la percepción de los estudiantes frente a las clases de sus profesores, ya que son ellos quienes se benefician o se perjudican de las estrategias pedagógicas y didácticas que existen en el aula; a su vez, ir registrando cómo es el orden lógico de las secuencias didácticas, para reflexionar sobre la pertinencia con relación al desarrollo del saber específico, el desarrollo evolutivo, las habilidades y destrezas que demanda el aprendizaje, así como la verificación de la motivación hacia la lectura crítica.

Como consecuencia de lo anterior, para conocer el estado actual de las necesidades de los estudiantes, es muy útil la aplicación de estrategias, ya que, en éstas, los estudiantes pueden consignar la visión que poseen sobre las prácticas pedagógicas; se puede decir que el uso de talleres de reflexión diagnóstica, es pertinente para lograr el propósito de enterarse de la situación actual.

Aparte de los aspectos relevantes mencionados, una acción ventajosa es, sin duda alguna, comenzar por autorreflexionar sobre las propias prácticas pedagógicas, para conocer las debilidades teóricas y didácticas que se posee como investigador, y así, en un proceso de autocrítica, satisfacer las falencias

para tomar mayor seguridad en el accionar investigativo. Desde ese punto de vista, se parte de lo personal para trascender a reconocer las debilidades y fortalezas de los demás; en este caso de los profesores, a través de una fase de deconstrucción proveniente del método de investigación, acción, pedagógica.

Ahora bien, para implementar estrategias pedagógicas y didácticas tendientes a mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la promoción de la lectura crítica, se hace necesario como aspecto relevante, tener a la mano insumos derivados de la reflexión diagnóstica, para saber en qué aspectos puntuales se debe mejorar, en los cuales debe existir un momento didáctico de planeación riguroso, apuntando los esfuerzos a satisfacer las necesidades y características particulares de los estudiantes, en pro de mejorar la enseñanza.

Del mismo modo, se debe romper los esquemas tradicionales en las prácticas lectoras, para incursionar en nuevos tipos de texto de carácter trasversal e interdisciplinario, como la noticia, procurando cautivar a los estudiantes, para lograr mejorar el aprendizaje de la lectura crítica, partiendo por la motivación y el interés por la lectura.

En consonancia, otro aspecto ventajoso es el uso de un discurso pedagógico contemporáneo que promueva prácticas lectoras significativas, con elementos didácticos, lúdicos y motivacionales, empleando talleres de aplicación y reflexión que permitan al investigador encontrar la práctica pedagógica adecuada y, a través del saber específico, reflexionar. Es decir, los talleres de aplicación y reflexión no deberán ser la receta mágica, sino una posibilidad para apelar a la flexibilidad y a la cualificación las veces que sea necesario, o cuando la reflexión permita ver que existen debilidades, dando importancia a cómo mejorar la intervención del maestro en el aula, para optimizar la enseñanza y a su vez el aprendizaje, mas no, pretendiendo desarrollar tajantemente un saber específico.

Así, pues, para lograr incidir con nuevas estrategias pedagógicas y didácticas en el interés y la motivación de los estudiantes en cuanto a promover la lectura crítica en noticias, es necesario un buen fundamento teórico sobre las concepciones pedagógicas, de enseñanza y aprendizaje de la lectura, al igual que dominar con seguridad el saber específico, partiendo por reconocer las necesidades existentes para conservar las fortalezas, pero

al mismo tiempo, para reconstruir las prácticas que menos favorecen el proceso de formación.

A esto se añade la aplicación de los momentos didácticos para consolidar las nuevas estrategias, donde se haga uso de la planificación para elaborar los planes de mejoramiento, la definición de los recursos, los materiales a ser empleados y los talleres pertinentes a las características de los estudiantes, permeados por elementos didácticos conceptuales, para no dejar de lado el saber específico de la lectura crítica, con elementos didácticos motivacionales, a sabiendas de que el proceso de aprendizaje de la lectura crítica se consolida con motivación hacia los textos y el interés por leer, dejando atrás la lectura impuesta y las actitudes de apatía. Los investigadores deben considerar que sin la base motivacional, difícilmente se construye lectura crítica; por eso deben, en una etapa final en la planificación, dejar tiempo para los elementos didácticos actitudinales, referidos en gran parte a la ética de la comunicación, el respeto por la palabra y la tolerancia a los argumentos, donde sea evidente que no se ha dejado de lado la formación humanística o axiológica en la contribución de la lectura crítica.

También se puede llegar a incidir con nuevas estrategias pedagógicas y didácticas, cuando la unidad didáctica compuesta por las estrategias de enseñanza, las estrategias de aprendizaje, la secuencia didáctica y las actividades, dejan un espacio para que el investigador reflexione sobre lo que hace en el aula de clases, verifique qué está saliendo potencialmente bien y qué está tomando un rumbo diferente de la formación significativa, ya que ello le ayudará a retroalimentar su práctica. Para llegar a ese propósito, son ventajosas las preguntas de autocrítica referidas a: ¿Lo aplicado e implementado es coherente con el desarrollo evolutivo de los estudiantes?, ¿El discurso dirigido es sencillo de entender?, ¿Las actividades son coherentes con un proceso secuencial de lo más fácil a lo más complejo?, ¿Qué elementos pedagógicos y didácticos no ayudan al aprendizaje?, ¿Qué elementos de las clases se salieron de las manos?, ¿En qué momento las estrategias no fueron funcionales?, ¿Qué vale la pena dejar y replicar?, ¿Qué se debe quitar o replantear?, ¿Cómo fue la contribución a la felicidad de los estudiantes?

Es significativo tener en cuenta que, para revisar las implicaciones de las estrategias pedagógicas y didácticas para la promoción del interés y la

motivación de la lectura crítica de noticias, sean verificadas las estrategias didácticas en la enseñanza de la lectura crítica, a fin de autorreflexionar sobre las acciones que fueron fructíferas y las que se debe replantear, donde el ejercicio de verificación deje herramientas al investigador, para seguir buscando estrategias adecuadas para el bien de los estudiantes.

Se puede insistir en la revisión de la secuencia didáctica en la enseñanza de la lectura crítica bajo el diario de campo y las apreciaciones de los estudiantes, para conocer con certeza la incidencia y la contribución realizada, sin dejar de lado la revisión de la efectividad de los elementos didácticos para la motivación de la lectura crítica, con el objetivo de conocer el grado de motivación que se generó en la afición por la lectura, y de qué modo sirvieron los discursos motivacionales en el desarrollo de la autoestima, el autoconcepto y la autoeficacia, en la medida en que se va verificando cómo se minimiza la ansiedad y la frustración ante los errores que se comente en el desarrollo de la lectura crítica.

Agregado a lo anterior, es muy ventajoso regresar la mirada sobre la propuesta metodológica y técnicas de lectura crítica, para considerar qué tanto aportan las teorías sobre el desarrollo de lectura en la formación de destrezas en los estudiantes para la comprensión de los textos, además de asociar las técnicas de lectura crítica que éstos llegan a dominar y las que se debe afianzar; en suma, es necesario hacer una valoración de la práctica pedagógica en lectura crítica, porque solo así se podrá determinar los retos y las potencialidades de la propuesta, asumiendo en todo caso, estrategias como el taller reflexivo diagnóstico y el diario de campo, para registrar las percepciones sobre el impacto de las propuestas innovadoras.

Para terminar el tema relacionado con las conclusiones, se debe destacar los aspectos más relevantes y ventajosos de la pregunta global del estudio investigativo, la cual vale la pena volver a mencionar, para conocer qué se interrogaba y cómo concluye ahora, finalizando los procesos: ¿Qué estrategias pedagógicas y didácticas puedo implementar para promover el interés y motivación por la lectura crítica de noticias, con los estudiantes de grado quinto sección doce de la IEM Luis Delfín Insuasty Rodríguez INEM sede Joaquín María Pérez?, frente a la cual se puede rescatar que lo más relevante se construyó a partir de la búsqueda de estrategias pedagógicas y didácticas

para motivar a los estudiantes a realizar lectura, desde la viabilidad de contribuir, más que desarrollar, la lectura crítica, para darle importancia a la práctica pedagógica adecuada, más que al desarrollo del saber específico.

No estará por demás relatar que los aspectos más ventajosos en la implementación de estrategias para la promoción del interés y la motivación por la lectura crítica, hacen alusión a la preocupación por las estrategias pedagógicas y didácticas en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura crítica, en los elementos didácticos conceptuales, los elementos didácticos motivacionales y de interés, los elementos didácticos actitudinales en la enseñanza y el aprendizaje, a partir de la elaboración de talleres reflexivos diagnósticos, talleres reflexivos de aplicación y talleres reflexivos de evaluación, con la premisa de un acompañamiento permanente bajo la caracterización de los gustos y preferencias de los estudiantes, para la incursión en textos novedosos y cautivadores, sin mencionar la importancia que deja la construcción permanente de redes de significado que parten por los saberes previos de los estudiantes.

Efectivamente, los aportes relevantes y ventajosos en las estrategias pedagógicas y didácticas para la promoción del interés y la motivación por la lectura crítica de noticias, radica en que el investigador proporcione experiencias lectoras para la identificación del propósito del autor, haciendo mucho énfasis en la intencionalidad de las noticias; así mismo, llevar a los educandos a la contextualización del texto, para que lo puedan apropiarse y comprender con mayor facilidad, sin dejar de lado la formulación de hipótesis, predicciones e inferencias, para asentar la realización de significados y abrir más la posibilidad para la interpretación y la comprensión.

No sobra decir que en la promoción del interés y la motivación por la lectura crítica, es necesario ampliar las prácticas lectoras para dejar de lado la formación tradicional, y trascender de la decodificación que persiste en la básica primaria, para llevar a los estudiantes a relacionarse con nuevas experiencias lectoras, donde puedan validar la solidez del texto, concebir diferentes posturas de pensamiento y lograr que construyan una visión de lectura con sentido pragmático, que puedan considerar útil para la vida, para dirigir el verdadero sentido de la lectura a través de actividades innovadoras que permitan dimensionar la importancia de leer.

Se debe considerar a las noticias, como textos significativos para la contribución a la lectura crítica, puesto que ofrecen una gama amplia de temas y situaciones contextualizadas que fácilmente atraen a los estudiantes; en ese sentido, la noticia es un tipo de texto transversal e interdisciplinario, por la gran apertura de temas de diferente índole, como es el caso de los deportes, la ciencia, la cultura, la sociedad, el universo, la naturaleza y muchos más. Por añadidura, se debe considerar que las noticias son textos adecuados para manejar el equilibrio entre la extensión y la complejidad.

Añádase a los aspectos relevantes y ventajosos, la facilidad para encontrar lecturas interesantes y llamativas para los estudiantes, que los cautiven por los datos curiosos que poseen, la óptima calidad de los escritos y su contenido gráfico; pero más aún, en la implementación de discursos motivacionales desde el inicio de las clases, en la exploración de los saberes previos y a lo largo de las sesiones, con un acompañamiento permanente en el desarrollo de los procesos, para canalizar el temor y la inseguridad a medida que los estudiantes se enfrentan con diferentes estrategias y técnicas para realizar lectura crítica, donde el error no se constituya en sinónimo del fracaso. Ante esto, el maestro debe garantizar que, en el desarrollo de las situaciones de aprendizaje, exista la comprensión de lo que deben realizar los estudiantes, a partir de instrucciones generales y claras para que comprendan los propósitos de las clases, de los talleres o de las actividades y en cuanto a las instrucciones particulares, que los estudiantes sepan fácilmente lo que deben realizar en el transcurso de las sesiones.

Sin embargo, se debe tener cuidado con las estrategias pedagógicas y didácticas para la discriminación de la tipología textual y la validación de los textos, porque estos aspectos necesitan más tiempo para su apropiación; por lo tanto, se debe replicar experiencias enriquecedoras que hagan posible que, a través de la interacción y la manipulación de los textos, los estudiantes dominen dichos temas, con mucha cautela por parte del docente, en cuanto a que no se remita a una clase de trasmisión y replicación para determinar los tipos de texto y las formas para validar una lectura, pues la idea es que a través de la experiencia y el acompañamiento permanente, se logre alcanzar esos pequeños retos.

Por ende, en el proceso de lectura, se debe seguir en la búsqueda constante de un espacio personal para la solución de inquietudes, donde se

pueda regular el mal comportamiento de algunos estudiantes, que dispersa a otros de los propósitos de la lectura, y termina influyendo en la baja comprensión, por lo cual se necesita insistir en el respeto y la actitud de escucha, puesto que, en una práctica de lectura crítica, también es relevante saber opinar y escuchar a los demás. Ante una situación así, es conveniente encontrar estrategias que posibiliten la participación equitativa de todos los involucrados, haciendo una transición evidente del mero desarrollo del saber específico, a la formación integral del saber conocer (lectura crítica), del saber hacer (técnicas de lectura crítica) y el saber ser, en la formación axiológica necesaria, que deben asumir los verdaderos lectores críticos.

Enseguida conviene mencionar los aspectos relevantes a considerar, para la puesta en marcha de las acciones de mejoramiento que se planteó en el presente estudio investigativo, y tratar las apreciaciones más valiosas del diseño metodológico y la proposición de nuevas preguntas, para próximas investigaciones.

Se quiere añadir que los investigadores o los profesores de aula que incursionen en nuevas estrategias pedagógicas y didácticas, para generar interés y motivación en lectura crítica, necesitan tener en cuenta que existe un método de investigación - acción - pedagógica, que les será de gran ayuda para deconstruir las prácticas pedagógicas actuales, partiendo por la autorreflexión de las propias prácticas, para luego reconstruirlas a través de aportes novedosos y generar una evaluación permanente de lo que se aplica en el aula de clases.



## Referencias

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994 “por la cual se expide la ley general de educación”. Bogotá, Colombia. Recuperada de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Díaz, L. y Echeverry, C. (2004). *Enseñar y aprender, leer y escribir. Una propuesta a partir de la investigación*. Bogotá, D.C., Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, 88-103.
- Estévez, C. (1996). *Evaluación integral por procesos. Una experiencia construida desde y en el aula*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Girón, S., Jiménez, C. y Lizcano, C. (2007). *¿Cómo hacer lectura crítica?* Bogotá D.C.: Universidad Sergio Arboleda.
- González, V. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: Pax México.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Maqueo, A. (2010). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: LIMUSA Noriega Editores.
- Marroquín, Y. M. y Valverde, O. (2017). *Concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas*. Pasto, Colombia: Editorial UNIMAR.
- Maya, A. (2007). *El taller educativo*. Bogotá, D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.





**L**a lectura crítica es un tema de interés en el ámbito educativo y pedagógico, dado que se ha convertido en una competencia genérica en el saber escolar y universitario que requiere hoy en día, una nueva concepción sobre su enseñanza y aprendizaje, para que aprender sea significativo para los estudiantes, especialmente si se toma como base la motivación y el interés por el acercamiento a los textos, lo cual será el asiento del éxito para contribuir con el uso de estrategias o técnicas de lectura crítica. La educación actual necesita un giro considerable en la búsqueda de las prácticas pedagógicas asertivas y alternativas, que permitan reflexionar sobre la praxis en el aula, donde sea evidente el equilibrio sobre las concepciones pedagógicas y el saber específico, en la medida en que se busca una formación integral.



Universidad Mariana  
Calle 18 No. 34-104 San Juan de Pasto  
<http://www.umariana.edu.co/EditorialUnimar/>