

13.

DIDACTIZAR LA CRÍTICA LITERARIA: UN GIRO NECESARIO EN LA FORMACION DE LECTORES CRÍTICOS⁵⁶

Frak Torres Vergel

Universidad UMECIT, Panamá

fraktorres.est@umecit.edu.pa

1. Introducción

En el escenario contemporáneo de la educación media en Colombia, la formación de lectores críticos se configura como una necesidad urgente y una deuda persistente del sistema educativo. A pesar de que los lineamientos curriculares y las políticas públicas reconocen la lectura crítica como una competencia esencial para el ejercicio ciudadano y la vida democrática, las prácticas pedagógicas vigentes revelan profundas tensiones entre los fines declarados y los métodos empleados en el aula. La enseñanza de la lectura suele reducirse a la decodificación literal y a la preparación para pruebas estandarizadas, dejando de lado dimensiones fundamentales como la interpretación, la argumentación y la valoración crítica.

En este contexto, se advierte una desconexión preocupante entre la enseñanza escolar de la literatura y la posibilidad de potenciar en ella una lectura crítica y argumentada. Mientras la crítica literaria —como saber académico— ha sido tradicionalmente confinada al ámbito universitario, la didáctica escolar de la

⁵⁶ El contenido de este capítulo proviene de la tesis doctoral desarrollada en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT).

literatura ha privilegiado abordajes formales, estandarizados y rutinarios que reducen el texto literario a un objeto cerrado, alejado de la experiencia vital de los estudiantes. Así, el potencial formativo de la literatura como espacio simbólico para interrogar el mundo, explorar la subjetividad y construir sentido, se ve mermado por prácticas que reproducen contenidos sin invitar a la reflexión, el diálogo o el posicionamiento ético y político frente a las problemáticas sociales.

La situación se agrava si se considera que muchos docentes no han sido formados como lectores críticos, ni han incorporado en su práctica cotidiana marcos teóricos o metodológicos que les permitan mediar la lectura literaria desde una perspectiva crítica. Las concepciones reduccionistas del rol docente, el énfasis en la transmisión de contenidos y la presión institucional por obtener resultados en pruebas externas, han contribuido a mantener prácticas reproductivas, descontextualizadas y empobrecidas en el ámbito de la educación literaria. A esto se suman factores estructurales como la falta de formación continua, la escasez de materiales pertinentes, y las condiciones de vulnerabilidad de buena parte del estudiantado, que dificultan el acceso a experiencias lectoras significativas.

Frente a este panorama, el presente capítulo adopta una perspectiva integradora que articula los saberes de la crítica literaria con los principios de la pedagogía crítica, concebida como una apuesta ética y política orientada a la formación de sujetos capaces de interpretar los discursos, construir sentidos propios y actuar con conciencia frente a las realidades que los interpelan. A partir de este horizonte teórico-pedagógico, la investigación se desarrolló bajo el enfoque metodológico de la Comprensión Holística de la Ciencia, formulado por Jacqueline Hurtado (2010), lo que permitió desarrollar una investigación de tipo proyectiva, con un diseño de campo transeccional unieventual. La recolección de datos se llevó a cabo a través de un cuestionario aplicado a 313 estudiantes y una escala dirigida a cinco docentes de

Lengua Castellana en tres instituciones educativas oficiales urbanas del distrito de Santa Marta, Colombia. Este andamiaje metodológico permitió caracterizar los niveles de lectura crítica del estudiantado, describir las estrategias didácticas implementadas por los docentes, analizar la relación entre ambos eventos y sustentar empíricamente la discusión y las conclusiones derivadas del análisis de los resultados.

2. Bases conceptuales y teóricas

Delimitar el campo de la didáctica literaria implica reconocer su carácter de didáctica específica, distinta de enfoques generales, ya que responde a la naturaleza singular del conocimiento literario, sus formas de construcción de sentido y sus modos particulares de enseñanza y apropiación. Esta perspectiva exige superar la aplicación uniforme de principios educativos y asumir la lectura literaria como una práctica cultural, social y subjetiva, que requiere estrategias pedagógicas capaces de abordar la complejidad simbólica y estética de la obra. Al afirmar su autonomía epistemológica, la didáctica literaria se consolida como un campo de saber, orientado a generar conocimiento pedagógico pertinente que contribuya a la formación crítica de los estudiantes mediante el vínculo con la experiencia literaria.

En este sentido, durante las últimas décadas, la educación literaria ha reorientado sus propósitos hacia la centralidad del proceso lector y el desarrollo de la competencia lectoliteraria como ejes fundamentales de su quehacer pedagógico. Esta evolución, respaldada por la investigación académica y la práctica docente, ha consolidado un consenso creciente sobre la necesidad de concebir la formación literaria como un proceso interactivo y comunicativo que se construye mediante encuentros significativos entre texto y lector (Cerrillo Torremocha, 2005; Colomer,

2005; Jover, 2007, 2008; Mata Anaya y Villarrubia Delgado, 2011; Mendoza Fillola, 2004, 2005). Este giro ha generado transformaciones en el diseño de propuestas pedagógicas: la elección de textos literarios, las metodologías empleadas en su abordaje, los modos de evaluación y los criterios de progresión se estructuran cada vez más en función de las posibilidades interpretativas del estudiante y del acompañamiento que requiere su desarrollo lector (Dueñas Lorente, 2013). En consecuencia, la competencia lectoliteraria deja de entenderse como una destreza técnica para decodificar textos y pasa a concebirse como una habilidad compleja que articula sensibilidad estética, pulso hermenéutico y posicionamiento crítico frente al discurso. Esta comprensión amplía los fines de la educación literaria, alineándolos con la formación de un lector activo, capaz de producir sentido, vincular la literatura con su contexto vital y participar críticamente en los circuitos simbólicos y culturales de su entorno.

Por su parte, Munita (2017) concibe la didáctica de la literatura como un campo disciplinar emergente, inscrito en la investigación educativa, que se ocupa del estudio y diseño de modelos de enseñanza-aprendizaje que articulan el saber literario con las prácticas sociales de lectura y escritura. Su propuesta ubica como objeto central la formación del lector literario, y se sustenta en la convergencia entre saberes teóricos, prácticas escolares, contextos socioculturales y teorías de la lectura. Esta visión supera enfoques reduccionistas que restringen la enseñanza de la literatura al análisis textual o al fomento aislado del placer lector, al tiempo que reconoce la complejidad del fenómeno literario y la riqueza interpretativa de la experiencia lectora. A diferencia de autores como Colomer (2001) o Mendoza Fillola (2002), enfocados en el desarrollo progresivo de la competencia interpretativa, Munita enfatiza la dimensión socioeducativa y contextual de las prácticas lectoras, y las concibe como objeto legítimo de investigación científica. Su planteamiento

promueve la construcción de propuestas didácticas que integren la función estética del texto con el rol activo del lector en la generación de significados. Esta perspectiva se alinea con corrientes que suscitan una formación armónica del lector literario, integrando afectividad, interpretación, textualidad, reflexión crítica, argumentación y práctica social. Su principal contribución radica en establecer la didáctica de la literatura como un ámbito de estudio con identidad propia, lo cual refuerza su legitimidad como saber profesional capaz de generar conocimiento útil tanto para la teoría como para la práctica pedagógica. Así, la propuesta de Munita (2017) ofrece un soporte teórico pertinente para fundamentar una didáctica de la crítica literaria como línea de desarrollo posible dentro del campo. Al concebir la didáctica literaria como un espacio investigativo que articula saberes disciplinares, prácticas pedagógicas y dimensiones socioculturales de la lectura, se abre un horizonte para diseñar propuestas didácticas orientadas a la formación de lectores críticos: sujetos capaces de interpretar, cuestionar y argumentar frente a los textos literarios desde una perspectiva estética, ética, social y culturalmente situada.

En síntesis, la didáctica literaria ha sido conceptualizada desde diversas perspectivas, en función de los enfoques teóricos y experienciales que la sustentan. Para un amplio sector de investigadores y docentes, se configura principalmente como una estrategia para desarrollar competencias lectoras, en especial aquellas vinculadas a la interpretación, la inferencia y la argumentación crítica. Para otros, constituye un espacio formativo orientado a la creación estética, donde la escritura literaria, la experimentación con el lenguaje y la expresión subjetiva cobran relevancia. Asimismo, hay quienes destacan su potencial como detonador cognitivo para activar procesos de pensamiento complejo y como herramienta metodológica para fomentar la investigación en el aula a partir del contacto vivo con el texto literario. Estas aproximaciones no se excluyen entre sí, sino que dan cuenta de la

riqueza epistémica y la versatilidad pedagógica de la didáctica de la literatura como campo en expansión, capaz de articular lo formativo, lo expresivo, lo investigativo y lo crítico en el marco de la experiencia escolar.

2.1. Didáctica de la crítica literaria

A partir de la definición integradora de la didáctica de la literatura, se perfila una vertiente específica que merece una exploración más profunda: la didáctica de la crítica literaria. Esta propone enriquecer el campo de la educación literaria mediante el fomento de capacidades que permitan a los estudiantes comprender los textos literarios, interrogarlos, argumentarlos y vincularlos con su entorno, en diálogo con su experiencia vital. Desde este enfoque, la didáctica de la crítica literaria se perfila como una mediación pedagógica integral que articula el placer estético, la empatía lectora y la habilidad del estudiantado para identificar y construir vínculos entre distintos textos. La convergencia entre crítica y didáctica permite formar lectores que además de comprender el texto en sus diversas dimensiones, lo cuestionen, lo resignifiquen y lo integren en su pensamiento, consolidando la literatura como espacio de reflexión ética, política, cultural y social.

Ahora bien, el concepto de didáctica de la crítica literaria no ha sido todavía teorizado como categoría autónoma ni sistematizado en el ámbito académico. Este vacío representa tanto un desafío como una oportunidad: el de construir una propuesta conceptual que articule los saberes de la crítica literaria con los fundamentos pedagógicos y didácticos necesarios para hacer de esta práctica un aprendizaje significativo en el contexto escolar, en sintonía con los fines formativos de la educación literaria contemporánea. En esta dirección, el presente estudio se propone articular tres nociones clave: la crítica literaria como saber disciplinar, la didáctica de la literatura como campo pedagógico, y la transposición didáctica como

proceso de adaptación del saber académico al contexto escolar. Esta articulación permite comprender la didáctica de la crítica literaria como una práctica transformadora que convierte el saber crítico en experiencia situada, accesible y formativa.

Tradicionalmente, la crítica literaria ha sido concebida como una actividad especializada del ámbito académico, escasamente incorporada como objeto didáctico en el contexto escolar. Esta situación plantea la necesidad de reconfigurarla pedagógicamente, con el fin de desarrollar formas de mediación que integren la lectura crítica con el pensamiento reflexivo y el desarrollo pleno del estudiante. No se busca simplemente trasladar al aula las herramientas analíticas propias de la crítica académica, sino de transformarlas en prácticas progresivas, significativas y accesibles para los estudiantes de educación media. Incluir la crítica literaria en los procesos de formación escolar es fundamental para promover una lectura reflexiva, argumentada y situada en contextos culturales e ideológicos diversos. La enseñanza de la literatura no puede reducirse al reconocimiento de recursos estilísticos o estructuras narrativas, sino que ha de educar individuos con la capacidad de analizar, comprender e interrogar los discursos simbólicos que circulan en los textos. Para ello, es imprescindible una mediación pedagógica cuidadosa que transforme la práctica crítica en experiencia de aprendizaje. Aunque la expresión “didáctica de la crítica literaria” no se encuentra consolidada como categoría formal, en la práctica docente pueden reconocerse metodologías orientadas al desarrollo de competencias críticas en torno a los textos literarios. Estas experiencias, si bien dispersas, emergen del cruce entre la enseñanza literaria y la formación interpretativa, argumentativa y valorativa. Sin embargo, la falta de una base teórica clara ha limitado su reconocimiento como campo específico, por ello resulta fundamental elaborar una

definición operativa inicial que otorgue coherencia, respaldo pedagógico y proyección formativa.

En este proceso, resulta clave incorporar la noción de transposición didáctica (Chevallard, 2002), entendida como la adaptación progresiva de un saber académico (la crítica literaria) a los fines, contextos y destinatarios de la enseñanza escolar. Dicha transposición no solo reorganiza contenidos y aprendizajes, sino que redefine los fines de su enseñanza y las condiciones pedagógicas necesarias para su apropiación. A su vez, esta transformación exige activar un saber profesional específico: el conocimiento didáctico del contenido (CDC), que articula el dominio del saber disciplinar con estrategias pedagógicas contextualizadas. El CDC refiere a la capacidad del docente para articular lo que sabe de su disciplina con las estrategias más adecuadas para enseñarlo en su contexto particular. Tal como lo define Shulman (2005), el CDC puede entenderse como la integración entre el saber disciplinar y el saber pedagógico, que permite comprender cómo ciertos contenidos y problemáticas se estructuran, se presentan y se ajustan según los intereses y niveles de los estudiantes (p. 11). Mientras la transposición didáctica se orienta a la reconfiguración curricular del saber, el CDC opera en el plano pedagógico, enfocándose en su mediación efectiva en el aula. Ambos conceptos, aunque distintos, resultan complementarios. En el caso de la crítica literaria, esto implica traducir un cuerpo teórico complejo en operaciones fundamentales (interpretar, argumentar, contextualizar, valorar) que puedan trabajarse de forma progresiva con estudiantes de educación media.

La crítica literaria no puede ser concebida como un ejercicio técnico ni como una práctica elitista. Al contrario, debe asumirse como una herramienta formativa que vincula el texto con el mundo y con el lector. El docente, entonces, no solo debe conocer los enfoques críticos y su metalenguaje, sino también integrar los recursos

pedagógicos que le permitan traducir ese saber en estrategias de lectura crítica adaptadas al contexto de sus estudiantes. Como señalan Shulman y Quinlan (1996), un docente competente es aquel que, además de dominar su disciplina, es capaz de transformar ese conocimiento en formas didácticas que dialogan con los saberes previos, intereses y capacidades de sus alumnos (p. 409). No basta con saber qué se enseña, es indispensable saber cómo hacerlo y con qué propósito.

Transponer didácticamente la crítica literaria implica convertirla en experiencia de pensamiento, diálogo, debate y elaboración de discursos que permitan al joven lector comprender la obra y, mediante ella, pensar la realidad. En este sentido, la didáctica de la crítica literaria es una práctica situada, críticamente argumentada y socialmente comprometida, que convierte la lectura literaria en herramienta de comprensión del mundo, reflexión colectiva, participación discursiva y construcción de subjetividad crítica en el aula.

Desde esta perspectiva, la didáctica de la crítica literaria puede definirse como una modalidad específica dentro del campo más amplio de la didáctica de la literatura. Su finalidad no es simplemente enseñar la crítica como disciplina autónoma, sino adaptar sus fundamentos teóricos y metodológicos al servicio de finalidades pedagógicas concretas. Su orientación central reside en formar lectores capaces de interpretar, argumentar y evaluar los textos literarios desde múltiples enfoques, articulando el saber disciplinar con los desafíos y necesidades del contexto educativo. En esta línea, la crítica literaria se convierte en una herramienta formativa destinada a promover habilidades analíticas, reflexivas y ciudadanas. No se trata solo de enseñar técnicas de análisis, sino de propiciar en los estudiantes una mirada crítica, contextualizada y argumentada frente a las representaciones, discursos e ideologías que atraviesan la obra literaria. Así concebida, la didáctica de la crítica literaria articula la exploración estética del texto con el análisis de sus estructuras

simbólicas, sus condiciones de producción y su resonancia en la experiencia subjetiva y social del lector. Se erige, por tanto, como una vía para resignificar la lectura literaria, convirtiéndola en una práctica de comprensión del mundo y de construcción de subjetividades críticas, en consonancia con una pedagogía situada, crítica y culturalmente comprometida.

A diferencia de la didáctica de la literatura, que ofrece un marco general para la enseñanza del fenómeno literario —incluyendo historia, teoría, géneros, poética, promoción de la lectura—, la didáctica de la crítica literaria constituye un enfoque más específico, centrado en enseñar a pensar críticamente la literatura. Si bien la didáctica de la literatura ha evolucionado desde enfoques transmisivos hacia propuestas más participativas —centradas en la interpretación activa y la construcción de sentido—, la crítica literaria no siempre ha sido objeto de atención explícita como contenido enseñable dentro de ese campo amplio, lo que ha limitado su aprovechamiento como herramienta formativa en el contexto escolar.

De ahí la necesidad de delimitar con claridad la didáctica de la crítica literaria como un enfoque diferenciado, pero complementario. Si la didáctica de la literatura se orienta a formar lectores capaces de experimentar, comprender y disfrutar las múltiples dimensiones del texto, la didáctica de la crítica literaria apuesta por formar lectores que no solo interpreten, sino que también argumenten, problematicen y produzcan discursos críticos a partir de sus lecturas. Esta especificidad no fragmenta el campo, sino que lo amplía y enriquece, al proponer una mediación pedagógica que integra saberes literarios con herramientas del pensamiento crítico, resignificando la experiencia estética como una oportunidad para analizar los discursos sociales, políticos, culturales, simbólicos e ideológicos que configuran la literatura y su lectura. Como cierre de este apartado, y con el propósito de delimitar

conceptualmente uno de los eventos de estudio de esta investigación, se propone la siguiente definición de didáctica de la crítica literaria:

La didáctica de la crítica literaria es una modalidad específica —aún en proceso de consolidación— dentro del campo de la didáctica de la literatura, cuya finalidad no consiste en transmitir esquemas analíticos acabados ni en reproducir la crítica literaria como disciplina académica, sino en adaptar sus fundamentos teóricos y metodológicos a fines pedagógicos concretos. Articula el saber literario, el saber pedagógico y los marcos epistémicos de la crítica literaria para formar lectores capaces de establecer un diálogo reflexivo y argumentado con los textos, cuestionar sus representaciones, contextualizarlos histórica y culturalmente, y relacionarlos con su experiencia personal y social. De este modo, la didáctica de la crítica literaria se configura como un espacio pedagógico dinámico, en el que el saber crítico es resignificado y puesto al servicio de la construcción de pensamiento crítico, conciencia colectiva, subjetividades lectoras comprometidas y participación autónoma en la sociedad.

2.2. Lectura crítica

La comprensión lectora, entendida desde una perspectiva crítica y formativa, es un proceso de interacción mediante el cual el lector no solo reconstruye el significado del texto, sino que también lo interroga, lo confronta y se posiciona frente a los discursos, valores e ideologías que este encarna. Comprender implica entonces desentrañar las lógicas internas del texto, sus silencios y sesgos, su carga simbólica y su resonancia cultural, en permanente diálogo con la experiencia vital, los saberes previos y la conciencia crítica del lector.

Lejos de ser un receptor pasivo, el lector crítico actúa como un sujeto activo, dotado de agencia interpretativa y capacidad de intervención en la construcción del sentido.

Su lectura está mediada por su biografía, su sensibilidad estética, su situación sociolingüística, su experiencia académica previa y sus marcos ideológicos. Desde esta perspectiva, la comprensión lectora se transforma en un acto de lectura del mundo, una práctica discursiva que interpela la realidad y, al mismo tiempo, habilita su transformación. Este acto interpretativo no es exclusivamente individual, sino que se enmarca en comunidades discursivas y contextos socioculturales que configuran los sentidos posibles de los textos.

En este marco, la lectura crítica incorpora una dimensión analítica y valorativa que permite al lector examinar no solo qué dice el texto, sino cómo lo dice, desde qué perspectiva lo enuncia, con qué intenciones y con qué posibles efectos. Leer críticamente es reconocer las estrategias discursivas, detectar intencionalidades implícitas, analizar relaciones de poder y evaluar los marcos ideológicos que configuran los textos. Esta lectura se convierte, entonces, en un acto de reflexión crítica y en una vía de emancipación intelectual que posibilita el diálogo consciente, la resistencia simbólica y la formación de sujetos éticamente comprometidos con el lenguaje y la realidad que este representa. Por tanto, leer críticamente un texto implica desentrañar sus representaciones del mundo y los valores que transmite.

Frente a los desafíos actuales — como la saturación informativa, la fragmentación del conocimiento y la circulación de discursos manipuladores—, ningún proceso educativo orientado a la formación de ciudadanos críticos puede prescindir de una comprensión clara de conceptos como pensamiento crítico, competencia crítica y lectura crítica, todos ellos articulados dentro de una pedagogía transformadora (Rondón Herrera, 2014, p. 64). Así, para comprender mejor la especificidad de la lectura crítica, es necesario situarla en relación con nociones afines como pensamiento crítico y competencia crítica. Aunque estrechamente vinculados, estos conceptos no son equivalentes. El pensamiento crítico, concebido como la capacidad

de analizar y valorar rigurosamente la realidad, adquiere pleno sentido cuando se traduce en decisiones y acciones pertinentes. En este tránsito de la reflexión a la acción, emerge la competencia crítica como expresión práctica del pensamiento crítico en contextos reales. Según Jiménez Pérez (2023), la competencia crítica implica aplicar el pensamiento crítico de forma pertinente en contextos reales, lo que conlleva tomar decisiones fundamentadas y actuar de manera coherente con ellas (p. 16). En esta línea, la lectura crítica constituye una de las formas privilegiadas en las que se despliega el pensamiento crítico. No se reduce a una destreza técnica, sino que se configura como una práctica interpretativa, argumentativa y situada, mediante la cual el lector analiza, cuestiona y reconstruye los significados del texto. Esta práctica implica habilidades como la detección de ideologías implícitas, la formulación de juicios argumentados, la comparación de perspectivas y la elaboración de nuevas preguntas que profundicen la reflexión. Así, la lectura crítica no solo se alimenta del pensamiento crítico, sino que lo potencia y lo consolida como forma compleja de pensamiento. Ambos convergen en un entramado de habilidades cognitivas y actitudinales orientadas a la construcción de sujetos críticos. Entre estas habilidades destacan la inferencia lógica, la evaluación de argumentos, la identificación de supuestos y la interpretación rigurosa de discursos (Watson y Glaser, 1952). A ellas se suman otras destrezas señaladas por Halpern (1984), como la resolución de problemas, la verificación de hipótesis y el cálculo de probabilidades. También es clave el desarrollo de una actitud interpretativa objetiva y reflexiva, que permita filtrar interferencias emocionales (Jiménez Pérez, 2023, p. 19). Cuando estas habilidades se integran en la acción del sujeto, dan lugar a la

competencia crítica, y la lectura crítica se convierte en una de sus expresiones más significativas.

El estudio de la lectura crítica ha sido abordado desde enfoques complementarios. Desde una mirada pedagógica, Cassany (2017) la define como una forma avanzada de lectura que requiere niveles previos de comprensión —literal, inferencial e intencional— y que culmina con una respuesta personal frente al contenido, la intención y el punto de vista del texto (p. 117). Esta postura se alinea con la de otros autores que subrayan el papel del juicio y la argumentación como rasgos centrales de la lectura crítica (Hernández-Domínguez et al., 2023; López Yepes, 2021). Fomentar la lectura crítica supone ir más allá de la comprensión literal e inferencial. Es necesario implementar estrategias como el foro, la mesa redonda o el juego de roles, que propicien el análisis, la toma de postura y la participación crítica.

Desde un enfoque sociopolítico, la lectura crítica es entendida como una práctica de ciudadanía y de resistencia simbólica. Morales Carrero (2020) y Zárate Pérez (2019) advierten que leer críticamente supone adoptar una posición respecto a los discursos sociales, desmontar narrativas dominantes y reconocer estructuras de poder. El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2021) reafirma esta idea al señalar que los estudiantes deben formarse como lectores activos, responsables y críticos, capaces de intervenir en los escenarios comunicativos del siglo XXI (p. 5). En este contexto, la emisión de juicios de valor constituye el momento culminante de la lectura crítica. Ello implica interpretar con profundidad, argumentar con rigor y posicionarse de manera reflexiva. Por consiguiente, formar

en lectura crítica supone abordar la competencia argumentativa, integrar metodologías activas e incorporar géneros discursivos propios del debate.

En suma, la lectura crítica es una competencia de naturaleza cognitiva, comunicativa y sociocultural que permite al lector interpretar, analizar, contextualizar y valorar los textos de forma consciente y argumentada. Se apoya en habilidades propias del pensamiento crítico, como la inferencia, la comparación y la evaluación, y exige una articulación profunda entre saberes previos, experiencia personal y lectura del contexto. Esta práctica, que conjuga análisis e interpretación con posicionamiento y producción, es esencial para la formación de ciudadanos comprometidos, capaces de ejercer una lectura transformadora del mundo.

En el marco de esta investigación, se adopta una distribución tripartita de las sinergias de la lectura crítica, entendidas como momentos progresivos e interrelacionados en el proceso lector. Esta estructura se fundamenta en la taxonomía propuesta originalmente por T. C. Barrett, quien organizó las habilidades lectoras en cinco niveles: literal, reorganizativo, inferencial, crítico y apreciativo (Smith & Barrett, 1979). La versión más difundida en el ámbito hispanohablante fue desarrollada por Alliende y Condemarín (1986), y posteriormente sintetizada por Pérez Zorrilla (2005), quien reorganiza dichos niveles en tres grandes categorías: nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico. Esta reconfiguración no responde a una lógica reductiva, sino a la necesidad de articular pedagógicamente las dimensiones esenciales de la lectura, a fin de facilitar su abordaje en el aula. Lejos de fragmentar el acto lector, esta organización busca reconocer la complejidad del proceso comprensivo y facilitar su abordaje didáctico al distinguir fases complementarias en la construcción de sentido. El nivel literal corresponde a la identificación y recuperación de información explícita en el texto. El lector reconoce datos, personajes, hechos, secuencias y relaciones evidentes, ubicándose en la estructura

textual y diferenciando ideas principales de las secundarias. Aunque este nivel no exige interpretaciones complejas, constituye una base indispensable sobre la cual se construyen los niveles superiores de comprensión. El nivel inferencial alude a la construcción de significados implícitos, mediante la activación de conocimientos previos, creencias y experiencias personales. En este nivel, el lector anticipa, deduce, completa vacíos, reconstruye intenciones y establece relaciones simbólicas o lógicas no explícitas. La comprensión se profundiza, porque el lector va más allá de lo dicho y comienza a elaborar una lectura interpretativa que enriquece el sentido del texto. El nivel crítico implica una lectura reflexiva, valorativa y argumentada, mediante la cual el lector evalúa, cuestiona y toma posición frente a los contenidos y perspectivas del texto. Aquí se detectan ideologías subyacentes, se emiten juicios fundamentados sobre la validez o coherencia del discurso, y se vincula el texto con otros contextos, fuentes y marcos éticos o culturales. Este nivel representa la culminación de la lectura crítica, al consolidar un sujeto lector capaz de dialogar críticamente con los discursos que circulan en la sociedad.

3. Método

La investigación se desarrolló bajo el enfoque epistemológico de la Comprensión Holística de la Ciencia (CHC), propuesto por Jacqueline Hurtado. Por tanto, se empleó el método holopráxico, organizado aquí en cuatro estadios: dos de carácter descriptivo, uno explicativo y otro proyectivo. El primer estadio tuvo como propósito caracterizar el nivel de lectura crítica en estudiantes de grado décimo de tres instituciones educativas oficiales del distrito de Santa Marta (Colombia), a través de la aplicación de un cuestionario compuesto por 119 preguntas cerradas. El segundo estadio, también descriptivo, estuvo orientado a examinar la didáctica de la crítica literaria implementada por los docentes de Lengua Castellana que orientan

dicho grado en las mismas instituciones. Para ello, se utilizó una escala diagnóstica de 51 ítems que permitió indagar sobre tres dimensiones fundamentales del quehacer pedagógico: planificación didáctica, mediación pedagógica y evaluación formativa. El tercer estadio, de naturaleza explicativa, buscó analizar la relación entre los eventos de estudio —lectura crítica y didáctica de la crítica literaria— mediante la aplicación del coeficiente de correlación por rangos de Spearman (Rho), técnica estadística idónea para establecer asociaciones significativas en contextos educativos. Finalmente, el cuarto estadio correspondió a la etapa proyectiva, en la que se diseñó un plan de formación docente orientado a fortalecer la lectura crítica desde la apropiación didáctica de la crítica literaria, tomando como base los hallazgos empíricos obtenidos en los estadios anteriores. Por razones de extensión, el desarrollo completo de dicha propuesta será abordado en una publicación posterior, en la que se expondrán sus fundamentos, estructura y orientaciones metodológicas.

La validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación se establecieron mediante un proceso riguroso. En primer lugar, se realizó una validación por expertos para asegurar la correspondencia teórica y la cobertura representativa respecto a los eventos de estudio. Además, se calculó el coeficiente de concordancia Kappa como respaldo estadístico. El instrumento sobre didáctica de la crítica literaria obtuvo un Kappa total de 0,984, lo que indica una concordancia casi perfecta entre evaluadores y respalda su validez de constructo y coherencia interna. El instrumento de lectura crítica también presentó un alto nivel de concordancia (Kappa = 0,934), evidenciando la solidez conceptual de su estructura. En cuanto a la confiabilidad, ambos instrumentos demostraron elevados niveles de consistencia interna. El cuestionario sobre didáctica alcanzó un Alfa de Cronbach global de 0,969, con resultados elevados por sinergias: planificación (0,935), mediación (0,893) y

evaluación (0,921). Por su parte, la prueba de lectura crítica arrojó un Alfa global de 0,948, con valores también altos por niveles: literal (0,847), inferencial (0,881) y crítico (0,871).

4. Resultados

Los resultados se organizaron conforme los tres primeros estadios del método holopráxico para esta investigación: dos descriptivos y uno explicativo. Cada uno permitió abordar los eventos de estudio definidos: la lectura crítica en estudiantes y la didáctica de la crítica literaria en docentes, así como su relación. Para interpretar los resultados obtenidos, se elaboró una escala de valoración que permitió transformar los puntajes brutos a una escala estandarizada de 20 puntos. Esta conversión facilitó la clasificación de los niveles de desempeño, tanto en lectura crítica por parte de los estudiantes como en didáctica de la crítica literaria por parte de los docentes, distribuyéndolos en cinco categorías: muy deficiente, deficiente, regular, suficiente y excelente. Esta escala posibilitó una lectura más comprensiva y comparativa de los datos, al traducir los resultados numéricos en niveles de logro pedagógicamente significativos.

Tabla 1. Escala de interpretación de los resultados.

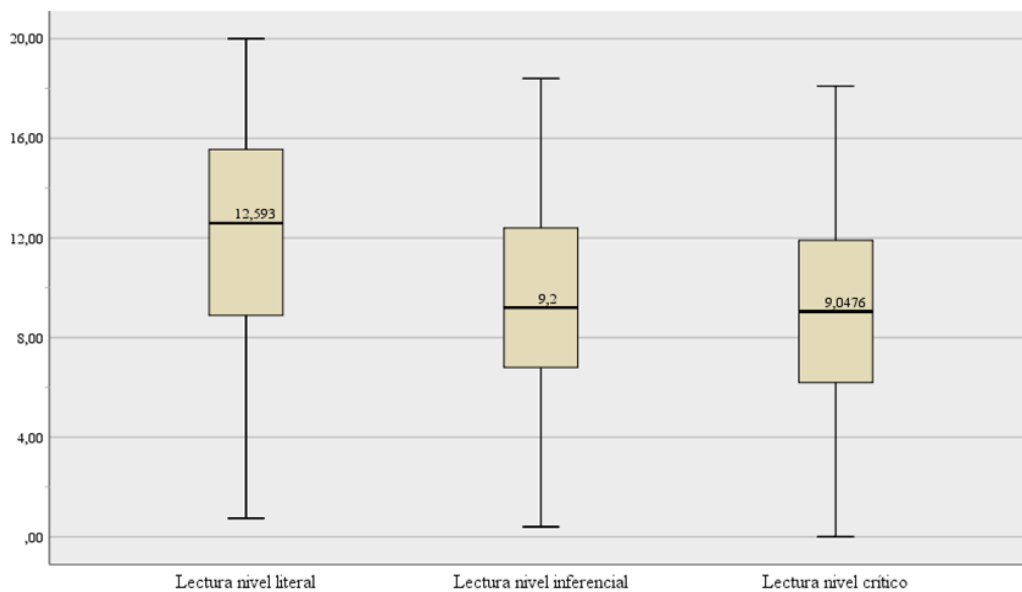
Intervalo	Categoría
0 - 3,99	Muy deficiente
4 - 7,99	Deficiente
8 - 11,99	Regular
12 - 15,99	Suficiente
16 - 20	Excelente

Nota. Elaboración propia.

4.1. Lectura crítica en estudiantes

La Figura 1 ilustra el análisis comparativo del desempeño estudiantil en los tres niveles de lectura —literal, inferencial y crítico— sobre una escala de 1 a 20 puntos. Se evidencia que el nivel literal presenta la mediana más alta (12,593), reflejando una mayor facilidad de los estudiantes para identificar información explícita. En contraste, los niveles inferencial (9,2) y crítico (9,0476) muestran medianas considerablemente más bajas, lo que indica dificultades para establecer inferencias, interpretar sentidos complejos y emitir juicios argumentados. Los valores mínimos—cercanos a cero, especialmente en el nivel crítico— evidencian rezagos significativos en una parte del estudiantado.

Figura 1. Desempeño en lectura crítica



Nota. Diagrama de caja y bigotes que representa la mediana, los rangos intercuartílicos y la dispersión en las sinergias nivel literal, nivel inferencial y nivel

crítico del evento lectura crítica. Elaboración propia con base en los resultados obtenidos tras la aplicación del instrumento de lectura crítica.

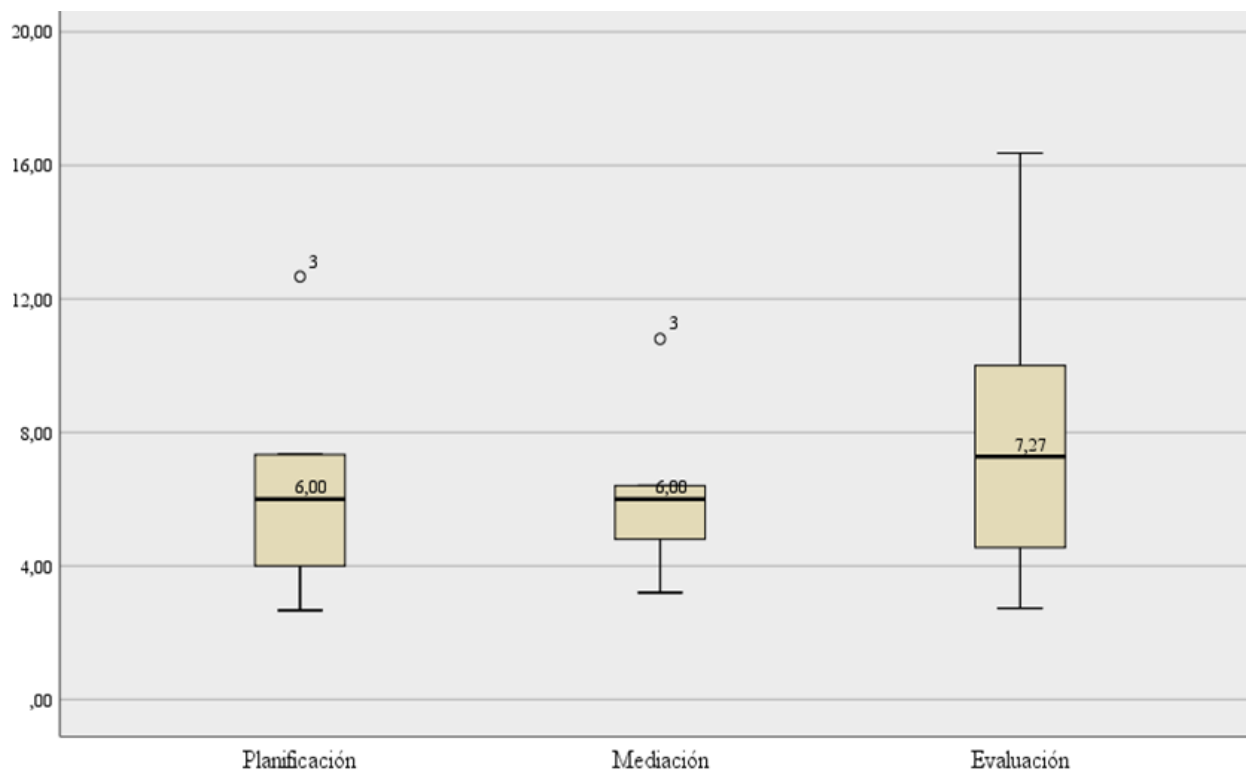
La representación gráfica permite observar la brecha entre la comprensión superficial y las habilidades de lectura profunda, subrayando la necesidad de fortalecer pedagógicamente las competencias lectoras de orden superior.

4.2. Didáctica de la crítica literaria en docentes

La Figura 2 muestra que las sinergias de planificación y mediación comparten una mediana de 6,00, lo que denota un nivel de apropiación bajo, apenas por encima del percentil 25 en ambos casos. Esta cercanía en los valores centrales sugiere que, para la mayoría de los docentes, estas dos dimensiones presentan patrones similares: una marcada recurrencia a prácticas tradicionales, una escasa integración de enfoques críticos y una limitada incorporación sistemática de saberes específicos vinculados a la didáctica literaria. La presencia de valores atípicos en estas dos sinergias indica, además, que un docente del grupo evaluado se aleja del comportamiento central, en este caso por una apropiación más sólida y diferenciada. En contraste, la sinergia de evaluación registra una mediana superior (7,27) y un rango intercuartílico más amplio (de 4,54 a 10,18), lo que indica una mayor dispersión en los niveles de apropiación y la existencia de prácticas diferenciadas en torno a los mecanismos evaluativos utilizados en el aula. Aunque este dato puede interpretarse como un indicio de avance en ciertos casos particulares, también revela una ausencia de

criterios comunes para orientar la evaluación de la crítica literaria como práctica formativa

Figura 2. Desempeño docente en didáctica de la crítica literaria



Nota. Diagrama de caja y bigotes que representa la mediana, los rangos intercuartílicos, la dispersión y los valores atípicos en las sinergias lanificación mediación y evaluación del evento didáctica de la crítica literaria.

Elaboración propia a partir de la escala aplicada a la totalidad de docentes participantes.

4.3. Relación entre los eventos de estudio

La investigación analizó si las prácticas didácticas en crítica literaria de los docentes de Lengua Castellana inciden en el desarrollo de habilidades de lectura crítica en estudiantes de grado décimo de tres instituciones oficiales de Santa Marta. Se partió

específica entre cada sinergia didáctica (planificación, mediación, evaluación) y cada nivel lector (literal, inferencial, crítico). Esta estrategia permitió identificar con claridad qué dimensiones pedagógicas inciden con mayor fuerza en la formación de lectores críticos.

La Tabla 2 presenta el resultado del análisis de correlación global entre los dos eventos de estudio, obtenido a partir del coeficiente Rho de Spearman.

Tabla 2. Correlación global entre la didáctica de la crítica literaria y la lectura crítica

Correlaciones			Didáctica de la crítica literaria	Lectura crítica
Rho de Spearman	Didáctica de la crítica literaria	Coeficiente de correlación	1,000	,120*
		Sig. (unilateral)	.	,017
		N	313	313
	Lectura crítica	Coeficiente de correlación	,120*	1,000
		Sig. (unilateral)	,017	.
		N	313	313
*La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).				

Nota. La tabla presenta el coeficiente de correlación de Spearman entre los eventos didáctica de la crítica literaria (evaluada en los docentes de Lengua Castellana) y

lectura crítica (evaluada en los estudiantes de grado décimo). La correlación es significativa al nivel 0,05.

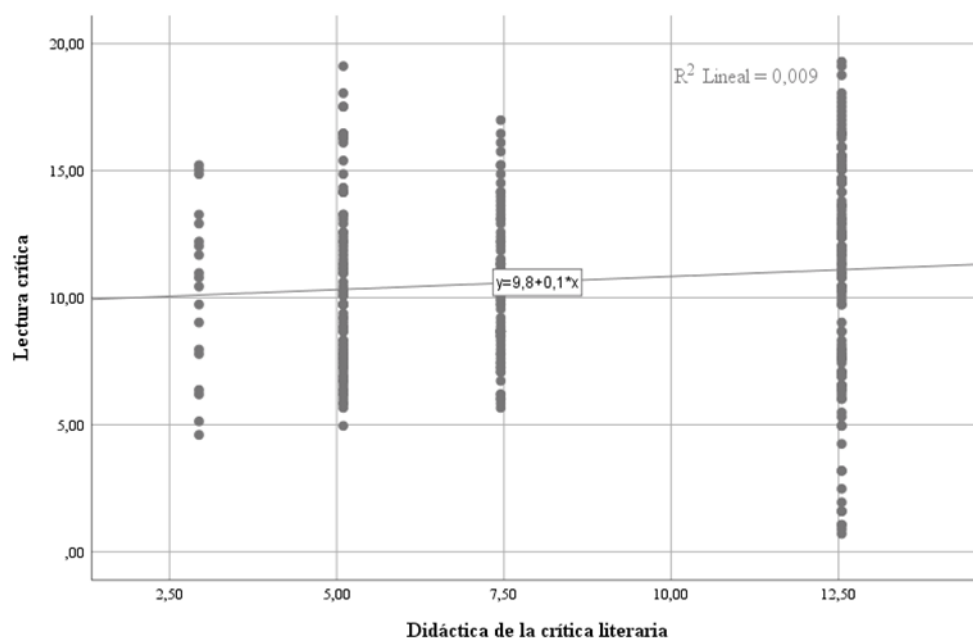
Los resultados evidencian una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la didáctica de la crítica literaria implementada por los docentes y el nivel de lectura crítica alcanzado por los estudiantes. En términos generales, se observó que a mayor apropiación didáctica de la crítica literaria —entendida como una implementación más sistemática y efectiva en el aula—, los estudiantes tienden a alcanzar niveles más altos de lectura crítica. Los datos respaldan entonces la importancia de incrementar la cantidad, la frecuencia y la calidad de las estrategias didácticas orientadas a la crítica literaria, con el fin de mejorar los niveles de desempeño en lectura crítica del estudiantado.

La correlación cruzada entre ambos eventos de estudio —la didáctica de la crítica literaria y la lectura crítica— arrojó un coeficiente de $r = 0,120$, lo cual indica una magnitud baja en la asociación. No obstante, el nivel de significancia obtenido ($p = 0,017$) se encuentra por debajo del umbral convencional establecido para la significación estadística ($p < 0,05$), lo que permite afirmar que dicha relación no es producto del azar, sino que está empíricamente sustentada dentro del contexto investigado. Este hallazgo, aunque moderado en intensidad, reviste un valor explicativo importante, ya que respalda el supuesto de que una mayor y mejor implementación de estrategias didácticas orientadas a la crítica literaria puede tener

un impacto positivo en el desarrollo de habilidades lectoras críticas en el estudiantado.

Para complementar la información de la tabla anterior, se incorpora un diagrama de dispersión que permite visualizar con mayor claridad el comportamiento conjunto de los datos, así como la dirección y consistencia general de dicha asociación.

Figura 3. Representación gráfica de la correlación entre los eventos de estudio



Nota. Diagrama de dispersión que representa la relación entre los puntajes en didáctica de la crítica literaria (eje X) y los resultados en lectura crítica (eje Y). Cada punto indica un caso individual. La línea de tendencia refleja una correlación positiva débil, con una ecuación lineal de $y = 9,8 + 0,1x$ y un coeficiente de determinación $R^2 = 0,009$. Elaboración propia con base en los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario y la escala.

Si bien la figura anterior confirma gráficamente la correlación positiva identificada, el análisis puede profundizarse al considerar las dimensiones específicas que

estructuran cada evento de estudio. Por ello, la Tabla 3 desagrega los resultados y presenta la correlación entre las sinergias de la didáctica de la crítica literaria (planificación, mediación y evaluación) y los niveles de lectura crítica (literal, inferencial y crítico), lo que permite identificar con mayor precisión los componentes que inciden más directamente en el desempeño lector de los estudiantes.

Tabla 3. Correlación entre las sinergias de los dos eventos de estudio

	Rho de Spearman	Lectura nivel literal	Lectura nivel inferencial	Lectura nivel crítico
Planificación	Correlación	,094*	,146**	,060
	Sig. (unilateral)	,049	,005	,145
	N	313	313	313
Mediación	Correlación	,094*	,146**	,060
	Sig. (unilateral)	,049	,005	,145
	N	313	313	313
Evaluación	Correlación	,094*	,146**	,060
	Sig. (unilateral)	,049	,005	,145
	N	313	313	313

Nota. La tabla desglosa las correlaciones obtenidas mediante el coeficiente de Spearman entre las sinergias del evento didáctica de la crítica literaria (planificación, mediación y evaluación) y las sinergias del evento lectura crítica (literal, inferencial y crítico), junto con sus respectivos valores de significancia (p). Las correlaciones significativas indican asociaciones positivas entre los componentes didácticos y los niveles de lectura, especialmente con el nivel inferencial. Elaboración propia con base en los resultados de los cuestionarios aplicados a docentes y a estudiantes.

La correlación desagregada por sinergias ofrece aún una lectura más fina. Se evidencia que todas las sinergias de la didáctica (planificación, mediación y evaluación) guardan una correlación estadísticamente significativa con el nivel

inferencial de lectura ($r = 0,146$; $p = 0,005$). Asimismo, la correlación con el nivel literal, aunque más baja ($r = 0,094$; $p = 0,049$), también resulta significativa. En cambio, la correlación con el nivel crítico no alcanza significancia estadística ($r = 0,060$; $p = 0,145$), lo que indica una limitada incidencia de las prácticas docentes actuales sobre los procesos lectores de mayor complejidad.

Los resultados obtenidos permiten vislumbrar un límite estructural en las prácticas pedagógicas actuales: aunque se evidencian indicios de activación del pensamiento inferencial —especialmente en operaciones como la deducción y la integración de información—, las habilidades críticas de mayor complejidad, como el análisis ideológico, la argumentación sostenida o la toma de postura frente al texto, carecen aún del andamiaje didáctico necesario para desarrollarse con solidez. Esta carencia resulta especialmente significativa si se considera que la lectura crítica, por su nivel de exigencia cognitiva y epistémica, requiere estrategias didácticas sistemáticas, sostenidas y deliberadas, que actualmente no están plenamente incorporadas en la práctica docente.

La baja correlación estadística entre las prácticas didácticas y el nivel crítico de lectura confirma este diagnóstico: las aulas aún no disponen de propuestas metodológicas suficientemente estructuradas para fomentar una lectura que interpela los textos en su dimensión ideológica, epistemológica y sociocultural. Desde una perspectiva pedagógica, esta situación evidencia la falta de un enfoque que asuma la crítica literaria como un saber enseñable y ejercitable, es decir, como una práctica formativa que debe ser mediada con intención, planificación y criterio.

Aunque algunas prácticas docentes comienzan a movilizar procesos inferenciales, la débil relación con el nivel crítico permite inferir que persisten vacíos conceptuales y metodológicos que obstaculizan la consolidación de una lectura reflexiva y

transformadora. Esta limitación compromete no solo la calidad de la formación lectora, sino el horizonte pedagógico mismo de la educación literaria: formar sujetos capaces de leer el mundo a través de los textos, de interpretarlo críticamente y de actuar sobre él.

En este contexto, los hallazgos de la investigación respaldan un postulado fundamental: la necesidad de resignificar la crítica literaria como un saber escolar sistemático, sustentado en una didáctica coherente que articule las sinergias de planificación, mediación y evaluación con los distintos niveles de lectura. La correlación identificada, aunque moderada, demuestra que cuando la crítica literaria es asumida como práctica didáctica —incluso de manera incipiente— se generan efectos positivos en las operaciones lectoras del estudiantado. En consecuencia, lo que está en juego no es únicamente la comprensión de los textos, sino la posibilidad de formar lectores críticos capaces de cuestionar, argumentar y posicionarse frente al discurso y la realidad.

Finalmente, es importante subrayar que el valor explicativo de la correlación hallada va más allá de su significación cuantitativa. La relación entre ambos eventos de estudio revela el potencial pedagógico de una didáctica de la crítica literaria fundamentada, situada y reflexiva, capaz de incidir significativamente en los procesos formativos. De ahí la necesidad de avanzar hacia propuestas que no sustituyan la autonomía docente, sino que la fortalezcan mediante orientaciones teóricas y metodológicas que hagan de la crítica literaria una experiencia educativa transformadora en el marco escolar.

5. Discusión de los resultados

El análisis realizado permite establecer conexiones significativas entre la realidad empírica observada y las bases conceptuales que orientan el estudio, lo que sugiere

que el patrón identificado no constituye un caso aislado, sino que se inscribe en una problemática estructural de carácter nacional. En este sentido, Padilla-Escorcia et al. (2022) advierten que, históricamente, los informes de las pruebas Saber han mostrado que solo una fracción limitada del estudiantado colombiano alcanza niveles satisfactorios o superiores en comprensión lectora. Asimismo, el informe nacional de resultados del ICFES (2022) indica que más del 50 % de los estudiantes de los grados 3°, 5° y 9° se ubican en los niveles más bajos de desempeño, lo que evidencia serias limitaciones para acceder a procesos complejos de comprensión, análisis y posicionamiento crítico frente al texto.

En sintonía con estos diagnósticos de alcance nacional, los resultados obtenidos en esta investigación replican una estructura piramidal descendente en el desarrollo de las sinergias lectoras. Una constatación análoga se encuentra en el estudio de Granados y Londoño (2020), realizado en una institución educativa oficial de Tunja (Colombia), donde se evidenciaron dificultades sustanciales en comprensión, interpretación y producción textual, las cuales impactaron directamente el rendimiento académico de los estudiantes. Complementariamente, el análisis cualitativo desarrollado por Brito Ramos (2020) ofrece una comprensión más profunda del trasfondo estructural de estas deficiencias. La autora identifica factores como la apatía hacia la lectura, la fragilidad del hábito lector y un entorno escolar y familiar poco propicio para el pensamiento reflexivo como causas determinantes que limitan el desarrollo de habilidades esenciales como la interpretación, la argumentación y la evaluación de discursos, lo que repercute negativamente en el desempeño académico y en la capacidad de los estudiantes para comprender el texto más allá de su literalidad.

Del mismo modo, el estudio de Avendaño de Barón y González-González (2020) aporta evidencia empírica que corrobora los hallazgos de esta investigación. En una

prueba diagnóstica aplicada a estudiantes de grado décimo, se encontró que si bien el 95 % de los participantes lograba reconocer información explícita, solo el 2 % fue capaz de inferir contenidos implícitos y otro 2 % pudo reflexionar y emitir juicios críticos. Estos resultados confirman que las mayores dificultades de comprensión no se encuentran en la superficie del texto, sino en las operaciones cognitivas de mayor complejidad, indispensables para una lectura crítica.

Los resultados obtenidos, que evidencian un rendimiento progresivamente decreciente desde la lectura literal hacia la crítica, pueden ser comprendidos con mayor profundidad si se consideran los factores socioculturales y pedagógicos señalados por Gallardo Álvarez (2006), quien señala que la resistencia y el desinterés de los estudiantes hacia la lectura obedece a una desconexión estructural entre los códigos culturales contemporáneos de las juventudes — configurados por dinámicas digitales, audiovisuales e interactivas— y las formas tradicionales de enseñanza literaria, aún centradas en el texto impreso y en la lógica de la obligatoriedad evaluativa. Su crítica a las prácticas escolares que imponen lecturas alejadas del contexto y horizonte vital de los adolescentes y las evalúan mediante ejercicios mecánicos resulta especialmente pertinente, pues resuena con lo evidenciado en esta investigación: un desencuentro entre las prácticas pedagógicas convencionales y los marcos de significación propios de las culturas juveniles, lo que dificulta el acceso genuino de los estudiantes a la experiencia lectora. Esta ruptura favorece la consolidación de una aversión generalizada hacia la lectura, sobre todo cuando esta se impone sin mediación significativa y se sanciona mediante criterios reduccionistas.

Ahora bien, aunque la autora formula un diagnóstico lúcido sobre la necesidad de renovar los canales de acceso al texto, tiende a centrar la problemática en una supuesta obsolescencia de los formatos escolares, sin considerar suficientemente que

la lectura crítica —independientemente del medio o lenguaje en que se presente el texto— exige siempre mediaciones cognitivas complejas que no se activan de manera espontánea en la experiencia cotidiana de los adolescentes. Esta observación resulta crucial, pues permite superar la idea de que el solo cambio de soporte o de géneros discursivos conllevará una mejora automática en los niveles de comprensión lectora. En sintonía con esta perspectiva, Gallardo Álvarez (2006) también reconoce que el rechazo hacia ciertas obras literarias no se origina únicamente en su contenido, extensión o lenguaje, sino, de forma más profunda, en la ausencia de mediaciones pedagógicas que permitan a los estudiantes apropiarse del texto desde su realidad y su experiencia. Su análisis del malestar que provocan muchas de las denominadas “lecturas obligatorias” pone de relieve que, al no contar con conocimientos previos ni con habilidades lectoras suficientemente consolidadas, los estudiantes enfrentan serias dificultades para establecer vínculos significativos con narrativas distantes en términos históricos, culturales o estilísticos. El abordaje tradicional de la literatura —centrado en la repetición de esquemas analíticos rígidos y en la lectura de textos desvinculados del mundo del estudiante— impide el desarrollo de una relación significativa y placentera con la lectura, lo cual repercute directamente en la construcción de habilidades críticas.

Ahora, si bien resulta legítima y necesaria su propuesta de que el acceso inicial a la literatura se oriente hacia el disfrute y la cercanía, esta puede incurrir en una dicotomía simplificadora al contraponer placer lector y exigencia crítica. Desde la perspectiva que sustenta la presente investigación, se considera que el disfrute estético y la reflexión crítica no son excluyentes, sino dimensiones complementarias de una experiencia lectora formativa. En tal sentido, se coincide con la necesidad de transformar los enfoques didácticos, pero se plantea que esta renovación no debe implicar una renuncia a la complejidad del texto literario, sino una reformulación

cuidadosa y creativa de los dispositivos pedagógicos que acompañen al estudiante en su tránsito desde una identificación inicial con el texto hasta una comprensión más reflexiva, contextualizada y crítica.

La necesidad de renovar los enfoques didácticos sin renunciar a la complejidad del texto literario encuentra respaldo en diversas perspectivas teóricas que abordan la formación del lector crítico desde visiones dialógicas, hermenéuticas y semióticas. En particular, Jurado Valencia (2008) plantea que el lector crítico se constituye como un sujeto activo capaz de rastrear voces, reconstruir implícitos, identificar ambigüedades, interrogar intenciones discursivas y establecer vínculos intertextuales con otras obras y saberes culturales que enriquecen su interpretación. Desde esta mirada, los resultados obtenidos en esta investigación — que evidencian un rendimiento descendente desde el nivel literal hacia el nivel crítico — pueden interpretarse como indicio de que la formación lectora en el aula continúa anclada en una lectura semántica de superficie, sin fomentar un tránsito deliberado hacia una lectura semiótica, caracterizada por la inferencia, la conjetura, el posicionamiento y la activación de procesos complejos de pensamiento.

Esta necesidad de una mediación pedagógica intencionada se ve respaldada por el estudio de Martínez León et al. (2018), quienes demostraron que una intervención didáctica cuidadosamente diseñada — centrada en el trabajo con textos literarios de contenido social — favorece la elaboración de discursos argumentativos más coherentes, críticos e implicados emocionalmente. En su investigación, los estudiantes del grupo experimental, guiados mediante preguntas abiertas y espacios de reflexión individual y colectiva, lograron formular opiniones propias bien fundamentadas, expresar toma de conciencia frente a realidades complejas y construir discursos alternativos ante los textos propuestos. Estos hallazgos refuerzan la idea de que el pensamiento crítico no emerge de forma espontánea ni

automática, sino que requiere de condiciones pedagógicas específicas que posibiliten al estudiante conectar el texto con sus experiencias vitales, saberes previos y contextos sociales, generando así una lectura transformadora, situada y formativa.

En correspondencia con la necesidad de una didáctica crítica del discurso, Serrano de Moreno y Madrid de Forero (2007) plantean una concepción de la lectura que trasciende su dimensión cognitiva para entenderla como una práctica sociocultural atravesada por relaciones de poder, subjetividad e ideología, íntimamente vinculada con la formación ciudadana. Desde esta perspectiva, formar lectores críticos implica no solo desarrollar habilidades inferenciales y argumentativas, sino también competencias valorativas, pragmáticas y afectivas que permitan develar los posicionamientos ideológicos y los conflictos de poder inscritos en los discursos. Su enfoque de alfabetización crítica propone una formación orientada a que los estudiantes aprendan a interrogar los supuestos discursivos de los textos, adopten posturas frente a las estructuras de dominación que subyacen al lenguaje, y se posicionen activamente ante los discursos que circulan en su entorno social y mediático. En este horizonte pedagógico, la contribución de Cassany (2017) ofrece una base teórica sólida y provocadora para repensar la lectura crítica como una práctica situada, ideológica y profundamente compleja. Para el autor, ningún texto es neutro: todo discurso está atravesado por intenciones, omisiones, posicionamientos y estructuras ideológicas que el lector debe aprender a identificar, interpretar y cuestionar. Desde esta premisa, los bajos niveles observados en las dimensiones inferencial y crítica en los estudiantes participantes de esta investigación pueden entenderse como el resultado de una formación que no ha promovido suficientemente la capacidad de “leer detrás de las líneas” (Cassany,

2017, pp. 116-117), esto es, analizar no solo lo que se dice, sino cómo, desde dónde y con qué fines.

Cassany (2017) no limita la lectura crítica a una habilidad metalingüística, también la vincula con una red de prácticas socioculturales que demandan conciencia discursiva y agencia lectora. En línea con los Nuevos Estudios de Literacidad, afirma que “la lectura crítica es una de las formas más exigentes y complejas de lectura que podamos imaginar” (p. 120), no solo por el nivel de abstracción requerido, sino por el bagaje intertextual, retórico y cultural que exige del lector. No obstante, si bien este planteamiento amplía el horizonte de la formación lectora, también incurre en una potencial idealización del lector crítico, al suponer que debe manejar con soltura múltiples registros discursivos y marcos culturales. Esta expectativa corre el riesgo de desmotivar o excluir a estudiantes reales en contextos escolares donde precisamente está en construcción esa competencia. Desde la perspectiva pedagógica que sustenta esta investigación, formar lectores críticos no significa convertirlos en expertos analistas del discurso, sino brindarles herramientas graduales para interrogar los textos desde su experiencia, su contexto y su horizonte de sentido.

En conjunto, el recorrido argumentativo de esta discusión permite concluir que los bajos desempeños en lectura crítica observados en los estudiantes de grado décimo no son eventos fortuitos ni se reducen a limitaciones individuales. Por el contrario, responden a una configuración estructural de la enseñanza de la lectura en la escuela, que tiende a privilegiar la literalidad, excluyendo la reflexión crítica y desatendiendo las dimensiones ideológicas del discurso. Formar lectores críticos implica una transformación profunda del enfoque didáctico: una que trascienda la mera decodificación informativa o el cumplimiento de estándares evaluativos, y que reconozca la lectura como una práctica formativa capaz de interpelar la realidad,

construir sentido y ejercer ciudadanía activa. El desafío pedagógico, por tanto, no reside en incrementar la cantidad de contenidos impartidos, sino en repensar las mediaciones, las preguntas y los vínculos que se tejen con y desde los textos. Solo bajo estas condiciones será posible que los estudiantes transiten del reconocimiento superficial al pensamiento crítico, de la literalidad a una comprensión comprometida y transformadora.

Esta necesidad de renovación didáctica se refuerza con los resultados obtenidos en relación con el segundo objetivo específico de la investigación: describir la didáctica de la crítica literaria implementada por los docentes de Lengua Castellana. Los datos empíricos muestran un panorama general de apropiación baja, fragmentaria y desigual en los diferentes momentos del quehacer pedagógico. A esta constatación empírica se suma el análisis metainvestigativo realizado por Rivera (2024), quien en su revisión sistemática de la producción científica sobre didáctica de la literatura en las últimas tres décadas, identifica una creciente consolidación teórica del campo, pero también señala la existencia de vacíos persistentes: las investigaciones con menor grado de profundización se relacionan con el análisis del papel que desempeñan los lectores —sean estudiantes o docentes—, el empleo de literatura infantil y juvenil en formato digital, y las autoevaluaciones que realiza el profesorado sobre su práctica educativa (p. 86). Esta observación respalda una de las conclusiones centrales de la presente investigación: la crítica literaria sigue sin incorporarse de manera sistemática, reflexiva y articulada en los procesos de enseñanza desarrollados por el profesorado del área de Lengua Castellana. En efecto, la literatura no ha sido asumida como un objeto de conocimiento que permita suscitar procesos de interpretación, reflexión y evaluación en el aula, sino que continúa tratándose desde aproximaciones asistemáticas o intuitivas, desprovistas

de una intencionalidad didáctica que favorezca la construcción del juicio crítico y la formación integral del lector.

En continuidad con lo planteado por Rivera (2024), quien advertía sobre la escasa investigación centrada en el rol lector y didáctico del profesorado, Ariztía-Sandoval (2024) refuerza esta preocupación al evidenciar que, en el contexto latinoamericano, la enseñanza de la literatura en la educación secundaria carece de una línea pedagógica sólida y unificada. Su revisión de 56 artículos publicados entre 2010 y 2021 revela que dicho campo sigue dominado por tradiciones fragmentadas, muchas veces desconectadas de los intereses, contextos y formas contemporáneas de leer de los jóvenes. La autora concluye que la didáctica de la literatura constituye un ámbito aún en formación y con escaso desarrollo, en el que se evidencia una limitada presencia de artículos en bases de datos como WoS, Scopus o en revistas de alto impacto a nivel internacional, lo que dificulta articular un panorama teórico y metodológico coherente sobre la enseñanza literaria en la región (p. 17).

En esta misma línea, Rovira (2023) profundiza en la problemática al señalar que uno de los principales factores que explican el desinterés hacia la asignatura de literatura radica en el enfoque tradicional que históricamente ha regido los planes de estudio: una enseñanza rígida, cronológica y centrada en el canon, que desatiende los códigos culturales contemporáneos de los jóvenes (p. 9). Como prolongación crítica, Morales Lomas (2023) propone superar el enfoque tradicional mediante un modelo que promueva el desarrollo progresivo de la competencia literaria, entendida como una capacidad que “se aprende” y que debe ser cultivada mediante estrategias didácticas estructuradas, sensibles al contexto sociocultural del estudiante y coherentes con los fines formativos de la educación literaria (p. 152). Desde este enfoque, el rol del docente trasciende la simple transmisión de saberes y se redefine

como un mediador dinámico que posibilita el acceso del estudiante a una experiencia literaria profunda, crítica y transformadora.

En estrecha correspondencia con estos planteamientos, la investigación desarrollada por López Rodríguez y Núñez Delgado (2023) ofrece claves interpretativas para comprender por qué la crítica literaria no se ha consolidado como una práctica didáctica sistemática en el contexto de la enseñanza media. Con base en un estudio de caso colectivo con doce docentes de lengua y literatura, las autoras identifican que las concepciones pedagógicas en torno al canon, la lectura y la mediación siguen profundamente marcadas por modelos tradicionales de enseñanza. Así lo indican al afirmar que “el día a día de las aulas presenta todavía hoy un panorama ecléctico y mayoritariamente anclado en lo tradicional” (p. 151). Esta situación refleja una desconexión entre los discursos declarativos del profesorado y sus acciones en el aula, pues aunque muchos docentes expresan su intención de formar lectores críticos y de promover la interpretación argumentada como eje de la educación literaria, las dinámicas escolares evidencian una prevalencia de la dependencia del libro de texto, de itinerarios lectores sin progresión formativa clara, y de selecciones textuales motivadas por la tradición más que por criterios didácticos (López Rodríguez y Núñez Delgado, 2023, pp. 136, 150). En esa misma dirección, Ortiz Nieves (2018) aboga por desplazar el enfoque tradicional centrado en el maestro enseñante hacia una figura docente concebida como mediador de experiencias lectoras. Este giro epistemológico y pedagógico implica concebir la literatura no como un corpus cerrado de obras consagradas, sino como un acontecimiento del mundo que interpela al lector desde su dimensión simbólica, existencial y social.

En conjunto, los documentos revisados permiten afirmar que la crítica literaria continúa ocupando un lugar marginal en las prácticas de aula, a pesar de su reconocida potencialidad formativa. Los diversos enfoques sobre la didáctica

literaria —desde aquellos centrados en el placer lector o en la dimensión afectiva, hasta los fundamentados en teorías literarias— coinciden en atribuir a la literatura un alto valor formativo. Sin embargo, esta valoración pocas veces se traduce en estrategias didácticas concretas, sistemáticas y adaptadas a las condiciones reales del contexto escolar. Esto evidencia la necesidad apremiante de diseñar propuestas didácticas que articulen el saber literario con el saber pedagógico en función de un propósito formativo claro: la formación de lectores críticos.

Respecto al análisis de la relación entre el nivel de lectura crítica de los estudiantes y el grado de apropiación didáctica de la crítica literaria por parte de los docentes, los datos obtenidos indican que los contextos escolares donde la crítica literaria ha sido incorporada —aunque de forma incipiente— como contenido didáctico o como estrategia pedagógica, presentan desempeños levemente superiores en lectura crítica, especialmente en las dimensiones inferencial y valorativa. En contraste, aquellas instituciones con menor grado de apropiación didáctica —identificado a través de las sinergias de planificación, mediación y evaluación— concentran los porcentajes más altos de estudiantes en niveles de desempeño deficiente y regular. Estos hallazgos sugieren que la ausencia de una didáctica crítica sistemática incide negativamente en el desarrollo de competencias lectoras de orden interpretativo y argumentativo. En consecuencia, se confirma una relación estructural entre los niveles de lectura crítica del estudiantado y el grado de apropiación pedagógica de la crítica literaria por parte del profesorado. Tal constatación permite sustentar, desde la evidencia empírica, la pertinencia y necesidad de propuestas didácticas que articulen de manera intencionada y situada la crítica literaria con los procesos formativos en lectura interpretativa y toma de postura frente a los textos.

Esta convergencia ha sido sugerida por Ariztía-Sandoval (2024), quien sostiene que la enseñanza de la literatura debe asumirse como una práctica formativa situada, en

la cual el docente actúa como mediador activo entre el texto y el lector, orientando procesos de interpretación y posicionamiento crítico. Para la autora, el lector joven es un sujeto atravesado por contextos, intereses y literacidades múltiples, lo cual exige una didáctica que no solo conciba la literatura como objeto estético, sino también como espacio de pensamiento y de reflexión situada (p. 2). Esta relación se ve fortalecida por lo señalado por Lomas (2023), quien advierte que, cuando el docente adopta un enfoque transmisivo —centrado en la mera reproducción de contenidos formales o en el cumplimiento de objetivos evaluativos—, la literatura deja de ser una experiencia significativa para el estudiantado. En lugar de conmover, interpelar o transformar, el texto literario se presenta como un objeto distante, ajeno y opaco, desconectado de la vivencia personal y del horizonte cultural de los lectores. Así, los resultados revelaron una tendencia clara: en contextos donde los docentes implementaban, incluso de forma parcial o intuitiva, prácticas críticas intencionadas, los estudiantes obtenían mejores desempeños en los niveles inferencial y crítico de lectura. Este hallazgo confirma que la ausencia de una mediación pedagógica estructurada en torno a la crítica literaria afecta negativamente el desarrollo de competencias lectoras críticas. Por tanto, se refuerza la urgencia de diseñar propuestas didácticas articuladas que superen la fragmentación, el tecnicismo y la improvisación metodológica predominantes y que, en cambio, formen lectores capaces de construir sentido, asumir posturas críticas y transformar su pensamiento a partir de la experiencia estética y discursiva que ofrece la literatura.

6. Conclusiones

Los resultados obtenidos evidencian, en primer lugar, que el nivel de lectura crítica de los estudiantes es limitado, especialmente en lo que respecta a la interpretación argumentada, la contextualización sociocultural y la toma de postura frente a los

textos literarios. Este hallazgo corrobora la necesidad de superar las prácticas de lectura literal y fragmentaria predominantes en el aula. En segundo lugar, se constató que la apropiación didáctica de la crítica literaria por parte de los docentes es baja o parcial, debido tanto a una formación insuficiente como a la ausencia de propuestas pedagógicas estructuradas que permitan incorporar la crítica como saber escolar. Esta doble constatación justificó la pertinencia y necesidad de proponer un plan de formación e intervención que funcione como puente entre los saberes disciplinares de la crítica literaria y las prácticas de aula orientadas al desarrollo del pensamiento crítico.

La investigación integra, como aporte original, el concepto de didáctica de la crítica literaria, definido como una mediación pedagógica integral que articula la planificación didáctica, la mediación pedagógica y la evaluación formativa en torno a los saberes propios de la crítica literaria. Esta categoría emergente no solo da cuenta de una forma específica de transposición didáctica, sino que también propone un enfoque metodológico orientado a la formación de lectores críticos, capaces de interpretar los discursos literarios en su complejidad estética, ideológica y sociocultural. La validez y confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos demostró que la investigación posee pertinencia conceptual, coherencia pedagógica, viabilidad práctica y proyección transformadora.

En suma, los aportes de esta investigación se proyectan en diversos niveles. En el plano científico, contribuye a la afirmación de una línea de investigación emergente centrada en la articulación entre crítica literaria y didáctica. En lo pedagógico, ofrece un referente metodológico que permite resignificar las prácticas didácticas de la literatura más allá de la reproducción de contenidos. En el plano social y formativo, apunta a fortalecer la capacidad crítica de los estudiantes, entendida como una

forma de lectura situada, argumentada y comprometida con la comprensión del mundo y la transformación de la realidad.

Referencias bibliográficas

- Alliende, F. y Condemarín, M. (1986). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Andrés Bello.
- Ariztía-Sandoval, M. del P. (2024). La enseñanza literaria en secundaria: modelos, enfoques y tradiciones. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, (17), 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.elm>
- Avendaño de Barón, G. S. y González-González, O. L. (2020). Una propuesta de plan de clase para dinamizar la lectura crítica. *Folios*, (52), 155-171. <https://doi.org/10.17227/folios.52-10002>
- Brito Ramos, Y. B. (2020). La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos. *Educare*, 24(3), 243-264. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1358>
- Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (32), 113-132. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>
- Cerrillo Torremocha, P. C. (2005). Los nuevos lectores: la formación del lector literario. En M. C. Utanda Higuera, P. C. Cerrillo Torremocha y J. García Padrino. (Coords.). *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 133-152). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Chevallard, Y. (2002). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*, 22(1), 1-22. <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/sumario>
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Dueñas Lorente, J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (25), 135-156. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239

- Gallardo Álvarez, I. (2006). La lectura de textos literarios en el colegio ¿por qué no leen los estudiantes? *Educación*, 30(1), 157-172.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v30i1.1801>
- Granados Robles, D. C. y Londoño Vásquez, D. A. (2020). La lectura crítica: una mirada desde el aula en una institución educativa de Tunja, Colombia. *Lingüística y Literatura*, (78), 297-319. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n78a12>
- Halpern, D. (1984). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Erlbaum.
- Hernández-Domínguez, J., Ramírez-Dueñas, L. K., Rugerio-Ramos, M., Hernández-Palafox, Á. M. y Eliosa-Zenteno, S. (2023). Lectura inferencial y crítica en docentes: construcción y validación del instrumento Lectura Inferencial y Crítica en nociones de Educación (ILIC-NE). *Revista de Educación y Desarrollo*, (65), 53-62.
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/65/65_Dominguez.pdf
- Hurtado, J. (2010). Metodología de la investigación: guía para una comprensión holística de la ciencia (4.^a ed.). Quirón.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES. (2021). Marco de referencia de la prueba de Lectura Crítica Saber 11°. Dirección de Evaluación, Icfes.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES. (2022). Informe nacional de resultados de las pruebas Saber 3°, 5° y 9°. Aplicación 2022. Dirección de Evaluación, Icfes.
- Jiménez Pérez, E. del P. (2023). Pensamiento crítico vs competencia crítica: lectura crítica. *Investigaciones Sobre Lectura (ISL)*, 18(1), 1-26.
<https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15839>
- Jover, G. (2007). Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura. Octaedro.
- Jover, G. (2008). Se está haciendo cada vez más tarde: por una literatura sin fronteras. En C. Lomas. (Coord.). *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (pp. 149-178). Graó.
- Jurado Valencia, F. (2008). Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico. *Acta poética*, 29(2), 329-360.
<https://doi.org/10.19130/iifl.ap.2008.2.270>
- Lomas, C. (2023). ¿Por qué y para qué enseñar hoy literatura? Otro tiempo, otras culturas, otra educación literaria. *Enunciación*, 28(1), 57-75.

- López Rodríguez, R. M. y Núñez Delgado, M. P. (2023). La educación literaria desde el paradigma del pensamiento del profesorado: aportaciones de un estudio de caso colectivo en secundaria. *Álabe*, (27), 135-153.
<https://doi.org/10.25115/alabe27.8626>
- López Yepes, J. (2021). Hernán Cortés online. Rasgos físicos y de carácter del conquistador. Modelo de lectura crítica multimedia en línea para estudiantes universitarios. *Revista Panamericana de Comunicación*, 3(1), 25-60.
<https://doi.org/10.21555/rpc.v0i1.2350>
- Martínez León, P., Ballester Roca, J. e Ibarra Rius, N. (2018). Estudio cuasiexperimental para el análisis del pensamiento crítico en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 123-132.
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1705>
- Mata Anaya, J. y Villarrubia Delgado, A. (2011). La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (58), 49-59.
<https://www.grao.com/revistas/competencia-comunicativa-y-educacion-democratica-2724>
- Mendoza Fillola, A. (2002). Las funciones del profesor de Literatura: bases para la innovación. En B. Muñoz López, E. Briz Villanueva, A. Mendoza Fillola, J. A. Gabelas Barroso y A. Díaz-Plaja Taboada. (Coords.). *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura* (pp. 109-140). Universidad de Zaragoza.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lectoliteraria*. Aljibe.
- Mendoza Fillola, A. (2005). La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. En M. C. Utanda Higuera, P. C. Cerrillo Torremocha y J. García Padrino. (Coords.). *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 33-61). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Morales Carrero, J. (2020). Lectura crítica: un proceso inherente a la educación universitaria competente y significativa. *Revista Conrado*, 16(74), 240-247.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1357>
- Morales Lomas, F. (2023). Bases teóricas para la educación literaria. *Álabe*, (28), 141-157. <https://doi.org/10.25115/alabe28.9146>
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392.
<https://revistas.usp.br/ep/article/view/136760>

- Ortiz Nieves, R. Á. (2018). Relación literatura y realidad: aperturas hacia una didáctica de la literatura orientada a la generación de experiencias de lectura en los estudiantes. *Uni-Pluriversidad*, 18(1), 56-66.
<https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.18.1.06>
- Padilla-Escorcía, I. A., González-Tinoco, N. E. y Fernández-Díaz, O. R. (2022). Modelo estadístico para estimar la influencia de la lectura crítica en las competencias evaluadas en las pruebas Saber 11°. *Trilogía: Ciencia, Tecnología, Sociedad*, 14(26), 1-26. <https://doi.org/10.22430/21457778.1882>
- Pérez Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, (Extra 1), 121-138.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re2005.html>
- Rivera, J. (2024). Revisión sistemática de la producción científica de conocimientos en didáctica de la literatura. *Tejuelo*, (39), 63-104.
<https://doi.org/10.17398/1988-8430.39.63>
- Rondón Herrera, G. M. (2014). Condiciones y características de un lector crítico en el aula de clase. En R. M. Páez Martínez y G. M. Rondón Herrera. (Eds.). *La lectura crítica. Propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa* (pp. 19-44). Universidad de la Salle.
- Rovira, J. M. S. (2023). Una reflexión sobre la enseñanza de la literatura y una propuesta renovadora. *Educação e Pesquisa*, (49), 1-18.
<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/210523>
- Serrano de Moreno, S. y Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión. *Acción pedagógica*, 16(1), 58-68.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968602>
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Shulman, L. S. y Quinlan, K. M. (1996). The comparative psychology of school subjects. En D. C. Berliner y R. C. Calfee. (Eds.). *Handbook of Educational Psychology* (pp. 339-422). Macmillan.
- Smith R. J. & Barrett T. C. (1979). *Teaching Reading in the Middle Grades*. Addison-Wesley.
- Watson, G. y Glaser, E. (1952). *The Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*. World Book Co.

Zárate Pérez, A. (2019). Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. *Revista Signos*, 52(99), 181-206.
<https://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/319>

Apéndice A. Cuestionario sobre didáctica de la crítica literaria



Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología
 Doctorado en Ciencias de la Educación
 Énfasis en Investigación, Evaluación y Formulación de Proyectos Educativos



ESCALA DE DIDÁCTICA DE LA CRÍTICA LITERARIA

Datos de Identificación

Nombre del docente: _____ Edad: _____ Género: _____

Institución educativa donde trabaja: _____

Tipo de vinculación: _____

Profesión: _____ Posgrado: _____

Asignatura(s) que orienta: _____ Grupos a cargo: _____

Años de servicio como docente: _____ Tiempo que se ha desempeñado como docente de grado 10º: _____

Instrucciones:

Apreciado(a) colega:

El siguiente cuestionario tipo escala tiene como objetivo recolectar información para identificar aspectos centrales de la didáctica de la crítica literaria que usted implementa con sus estudiantes en las clases de Lengua Castellana. Las preguntas apuntan hacia las tres dimensiones fundamentales de la didáctica: planificación, mediación y evaluación.

Antes de empezar a responder, es importante que tenga en cuenta lo siguiente:

- Lea detenidamente cada enunciado y pregunta.
- Marque una X dentro del corchete de la opción de respuesta que elija en cada pregunta.
- Por favor, responda todas las preguntas.

Durante la planificación de sus clases, usted...			
A. Formula objetivos destinados a			
1. Fomentar el interés de los estudiantes en la lectura de obras literarias.	Nunca []	A veces []	Frecuentemente []
2. Mejorar la comprensión de textos literarios.	Nunca []	A veces []	Frecuentemente []
3. Promover la interpretación y el análisis crítico de textos literarios.	Nunca []	A veces []	Frecuentemente []
B. Diseña estrategias y actividades			
4. Para generar interés por la lectura de obras literarias.	Nunca []	A veces []	Frecuentemente []
5. Para que los estudiantes identifiquen las características de los géneros literarios.	Nunca []	A veces []	Frecuentemente []
6. Destinadas a la interpretación y el análisis crítico de textos literarios.	Nunca []	A veces []	Frecuentemente []
7. Para fomentar en los estudiantes la habilidad de hacer inferencias.	Nunca []	A veces []	Frecuentemente []

Apéndice B. Cuestionario de lectura crítica



Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología
Doctorado en Ciencias de la Educación
Énfasis en Investigación, Evaluación y Formulación de Proyectos Educativos



PRUEBA DE LECTURA CRÍTICA CUADERNILLO

Instrucciones:

Este instrumento tiene como objetivo conocer tus habilidades de lectura crítica. Los resultados no tendrán efectos negativos en tus evaluaciones, solo ayudarán a identificar aspectos en los cuales requieres apoyo.

Agradecemos tu participación.

Antes de empezar a responder, es importante que tengas en cuenta lo siguiente:

- Lee cuidadosamente cada texto y cada pregunta.
- No rayes ni marques este cuadernillo. Responde únicamente en la hoja de respuestas.
- Elige solo una opción de respuesta en cada pregunta, marcando con una X el cuadrado de la letra correspondiente.
- Por favor, responde todas las preguntas.

Responde las preguntas 1 a 9 de acuerdo con la siguiente información

El vampirismo está relacionado con el agua, pero con el agua estancada. El agua corriente es, por el contrario, enemiga del vampiro. Renueva, es pura y fluye por la superficie, mientras que el agua estancada es una fuerza subterránea y secreta. Venecia es un ejemplo perfecto. ¿Por qué el agua? Es la maceración, la matriz original de las cosas. Representa el sueño, las transformaciones subterráneas. Todo procede de ella, todos los secretos están en ella. Incluso antes de arrastrarnos por la tierra volvemos a los orígenes. Existe una memoria antediluviana, que hemos perdido. La noche del vampiro también es un estado de estancamiento, de suspensión. Todas las prácticas mágicas tradicionales, negras o tenebrosas, como las invocaciones de entes, están vinculadas al agua estancada.

Tomado de: Courau, L. (2008). *Vampiros: cuando la realidad supera la ficción* (F. Corriente, Trad.). Océano.

1. ¿Qué tipo de agua está relacionada con el vampirismo?

- a) Agua corriente b) Agua estancada c) Agua mineral d) Aguas negras

2. ¿Cómo describe el texto el agua corriente en relación con el vampiro?

- a) Como enemiga del vampiro
b) Como una fuerza secreta
c) Como un símbolo de sueño
d) Como una práctica mágica tradicional

3. ¿Qué ejemplo se menciona en el texto como un caso perfecto de agua estancada?

- a) El lago Ness b) El mar Mediterráneo c) Venecia d) El río Magdalena

4. ¿Cuál es la característica del agua estancada en comparación con el agua corriente?

- a) El agua estancada fluye libremente; el agua corriente es oscura y sucia.
b) El agua estancada fluye pura por la superficie; el agua corriente es secreta.
c) El agua estancada es una fuerza subterránea; el agua corriente fluye por la superficie.
d) El agua estancada es una fuerza renovadora; el agua corriente se asocia con magia negra.

- 114.** ¿Cuál es tu opinión sobre la importancia de plantar flores nativas para las abejas?
- a) No tiene impacto real en el ecosistema.
 - b) Es una estrategia válida y necesaria.
 - c) Solo beneficia a un grupo selecto.
 - d) No afecta a la comunidad en general.
- 115.** ¿Cuál es tu postura sobre el impacto de la pérdida de abejas en la biodiversidad?
- a) Es un problema menor que no afecta la vida diaria de los seres humanos.
 - b) Es una crisis que requiere atención inmediata.
 - c) No tiene efectos visibles a corto plazo, por tanto, no hay motivo para preocuparse.
 - d) Son datos exagerados y alarmistas.
- 116.** ¿Qué posición tomarías respecto a la educación sobre la conservación de las abejas?
- a) No es necesaria en las escuelas privadas.
 - b) Es fundamental para crear conciencia en la sociedad.
 - c) Solo debería ser abordada en cursos de biología y medio ambiente.
 - d) Es un tema que debería ser evitado por cuestiones políticas.
- 117.** ¿Cómo te posicionarías frente a la idea de apoyar la apicultura sostenible?
- a) Solo beneficia a un grupo pequeño de empresarios.
 - b) Es un enfoque necesario para el futuro.
 - c) Solo es una tendencia moderna que no generará cambios.
 - d) No afecta la producción de alimentos ni tiene impacto en los cultivos.
- 118.** ¿Qué argumento NO ofrecerías para respaldar la idea de que las abejas son cruciales para la biodiversidad?
- a) Son importantes para la producción de miel.
 - b) Su polinización es clave para el crecimiento de muchas plantas.
 - c) Son fundamentales para garantizar la seguridad alimentaria.
 - d) Ayudan a la conservación de especies esenciales.
- 119.** Si se discute la crisis de las abejas, ¿qué argumento usarías para insistir en la acción inmediata?
- a) No hay evidencia real de que estén en peligro.
 - b) Ignorar el problema puede llevar a una crisis alimentaria.
 - c) Las abejas siempre se recuperan solas.
 - d) El problema no afecta realmente a los humanos de manera directa.

¡Gracias por tu participación!