

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y
MEDIA ACERCA DE LA LECTURA CRÍTICA Y SU RELACIÓN CON LAS POLÍTICAS
EDUCATIVAS DE LECTURA**

DIANA JULIETH GÓMEZ RINCÓN

**Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de
Magister en Educación**

Asesor

ELSA MARÍA ORTIZ CASALLAS

Doctora en Educación

**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
IBAGUÉ- TOLIMA**

2020



UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN



ACTO DE SUSTENTACION TRABAJO DE GRADO

Fecha : 14 de agosto de 2020
Hora : 5:30 p.m.
Lugar : Sustentación Virtual

PROGRAMA

1 Presentación:

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN
BÁSICA Y MEDIA ACERCA DE LA LECTURA CRÍTICA Y SU RELACIÓN CON
LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LECTURA**

AUTOR: DIANA JULIETH GÓMEZ RINCÓN

**JURADOS: JHON EDWIN TRUJILLO
ANAIS YANED RIVERA MACHADO**

1. Reseña Biográfica
2. Exposición del autor (20 minutos)
3. Intervención y preguntas del jurado.
4. Intervención y aclaraciones del director.
5. Deliberación del jurado.
6. Lectura del acta de sustentación.

Barrio Santa Elena – Ibagué Colombia. Tel. directo 2668912
A.A. 546 – PBX 644219 – FAX (982) 644869 – 9800665348



UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN



23

ACTA DE SUSTENTACION PUBLICA Nº 020
SEMESTRE A-2020

Siendo las 5:30 p.m., del día 14 de agosto de 2020 se reunieron en sesión virtual el estudiante, los jurados y el Director del trabajo de grado e invitados al acto de sustentación:

TITULADO:

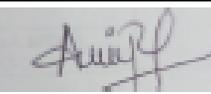
REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA ACERCA DE LA LECTURA CRÍTICA Y SU RELACIÓN CON LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LECTURA

La calificación otorgada por el jurado a la sustentación es la siguiente:

JURADO NOMBRE	JHON EDWIN TRUJILLO	CALIFICACION	4.9
JURADO NOMBRE	ANAIS YANED RIVERA MACHADO	CALIFICACION	4.9

Siendo las 6:45 p.m., se cerró el acto de sustentación.

En constancia se firma:

JURADO NOMBRE	JHON EDWIN TRUJILLO	FIRMA	
JURADO NOMBRE	ANAIS YANED RIVERA MACHADO	FIRMA	



UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN



33

FORMATO PARA CALIFICACION DE TRABAJOS DE GRADO

FUNCIONES	CALIFICACION ASIGNADA
1. Aspectos de estilo y presentación	4.9
2. Marco teórico y actualización de conocimientos.	4.9
3. Método y técnicas adecuadas o de Innovación en la metodología.	4.9
4. Relevancia científica y/o tecnológica e importancia socioeconómica de los resultados y recomendaciones.	4.9
NOTA FINAL	4.9

La calificación numérica equivale a la siguiente escala cualitativa así: Una nota definitiva menor de tres coma cero (3.0) equivale a REPROBADO; Entre tres coma cinco (3.5) y tres coma nueve (3.9) APROBADO, entre cuatro coma cero (4.0) y cuatro coma cuatro (4.4) SOBRESALIENTE, y entre cuatro coma cinco (4.5) cuatro coma nueve (4.9) MERITORIO y cinco coma cero (5.0) LAUREADO, esta calificación se hará efectiva dando cumplimiento a los Artículos 128 y 129 del Reglamento Estudiantil Acuerdo 051 del 8 de agosto de 1990.

COMENTARIO DEL JURADO CALIFICADOR: Es un trabajo que demuestra una solidez desde el marco teórico, metodológico y por tanto aporta significativamente al campo del conocimiento desde la lectura Crítica. ¡Felicitaciones!

CALIFICACION CUALITATIVA: MERITORIO

NOMBRE DEL JURADO

JHON EDWIN TRUJILLO

FIRMA

ANAIS YANED RIVERA MACHADO

FIRMA

NOMBRE DEL ESTUDIANTE

DIANA JULIETH GOMEZ RINCON

FIRMA

NOMBRE DEL DIRECTOR TRABAJO DE GRADO

ELSA MARIA ORTIZ CASALLAS

FIRMA

AGRADECIMIENTOS

La autora de este trabajo expresa sus agradecimientos:

A Dios, único posibilitador de todos mis éxitos, quien me alentó diciéndome: “Sé fuerte. Toma coraje. No te intimides. No lo pienses dos veces porque Dios va delante de ti. Él está allí mismo contigo. Él no te defraudará ni te abandonará”. (Deut. 31:6).

A mi madre, mi más grande ejemplo de amor, tenacidad, esfuerzo y trabajo, y quien con paciencia, al igual que el resto de mi familia, soportó mis ausencias en espacios de esparcimiento donde no pude estar debido a mi dedicación a la maestría.

A mis amigos cercanos que estuvieron al tanto de mis esfuerzos y avances, especialmente a mi mejor amiga Viviana, quien me brindó su apoyo y motivación constante, a pesar de que no siempre estaba disponible para compartir en muchos momentos.

A la Dra. Elsa María Ortiz Casallas, mi directora de tesis, quien me contagió de pasión por la investigación y la escritura, me orientó desde el inicio, me corrigió permanentemente y me alentó a seguir en medio de todas las vicisitudes que se me presentaron en el camino. Mi admiración y respeto totales.

A mis compañeras de línea, especialmente a Sylvana y Victoria, quienes me acogieron con cariño y con quienes surgió una bella amistad.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Factores de la pedagogía de la literacidad crítica según Medlock (2018).	45
Tabla 2. Políticas educativas colombianas.	60
Tabla 3. Cuadro de la población	75
Tabla 4. Distribución de la muestra y los instrumentos	75
Tabla 5. Representaciones sociales halladas	77
Tabla 6. Tabla de frecuencias de la técnica gráfica	79
Tabla 7. Tabla de frecuencias de la técnica narrativa	82
Tabla 8. Tabla de frecuencias del grupo de discusión	83
Tabla 9. Tabla de frecuencias de la jerarquización de palabras	84
Tabla 10. Tabla de frecuencias de la pregunta sobre metodologías para enseñar lectura crítica	107
Tabla 11. Tabla de frecuencias de la pregunta sobre tipologías textuales usadas por los docentes en sus clases de lectura crítica	108
Tabla 12. Tabla de frecuencias de la pregunta sobre material de apoyo pedagógico usados por los docentes en sus clases de lectura crítica	108

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa de las raíces del concepto de literacidad crítica	38
Figura 2. Caricatura extraída de <i>Mafalda 12</i> .	64
Figura 3. Momentos de la investigación	76
Figura 4. Configuración de la primera representación social	78
Figura 5. Dibujo de la técnica gráfica, P3	79
Figura 6. Dibujo de la técnica gráfica, P10	80
Figura 7. Dibujo de la técnica gráfica, P13	80
Figura 8. Dibujo de la técnica gráfica, P17	80
Figura 9. Dibujo de la técnica gráfica, P1	81
Figura 10. Dibujo de la técnica gráfica, P5	81
Figura 11. Dibujo de la técnica gráfica, P4	81
Figura 12. Configuración de la segunda representación social: <i>analizar, comprender y argumentar</i> .	96
Figura 13. Dibujo de la técnica gráfica, P2	97
Figura 14. Dibujo de la técnica gráfica, P11	97
Figura 15. Dibujo de la técnica gráfica, P16	97
Figura 16. Dibujo de la técnica gráfica, P8	98
Figura 17. Dibujo de la técnica gráfica, P12	98

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	12
1. JUSTIFICACIÓN	14
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	16
3. ANTECEDENTES	18
3.1. METODOLOGÍA, ANÁLISIS DOCUMENTAL Y RESULTADOS	18
3.2. REPRESENTACIONES SOCIALES DE LECTURA CRÍTICA	19
3.3. POLÍTICAS EDUCATIVAS.....	23
3.4. CONCLUSIONES.....	25
4. OBJETIVOS	26
4.1. OBJETIVO GENERAL	26
4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	26
5. MARCO TEÓRICO	27
5.1. REPRESENTACIONES SOCIALES	27
5.2. LECTURA CRÍTICA (LITERACIDAD CRÍTICA).....	30
5.3. DIDÁCTICA DE LA LECTURA CRÍTICA.....	41
5.4. REPRESENTACIONES SOCIALES: POSIBLE RUTA A UNA TRANSFORMACIÓN DIDÁCTICA.....	56
5.5. POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LECTURA EN COLOMBIA	57
6. DISEÑO METODOLÓGICO	70
6.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	70
6.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	71
6.3. POBLACIÓN Y MUESTRA	73

6.4. MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	74
7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	76
7.1. PRIMERA REPRESENTACIÓN: LECTURA CRÍTICA ES IR MÁS ALLÁ DEL TEXTO	77
7.2. SEGUNDA REPRESENTACIÓN: LECTURA CRÍTICA ES ANALIZAR, COMPRENDER Y ARGUMENTAR	94
7.3. OTRAS REPRESENTACIONES SOCIALES	104
7.4. DIDÁCTICA DE LA LECTURA CRÍTICA	106
7.5. REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES SOBRE LECTURA CRÍTICA Y SU RELACIÓN CON LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LECTURA EN COLOMBIA	113
8. CONCLUSIONES	121
RECOMENDACIONES	126
REFERENCIAS	127
ANEXOS	137

RESUMEN

Esta investigación fue realizada en Honda, Tolima, con 20 profesores de lengua castellana de educación básica y media de las 6 instituciones educativas públicas presentes en la ciudad. El objetivo fue identificar, en primer lugar, las representaciones sociales que tienen los docentes acerca de la lectura crítica desde una metodología cualitativa con un enfoque etnográfico utilizando la técnica gráfica, la jerarquización de palabras, encuesta y grupo de discusión como instrumentos de recolección de datos; posteriormente se establecieron relaciones entre la información recopilada y las políticas colombianas de lectura, concepto al cual se hizo una aproximación documental. En el marco teórico se usaron los postulados de Brian Street (1984, 2004), Allen Luke (2012), Casey Medlock (2018), Daniel Cassany (2003, 2010, 2015, 2017, 2020), Virginia Zavala (2004), entre otros, para el concepto de lectura crítica o literacidad crítica; Jean Claude Abric (1994, 1987, 2001), Denise Jodelet (1986, 2006) y otros para representaciones sociales; Stella Serrano (2007, 2008, 2014), Case Medlock (2018) y otros para didáctica de la lectura crítica; sobre políticas colombianas de lectura se partió de Martha Cecilia Herrera e Infante Acevedo (2004), así como de los documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional y del Ministerio de Cultura. Las representaciones sociales halladas se relacionan con las habilidades argumentativas y de pensamiento crítico, la lectura comprensiva, y aún más con el enfoque de evaluación de las políticas económicas que con los postulados teóricos de literacidad crítica.

Palabras clave: Representaciones sociales, lectura crítica, literacidad crítica, didáctica de la literacidad crítica, políticas de lectura colombianas.

ABSTRACT

This research was made in Honda, Tolima with 20 teachers from Spanish language from primary and high school education from the 6 public schools present in the city. The goal was to identify, in the first place, the social representations that teachers have about critical reading from a qualitative methodology with an ethnographic approach using the graphic technique, hierarchical words organization, and inquiry and discussion group as data gathering instruments. Afterwards, were established relations between gathered information and Colombian reading policies, concept to which it was made a documentary approach. In the theoretical framework were used postulates from Brian Street (1984, 2004), Allen Luke (2012), Casey Medlock (2018), Daniel Cassany (2003, 2010, 2015, 2017, 2020), Virginia Zavala (2004), among others for the critical reading or critical literacy concept. Jean Claude Abric (1994, 1987, 2001), Denise Jodelet (1986, 2006) among others for social representations; Stella Serrano (2007, 2008, 2014), Case Medlock (2018) including others for critical literacy; reading Colombian policies based on Martha Cecilia Herrera and Infante Acevedo (2004), as well as official documents from National Education Ministry and Culture Ministry. The social representations found relate to the argumentative and critical thinking skills, comprehensive reading and even more to the assessment approach from economic policies than to theoretical postulates from critical literacy.

Keywords: Social representations, critical reading, critical literacy, critical literacy didactics, Colombian reading policies.

INTRODUCCIÓN

Lo que quieras en un Estado, implántalo en la escuela

Proverbio irlandés

Persistiendo los bajos resultados en las pruebas de lectura a nivel nacional e internacional, sigue siendo este un campo de investigación que debe ser explorado desde todas las aristas para identificar sus razones y delinear posibles soluciones; los estamentos encargados e involucrados han querido implementar diversas estrategias para incrementar los puntajes obtenidos en estas pruebas, pero hasta el momento no han dado un resultado satisfactorio. Es por esto que resulta prometedor indagar en los actores que median entre los objetivos a lograr en educación y aquellos que presentan las pruebas: los docentes. Resulta bastante útil, no solo saber cómo se está enseñando la lectura crítica en las aulas, lo cual se restringiría a una visión utilitaria e instrumentalista, sino que vale la pena dar una mirada a lo que impulsa sus prácticas: sus representaciones sociales, aquello que subyace en lo implícito de sus discursos, las creencias que determinan sus actuaciones. Podríamos preguntarnos, por ejemplo ¿cómo se puede medir un punto de vista subjetivo a través de una prueba estandarizada? O, por otro lado, ¿desde qué enfoque se está tratando de fortalecer esta competencia en los colegios? ¿Qué representaciones sociales tienen los docentes sobre lectura crítica? ¿Qué tanto podrían estar influyendo estas representaciones en la didáctica de la lectura crítica y, por consiguiente, en los resultados que los estudiantes presentan en las pruebas Saber 11?

El objetivo general de este trabajo es identificar las relaciones entre representaciones sociales de lectura crítica que tienen los docentes de lengua castellana y las políticas educativas de lectura de la educación básica y media acerca de la lectura crítica; esto se pretende lograr a través de la descripción, en primera instancia, de las representaciones sociales que los docentes tienen acerca de la lectura crítica, desentrañar aquellas creencias latentes sobre las que probablemente no han logrado

reflexionar debido a que están, precisamente, ocultas en medio de unas rutinas que se han mecanizado a través del tiempo y de la experiencia. Es preciso, a su vez, determinar los marcos referenciales que tienen los docentes acerca de la lectura crítica, pues sobre el docente, como intelectual de la educación, recae la responsabilidad de ostentar, más que títulos, conocimientos arraigados y formados gracias a la capacitación, estudio y apropiación, y que le deben servir como sustento del enfoque crítico que, según Freire, debe darle a su enseñanza; en este sentido, también se da una breve mirada a los conocimientos didácticos de la lectura crítica plasmados en sus prácticas de aula. Una vez referidas las representaciones sociales y los marcos teóricos que sobre la lectura crítica tienen los docentes, se podrán establecer relaciones entre aquellos y las políticas educativas de lectura en Colombia, toda vez que es el gobierno el garante del derecho a la educación de los ciudadanos y, por lo tanto, los docentes que enseñan en las instituciones públicas llevan en su discurso y sus prácticas aquello que el Estado desea implantar en las escuelas y, por esto, perpetuar en la sociedad.

El presente documento está estructurado en nueve capítulos: Los dos primeros complementan esta introducción presentando la justificación y el planteamiento del problema de investigación. El tercer capítulo contiene los antecedentes de este estudio, describiendo la metodología usada, las categorías de rastreo y las conclusiones que se establecieron; luego, el cuarto capítulo expone los objetivos de investigación. El marco teórico que sirve de soporte y análisis del corpus está descrito en el quinto capítulo, donde se entregan los postulados teóricos respecto a las categorías de representaciones sociales, lectura crítica o literacidad crítica, didáctica de la literacidad crítica, se genera una reflexión teórica respecto a la pertinencia del estudio de las representaciones sociales y sus aportes a la didáctica, y se da una mirada a las políticas de lectura en Colombia. El capítulo siguiente delinea la metodología usada, el séptimo da cuenta del análisis a través de las categorías establecidas desde el inicio del estudio, y finalmente los dos últimos capítulos reúnen las conclusiones y recomendaciones sugeridas.

1. JUSTIFICACIÓN

El Estado colombiano ha establecido una serie de políticas educativas que persiguen la meta “Colombia, la mejor educada en el 2025” (Ley 1753 de 2015); durante los últimos 15 años, se han venido implementando una serie de acciones que van encaminadas a mejorar la calidad de la educación básica y media, cuyos niveles son evaluados a través de distintos mecanismos y uno de ellos es la prueba Saber 11; con el fin de elevar dichos resultados, el gobierno ha implementado programas como Todos a Aprender, el cual se enfoca en fortalecer dos áreas del conocimiento que son matemáticas y lenguaje, cuyos lineamientos curriculares han sido rediseñados en varias ocasiones.

En el área de lenguaje se definieron unos estándares básicos en el año 2005 (Revolución educativa, bajo el gobierno de Uribe Vélez), los cuales siguen vigentes; posteriormente se han elaborado algunas especificaciones en cuanto al logro de dichos estándares, tales como los Derechos Básicos del Aprendizaje y recientemente las mallas curriculares, ambos bajo el gobierno de Santos; del mismo modo, en el año 2014 las pruebas Saber 11 sufrieron una modificación en su estructura, siendo renombrada el área de lenguaje como lectura crítica. Esto deja ver que la enseñanza de la lectura en los establecimientos educativos de básica y media no podía seguir siendo igual, pues debía comenzar a alinearse a lo exigido por el Ministerio de Educación Nacional. La prueba de lenguaje ya no sería únicamente diseñada para evaluar la comprensión literal y referencial de un texto ni para revisar la memorización de datos relacionados con la lingüística o la literatura, sino que evaluaría la capacidad crítica de los educandos al enfrentarse a textos continuos y discontinuos de diversos géneros; sin embargo, es probable que se hayan hecho dichos cambios en la prueba sin haber capacitado lo suficiente a los encargados de preparar a los estudiantes para presentar dichas pruebas: los docentes.

Aunque según el ICFES (2016) los resultados en lectura han venido mejorando (se pasó de 49.7 puntos en 2015 a 52.6 en 2016 en las Pruebas Saber, y en las pruebas

internacionales PISA, practicadas en 2015, se subió en 22 puntos), algunos estudios mostraron que los estudiantes universitarios de primer semestre presentan muy bajos niveles en lectoescritura (Redlees, 2015). Es necesario, entonces, indagar sobre qué representaciones sociales manejan los docentes de educación básica y media acerca de la lectura crítica, qué concepciones están fundamentando su labor para orientar a los estudiantes y llevarlos a desarrollar su capacidad de análisis crítico; en otras palabras, es imperante identificar las representaciones sociales de los docentes acerca de la lectura crítica, con el fin de establecer qué relación hay entre aquellas y las políticas públicas en materia de lectura.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Encuesta Nacional de Lectura realizada en 2017 evidencia que los colombianos leyeron un promedio de 5,1 libros durante los anteriores 12 meses. No obstante, en el 2018, en un artículo de la revista Semana, se contradijeron estos datos al decir que la cifra es errada. “El número de libros que en promedio leemos los colombianos es de 2,7. Sin embargo, para “inflar” estadísticamente este dato, se eliminó a los colombianos que no leen ningún libro al año, que son la mitad de la población”. A pesar de esto, lo cierto es que el promedio de 2,7 es mayor que el de 1,9 y, termina el artículo con una reflexión: los colombianos estamos leyendo un poco más.¹

Pero no es suficiente con leer, es necesario pensar sobre lo leído y elaborar ejercicios de análisis crítico; en este aspecto aún hay muchas carencias en los lectores colombianos, puesto que así lo evidencian los estudios realizados por algunas universidades, que demuestran que muchos estudiantes universitarios de primer semestre no saben elaborar un texto argumentativo, proceso evidentemente crítico y propositivo que se enriquece conforme se desarrollan y cultivos buenos hábitos de lectura.

Teniendo en cuenta que los planteles educativos son los directamente encargados del fomento de la lectura y de capacitar a los estudiantes para desarrollar procesos de lectura crítica, se hace necesario examinar qué piensan los docentes sobre lectura crítica, cómo llevan a cabo estas prácticas pedagógicas, qué piensan los estudiantes sobre lectura crítica y sus prácticas y qué resultados arrojan las pruebas internas y externas de lectura en las instituciones. Lo anterior se debe contrastar con las políticas educativas, no solo con el fin de evaluar qué tanto se están logrando y cuánto falta hacer para llegar a las metas propuestas, sino para establecer cuáles son aquellos factores que están impidiendo una mejor formación de lectores críticos y autónomos. Aquellos

¹ <https://www.semana.com/Item/ArticleAsync/563049?nextId=563060> 4 de septiembre de 2018

que a través del análisis de diversos textos deberían estar adquiriendo, no solo conocimiento teórico o datos inconexos, sino las competencias suficientes para actuar como ciudadanos en una democracia que exige altos niveles de lectura de las realidades que les rodean, el reconocimiento de los discursos opresores, con la capacidad argumentativa suficiente para proponer nuevos discursos que impacten la pasividad de una sociedad donde al parecer los educandos se están preparando para cumplir con unos estándares y directrices dadas por unas políticas educativas enmarcadas con ciertos intereses económicos y políticos que convienen a unos pocos.

El propósito de este estudio etnográfico es identificar las representaciones sociales de lectura crítica en docentes de lengua castellana y relacionarlas con las políticas de lectura de educación básica y media. Como instrumento de recolección de datos se utilizaron técnicas gráficas, encuestas y grupos de discusión.

3. ANTECEDENTES

Para la elaboración de este estado del arte se quiso dar respuesta al interrogante: ¿de qué manera se han relacionado los conceptos de representaciones sociales, lectura crítica y políticas educativas en los trabajos de investigación adelantados en el campo de lenguaje? A través del análisis de los escritos hallados se pudo establecer que la intención de los investigadores en cuanto a la lectura crítica estuvo, en un principio, especialmente enfocada en la intervención de los contextos educativos observados; esto con la pretensión de aportar estrategias que condujeran a las instituciones a obtener unos mejores resultados en las Pruebas Saber de lenguaje. Sin embargo, y probablemente debido al desarrollo que ha tenido durante las últimas dos décadas (Ortiz, 2011), la observación del mismo tema, hecho desde la perspectiva de las representaciones sociales, toma un rumbo interesante quizá debido al impacto que ellas causan y que describe Niño (2015):

La teoría de las representaciones sociales logra establecer una mirilla desde donde la representación social se involucra como elemento ternario que, al intervenir como mediación que opera sobre las estructuras de comportamiento y de comunicación entre los sujetos, tiene una incidencia sobre las maneras como una comunidad elabora y reelabora su conocimiento de la realidad, así como efectúa una incidencia directa en sus prácticas (p. 13)

3.1. METODOLOGÍA, ANÁLISIS DOCUMENTAL Y RESULTADOS

El desarrollo de este estudio comprendió, en primer lugar, el momento heurístico de esta investigación, el cual se delimitó en el período de 2014 al 2019, debido a que fue a partir de esta fecha cuando se comenzaron a introducir cambios significativos en Colombia en cuanto las Pruebas Saber 11 en el ámbito de lenguaje, a su vez que en adelante se denominó lectura crítica, modificando también los aspectos a evaluar a los estudiantes.

Se utilizaron cuatro categorías de rastreo: Representaciones sociales y lectura crítica, lectura crítica, didáctica y políticas educativas colombianas. Así mismo, se siguió el criterio de reconocer los objetivos, marcos teóricos y metodológicos. Se tuvieron en cuenta trabajos, no solo del contexto nacional, sino también local (relativo a la región del Tolima) e internacional, de ahí que se lograron recopilar cuatro tesis de maestría del ámbito local y una del nacional, un artículo de investigación nacional y uno internacional, un artículo de revisión nacional y uno internacional, una tesis de doctorado nacional y una internacional.

El momento hermenéutico de este estado del arte se adelantó a través de la lectura, análisis, interpretación y clasificación de las fuentes investigadas, sistematizando los aspectos de mayor interés en fichas analíticas que permitieron, a su vez, llevar a cabo un proceso de comparación entre ellas.

Casi el 85% de los problemas planteados en los trabajos hallados están enfocados en las representaciones sociales que los docentes tienen acerca de lectura, lectura crítica y didáctica. El porcentaje restante de los documentos encontrados están enfocados en el análisis del impacto de las políticas públicas en los contextos reales de enseñanza. Si bien no se halló una investigación que logre evidenciar el alcance que han tenido las políticas colombianas de lectura en los contextos reales de enseñanza, se encontraron investigaciones interesantes que será pertinente observar a partir de dos elementos clave: las representaciones sociales de lectura crítica y las políticas educativas.

3.2. REPRESENTACIONES SOCIALES DE LECTURA CRÍTICA

En cuanto a las representaciones sociales que los docentes tienen acerca de lectura crítica se pudo establecer que aproximadamente el 60% de los trabajos establecieron sus objetivos con miras a identificar aquellas que tienen los docentes acerca de conceptos relacionados tales como lectura, lectura crítica, y lectura y escritura. Un menor porcentaje procuró identificar las representaciones sociales que tienen los docentes acerca de la didáctica de la lectura y lectura crítica. El 91% de las investigaciones es

cualitativa; de estas, los enfoques primordialmente son etnográficos y sociocultural y crítico, los métodos más usados el estudio de caso y heurístico, y los instrumentos más recurrentes son, en su orden, entrevistas, diario de campo, grupo de discusión, encuestas, análisis documental y una de las investigaciones aplicó la técnica gráfica.

En el ámbito regional, las investigaciones relacionadas con este tema tuvieron algunos enfoques específicos; es el caso del trabajo de Rodríguez (2017), llamado *Representaciones sociales de la lectura crítica en docentes de secundaria - su relación con la formación de ciudadanía*, siendo un estudio en la zona rural que buscaba identificar las representaciones de veinte docentes del municipio de Santa Isabel en el Tolima y cómo estas se evidenciaban en los procesos de formación política de los individuos. Con una metodología cualitativa, el estudio llega a la conclusión de la necesidad de repensar la lectura concebida desde la idealización. Ser más coherentes entre lo que se dice y lo que se hace, ya que prevalecen prácticas conductistas y pasivas que representan la idea clásica de ciudadanía, para vivir funcionalmente en la sociedad, es decir, lo que se dice no se hace. Los docentes tienen concepciones constructivistas y prácticas conductistas o transmisionistas. Se comienza a ver, entonces, un hilo conductor entre los resultados de las investigaciones, puesto que en reiteradas investigaciones se observan conclusiones relacionadas. Es el caso del artículo de investigación de la autora Gloria Smith Avendaño de Barón (2016), derivado de un proyecto realizado en el grupo de investigación GIESCAH y clasificado en categoría B por Colciencias, en donde se hizo un estudio exploratorio en una institución pública de la ciudad de Tunja, donde detectó que los docentes no tienen claridad en el concepto de lectura crítica, les falta capacitación para la enseñanza de la misma y por lo tanto sus prácticas van en contravía de lo establecido por los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional en cuanto a la instrucción en este aspecto.

A pesar de que los anteriores trabajos obtuvieron descubrimientos algo similares, es importante resaltar que las metodologías y marcos teóricos usados se diferencian bastante entre ellos. Por un lado, Rodríguez (2017) se valió de la categoría de representaciones sociales y, por tanto, de las teorías de autores muy representativos

tales como Serge Moscovici, Denise Jodelet, Jean Claude Abric, Pereira y Di Stefano, y, recientemente en el contexto nacional, Elsa María Ortiz; en cambio Avendaño (2016), con todo y su objetivo de indagar en lo que los docentes saben de lectura crítica, no trabajó ninguna categoría conceptual referida a representaciones sociales, prácticas o teorías implícitas. De igual manera se ve un débil diseño metodológico en este trabajo, pues no se hace triangulación de la información debido a que tan solo se trabajó un instrumento de recolección de datos (encuesta únicamente de cuatro preguntas); siendo así, no se puede contrastar, comparar y analizar con mayor certeza, yendo también en contravía con los métodos de investigación de las representaciones sociales (Abric, 2001). Esto también es un obstáculo para alcanzar otro de los objetivos de la investigación mencionada, que es brindar algunas reflexiones al respecto, pues hay pocos insumos para lanzar conjeturas y recomendaciones.

La mayoría de resultados indica que los docentes conciben la lectura desde dos enfoques: una como mecanismo de transmisión (evidenciada en prácticas mecánicas) y otra como de transformación del sujeto (evidenciada en discurso). Estas dos posiciones se hallan en contradicción en los docentes. Sobre esto Niño (2015) realizó un aporte muy interesante en su tesis titulada *Representaciones sociales desde el docente y sus implicaciones en la didáctica literaria en el género de cuento*, donde enuncia el principio de contraposición latente como un estado transicional entre ambos estados (el observado en la práctica y el sostenido en el discurso). Pero no podemos afirmar que esta situación solo pertenezca al contexto colombiano; Carrasco (2017), en su tesis de maestría *Lectura crítica: los significados que le atribuyen los profesores de primer ciclo básico en el proceso de enseñanza –aprendizaje* de la Universidad de Chile, ratifica que los profesores se insertan principalmente en la concepción lingüística y en mayor medida, psicolingüística. La autora enuncia que esto influye indudablemente en la didáctica de la lectura y en la formación de lectores activos y críticos; de igual forma declara que, en el discurso de las docentes, existe una ausencia de autocrítica frente a su labor, y que en general piensan que lo realizan muy bien y que son los factores externos que desmotivan la lectura en los niños y niñas chilenos. Los marcos teóricos de estas investigaciones incluyen referentes de la lectura crítica, tales como Cassany,

Fabio Jurado, Pablo Freire, Giroux; de la lectura, Emilia Ferreiro; de didáctica, Chevallard y de escritura Carlino.

Mientras que Niño (2015) profundiza en el contenido de la representación social y dice que al hacer esto se puede modificar, Carrasco (2017) sostiene que el docente debe profesionalizar su trabajo para tener la capacidad de llevar a la praxis el Currículum Escolar; ante esto se crean nuevas rutas en la investigación al quitar la mirada y la permanente culpabilidad al estudiante por un bajo resultado, centrándola ahora, no solo en el quehacer docente, sino también en lo que piensa sobre su quehacer. De igual forma se nota un avance en la exploración científica, puesto que Perdomo y Sendoya en su tesis de maestría del 2014 *Representaciones sociales y prácticas de la lectura en el grado primero del conservatorio de Ibagué – sede belén*, habían recomendado que se dejara de lado la tradición investigativa basada en los resultados obtenidos por los estudiantes, y se entrara a indagar mucho más desde la práctica. Es interesante que en el mismo año Castillo y León (2014) en su tesis de maestría llamada *Estado del arte sobre los trabajos de grado elaborados en el campo de la lectura y la escritura en la universidad del Tolima desde el año 2000 al 2014*, hallaron que los autores de los trabajos de investigación que referenciaron vieron el taller como un instrumento didáctico que da garantía de mejoramiento en corto tiempo a los diferentes problemas de lectura y escritura estudiados en estos trabajos.

El asunto no ha sido solo investigado internacionalmente en Chile, sino también en países como México, donde Bacilio (2015), en un artículo derivado de su investigación de doctorado llamada *Representaciones sociales de la lectura en docentes de nivel primaria*, expone que los docentes allí conciben la lectura como fondo documental de apoyo al trabajo docente, herramienta de aprendizaje autónomo, recurso didáctico para la formación en valores, actividad expresiva, actividad lúdica, actividad contagiosa, actividad de elección mixta, y como práctica escolar de socialización del material escrito. El autor, a través de un enfoque cualitativo interpretativo y del uso de cuestionarios y entrevistas a profundidad, se condujo bajo la orientación metodológica planteada por Bertely (2000) para encontrar que allí los docentes aun no logran ver la lectura desde

una perspectiva crítica, como la describe Cassany (2017), como “el único procedimiento didáctico que fortalece el crecimiento de un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidad de compromiso con la comunidad” (p.129).

3.3. POLÍTICAS EDUCATIVAS

Más que buscar escritos sobre políticas educativas referidas a los ámbitos de la lectura y la lectura crítica, se indagó por aquellos que relacionaban este concepto con los contextos reales de enseñanza, es decir, su impacto en las aulas, llegándose a encontrar dos, una nacional y una internacional. El artículo de reflexión de Cabrera (2014) llamado *Políticas públicas de lectura: el caso de Uruguay*, da cuenta de los programas de lectura desarrollados en ese país y las políticas relacionadas con estos. Hace seis años esta autora descubrió que allí las acciones desarrolladas por el Plan Nacional de Lectura no habían tenido un fuerte impacto aun y que las políticas de lectura no lograban ser un tema de gran interés o con un rol protagónico en la agenda nacional. Este artículo tuvo un marco metodológico heurístico que a su vez presentó un estudio de caso e incluyó un marco teórico sobre políticas públicas, referenciando autores como Lowi (1992), Mann (2007) y Pierson (1993) en materia de políticas, pero que también expuso los Planes Nacionales de lectura del gobierno uruguayo (2005).

Ahora bien, al parecer en Colombia no se ha realizado un estudio parecido en Colombia en materia de lenguaje o lectura, aunque sí en bilingüismo. La autora Miranda (2018), en su tesis doctoral *Política educativa para el bilingüismo español-inglés En Colombia: rastreo de su trayectoria desde las aulas*, concluye que los profesores encuentran contradicciones e inconsistencias en las metas de la política educativa oficial; así mismo manifiesta que los documentos y discursos oficiales de la política educativa están llenos de evidencias de la racionalización instrumental de la lengua (Gardner, 1985; Usma Wilches, 2009b, 2015) y en particular, del inglés (Heller, 2010). Ya lo habían sostenido Castillo y León (2014) en su tesis: no existen análisis profundos de las investigaciones realizadas en las licenciaturas de lenguas modernas, de lengua castellana o de educación y por tal motivo no se han generado políticas de lectura y escritura en ninguno

de estos programas y mucho menos en la universidad. Así las cosas, si no se aporta a las políticas de un pregrado o de una universidad, menos se podría confirmar que a las del país.

Lo anterior queda evidenciado en la tesis de maestría de Lema (2019) llamada *Representaciones sociales sobre lectura, escritura, oralidad y biblioteca con sabedoras y sabedores ëbërã chamí en contexto de ciudad para el tejido de saberes interculturales con la biblioteca pública*, en la que a través de la investigación biográfico-narrativo y la metodología de diálogo de saberes halló que en las bibliotecas indígenas del país abundan los libros de la Colección semilla del Ministerio de Educación y la selección del programa Leer es mi Cuento del Ministerio de Cultura, desconociendo totalmente el contexto en el que están ubicadas.

El diseño metodológico del trabajo de Miranda (2018) mencionado anteriormente, está enmarcado en un estudio etnográfico de política y planeación lingüística con enfoque sociocultural y crítico. Los instrumentos de recolección de datos usados fueron observación, notas de campo, audios y videos de clases de inglés, entrevistas y documentos y la interpretación de los datos se hizo desde el análisis temático, análisis del discurso del aula y análisis crítico del discurso. Sus resultados dejan ver apreciaciones valiosas en cuanto a cómo se aplican las políticas de bilingüismo en el contexto real de aula. Uno de ellos tiene que ver con el agenciamiento del docente en su práctica y las decisiones que toma sobre el contenido a trabajar en el aula; allí se reveló que hay unas micro-políticas pedagógicas lingüísticas que regularon el desarrollo de las actividades de aprendizaje y la interacción en el aula. Resultaría beneficioso para los procesos investigativos en materia de lectura crítica, indagar qué clase de interacciones se dan frente a aspectos como este.

Para la investigación de la política educativa para el bilingüismo se propuso la etnografía de las políticas lingüística (Hornberger & Johnson, 2007), el análisis del discurso del aula (Martin-Jones, 2015; Valencia Giraldo, 2017) y el análisis crítico del discurso (Fairclough,

2003; Wodak & Fairclough, 2010) en un estudio de caso de dos instituciones educativas oficiales de la ciudad de Cali.

3.4. CONCLUSIONES

El estado del arte en materia de representaciones sociales de lectura crítica ha estado enfocado, principalmente, hacia la intervención. Muchos de los trabajos encontrados proponen secuencias didácticas, talleres y capacitaciones especiales sobre lectura crítica, tanto para docentes como para estudiantes, a pesar de que la categoría de Representaciones Sociales principalmente busca generar una reflexión que permita construir espacios de mejoramiento desde la autocrítica, con el fin de impactar a mediano y largo plazo.

En lo que a políticas educativas se refiere, habría que tener en cuenta lo enunciado por Miranda (2018) en su tesis: el crecimiento de la brecha dentro del sector público, que se suma a la ya reconocida fisura entre los sectores público y privado. Es un campo muy amplio para explorar, sobre todo para examinar los entornos auténticos de la enseñanza, donde se manifiesta el contrato didáctico (Brousseau, 1988; Chevallard, 1988a); de igual forma resultaría provechoso confrontar estas realidades con el deber ser que dicta la política educativa y las metas establecidas a nivel gubernamental en materia de educación.

Aún existe la posibilidad de indagar mucho más en las prácticas docentes y en sus representaciones para establecer qué tanto las políticas educativas de lectura han llegado hasta las aulas de clase y han generado una verdadera impresión allí, donde se pretende, desde el 2014, enseñar a leer críticamente. Tal vez esto cree conciencia sobre la necesidad que hay de propiciar cambios de la Educación Básica hasta la Educación Media, con el fin de influir, a un plazo largo, la Educación Superior también, cualificando, a su vez, los niveles de enseñanza de los docentes de las Instituciones Educativas oficiales.

4. OBJETIVOS

4.1. OBJETIVO GENERAL

Identificar relaciones entre las representaciones sociales de lectura crítica que tienen los docentes de lengua castellana de educación básica y media, y las políticas educativas de lectura.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Identificar las representaciones sociales que los docentes tienen acerca de la lectura crítica.
- ✓ Determinar los marcos referenciales que tienen los docentes de lengua castellana de educación básica y media acerca de la lectura crítica.
- ✓ Establecer la relación entre las políticas educativas de lectura, las representaciones sociales y marcos referenciales de los docentes en cuanto a lectura crítica.

5. MARCO TEÓRICO

El marco teórico de esta investigación está estructurado en tres categorías conceptuales: representaciones sociales, lectura crítica (literacidad crítica) y políticas colombianas de lectura. Desde la perspectiva teórica de la literacidad crítica, se describe aquí este concepto como un fenómeno producto de los nuevos estudios de la literacidad, enmarcado en un contexto posmoderno donde la subjetividad del lector subyace en sus interpretaciones y la visión de única respuesta válida y predefinida por un ente evaluador que se regula por una ideología definida, va quedando obsoleta en un contexto donde, si bien no todas las respuestas son válidas, se requiere de diversas competencias críticas por parte del lector y de su visión aguda para identificar qué argumentos tienen más peso en la multitud de discursos que le inundan hoy desde todas las mediaciones que existen.

Para poder enfrentar las representaciones sociales de los docentes con los postulados teóricos de la lectura crítica o literacidad crítica, se ha tenido en cuenta los aportes de Brian Street (1984, 2004), Allen Luke (2012), Daniel Cassany (2003, 2010, 2015, 2017, 2020), Virginia Zavala (2004), Jean Claude Abric (1994, 1987, 2001), Denise Jodelet (1986, 2006), Stella Serrano (2007, 2008, 2014), Case Medlock (2018), entre otros.

5.1. REPRESENTACIONES SOCIALES

El trabajo de Castorina, Barrera y toscano (2005) da cuenta de la diferencia entre teorías implícitas y representaciones sociales; sostienen que las teorías implícitas son elaboraciones personales inaccesibles a la conciencia individual y que por lo tanto su formato representacional no puede ser explicitado verbalmente por los individuos y que permanecen tácitas sin ser traducidas en un procesamiento simbólico. Por su parte, las representaciones sociales son una modalidad del conocimiento común que incluye tanto aspectos afectivos como cognitivos, que orientan la conducta y la comunicación de los individuos en el mundo social; es por esto, precisamente, que las representaciones sociales permiten hacer inteligible y comprensible las prácticas sociales de los actores,

puesto que abarcan las creencias concebidas debido a factores como la educación o la tradición; ideas formadas por influencias tales como los medios de comunicación; y valores constituidos por influjos tales como las interacciones cotidianas. A causa de todo esto, las representaciones sociales se hallan a partir de los sentidos, se capturan mucho más en el discurso axiológico común y se estudian desde el paradigma de la comprensión, no de la explicación (Ortiz y Londoño, 2017).

Se deben tomar en consideración las escuelas de pensamiento desarrolladas sobre las representaciones sociales (Rubira y Puebla, 2018), que son: la clásica, de inspiración psicosocial, representada por Serge Moscovici y Denise Jodelet, donde se estudian las representaciones a través del enfoque cualitativo, a partir del análisis del discurso y las prácticas sobre el objeto de la representación. Por otro lado, está la escuela estructural de esencia psico-cognitiva, de *Aix en Provence*, en cabeza de Jean-Claude Abric, cuyo énfasis está en los procedimientos de cognición y que ha desarrollado la teoría de que las representaciones son fenómenos sociocognitivos que están constituidos por un núcleo central (figurativo) y un sistema periférico, razón por la que tal vez se le ha tildado de estructuralista, así como que ha recibido críticas por emplear la doctrina metodológica de matiz positivista; conocer la estructura permite hacer intervención. Una tercera escuela es la llamada escuela de Madrid, donde el investigador español Manuel Martín Serrano ha trabajado las representaciones sociales como componente del sistema de comunicación. También está la perspectiva sociodinámica de Ginebra y el enfoque de Wagner y Hayes (2005).

Retomando un poco el asunto estructural de las representaciones, es preciso añadir que Niño (2015) describe los elementos del núcleo central o de jerarquía dominante, como aquellos que están fuertemente custodiados por los elementos supeditarios o de menor jerarquía que se encuentran ubicados en la periferia. El autor agrega, fruto de su investigación, que existe un principio de contraposición latente el cual define como un estado transicional entre lo factual y lo deseado; este principio también describe que entre el discurso deseable de los procesos y el acto que hace concreta la práctica, existe la misma distancia que entre la periferia y la representación social. (p. 320).

Cuevas (2007) resume algunas propiedades del concepto de representación social. Mientras que Moscovici (1979) las describe como un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad, para Jodelet (1986) son el saber de conocimiento de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados, es decir, una forma de pensamiento social. Abric (2001), por su parte, expone que la representación social determina los comportamientos o prácticas de los individuos y es una guía para la acción, puesto que cuando el individuo designa un significado a un objeto, encauza su práctica con respecto al mismo.

Para Denise Jodelet (1986; citado en Rubira y Puebla, 2018), desde la perspectiva procesual, prima saber el contenido de la representación para lo cual se usan técnicas sociodiscursivas que la atrapan en la interacción, en el tráfico común. Además, la autora enuncia que las representaciones sociales tienen tres funciones básicas: cognitiva, de interpretación de la realidad y de orientación de las conductas y relaciones sociales. Entre tanto, Abric (2001), indica cuatro funciones: saber, para entender y explicar la realidad; identidad, orientación y justificación.

El siguiente aspecto de las representaciones sociales tiene que ver con los procesos fundamentales que Moscovici (1979) describe como necesarios para su elaboración: la objetivación y el anclaje. Mientras que la objetivación tiene que ver con el enganche de los signos lingüísticos a estructuras materiales, el anclaje es el proceso por el cual la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del que puede disponer. Así las cosas, al objetivar se ontologiza, se naturaliza, puesto que los individuos tienen la necesidad de volver figura todo lo abstracto, convertirlo en un elemento concreto; posteriormente, en el anclaje se constituye una red de significantes alrededor de dicho objeto.

Hay que mencionar que Di Stefano (2007) evidenció en su trabajo dos funciones de las representaciones sociales: pertenencia, que le permite al sujeto sentir que pertenece a

cierto contexto, y anticipación, la cual lleva a que el sujeto cuando se enfrenta al objeto, se predisponga a la manera cómo va a reaccionar a eso. Abric lo aborda como que las representaciones no están ahí así no más, sino que influyen en las actitudes, por lo tanto las cosas no dependen de la tarea inmediata que se ponga sino de la representación que del objeto tenga la persona. Esto lo logró relacionar Di Stefano con la didáctica, pues cada sujeto tiene una representación diferente; así las cosas, cuando el docente pone una tarea de lectura lo que prima no es la actividad en sí, sino la representación que ya tiene la persona, por eso es importante entrar a intervenir.

El caso anteriormente mencionado es un ejemplo de cómo el estudio de las representaciones es muy apropiado para aplicar al tema de la educación; en ella se trabaja al individuo como sujeto de un grupo, como individuo a nivel social, por lo cual se nutre de la psicología social. La representación social, también, se opone al conocimiento científico, pues tiene que ver con el sentido común. Según Ortiz (2013), la teoría de las representaciones sociales permite desvelar, desenmascarar e identificar los procedimientos y las representaciones sociales que configuran y sustentan las prácticas de la lectura y escritura desde la perspectiva de los propios actores: docentes y estudiantes.

5.2. LECTURA CRÍTICA (LITERACIDAD CRÍTICA)

Entre los procesos que han sido de mayor objeto de investigación educativa se encuentran la lectura y la escritura; a través de estos el hombre ha logrado construir conocimiento, transformarse e impactar sus contextos. Entre estos dos conceptos, veremos algunos rasgos importantes de la lectura con énfasis crítico, la cual ha tomado fuerza durante los últimos años en los diversos planes de educación, en los currículos y en los textos educativos en general; esta es una de las razones por las cuales es prioritario evaluar su significado y sus alcances.

Para entrar a observar el concepto de lectura crítica y otros aspectos que se le relacionan, vale la pena mencionar la hipótesis de la crisis de la lectura, llamada también

crisis generalizada del mundo, expuesta por Álvarez (2003). Dicha situación está representada por el quiebre de la idea moderna de lectura y su visión ilustrada, centrada en el texto escrito, que hacía parte del proyecto de modernidad de la educación, y está dada por las condiciones posmodernas del hoy: nuevas ideas sobre el hombre y el mundo, pues paulatinamente hubo un desencantamiento debido a que al positivista no le interesan los sentimientos, mientras que el posmodernismo intenta ver la integralidad de los discursos y de los objetos. Teniendo esto en cuenta, es de reconocer que estamos en contextos modernizados con sujetos posmodernos que solucionan sus conflictos de manera posmoderna. La modernidad se enfocó en lo objetivo, pero en la posmodernidad prevalece la subjetividad.

Álvarez (2003) considera que:

Los discursos políticos contruidos en cualquier época sobre la lectura reflejan y moldean, simultáneamente, los imaginarios, los sentidos y las intencionalidades característicos de esa época. Podría hablarse, en consecuencia, de la existencia de Discursos Políticos sobre la Lectura que configuran las dimensiones sociales, educativas, culturales y económicas del momento histórico en que se producen y lanzan sus efectos al futuro (p. 24).

El autor recupera tres discursos o enfoque que se han tejido sobre la lectura, los cuales confrontaremos con la visión de la literacidad crítica o lectura crítica, para detallar la crisis de la que habla el autor:

- ✓ Funcionalista liberal: Enmarcada en el capitalismo, supuesta dadora de identidad individual y mitificada como aventura intimista. Su propósito es el de transmitir actitudes, valores y prácticas propias de las sociedades modernas; del mismo modo se promueve como práctica de consumo (reproducción cultural) y la escritura se reserva a sujetos especialmente dotados para ello. La crítica que recibe es que lleva a que las personas hoy lean por leer, convirtiéndose la lectura en una práctica banal de alienación (2003: 25). Esta visión también abarca los

enfoques propuestos por Freire: utilitario o mecánico, desarrollista o cognitivo y romántico (Freire y Macedo, 1989)

En cambio, consideramos que el enfoque de la literacidad crítica, siendo una convergencia de teorías desarrolladas en la posmodernidad, promueve la lectura, no solo del canon tradicional, sino de otras literacidades que brindan perspectivas más amplias al lector (Zavala, 2004).

La literacidad crítica está conformada por el posmodernismo y el posestructuralismo (teoría del conocimiento y el lenguaje originada en el posmodernismo), los cuales rechazan la idea de una única verdad absoluta o de una realidad objetiva (Derrida, 1982; Foucault, 1969. En Medlock, 2018). De igual manera, el posestructuralismo rechaza la Ilustración y la contrapone con la idea de que el conocimiento es construido socialmente y es subjetivo (Foucault, 1972).

Es un hecho que un resultado de esto es la lectura como práctica de consumo, siendo más popularizada hoy por agentes digitales como los llamados *booktubers*, usuarios del sitio Web YouTube que suben a la nube reseñas literarias en video y que también son patrocinados en muchos casos por grandes editoriales ávidos de compradores (Carbajo, 2014; en Rovira, 2016). No obstante, desde la perspectiva de esta investigación, creemos que es precisamente esta clase de multiplicidad textual la que se debe llevar al aula para ser deconstruida bajo reflexión (Medlock, 2018).

- ✓ Republicano: Hay un fuerte énfasis en las relaciones entre los cánones clásicos de la lectura (originados y promovidos hegemonícamente por la sociedad mayor) y la pertenencia del sujeto a la comunidad y a la tradición. En este marco, el canon de lecturas públicamente validado por la acción cultural busca unificar a las personas.

En este sentido, consideramos que posiblemente existen dos miradas que se contraponen a esta visión: por un lado la uniformidad que produce lo anteriormente expuesto acerca de la lectura como cultura de consumo que lleva a que las personas lean lo mismo porque está de moda y porque es la tendencia digital; por otro lado, las diversas posibilidades que puede traer al lector rodearse, no solo de las lecturas que están en auge, sino de muchas otras formas de literacidad, por ejemplo, las vernáculos (Zavala, 2004).

- ✓ El discurso crítico o emancipatorio: Basado en la alfabetización para la emancipación de Freire, así como en teorías de otros autores, esta visión reconoce a la lectura como la habilitación política de las personas desde la base de la recuperación de su memoria y de su voz históricas (2003: 42). Esta es la visión en la cual está enmarcada esta investigación.

Medlock (2018) cita autores de tradición americana en el ámbito de la literacidad crítica que la han descrito como una actitud (Luke, 2000), una acción que involucra rediseñar textos (Janks, 2000) y transformar la sociedad (Luke, 2012). Por su parte, Shor (1999) la definió como el uso del lenguaje que cuestiona la construcción social del ser; posteriormente, Luke (2012) la definió de manera más matizada como el uso de las tecnologías de impresión y otros medios de comunicación para analizar, criticar y transformar las normas, sistemas legales, y prácticas que gobiernan los campos sociales de la vida diaria. Christensen (2017) considera, en términos más prácticos, que la literacidad crítica significa que los estudiantes investigan quién se beneficia y quién sufre, cómo llegó a ser así, cuáles son las alternativas, y cómo podemos hacer que cosas sean más justas. Wolfe (2010) lo puso en términos aún más simples al decir que la literacidad crítica es el desarrollo de habilidades de lectura críticas o de resistencia.

Lo que autores como Chartier (2000) y Olson (1998), a quienes la escritora Ortiz (2009) cita en su investigación, con respecto a uno de los significados más comunes que se le atribuyen a la lectura, el cual es salir de la ignorancia, la pobreza y la marginalidad; esto con el fin de lograr ser ciudadano y contribuir con el orden social establecido desde el

proyecto de modernidad occidental. La autora logra corroborar esta postura en los hallazgos de su trabajo, donde encontró que la concepción predominante en los estudiantes que participaron en su estudio (una muestra total de 786), “se refiere al hecho de asumirla como un instrumento que sirve fundamentalmente para adquirir conocimientos” (p. 133). La investigadora continúa diciendo que todo esto implica que los estudiantes leen también para estar informados y para adquirir reconocimiento social, así como para cumplir con los temas escolares, lo que se traduce en una sobrevaloración de la lectura como ideal de ilustración, desarrollo y productividad; argumenta que esta perspectiva de la escritura está anclada en un sistema corporativo que acepta y aprueba la conducta pasiva y acrítica como muestra de respeto y lealtad, cuando no son más que actitudes funcionales a las relaciones de explotación y subordinación (Ortiz, 2009: 146). En lo sucesivo de este trabajo, los postulados teóricos tomados para conceptualizar la lectura crítica buscan ilustrar que esta última es precisamente todo lo contrario a la subordinación y pasividad del lector.

Para el autor colombiano, Fabio Jurado (2018), la lectura es el acto de comprender e interpretar representaciones, ya sean estas de carácter lingüístico o de cualquier otra expresión (signos como gestos, señales, etc.); añade, citando a Eco (1981), que todo lo que se produce al hablar o escribir son representaciones de sentido y se originan en lo que se ha leído, es decir, la enciclopedia del lector. Por otro lado, Jurado (s.f.), dice que enuncia que la lectura crítica implica establecer una conversación con quienes hablan en los textos, cuya interpretación está mediada por los puntos de vista de unos y otros; esto lo ratifica Cubides et al (2017) cuando afirma que “la lectura crítica es el resultado de la fusión entre un texto y un lector, quien hace uso de sus conocimientos previos para entenderlo y dialogar con él” (Gispert & Rivas, 2010; Urbano, 2003; citado en Cubides, 2017: 187)

El español Daniel Cassany (2003) con su teoría de leer las líneas (literalmente), entre las líneas (inferencialmente) y detrás de las líneas (críticamente), retomada de Gray (1960), ha logrado reflexionar tan minuciosamente sobre el concepto que, en *aproximaciones a la lectura crítica* (2010), muestra la raíz del concepto, la multiplicidad

de teorías que convergen en él, e incluso presenta ejercicios prácticos de análisis crítico de textos: analiza una canción en los tres niveles, literal, referencial y crítico; a su vez, muestra el análisis de una carta que le envían a un editor de una revista, ejercicio en el cual busca las motivaciones que tenía el autor de la carta, que es precisamente a lo que, según el escritor, lleva el estudio bajo la mirada de la lectura crítica.

Autores como Cubides et al (2017) recuperan un cuarto nivel de la lectura crítica, que es el de la Metacompreensión, y que significa la actividad cognitiva que conlleva un proceso de planificación, supervisión y evaluación. Cubides acude al trabajo de Muñoz y Ocaña (2017) donde los autores lo describen como “el conocimiento acerca de los recursos cognitivos para enfrentar una tarea de lectura y la autorregulación que ejerce sobre las estrategias como lector” (p. 226). El escritor, por su parte, le suma a esto el papel que cumple el lector crítico, quien logra detectar las fallas en el documento que lee.

El carácter social y cultural de la lectura se le otorga al trascender de una lectura lineal a una entre líneas, al identificar la ideología de cada actor (García, 2018). Esto es algo que distingue a la lectura crítica, que se enmarca en lo sociocultural, que excede en mucho a la mera codificación del texto que se da a través de la alfabetización; cuando se llegan a identificar aquellas ideologías y relaciones de poder, entonces se puede hablar de un nivel crítico. Serrano y Madrid (2007) expresan que es una actividad de reflexión constante, donde el lector es capaz de refutar, cuestionar, objetar a conciencia y defender sus puntos de vista usando argumentos, pues como lo plantea Cubides (2017), el lector se forma como un sujeto que interactúa con los textos al punto en que logra hacer inferencias complejas entre su conocimiento (que no debe ser limitado) y aquellos que propone el texto, así que la lectura crítica no es la opinión del lector acerca de un determinado tema.

Solé (2002) agrega que la lectura crítica entiende al texto como contenedor de diversas interpretaciones posibles no todas igualmente válidas; es reflexiva y epistémica, es decir, el lector puede explicar el contenido del texto, evaluarlo, emitir juicios con criterio; en fin, transformar su conocimiento. Brinda la perspectiva de la lectura estratégica, aquella

donde el lector tenga claro qué pretende leer y por qué, con qué objetivo; de igual forma, que domine estrategias que le ayuden a establecer cómo, cuándo hacerlo, mientras se pregunte si está comprendiendo y si está acercándose a los objetivos que se planteó en un inicio o si, por el contrario, debe realizar una nueva lectura o consulta. Finalmente el lector crítico debe ser autónomo para preguntarse si comprendió lo que leyó, qué conclusiones puede extraer y qué valoraciones le puede hacer.

Serrano y Madrid (2007) declara que la lectura crítica no es solo un proceso de análisis más elevado que el de la lectura comprensiva o psicológica (Cassany, 2010), sino que influye en él todo el ser del lector: las emociones, el pensamiento, entre otros factores, pues según el autor, las cosas cambian según el punto de vista del lector crítico, quien cuestiona la veracidad de lo que lee y lo contrasta con otras fuentes. Serrano y Moreno (2017) añade que, por ser una operación del pensamiento complejo, se deben desarrollar competencias cognitivas específicas que permitan identificar ironías, puntos de vista e intenciones del autor; lingüísticas, que lleven a reconocer el género discursivo del texto; valorativas y afectivas, que conduzcan a ver las opiniones y emociones inmersas; de igual manera, las competencias pragmáticas y culturales son importantes, puesto que a través de ellas se pueden derivar las implicaciones y los propósitos del discurso.

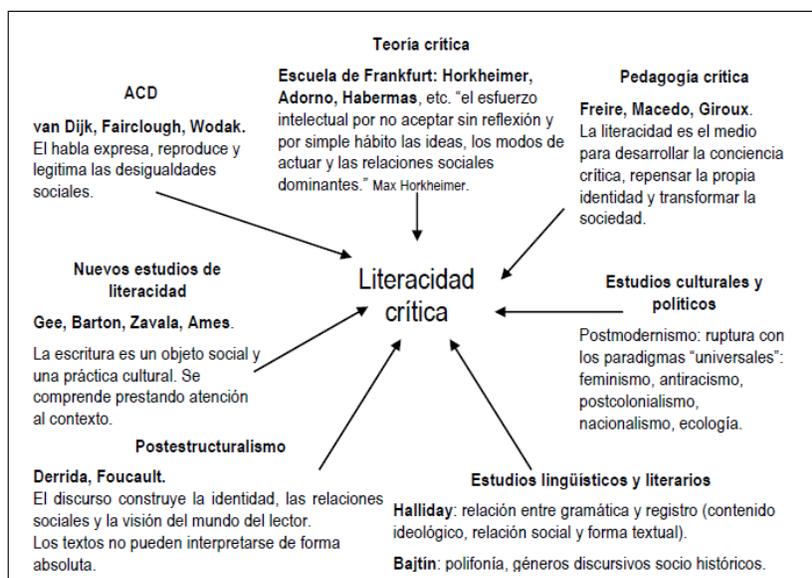
En cuanto a las competencias requeridas, Carlino (2005; citado en Álvarez, 2006), dice que el buen lector debe poseer aptitudes para utilizar diferentes formas de lectura (silenciosa, en voz alta); selectiva, para apropiarse de diferentes tipos de textos (argumentativos, literarios, científicos, técnicos, descriptivos); leer en textos de libros, periódicos, diapositivas, cine, computadoras; construir diferentes proyectos de lectura (por placer, por deber, por interés o por necesidad) y realizar una práctica reflexiva de la lectura misma, que le permita regular sus estrategias respecto a la lectura (Álvarez, 2006: 22). Específicamente en cuanto a lectura crítica, Álvarez (2006) cita a Freebody & Luke (1990) y Luke & Freebody (1997) recuperando cuatro dimensiones descritas por los autores: descifrar el código de los textos escritos; participar en la comprensión y composición de significados; usar los textos funcionalmente en variados entornos

culturales y sociales, y finalmente, analizar críticamente y transformar su significado (Àlvarez, 2006: 23).

Jurado (2018; citado en Cubides, 2017), agrega que el lector crítico debe predecir sobre la lectura y sobre lo expuesto por el autor; equipara esta acción a saber jugar, es decir, anticipar los movimientos del otro jugador para responderle. De igual forma, el escritor cita nuevamente a Eco (1981), quien lo describe como un estratega militar o un ajedrecista.

La lectura crítica es un amplio concepto que tiene unas raíces que vale la pena considerar; Cassany (2010) presenta un interesante esquema donde explica los matices que intervienen en él, mismo que menciona como *literacidad crítica*, citando otros autores como Zavala (2002, 2004), que comenzaron a aclarar el campo de estudio a través de este término, que alude a todo el ámbito conceptual referente a la lectura y la escritura, abarcando desde el dominio y uso del código alfabético, el conocimiento y uso de las funciones y propósitos de diferentes géneros discursivos, hasta la representación del mundo que transmiten.

Figura 1. Mapa de las raíces del concepto de literacidad crítica



Fuente: Cassany (2010)

La literacidad crítica es fundamental en el campo de la educación, en primer lugar, porque uno de sus fundamentos teóricos está derivado de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, cuyos representantes Horkheimer, Adorno, Marcuse, Fromm y Habermas (Giroux, 1999) estudiaron los fenómenos desde una perspectiva sociocultural, analizando los discursos opresores que homogeneizaban la cultura. Su postura fue que no hay hechos sino interpretaciones.

A raíz de esto, a partir de 1972, se comenzaron a tejer nuevas miradas en torno a la comunicación, pues la teoría crítica dio pie para que se repensara la función que esta cumple en los procesos de desarrollo social y se abrió una alternativa a los medios representativos de la sociedad imperante. Esta reflexión epistemológica estuvo enfocada hacia los modos de percepción, las transformaciones de la sensibilidad, los espacios sociales y, por ende, la cultura misma. Todo esto tuvo una gran influencia en la educación, tanto que Adorno llegó a decir que la educación es una puerta a la salida de la dominación (Duarte, 2003). El cambio que generó esto en la sociedad tiene que ver con la reflexión frente a los discursos que pretendían alienar las culturas, por lo que fue una invitación al cuestionamiento, al análisis y a la observación.

El enfoque crítico llegó a la educación principalmente a través Freire (Remolina, 2013; citado en Cubides, 2017), quien con su proyecto de alfabetización en Brasil quiso empoderar a la población campesina y pretendió alcanzar la liberación del pueblo oprimido mediante una educación generadora de libertad, pues están envueltos en la “cultura del silencio” debido a los poderes del Estado y los intereses políticos y económicos de algunos.

Freire ve, entonces, a la lectura crítica como “la posibilidad del ser humano para analizar y buscar la verdad” (P. 185). En palabras de Luke (2012), el modelo inicial de Freire fue una declaración significativa que apuntaba a la teoría educativa de la descolonización, aquella donde se silencian las clases urbanas y rurales como cimientos de una agenda educativa explícitamente política. Luke continúa argumentando que hoy en día los contextos hipercapitalistas globalizados han llevado a fuerzas políticas y económicas,

con la emergencia de múltiples formas de solidaridad e identidad, nuevas coaliciones políticas y movimientos sociales.

Las posturas críticas de Freire tuvieron tal repercusión que incluso se evidencia en la resistencia generada por las intelectuales feministas que a principios de la década de los noventa declararon que el modelo ideológico impuesto era contrario a sus valores, lo que ha desencadenado un enfoque fuerte en perspectiva e intervención, incluyendo una crítica al patriarcado dentro de la pedagogía crítica; Medlock (2018) reflexiona en que, de manera paralela, existe un riesgo de imposición pedagógica dentro de las aulas.

Los postulados de la pedagogía crítica han sido retomados vez tras vez para seguir profundizado en temas de suma importancia en un contexto tan desafiante como el contemporáneo, donde la formación del pensamiento crítico es crucial para las sociedades que procuran la democracia, la igualdad y la conciencia ciudadana. Giroux (1988) analiza la postura crítica de la pedagogía y ratifica que la educación debe favorecer la transformación social en beneficio de los más débiles, considerando las desigualdades sociales; para contribuir a esto se debe construir conciencia crítica dentro de su sociedad y fortalecer la identidad de los estudiantes, lo cual se logra a través de la lectura crítica (Cubides et al, 2007). De igual forma, se debe trabajar en pro del desarrollo del pensamiento crítico, concepto del cual John Dewey (Campos, 2007, en Herrera y Vóillalba 2012), es considerado uno de los pioneros y sobre el cual afirma que es “una consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma supuesta del conocimiento a la luz de los fundamentos que lo sustentan y a las conclusiones a las que se dirige” (2007: 18). El pensamiento según Dewey inicia en una situación que podría denominarse ambigua que presenta un dilema, que propone alternativas.

Robert Ennis (1993), por su parte, define el pensamiento crítico como un pensamiento razonado y reflexivo orientado a una decisión de creer o hacer; según él existen al menos 12 elementos que, bajo su punto de vista, son útiles para la enseñanza y caracterización del pensamiento crítico: Concentración en un asunto, análisis de los argumentos, formulación y resolución de proposiciones de aclaración o réplica, evaluación de la

credibilidad de una fuente, observación y valoración de informes de observación, elaboración y valoración de deducciones, elaboración y valoración de inducciones, formulación y valoraciones de juicios de valor, definiciones de términos y evaluaciones de definiciones, reconocimiento de suposiciones, cumplimientos de las etapas del proceso de decisiones, y, finalmente, interacción con los demás (Herrera y Villalba, 2012: 42).

Vélez (2013) se refiere a los tres contextos principales en torno de los cuales se ha hecho la discusión sobre el pensamiento crítico: la filosofía crítica, la teoría crítica y la ciencia crítica (Cebotarev, 2003). De hecho, según el autor, el pensamiento crítico o *critical thinking* proviene de la Escuela de Frankfurt, de donde surgieron la pedagogía crítica, el pensamiento crítico latinoamericano y el pensamiento crítico de la psicología conductista. El desarrollo de este nivel de pensamiento es, por tanto, un arma poderosa para el hombre posmoderno, pues en medio de una excesiva información que circula por el mundo, el pensamiento crítico se vuelve como una barrera en contra de tantos argumentos que tratan de convencer (Epstein 2006; en Vélez 2013). Desde la postura de Vélez (2013), algunas de las técnicas más utilizadas para desarrollar este pensamiento son: la mayéutica socrática, las simulaciones, el estudio de casos, la lectura crítica, el aprendizaje basado en problemas, el uso del cuestionario, la interactividad virtual y los mapas conceptuales y mentefactos, en otras palabras, todas aquellas donde haya interacción y donde también se puedan poner en práctica destrezas como analizar argumentos, juzgar la credibilidad de la información, evaluar observaciones, entre otras (2013: 29).

En Chile, país que ha tenido buenos niveles en lectura en las pruebas PISA, el gobierno considera que los docentes son los mejores aliados para el logro de estos objetivos en materia de educación, por lo tanto allí ellos tienen acceso a pasantías y a diplomados. Si los docentes logran desarrollar su pensamiento y modificar sus prácticas de enseñanza será posible formar estudiantes “*emprendedores, creativos y críticos*” (Miranda, 2003: 41).

5.3. DIDÁCTICA DE LA LECTURA CRÍTICA

Como preámbulo a esta sección, es preciso anotar que hasta el momento se tienen algunos aportes interesantes y muy significativos a la didáctica de la lectura crítica, y unos menos rotulados bajo el concepto de didáctica de la literacidad crítica. Sin embargo, tal y como se expuso anteriormente, en este trabajo se toma un enfoque de análisis mucho más desde el ángulo de la literacidad crítica, lo que trae unas contribuciones mucho más variadas que amplían el horizonte y posibilitan, incluso, ahondar mucho más en la praxis.

5.3.1. Pedagogía y didáctica: diferencias y relaciones. En primer lugar, resulta útil diferenciar los conceptos de pedagogía y didáctica, pues en cuanto a esta última sí ha habido muchas investigaciones, especialmente durante los últimos 30 años.

Para exponer un poco sobre el concepto general de la didáctica (que necesariamente se vuelve específica dentro de cada disciplina), se toma aquí como referente el concepto de Avanzini (2000), según el cual la didáctica “tiene sus raíces en los griegos, entre quienes significa “enseñar”. Desde Maumont (1554; citado en Avanzini, 2000) se utiliza sobre todo como adjetivo en el sentido de que apunta a instruir, que tiene relación con la enseñanza”. (p. 189). Durante los años setenta este fenómeno francófono apareció, en primer lugar, en el ámbito de las matemáticas, surgiendo posteriormente la del lenguaje, la educación física, geografía, entre otras. (p. 191). Al día de hoy, la didáctica ha evolucionado hacia un saber científico de autonomía relativa, con objeto propio; es también una “teoría práctica”, una ciencia prospectiva. (Lucio, 1989: 38)

La didáctica se ocupa de responder principalmente las siguientes preguntas:

1. ¿A quién enseñar? ¿Por qué?
2. ¿Cómo enseñar? ¿Dónde? ¿Quién? ¿Cuándo?
3. ¿A qué costo (en personal y en equipos?)

La didáctica abarca, entre otras cuestiones, el desarrollo intelectual del aprendiz y la eficacia del sistema escolar, así como sugiere recursos para constituir documentos y multimedios amenos. (Avanzini, 2000, p. 194-195). También incluye la evaluación de rendimiento de los alumnos como un regulador de los niveles de exigencia en la enseñanza. (p. 204). Según Avanzini (2000), “desde la didáctica se debe fortalecer en el alumno unos procedimientos de regulación del conocimiento y que le lleven a desarrollar un pensamiento crítico” (p. 210), para lo cual pasa a referirse a técnicas de investigación y de argumentación.

Por otro lado, Lucio (1989) afirma que hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el “saber educar” implícito, se convierte en un “saber sobre la educación”, es decir, cuando este proceso se tematiza y se sistematiza; añade que la pedagogía está condicionada por la visión que se tenga de educación y por la noción que se tenga del hombre como ser que crece en sociedad (P. 37)

Lucio (1989) sintetiza la relación entre pedagogía y didáctica diciendo: la didáctica es a la enseñanza lo que la pedagogía a la educación (p. 38); amplía explicando que la didáctica sin pedagogía es como un instrumento que se aplica convirtiendo “el saber por el saber” en un fin; a su vez, la pedagogía sin didáctica se vuelve incapaz de orientar la labor diaria, concreta del docente, y denota cierto facilismo al enfrascarse en discusiones interminables sobre los fundamentos filosóficos o las connotaciones políticas, sociales y culturales del quehacer educativo. (p. 40).

El maestro es, pues, la clave para que la pedagogía y la didáctica vayan siempre de la mano; Moreno (1996) dice que el maestro como intelectual transformativo debe llevar a los estudiantes a reconocer los discursos de dominación presentes en la escuela, a pensar críticamente para la lucha contra la injusticia y la opresión; el docente es el encargado de empoderarse de su función como trabajador de la cultura, confrontando y criticando diversos hechos históricos de la vida Nacional para analizar cómo el poder respondió a las demandas de los movimientos sociales en diversas épocas. Si la sociedad ha dejado de creer en el liderazgo intelectual y moral de los profesores de la

escuela pública ha sido en parte porque la mayoría de ellos no son conscientes de su papel como “profesionales de la reflexión”; ellos mismos son quienes deben cuestionarse por su quehacer profesional y hacer que lo pedagógico sea más político y viceversa. (Giroux, en Moreno, 1996, p. 62).

Lo anterior llama la atención hacia la investigación que debe desarrollar el docente desde su práctica. “La investigación en didáctica procede, pues, del análisis de las situaciones que plantean problemas a la proposición de soluciones pedagógicas, con una desviación obligatoria de importancia variable por la reflexión teórica, las investigaciones (por ejemplo, el estudio de las concepciones de los maestros sobre el aprendizaje) y la experimentación empírica (investigación – formación)”. (Avanzini, 2000. P. 198)

Sea esta la ocasión para resaltar el gran impacto que genera sobre la didáctica el estudio de las representaciones sociales, pues aquella tiene como meta “producir las estructuras y los instrumentos necesarios para una formación inicial y continua del cuerpo docente” (Avanzini, p. 198). Al identificar las representaciones sociales de los docentes sobre la lectura crítica, será posible realizar un análisis desde la didáctica, con el fin de proponer nuevas herramientas y estructuras en pro de un mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje.

5.3.2. Pedagogía y didáctica de la lectura crítica (literacidad crítica). A la par de exponer algunos de los conceptos y enfoques didácticos elegidos para el marco teórico de este trabajo, resulta sugerente plantear algunas reflexiones pedagógicas sobre la literacidad crítica, pues la finalidad no es exponer una receta en la que se debería usar tal o cual instrumento o técnica, sino más bien evaluar qué tanto nos estamos acercando, desde las prácticas, a esos planteamientos teóricos y, por qué no decir, casi utópicos de la enseñanza de la literacidad crítica.

Algunas orientaciones pedagógicas interesantes que queremos destacar están en el trabajo de tesis doctoral en la Universidad de Carolina del Norte de la docente americana Casey Medlock Paul (2018). Bajo un enfoque mixto de investigación cualitativo y

cuantitativo, quiso ahondar en la pedagogía de la literacidad crítica. Con una muestra de 20 docentes de primaria y secundaria, usó, en primer lugar, técnicas cualitativas para conocer sus concepciones de literacidad crítica, obteniendo seis factores clave para la pedagogía de la literacidad crítica; después desarrolló un instrumento de tipo cuantitativo con el que recopiló información sobre las prácticas de enseñanza, confirmando los seis datos logrados anteriormente y consolidando uno más.

A continuación, nos permitimos sintetizar los resultados de su investigación respecto a dichos factores, mismos que ella presentó discriminándolos entre los obtenidos con instrumentos cualitativos y cuantitativos:

Tabla 1. Factores de la pedagogía de la literacidad crítica según Medlock (2018).

Aspecto	Cualitativo	cuantitativo
1 Relevante	El uso de un enfoque multicultural para incluir las culturas experiencias e identidades de los estudiantes en la enseñanza y las elecciones curriculares.	Diseño de currículos relevantes e inclusivos
2 Reflexivo	Ser reflexivo en las elecciones pedagógicas, prácticas y creencias.	Reconocer, explorar y aprender sobre tendencias o prejuicios de uno mismo y cómo romperlos.
3 Deconstructivo	Desafiante y que deconstruya las ideas establecidas tradicionalmente	Deconstruir textos o medios de comunicación para ver las características del lenguaje, los prejuicios del autor, intenciones y propósito; así como la forma en que el texto

Aspecto	Cualitativo	cuantitativo
		podría perpetuar grandes narrativas culturales.
4 Dialógico	Ver la realidad, la verdad y el conocimiento no como objetivo, sino más bien como socialmente construido, relativo y dialógico, y como resultado enseñar de manera dialógica.	Explorar la literacidad como una práctica social explorando múltiples perspectivas y significados de un texto o medio de comunicación, principalmente a través del diálogo y las preguntas.
5 Empoderamiento	Empoderar a los estudiantes discutiendo asuntos de poder de la sociedad.	Examinar problemas de poder en el texto, el recurso multimedia, salón de clase, escuela, sociedad, para contraargumentar mentalidades deficitarias y empoderar a los estudiantes);
6 Transformador	Transformar la sociedad por medio de la crítica y presentar nuevamente las fuerzas históricas, sociales e ideológicas de una cultura.	Reflexionar sobre cómo los textos, los medios, y/o la sociedad puede ser transformada para ser más equitativa y crear oportunidades para la acción social);
7 Interseccionalidad ²		Reflexionar sobre cómo los sistemas de opresión, tales

² La interseccionalidad es un término acuñado en 1989 por la activista y académica Kimberlé Williams Crenshaw. Es el estudio de las identidades sociales solapadas o intersectadas y sus respectivos sistemas de opresión, dominación o discriminación. Candela, Mar. Sin interseccionalidad el feminismo es ineficiente.

Aspecto	Cualitativo	cuantitativo
		como raza, clase y género, interactúan en los textos, los medios, el salón y/o la sociedad.

Estos hallazgos permiten retomar los planteamientos de Giroux (Bedoya y Moreno, 1996) sobre el maestro como intelectual, puesto que estos factores indiscutiblemente deben orientar el trabajo de un docente crítico y reflexivo, que pretenda un alcance mucho más allá del aula, conduciendo a los estudiantes a ser inquisitivos e investigadores, logrando verse a sí mismos como agentes de cambio social. Es así como, según Medlock (2018), los docentes *relevantes* a nivel cultural creen en una forma de conocimiento que se construye, por lo tanto, a nivel didáctico, le permiten a los estudiantes desarrollar productos auténticos, tales como composiciones escritas, que estén basadas en las experiencias propias de los estudiantes y los eventos verdaderos del mundo. De igual manera, estos docentes también conectan el texto y los medios de comunicación usados en el currículo, a las experiencias y vidas de los estudiantes; según la autora, también se privilegian los intereses de los estudiantes, permitiéndoles crear productos relacionados a conceptos y temas sobre los que ellos desean aprender. Entonces, para involucrarse en una enseñanza relevante, los docentes deben asegurarse de que los estudiantes apliquen a sus vidas y al mundo que los rodea, lo que están aprendiendo. (2018:105).

El factor *reflexivo*, dice la autora, se relaciona con el posmodernismo; se da en el momento en que el docente incentiva la reflexión pidiéndoles a los estudiantes que se cuestionen sobre sus creencias previamente acogidas, quienes también examinan sus

El Espectador. 2017, mayo 30. Recuperado de <https://www.elespectador.com/opinion/sin-interseccionalidad-el-feminismo-es-ineficiente-columna-696215/#:~:text=La%20interseccionalidad%20es%20un%20t%C3%A9rmino,de%20opresi%C3%B3n%20C%20dominaci%C3%B3n%20o%20discriminaci%C3%B3n.>

propios privilegios y desventajas, explorando, a su vez, sus prejuicios implícitos. (2018: 105). Por su parte, lo *deconstructivo* se relaciona con el posestructuralismo; para esto, los docentes hacen que los estudiantes consideren y examinen los prejuicios que un autor trae al texto o a los medios de comunicación, reflexionen sobre el contexto en que estos productos fueron creados y, de esta manera, los estudiantes deconstruyan cómo un autor estructura su argumento. Es aquí cuando se puede hacer que los estudiantes deconstruyan, también, la forma en la que entienden el texto y los medios.

La enseñanza *dialógica* se refiere al posmodernismo, pues valora múltiples puntos de vista y el conocimiento construido; también se alinea con la teoría crítica, pues Freire (1970, citado en Medlock, 2018), discutía usando un método de enseñanza dialógico. La enseñanza dialógica incorpora las voces de los estudiantes con la de los docentes y rechaza la visión del docente como el centro de la escena (Ladson-Billings, 1995; Freire, 1970). Los docentes pueden implementar la enseñanza dialógica haciendo que sus estudiantes lean múltiples textos, discutir preguntas abiertas y considerar puntos de vista que difieren de la percepción propia del estudiante.

Tanto los factores *empoderamiento* y *transformador* están atadas a la teoría crítica, así como la idea de que empoderar a los estudiantes para transformar la sociedad es centrar para la teoría. Para empoderar a los estudiantes, los profesores deben explorar la marginalización y las dinámicas de poder en los textos, medios de comunicación y los temas a debatir. De igual manera, se debe hacer que los estudiantes exploren cómo los sistemas de opresión se manifiestan en el texto y en sus salones de clase, escuelas y comunidades. Para involucrarse en el trabajo transformador, los estudiantes pueden dedicarse a la acción social para contrarrestar la opresión en la sociedad y rediseñar textos y medios de comunicación que sean más equitativos. (2018: 106, 107).

Finalmente, El factor de la *interseccionalidad* está ligado a la teoría crítica. En este punto, la autora cita la teorización dada por Collins (1990), que explora la forma en que varias características, tales como género, raza y clase, se intersecan y forman la condición y la identidad del individuo. La intersección de estas características es importante cuando se

exploran los sistemas de opresión, lo cual conlleva a nuevas oportunidades para el activismo y la resistencia. En el plano de la didáctica, los docentes pueden explorar el privilegio y el prejuicio de diversa índole con sus estudiantes, así como la inequidad presente en el salón de clases; también se puede enseñar a trabajar para deconstruir las narrativas culturales, explorando las ideas sobre cómo la gente es marginada. En últimas, los docentes deben diseñar su currículo para contraargumentar a la inequidad y a la marginación en su salón de clase; a través de estas acciones, los docentes pueden involucrarse en la pedagogía de la literacidad crítica. (2018: 106, 107).

En el año 2005, Morgan and Ramanathan (citados precisamente por Medlock, 2018), desarrollaron un kit de herramientas para la enseñanza de la literacidad crítica que contiene cuatro formas en que un docente puede incorporar la literacidad crítica en el salón de clase: las narrativas o autobiografías para enlazar experiencias personales con relaciones de poder socio históricas y culturales; la yuxtaposición de textos en formas en que cuestionaran y trastocaran el conocimiento recibido disciplinariamente; pluralizar y desnaturalizar las representaciones históricas y los códigos culturales dominantes; usar estrategias que involucren múltiples perspectivas e identidades, permitiéndoles a los estudiantes recrear y representar asuntos en diferentes maneras (2018: 157).

Consideramos que es conveniente señalar que en el trabajo de Medlock (2018) se presenta una crítica a la perspectiva que ha sido usada por muchos docentes e investigadores como un enfoque para el análisis de textos, y es el Análisis Crítico del Discurso (ACD); la autora toma como referencia lo señalado por Luke y Woods (2009), quienes afirman que el ACD es una derivación de la lingüística sistémico funcional de Halliday y Martin (1993). Igualmente observa que el ACD difiere de lo que Luke y Woods (2009) llaman enfoques de pedagogía crítica, la cual implica trabajar con aprendices que usen el lenguaje para nombrar y problematizar el mundo. Sin embargo, Luke y Woods mencionan que los enfoques de pedagogía crítica y los enfoques de análisis de texto no son excluyentes entre sí.

Existen muchos otros autores cuyos aportes teóricos tradicionalmente se han citado para analizar el tema de la lectura crítica. Serrano y Madrid (2007), por ejemplo, de quienes nuevamente mencionamos su énfasis en el desarrollo de competencias específicas a las que se debe llevar al estudiante (cognitivas, lingüísticas, valorativas y afectivas, pragmáticas y culturales). Las autoras hablan, a su vez, de la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, lo que incluye el pensamiento del profesor, el conocimiento las representaciones sociales de los alumnos sobre la lengua escrita y las estrategias pedagógicas, así como las condiciones en que debe suceder la formación de los estudiantes; también consideran de suma importancia que el docente reciba una formación que lo haga consciente de su responsabilidad en el desarrollo de competencias en lengua escrita, de la necesidad de favorecer en los estudiantes prácticas de lectura crítica compartida y de establecer relación entre lectura y escritura. (2007: 510). Las escritoras aseguran que los docentes deben llevar a los estudiantes a adquirir estrategias para participar en la cultura discursiva, tomar conciencia de los efectos del discurso en diferentes contextos, a que desarrollen tolerancia y valoren la incorporación de la lectura a la vida cotidiana; esto se puede alcanzar a través de la lectura de diversas tipologías textuales tales como el género científico y haciendo análisis crítico del texto periodístico.

Sobre el uso de los textos periodísticos, Alonso y Ospina (2014) expresan que la utilización de la prensa en la escuela es una opción de desarrollo social y de política educativa rica en posibilidades prácticas; los autores citan a López (2012) para “organizar dichos textos en dos grandes apartados, según se basen en la palabra o en la imagen. En el primer caso se encuentran los géneros periodísticos verbales; en el segundo, los visuales. Según qué tipo de género se elija, la información tendrá un determinado planteamiento y desarrollo”. (2014: 71). Entre estos destacan los géneros de opinión (editorial, artículo de opinión, comentario o columna, crítica y cartas al director), que buscan expresar el punto de vista de quien escribe, sus concepciones de mundo e ideología; añaden que estos productos contienen una fuerza ideológica que no sólo transmite hechos sino también una manera de comprenderlos. En lo que refiere a lectura de imagen, Jurado (2018) enuncia que se debe partir desde la conceptualización

de las mismas hasta llegar a identificar la mirada, las relaciones interpersonales y los distintos ángulos con los cuales se representan (Saussure, 1972; citado en Arias, 2018).

El concepto de ideología es de alta significancia en la lectura crítica o literacidad crítica. Al respecto, Van Dijk (1999, citado en Alonso y Ospina, 2014) afirmó que las ideologías se pueden definir como la base de representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo, lo cual, por ende, les lleva a actuar en consecuencia, lo que se une al poder persuasivo que conllevan (2014:21).

La autora Solé (2006), (al igual que Di Stefano, 2007), dice que hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos, pues estas no maduran ni se desarrollan ni emergen ni aparecen: se enseñan o no se enseñan y se aprenden o no se aprenden (Coll, 1990). Se enseñan porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de diversa índole, que sean capaces de aprender a partir de los textos interrogándose acerca de su propia comprensión, estableciendo relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal; estas estrategias de comprensión no se limitan solo a lo escrito, sino que se deben desarrollar para leer lo que se escucha, discute o debate. Sobre esto último. Sánchez y Brito (2015) retoma el pensamiento de Novak, J. D. (1998), inspirado en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, quien propone estrategias de trabajo colaborativo, para desarrollar un pensamiento crítico y ordenado empleando, por ejemplo, los mapas conceptuales. Toda persona es intérprete, creadora y generadora de diálogo, y la misión de la competencia lingüística es guiar el aprendizaje de la lengua (Chomsky, A. N., 1966).

Para que se pueda dar un nivel de comprensión, afirma Solé, se debe dar claridad en el texto y que el lector tenga los conocimientos necesarios para interpretarlo. La autora cita a Ausubel y colaboradores (1983) con el término “significatividad psicológica” (Lectura psicológica, en Cassany, 2010). Un tercer factor son las estrategias usadas; al respecto, la propuesta de Solé es usar estrategias que permitan dotarse de objetivos de lectura y actualizar conocimientos previos relevantes, las que permiten establecer inferencias y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión y las que dirigen a

recapitular el contenido, resumirlo y extender el conocimiento que se ha obtenido mediante la lectura. Dicho de otro modo, estrategias para implementar *antes, durante y después* de la lectura.

- ✓ Antes de la lectura: activación del conocimiento previo, elaboración de predicciones, elaboración de preguntas (de la mano de la autorregulación estableciendo un propósito y planeando la actuación).
- ✓ Durante la lectura: Determinación de partes relevantes del texto, y a través de estrategias de apoyo al repaso, como subrayar, tomar notas, releer parcialmente o de manera global. El lector debe realizar monitoreo o supervisión.
- ✓ Después de la lectura: identificar de la idea principal, elaborar resúmenes, formular y contestar preguntas, mientras el mismo lector va evaluando su aprendizaje.

La autora también favorece los métodos constructivistas y cita a Coll (1990) para referirse a la planificación de la enseñanza en las siguientes dimensiones: *contenidos* que deben abarcar estrategias de planificación y control, *métodos* de enseñanza (la secuenciación de los contenidos, pues afirma que en la enseñanza de la lectura generalmente se sigue el camino inverso que es primero responder preguntas muy cerradas y luego pasar a plantearse preguntas sobre el texto. La *organización social* del aula. Sugiere que los estudiantes generen preguntas para sus compañeros, aprovechar la interacción.

Por otro lado, Solé (2006) cita a Collins y Smith (1980) para evocar que el profesor enseña a través de tres fases: *modelado*, donde el profesor es el modelo que lee en voz alta, comenta los procesos que le permiten comprender el texto y comenta las dudas, además de que el aprendizaje de un procedimiento requiere como condición necesaria su demostración; *participación del alumno*, el estudiante participa a través de preguntas que en primera instancia van muy determinadas sobre el contenido del texto y van avanzando a unas más abiertas (estas preguntas son particularmente significativas, pues acorde con Peterson & Chamberlain, 2015, facilitan las conversaciones sobre

asuntos sociales incrustados en piezas de literatura infantil; *lectura silenciosa*, donde se espera que los alumnos realicen por sí solos las actividades.

La autora también describe que se debe enseñar a identificar las diferentes superestructuras textuales debido a que ofrecen indicadores esenciales que permiten anticipar la información que contiene y que facilitan su interpretación. No se trata de enseñar conceptualmente las clases de textos, sino enseñar sus características, mostrar las pistas que conducen a interpretarlos mejor y fomentar estrategias de escritura con el fin de redactar textos distintos.

Algunos de los obstáculos que enfrentan los docentes a la hora de trabajar la lectura crítica con sus estudiantes tienen que ver también con la forma en que adquirieron la literacidad en la escuela. Ferreiro y Teberosky (en Cubides, 2017), explican la enseñanza de las sílabas en la alfabetización inicial hace que se pierda la globalidad del texto, lo cual no ha resultado efectivo ni pertinente.

Un autor que recalca aún más sobre el papel del docente en la enseñanza de la lectura es Fabio Jurado (2018), quien expresa que su labor es la de seducir, hacer interesar. Sostiene que a pesar de que se debe dar prioridad a la interpretación y reducir al máximo el carácter de dogma, no se trata de avalar cualquier hipótesis, pues debe ser probada desde el texto que demanda su propia enciclopedia; en otras palabras: la lectura crítica no es sinónimo de opinar. No obstante, para lograrlo “el profesor tiene que mostrar sus dominios cognitivos y sus competencias comunicativas en el contexto del aula: saber transponer –colocar en otro contexto– los códigos de una ciencia” (cf. Bernstein, 1981, en Jurado 2018).

Para esbozar un poco el papel del maestro en Colombia, Moreno (1996) hace una reseña acerca de la tecnología educativa que se impuso a mediados de los años 60 y que devaluó el trabajo crítico e intelectual por parte de profesores y estudiantes, puesto que su énfasis es el dominio de áreas, asignaturas, métodos de enseñanza, técnicas para controlar la disciplina. Giroux (citado en Moreno, 1996), plantea que la escuela es una esfera pública

democrática y el papel de los educadores es el de intelectuales transformativos; según este autor, la escuela es donde lo público y lo democrático se dan la mano, y esto es factor clave para la construcción de una pedagogía crítica. “Así los discípulos aprenderán el discurso de lo público y las responsabilidades sociales generando la idea de la democracia, como un movimiento social que impulsa la libertad individual y la justicia social” (p. 59). Dicho de otra manera: el estudiante aprende a ser un ciudadano autónomo y democrático viendo el ejemplo de un docente crítico en su acción y en su discurso.

El maestro como intelectual transformativo debe llevar a los estudiantes a reconocer los discursos de dominación presentes en la escuela, a pensar críticamente para la lucha contra la injusticia y la opresión; el docente es el encargado de empoderarse de su función como trabajador de la cultura, confrontando y criticando diversos hechos históricos de la vida Nacional para analizar cómo el poder respondió a las demandas de los movimientos sociales en diversas épocas. Si la sociedad ha dejado de creer en el liderazgo intelectual y moral de los profesores de la escuela pública ha sido en parte porque la mayoría de ellos no son conscientes de su papel como “profesionales de la reflexión”; ellos mismos son quienes deben cuestionarse por su quehacer profesional y hacer que lo pedagógico sea más político y viceversa. (Giroux, en Moreno, 1996, p. 62). Sin embargo, retomando las palabras de Jurado (2008), el docente requiere demostrar que ha desarrollado sus competencias cognitivas y comunicativas, y para esto también debe tener en cuenta la triada del aprendiz, el maestro y el conocimiento, factores indispensables para hacer una transposición didáctica.

Al respecto de la transposición, concepto crucial en la didáctica, el francés Chevallard (1991) establece que este término da cuenta del paso del saber sabio al saber enseñando, y por lo tanto a la distancia eventual, obligatoria que los separa, da testimonio de ese cuestionamiento necesario, al tiempo que se convierte en su primera herramienta (Poveda, 2016). El inglés Shulman (1986), por su parte, habla sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido o CDC, el cual comprende el conocimiento de cómo aprenden los estudiantes, conocimiento de materiales curriculares, estrategias

didácticas y conocimiento de propósitos o fines de la enseñanza de la materia; añade que la cualidad de los profesores con CDC es la capacidad para organizar el currículo de modo narrativo, en formas amplias que sean significativas y accesibles para los alumnos (Gudmundsdottir, 1990a).

El CDC se mostraría en la capacidad para transformar el potencial curricular del conocimiento de la materia, generando representaciones que sean entendibles para los alumnos; no tiene nada que ver con estrategias o métodos empleados en clase, sino que se remite únicamente al conocimiento de la materia y al contenido didáctico del contenido, por parte del docente. También cabe señalar que en la década de los 80, cuando Shulman describió su concepto del CDC, manifestó que un paradigma olvidado para ese entonces era los estudios sobre el pensamiento del profesor; debido a esto, se puede hacer aún más hincapié en la trascendencia que esta clase de investigaciones trae para la didáctica.

Al dominio del CDC propuesto por Shulman se le puede anexar un aspecto más: la motivación que logre despertar en los estudiantes. Algo que puede contribuir a esto, según Cubides (2017), es la práctica democrática de elegir la obra a leer, lo que avala en gran medida la lectura individual de los jóvenes.

A este respecto Morrel (2008, en Medlock, 2018) afirma que seleccionar los textos apropiados es un componente clave que los docentes usan para trabajar la literacidad crítica en el aula, lo cual ocasionalmente se traduce también en incorporar textos suplementarios de uso no canónico para suplementar las lecturas tradicionales y ayudar a los estudiantes a ganar perspectiva de textos cuestionando su autoría (Behrman, 2006; en Medlock, 2018). Del mismo modo se pueden usar novelas gráficas o textos multimedia, estos últimos según Morrel (2000), componente de cualquier educación en literacidad crítica (2018: 212)

Si se trata de tener en cuenta los gustos de los estudiantes, cabe considerar que estudios realizados en Colombia acerca de los hábitos de lectura de los jóvenes, revelan que las

mujeres, en comparación con los hombres, son las que más leen; y que mientras los jóvenes se interesan por la lectura de películas y textos en la web, los adultos prefieren leer periódicos y libros de crecimiento personal (Cubides, 2017). Según Rey (2007), los niños dedican su tiempo libre a realizar lecturas digitales la mayor parte del día, en un segundo nivel de aceptación está la televisión y por último el cine. Para el psicólogo francés Lahire, las formas de leer han cambiado, ya que no hay un solo tipo de lectura (Carrasco, 2011, en Cubides, 2017). Todo esto se debe tener en cuenta a la hora de diseñar el currículo.

Además del desarrollo de la oralidad y de la enseñanza dialógica, la escritura tiene unas potencialidades interesantes en la lectura crítica. “La escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no sólo sirve para registrar información o comunicarla a otros, sino que puede ser instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber” (Carlino, 2005; en Ortíz, 2009). Del mismo modo, Serrano (2014) cita a Wells (1990), quien propuso el nivel epistémico de la escritura, que comprende el dominio de lo escrito como una manera de pensar y de usar el lenguaje para desarrollar el pensamiento y el conocimiento a través de un diálogo con el propio pensamiento de donde este surge transformado (2014: 102). Ahora bien, esta función epistémica solo toma sentido en atención al propósito y finalidad con que se lee.

Hay que mencionar, además, que Serrano sostiene que las tareas con mayor potencial epistémico son aquellas que favorecen el aprendizaje de los contenidos conceptuales y de los procesos y operaciones propios de las distintas áreas de la ciencia y la tecnología, por cuanto al escribir y al leer se ponen en marcha procesos de pensamiento para aprender (2014: 113). Siendo así, es posible considerar que la escritura debería ir de la mano de la lectura crítica, toda vez que permite espacios de reflexión del individuo, en primera instancia, pero que puede llegar a ser un instrumento poderoso también a nivel social, tal como lo ratifican Serrano y Madrid (2007), “el docente debe conceder en los espacios de formación experiencias que lleven a los estudiantes a comprender y a valorar el poder que tiene el discurso escrito para comunicar, informar, seducir, convencer o manipular”. (Cassany, 2006).

Valga la acotación: la escritura no debe circunscribirse únicamente a una tarea académica que generalmente implica un texto argumentativo como el ensayo, esto debido al legado histórico de la modernidad, la tradición del texto científico y los discursos hegemónicos actuales o, en palabras de Zavala (2004), cánones de literacidad de textos tipo ensayo (p. 32), lo que según la autora deriva en unas representaciones sociales de un lector de texto ensayístico como una idealización (no un ser humano ordinario) y un autor como ficción, pues desaparecen su identidad y su idiosincrasia (p. 42). Lo dicho aquí supone que los estudiantes en las aulas, en el marco de la literacidad crítica, también deben participar en foros virtuales, clubes virtuales de lectura, entre muchas otras clases de literacidades digitales (Cassany, 2020).

5.4. REPRESENTACIONES SOCIALES: POSIBLE RUTA A UNA TRANSFORMACIÓN DIDÁCTICA

La escritora Ortiz (2013) logró determinar que la teoría de las representaciones sociales son un marco apropiado para abordar la investigación educativa, puesto que permiten desvelar, desenmascarar e identificar los procedimientos y las representaciones sociales que configuran y sustentan las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de los propios docentes (2013: 191); esta autora se basa en su propia experiencia investigativa donde ha podido indagar en las representaciones sobre lectura, escritura y escritura académica. De igual manera, basta con dar una mirada a trabajos como el de Mariana Di Stefano (2007), quien logró identificar que las representaciones que tenían los estudiantes sobre la lectura y la escritura condicionaban los procesos que realizaban y, desde luego, los resultados obtenidos.

Los anteriores estudios mencionados se suman a muchos otros que toman como referentes teóricos a autores como Serrano y Madrid (2007), quienes describen las competencias de lectura crítica teorizando todo el proceso y logrando determinar que no es solo un proceso de análisis mucho más elevado, sino que también influye todo lo que hay en el ser: las emociones, el pensamiento del lector. Cassany (2010) por su parte, brinda unas perspectivas didácticas interesantes a través de los aportes que presenta

en su trabajo, como muestra de ejercicios prácticos de análisis de textos (canción observada desde los niveles literal, inferencial y crítico); analiza, también, una carta que le envían a un editor de una revista y expone el proceso del estudio que hizo con unos estudiantes de análisis lingüístico, donde empieza a mirar las motivaciones que tenía el autor de la carta. Esto es precisamente a lo que lleva la literacidad crítica.

La exposición de las representaciones sociales también permite direccionar lo que debe hacer el docente desde su práctica pedagogía crítica. Si se hiciera, por ejemplo, una comparación de las representaciones que tienen los docentes con sus prácticas, hay que evaluar o compararlas con la pedagogía crítica para ver qué tan impactantes son dichas prácticas en los estudiantes. No está de más recordar que la pedagogía crítica hace un llamado al docente para que sea un agente transformador, para que impacte su pensamiento a través del estudio de los teóricos y pueda así analizar sus contextos para calcular de qué manera los puede abordar y lograr un mejor desempeño.

5.5. POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LECTURA EN COLOMBIA

5.5.1. Generalidades de las políticas públicas educativas en Colombia. Siguiendo la línea de pensamiento de la pedagogía crítica de Freire (2003), realmente la confrontación no es pedagógica sino política. Según el educador, “no son los filósofos de la educación los que cambian la pedagogía, son los políticos bajo nuestra *presión* los que van a hacerlo, si *presionamos*. La educación es una práctica eminentemente política” (P. 60; cursivas de la autora); esto coincide con la idea de política pública que dan Herrera y Acevedo (2004), quienes señalan que son el resultado de una serie de negociaciones, *presiones* e intereses de múltiples actores. Siendo así, el *nosotros* al que se refiere Freire no cobija solo a los docentes, sino también a las familias y a los estudiantes, actores inmersos en el proceso educativo, por lo tanto, el compromiso y la responsabilidad de buscar un cambio en la educación está en manos de toda la comunidad educativa.

Hablar de un cambio en la educación parece cada vez más una utopía en un país como Colombia con tantas desigualdades y un legado histórico de excesiva corrupción. Pero

es precisamente el ideal de cambio y progreso lo que se supone debe ser bandera de la educación (especialmente el de un enfoque pedagógico crítico), o de lo contrario seguiríamos sumidos en una tendencia transmisionista y de reproducción³. Lo que marcó la diferencia entre un ideal y una transformación social, política y educativa en la obra y el legado de Freire, fue precisamente su empeñamiento en seguir creyendo que sí se podrían ver cambios, y desde este enfoque la autora expondrá en este trabajo, de manera sucinta, los aspectos más relevantes referentes a las políticas públicas educativas de lectura en Colombia.

En palabras de Herrera y Acevedo (2004):

...la política pública es un proceso en el que intervienen diversos sectores sociales que compiten por los recursos del Estado; en general, obedece a consensos y disensos entre los grupos sociales y en su formulación y ejecución siempre subyacen disputas políticas (p. 77).

Se puede inferir a partir de este concepto, que entre quienes inciden en la creación de políticas públicas educativas están los educadores y los estudiantes; de hecho, Herrera y Acevedo (2004) adicionan que estas políticas son el producto de tensiones sociales entre el proyecto dominante (el Estado), los grupos sociales que presentan demandas alternativas y diversos actores del contexto internacional; sin embargo, la política pública no favorece necesariamente a todos los asociados y no siempre resuelve sus problemas (p. 77). Esto queda evidenciado en que, después de algunas reformas que se han hecho en la educación, muchos de sus problemas de fondo siguen profundizándose cada vez más.

Quiceno, Sáenz y Vahos (2004) (en Cifuentes y Camargo, 2016), presenta puntos importantes para entender la dinámica de las reformas en el sistema educativo en Colombia en el siglo XX, algunos de los cuales presentaremos a continuación con

³ Ver obra de Althusser (1970). Ideología y aparatos ideológicos del Estado.

algunos apartes de la contextualización que hacen Herrera y Acevedo sobre las políticas educativas colombianas desde los planes de desarrollo:

Tabla 2. Políticas educativas colombianas. Fuente: Autora.

Período	(Quiceno, Sáenz y Vahos, 2004)
<p>✓ Pedagogía activa, recatolización y desarrollo: las reformas a la educación en Colombia 1930-1957</p>	<p>En los años cincuenta el sistema educativo se orientó hacia la formación de una clase calificada técnicamente y, por ende, capacitada para desenvolverse dentro del contexto de la industrialización que se propuso para Colombia (Herrera, 1999; Herrera y Acevedo, 2004: 79).</p>
<p>✓ Las políticas educativas en Colombia 1957-1990</p>	<p>✓ “El plan de desarrollo del presidente Misael Pastrana abrió la década de los setenta, apuntando al desarrollo” (2004: 79)</p>
<p>✓ Reivindicaciones del magisterio y Movimiento Pedagógico (1959-1982)</p>	<p>✓ “Durante el gobierno de López (1974 a 1978) se consideró que una mayor participación del sector educativo en el presupuesto total de la nación se justifica, no sólo por aspectos de distribución de ingresos y de bienestar en general, sino también por la contribución que la educación tiene sobre la productividad y el crecimiento económico del país”. (2004: 80)</p>
	<p>✓ En la década del setenta el paradigma en Latinoamérica fue el desarrollismo, enmarcado en</p>

la industrialización y en la consolidación de la vida urbana. (2004: 80).

- ✓ Educación: vía de entrada a los valores culturales de la modernidad.

- ✓ Se habla de un sistema educativo centralizado, un currículo único, la confianza en el papel de la educación como mecanismo de ascenso social, de acceso a los bienes materiales y simbólicos y, también, como garantía de la preparación del recurso humano para el desempeño laboral. A este paradigma se opusieron algunos movimientos sociales, de estudiantes y maestros, al tiempo que se dieron prácticas pedagógicas y teorías educativas alternativas que cuestionaron dichos presupuestos. (2004: 80).

- ✓ En los planes de desarrollo de Belisario Betancur (1982-1986) y Virgilio Barco (1986-1990) se empezó a hablar de crecimiento y equidad. No se habló más de abundancia material ni de la política de bienestar político y social debido a la obligación de la deuda externa (2004: 80).

- ✓ En 1991, el objetivo del presidente César Gaviria aparentemente era erigir un Estado Social de Derecho a través de la Constitución, pero su proyecto político no correspondía a lo allí dispuesto (2004: 81)

-
- ✓ Aumentó la iniciativa privada en todos los ámbitos de la vida nacional y disminuyó el papel del Estado (2004: 81)

 - ✓ Los objetivos del plan de gobierno de César Gaviria se convertirán en los cimientos políticos de los mandatos de Andrés Pastrana y de Álvaro Uribe (2004: 82)
-

Este recuento que abarca la segunda década del siglo XX permite comprender por qué actualmente el gobierno invierte tan poco en ciencia y educación (0,21 % del PIB en 2017, en comparación a Corea, por ejemplo, que invierte el 4,3%)⁴. Y es que tampoco es posible hablar del sistema educativo y de sus transformaciones históricas, sin tener en cuenta el proyecto de sociedad que se intenta construir (Herrera y Acevedo, 2004).

La política educativa durante la década del noventa se circunscribe al nuevo orden mundial; es decir que, en medio de las soluciones neoliberales del mercado que se dan para los problemas educativos (Apple, 2001; Herrera y Acevedo, 2004), la sociedad que se intenta construir no pareciera ser la más la mejor educada⁵ sino la más productiva para que los ricos sigan siendo más ricos y, los pobres, cada vez más pobres. Desde esta perspectiva, resulta curioso saber realmente cuál es el papel que tiene la lectura para un gobierno como el de Colombia que, independientemente de cualquier partido o postura política que esté o haya estado en turno, según el informe de Transparency

⁴ Zubiría, J. (2018). <https://www.semana.com/educacion/articulo/el-cambio-que-necesita-la-educacion-en-colombia/558650>

⁵ Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf

International, Colombia obtuvo 37 puntos, en comparación a Chile, que con 67 puntos⁶ nos lleva la ventaja también en índices de pruebas estandarizadas de lectura crítica y que invierte once millones de pesos por niño en educación básica, mientras que Colombia solo invierte dos.⁷

Flórez (2016), analiza la política pública de educación en Colombia en lo que respecta al estatuto docente, teniendo en cuenta su formulación. Cita a (Verger, 2012) para referirse a las Reformas educativas globales como “aquellas políticas de contenido gerencial cuya pretensión principal es generar un cambio de paradigma en la educación de los Estados del mundo que son formuladas e implementadas por organismos internacionales como la OCDE y el Fondo Monetario Internacional”; argumenta que dentro de estas políticas la educación es vista como un servicio y no como un derecho fundamental (Bruns, Filmer, & Patrinos, 2011; en Flórez, 2016). También estas políticas tienen que ver con:

“la financiación de las instituciones educativas, fomentando asociaciones con el sector privado, mecanismos de rendición de cuentas que midan la rentabilidad de las instituciones, aplicación de pruebas de competencias y desempeño a los maestros que guardan una relación directa con la vigencia de su contrato e implementación de incentivos a los docentes, puesto que consideran que estos son agentes utilitaristas cuya eficiencia laboral dependerá de la expectativa económica que ofrezcan las instituciones educativas “(Flórez, 2016: 314)

⁶ Corruption perceptions index, 2019. Utiliza una escala que va de 0 a 100; siendo 0 el más corrupto y 100 el más transparente. Recuperado de: https://www.transparency.org/files/content/pages/2019_CPI_Report_EN.pdf

⁷ Zubiría, J. (2018). <https://www.semana.com/educacion/articulo/el-cambio-que-necesita-la-educacion-en-colombia/558650>

Figura 2. Caricatura extraída de *Mafalda* 12.



Fuente: Quino (2004).

Las políticas educativas implementadas en Colombia indican que la visión neoliberal de sociedad se ratifica en la competitividad que marca la pauta hoy en las instituciones educativas, donde lo imprescindible es atraer clientes a través de la opción más viable para recibir una educación de calidad, que es fortalecer las entidades de crédito. De igual manera este entorno laboral corporativo es el más adecuado para la tecnificación de la educación (esto explica que, para el 2017, los técnicos y tecnólogos devenguen mayores salarios que los profesionales)⁸ y la estimulación del emprendimiento en las mallas curriculares de las instituciones (cuya supuesta autonomía le da la capacidad para actuar en libre competencia. (2016: 315).

Ante estos datos es pertinente centrar la atención sobre el valor que se le da a la academia en Colombia, especialmente a las humanidades, siendo que la formación técnica resulta tan útil para seguir sosteniendo el sistema capitalista, el libre mercado y las grandes multinacionales que sacan ventaja de los recursos naturales y humanos de las naciones. Por su parte, la educación para el emprendimiento establece una estrategia de fomento de la “Cultura del Emprendimiento” entendida esta como un conjunto de valores, creencias, ideologías, hábitos, costumbres y normas, que comparten los

⁸ La FM, 20 de octubre de 2017. <https://www.lafm.com.co/colombia/tecnicos-tecnologos-ganan-mas-universitarios#:~:text=20%20Oct%202017-,T%C3%A9cnicos%20y%20tecn%C3%B3logos%20ganan%20m%C3%A1s%20que%20universitarios,m%C3%A1s%20salario%20que%20los%20universitarios.>

individuos en la organización y que surgen de la interrelación social, los cuales generan patrones de comportamiento colectivos que establece una identidad entre sus miembros y los identifica de otra organización. (Ley 1014 de 2006, art. 1º). Esto contribuye a la teoría de la reproducción (Giroux, 1983) e incentiva la teoría de la correspondencia, según la cual aquellas dinámicas sociales e interacciones dadas en el aula son un reflejo del sistema capitalista, en tanto que reproduce sus valores competitivos, normas y estructuras jerárquicas que se relacionan con la fuerza de trabajo donde los poderosos siempre tendrán prelación sobre la clase trabajadora; por algo se espera que quienes ocupan los altos cargos de la política y la dirección de la nación sean personas con una sólida formación sociohumanística producto de su paso por la formación universitaria y no únicamente básica o media.⁹

5.5.2. El fomento de la lectura: la política de lectura colombiana. La política de lectura en Colombia está compuesta por dos elementos: El Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas (PNLB) (liderado por la Biblioteca Nacional de Colombia y apoyado por Fundalectura, una organización privada sin ánimo de lucro), y el Plan Nacional de escritura (PNLE) “Leer es mi cuento” (este último como parte del programa “Calidad para la Equidad”).

A partir del año 2003 y hasta el 2010, el Ministerio de Educación Nacional quiso dotar a 1.102 municipios del país con al menos una biblioteca pública, pero esta meta no se logró.¹⁰ En el año 2011 entró en funcionamiento el plan que tiene tres componentes, algunos de los cuales se complementa con el Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas (PNLB):

- ✓ Materiales de lectura y escritura: Entrega de la dotación de 256 libros llamada *colección semilla*, la cual contiene también un sistema de clasificación entre álbumes, cuentos, historietas, leyendas, novelas, poemas, teatro, referencia e

⁹ El Espectador, 23 de julio de 2018. <https://www.elespectador.com/noticias/politica/mi-titulo-de-bachiller-no-es-falso-ernesto-macias/>

¹⁰ <https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/Footer/planes/plan-nacional-de-lectura-y-escritura>

informativos, así como una guía para la ubicación y rotación de la colección. Las 900 instituciones a las cuales se hace entrega se focalizan teniendo en cuenta: las que estén en el Programa Todos a Aprender y el Proyecto de Educación Rural; compromisos de concertación; sedes principales donde el rector delega un responsable de coordinar el mecanismo de rotación; sedes secundarias, priorizando a las que cuentan con mayor número de estudiantes matriculados. Según la OCDE, este plan en el 2014, distribuyó más de 5,5 millones de libros en más de 20.000 instituciones educativas desde preescolar hasta educación media, con lo que se vieron beneficiados más de 7,5 millones de niños (MEN, 2015b; en OCDE, 2016).

- ✓ Fortalecimiento de la escuela y la biblioteca: Las estrategias diseñadas para esto fueron la asesoría y acompañamiento a las secretarías certificadas para la institucionalización del PNLE, al igual que a las instituciones para que formulen y ejecuten el PILEO (Plan de lectura, escritura y oralidad) incluyéndolo en el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) en el Proyecto Educativo Institucional (PEI); también la gestión de alianzas con el sector privado y solidario para fortalecer el PNLE.

- ✓ Formación de otros mediadores de lectura y escritura: Esto incluye procesos de formación docente para abordar de manera adecuada la lectura y la escritura (CERLAC, 2011).

Del PNLE se han derivado algunos proyectos transversales¹¹, tales como *¡Pásate a la biblioteca escolar!*, que busca la formación a comunidades de biblioteca escolar, dotación, seguimiento y acompañamiento a la comunidad educativa; el *Concurso nacional de cuento*, como una alianza entre el Ministerio de Educación Nacional y RCN Radio y Televisión para promover la creación literaria en estudiantes de colegios e instituciones de educación superior públicas y privadas del país, y cuya última versión

¹¹ https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55308.html?_noredirect=1

antes de enunciar una pausa en el proceso fue en el 2017. Otro proyecto es *territorios narrados*, como iniciativa para promover las competencias comunicativas de educandos de grupos étnicos, así como la *Serie Editorial Río de Letras*, colecciones dirigidas a comunidades educativas. No obstante, toda esta información está dispuesta desde la oficialidad de las páginas gubernamentales, pero habría que entrar a valorar su impacto en contextos reales de enseñanza a través de investigaciones que rastreen y registren las experiencias auténticas y si contribuyen al cumplimiento de metas a nivel de lectura. Pero a simple vista, si nos guiamos por los índices numéricos de los resultados, en las evaluaciones de lectura y escritura de las pruebas nacionales SABER 2014 se encontró que el 49% de los estudiantes en Grado 3, el 67% en Grado 5 y el 73% en Grado 9 no cumplían los estándares mínimos (OCDE, 2016); más recientemente, en las pruebas PISA 2018 los resultados empeoraron notoriamente, pues mientras que para 2015 Colombia obtuvo 425 puntos en la prueba de lectura, en el 2018 se obtuvieron 412 puntos, mientras que el promedio OCDE es de 487 puntos. Es decir, el país desmejoró en 13 puntos en esta competencia¹². Ante esto, la conclusión es que, si las metas a alcanzar son aquellas diseñadas acorde a lo dispuesto por la OCDE, las políticas de fomento de la lectura que se han implementado, no están contribuyendo.

Según la misma OCDE, “mejorar la calidad de los resultados de la educación en Colombia requerirá cambios importantes en la política y las prácticas educativas” (2016: 164). Lo que aconseja la organización es dar un giro en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las escuelas y colegios para alcanzar una mayor eficiencia en el tiempo invertido en la enseñanza en el aula para que los estudiantes alcancen las competencias básicas; también afirma que son necesarias medidas para mejorar aún más las competencias de los maestros, incluido un examen detenido de la calidad de su formación inicial y su desarrollo profesional. También indican que a las instituciones se les debe dar incentivos adecuados, debe haber un mejor equilibrio entre autonomía y

¹² <https://www.semana.com/educacion/articulo/como-le-fue-a-colombia-en-las-ultimas-pruebas-pisa/642984>

rendición de cuentas, y sistemas de información que faciliten y promuevan las reformas normativas a nivel de los colegios y escuelas. (2016: 164).

Todas las anteriores observaciones fueron hechas en pro de seguir caminando en una vía económica y política neoliberal, donde las perspectivas externas parecieran evaluar y contemplar las diferencias abismales entre los diversos contextos sociales en los que se enmarcan los procesos de enseñanza-aprendizaje en Colombia, pero dichas miradas dejan de lado la tradición histórica de un país que ha estado a merced de la corrupción y donde la educación se ha ido relegando a un aspecto más a cumplir en un plan de gobierno. Como prueba de lo esto, en el documento de 336 páginas de la OCDE (2016) donde se da una revisión a las políticas nacionales de educación, la lectura solo aparece como un indicador de medición más y en ninguna parte se analizan las perspectivas pedagógicas ni didácticas de su enseñanza, lo que de una manera u otra continúa reforzando la *naturalización* del concepto de lectura crítica que da el ICFES en sus marcos teóricos, pues este mismo término se usa en el documento en medio del análisis de resultados de las pruebas aplicadas.

El estado del arte que presenta Garay (2019) acerca de la formación de lectores críticos a través de las políticas de lectura del país, relaciona de manera interesante estos conceptos en su revisión documental. La autora halló que las dos entidades líderes en el tema de difusión y promoción de las políticas para el fomento de la lectura son el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) y la UNESCO; del mismo modo expresa que el objetivo de las políticas relacionadas con el tema buscan garantizar la alfabetización y el reconocimiento de la lectura como práctica ciudadana (no la formación de lectores críticos). Por otro lado, la investigadora observó que los países adscritos a CERLALC siguen patrones similares para desarrollar sus planes de lectura: fortalecimiento de bibliotecas públicas, actividades de promoción de la lectura en diferentes espacios, distribución masiva de libros, capacitación docente, cursos y concursos para fortalecer la producción escrita.

Cabe destacar que en el estado del arte anteriormente citado, se cita el informe de CERLALC (2017) que puntualiza algunas debilidades en el PNLE, como que no involucra

a población vulnerable, no considera la capacidad institucional de los municipios y departamentos para asumir la sostenibilidad del plan, y que la rotación del personal bibliotecario genera inestabilidad (p.39; en Garay, 2019). A su vez, la autora cita a Cruz (2014) y reflexionando acerca de la metodología de un plan lector, el cual debe tener un sustento pedagógico y didáctico coherente con una concepción sobre lectura que responda a las necesidades de los sujetos lectores, por lo que el plan lector que se propone desde el Ministerio de Educación Nacional debería estar ligado a la concepción de lectura crítica; sin embargo, haciendo hincapié nuevamente en esto, habría que reconsiderar si lo que se quiere formar en los lectores son las habilidades de lectura crítica o lectura comprensiva.

Ante este panorama cabe destacar que, fuera del PNLE y del PNBL, en Colombia no hay ninguna otra política orientada a la lectura más allá de lo instrumental, de la dotación de materiales a las bibliotecas. Libros nuevos que llegan a bibliotecas escolares inexistentes con ausencia de bibliotecarios, donde un maestro tendrá la responsabilidad de vigilar que el inventario rote en las diversas sedes de la institución. Más allá del fomento de la lectura, que se puede describir como la política de Estado para la lectura en Colombia, no existen políticas que estén encaminadas directamente a la capacitación de docentes y mucho menos de estudiantes, en cuanto a lectura crítica. Mientras que países como Ecuador o Chile han diseñado planes y estrategias para preparar pedagógica y didácticamente a los docentes hacia la lectura crítica, Colombia no alcanza siquiera a delimitar conceptualmente qué es lo que evalúa, pues aquello que denomina como lectura crítica no pasa de ser más que lectura comprensiva. Sin embargo, se debe reflexionar sobre si realmente lo que se necesita es una reforma educativa y la creación de una nueva política en lectura o hace falta mucho más de fondo, pues en muchos casos, tal como lo plantea Ortiz (2013), todo se reforma para que siga siendo igual. Retomando las reflexiones que se han hecho anteriormente en este mismo capítulo: el contexto político colombiano no es garante de que a través de reformismos se generen verdaderas transformaciones. Para la muestra un botón: En el 2007 se instauró un concepto de lectura crítica completamente alejado de su significado auténtico; esto derivó en lineamientos curriculares, material pedagógico, libros de texto, guías de

orientación y otros insumos que, revestidos de novedad, legitimaron mucho más la confusión y la falta de horizonte pedagógico y didáctico que hasta el día de hoy reina en las aulas de clase.

Es probable que futuros estudios que indaguen en los contextos reales de enseñanza, aporten en algo a la reflexión que conlleve a una verdadera evaluación del sentido pedagógico y didáctico de los docentes; pero una evaluación, no en el contexto de medición estandarizado y competitivo ávido de ganancias económicas para unos, sino aquella que nos ponga de frente a ese paradigma que Shulman (1986) describió como olvidado, y es el estudio sobre los pensamientos del profesor, no para juzgarlo ni para culparlo, sino para proponerle soluciones y alternativas que lo motiven a ser cada día más el intelectual que Giroux (1988) propuso debería ser para la educación y para la sociedad.

6. DISEÑO METODOLÓGICO

Siendo la epistemología la ciencia que convierte al conocimiento en objeto de estudio, al aplicarse al campo de la educación se ocupa de asuntos tales como la formación del docente, la conexión entre las disciplinas, la transmisión del saber, el contexto escolar, entre otros¹³. Siendo así, es de especial importancia esta clase de análisis epistémico en el mundo posmoderno actual, pues en la convergencia de múltiples pensamientos, enfoques, opiniones y, como lo describen Obiols y Di Segni (1997), muerte de utopías o ideologías, la educación debe velar por la formación de sujetos críticos que aporten a la sociedad y no solo a la construcción del mismo conocimiento, que ya de por sí sería liberador, tal como lo ilustrara el mito de la caverna de Platón. Sin embargo la modernidad como proyecto emancipador fracasó; con éste se pretendía poner a la razón por encima de todo. Después de ella nacieron nuevas visiones epistémicas, tales como la teoría crítica y el posestructuralismo. Es en esta última tendencia donde aparece lo subjetivo, concepto primordial para la elaboración del diseño metodológico de este estudio.

6.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Debido a que los docentes son sujetos enmarcados en su intersubjetividad, aquello que piensan, saben, conocen, creen, se refleja en sus prácticas de enseñanza. La categoría *Sujeto* fue descrita ampliamente por Deleuze, quien la relacionó íntimamente con lo ontológico, lo relativo al ser y su pensamiento diferenciador. Teniendo en cuenta lo que concierne a las representaciones sociales (Jodelet, Abric) y la subjetividad que representan, es necesario “abrir la mente, mirar y escuchar atentamente, dejarse absorber y sumergirse en su vida, y ser muy receptivos y pacientes” (Martínez, 2006; citado en Berumen y Kuerten, 2016).

13 Fingermann (2011). Recuperado de: <https://educacion.laguia2000.com/general/epistemologia-de-la-educacion>

Lo anterior explica el carácter cualitativo y el enfoque etnográfico tomado para realizar esta investigación, que busca hallar la relación entre políticas educativas y las representaciones sociales que tienen los docentes de educación básica y media acerca de la lectura crítica. Dichas representaciones son una categoría conceptual enmarcada en la subjetividad, aquello que no es cuantificable ni medible; en ella se “recoge información de carácter subjetivo, es decir que no se perciben por los sentidos (...). Por lo que sus resultados siempre se traducen en apreciaciones conceptuales” (Behar, 2008). El método que rige esta investigación es el etnográfico, puesto que se pretende entender mejor la construcción de significados de un grupo (Behar, 2008), en este caso, los docentes de lengua castellana. A través de este tipo de investigación se busca descubrir y generar teoría, en vez de comprobar alguna (Monje, 2011). El investigador estará parcialmente integrado a la comunidad observada, por lo cual se especifica un carácter de corte etnográfico al estudio.

Las representaciones sociales son una categoría conceptual enmarcada en la subjetividad, aquello que no es cuantificable ni medible; por lo tanto, esta investigación es de tipo cualitativa, de corte etnográfico y tiene que ver con el modo en que los grupos llevan su modo de vida, con lo que hacen y lo que creen (Wood, 1987, citado en Schettini y Cortazzo, 2015). Para poder develar todo esto, es necesario implementar técnicas que permitan ver al interior de la población investigada, observarla casi que desde adentro, desde la mirada analítica y detallada de un investigador que, antes de dar su interpretación de lo observado, sepa escuchar, observar y recoger en mayor medida la información con la mayor fidelidad posible.

6.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para lograr el objetivo general de esta investigación, se determinó identificar, en primer lugar, las representaciones sociales de los docentes acerca de la lectura crítica, para lo cual se eligieron unas técnicas e instrumentos mencionadas por Abric (2001), que permiten recopilar mucho más de lo subjetivo que habita en las creencias y percepciones de la población para empezar a reconocer, tanto el núcleo, como la periferia de las

representaciones sociales (Abric, 1987). Al realizar la triangulación de los instrumentos se pudieron validar los resultados y observar la concordancia entre una técnica y otra.

6.2.1. Técnica gráfica. Se trabajó, en primera instancia, la técnica gráfica, siendo este un recurso muy valioso en tanto que “permite acceder a modos de expresión de la subjetividad” (Seidman, 2014). Esta técnica toma recursos del psicoanálisis a través de la cual se logra desentrañar aquellas creencias de lo que el sujeto no es consciente; tiene que ver con el sentido común, así que es de mucha utilidad para el estudio de las representaciones sociales, puesto que al identificarlas se podrá romperlas, desenmascararlas y despolitizarlas.

La técnica gráfica ha sido muy utilizada en investigaciones con niños, pero también se ha aplicado a adultos en estudios sobre cartografía urbana y otros temas, aunque su campo teórico aún es algo reciente; sin embargo, el procedimiento para su aplicación consta de la producción del dibujo, la explicación que las personas investigadas hacen sobre de dibujos y finalmente el análisis.

Según Abric (1994), los dibujos son un conjunto estructurado y organizado que pone en evidencia el contenido de la representación, lo que facilita llegar a interpretar sus los elementos centrales. Es una técnica que permite hacer un estudio, en primera instancia, de significantes lingüísticos e icónicos desde la lingüística de Saussure, el psicoanálisis freudiano y la semiología estructuralista de R. Barthes, a nivel del individuo (Uribe, 2009), y desde la etnografía para llegar hasta las representaciones sociales de un imaginario colectivo.

Seidman (2014) afirma que los dibujos se usan de dos modos en el campo de las representaciones sociales, ya sea “como estímulos visuales que permiten la evocación de información para comprender valores, prácticas y discursos dominantes sobre diversos objetos sociales, en contextos socioculturales específicos” o como la construcción creativa de los significados posibles sobre un tema. En esta investigación se buscó, no solo hacer uso del recuerdo del concepto de lectura crítica, sino también

distinguir las diferentes creencias y valores que cada docente le da al mismo, pues tal como lo dice Jodelet (2006), se aborda esa experiencia tal como la viven las personas y se observan las relaciones que entretejen alrededor de ella.

El instrumento diseñado fue un cuestionario con seis preguntas que pretendió recolectar representaciones sociales de los docentes sobre lectura crítica e identificar sus marcos referenciales de didáctica de la lectura crítica, así como aquellos sobre políticas educativas colombianas de lectura.

6.2.2. Jerarquización de palabras. Esta técnica permite identificar las redes de sentido que se forman a través de términos clave que el sujeto relaciona directamente con el objeto estudiado. Mientras que las entrevistas y cuestionarios permiten entrar a la estructura interna de la representación, se logra tener una mejor comprensión cuando se analizan en profundidad las producciones discursivas (Jodelet, 1989b).

El instrumento diseñado fue un cuestionario donde se indagó por cinco palabras relacionadas con lectura y se les pidió a los encuestados que eligieran, de entre estas, las tres que consideraran más importantes para ubicarlas en una jerarquía. También se acompañó la aplicación de esta técnica con la narración (oral y escrita) para analizar el contenido de su discurso y caracterizar mucho más la representación.

6.2.3. Grupo de discusión. Esta técnica se clasifica dentro de aquellas cuyos resultados responden a un análisis de contenido, siendo uno de los métodos de análisis para investigaciones cualitativas. Con el fin de analizar la amplia cantidad de datos recolectados en el grupo de discusión, se siguió la técnica de destilación (Vásquez, 2013; citado en Hernández, C. et al, 2016).

Para esto se diseñó un guion de seis preguntas que se le aplicaría a los cinco docentes participantes, y en el cual se buscaron respuestas a los tres objetivos específicos propuestos.

6.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

Se tomó una muestra intencionada de 20 docentes de 4 municipios del Tolima (Honda, Melgar y Tapias). El criterio de selección fue su desempeño en el área de lengua castellana de educación básica secundaria y media de instituciones públicas.

Tabla 3. Cuadro de la población. Fuente: Autora.

NÚMERO DE DOCENTES POR MUNICIPIO				
MUNICIPIO	HONDA	MELGAR	TAPIAS	ARMERO
ÁREA				
LENGUA CASTELLANA	8	3	2	1
HUMANIDADES (LENGUA CASTELLANA E INGLÉS)	1			
BÁSICA PRIMARIA	5			
TOTAL PARCIAL	14	3	2	1
TOTAL	20			

Tabla 4. Distribución de la muestra y los instrumentos. Fuente: Autora.

NÚMERO DE DOCENTES A LOS QUE SE LES APLICÓ EL INSTRUMENTO			
NIVELES EDUCATIVOS DE ENSEÑANZA	Técnica gráfica	Asociación jerárquica de palabras	Grupo de discusión
BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA	15	14	5
BÁSICA PRIMARIA	5	5	
TOTAL	20	20	5

6.4. MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Figura 3. Momentos de la investigación.



Fuente: Autora.

Inicialmente se codificó a cada uno de los 20 participantes (P1, P2, P3...) y el contenido se discriminó teniendo en cuenta las categorías iniciales de lectura crítica, didáctica de la lectura crítica y políticas colombianas de lectura. Al realizar la triangulación de los instrumentos se buscó reconstruir la estructura interna de la representación social (Abric, 1994), aunque es evidente que los resultados serán apreciativos debido a que es un estudio cualitativo. No obstante tras realizar cada etapa se va evidenciando mayor concordancia en los resultados entre una y otra técnica.

7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presenta el análisis, la interpretación y la discusión de los resultados de las representaciones sociales sobre la lectura crítica que tienen los docentes encuestados; de igual manera, se exponen los resultados obtenidos en cada categoría apoyando dichas observaciones con el corpus de la investigación. Por último, la autora argumenta su lectura de los resultados a través de las teorías enunciadas anteriormente en el marco teórico.

El análisis se vale primordialmente del discurso de los docentes y de las representaciones sociales implícitas en él. La teoría con la que se estudian estos aspectos son los postulados de Cassany (2010), Luke (2004) y Zavala (2004), entre otros, sobre la literacidad crítica, así como se tienen en cuenta los aportes que sobre didáctica hace Shulman (1986), que sobre pedagogía hace Giroux (1988) y aquellos que sobre pedagogía de la literacidad crítica brinda Medlock (2018).

Para estudiar los resultados, se hizo una codificación abierta en la cual se descompuso los datos, se compararon, se etiquetaron y se agruparon de acuerdo con las categorías iniciales. Tras realizar la triangulación de todos los instrumentos usados en la investigación, la codificación de las unidades de análisis y aplicar el sistema categorial, se encontraron dos representaciones sobresalientes en los docentes:

Tabla 5. Representaciones sociales halladas. Fuente: Autora.

	REPRESENTACIONES HALLADAS	Cantidad (n)	Frecuencias (%)
1	Lectura crítica es ir más allá del texto	10	50
2	Lectura crítica es analizar, comprender y argumentar	6	30

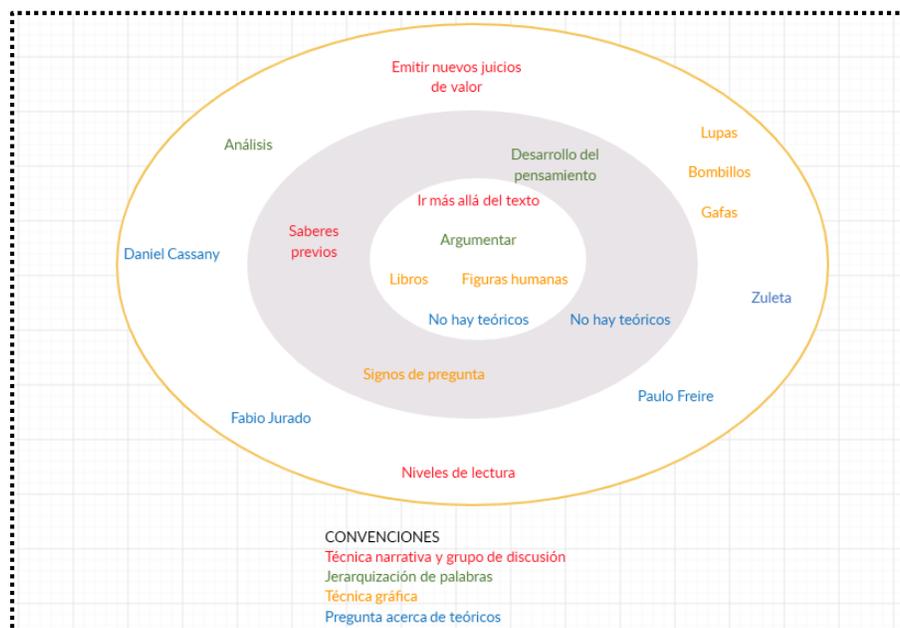
	REPRESENTACIONES HALLADAS	Cantidad (n)	Frecuencias (%)
3	Otras concepciones	4	20
	TOTAL	20	100

A continuación se presenta el análisis de cada representación social hallada dando cuenta de los tres instrumentos (triangulación), analizando el corpus y dando la autora, finalmente, sus observaciones analíticas sustentadas con la teoría.

7.1. PRIMERA REPRESENTACIÓN: LECTURA CRÍTICA ES IR MÁS ALLÁ DEL TEXTO

Esta representación surge del hallazgo de las mayores frecuencias relacionadas con la frase *ir más allá*, en la cual se agrupó a 10 docentes (P1, P3, P4, P5, P10, P13, P15, P17, P19 Y P20). La siguiente gráfica resume dichos datos recogidos en todos los instrumentos e invita a tener un espectro más amplio de la configuración de esta representación:

Figura 4. Configuración de la primera representación social: *Ir más allá del texto*.



Fuente: Autora.

Al observar cada instrumento se puede evidenciar, en primera instancia, que aquella expresión no está aislada sino que se refuerza a través de los elementos dibujados en la técnica gráfica. El siguiente cuadro resume, en general, los elementos más dibujados por los docentes

Tabla 6. Tabla de frecuencias de la técnica gráfica. Fuente: Autora.

TÉCNICA GRÁFICA		
ELEMENTOS DIBUJADOS	Cantidad (n)	Frecuencias (%)
1 Figura humana	14	70
2 Libro	9	45
3 Signos de interrogación	5	25
4 Flechas	5	25
5 Bombillos	4	20
6 Otros elementos	6	10*

Configurando el núcleo de la representación *ir más allá*, por ejemplo, se hallan datos como *libros* y *figuras humanas*, que se refieren a la forma tradicional de leer y que son símbolos de la erudición atribuida a la lectura, la investigación y la observación que se debe realizar al texto:

Figura 5. Dibujo de la técnica gráfica, P3.

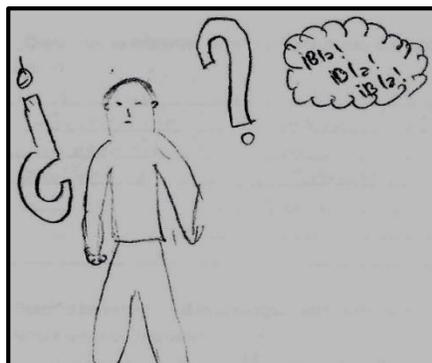


Figura 6. Dibujo de la técnica gráfica, P10

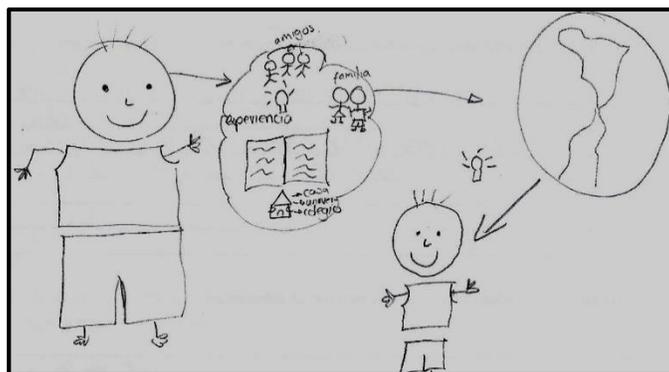


Figura 7. Dibujo de la técnica gráfica, P13

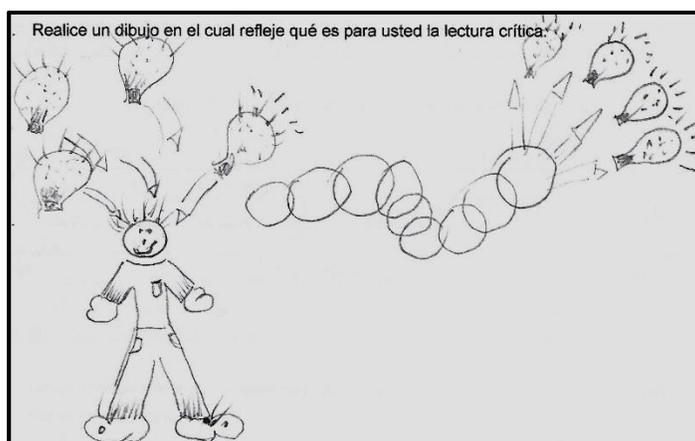
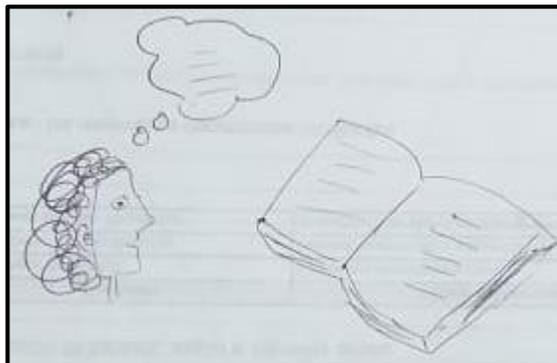


Figura 8. Dibujo de la técnica gráfica, P17



En la primera periferia se reconocen signos de pregunta, que algunos docentes describieron como las dudas que surgen a través de la lectura y que llevan a un mayor nivel de indagación; por otro lado, en los periféricos más externos que custodian la representación se encuentran dibujos relacionados con lo visual (lupas, bombillos, gafas), que sin duda alguna aluden a las ideas, a la investigación, y también a lo que algunos de ellos expresaron en sus narrativas. A continuación, se presentan algunos de estos dibujos:

Figura 9. Dibujo de la técnica gráfica, P1

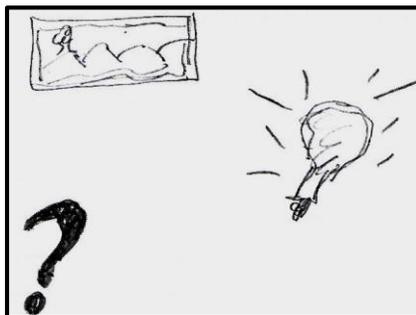


Figura 10. Dibujo de la técnica gráfica, P5

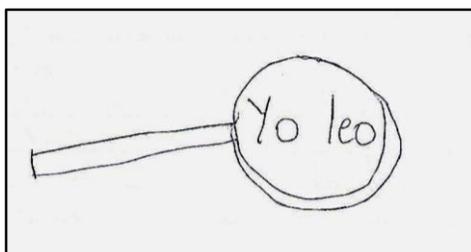
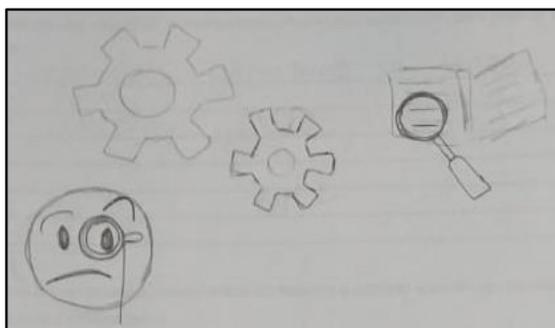


Figura 11. Dibujo de la técnica gráfica, P4



La frecuente repetición de la frase descriptora *ir más allá del texto* en la técnica narrativa (encuesta), refuerzan una representación que parece ser una creencia, un lugar común y un decir muy marcado en los docentes cuando hablan de lectura crítica, por lo tanto confirman que es el núcleo de la representación.

Tabla 7. Tabla de frecuencias de la técnica narrativa. Fuente: Autora.

TÉCNICA NARRATIVA (ENCUESTA)			
	CONCEPCIONES SOBRE LECTURA CRÍTICA	CANTIDAD (n)	FRECUENCIA (%)
1	Lectura profunda que permite ir más allá del texto, relacionándolo con el conocimiento o experiencias previas y con la realidad o contexto para emitir un nuevo juicio de valor.	10	50
2	Lectura crítica es el proceso donde el lector analiza un texto, comprende lo que el autor quiere decir y argumenta su propia opinión al respecto.	6	30
3	Otras concepciones	4	20
	TOTAL	20	100

Otras frases relacionadas con este concepto son *lectura profunda*, *ver el trasfondo de la lectura* o *leer detrás*. De igual manera se puede ver que esta representación no encuentra en ellos ninguna base teórica, puesto que los referentes que ellos expresan son, en su gran mayoría, “ninguno en absoluto”. A continuación, se extraen algunos fragmentos del corpus recopilado en las encuestas en los cuales, no solo se pueden apreciar los conceptos anteriormente indicados, sino también las relaciones que se establecen con los datos de la técnica gráfica.

*“Al hacer una lectura crítica debo tener un propósito, aclarar dudas y tener **claridad**”*. (P1, encuesta. También dibujó un bombillo)

“Es la realización de una lectura profunda, analítica propositiva, en la que se busca encontrar el trasfondo de lo leído” (P3, encuesta. Dibujó también signos de interrogación)

“Para hacer una lectura crítica es necesario hacer uso riguroso de la observación y análisis de lo que se lee” (P4, encuesta)

“Lectura crítica es leer con lupa (...) no tragar entero” (P5, encuesta)

“Sentar una posición” (P5, encuesta)

“El sujeto recibe una serie de ideas que va tomando en el contexto donde él se desarrolla; esas ideas están representadas por estos bombillitos” (P13, encuesta)

Pero, ¿qué es ir más allá? En el grupo de discusión, otro instrumento de la técnica narrativa, ninguno de los docentes encuestados aclara ni responde, pues parece ser una frase que se ha instaurado y a la cual muchos se suman y repiten sin reflexionar ni comprender.

Tabla 8. Tabla de frecuencias del grupo de discusión. Fuente: Autora.

GRUPO DE DISCUSIÓN	
CONCEPCIONES SOBRE LECTURA CRÍTICA	CANTIDAD (n)
1 Ir más allá	8
2 Interpretar la realidad	7
3 Leer desde sus propios saberes y contexto	7
4 Argumentar	7
5 Inferir	6

He aquí algunas de las respuestas dadas por los docentes en el grupo de discusión:

“Pienso que por eso es importante la lectura crítica, porque no se queda solamente ahí en el tema o en las ideas que está dando el autor, sino que va más allá; no solamente es mirar lo que está ahí, no solamente deducir, sino también inferir y también relacionar y sacar mucho más allá (...) (P1, grupo de discusión).

“No solamente, como lo decía P2, es interpretar, sino ir mucho más allá y transformar lo que uno está leyendo” (P3, grupo de discusión).

“Entonces hay que buscar que el estudiante, a través de su hábito de lectura, se empiece a interesar por leer y, no solamente por leer, sino porque vaya mucho más allá de lo que está leyendo. Entonces ahí es donde uno viene a comprender lo que es la lectura crítica” (P2, grupo de discusión).

Por otra parte, la técnica de jerarquización de palabras deja ver que el descriptor más frecuente expresado por los docentes fue *argumentar*.

Tabla 9. Tabla de frecuencias de la jerarquización de palabras. Fuente: Autora.

JERARQUIZACIÓN DE PALABRAS				
JERARQUÍA ASIGNADA	PRIMER LUGAR DE IMPORTANCIA	SEGUNDO LUGAR DE IMPORTANCIA	TERCER LUGAR DE IMPORTANCIA	TOTAL
PALABRA	(n)	(n)	(n)	
1 Argumentar	3	6	6	15
2 Analizar	5	2	0	7
3 Comprender	2	2	3	7
4 Relacionar	0	4	2	6
5 Desarrollo del pensamiento	1	2	2	5
6 Otras concepciones	9	4	7	20
SUMATORIA TOTAL	20	20	20	60

Se puede apreciar, también, que hay muchos periféricos sosteniendo esta representación. La primera periferia de la configuración está compuesta por los términos de mediana frecuencia en la jerarquización de palabras, relacionadas con el *desarrollo del pensamiento* (observación, concentración, lógica y jerarquización; Herrera y Villalba, 2012); los *saberes previos* que, según lo recopilado en la técnica narrativa, son los que le permiten hacer inferencias al lector mientras se cuestiona (*signos de pregunta* de la técnica gráfica) y aplica técnicas como jerarquización de ideas, relación causa-efecto en lo leído, etc. Todo esto lo afirmaron sin ningún respaldo teórico, pues cinco de estos docentes declararon no tener ningún referente teórico sobre lectura crítica.

Se debe agregar que en la segunda periferia se hallan unos elementos interesantes que terminan por completar el campo de configuración, tales como el objetivo que, según los docentes, tiene la lectura crítica y que ellos exteriorizaron en la técnica narrativa en

menor medida, que es emitir nuevos juicios de valor tras aplicar un *análisis* (descriptor menos frecuente que *argumentar* en la jerarquización de palabras pero que según la tabla 9 fue designada como más importante). En esta segunda periferia se hallaron unos teóricos como Daniel Cassany, Paulo Freire y Fabio Jurado mencionados por tres docentes; y Estanislao Zuleta, nombrado por dos docentes; esto es una visión reduccionista frente a todos los teóricos que sustentan la teoría de la lectura crítica, un concepto tan amplio que Cassany (2010) define como *literacidad crítica* y a la que describe como la convergencia de la teoría crítica (Horkheimer, Adorno, Habermas), la pedagogía crítica (Freire, Macedo, Giroux), estudios culturales y políticos (concepto de postmodernismo), estudios lingüísticos y literarios (Halliday, Bajtín), Posestructuralismo (Derrida, Foucault), Nuevos estudios de la literacidad (Gee, Barton, Zavala, Ames) y el Análisis crítico del Discurso (Van Dijk, Fairclough y Wodak).

Si bien Serrano (2008) expresa que la comprensión crítica supone formular preguntas que vayan más allá de extraer información, la autora presenta esto tan solo como una de las tantas estrategias que se deben implementar a la hora de leer críticamente. De igual manera la misma autora describe una serie de competencias que debe manejar un lector crítico, entre algunas de las cuales está identificar las voces aportadas en el discurso, detectar representaciones sociales y culturales del tema, poseer conocimientos sobre formas típicas de diversos enunciados y usar estrategias cognitivas de lectura para construir significados; ninguna de estas habilidades ni de estas estrategias fue mencionada por los docentes, lo cual representa una clara ausencia del discurso propio de la lectura crítica.

Por su parte, Cassany (2003) se refiere a la interpretación global y a la paráfrasis de un texto como prácticas que no van más allá, es decir, que no representan la lectura crítica; argumenta que la interpretación plenamente crítica recupera los implícitos y los critica, e identifica la incongruencia de los discursos inmersos en el texto. Estos aspectos de orden crucial para un lector crítico tampoco fueron manifestados por los docentes encuestados.

Después de hallar las representaciones sociales de los docentes sobre lectura crítica, otro de los objetivos específicos de esta investigación tiene que ver con determinar los marcos referenciales que tienen los docentes sobre lectura crítica; para dar cuenta de este, se detectó que la mitad de los docentes agrupados en esta categoría refirieron los nombres de algunos autores a quienes, según ellos, tienen como referentes teóricos, de tal manera que es pertinente inspeccionar qué tanta coherencia tiene el discurso de estos profesores con las ideas más representativas de estos escritores mencionados por ellos.

Dos de estos docentes, P3 y P4, indicaron que siguen los postulados de Daniel Cassany y Paulo Freire; el docente P3 se inclinó más por Paulo Freire, a quien reconoció que sus escritos y teorías provenían de su experiencia directa en las aulas y que por eso valora más sus aportes. Según Cassany (2010), los aportes de Freire al amplio concepto de *literacidad* es el de la pedagogía crítica; del mismo modo, Morales (2018) afirma que la *propuesta educativa* (pedagogía crítica) de Freire deja ver a la formación ciudadana como ideal, teniendo esto en común con uno de los propósitos de la lectura crítica que es “favorecer que el lector comprenda la posición del otro” (p. 182). En las intervenciones del docente P3 en el grupo de discusión nunca se refirió al concepto de formación ciudadana, pues tan solo refirió la frase *transformar lo que uno está leyendo*, siendo la palabra *transformar* uno de los términos usados por Freire (2002; citado en Morales, 2018), para referirse más bien al entorno y al impacto que el lector crítico puede generar en su contexto dejando de lado una actitud individualista y aislada.

Habría que decir también que el docente P4, en la encuesta, nombró a Cassany como sus modelos, cuya influencia en el discurso del docente se nota levemente en expresiones dichas por el mismo en el grupo de discusión y a las que acude de manera muy general, tales como *leer la simbología detrás*; por otro lado, el docente indica el nombre de Paulo Freire en la encuesta, cuyos aportes salen a relucir en la jerarquización de palabras del docente al mencionar *desarrollo de pensamiento*, mismo concepto que expresa en el grupo de discusión pero que no amplía ni explica; *observación* que, según Freire (2004, citado en Morales, 2018), debe ser imparcial y objetiva pero que el docente

encuestado no especifica, y *análisis* de lo que se lee para ponerlo en contraste con otros textos, según el docente, pero más bien de posiciones antagónicas, según Freire.

Más allá de desacreditar los conocimientos, experiencia y experticia de los docentes encuestados frente a la lectura crítica, lo que se pretende es desentrañar sus creencias, ideas y valores, reconocer las hipótesis conceptuales que subyacen a sus prácticas y, de una u otra forma, desenmascarar los discursos políticos que enmarcan su accionar pedagógico, puesto que uno de los propósitos esenciales de la lectura crítica es precisamente la reconstrucción y análisis ideológico, cultural y semiológico de los discursos, de la misma manera que comprender los implícitos (ideologías del autor, referentes culturales, etc.) (Serrano, 2008). De esta manera se podrá tener una mayor reflexión, no solo sobre las prácticas que conducen en el aula, sino sobre los factores que las condicionan y que los empujan a emprender acciones que, posiblemente, sean mecánicas e irreflexivas.

Solo para tener una referencia, tan solo dos de los cinco docentes que participaron en el grupo de discusión admitieron haber tenido alguna capacitación en lectura crítica; uno de ellos (P4, licenciado en lengua castellana), dijo que había participado de una conferencia dada por una entidad privada y que había tenido duración de un solo día.

Otro docente (P3, magíster en educación, especialista en pedagogía y licenciado en español y literatura), dijo que sí había estado en algunas conferencias o charlas respecto al tema:

Yo he tenido la oportunidad de asistir a capacitaciones de lectura crítica, obviamente en ocasiones uno va y escucha unas eminencias porque se nota que saben mucho en cuanto a este tema, pero a veces esa es la crítica que uno hace: ellos hablan muy bien desde el estudio, desde la investigación, pero no desde conocer lo que pasa realmente en el aula, que es lo que a veces uno critica mucho, que es muy fácil para los investigadores desde su atril, desde su conferencia hablar de lectura crítica, pero muy distinto lo que uno vive en el aula. Ellos también

hacen un trabajo arduo de investigación y que es con base en lo que uno hace en el aula, pero a mí siempre me da por pensar que una cosa es lo que uno escribe y otra cosa es lo que se realiza en la realidad del contex” (P3, grupo de discusión)

Teniendo en consideración su respuesta, se puede deducir que valora mucho más las teorías de Freire, precisamente por lo que él mismo explicó después al preguntarle por sus referentes teóricos: “*Este escritor era una eminencia porque él iba a la investigación desde donde realmente se conoce todo, desde el aula, no solamente desde el aula sino desde su entorno, desde su contexto*” (P3, grupo de discusión). Lo que se puede observar es que a pesar de que el docente es crítico frente a las políticas del gobierno, tiene a Freire como su referente y admira los docentes que investigan desde el aula, no genera estudios investigativos que le permitan profundizar en los fundamentos teóricos que llegan a sostener sus prácticas.

Los docentes que aludieron a Cassany y a Freire en la encuesta, por la baja frecuencia en el conjunto de datos, se ubicaron en la segunda periferia; todo esto deja en evidencia que el cambio en las representaciones sociales no ha afectado aún las raíces culturales y se ha quedado precisamente ahí, en la periferia. El núcleo central de la representación sigue teniendo un enorme y notorio vacío teórico y conceptual, donde el lugar común también es la palabra *argumentar*, pero que ellos, al parecer y según sus intervenciones, la asocian con hacer que el estudiante simplemente se exprese y diga su opinión, dejando de lado la gran importancia que tiene el escrutinio (Luke, 2004), la detección de ideologías y la derivación de implicaciones en un texto (Serrano, 2008), examinar las contradicciones (Bishop, 2014), así como el empoderamiento del lector en la realidad contemporánea de la pos verdad (Cassany, 2020). Aún más atractivo resulta pensar que si asocian la lectura crítica con *argumentar su propia opinión*, ¿de qué manera se direccionan a los estudiantes para que se enfrenten a una prueba estandarizada donde solo hay una única opción de respuesta válida?

Para seguir desembrollando mucho más esta representación social, es preciso remontarnos a los orígenes de la lectura crítica, cuando autores como Morell (2002,

2004, 2009, 2012, 2017), Bishop (2014), Street (1984, 2004) y Luke, (1997) en Estados Unidos y Cassany (2004) en España, configuraron originalmente este concepto como algo verdaderamente revolucionario en el campo de la educación y, específicamente, en el de la lectura. El objetivo principal y el gran aporte de esta teoría a la sociedad fue el de identificar las relaciones de poder en las prácticas letradas (Street, 1993; citado en Zavala, 2004). Luego de que Street (1984) escribiera sobre el modelo autónomo (estudio de las prácticas letradas independientes del contexto) y el modelo ideológico (investigación de estructuras sociales y de poder en las prácticas letradas), se estructuró mucho más el campo de investigación futuro en los estudios sobre la literacidad (Street, 1988); fue tal su impacto que mientras el modelo autónomo mantuvo oculta la dimensión de poder, lo ideológico, enmarcado en un discurso y método etnográfico, vino a ser asociado a marxista.

Con respecto a esto, Zavala (2004) analiza los discursos hegemónicos tras campañas emprendidas a favor de un desarrollo y transformación social que va en detrimento de las prácticas letradas que están inmersas y puestas en diversos marcos contextuales que se pasan por alto. La autora acude también al concepto de alfabetización, mismo que fue impulsado por Freire con miras a empoderar a las poblaciones a las que también se les inculcó el sentido de la colectividad; por otra parte, esto lo contrapone con el trabajo realizado por el Programa Nacional de Alfabetización (PNA) en Perú, el cual no logra tener mucho impacto, lo que la autora atribuye a que no se tienen en cuenta los verdaderos intereses de las comunidades, sino que se quiere imponer una clase de literacidad que viene dada por los intereses económicos y por las visiones políticas y particulares de las clases dominantes que se enmascaran bajo el concepto de “desarrollo” (p. 453, 454). Ante esto, será interesante, también, examinar qué intereses tienen las políticas educativas nacionales en evaluar a través de pruebas estandarizadas y en regular todo un sistema educativo y de enseñanza de las prácticas de lectura, escritura y oralidad de cierta manera, misma que también fue criticada por algunos docentes en los diversos instrumentos aplicados, pero que será necesario considerar detenidamente en el capítulo de políticas educativas de lectura que se encuentra más adelante.

Volviendo al análisis del concepto inicial de lectura crítica, pareciera como si a través del tiempo en diversas investigaciones se haya venido reduciendo su significado a términos como *argumentar* y *analizar*, que fueron acuñados por los docentes que fueron sondeados en esta investigación, y que también se pudieron detectar en el momento de hacer el estado del arte. Esto haría parte de la *naturalización del concepto de lectura crítica* que en palabras de Celis et al (2019):

Es un concepto concebido como el medio por el cual se enmarcan todas aquellas acciones que dan un objeto por hecho, que le otorga una legitimidad en su uso y que es usado sin tener en cuenta sus implicaciones históricas y conceptuales. Por lo tanto, la naturalización de la lectura crítica dada por el ICFES hará referencia a todas aquellas políticas, metodologías, guías y exámenes que den por hecho que la lectura crítica existe y que cuenta con un fundamento para ser aplicable. Teniendo claro esto, es posible afirmar que lo ocurrido en el año 2014 bajo la denominación alineación de la prueba SABER 11, es una naturalización de la lectura crítica”. (pp. 62 - 63).

Es evidente que una de las causas de esta visión limitada de la lectura crítica se deba a una gran exposición de los docentes de lengua castellana al discurso institucional del Ministerio de Educación Nacional a través de sus lineamientos curriculares y las guías de orientación de las Pruebas Saber 11 de lectura crítica elaboradas por el ICFES, los cuales están dados por los objetivos de *interpretar*, *relacionar* y *reflexionar* de las pruebas PISA y que han sido adaptados a la aplicación de las pruebas de Estado. Se evidencia en: “La lectura crítica (...), no es solamente deducir, sino también inferir y también relacionar y sacar mucho más allá, de acuerdo a las últimas pautas que nos ha dado también el Ministerio con base en cómo hacer una lectura crítica” (P1, grupo de discusión).

Es poco probable que estos docentes hayan estudiado los marcos teóricos que sustentan estos lineamientos y que hayan reflexionado pedagógicamente de manera mucho más global sobre lo que evalúan las pruebas, especialmente al considerar

algunas críticas que se han hecho a los DBA acerca de su énfasis en el dominio de estructuras superficiales de la lengua en lugar de ser en la interpretación textual (Jurado, 2016).

7.1.1. ¿Ir más allá o literacidad? Sería pertinente, entonces, que si de trascender e *ir más allá* en cuanto a lectura se tratase, se profundizara en el concepto de *literacidad crítica*. Haciendo una rápida revisión de investigaciones colombianas en este sentido, se pueden encontrar pocas pero muy interesantes. En el momento de realización de este trabajo se hallaron algunas más aplicadas al contexto universitario que al de la educación básica y media. Entre estas últimas llaman la atención: Ortiz (2009), quien encontró que la representación social más generalizada sobre la lectura en estudiantes de educación básica y media tiene que ver con su carácter instrumental, pragmático, eficientista e inmediateista; Zárate (2014), quien investiga sobre los usos y valoraciones de la lectura y la escritura; Baena, K. (2017), cuyo trabajo sobre niños de primaria de la comuna 13 de Medellín presenta unos hallazgos interesantes respecto al papel que juegan familia, escuela y sociedad en el desarrollo de las habilidades lingüísticas; Martínez (2019), quien hizo un trabajo en Bosa (Bogotá) sobre lectores en construcción; Fernández (2019), quien se sitúa en el contexto del Posconflicto para indagar sobre las prácticas letradas de los jóvenes en la ruralidad; Lora y Moreno (2019) dan una mirada a las tensiones que existen en la didáctica de la literatura en la educación, estableciendo una relación entre literatura y literacidad y llegando a una conclusión que es una necesidad imperante: los docentes deberían dedicarse mucho más a la investigación. Bien lo dice Morrel (2007), la investigación del docente crítico es crítica porque involucra a los docentes como legítimos investigadores, porque investiga su praxis (intervenciones de aula), y porque su propósito es producir espacios de aprendizaje que empoderen y transformen (p. 241).

Existen muchos más trabajos desarrollado en el campo universitario que en el de educación básica y media, pero como “es mejor prevenir que lamentar”, sería oportuno que se dirigiera la investigación mucho más a esta última población; es oportuno trabajar sobre la formación del lector crítico desde los grados iniciales sin dejar esta carga

solamente al docente de lengua castellana, así como vendría bien que se trabajaran mucho más los aspectos críticos de la lectura desde la educación básica, puesto que, tal como lo dice Vargas (2015), los jóvenes actualmente necesitan herramientas que les permitan lidiar mejor con la gran cantidad de información sesgada y con ideologías que los llevan a situaciones como la depresión. La mayoría de los docentes confluyeron en que la lectura crítica debe llevar al lector a confrontar el texto con sus saberes previos y con el contexto que le rodea, así que es pertinente enseñarles a los estudiantes a formular su propia visión y decidir qué tomar en consideración (Serrano, 2007).

Los efectos que podría traer a las aulas la perspectiva de la literacidad crítica son muchos. Bishop (2014), citando a autores como Lankshear y McLaren (1993, 1998) y Street (1984), plantea que la literacidad crítica enfatiza en la construcción social de la lectura, la escritura y la producción de textos dentro de contextos políticos de estructuras económicas, políticas, culturales e institucionales desiguales; esto conlleva a explorar cómo y por qué grupos sociales y culturales particulares ocupan desiguales posiciones políticas de acceso a estructuras sociales; de igual manera, encamina a un enfoque ético de lectura a través de una conciencia crítica que ni moraliza ni normaliza.

Muchos de los docentes encuestados aludieron a la importancia de estudiar el contexto de la lectura y también tener en cuenta los saberes previos. El 30% de estos docentes aludieron a los diferentes niveles de la lectura que son mencionados por Cassany: literal, inferencial y crítico intertextual; es preciso aclarar que el lector de este último nivel es el que no se nutre de una sola fuente ni de un solo punto de vista, sino que busca ampliar sus horizontes evaluando otros textos, otros medios.

Es pertinente evaluar, también, si el contexto colombiano está preparado para asumir el concepto real de lectura crítica o literacidad crítica. Por ejemplo, siendo que los comentarios que dejan los usuarios del portal web YouTube son una buena radiografía de lo que piensa el hombre contemporáneo de la sociedad que ha construido, resulta sugerente leer los comentarios que los usuarios hicieron a un video titulado *Didáctica de la lectura crítica*, del Instituto Merani (dirigido por el pedagogo Julián de Zubiría), en el

cual se genera una discusión alrededor de una canción llamada *Latinoamérica*. Algunas de las percepciones comentadas al video contienen frases como “No es bueno enseñar a los niños el odio con esas canciones de protesta”, “es una enseñanza para didáctica, es un título falso para decirles a los niños y adolescentes, que tienen que ser socialistas”, y “Yo creería que este material no es lo que se necesita, sólo hay que tener tiempo para revisar las preguntas tipo ICFES y desarrollarlo. Así, se involucran temas realmente serios, profundos y que motiven al estudiante para que sea un excelente ciudadano, profesional y mejor persona que es lo que SI NECESITAMOS” (mayúsculas originales del comentario). Según esto, no hay claridad en lo que al concepto de lectura crítica se refiere, pero evidentemente la gente tiene claro que el referente al que se debe acudir para aclarar este término, es el ICFES.

El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES es el encargado de la elaboración y aplicación de las pruebas de conocimiento que se le hace a los estudiantes de educación básica, media y superior en Colombia. Sus guías de orientación son la ruta que siguen muchas instituciones y sus docentes para preparar a los educandos en cuanto a la presentación de las pruebas donde uno de los componentes a evaluar y donde peores han sido los resultados, es el de lectura crítica. En la guía que lanzó en el 2019 dice que “la prueba de lectura crítica evalúa las competencias necesarias para comprender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse en la vida cotidiana y en ámbitos académicos no especializados”; en la guía del 2018 se expresa al respecto que “no se limita a decodificar los signos del lenguaje escrito para extraer los significados capturados en palabras y frases. Por el contrario, la aproximación crítica a un texto incluye entender su estructura formal; reconocer estrategias retóricas, argumentativas o narrativas (...)”. En el documento del 2013 sobre la alineación del examen saber 11 en el marco de la evaluación estandarizada de la educación, no hay ninguna conceptualización sobre el término; pero yendo mucho más atrás, en el 2007, se encuentra el documento titulado *Sobre las Pruebas Saber y de Estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje*, se encuentra el que sería el marco teórico a partir del cual se diseñarían las pruebas en el correr de los años hasta hoy.

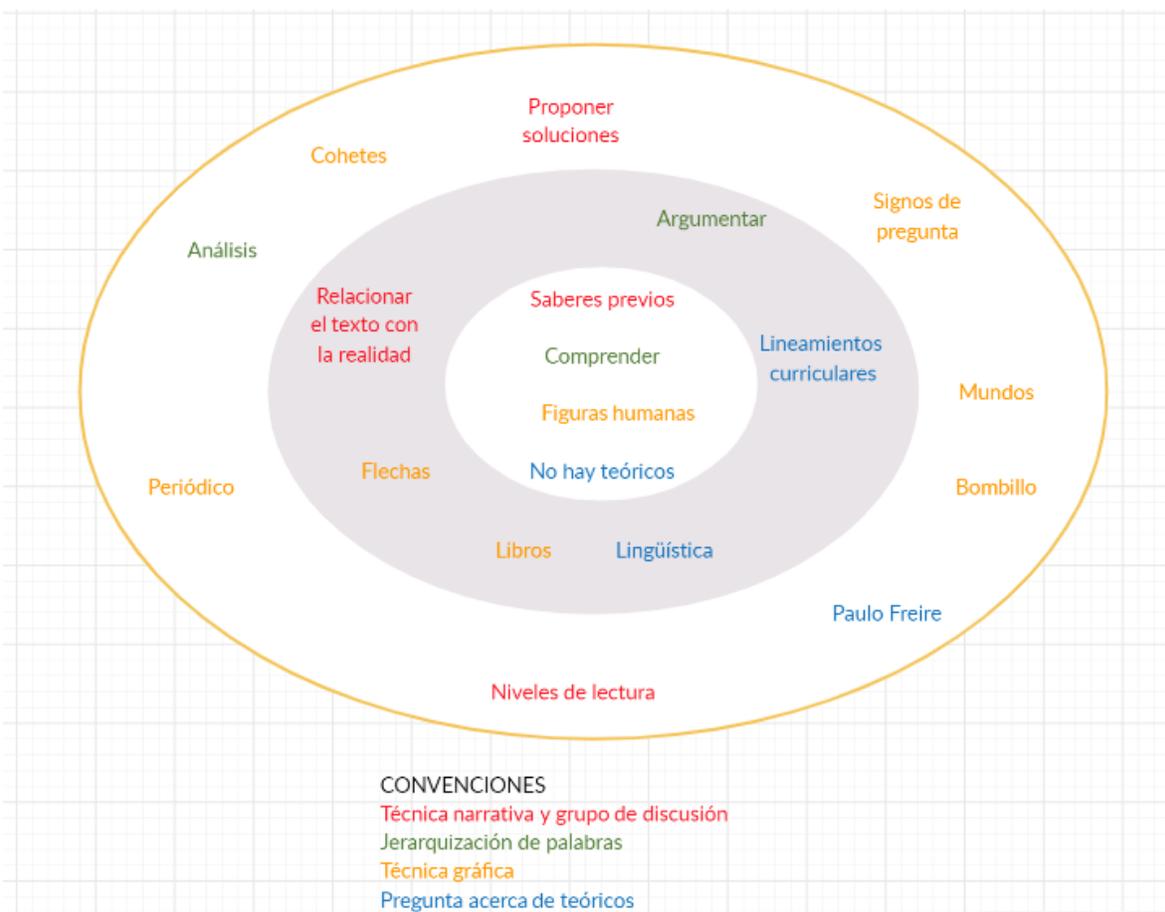
El concepto de lectura crítica que presenta el ICFES (2007) es aquella que “explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto (...) Supone por tanto, la elaboración de un punto de vista (...) El lector está en condiciones de evaluar el texto en cuanto a sus posiciones ideológicas” (2007: 24). Surgen muchos interrogantes a partir de este concepto que pareciera ir quedando cada vez más recóndito, mucho más cuando en la lista de los autores que cita el documento solo aparece Daniel Cassany sobre lectura crítica, omitiendo muchos otros de tradición investigativa en este campo, debiéndose esto tal vez al hecho de canonizar los autores o a la poca exploración de nuevas perspectivas sobre el tema; en resumen, el problema fundamental es la poca inquietud por descubrir.

Podríamos preguntarnos, por ejemplo ¿cómo se puede medir un punto de vista subjetivo a través de una prueba estandarizada? O, por otro lado, ¿desde qué enfoque se está tratando de fortalecer esta competencia en los colegios? ¿Qué representaciones sociales tienen los docentes sobre lectura crítica? ¿Qué tanto podrían estar influyendo estas representaciones en la didáctica de la lectura crítica y, por consiguiente, en los resultados que los estudiantes presentan en las pruebas Saber 11?

7.2. SEGUNDA REPRESENTACIÓN: LECTURA CRÍTICA ES ANALIZAR, COMPRENDER Y ARGUMENTAR

Los 6 docentes que fueron asociados a esta categoría (P2, P8, P11, P12, P16, P18), expresaron, de una u otra manera, que la lectura crítica es un proceso que supone analizar un texto, comprender las ideas que presenta y argumentar un punto de vista o *dar su opinión* sobre lo leído; los elementos hallados confirman que el hombre, con unos conocimientos previos a la lectura, se enfrenta a un texto para analizarlo y luego busca comprenderlo para argumentar su propia opinión y proponer soluciones a las problemáticas planteadas en él. Veamos la siguiente gráfica para tener un panorama completo de la representación hallada:

Figura 12. Configuración de la segunda representación social: *analizar, comprender y argumentar*.



Fuente: Autora.

Primero, la técnica gráfica constató que el 83% (5 de los 6 docentes agrupados en esta categoría) dibujó una figura humana, una de las cuales estaba leyendo, otra pensando en libros, una más volando sobre un libro y otra, según la narrativa del docente como “*un niño indefenso que (...) es capaz de coleccionar todo lo que le brinda esa persona que se ubica al frente, al lado o atrás de él*” (P11). Todo esto constituye el núcleo central de la representación, en el cual se refleja que no hay fundamentación teórica y que se guían de lo que han escuchado. Veamos algunos de los dibujos:

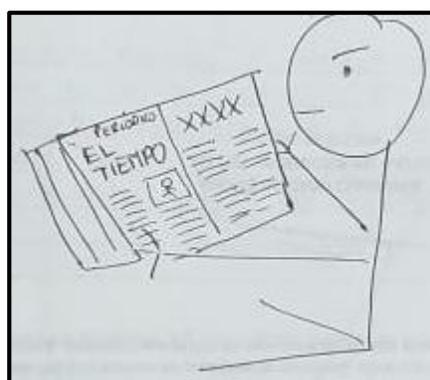
Figura 13. Dibujo de la técnica gráfica, P2



Figura 14. Dibujo de la técnica gráfica, P11



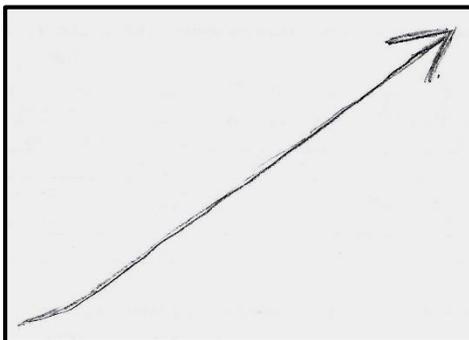
Figura 15. Dibujo de la técnica gráfica, P16



También en la primera periferia hay componentes valiosos de esta representación, tales como los elementos más frecuentes dibujados en la técnica gráfica que fueron los libros y las flechas, último descrito por los docentes en la técnica narrativa como símbolo del *proceso* al que corresponde la clase de lectura que es objeto de este estudio, algo

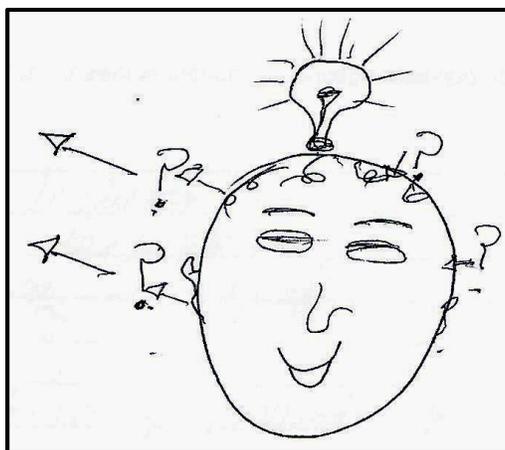
progresivo, que requiere seguir una serie de pasos y que involucra los diferentes niveles literal, inferencial y crítico.

Figura 16. Dibujo de la técnica gráfica, P8



En la segunda periferia, la más distante del núcleo, se encuentran elementos como los *bombillos* y *signos de pregunta*, asociados con la indagación, el cuestionamiento y la investigación, lo cual constata que esta segunda representación se aleja mucho más del concepto de la literacidad crítica, en la cual el lector cuestiona, compara y contrasta fuentes y discute reflexivamente (Serrano, 2007). El siguiente dibujo soporta esta deducción:

Figura 17. Dibujo de la técnica gráfica, P12



La técnica narrativa (encuesta y grupo de discusión), mostró el concepto *saberes previos* como un componente del núcleo de la representación; para los docentes un punto de

partida notable son los conocimientos y experiencias con los que cuenta el lector de antemano y que le ayudan en su *proceso* de análisis y comprensión. Aquí algunos extractos del corpus:

“Es enfrentarse a un texto partiendo de él, para crear a partir de él y relacionar su contenido con vivencias, experiencias u otros, para lograr un producto propio” (P2, encuesta).

“La lectura crítica es un nivel avanzado de relacionar el conocimiento con la realidad” (P11, encuesta)

“... pensaría yo que partiendo desde ese punto de vista, del nivel de ellos, la edad de ellos, les empezaría a mirar, primero, en primer lugar, la parte contextual” (P1, grupo de discusión)

Cabe anotar que el discurso de P1 se ubica más en la primera representación, pero en su participación del grupo de discusión hace unas intervenciones con muchos más ingredientes.

“Yo considero que la lectura interpretativa es todo un proceso que empieza de la siguiente manera: en primera instancia yo tengo que saber qué es lo que piensa uno, lo que piensa el otro, digamos, los saberes previos (...)” (P2, grupo de discusión).

Sobre el comentario anterior, la investigadora se permite hacer la observación de los docentes relacionan la lectura crítica inconscientemente con la lectura comprensiva o lectura interpretativa, lo que en los niveles de lectura estudiados por Cassany (2010), se ubica como el segundo (entre las líneas), alejado y muy diferente al nivel crítico que él explica como leer detrás de las líneas.

No solo se pueden detectar todos los elementos hasta ahora mencionados, sino que también esta representación contiene el descriptor *relacionar el texto con la realidad*, frase que se repitió con mediana frecuencia en las (técnicas narrativas) y que por tanto se ubica en la primera periferia:

“Es enfrentarse a un texto partiendo de él, para crear a partir de él y relacionar su contenido con vivencias, experiencias u otros, para lograr un producto propio” (P2, encuesta)

“La lectura crítica es producto de un proceso (...) Se parte de la interpretación lógica y coherente para encontrar en ella una estructura textual, es decir, el todo para así encontrar la relación con otros textos que guardan cierta similitud (...)” (P8, encuesta).

En la segunda periferia se encuentra *proponer soluciones* (argumentar), el que expresaron es el objetivo de lo que según ellos es lectura crítica:

“Es la capacidad que permite al ser humano comprender y entender el mundo para dar respuesta y soluciones a las distintas problemáticas existentes” (P11, encuesta).

“Es la capacidad para interpretar y analizar (...) con los conocimientos específicos que me permitan reflexionar y dar soluciones en la mayoría de los casos” (P18, encuesta)

“A veces es un poquito complejo empezar a inducirle al chico a que, de pronto, piense sobre su realidad, hable, interprete, argumente y además proponga, que son de pronto la parte en la que deberíamos nosotros enfatizar más” (P1, grupo de discusión).

Todo lo anteriormente descrito el lector lo debe realizar para evidenciar que puede *argumentar* un punto de vista del lector; este término, según lo arrojado en la técnica de jerarquización de palabras (Ver tabla 9) se ubica en la primera periferia, pero según esta misma técnica el descriptor más frecuente fue *comprender*, para lo cual, según lo dijeron los docentes en la técnica narrativa, el lector debe partir de sus saberes previo; finalmente esto les permitirá llegar al tercer descriptor ubicado en la segunda periferia: *analizar*.

Algo que llama la atención también en esta representación, es que la respuesta que da el 66% (4 de 6 docentes

“Manejo correcto de la gramática, manejo correcto del léxico, uso correcto de la texto lingüística, uso correcto de la pragmática (...)” (P8, encuesta)

“Lineamientos curriculares, estándares, DBA, (...) matrices de referencia” (P11, encuesta)

“Nivel de lectura, tipologías textuales, semiología, sintáctica, pragmática y gramática” (P12, encuesta)

Lo anterior constata que estos docentes no tienen ningún referente teórico sobre lectura crítica; la mayoría de ellos se guía de los documentos oficiales emitidos por el Ministerio de Educación: los Derechos Básicos de Aprendizaje, las guías de orientación de las Pruebas Saber del ICFES, los lineamientos curriculares de lengua castellana y todos los documentos oficiales que, en muchos de los casos, son un requisito o un aspecto más para tener en cuenta dentro de su planeación y cuya utilización se debe evidenciar para comprobar que el docente está siguiendo lo estipulado (como si de un término contractual se tratase) y que, por tanto, está alineado también a los objetivos que se persiguen en materia de educación. En este punto habría que reflexionar, también, sobre la libertad de cátedra consignada en el Artículo 27 de la Constitución Política, pues teniendo en cuenta el concepto de literacidad, el docente que pretenda llevar a sus

estudiantes a leer detrás de las líneas (Cassany, 2010), no se puede ceñir únicamente a un texto guía o a unos contenidos preestablecidos, sabiendo también que ningún currículo es neutral (Apple, 1992); debe orientar a sus estudiantes a ver contextos culturales diversos, a consultar varias fuentes, a reducir el tiempo dedicado a trabajar habilidades lectoras desintegradas (Colomer, 2002; Petit, 1999; citados en Serrano, 2008). Lo anterior, no solo para escribir y leer, sino para evaluar las relaciones de poder (Morrell, 2007).

Desde esta investigación, la autora quisiera hacer hincapié en el papel del docente como intelectual, como lo describe Giroux (1988). Soto (2012, citado en Herrera y Builes, 2015), dice que “la calidad educativa en estos momentos está supeditado al relleno de requisitos en formatos, queda claro que la escuela está viviendo una “era de papel”, en la cual las instituciones educativas se han convertido en cumplidoras de tareas”. Es lamentable, pero es una realidad conocida y motivo de discusión de tiempo atrás, que la dinámica dentro de las instituciones educativas conduce al docente a convertir su práctica en irreflexiva, donde las horas que se deberían destinar a planeación pedagógica son usadas para llenar formatos, entregar evidencias, brindar orientación y hacer casi que el papel de un psicólogo (porque la figura del docente como pedagogo se ha desdibujado hasta ese punto); esto ocasiona que no queden espacios valiosos para crear comunidades académicas con los colegas, estructurar proyectos significativos para las instituciones ni profundizar en el estudio de los teóricos que con tanta lucha e investigación se ganaron un espacio importante en el record de la historia educativa. Sería apropiado, también, saber qué se ha hecho para superar esta situación, qué investigaciones y reflexiones se han generado y qué acciones se han desplegado al respecto.

Retomando la triangulación de instrumentos, no solo el primer nivel de periferia de esta segunda representación contiene características significativas, sino también el segundo, en el cual la palabra de mediana frecuencia en la jerarquización de palabras fue *análisis*, lo que se corresponde con *bombillos* hallados en la técnica gráfica y que, tal como se describió anteriormente, se relacionan con el flujo de ideas que tiene el lector frente al

texto; de igual manera un docente dibujó unos *mundos* y un *cohete*, explicando que “representa la conquista de mundos a través de la lectura y cada mundo es una alegoría del conocimiento, el sentimiento, etc.” (P2). Otro docente, por su parte, dibujó una persona leyendo el periódico (al que le escribió el nombre de un famoso medio impreso nacional) y dijo que su dibujo “muestra la lectura de documentos sólidos, estructurados, confiables, que permitan desarrollar una opinión o pensamiento argumentativo a través del análisis del texto” (P16); habría que entrar a discutir qué significado toman las palabras *confiable*, *sólido* bajo una amplia perspectiva de lectura crítica. Tres de estos seis docentes también expresaron en la técnica narrativa que el fin de la lectura crítica es *proponer soluciones* a las problemáticas planteadas en el texto.

Lo que se puede ver a través de esta representación es que los docentes saben qué es lectura, pero no tienen claro qué es lectura crítica; algunos guardan visiones muy románticas de la lectura (Freire, 1987) y la describen con *volar a otros mundos*; en otros, por su parte, sobresale la creencia arraigada de que la verdad más confiable está en ciertas publicaciones de tradición y renombre, dejando a un lado la posición que plantean Knoblauch, C. H. & Brannon, L. (1993) (citados en Bishop, 2014), acerca de que ciertas formas de literacidad académicas pueden servir a reproducir socialmente ideologías dominantes, y a lo que Janks (2000) se refiere con mantener formas políticas y sociales de dominación.

Tras confrontar esta representación con la teoría de la lectura crítica, se puede concluir que los docentes no hilan un discurso que incluya todos los diversos aspectos de este tipo de lectura, pues persisten en la perspectiva que Cassany (2010) llama interpretativa o psicológica (lectura comprensiva), se basa en los procesos cognitivos de comprensión donde el lector aporta su conocimiento previo y la construcción del significado es un proceso interno, individual, donde se busca articular una respuesta personal al mismo. Esta definición encaja mucho más con las respuestas dadas por los docentes, pues la perspectiva crítica, según el mismo autor, contempla que el significado se construya en contextos sociales, es decir, en medio de la socialización y el debate; en este punto algunos docentes coincidieron, pero se expresaron acerca de la relatividad de las

interpretaciones de los mensajes, así como tampoco se refirieron a la acción social que supone el texto.

El hecho de que los docentes lleguen a trivializar, de cierta manera, el concepto de lectura crítica al punto de reducirlo a la relación que establecen con *analizar*, *comprender* y *argumentar*, se puede estudiar en el marco de la teoría de objetivación y anclaje de Moscovici (1979). Para describir la objetivación, el autor toma el concepto psicoanalítico del complejo de Edipo, el cual es una fórmula con la que los psicoanalistas agrupan un conjunto de vínculos entre individuos y la usan para su interpretación médica, pero el hecho de usarla no significa que este complejo esté presente en alguna parte; sin embargo, aquellos que no conocen las reglas del psicoanálisis toman esta palabra, como dice el autor, “por el indicador de un fenómeno material comprobado” (p. 76). Esto genera una ruptura entre las normas técnicas del lenguaje y el léxico corriente, de símbolo pasa a ser signo y, por tanto, resulta natural usarla como si se supiera a ciencia cierta de qué se trata. Objetivar es, por tanto, “reabsorber un exceso de significaciones”, y esto es lo que parece ocurrir con el concepto de lectura crítica que predomina en los docentes.

El fenómeno anterior fue estudiado de manera mucho más profunda y amplia en el trabajo de Celis et al (2019) y nombrado con el término *naturalización* del concepto de lectura crítica, descrito por los autores como la legitimización del concepto de lectura crítica que es usado sin tener en cuenta sus implicaciones históricas y conceptuales, y que el ICFES en sus marcos teóricos presenta mucho más cercano a lo que se entiende por lectura comprensiva (2019: 62). El anterior trabajo expone esto como una explicación muy convincente del por qué los mismos docentes asumen la lectura crítica como *comprender* un texto, por lo cual la autora de la presente investigación invita al lector a remitirse a dicho documento y ahondar mucho más en sus hallazgos.

Los descriptores más frecuentes de esta segunda representación, *analizar*, *comprender* y *argumentar*, se pueden relacionar con los objetivos de la prueba PISA de lectura: *interpretar*, *relacionar* y *reflexionar*, aspectos que Cassany (2009) identifica como los aspectos críticos que pueden ser evaluados a través de una prueba estandarizada. Si

bien algunos docentes tienen muchos cuestionamientos acerca de la utilización de esta clase de pruebas aplicadas en contextos tan desiguales como los que existen en Colombia (mismas que serán ampliadas en el capítulo de políticas educativas de lectura), lo cierto es que si se profundizara mucho más en el estudio de los marcos referenciales de las pruebas, los aspectos que son evaluados y el tipo de resultados que se piden, sin duda alguna habría una mejora significativa por lo menos en gran parte de la población estudiantil, pero habría que sugerir al ICFES un replanteamiento de los términos con los que describe el enfoque de la prueba de lectura que aplica; esto conllevará, no solo a despejar la ambigüedad en los conceptos que manejan los docentes en su discurso y en sus prácticas, sino que establecerá unos términos más claros para la preparación de los estudiantes de cara a las pruebas.

Se debe agregar, también, que las pruebas estandarizadas no son compatibles con el enfoque de literacidad crítica. Por esta misma razón es conveniente que los docentes manejen con claridad estos conceptos, pues ante un difuso panorama teórico lo que abundan son las excusas; no se pueden negar las condiciones de desigualdad social y económica del país, pero la labor docente, y especialmente la del docente crítico, es la de tener argumentos mucho más congruentes a la hora de justificar los bajos promedios en las pruebas de lectura crítica aplicadas a los estudiantes. Si bien las pruebas estandarizadas no advierten de diferencias contextuales, el docente que trabaje desde la literacidad crítica puede comprender que estas, con todo y sus puntos en contra, evalúan tan solo algunos aspectos entre los cientos que se pueden tener en cuenta al querer ver *más allá del texto*.

7.3. OTRAS REPRESENTACIONES SOCIALES

El 20% (4 de 20) de los docentes encuestados tuvieron otras miradas sobre lectura crítica:

“Es aquella en la que el pensamiento individual del autor, ejerce una opinión personal en el tema tratado, llevando al pensamiento de la masa crítica a tener varias opiniones” (P7, encuesta)

“Es descubrir los temas, los argumentos propios de una lectura para de tal manera interpretar, analizar, argumentar” (P9, encuesta)

“Es la que nos lleva a considerar varios puntos de vista, a reflexionar sobre la información que adquirimos a través de nuestra comprensión sobre un tema específico” (P14, encuesta)

“La lectura crítica busca que la persona sea capaz de identificar sobre un aspecto y que cualquier persona que llegue a hablarle, así tenga acervo jurídico o legal (y si no lo tiene también), sea capaz de identificar que le está echando carreta, que le está diciendo cosas incoherentes (...)” (P6, encuesta)

Las tres primeras concepciones acabadas de mencionar no tienen un fundamento teórico de lectura crítica; es más, ninguno de estos tres docentes nombró un solo referente teórico. La última definición llama la atención, pues este docente hizo hincapié en el desarrollo de las competencias argumentativas. Todavía cabe señalar que este profesor se refirió mucho al Análisis Crítico del Discurso, nombró como referente teórico a Van Dijk, sobre la estructura del discurso; Roland Barthes, teoría del discurso y la comunicación, y finalmente Pierce, sobre el acto de habla. Nuevamente se ven elementos valiosos en su respuesta, pero Van Dijk es tan solo uno de los autores a los que Cassany (2010) acude para detallar uno de los siete aspectos que confluyen en la literacidad crítica, obviando una vez más aspectos cruciales que caracterizan la multiplicidad y riqueza del concepto, como los nuevos estudios de la literacidad, los estudios culturales y políticos y el posestructuralismo. Una vez más se constata que el concepto de lectura crítica que manejan los docentes se sigue quedando corto ante la multiplicidad de aspectos y teorías que reúne.

7.4. DIDÁCTICA DE LA LECTURA CRÍTICA

Niño (2015) afirma que la relación entre didáctica y representaciones sociales es “el proceso desde el cual la enseñanza y el aprendizaje se conectan y se materializan por un constante reajuste de interpretaciones entre individuos. Generación de significados (...)” (p. 45). Por su parte, Ortiz (2014) dice que las representaciones que los docentes tienen de la escritura (y podríamos decir también, sobre la lectura), orientan su accionar didáctico; la autora expresa que al no ser conscientes de ellas, los docentes simplemente actúan en consecuencia y que es necesario desvelarlas, confrontarlas, explicarlas y comprenderlas, pues de esa manera se encontrarán en ella las causas de muchos comportamientos didácticos y se podrán generar transformaciones a mediano y largo plazo (p. 348). Estas posturas brindan herramientas valiosas para analizar de qué manera se corresponden las representaciones sociales halladas con la didáctica de la lectura crítica.

En el grupo de discusión y en la técnica narrativa, la mayoría de los docentes respondió a la pregunta acerca de sus metodologías de enseñanza de la lectura crítica. Las técnicas, textos y apoyos pedagógicos más mencionados, en orden de mayor a menor frecuencia, fueron:

Tabla 10. Tabla de frecuencias de la pregunta sobre metodologías para enseñar lectura crítica. Fuente: Autora.

METODOLOGÍAS PARA ENSEÑAR LECTURA CRÍTICA			
	Técnicas	Cantidad (n)	Frecuencias (%)
1	Exposición oral grupal (Foro, debate, plenaria)	11	55
2	Cuestionarios escritos	7	35
3	Exposición oral individual	6	30
4	Ejercicios de lectura comprensiva	5	25

METODOLOGÍAS PARA ENSEÑAR LECTURA CRÍTICA			
Técnicas		Cantidad (n)	Frecuencias (%)
5	Escritura de textos argumentativos	3	15
6	Otros	5	25

Tabla 11. Tabla de frecuencias de la pregunta sobre tipologías textuales usadas por los docentes en sus clases de lectura crítica. Fuente: Autora.

TIPOLOGÍAS TEXTUALES			
Tipología		Cantidad (n)	Frecuencias (%)
1	Textos continuos de discurso argumentativo	9	45
2	Literatura clásica	8	40
3	Textos informativo	8	40
4	Textos discontinuos de discurso argumentativo	6	30
5	Literatura de superación personal	2	10
6	Otros (Lectura en internet)	1	5

Tabla 12. Tabla de frecuencias de la pregunta sobre material de apoyo pedagógico usados por los docentes en sus clases de lectura crítica. Fuente: Autora.

MATERIAL DE APOYO PEDAGÓGICO			
Recurso		Cantidad (n)	Frecuencias (%)
1	Textos continuos de discurso argumentativo e informativo	13	65
2	Libros de texto	8	40
3	Libros de literatura	8	40

MATERIAL DE APOYO PEDAGÓGICO			
	Recurso	Cantidad (n)	Frecuencias (%)
4	Multimedia (páginas web, programas de televisión o radio)	7	35
	Otros (Marcos teóricos de lectura)	1	5

A partir de estos datos se pueden sacar algunas conclusiones:

- ✓ Predominan las técnicas discursivas orales mientras que la escritura queda relegada a último lugar, lo que indica que los docentes no tienen claro el valor epistémico de la escritura (Serrano, 2014) ni la trabajan desde una perspectiva sociocultural (Cassany, 2010).

Si bien las técnicas de exposición oral grupales permiten la confrontación de diversos puntos de vista y el fortalecimiento de competencias argumentativas, es necesario usar las gafas teóricas de la literacidad crítica para hallar qué tanto se relacionan la teoría, las prácticas y la evaluación estandarizada que pretende medir la lectura crítica. Así las cosas, lo primero que se debe considerar es: ¿cómo orientar a los estudiantes para que abandonen su subjetividad y se amolden a una estructura donde solo hay cabida para un punto de vista válido? Si se pone como fundamento la teoría, aceptar una única posición como válida va en contra de la literacidad crítica, pero va acorde a las preguntas inferenciales e interpretativas de la lectura comprensiva.

Por otro lado, la escritura tiene un gran potencial a nivel epistémico (Serrano, 2014), en primer lugar a nivel personal permitiendo la reflexión del individuo sobre sus propios saberes, y en segundo lugar el aspecto social. Es de evidenciar que en las estrategias mencionadas el texto escrito que consideran ideal para la lectura crítica, es el ensayo argumentativo, mientras que otros se inclinaron por el artículo de opinión o la editorial; sin embargo, plantearon estos ejercicios desde la perspectiva individualista que Freire (1979) descalificó. Si se quisiera evaluar la perspectiva sociocultural de la escritura y que

fuera acorde a los postulados teóricos, una posible ruta podría ser, entonces, un proyecto de periódico escolar donde los estudiantes sean los protagonistas, quienes brillen por su producción escritural y, a su vez, permitan que se les cuestione por sus posturas. Es de recordar que ya Di Stefano (2007) lo había dejado claro: las representaciones sociales de la escritura asociadas a simples tareas escolares, dejarán como fruto escritos sin mayor trascendencia, sin un verdadero accionar político desde el aula.

Cabe destacar que la escritura no se debería volver tampoco, como tradicionalmente se vio, como un instrumento de castigo o de orden, y mucho menos de medición. Hacia el año 2015 el ICFES quiso implementar un aspecto que no tuvo mucho éxito en la prueba escrita de lectura crítica y fue una pregunta abierta donde, con el mismo marco teórico propuesto en 2017 y citado en este nuevo documento, se pretendía que el evaluado respondiera con su puño y letra un breve enunciado a una respuesta sobre un texto planteado. Habría sido algo interesante desde la literacidad crítica si no fuera porque el método de decodificación de las respuestas era identificar el objetivo de la pregunta y “emitir siempre la mejor valoración acerca de si el estudiante es capaz de contestar la pregunta”; por otro lado advertían que “se debe evitar restar puntos por todo aquello que se aleje de una respuesta “ideal” desde el punto de vista del codificador” (2015: 9). En otras palabras: la respuesta ideal a buscar era la propuesta por el ICFES, así que la tal pregunta abierta evaluaba simplemente qué tanto podría un estudiante acercarse a una verdad condicionada. Muy alejado esto del verdadero propósito de la escritura.

- ✓ Los docentes acuden a la tipología textual argumentativa y la orientan de manera tradicional en el aula, dejando por fuera las potencialidades de la lectura multimedia.

Cassany (2020) reflexiona acerca de que el lenguaje escrito estándar ha perdido el monopolio; ahora el acceso a la información no significa leer y comprender sino reconocer la ideología de cualquier texto. Esto lo dice refiriéndose al gran flujo de información que existe actualmente en internet y al fácil acceso que cualquier persona tiene de todo este material; enfatiza acerca de que en internet hay menos control y hay que cuidarse más, pues hasta ahora la lectura había sido distinguir las opiniones de los

hechos, pero ahora la discusión está en “¿de qué nos quieren convencer y por qué?” El autor sugiere que la enseñanza de la lectura crítica debe estar mucho más contextualizada, debe estar acorde a los lectores y a sus prácticas en la red, pues menciona que en esta época de la pos verdad, las *fake news* (noticias falsas), los perfiles falsos, etc., es mucho más complejo decidir qué es cierto y qué es falso. Umberto Eco (2016)¹⁴ ya se había expresado sobre los peligros de la masificación del uso de internet y lo había dicho de manera más directa: “La materia prima debería ser cómo filtrar las informaciones, pero ningún profesor es capaz de enseñar eso”.

Uno de los docentes en el grupo de discusión expresó: “Definitivamente los chicos no saben leer ni siquiera sus líderes o, de pronto, ellos tienen unos, yo diría que unos anti-líderes porque son los que ellos diariamente ven en sus redes” (P1). En primer lugar, esta clase de declaraciones son traídas al ámbito de la escritura universitaria por Ortiz (2017), quien afirma que estos comentarios suponen que las competencias escriturales hacen parte de un proceso cerrado y acabado en los niveles de escolarización (2017: 49); se puede inferir, entonces, que cuando un docente se expresa de esta manera da por sentado que el estudiante, en el grado de educación básica o media en que se encuentre, debe evidenciar que ya terminó su proceso de aprendizaje de competencias lectoras, desligándose dicho maestro de su responsabilidad en la continuidad de un proceso que no se termina sino que se complejiza a medida que el educando va avanzando en sus niveles de educación. En ninguno de los instrumentos se profundizó en este punto, pero retomando el tema de la lectura en ambientes digitales, es interesante analizar el gran impacto que se puede crear en los procesos de enseñanza-aprendizaje si se involucran mucho más los medios multimedia (el teléfono inteligente, el computador, el internet, las redes sociales, los buscadores, los portales de información digital, etc.). Ninguno de los docentes dijo que usa los medios multimedia para afianzar su proceso de enseñanza, pero tampoco se refirieron negativamente a ellos.

¹⁴<https://www.semana.com/cultura/articulo/umberto-eco-el-peligro-de-internet-y-las-redes-sociales/463013>

Al mismo tiempo, llama la atención, pues es sabido por muchas personas que el uso del celular en el salón de clase se ha vuelto un problema de manejo tan grande para muchos docentes, y es tanto así que hasta se ha buscado legislar para que se prohíba en las instituciones¹⁵. Estos mecanismos de comunicación e interacción se han visto en las aulas como un elemento distractor, que irrumpe en los procesos de concentración, de lectura tradicional y del orden que deben tener los estudiantes en la clase. Muñoz (2011) plantea la necesidad de “una transformación de la estructura interna de la institución escolar: el papel del docente, la interacción de los estudiantes, los contenidos y su diseño curricular”, y argumenta que esos espacios paralelos donde ahora los jóvenes se relacionan se oponen a la estructura arcaica del sistema educativo que está anclado en la escritura y el discurso racional. Todo esto también se relaciona con la figura del “saber” autoritario del maestro, del transmisionismo del conocimiento, etc., desconociendo, así, los saberes que también posee el estudiante; esto entra en contraposición con lo que los mismos docentes expresaron en las encuestas: que la lectura crítica requiere la puesta en acción de los saberes o experiencias previas del lector y que se enriquecen de esas actividades extraescolares.

Una de las herramientas utilizadas para enmascarar la educación como herramienta de dominación es la omisión del “afuera”, de lo extraescolar (Pablo Imen en Freire, 2003). Se ha pensado de manera tradicional que lo importante es lo que ocurre dentro del aula, dejando por fuera las experiencias y saberes que los estudiantes forjan en su tiempo fuera de la escuela. Más aún, Barbero (2002) dice: “La actitud defensiva de la escuela y del sistema educativo, los están llevando a desconocer o disfrazar que el problema de fondo está en el desafío que le plantea un ecosistema comunicativo en el que lo que emerge es otra cultura otro modo de ver y de leer, de aprender y conocer”. Cassany (2020), por su parte, dice que es muy importante formar al maestro, pues es el mediador, por lo tanto debe hacer un esfuerzo para actualizarse, o de lo contrario se subutiliza; del mismo modo aclara que el uso de las redes es diferente al uso académico de un

¹⁵ <https://www.elespectador.com/noticias/politica/centro-democratico-propone-limitar-la-libertad-de-catedra-en-colegios-articulo-840549/>

computador, por lo que las competencias que los profesores requieren son las mismas que ya tienen pero con más complejidad, pues, según dice él, solo sabemos leer unos pocos tipos de textos.

La visión de estos autores, así como la de muchos otros, es la de empoderar a los lectores, y para ello se requiere un cambio de mentalidad en los docentes y la aplicación de ciertas estrategias; Cassany (2020) habla por ejemplo de: lectura intensiva que se realiza en el aula (prácticas de escaneo en la lectura digital, etc.); lectura extensiva, que se hace fuera del aula, para lo que se requiere dialogar con ellos, recomendarles clubes de lectura en internet, preguntarles cuáles son sus gustos, etc., (no obstante tener en cuenta, como dice Janks (2012), no es suficiente con el interés del lector, se requieren habilidades lectoras). En otras palabras, el docente tiene la oportunidad de dejar el centro de la escena (Ladson-Billings, 1995; Freire, 1970; en Melock, 2018) y adentrarse en las comunidades lectoras digitales que hoy por hoy también tienen mucho auge gracias a los *booktubers*, los foros, etc., y, por qué no, enseñarles a sus estudiantes a debatir en redes sociales con argumentos y no con insultos que se facilitan tras la anonimidad del internet, pues todo esto hace parte de la lectura crítica y, sobre todo, de la literacidad crítica (lectura y escritura críticas), y es llevar al lector a que se forme como ciudadano, desarrolle actitudes de tolerancia y respeto a la opinión de los demás.

En cuanto a las clases de recursos que los docentes más usan para trabajar la lectura crítica, los docentes se inclinaron más por aquellos textos de carácter informativo como la noticia y también argumentativo, material que algunos mencionaron usar en sus sesiones de trabajo en equipo.

Resultaría muy interesante saber cuáles son las ideologías propuestas en los libros de texto que usan los docentes, siendo estos los otros materiales que más usan en sus clases.

7.5. REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES SOBRE LECTURA CRÍTICA Y SU RELACIÓN CON LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LECTURA EN COLOMBIA

Algunos documentos, tales como el OCDE (2016), presentan la situación actual de la educación en Colombia como una realidad que requiere mucha intervención y actuación en materia de políticas educativas. Esto se relaciona de manera directa con la lectura crítica y la formación ciudadana en el texto de Freire (2003), el grito manso. En él se recopilan sus declaraciones acerca de lo que debe hacer el docente desde su práctica pedagógica: pedagogía crítica. Si se analizan las representaciones que tienen los docentes sobre sus prácticas hay que evaluar o compararlas con la pedagogía crítica para ver qué tan impactantes son esas prácticas en los estudiantes, pues ésta hace un llamado al docente para que sea un agente transformador, para que impacte su pensamiento y lo lleve a analizar sus contextos, lo cual podría servir de plataforma para unos estudiantes críticos que, desde sus aulas y en compañía de unos docentes preparados para abordar dichos procesos, propongan reformas a las políticas educativas que los han relegado a simplemente perpetuar a unos cuantos en el poder y a estar dominados bajo la imposición de una mera alfabetización.

Al preguntarles a los docentes sobre las políticas de lectura que conocen, uno dijo que sí las había oído mencionar, otros dos dieron algunas críticas al respecto, y los otros 16 dijeron no conocer ninguna (y nuevamente se remitieron a los lineamientos, Día E, y demás políticas educativas que no corresponden a las políticas de lectura). Las respuestas permiten enunciar que los objetivos del Ministerio de Educación al realizar las pruebas estandarizadas con las que pretende medir el nivel de criticidad en la lectura no parecen ir muy de la mano con las políticas de lectura que ha implementado. De igual manera, las representaciones sociales de los docentes en cuanto a lectura crítica van por un lado muy diferente a los de la fundamentación teórica de la literacidad crítica en la perspectiva de teóricos como Street, Luke, Janks, Cassany o Medlock. Si el objetivo que deberían pretender ambos actores (el Ministerio de Educación Nacional y los

docentes) es enseñar a leer críticamente (Celis et al, 2019:61), las acciones que están desarrollando no parecen ser las más adecuadas.

Al preguntarles a los 20 docentes qué políticas de lectura crítica conocían, tan solo uno contestó:

“Conozco la política del programa PILEO, Biblioteca escolar y leer es mi cuento”
(P19, encuesta)

Uno de los componentes del Plan Nacional de lectura “Leer es mi cuento” es la capacitación docente sobre una enseñanza más adecuada de la lectura y la escritura, así como la de formación de mediadores de lectura; al indagar entre algunos de los docentes encuestados, las respuestas de ellos daban cuenta, algunos, de no haber recibido la colección semilla en su institución, mientras que otros decían que a las de ellos sí había llegado pero que no la conocían porque había llegado para que la usara exclusivamente primaria.

“Directamente la colección semilla no está para el área de bachillerato, está para la primaria en la institución. Tengo entendido porque los compañeros hacen uso de ella (...) en ese sentido en ocasiones el gobierno sí invierte bastante rubro en eso, pero ahí hay una situación, y es que, en ocasiones, los docentes desaprovechamos ese material. (...) Resulta que los chicos cuando no están educados para manejar un libro de estos, muy posiblemente lo van a dañar, o incluso se puede hasta perder. Entonces los profesores nos cohibimos de entregar ese material y desaprovechamos valiosa información que viene en este tipo de material” (P3, grupo de discusión).

“En la Institución donde trabajo la biblioteca sí existe pero no está en funcionamiento, creo que está también muy desactualizada” (P5, grupo de discusión).

Valga mencionar que esta investigación contó con la participación de 5 docentes de primaria y ninguno de ellos mencionó que usa la colección semilla, ni aclararon si era exclusivamente para uso de la educación básica. Lo que sí se puede afirmar es que en el sistema de clasificación de libros literarios e informáticos que trae la dotación, viene un indicador de niveles: amarillo los que son para niños, azul oscuro aquellos para jóvenes y rojo los destinados para adultos, por lo tanto es una colección que dispone de material para todas las edades que se pueden encontrar en una institución educativa.

Teniendo en cuenta que esta dotación se comenzó a entregar desde 2011 y que al día de hoy no parece haber un estudio que en realidad informe sobre su impacto en los contextos reales de enseñanza y en los resultados de las pruebas estandarizadas, no se puede afirmar si valió la pena la inversión más de 160 mil millones de pesos (Mineducación, 2011; en Álvarez, 2019). Es muy probable que, tal como la autora del presente trabajo lo vio en dos de las instituciones públicas donde laboró como docente y donde quiso recuperar la biblioteca escolar, en muchas otras estas colecciones de libros se hallen abandonadas, en salones bajo llave, a merced de la humedad que producen hongos y mal olor que es perjudicial para las personas con ciertas afecciones respiratorias; donde los roedores y el comején estén haciendo de las suyas con el que, se supone, ha sido el instrumento más poderoso del proyecto de modernización occidental.

Sobre este aspecto de las políticas de lectura se obtuvieron dos respuestas aún más interesantes:

“Para mí no existen políticas educativas que nos lleven a adquirir hábitos de lectura. La lectura debemos empezarla en el aula de clase, y esto también se aprende por repetición e imitación. El profesor debe ser un referente para el muchacho y sucede que en esta sociedad los maestros no leen ni le exigen al estudiante”. (P7, encuesta)

En el grupo de discusión también el docente P3 afirmó que “*muchas veces los docentes no leemos*”. Esta sentencia es la realidad palpable que atraviesa este trabajo. Es probable que este grupo de docentes encuestados tengan muy buenas intenciones, sean empáticos en su trato con los estudiantes, traten algunas veces de ser lúdicos en sus clases, implementen estrategias de lectura con diversa tipología y quieran generar espacios de discusión o de escritura de ensayos o artículos, hagan lectura en voz alta, sean lectores modelo para los educandos, se autodenominen o sean llamados promotores de lectura, lleven muchos años de trayectoria como formadores en lectura y sean reconocidos por sus colegas por dicha experiencia, entre muchas otras características, pero la sustancia del docente es su pertenencia a la comunidad académica. No se trata de “*ser los súper teóricos o eminencia como Zuleta*” (P4, grupo de discusión), sino de ponerse esas gafas que tanto dibujaron los docentes en la técnica gráfica: las gafas del marco teórico con los que puedan leer los problemas de la educación (Giroux) y detectar el discurso falaz de que con pensamientos modernos se puede a formar lectores críticos posmodernos, que con una misma escala se pueda medir el acierto o desacierto de la subjetividad del individuo (Celis et al, 2019).

“La verdad, el MEN y el gobierno nacional siempre hablan de incentivar en el educando un pensamiento crítico a través de sus distintas políticas educativas; sin embargo, se contradicen al momento de aplicar unas pruebas estandarizadas que en muchas ocasiones no recoge el verdadero sentir y pensamiento de los estudiantes” (P3, encuesta)

Si bien es cierto que los docentes tienen la responsabilidad de formarse mucho más a través de diversos referentes teóricos, así como a dedicarse mucho más a la investigación y a la sistematización de sus prácticas, es evidente que sobre esta crítica que el docente hace de la contradicción que hay entre lo que el Ministerio de Educación dice y lo que aplica el ICFES, tal como se ha documentado en este trabajo, hay muchas pruebas, pues se evidencia falta de articulación entre el concepto de lectura crítica que maneja el ICFES y el que originalmente le corresponde y que por su mismo avance y multiplicidad de implicaciones ha recibido el nombre de *literacidad crítica*, palabra que ni

por asomo apareció en el discurso de los docentes encuestados. Resulta bastante lamentable que una sociedad entera busque adjudicar responsabilidades por los bajos niveles de lectura: a los estudiantes por una supuesta apatía a leer que se contrarresta con los índices que da la Cámara Colombiana del Libro cuyo presidente ejecutivo dice que los jóvenes son los que están impulsando el mercado editorial y están leyendo (lo que sea) pero al fin y al cabo leyendo¹⁶; a los profesores por su poca capacitación frente a la preparación de los estudiantes, sin cuestionar si la culpa es de las políticas implementadas (Pérez, 2013), pues no se sabe si están articuladas con la meta académica de ser críticos o con la de construir un proyecto de sociedad neoliberal; a los profesores también por no aprovechar los libros *Vamos a aprender lenguaje*, o los de la colección semilla, pues en el papel quedó impreso que a todos los docentes se les capacitó para eso, lo que se ratifica en la descripción que se da en el libro *Herramientas para la biblioteca escolar I* (2015) del Ministerio de Educación Nacional: “Se trata de un funcionario que es a la vez docente y que cumple muchas labores técnicas y administrativas” (2015:8), en otras palabras, la bibliotecología se puede tomar en unas pocas sesiones de seguir instructivos de catalogación y ubicación de la colección semilla.

Se hace cada vez más indispensable volver a la reflexión sobre el papel de la educación en la sociedad colombiana. La educación es la encargada de preservar la cultura y de guiar a procesos de humanización y transformación en el individuo, ésa es su razón de ser, razón por la cual es prioritario que cada uno realice ese acto individual de conocer y emprenda un camino doloroso y emancipador en búsqueda del conocimiento; en la época de la ilustración se creía que esto se lograba única y exclusivamente a través de la razón, por lo que la tarea educadora se centraba en enseñar a pensar. Ya en el marco teórico de este trabajo se habían traído a la mesa los comentarios de Álvarez (2003) acerca de la crisis de la lectura y del fracaso de aquella visión positivista donde las subjetividades quedaban por fuera del estudio.

¹⁶ <https://www.semana.com/cultura/articulo/los-jovenes-si-leen/536847>

Como se mencionó anteriormente, la educación tiene el papel de conservar y transmitir cultura, a través de lo cual produce transformaciones; en otras palabras la educación debe ser vista como un proceso de transformación del sujeto. Kant representó la ilustración o modernidad a través del ser ilustrado, el ser mayor de edad, quien sería aquel que piense por su propia cuenta, aquel que tome la decisión de pensar por sí mismo y que obre según la Ley moral, aquel deber que tiene como individuo frente a la sociedad y sus obligaciones como sujeto social. Para Kant (1986; en Castro, 2004), el imperativo categórico es lo que rige la ética y que se resume en la premisa “actúa de tal manera que lo que hagas se llegue a convertir en una ley universal”. Según Kant, la razón nunca se equivoca, por lo tanto la educación solo pretende enseñar a pensar.

Pero a pesar de todo el despliegue intelectual y racional hecho por Kant en su crítica a la razón, también tuvo su propio crítico, que fue Michel Foucault (1994); éste le responde a Kant en su texto “¿Qué es la ilustración?”, en el cual responde punto por punto a cada uno de los postulados de Kant. Una de las conclusiones más valiosas a las que logra llegar Foucault es que la modernidad no se restringe a una época histórica, sino que él la explica como una postura intelectual, una ontología del presente; esto significa que la emancipación que se buscó a través del ejercicio de la razón no puede quedar relegada a un período del pasado, sino que se debe rescatar y traerla a este presente posmoderno, a través de una reflexión que lleve a desarrollar el pensamiento crítico frente a la realidad. ¿Qué es esto sino la demanda misma que impone el contexto globalizado y pos estructurado de la actualidad? Foucault no lo pudo haber dicho mejor; por lo tanto, si el proyecto de modernidad fracasó y no llevó al hombre a la libertad ni a la universalidad sino que por el contrario lo sumió en el egoísmo, la decadencia moral, las guerras, la búsqueda del poder y la discriminación al prójimo, es necesario retomar, no tanto la fe purista en la razón, sino en el idea perseguido por ella: desatar las cadenas del hombre a los poderes dominantes y esclavizadores; liberar el espíritu humano hacia el bien común, que en un principio propuso Kant, a través del ejercicio individual del pensamiento y la puesta en práctica de unos valores éticos.

Todas estas observaciones deberían llevarse a la práctica en el diseño, planeación y ejecución de las regulaciones sobre la educación y, específicamente, sobre la lectura. Vargas (2015) había hecho un análisis interesante a la concepción de lectura en los lineamientos curriculares de lengua castellana en el Ministerio de Educación, afirmando que la psicolingüística es la concepción de lectura que aún orienta la política curricular en Colombia; mencionó que se requiere incorporar la teoría crítica, la pedagogía crítica y los nuevos estudios de la literacidad en las orientaciones curriculares. Igualmente, Street (2016) aseveró que la didáctica y las políticas no debe ser de características superficiales de lenguaje y literacidad, como reglas gramaticales y reglas de relación de fonema y grafema, pues la literacidad como práctica social va de esta visión estrecha a un contexto ideológico más amplio. Sin embargo, este mismo autor de la literacidad expresa que muchas de las políticas sobre literacidad fallan en tomar en cuenta las prácticas sociales insertas en diferentes contextos para el uso y aprendizaje de la literacidad; de igual forma asegura que la perspectiva educativa es que los niños deberían ser expuestos a estándares justos de enseñanza y aprendizaje respecto a la lectura y la escritura, aspecto que en Colombia cada vez es más difícil de alcanzar, toda vez que se incrementa la brecha entre unos y otros estudiantes, según sus contextos sociales, económicos, regionales e incluso, políticos.

Sin embargo, en una época más reciente, Freire dijo: “soy optimista. Repito lo que para mí es una certeza: Cambiar es difícil pero posible” (2003: 61). Este reconocido pedagogo planteó que cuando la comunidad educativa presiona al gobierno se dan grandes y notorios cambios, pero debe ser un llamado de alerta que involucre a docentes, padres y estudiantes. A pesar de que la sociedad líquida indique que prevalece lo individual ante la disolución del sentido de pertenencia social (Bauman, en Hernández, 2016) y algunos piensen que los jóvenes son apáticos a la política, un estudio realizado en 2016 por el Ministerio del Interior y el Observatorio de la Democracia de la Universidad de Los Andes¹⁷ halló que a la juventud colombiana sí le interesa la política, aunque participen

¹⁷ <https://www.elespectador.com/noticias/politica/los-jovenes-de-colombia-criticos-y-desconfiados-pero-abiertos-al-perdon-y-la-reconciliacion/> 5 junio 2017

más por casusas democráticas y a través de redes sociales, que a través de partidos y votaciones. Igualmente, el mismo Freire sustentó su frase diciendo que la educación es un acto enteramente político, por lo cual no se trata de un reformismo sin sentido donde, en palabras de Ortiz (2013), todo se reforme para que siga siendo igual; no se trata de inventar nuevas políticas ni estrategias de las que están llenas los anaqueles de las bibliotecas en propuestas de investigación, sino de que los actores políticos tomen conciencia de su responsabilidad y cumpla cada uno su labor: el docente de formarse críticamente y ponerle también las gafas a sus estudiantes y estos, a su vez, encargarse de hacer cambios que la sociedad está impacientemente esperando.

8. CONCLUSIONES

- ✓ El objetivo de este trabajo no ha sido desacreditar los conocimientos y experiencia de los docentes encuestados frente a la lectura crítica, sino identificar sus representaciones sociales sobre el tema; en otras palabras, desentrañar sus creencias, ideas y valores, y reconocer las hipótesis conceptuales que subyacen a sus prácticas para desenmascarar los discursos políticos que enmarcan su accionar pedagógico y detectar, a su vez, los factores que los empujan a emprender acciones que, posiblemente, sean mecánicas e irreflexivas.
- ✓ Las dos representaciones de lectura crítica halladas indican que este concepto es ir más allá del texto, y que se relaciona con analizar, comprender y argumentar. Estas dos representaciones tienen, cada una, una configuración específica que muestra lo alejadas que se encuentran del marco teórico de la lectura crítica o literacidad crítica; así mismo, se comprueba una escasa reflexión teórica por parte de los docentes y un mayor apoyo en los lineamientos dados por el Ministerio de Educación Nacional.
- ✓ El papel del docente como intelectual y como investigador cobra mucha más relevancia en un mundo contemporáneo donde la verdad se relativiza, pero también donde la interpretación se complejiza en una convergencia de teorías que requieren del lector un marco teórico mucho más amplio, más nutrido y fortalecido con la investigación. Esto equivale también a que el docente supere el aislamiento al que es sometido hoy a través de las múltiples operaciones a las que es confinado a través de los formatos que son el pan diario en las instituciones educativas; se deben revivir las comunidades académicas, el compartir entre docentes y el trabajo en equipo que se le exige a los educandos en el aula, con el fin de encaminar también acciones que lleven a un país más tolerante, inclusivo y respetuoso, que son, entre otros, propósitos de la formación de lectores críticos y ciudadanos de este siglo.

- ✓ Los pedagogos, siendo críticos deben generar dinámicas de transformación en el aula, pues la educación debe poner en crisis los saberes, prácticas y creencias que conducen a realidades irreflexivas y mecánicas; el docente como intelectual debe transformar las representaciones sociales, no reproducir, consolidar y legitimarlas aún más.

- ✓ Se halló un prejuicio en los docentes acerca de que los jóvenes son apáticos a los textos; dicha creencia obstaculiza que los educandos lleguen a desarrollar mucho más su nivel de criticidad, pues las prácticas docentes se condicionan. Lo que se pretende no es una deslegitimación del rol del maestro, sino de acercamiento a los educandos y a sus contextos. Los estudiantes también son sujetos con conocimientos y experiencias que enriquecen las vivencias del aula y los educadores son quienes pueden potencializar todos esos saberes.

- ✓ Haciendo referencia a los marcos referenciales que tienen los docentes de lengua castellana de educación básica y media acerca de la lectura crítica, se pudo determinar que un 25% de los docentes encuestados declararon no tener ningún referente teórico sobre lectura crítica; otro 25%, ubicado en la segunda periferia de la representación social correspondiente a ir más allá del texto, aludieron a teóricos como Daniel Cassany, Paulo Freire, Fabio Jurado y Estanislao Zuleta. Lo anterior es una visión reduccionista frente a todos los teóricos que han aportado al concepto de lectura crítica, literacidad crítica y los nuevos estudios de la literacidad, tales como Zavala (2004), Serrano (2007, 2014), Luke (2012), Janks (2012), Bishop (2014), Street (2016), entre muchos otros. El otro 50% se refirió a estrategias pedagógicas, lineamientos curriculares, conceptos de lingüística y muchos otros aspectos que no dan cuenta de los marcos teóricos sobre lectura crítica o literacidad crítica.

- ✓ Teniendo en cuenta que el mayor referente que los docentes mencionan es el Ministerio de Educación Nacional, se revisó el marco teórico que sustenta todo su accionar en el área de lectura crítica. Pareciera que este concepto estuviera

quedando cada vez más encubierto en un documento de hace 13 años, y llama la atención que en la lista de los autores que cita el documento solo aparece Daniel Cassany sobre lectura crítica, omitiendo muchos otros de tradición investigativa en este campo.

- ✓ El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) tiene la gran responsabilidad de dar claridad en sus lineamientos evaluativos y, sobre todo, implementar acciones que lleven a corregir todas las contradicciones que se puedan fraguar entre los marcos teóricos utilizados, los términos acuñados y naturalizados (Celis et al, 2019) y sus objetivos de evaluación, que van más de la mano de los objetivos de interpretar, relacionar y reflexionar que plantean las pruebas PISA y en los cuales el autor Daniel Cassany (2013), autoridad en literacidad crítica, sí ve un paralelo y nota aspectos medibles.

- ✓ La lectura crítica no se relaciona con la adoctrinación ni con censurar los “malos libros” y solo leer los “buenos libros” que correspondan al canon tradicional (Medlock, 2018). La lectura crítica requiere la puesta en marcha de una pedagogía dialogante, que se dé en espacios de currículos enmarcados en una pedagogía mixta, (Zubiría, 2006) donde si en realidad se busca una lectura crítica en una realidad contemporánea, se permita que el conocimiento sea construido con ayuda del docente como mediador, cumpliendo su papel trascendental para la cultura y la sociedad.

- ✓ A pesar de que algunos docentes encuestados son críticos frente a las políticas del gobierno, tienen a Freire como su referente y admiran los docentes que investigan desde el aula, no generan estudios investigativos que les permitan profundizar en los fundamentos teóricos que llegan a sostener sus prácticas o que al menos les brinden la oportunidad de reflexionar epistemológicamente sobre aquello que están impartiendo en las aulas. Por otro lado, el hecho de que muy pocos hayan aludido a Cassany y a Freire deja en evidencia que la capacitación que han recibido o lo que han oído sobre lectura crítica, no ha generado aún

mayor impacto en sus representaciones sociales y aún no ha logrado tocar las raíces culturales que han dado lugar a las mismas, por lo tanto el núcleo central de la representación sigue teniendo un enorme y notorio vacío teórico y conceptual.

- ✓ La segunda representación hallada se relaciona bastante con que el lector crítico debe argumentar su propia opinión; teniendo en cuenta que las pruebas estandarizadas solo hay una única opción de respuesta válida, no es claro el horizonte didáctico ni pedagógico que siguen los docentes a la hora de direccionar a los estudiantes para enfrentarse a las pruebas de Estado.
- ✓ En cuanto a la relación entre las políticas educativas de lectura y las representaciones sociales de lectura crítica, es preciso rescatar lo que afirma Garay (2020) sobre la necesidad de configurar una didáctica de la lectura crítica que sea coherente con las exigencias actuales; esto se justifica debido a que las representaciones de los docentes van por un lado, las políticas educativas de lectura van por otro, así como los lineamientos curriculares de Mineducación sobre lectura crítica difieren bastante del marco teórico de la literacidad crítica. La autora de este trabajo reitera que no se trata de reformar por reformar, sino de verdaderamente crear espacios de reflexión epistemológica, pedagógica y didáctica que permitan direccionar todos los componentes del sistema educativo hacia un mismo objetivo.
- ✓ Los Estándares Básicos de Competencia del lenguaje evalúan al estudiante en un contexto de economía de mercado donde el objetivo es aumentar la capacidad productiva y, por ende, financiera del país con el fin de pertenecer a los grandes círculos económicos del mundo y recibir mayor inversión extranjera.
- ✓ La figura del bibliotecario escolar sigue en la vaguedad de docente bibliotecario, es decir, al docente se le quiere dar aún muchas más cargas que no encuentran una articulación con sus otras actividades pedagógicas y, en muchas ocasiones,

se suman a todas aquellas operaciones a las que debe cumplir como empleado estatal, como cuidar un inventario bibliográfico y responder por él.

- ✓ El docente con una formación académica más profunda tiene mucha más herramientas para aportar a la construcción de políticas públicas, siendo el de la participación un derecho constitucional. Los maestros en Colombia no son tenidos en cuenta en la formulación de políticas, y mucho menos los estudiantes en sus contextos y trasfondos desiguales, y es evidente que quienes más influyen en la regulación y normatividad de dichas políticas son organismos como la OCDE y sus exigencias a Colombia para que se ajuste al grupo de países de su círculo económico.

9. RECOMENDACIONES

- ✓ Sería oportuno trabajar sobre la formación del lector crítico desde los grados iniciales evitando también dejar esta carga solamente al docente de lengua castellana; para esto se deben realizar muchas más investigaciones sobre literacidad crítica en la básica primaria, puesto que hay muchos más trabajos desarrollados en el campo universitario.
- ✓ Pueden resultar hallazgos interesantes si se desarrolla una investigación en la que se analicen los contenidos que traen los libros de texto usados en las aulas, especialmente aquellos creados y difundidos por el mismo Ministerio de Educación Nacional.
- ✓ Las investigaciones de carácter mixto pueden darle un fundamento mucho más sólido a las observaciones hechas a los temas humanísticos; sería pertinente realizar algunos con este enfoque hacia la lectura crítica.
- ✓ Medir el impacto que las bibliotecas escolares, las maratones de lectura, la colección semilla y todos los elementos que hacen parte del Plan Nacional de Lectura y Escritura, en los contextos reales, sacaría del anonimato duras realidades de abandono, desperdicio y mal manejo de grandes cantidades de libros y material educativo que no se usa en instituciones educativas donde nadie se hace responsable.

REFERENCIAS

- Alonso, R; Ospina, P. (2014). Hacia una lectura crítica de artículos de opinión en la educación media. Universidad de La Salle: Bogotá.
- Alvarez, B. (2016). Estrategias para el mejoramiento de la Lectura Crítica en estudiantes de noveno grado del Colegio Antonio Nariño de Cajicá, Cundinamarca. Universidad Militar Nueva Granada: Cajicá.
- Álvarez, D. (2003). Exploración de las relaciones entre lectura, formación ciudadana y cultura política. Una aplicación a las propuestas de formación ciudadana de la Escuela de Animación Juvenil (Medellín).
- Avanzini, G. (2000). La pedagogía hoy. Fondo de cultura económica: México.
- Avendaño de Barón, G. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. Cuadernos De Lingüística Hispánica, (28), 207-232.
- Bacilio, J. (2015). Representaciones sociales de la lectura en docentes de nivel primaria. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 6(11). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4981/498150319014>
- Bedoya, I.; Gómez, M. (1989). Epistemología y pedagogía. Editorial ECOE: Bogotá.
- Bishop, E. (2014). Critical literacy: Bringin theory to praxis. Universidad de Pittsburgh: Pittsburgh.

Cabrera, M. (2014). Políticas públicas de lectura: El caso de Uruguay. *Informatio*, 19(1), 52-65. Recuperado de: <http://informatio.eubca.edu.uy/ojs/index.php/Infor/article/view/153/228>

Cardona-Puello, S. (2014). REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA. *Revista institucional adelante ahead, fundación universitaria colombo internacional*. Recuperado de: <http://www.unicolombo.edu.co/ojs/index.php/adelante-ahead/article/view/82>

Carrasco, F. (2017). Lectura crítica: los significados que le atribuyen los profesores de primer ciclo básico en el proceso de enseñanza –aprendizaje. Universidad de Chile: Santiago de Chile.

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 1(32), 113-132.

Cassany, D.; Castellá, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Revista perspectiva, Florianópolis*, v. 28, n. 2, 353-374, jul./dic.: Barcelona.

Cassany, D. (2015). *004Citeracidad crítica: leer y escribir la ideología*. Universidad Pompeu Fabra: Barcelona.

Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, N° 32, 2003 (Ejemplar dedicado a: La calidad en la educación), págs. 113-132.

Cátedra del Perú [Cátedra del Perú]. (2019, Agosto 9). Entrevista a Daniel Cassany. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=D3hal7Wmqfs>

Castorina, José Antonio, & Barreiro, Alicia, & Toscano, Ana Gracia (2005). LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LAS TEORIAS IMPLICITAS: una comparación crítica. *Educação & Realidade*, 30(1),201-222.[fecha de Consulta 2 de Julio de 2020]. ISSN: 0100-3143. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3172/317227040012>

Castillo, N. y León, N. (2015). Estado del arte sobre los trabajos de grado elaborados en el campo de la lectura y la escritura en la universidad del Tolima desde el año 2000 al 2014. Universidad del Tolima: Ibagué.

Celis, D.; Gómez, A.; Vargas, S. (2019). Tensiones que emergen a partir de la naturalización de la lectura crítica en Colombia: una mirada desde las pruebas estandarizadas saber 11. Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central: Bogotá.

Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. Editorial Aique: Buenos Aires.

Cifuentes, J. y Camargo, A. (2016). La historia de las reformas educativas en colombia. *Cultura Educación y Sociedad* 7(2), 26 -37

Colombia, Ministerio de Cultura, conpes 3222.

Cuevas, Yazmín. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 11(21), 109-140. Recuperado en 02 de julio de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102016000200109&lng=es&tlng=es.

Di Stefano, M. (2007). La lectura: representaciones sociales y prácticas escolares. Edición Claudia Hartfiel. Escuela Normal Superior N. 9: Buenos Aires.

- Duarte, L. (2003). Theodor W. Adorno: La educación como posibilidad emancipadora del sujeto y la sociedad industrializada. Universidad de Los Andes: Bogotá.
- Fernández, M. (2019). La construcción de la identidad rural juvenil: un acercamiento desde los eventos letrados de los estudiantes. Universidad de Antioquia: Medellín.
- Flórez López, J. R. (2016). La política pública de educación en Colombia: gestión del personal docente y reformas educativas globales en el caso colombiano. *Revista Academia & Derecho*, 7 (13), 309-332.
- Freire, P. (2003). *El grito Manso*. Editores Argentina: Buenos Aires.
- Garay, L. (2019). Formación de lectores “críticos” a través de los Planes Lectores (PL) y Proyectos Institucionales de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO): estado del arte. Recuperado de: <http://revistas.udla.cl/rea/index.php/rea/article/view/66>
- García, E. (2016). Evaluación de la comprensión crítica en los estándares de competencias básicas del lenguaje en Colombia. Universidad Santo Tomás: Bogotá, D.C.
- Hernández Moreno, Jazmín. (2016). La modernidad líquida. *Política y cultura*, (45), 279-282. Recuperado en 06 de julio de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422016000100279&lng=es&tlng=es.
- Herrera, A.; Villalba, A. (2012). Procesos de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios. Universidad de Sucre: Sincelejo.

Herrera, M.; Acevedo, R. (2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. Revista Nómadas (Col), núm. 20, 2004, pp. 76-84 Universidad Central Bogotá, Colombia: Bogotá.

ICFES (2007). Sobre las pruebas Saber y de Estado: Una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje. Bogotá: 2007.

ICFES (2015). Guía de codificación de preguntas abiertas saber 11- 2015.

Instituto Alberto Merani. 21 de octubre de 2014. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=RJolsjldi8w>

Janks, H. (2012). The importance of critical literacy. English Teaching: Practice and Critique May, 2012, Volume 11, Number 1. pp. 150-163: New Zealand.

Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 46, (Año 2008. Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.35362/rie460718>

Lema, C. (2019). Representaciones sociales sobre lectura, escritura, oralidad y biblioteca con sabedoras y sabedores ébērã chamí en contexto de ciudad para el tejido de saberes interculturales con la biblioteca pública. Universidad de Antioquia: Medellín

Lora, M. y Moreno, J. (2019). Tensiones en la didáctica de literatura en educación media: un acercamiento al relato de prácticas de enseñanza desde la literacidad. Universidad de Antioquia: Medellín.

Luke, A. (2012) Critical Literacy: Foundational Notes, Theory Into Practice, 51:1, 4-11, DOI: 10.1080/00405841.2012.636324

Ley 115. Ley General de Educación de Colombia. Bogotá, 8 de febrero de 1994.

Lucio A., D. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. Revista de la Universidad de La Salle, (17), 35-46.

Martínez, Y. (2019). Lectores en construcción: una mirada desde la literacidad producida por los niños y niñas del colegio Ciudadela Educativa de Bosa, Bogotá. Pontificia Universidad Javieriana: Bogotá.

Medlock, C. (2018). Critical Literacy Pedagogy: Establishing the Factors of Critical Literacy Instruction through a Mixed Methods Approach. Universidad de Raleigh: Carolina del Norte, E.U.

Miranda, N. (2018). Política educativa para el bilingüismo español-inglés en Colombia: rastreo de su trayectoria desde las aulas. Universidad del Quindío: Armenia.

Moreno, H. (1996). Pedagogía y educación: Ensayos sobre conceptos básicos de la profesión docente. Dirección editorial Heladio Moreno: Bogotá.

Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, 1979.

Muñoz, G. (2011). Las mediaciones culturales de la Comunicación en la Educación. Recuperado de: <https://maestriaeduca.files.wordpress.com/2011/11/mediaciones-culturales.pdf>

Niño, C. (2015). Representaciones sociales desde el docente y sus implicaciones en la didáctica literaria en el género de cuento. Universidad del Tolima: Ibagué.

OCDE (2016). La educación en Colombia: Revisión de políticas nacionales de educación. París.

- Ortiz, E. (2009). Representaciones sociales de la escritura y la lectura en la educación básica y media. *Revista Núcleo* 26, pp. 127 – 150.
- Ortiz, E. (2011). Qué hacen y dicen los estudiantes acerca de la escritura en la educación básica media de Ibagué. *Revista Perspectivas Educativas*, Ibagué. Universidad del Tolima, Vol. 4, (enero-diciembre), 2011, pp.
- Ortiz Casallas, Elsa María. (2011). LA ESCRITURA ACADÉMICA UNIVERSITARIA: ESTADO DEL ARTE. *Íkala*, *Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(28), 17-41. Retrieved April 20, 2020, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322011000200002&lng=en&tlng=es.
- Ortiz Casallas, Elsa María (2013). Las representaciones sociales: un marco teórico apropiado para abordar la investigación social educativa. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XIX(1),183-193.[fecha de Consulta 14 de Julio de 2020]. ISSN: 1315-9518. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=280/28026467006>
- Ortiz, E. (2017). Prácticas y representaciones sociales de la escritura académica en la universidad (pregrado). Universidad del Tolima: Ibagué.
- Perdomo, J. y Sendoya, A. (2014). Representaciones sociales y prácticas de la lectura en el grado primero del conservatorio de Ibagué – sede belén. Universidad del Tolima: Ibagué
- Pérez Dávila, F. L. (2018). Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad. *Actualidades Pedagógicas*, (71), 193-213. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.4430>

- Poveda, J. (2016). Desarrollo de la lectura crítica en los niños del grado tercero en el ced rural La Argentina. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C. 2016
Recuperado de:
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/531/TO-19963.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pulgarín, L.; Roa, G.; Salazar, I. (2015). Políticas educativas en Bogotá: impacto en las pruebas saber 11. Instituto Alberto Merani: Bogotá.
- Rodríguez, R. (2017). Representaciones sociales de la lectura crítica en docentes de secundaria – su relación con la formación de ciudadanía. Universidad del Tolima: Ibagué.
- Rovira, J. 2016 Del blog de LIJ 2.0 al booktuber en la promoción del hábito lector. Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/10045/101808>
- Rubira-García, Rainer, & Puebla-Martínez, Belén. (2018). Representaciones sociales y comunicación: apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinar inconcluso. *Convergencia*, 25(76), 147-167. <https://dx.doi.org/10.29101/crcs.v25i76.4590>
- Sánchez, J. M.; Brito, N. (2015) Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Revista Encuentros*, Universidad Autónoma del Caribe, 13 (1), pp. 117-141
- Serrano, S.; Madrid, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Revista Acción Pedagógica*, N° 16 / Enero-Diciembre, p.p. 58 - 68.

Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. Universidad del Valle.

Shulman, L.S. (1986a). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

SMITH AVENDAÑO DE BARÓN, G. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232.

Street, B. (2016). Literacy and Development: ethnographic perspectives. Education and the Sustainable Development Goals in the Commonwealth and Beyond: Shifting the Discourse. Simposio llevado a cabo en el congreso The Ramphal Institute en colaboración con Education International, Belgium. Hamilton House, Mabledon Place, Londres, Reino Unido.

Suárez, Natalia (2015). Teorías Implícitas y Prácticas de enseñanza de la Lectura. Universidad de la Laguna: Madrid.

Vélez, C. (2013). Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 9, núm. 2, julio-diciembre, 2013, pp. 11-39. Universidad de Caldas: Manizales.

Zárate, G. (2014). La literacidad en el área urbana del municipio de San Andrés de Tumaco. Universidad Nacional de Colombia: Bogotá.

Zárate, A. (2010). La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. Universidad Pompeu Fabra: Bagrcelona.

Zavala, V.; Niño, M.; Ames, P. (2004). Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas.

ANEXOS

Anexo A: Formulario de encuesta

Maestría en Educación – línea investigativa en didáctica de la lengua

Universidad del Tolima

Docente investigador: Diana Julieth Gómez Rincón

Fecha: _____

Hora: _____

Ciudad: _____

Institución: _____

Nombre: _____

Cargo: _____

1. Realice un dibujo en el cual refleje qué es para usted la lectura crítica.

2. Realice una breve descripción escrita y oral de su dibujo.

3. ¿Qué es para usted lectura crítica?

4. ¿Cuáles son los referentes teóricos o conceptuales que usted utiliza para orientar la lectura crítica?

5. Describa brevemente qué lineamientos curriculares o políticas educativas colombianas sobre lectura crítica conoce usted.

Anexo B: Formato de Jerarquización de palabras

Escriba **en orden jerárquico** 5 palabras que para usted se relacionen con lectura crítica y encierre tres que considere las más importantes.

Anexo C: GUIÓN DE PREGUNTAS PARA GRUPO DE DISCUSIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN – LÍNEA INVESTIGATIVA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA

UNIVERSIDAD DEL TOLIMA

Docente investigador	Diana Julieth Gómez Rincón
Institución Educativa	
Fecha	26 abril de 2020
Profesores:	5 docentes de básica primaria y lengua castellana

Introducción: El propósito de este grupo de discusión es servir de corpus al proyecto de investigación titulado “Representaciones sociales de los docentes de educación básica y media acerca de la lectura crítica y su relación con las políticas educativas”. Los participantes elegidos fueron los docentes titulares del área de lengua castellana de algunas instituciones educativas del municipio, puesto que son ellos los encargados de la formación de los estudiantes en el campo de la lectura crítica.

Características del grupo de discusión

Los datos serán analizados e interpretados de acuerdo al propósito anteriormente descrito y su tratamiento será únicamente por parte del docente investigador, por lo tanto serán de carácter confidencial. La duración de la entrevista será, aproximadamente, de entre 30 y 45 minutos.

Preguntas

Responda las siguientes preguntas de acuerdo a lo que usted cree:

1. ¿Por qué es importante leer críticamente?
2. ¿Qué metodología usa usted para desarrollar la competencia de lectura crítica en sus estudiantes

3. ¿Qué tipo de textos usted les pone a leer a sus estudiantes cuando les orienta sobre lectura crítica?
4. ¿Qué papel juega la escritura en el proceso de lectura crítica?
5. ¿Usa libros de texto o material didáctico para planear y dictar sus clases de lectura crítica? ¿Qué criterios usa para elegirlos?
6. ¿Ha asistido usted a alguna capacitación, clase o seminario sobre lectura crítica?
¿Quién lo organizó?

Anexo D: TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

26 de abril de 2020 Hora: 4:00 p.m.

Duración 1 hora 20 minutos

Población para el Grupo de Enfoque: 5 docentes participantes

Categorías: Lectura crítica, didáctica de la lectura crítica, políticas educativas de lectura

Objetivo específico de la investigación al que responde el grupo de discusión:

Establecer la relación entre las políticas educativas y las representaciones sociales y marcos referenciales de los docentes en cuanto a teoría crítica.

Convenciones:

DI: Docente investigador

P1, P2, P3, P4, P5: Docentes participantes

LC: Lectura crítica

DLC: Didáctica de lectura crítica

PEL: Políticas educativas de lectura

Participante	Transcripción del discurso	Categorías
DI	<i>Muy buenas tardes para todos, mi nombre es Diana Julieth Gómez Rincón, soy estudiante de la maestría en educación de la Universidad del Tolima. Me encuentro adelantando una investigación acerca de las representaciones sociales que tienen los docentes de lengua castellana acerca de la lectura crítica y la relación que estas representaciones tienen con las políticas educativas implementadas por el Ministerio de Educación. Los datos que se recojan a través de este grupo de discusión serán analizados e interpretados de acuerdo al propósito anteriormente descrito y su tratamiento será únicamente por parte del docente investigador, por lo tanto serán de</i>	LC

Participante	Transcripción del discurso	Categorías
	<p><i>carácter confidencial y se registra en forma de audio y video por los mismos propósitos. La duración del grupo de discusión será de aproximadamente una hora, puede que un poquito menos.</i></p> <p><i>Tengo las encuestas que ustedes alguna vez me contestaron, los dibujitos que ustedes hicieron representando qué era para ustedes la lectura crítica, y algunas de las opiniones que ustedes me dieron acerca de sus conceptos. Me gustaría iniciar.</i></p> <p><i>La primera pregunta que quisiera socializar es: ¿por qué es importante leer críticamente? Les voy a ir dando la palabra en el orden en que los veo aquí. ¿La profesora 1 (P1) me puede contestar, por favor, esta pregunta?</i></p>	
P1	<p><i>Muy buenas tardes. Para mí de verdad ha sido un placer compartir este momento con diana. No me acordaba de esa encuesta que nos había aplicado. Yo le comentaba a Dianita que mi manejo básicamente hace algunos años ha sido en el área de inglés pero he tenido la oportunidad últimamente la literatura que es la parte que más me gusta a mí porque obviamente las dos son las áreas en las que nosotros... salimos de la universidad en esas dos áreas especializadas.</i></p> <p><i>¿Por qué es importante leer críticamente? Porque definitivamente ahí es donde empieza a construirse el pensamiento del individuo cuando toma un texto. Si solamente se leyera por traducir, digamos, unas letras, o parafrasear un texto, o para sencillamente... no tendría como ese sentido que hoy se tiene y que</i></p>	DLC LC PEL

Participante	<i>Transcripción del discurso</i>	Categorías
	<p><i>se le está dando relevancia cuando ya hablamos de una lectura crítica. Porque no solamente es meternos dentro del contexto de la lectura o del ambiente de la lectura o del espacio de la lectura, de los mismos personajes o del tema que se dé, sino que también lo vamos a sacar de ahí, lo vamos a sacar de ese contexto, lo vamos a mirar como varias dimensiones o varias opciones que tiene que ver también con el individuo, con su hábitat o lo que a él le rodea, y tiene la oportunidad también de hacer, valga la redundancia, una relación entre su ambiente, su cultura, con otras también. Pienso que por eso es importante la lectura crítica, porque no se queda solamente ahí en el tema o en las ideas que está dando el autor, sino que va más allá; no solamente es mirar lo que está ahí, no solamente deducir, sino también inferir y también relacionar y sacar mucho más allá, de acuerdo a las últimas pautas que nos ha dado también el Ministerio con base en cómo hacer una lectura crítica.</i></p>	
DI	<p><i>De todas maneras les aclaro, esto no es solo para dar la respuesta y ya sino que si entre ustedes surge alguna inquietud, para que ustedes mismos se hagan preguntas respecto a lo que van comentando, sería muy interesante. Profesora 2 (P2), ¿para usted por qué es importante esa lectura crítica?</i></p>	LC
P2	<p><i>Gracias, muy amable por tenernos en cuenta. Yo en alguna oportunidad, creo que le comenté, que la lectura crítica es la única posibilidad a la interpretación</i></p>	LC

Participante	<i>Transcripción del discurso</i>	Categorías
	<p><i>de la realidad; no solamente se hace una interpretación. En estos momentos en los que hay una clara convicción de que la idea del otro no me importa, o (...) la lectura crítica va a permitir que en algún momento nos defendamos y defendamos nuestras posiciones, pero no con argumentos falsos sino con argumentos que realmente valgan la pena y que esta interpretación de la realidad, estos argumentos con los que se defiende una realidad, con los que se explique una realidad, pues beneficien a la misma realidad y no que se conviertan como en frases que van en contra de todo. Esto es lo que veo en buscar una interpretación en una lectura crítica, que... en aras como de buscar, hablando un poquito y metiéndome en sociales, como defender los derechos, no solo de los seres humanos sino de los animales, de todos, pero con una... con mucha conciencia. Pienso que para eso serviría la lectura crítica.</i></p>	
DI	<p><i>Muchísimas gracias. Profesor 3 (P3).</i></p>	
P3	<p><i>Buenas tardes, compañeras, pues sí. Escuchando a las dos profes que me antecedieron, es claro que es importante leer críticamente porque es ahí donde el docente, la persona que lee, manifiesta su punto de vista frente a lo que está leyendo. No solamente, como lo decía P2, es interpretar, sino ir mucho más allá y transformar lo que uno está leyendo. Uno como lector crítico debe asumir una posición frente a lo que está leyendo y de esa manera puede ser que le sirva como</i></p>	LC

Participante	<i>Transcripción del discurso</i>	Categorías
	<i>apoyo o, respetuosamente, confronte lo que uno está leyendo. Entonces, para mí es importante leer críticamente porque uno es a través de la lectura crítica que manifiesta lo que uno piensa y siente frente a eso que expresa un autor que, obviamente, tiene su mismo punto de vista o tiene un punto de vista muy respetable, y que lo va a llevar a interpretar, independientemente de si lo comparte o no lo comparte.</i>	
DI	<i>Muy bien, muchas gracias. Profesora 4 (P4).</i>	
P4	<i>¿Por qué leer críticamente es importante? Pues primero que todo porque este nivel de lectura promueve en todas las personas lo que es el desarrollo del pensamiento. Estar en este nivel, por decirlo así, es no solo leer textos sino que es ser capaz uno también de leer su realidad y, si nos vamos al contexto de Colombia, es muy importante enseñarle a los niños, los de, digámoslo así, ya décimo y once, deberían de ser estudiantes que sepan leer la realidad de su país, porque son esos las personas que, en un futuro, van a leer la sociedad como debe ser, para elegir, por qué no, a sus líderes sociales. Yo creo que ha fallado mucho, a nivel de la historia de Colombia, el desarrollo de este nivel de lectura porque vemos los resultados a nivel social.</i>	LC
DI	<i>La siguiente pregunta va más enfocada a evaluar nuestras prácticas, o no tanto evaluarlas sino compartirlas. Sería muy importante que eso nos</i>	DLC

Participante	<i>Transcripción del discurso</i>	Categorías
	<i>enriquece mucho, sobre todo en nuestra labor, y sería, ¿qué metodología usa usted para desarrollar la competencia de lectura crítica con sus estudiantes?</i>	
P1	<i>Yo creería que hay varias formas para promover esa lectura crítica. Pienso que podríamos iniciar con el mismo contexto, como lo decía P4, me pareció muy interesante ese aporte, porque definitivamente los chicos no saben leer ni siquiera sus líderes o, de pronto, ellos tienen unos, yo diría que unos anti-líderes porque son los que ellos diariamente ven en sus redes. Esa manera de no identificar y de no saber leer, identificar, de no tener claro su contexto, no nos permite a veces hacer una buena metodología hacia una lectura crítica. A veces es un poquito complejo empezar a inducirle al chico a que, de pronto, piense sobre su realidad, hable, interprete, argumente y además proponga, que son de pronto la parte en la que deberíamos nosotros enfatizar más. ¿De qué manera yo lo hago? Mirando siempre el contexto, digamos, sociocultural de los estudiantes, dependiendo del nivel (últimamente me ha tocado trabajar con séptimo, octavo; hace mucho rato no trabajo con chicos más grandes), pensaría yo que partiendo desde ese punto de vista, del nivel de ellos, la edad de ellos, les empezaría a mirar, primero, en primer lugar, la parte contextual. Ese diario vivir de ellos, yo partiría de ahí hacia la lectura crítica. Empezaríamos con la realidad que ellos viven cotidianamente, y ahí sí, con base en esa misma</i>	DLC LC

Participante	<i>Transcripción del discurso</i>	Categorías
	<p><i>realidad, sería a través de preguntas, a través de pronto de imágenes, dependiendo del temario o la lectura que se vaya a trabajar, con base en eso también se idearían diferentes metodologías. Pero siempre partiendo de su realidad para que ellos empiecen como a tener esa relación y poder, así de esa manera, interpretar, argumentar, y por supuesto, que es lo que nos interesa también a nosotros, proponer.</i></p>	
P2	<p><i>Yo considero que la lectura interpretativa es todo un proceso que empieza de la siguiente manera: en primera instancia yo tengo que saber qué es lo que piensa uno, lo que piensa el otro, digamos, los saberes previos. Pero como tenemos que manejar la literatura, tenemos que acercarle ese saber previo a la literatura. Por ejemplo. Digamos que estamos leyendo un libro de Gabriel García Márquez, el amor en los tiempos del cólera. Entonces pueden aparecer primeros como unos saberes previos de lo que es el amor, las cartas, ciertas costumbres que pueden estar relacionadas. Leemos el libro... después de leer el libro entonces relacionamos temática de ese libro, que en otras circunstancias ya puede ser, en tecnología. Por ejemplo, el amor en los tiempos del cólera habla especialmente del cólera como enfermedad, entonces relacionarlo con lo que es una epidemia, con lo que es la salud, entonces ya leímos el libro, ya lo analizamos, ahora vamos a relacionarlo con otros contextos, otras situaciones. Terminado de relacionarlo, ya sea con</i></p>	LC DLC

Participante	<i>Transcripción del discurso</i>	Categorías
	<p><i>salud, ya sea con costumbres del lugar donde se desarrolló el texto, ahora vamos a nuestro entorno; ya en principio hubo unos presaberes, ahora sí, ya hecho todo ese proceso, tengo que empezar a descubrir si sigo siendo el mismo, o si he cambiado en algo. Entonces yo diría que ya después de haberse hecho ese análisis, puede producir un texto que sea nuevo para él y que lo pueda aplicar, ya sea en la vida de él, a su alrededor, y que lo sustente, lo explique y ahí es donde la lectura crítica... pero no es proceso que se logre de la noche a la mañana, hay que hacerlo paulatinamente.</i></p> <p><i>P3: lo primero que uno tiene que hacerle entender al estudiante es que hay diferentes tipos de lectura, no solamente la lectura es tomar un libro y decodificar una información que está ahí estipulada, ya sea real o imaginaria, hay que empezar a explicarles que uno puede hacer diferentes lecturas desde leyendo el mismo entorno, leyendo imágenes, leer libros, leer gestos, leer caracteres, leer diferentes situaciones.</i></p> <p><i>Pero como en esta ocasión estamos hablando del tema de lectura crítica, pues siempre lo relacionamos con el texto como tal. Entonces, a mis estudiantes yo, por ejemplo: primero tratar de crear un hábito de lectura, porque hay que ser honestos, el estudiante es muy escaso el que tiene un hábito de lectura. Incluso, nosotros los docentes en ocasiones hablamos de lectura pero no leemos, los ponemos a leer, pero no leemos, entonces hay que empezar mostrándoles a través del ejemplo que uno sí está leyendo. Que de</i></p>	

Participante	<i>Transcripción del discurso</i>	Categorías
	<p><i>pronto el estudiante del siglo XXI, del año 2020, del año 2019, ya no lee con tanto gusto aquellos textos que leían 10, 20, 30, 40 años atrás. La lectura que a ellos les gusta es... son textos que tengan información mucho más actuales, entonces hay que buscar... por ejemplo, lo que yo hago es buscar textos que, de pronto, ellos se sientan identificados, o que ellos hayan visto a través de su realidad, de su cotidianidad. Entonces, por ejemplo, en los últimos años, en la Juan Manuel Rudas, ¿qué es lo que he hecho? Tratar de escoger temas en donde hay el famoso superación personal, entonces uno de los grandes escritores de habla hispana en ese sentido es Carlos Cuauthémoc Sánchez, con sus obras juventud en éxtasis, sangre de campeón, la fuerza de Scheccid, que tienen información de ese tipo, de realidades que a ellos les interesa, por ejemplo sexo, drogas, problemas familiares. Entonces hay que buscar que el estudiante, a través de su hábito de lectura, se empiece a interesar por leer y, no solamente por leer, sino porque vaya mucho más allá de lo que está leyendo. Entonces ahí es donde uno viene a comprender lo que es la lectura crítica, cuando el estudiante, a través de esas obras, se siente identificado y muestra su punto de vista frente a eso que está reflejando el escritor, ya sea para tenerlo como apoyo, o para contradecir lo que piensa el autor a través de sus obras. Entonces yo pienso que eso es lo que he estado haciendo y de eso se trata: de llevar al estudiante hacia una lectura crítica.</i></p>	

Participante	<i>Transcripción del discurso</i>	Categorías
DI	<i>Ahí me van surgiendo algunas inquietudes. Las vamos a socializar después de esta ronda de esta pregunta. Les aclaro que solamente son seis preguntas las que les voy a hacer, sino que a medida que van contestando, van surgiendo otras inquietudes. Hace poco se unió a la reunión la Profesora 5 (P5), le doy la bienvenida.</i>	
P4	<i>Primero que todo me gusta acercar a los chicos a la historia. Conocer, obviamente primero, su contexto, y si estamos hablando de una obra literaria, es indispensable que el estudiante empiece a conocer quién es el autor, en qué época se desenvuelve dicha historia y en qué época el escritor (el autor) escribió esa obra para entender las intenciones que tuvo ese autor para escribir dicha novela, qué entramados sociales y culturales nos muestra. Como decía P3, es importante que, claro, el estudiante desarrolle un bagaje literario, un bagaje lector, para poder tener un buen nivel de lectura y llegar a... la cima que es la lectura crítica para que este pueda asumir una posición y este pueda decir si está de acuerdo o no con dichos planteamientos. Algo que me gusta trabajar mucho es la caricatura, pues con ella se trabaja mucho lo que es la crítica social; nada más lo vemos con caricaturistas como Quino, como Matador, un caricaturista de hace muchos años llamado Greñas, que él hizo un escudo, el escudo de Colombia pero que reflejaba mucho la política de ese tiempo y que no dista mucho de la actual. Me gusta mucho que</i>	DLC

Participante	<i>Transcripción del discurso</i>	Categorías
	<i>hagan ese tipo de ejercicio porque, podríamos decir que es fácil, porque es leer dibujos, pero hay que leer la simbología detrás de cada imagen, qué quiere decir y pues, para eso, necesitamos que el niño entienda su contexto como tal.</i>	
DI	<i>yo quisiera preguntarle a P2, ella nos habló acerca del contexto, que muchas veces debemos tener en cuenta el contexto del estudiante o el contexto del lector, para que pueda tener esa interacción con ese texto que está leyendo. Quisiera preguntarle ¿cómo podría, entonces, el Mineducación o el ICFES, que al fin y al cabo son ellos los que evalúan la competencia de lectura crítica, cómo podrían ellos tener en cuenta el contexto del estudiante?</i>	PEL
P2	<i>Ellos aplican una prueba estandarizada y que tengan en cuenta el contexto en que se va a realizar la prueba, no lo hacen. E igualmente hay parámetros dados... en un comienzo tal vez hubo una idea de hacer eso que tú dices a nivel de regiones, pero realmente no. Por ejemplo hay preguntas que le hacen al estudiante en la parte socioeconómica donde hablan solamente, de... a ver, en este momento de crisis o de pandemia, esta es mi impresión o lo que yo alcanzo a ver. Están diciendo que todos los niños está conectados, que todos tienen computador, que todos tienen internet, pero la realidad es otra. Entonces, yo creo que no hay contextualización ni de allá ni de acá, entonces estamos desfasados, tanto unos como otros, terriblemente. Que eso se llegue a dar, yo no</i>	PEL LC

Participante	<i>Transcripción del discurso</i>	Categorías
	<p><i>creo, eso es muy remoto que se llegue a dar, pero... hay una falla... es bueno contextualizar al estudiante pero no le podemos como cerrar el paso para que conozca otros lugares, otras instancias, porque o si no se va a quedar como encerrado en un pequeño espacio y no va a conocer otros. Es como si, por ejemplo los que estudian en la parte más vulnerable de Honda, que no conocieran exactamente algo de las culturas como la de Estados Unidos, de España... que conozcan algo, que no se queden solamente en lo suyo, que ese mundo que conocen sea amplio. Hay que tener en cuenta el contexto del individuo, que lo estudien, pero la cabeza, la mente, todo tiene que ser muy amplio. Ellos tienen que estar enterados del mundo porque es el mundo el que debe estar en la cabeza de cada uno.</i></p>	
DI	<p><i>¿A alguno de los participantes le genera alguna inquietud lo que estamos hablando?</i></p>	
P1	<p><i>De pronto escuchando aquí a estos chicos tan jóvenes, como P3 y P4, yo diría que sí estoy muy de acuerdo con lo que dice P2. Definitivamente cuando nosotros enfrentamos las Pruebas Saber, que son las que los chicos enfrentan en Once, los textos difieren mucho de la realidad de los estudiantes, o sea, la temática es generalizada. Yo decía de pronto, cuando se me hizo esa pregunta sobre qué metodologías se implementaban para hacer una buena lectura crítica, yo hablaba que primero yo voy alrededor de él o de, digamos, del espacio de donde ellos se rodean,</i></p>	<p>PEL DLC LC</p>

Participante	<i>Transcripción del discurso</i>	Categorías
	<p><i>porque muchas veces ellos no se identifican, como decía el P3, hay que buscar esa temática que tenga que ver con la situación cotidiana de ellos mismos, y por eso a ellos no les interesa muchas lecturas de esa misma manera. Pero qué rico, por ejemplo, enseñarlos a hacer lectura crítica como lo dice P4, de una caricatura, es tan importante que diría... yo pensaría que es de la lectura crítica más sabrosa que uno podría tener con los niños, empezando ahí, porque de esa manera ellos realmente pueden identificar el personaje, porque el que caricaturiza está criticando y de esa manera también estoy diciendo, eso no está bien o eso no está mal, ¿por qué pongo a contextualizar primero a los niños? Yo lo trabajo mucho, por ejemplo con las noticias. El muchacho de hoy, actualmente, de pronto ahora con esta situación nueva, se retomó algo de que uno ve una noticia, la miro, la escudriño, la busco por Facebook y de pronto también ya estoy dando como un punto de vista. También eso nos está permitiendo también acercarnos a eso que nosotros hemos querido. Pero sí, definitivamente, el Ministerio está muy lejos...y eso lo pudimos comprobar ahorita con todos los demás elementos que estamos trabajando que, definitivamente estamos desfasados, y más en lo que tiene que ver con esa parte de lectura crítica.</i></p>	
P4	<p><i>yo creo que el contexto es fundamental a la hora de evaluar las Pruebas Saber en los estudiantes, pues porque en Colombia tenemos estudiantes que pasan</i></p>	PEL

Participante	<i>Transcripción del discurso</i>	Categorías
	<p><i>por diferentes circunstancias. Es muy diferente el niño del campo al de la ciudad, el de la ruralidad no tiene las mismas ventajas en cuanto a tecnología, de la misma calidad de la educación, no lo digo por los docentes sino por la infraestructura, por los mismos rubros que destinan a estas instituciones. O sea, los niños están en gran desventaja, así que yo considero que el gobierno debería tener en cuenta esta situación para así mismo, preparar unas pruebas más equitativas en el sector que no tiene esa ventaja de poseer un acceso a la información tan fácil; si acaso el niño del campo tiene la posibilidad de tener un celular de vez en cuando lo recargará con datos, que es lo que está pasando hoy en día en estas instituciones con esta educación a distancia, no tienen acceso a todos los libros que sí pueden los niños de la ciudad. Los niños de la ciudad muy fácilmente pueden ir a la biblioteca a pedir el libro que quieran y lo va a obtener, el niño del campo no lo va a obtener, si acaso la biblioteca escolar que es bien pequeña, es bien reducida, no tiene toda la literatura que uno quisiera que ellos conocieran, tienen la básica, por decirlo así, pero están en desventaja. El gobierno debería de implementar un cambio en esta prueba.</i></p>	
P5	<p><i>A veces uno cree que es fácil en la ciudad que los muchachos vayan a la biblioteca y, por la experiencia que yo he tenido, es difícil que, en las condiciones económicas que ellos viven, puedan desplazarse fácilmente a la biblioteca. Y eso que Honda que es un</i></p>	PEL

Participante	<i>Transcripción del discurso</i>	Categorías
	<p><i>pueblo tan pequeño, uno les dice "lo espero en la biblioteca a tales horas" y es totalmente difícil: la mamá y el papá trabajan, no tienen cuidador que los lleve, ellos no se pueden desplazar solos, es casi que la misma dificultad que hay en el campo. A veces uno cree que uno tiene muchas ventajas al estar en la ciudad y mire que no. Es mínimo el porcentaje de niños que van a la biblioteca porque tienen montones de dificultades de desplazamiento.</i></p>	
DI	<p><i>La siguiente pregunta es: ¿qué tipo de textos pone usted a leer a sus estudiantes cuando trabaja lectura crítica? Ya algunos han dicho que utilizan libros de literatura, utilizan también textos gráficos como las caricaturas. En este punto quisiera que me respondieran aquellos que, de pronto, han trabajado otro tipo de textos con los estudiantes.</i></p>	DLC
P1	<p><i>Coincidentalmente he tenido los grados inferiores. He tenido la oportunidad de trabajar y me gusta mucho trabajar con las noticias, ya sea nacional, regional, local, departamental, y los diferentes tipos de noticias. Es una actividad que yo hago con los chicos semanalmente, donde ellos deben llevar a la clase cualquier noticia, la cuentan, relacionan el medio de dónde la sacaron (por Facebook, por internet o por radio, por televisión), y dan sus aportes con base en esa noticia que escucharon, o sea, qué piensan de esa problemática, cuáles serían las posibles soluciones. Me gusta mucho trabajar la noticia; también he tenido la oportunidad, obviamente no dejar</i></p>	DLC

Participante	<i>Transcripción del discurso</i>	Categorías
	<p><i>a un lado la parte de literatura, estoy muy de acuerdo con mis compañeros, a ellos (estudiantes) se les debe dar como esa diversidad de textos, con los cuales ellos se identifican, pero también no dejar a un lado la literatura tradicional que es la que nos ha permitido enriquecernos, pero también trabajarla desde otro ángulo, no solamente desde la misma perspectiva que nosotros trabajábamos hace diez, veinte años, sino ya relacionándola con la misma realidad de ellos. Entonces, básicamente, he manejado algunos tipos de lectura pero me enfoco más en la parte de lectura, también.</i></p>	
P3	<p><i>Dependiendo de lo que uno necesite en el momento pues obviamente uno puede utilizar textos que de pronto lo encaminen a lograr la competencia que uno necesita, entonces, hay diferentes tipos de textos como todos lo sabemos, entonces yo trato de utilizar también las caricaturas de Matador, en ocasiones utilizo textos crítico reflexivos de su entorno, de lo que está pasando en la actualidad. No es ningún secreto que cuando el estudiante se le presenta un texto que a él le genere interés, que él se encuentre motivado con la temática, él rinde y a partir de ahí empieza a opinar de esa situación. Siempre he tratado de motivar al estudiante a través del gusto que él tiene. Sabemos que hay unos estudiantes que les gusta X o Y temática y si usted les da la posibilidad de leer esas temáticas que a él le apasionan, va a rendir el fruto que uno espera. Entonces, cuando yo trato de hacer que el</i></p>	DLC

Participante	<i>Transcripción del discurso</i>	Categorías
	<i>estudiante sea un lector crítico, trato de darle la posibilidad de que él mismo plantee su texto de acuerdo a su interés.</i>	
P2	<i>pienso que al texto literario es muy enriquecedor, bastante... el autor literario está lleno de culturas retóricas porque embellecen el lenguaje, pero no hay que dejar de lado, pero hay que relacionar ese texto literario con otra tipología textual que hace que el proceso sea enriquecedor, de eso se trata, porque como la realidad no es una sola, son varias las realidades, entonces hay que apuntarle a eso, a diferentes tipos de textos, pero pienso que no hay que perder el enfoque en el texto literario por lo enriquecedor que puede ser.</i>	DLC
DI	<i>Sería muy interesante escuchar ustedes de qué manera evalúan a sus estudiantes; es decir, si lo hacen a través de debates... ¿de qué manera ustedes empiezan a medir esa competencia de lectura crítica?</i>	DLC
P2	<i>hay varias actividades para lo que podemos llamar “un producto” a evaluar. Podemos evaluar un debate, podemos trabajar un foro, algo así que se llame como “creo mi propio texto” y que ese texto no tiene que ser escrito, puede ser verbal, puede ser icónico, puede ser una representación. Son tantas las formas en que yo puedo evaluar, dependiendo de todo... no se puede uno encasillar, hay que diversificar el producto y, como no todos los estudiantes tienen... la inteligencia emocional es diferente, la pueden</i>	DLC PEL

Participante	<i>Transcripción del discurso</i>	Categorías
	<i>desarrollar, las mismas personas pueden desarrollar un mismo aspecto de siete formas, entonces hay que darles la posibilidad de que esas siete formas se presenten. Ahí está la equidad de la educación.</i>	
P4	<i>Estoy de acuerdo con la P1 que dice que no hay que dejar de lado la literatura tradicional; la literatura que se trabaja en cada nivel es importante, ya que representa el canon literario que ellos necesitan conocer, creo que no hay que dejarla de lado. A partir de estas es que yo genero mis ejercicios de lectura crítica; por ejemplo, hace poco estaba viendo lo que es la literatura prehispánica estaba viendo una poesía de Sor Juana Inés de la Cruz. Entonces, hay un poema que es muy famoso de ella, "redondillas", donde ella deja muy claro cuál es papel de la mujer en la sociedad y cuál era el pensamiento del hombre sobre la mujer. Entonces, con ese tipo de textos es que yo genero este tipo de críticas, les digo ¿están de acuerdo con que se dijera esto de la mujer? ¿Ustedes qué piensan? ¿Se sigue viendo este tipo de pensamiento en los hombres? Entonces, con los tipos de texto que yo voy encontrando a través de la literatura que voy viendo con ellos, es que hago el ejercicio de ponerlos a ellos a interpretar, a opinar, valga la aclaración de que no es solo la opinión, opinar por opinar, sino que deben hacerlo con argumentos, con un posicionamiento serio frente a lo que se está leyendo. Como lo dijo otra profe: una forma de hacerlo no es solo con preguntas así, sino que el foro y el</i>	DLC LC

Participante	<i>Transcripción del discurso</i>	Categorías
	<i>debate son unos buenos elementos para sacarles a ellos esas ganas de hacer valer lo que ellos piensan.</i>	
P5	<i>yo pienso que no solamente a través de textos se desarrolla el sentido crítico; yo pienso que la realidad que ellos y que todos enfrentamos día a día, cada circunstancia debe despertar en nosotros una crítica, un sentido crítico, una posición entre cada situación. Por ejemplo, en esta cuarentena. Es muy importante que los niños entiendan. El solo hecho de entender, ya nos está haciendo críticos. Que entiendan lo que está pasando: las causas, las consecuencias, las actitudes que debemos desarrollar frente a esta situación que es nueva y toda situación que se presente también dentro del aula. Toda situación que se presente también con los coordinadores, con los compañeros, todo tiene que despertarnos una crítica, ¿qué debo hacer yo antes cada situación que se me presente? ¿Qué opciones tengo y cuál es la mejor opción? Yo pienso que no solo los textos. Que los textos tienen que decirnos algo: el hecho de que un texto ya nos diga algo produzca en nosotros alguna reacción de pensamiento, alguna opinión, eso ya nos está haciendo críticos, pero sobre todo las situaciones porque los muchachos son muy esquivos a los textos. Por más que uno diga que el muchacho de ciudad tiene más acceso, que tiene más o menos, no, el estudiante (he visto en mi experiencia) que no depende tanto de su contexto, del sitio donde vive,</i>	DLC LC

Participante	<i>Transcripción del discurso</i>	Categorías
	<p><i>sino del modo en que se sienta parte de cada contexto o de cada situación, de cada circunstancia de la naturaleza. Que cada situación que se enfrente en el diario vivir le despierte un sentido crítico y que él se sienta parte de cada situación. Que alguien botó la basura al piso, que esto le genere una asociación de pensamientos: si esto está bien, si está mal, eso no está bien, qué opciones hay. O sea, que no solo nos quedemos en el texto, que el texto nos genere crítica, sino todas las situaciones que se presenten.</i></p>	
DI	<p><i>Ya que ustedes aluden mucho al tema del contexto del estudiante, algunos de ustedes mencionaban que no por el hecho de que el estudiante se encuentre en la ciudad ya tiene todos los materiales. Como ustedes bien lo saben, el Ministerio hace unos años lanzó unas políticas educativas relacionadas con la promoción de la lectura, por ejemplo el Proyecto de leer es mi cuento, la colección semilla que envió a las instituciones educativas, con esto ellos querían garantizar que los estudiantes tuvieran acceso a todos estos textos y que no tuvieran, por decirlo así, “la excusa” de que no tenían materiales. Algo así como lo que están haciendo ahorita regalando 1GB de internet, pero entonces quisiera escucharlos a ustedes, desde lo que ustedes han vivido en sus instituciones educativas, ¿cómo los ha impactado esas políticas? Es decir, ¿si les ha alcanzado? ¿Si ha llegado hasta su contexto eso? ¿Ustedes tienen ese material? ¿Han podido ver esos libros en sus</i></p>	PEL

Participante	Transcripción del discurso	Categorías
	<i>instituciones educativas? Quisiera que me contaran sobre el tema.</i>	
P3	<i>: Directamente la colección semilla no está para el área de bachillerato, está para la primaria en la institución. Tengo entendido porque los compañeros hacen uso de ella, el material de lectura ha sido renovado constantemente, en ese sentido en ocasiones el gobierno sí invierte bastante rubro en eso, pero ahí hay una situación, y es que, en ocasiones, los docentes desaprovechamos ese material. Lo hablo por mi institución, en lo que yo he podido percibir, muchas veces los docentes nos cohibimos de compartir ese material con los estudiantes porque resulta que los chicos cuando no están educados para manejar un libro de estos, muy posiblemente lo van a dañar, o incluso se puede hasta perder. Entonces los profesores nos cohibimos de entregar ese material y desaprovechamos valiosa información que viene en este tipo de material. Entonces, pienso que yo he tenido, más que todo, acercamiento con esa colección semilla pero quería hacer una acotación de una pregunta anterior y es que sí, el gobierno siempre evalúa en desigualdad; es muy difícil que a un estudiante de la ruralidad o de una zona marginada de un pueblo, de un municipio, lo evalúen de la misma forma que aquel estudiante que tiene todas las comodidades como el sector privado, o a los mejores colegios del sector público, entonces pensaría yo que el gobierno nacional debe replantear</i>	PEL LC

Participante	<i>Transcripción del discurso</i>	Categorías
	<p><i>esa política de evaluar estandarizado, sino que yo creo que una de las maneras de esperar esa dificultad es buscando la manera de evaluar al estudiante de acuerdo a su contexto. También quiero opinar un poquito sobre lo que decía P5, que hay que buscar que el estudiante lea críticamente, no solamente los textos, sino desde su realidad, de lo que él vive, si tiró una basura al piso por qué lo hizo, qué consecuencias tiene, por qué no lo debería hacer, y una serie de situaciones. Entonces, quería hacer ese aporte frente a algo que ya había pasado.</i></p>	
DI	<p><i>P3, ¿y respecto al material que últimamente estuvo enviando el Ministerio de Educación, los libros de “Vamos a aprender”... usted ha podido trabajar con ese material?</i></p>	PEL
P3	<p><i>La institución nos llegó, es de este actual gobierno, pero resulta y pasa que en ocasiones uno se tiene que cuidar mucho con este material, porque el señor coordinador, el señor rector le dice a uno “venga para acá, profe, le voy a hacer entrega de cincuenta libros para que usted le dé el uso y me responda a final de año por este material”. Entonces le dan una carga a un profesor y él dice “bueno, ¿Y si se me pierde un libro de estos, qué? ¿Y si me lo dañan, qué?” Entonces uno tiene que enfrentar primero, un problema que es el de la responsabilidad del material. Claro, hay compañeros que buscan la manera de que esto no los limite y, por consiguiente, empieza a utilizarlos. Entonces hay unos que empiezan a darle</i></p>	PEL DLC

Participante	<i>Transcripción del discurso</i>	Categorías
	<p><i>al estudiante marcado el libro, tratan de forrarlo, bueno... buscan la manera de que el material no se dañe. En mi caso, yo trato de compartirlo con ellos en el aula, de estar muy pendiente de que no lo dañen, que lo trabajen, y me toca estar retornándolo apenas se acaba la clase. Entonces sí se le está dando uso, pienso que es un material muy bueno porque lo estoy empleando. A veces uno se queda corto porque obviamente el material es extenso para un año; ahora, lo importante de ese material es que evalúa al estudiante desde unos pre saberes, durante la lectura y después de la lectura</i></p>	
DI	<p><i>: ¿Cuentan ustedes con biblioteca en la institución, donde reposen todos estos materiales? ¿O inmediatamente ustedes tienen que miran cómo los guardan, cómo los preservan?</i></p>	PEL
P3	<p><i>Nosotros tenemos una biblioteca, obviamente como la mayoría de bibliotecas de los colegios públicos, no suele estar actualizada; sin embargo, sí contamos con ella. Es muy personal el uso que le da cada docente. En ocasiones hacemos uso de ella, en ocasiones no. Aquí en Honda hay una particularidad y es que donde está nuestro colegio queda cerca el Banco de la República, la Biblioteca municipal, entonces constantemente nos están haciendo invitaciones y nosotros estamos viendo la posibilidad de asistir a este tipo de capacitaciones, no solamente para los estudiantes sino también para los docentes, entonces</i></p>	PEL

Participante	<i>Transcripción del discurso</i>	Categorías
	<p><i>asistimos con los estudiantes, sabemos que es un riesgo enorme sacar un estudiante de la institución, tratamos de cuidarnos en ello, pero siempre tratamos de participar en estas convocatorias que hace la biblioteca municipal y la biblioteca del banco de la República porque sabemos que el compromiso de la lectura tenemos que liderarla nosotros los docentes y los directivos y por eso hemos estado constantemente asistiendo a este tipo de capacitaciones para fomentar el gusto por la lectura.</i></p>	
P2	<p><i>Considero que todos los materiales que el Ministerio tenga a bien, debemos recibirlos de la mejor manera. Hay que sacarles, digamos, el provecho. En segunda instancia, nosotros no somos (52:20)... Sino que a nuestra clase va el libro pero también se dan otras herramientas fuera del libro que puede estar en la biblioteca del colegio, del docente. No será nunca la solución de todos los problemas de todas las regiones, pero en algo colaboran, entonces sí hay que aprovecharlos y tomarlos en cuenta para la clase. Ahí está que nosotros seamos críticos ante los contenidos del libro, y ¿quién dijo que un libro no se puede adecuar a las circunstancias? Eso lo hace es el maestro. Entonces sí, aprovecharlos en lo posible, hacer buen uso del material, de todos los recursos, no quedarnos pues en ellos tampoco.</i></p>	<p>PEL DLC</p>
P1	<p><i>P2 y yo trabajamos en la misma institución y hacemos uso del material que el Ministerio nos mandó. Es cierto, como dice P3, tiene mucha temática para un</i></p>	<p>PEL DLC</p>

Participante	<i>Transcripción del discurso</i>	Categorías
	<p><i>año, pero sí se retoman actividades del libro que son muy interesantes y aparecen, retomando lo que dijo P3, sobre las actividades de lectura el antes, durante y después. ¿Cuál es digamos, la parte negativa? Que la cantidad de libros no son suficientes. Aquí debemos trabajar en equipo, que ellos aprendan a trabajar en equipo, a que el libro revisarlo antes, durante y después de que ellos terminen su actividad, constatar que el número de libros que uno entrega sea el mismo... es algo dispendioso definitivamente y cuando uno no cuenta con recursos más. Nosotros no tenemos como biblioteca tal, teníamos, es decir, existe pero no está en uso, pero cada uno de nosotros tenemos un biblio-banco en nuestra aula de clase, que obviamente la compartimos. En algunos grados los libros... podría decir, por ejemplo, en primaria, los libros sí es individual y a ellos se les entrega incluso el libro para llevarlo a casa; en bachillerato no ocurre eso. Dependiendo del grado podría trabajarse por parejas, y básicamente por equipos de tres, cuatro niños, dependiendo del curso, del número de estudiantes, y como decía P2, es paralelo a otro tipo de actividades que uno debe desarrollar, pues uno no solamente es trabajar con el texto, pero el libro sí es bueno, las actividades que presenta y la parte comunicativa, y en las competencias efectivamente es muy interesante. Y sí se aplica y se relaciona con otro tipo de actividades que se le dejan al estudiante ya para afuera del colegio.</i></p>	

Participante	Transcripción del discurso	Categorías
P5	<p><i>En la Institución donde trabajo la biblioteca sí existe pero no está en funcionamiento, creo que está también muy desactualizada. Yo creo que hay una desidia de algunos profesores a utilizar las cartillas que mandan para los estudiantes, creo, me ha parecido muy buenas. No todos los ejercicios son igual de buenos, pero a mí me parecen muy buenos, los niños disfrutan mucho cuando uno le pone toda la gana y todo el interés. Yo pienso que nosotros como maestros debemos desarrollar mucho la lectura crítica de todo y eso ayudará a que se desarrolle la de los estudiantes. En estos momentos de la cuarentena lo más lógico creo es que los niños lleven las cartillas a la casa y las vayan desarrollando.</i></p>	<p>PEL LC</p>
P1	<p><i>Sí, pero ¿cómo?</i></p>	
P5	<p><i>Sí, pero nosotros a muchos les dimos el material impreso, porque muchos, la mayoría, no tienen conectividad. Entonces, les dimos el material impreso y muchos llevaron las cartillas, algunos no las han llevado porque no las han recogido, bueno... hay mucha dificultad, pero ahí vamos. Hay una dificultad muy grande para llevar los niños a la biblioteca, porque hay muchas actividades en la biblioteca muy enriquecedoras: traen escritores, hacen... cantidades de cosas, pero como no tenemos seguro educativo es imposible desplazarse con niños a la biblioteca o a las diferentes actividades, porque, ¿quién va a responder, si llega a suceder algo? Entonces a uno le da pavor salir con los niños. Entonces, uno les recomienda</i></p>	<p>PEL</p>

Participante	<i>Transcripción del discurso</i>	Categorías
	<i>mucho a los padres. Yo todos los días les digo, nos vemos en la biblioteca a tales horas, pero muy pocos tienen esa comodidad de ir. La mayoría viven lejos, no hay quién los lleve porque el papá o la mamá trabajan, no hay un cuidador.... Realmente es muy difícil. Los niños permanecen mucho solos.</i>	
DI	<i>: entonces saco una conclusión con respecto al material que envía el Ministerio y es que es muy extenso y se contradice también con la intensidad horaria que se da en las instituciones... por decirlo de alguna manera, como que el trabajo diseñado por ellos en sus libros no es posible aplicarlo en su totalidad. Me resta una última pregunta y es: ¿Han asistido a alguna capacitación, clase, seminario sobre lectura crítica, de parte del Ministerio o como formación personal?</i>	PEL
P4	<i>Yo el año pasado asistí a una capacitación de la Fundación Terpel. Esta fundación nos estaba orientando para sacar un proyecto institucional llamado "PILEO", Proyecto institucional de lectura, escritura y oralidad, y en esta sesión nos dieron muy buen material, muy buena orientación para manejar textos de diferente índole, más que todo textos argumentativos, y fue muy enriquecedora. Una sola sesión pero se le sacó el máximo provecho.</i>	PEL
P5	<i>en el Banco de la República, después de esa capacitación que hubo donde dieron a conocer el</i>	PEL

Participante	<i>Transcripción del discurso</i>	Categorías
	<i>PILEO, hubo otra capacitación aparte de esa y ahí nos entregaron los proyectos de lectura para las instituciones, completísimos, excelentes y buenos. Muchas dificultades para uno implementarlos en el colegio, sí. Porque en las instituciones no hay tiempo para nada, todo es corra y corra, que esto que esto, que la celebración de aquello, que esto... pero poco a poco se han hecho actividades, de forma sistemática, como está ese proyecto diseñado porque es muy bueno. Yo lo tengo y a todos, por instituciones, nos dieron el PILEO.</i>	
DI	<i>¿Y sobre lectura crítica, específicamente? ¿Alguno ha recibido alguna capacitación por parte del Ministerio?</i>	PEL DLC
P5	<i>Yo no he tenido capacitación exactamente en lectura crítica, no.</i>	PEL DLC LC
P3	<i>yo he tenido la oportunidad de asistir a capacitaciones de lectura crítica, obviamente en ocasiones uno va y escucha unas eminencias porque se nota que saben mucho en cuanto a este tema, pero a veces esa es la crítica que uno hace: ellos hablan muy bien desde el estudio, desde la investigación, pero no desde conocer lo que pasa realmente en el aula, que es lo que a veces uno critica mucho, que es muy fácil para los investigadores desde su atril, desde su conferencia hablar de lectura crítica, pero muy distinto lo que uno vive en el aula. Entonces eso siempre a mí me lleva a reflexionar. Obviamente uno no desconoce que ellos también hacen un trabajo arduo de</i>	PEL

Participante	<i>Transcripción del discurso</i>	Categorías
	<p><i>investigación y que es con base en lo que uno hace en el aula, pero a mí siempre me da por pensar que una cosa es lo que uno escribe y otra cosa es lo que se realiza en la realidad del contexto.</i></p> <p><i>En la institución nosotros tenemos la ventaja, para lo que vivimos en el municipio de Honda, yo comparto con otra docente el área de lenguaje. Ella es una profesora que goza de todo mi respeto porque es muy dedicada, muy entregada a su profesión, y ella, desde la parte de lectura aplica o implementa una cantidad de estrategias que motivan a que el estudiante lea críticamente y, pues obviamente, eso lo transmite en las políticas de la institución. Por ejemplo nosotros tenemos una caracterización de lectura, también tenemos la posibilidad de asistir constantemente a la biblioteca del Banco de la República que me parece muy buena. Yo he asistido a conferencias que hacen en el Banco de la República y que van encaminadas hacia la promoción de la lectura y, específicamente, la lectura crítica.</i></p>	
P1	<p><i>Voy a concluir esa pregunta, como te decía la vez pasada desde que me hiciste la encuesta, mi mayor carga, casi que el 90% ha sido inglés, por supuesto a uno no lo tienen en cuenta para las capacitaciones de lectura, pero a través de todo, porque debemos saber de todo un poco, en el colegio todos tenemos que estar empapados y enrolados en todo, el plan lector es fundamental, no solamente en castellano sino que</i></p>	PEL

Participante	<i>Transcripción del discurso</i>	Categorías
	<p><i>tiene que ser en todas las áreas, llámese matemáticas, biología, y obviamente inglés. En eso sí ha hecho mucho énfasis nuestro rector y la parte de lectura en el colegio es bastante fuerte, tanto mis compañeras de primaria que yo las veo trabajando muchas actividades, ellos sí tienen todo el manejo de plan lector y todas las colecciones que ustedes estaban comentando hace un momento, e igualmente tenemos unas compañeras como P1, y otras... que le dan muy duro y muy fuerte a lo que es el plan de lectura.</i></p> <p><i>Coincido en lo que dice P3, yo a veces pienso. Hoy me voy con esa idea, me gustó mucho estar escuchando a estos dos chicos jóvenes y P5 que es tan conocedora de este tema porque ella más que nadie, nos puede argumentar y nos puede decir de lo que es lectura crítica porque ella ha estado metida en este cuento hace mucho rato. A veces uno aprende más de estas charlas, de ustedes mismos, de nuestros compañeros, porque estamos como ahí, frente al cañón, frente a los estudiantes, frente a lo que ellos viven; pienso yo que el enriquecimiento que tenemos nosotros los maestros a veces es más de nosotros mismos, de las experiencias de los muchachos, de los jóvenes que están recién egresados, que tienen tanta novedad, que a veces que esas personas que si tienen un manejo muy bueno con respecto a las temáticas que ellos están trabajando en cada una de esas capacitaciones y claro, uno les saca provecho y uno las puede aplicar,</i></p>	

Participante	<i>Transcripción del discurso</i>	Categorías
	<p><i>pero a veces difiere mucho, dista mucho, de la realidad que tienen nuestros estudiantes. Porque eso no más aquí en Honda varía muchísimo un estudiante de la institución X al de la institución Y, eso lo sabemos y la connotación y la parte socioeconómica de cada estudiante es muy diferente, porque a veces eso nos deja un poco distante a lo que queremos ver en esas capacitaciones.</i></p>	
DI	<p><i>Antes de irnos quisiera comentarles un poquito los hallazgos que vi en las encuestas que les hice.</i></p> <p><i>....Este dibujo fue hecho por P1, ella representó la lectura crítica de esa manera, aquí está el de P3, el de P5, que ella dibujó una lupa y en su explicación hizo énfasis en esa palabra; aquí está el de P4.</i></p> <p><i>Quise mostrarlo para que ustedes comparen cómo cada uno de ustedes tiene diferentes representaciones y diferentes concepciones sobre lo que es lectura crítica; sin embargo coinciden en algunos puntos; la mayoría coincidió en describirla o relacionarla con la palabra “análisis” y la palabra “comprensión”, también hablaron mucho acerca de lo que era “argumentar”. También observé en una pregunta que les hice casi al final, les pregunté qué referentes teóricos o qué autores relacionados con lectura crítica, de pronto tenían ahí como de primera mano, que pudieran recordarlos, muy pocos pudieron recordarlo en su momento. Hubo un par de profes que</i></p>	LC DLC

Participante	<i>Transcripción del discurso</i>	Categorías
	<p><i>escribieron algo relacionado con Paulo Freire, con Cassany, y estuvieron digamos que en sus respuestas ahí evidenciaron esos nombres. Les confieso que la mayoría de profes que respondieron la encuesta no tenían claro referentes ni posturas teóricas, y viendo aquí las representaciones saldrán unas conclusiones muy interesantes que ya, en su momento les podré socializar después de todo este análisis.</i></p> <p><i>Quisiera para finalizar que ustedes me comentaran, ¿Qué importancia creen ustedes que tendría tener claro un referente teórico o un autor sobre lectura crítica, para esas prácticas del aula de clase? ¿Qué importancia tendría recordar algo como “el autor Paulo Freire decía esto... o el autor Cassany decía aquello...”? ¿Qué importancia podría tener eso en nuestras prácticas?</i></p>	
P3	<p><i>Yo fui quien cité a Freire, al escritor brasileño, porque uno en la diferente preparación académica que ha tenido, es de los que sale a relucir. Su estilo de ver, no solamente la lectura sino el mundo, este escritor era una eminencia porque él iba a la investigación desde donde realmente se conoce todo, desde el aula, no solamente desde el aula sino desde su entorno, desde su contexto, y a partir de ahí es de pronto el interés que uno le genera para compartir su teoría. Hay una situación y es que, en ocasiones, yo cito las ideas de algunos referentes teóricos pero no me acuerdo del nombre, entonces cuando nos</i></p>	DLC

Participante	<i>Transcripción del discurso</i>	Categorías
	<p><i>preguntaban (y ahorita que me recuerdan el dibujo que yo realicé), trato de hacer memoria y de pronto me acuerdo que lo que quise simbolizar es que a veces uno en el aula habla y habla y por eso el BLA, BLA, BLA, pero en ocasiones el estudiante no entiende lo que uno está hablando o en ocasiones, por miedo a fallar, no expresan esas dudas o esas inquietudes, o por temor a la burla, entonces, creo que eso era lo que quería simbolizar a través del dibujo que ahorita me recordó.</i></p>	
P5	<p><i>Me parece muy importante tener referentes bibliográficos. Me parece súper importante, porque eso nos da criterios claros y también me parece importante que tengamos en cuenta autores, regularmente yo veo que todos los autores son críticos, por eso se deciden a escribir. Por eso escriben y todo lo que ellos escriben es muy crítico; por ejemplo tenemos a William Ospina, de acá del Tolima, a mí me parece ese señor súper crítico y uno todo lo que lee de él lo enriquece tanto y le da muchos elementos a uno para ser crítico de todo el sistema, del ambiente, porque el habla de todos los temas, ni hablar de García Márquez, todos esos autores que tenemos, sin hablar de lectura crítica, son súper críticos en la medida en que nosotros vayamos leyendo y vayamos adquiriendo ese arsenal literario nos volvemos críticos. Pero sí, es importante tener las</i></p>	DLC

Participante	Transcripción del discurso	Categorías
	<i>teorías de los que se han dedicado a investigar sobre este tema.</i>	
P1	<i>Ya está todo dicho.</i>	
P5	<i>Ojalá lo siguiéramos haciendo.</i>	
P4	<i>Me parece muy interesante hacer este tipo de charlas para aportarnos entre nosotros, creo que podemos aportar mucho, no necesitamos ser los súper teóricos o la eminencia, como Zuleta, para aprender de nuestras propias experiencias. Pero sí obviamente es importante conocer las posturas teóricas que son la base para nuestra práctica. En mi dibujito yo hice el emoticón del que tiene la lupa, el ojito que lo mira todo muy minuciosamente, coloqué las rosquitas como símbolo de un proceso que se va desarrollando y de nuevo la lupita sobre el libro, buscando todas las piezas que se necesitan para una buena interpretación y asumir la postura crítica.</i>	LC
P5	<i>Tenemos en común la lupa.</i>	

 Universidad del Tolima	PROCEDIMIENTO DE FORMACIÓN DE USUARIOS	Página 1 de 2
	AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	Código: GB-P04-F03
		Versión: 04
		Fecha Aprobación: 04/03/2019

Los autores:

Nombre Completo	Identificación N°
Diana Julieth Gómez Rincón	1054549503

Manifiesto (an) la voluntad de:

Autorizar

No Autorizar Motivo: _____

La consulta en físico y la virtualización de **mi OBRA**, con el fin de incluirlo en el repositorio institucional de la Universidad del Tolima. Esta autorización se hace sin ánimo de lucro, con fines académicos y no implica una cesión de derechos patrimoniales de autor.

Manifiestamos que se trata de una OBRA original y como de la autoría de LA OBRA y en relación a la misma, declara que la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA, se encuentra, en todo caso, libre de todo tipo de responsabilidad, sea civil, administrativa o penal (incluido el reclamo por plagio).

Por su parte la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA se compromete a imponer las medidas necesarias que garanticen la conservación y custodia de la obra tanto en espacios físico como virtual, ajustándose para dicho fin a las normas fijadas en el Reglamento de Propiedad Intelectual de la Universidad, en la Ley 23 de 1982 y demás normas concordantes.

La publicación de:

Trabajo de grado

Producto de la actividad académica/científica/cultural en la Universidad del Tolima, para que, con fines académicos e investigativos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad del Tolima. Con todo, en mi condición de autor me reservo los derechos morales de la obra antes citada con arreglo al artículo 30 de la Ley 23 de 1982. En concordancia suscribo este documento en el momento mismo que hago entrega del trabajo final a la Biblioteca Rafael Parga Cortes de la Universidad del Tolima.

Universidad del Tolima
 Barrio santa Helena parte alta / A.A. 546 – Ibagué, Colombia Nit: 8907006407
 PBX: 2771212 – 2771313 – 2771515 - 2772020 línea 018000181313
 www.ut.edu.co

	PROCEDIMIENTO DE FORMACIÓN DE USUARIOS AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	Página 2 de 2
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 04
		Fecha Aprobación: 04/03/2019

De conformidad con lo establecido en la Ley 23 de 1982 en los artículos 30 “...**Derechos Morales. El autor tendrá sobre su obra un derecho perpetuo, inalienable e irrenunciable**” y 37 “...**Es lícita la reproducción por cualquier medio, de una obra literaria o científica, ordenada u obtenida por el interesado en un solo ejemplar para su uso privado y sin fines de lucro**”. El artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “**los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores**” y en su artículo 61 de la Constitución Política de Colombia.

- Identificación del documento:

Título completo:	Representaciones sociales de los docentes de educación básica y media acerca de la lectura crítica y su relación con las políticas educativas de lectura
Trabajo de grado presentado para optar al título de:	Magíster en educación

Quienes a continuación autentican con su firma la autorización para la digitalización e inclusión en el repositorio digital de la Universidad del Tolima, el día 6 del mes octubre del año 2020.

Nombre Completo	Firma	Identificación N°.
Diana Julieth Gómez Rincón		1054548503

El autor y/o autores certifican que conocen las derivadas jurídicas que se generan en aplicación de los principios del derecho de autor.