



Lectura crítica para la emancipación: hacia una lectura transformadora¹

Critical Reading for Emancipation: Towards a Transformative
Reading

Autores:

William Andrés Orozco Henao²
<https://orcid.org/0009-0007-0565-6948>

Diego Fernando Zuluaga Avendaño³
<https://orcid.org/0009-0008-8871-2307>

Recibido: 10/07/2024

Aprobado: 12/07/2024

DOI: 10.53995/rsp.v16i1.1695

Resumen

Las dificultades que tienen los estudiantes para leer críticamente son un problema que preocupa a las instituciones educativas. Esto hace que la enseñanza de la lectura crítica y su finalidad sean un aspecto fundamental en el proceso formativo de los estudiantes. Este artículo presenta los resultados de una investigación que busca comprender el sentido de la enseñanza de la lectura crítica en la educación media de la Institución Educativa Baltazar Salazar. Para dar cuenta del proceso investigativo, en la búsqueda de un sentido significativo de la actividad pedagógica, se genera una orientación metodológica desde el paradigma sociocrítico, con un enfoque cualitativo y un método inductivo, que permitiera consolidar estrategias de profundización en la enseñanza de la lectura crítica. La fundamentación teórica y conceptual de la investigación es la didáctica crítico-constructiva, la cual surge de la incorporación de los

1 Artículo de investigación.

2 Maestría en educación - Universidad Católica de Oriente, Especialización en pedagogía y didáctica - Universidad Católica de Oriente, Licenciatura en filosofía y educación religiosa - Universidad Católica de Oriente. williamorozco@baltazarsalazar.edu.co

3 Licenciado en Filosofía y Letras Universidad de Caldas, Magister en Educación Universidad Católica de Oriente, Candidato a Doctor en Pedagogía UCO. zulualeph@gmail.com

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional

principios de la pedagogía crítica a la reflexión sobre la enseñanza en busca de la emancipación y transformación social a partir de la autodeterminación de los sujetos. Los resultados muestran que la finalidad de la enseñanza de la lectura crítica en la institución educativa requiere ser centrada en el desarrollo de capacidades que les permitan a los estudiantes conocer su contexto para reconocer oportunidades de transformación, para generar conciencia de sí y poner en cuestión la posibilidad de formar lectores crítico-constructivos.

Palabras clave: lectura crítica, pedagogía crítica, didáctica crítico-constructiva, emancipación, conciencia de sí.

Abstract

The difficulties that students have in reading critically is a problem that worries educational institutions. This makes the teaching of critical reading and its purpose a fundamental aspect in the training process of students. This article presents the results of a research that seeks to understand the meaning of the teaching of critical reading in the secondary education of the Baltazar

Salazar educational institution. To account for the research process in the search for meaningful meaning of the pedagogical activity, a methodological orientation is generated from the socio-critical paradigm, with a qualitative approach and an inductive method, which would allow consolidating strategies for deepening the teaching of critical reading. The theoretical and conceptual foundation of the research is critical-constructive didactics, which arises from the incorporation of the principles of critical pedagogy to the reflection on teaching in search of emancipation and social transformation based on the self-determination of the subjects. The results show that the purpose of teaching critical reading in the educational institution needs to be focused on the development of capacities that allow students to know their context in order to recognize opportunities for transformation, to generate self-awareness and to question the possibility of forming critical-constructive readers.

Keywords: critical reading, critical pedagogy, critical-constructive didactics, emancipation, self-awareness.

Introducción

De acuerdo con las evidencias de los procesos evaluativos implementados desde comienzos del presente siglo, la competencia en lectura crítica se ha convertido en un asunto de notorio interés en el ámbito educativo del país, dado que existe una preocupación generalizada por los bajos niveles de comprensión y argumentación que muestran los estudiantes a la hora de abordar un texto, situación que se hace notoria en los resultados de las pruebas estandarizadas.

Un primer acercamiento al proceso investigativo muestra que el desarrollo de la lectura crítica no se reduce a un uso técnico e instrumental, es decir, concebir su desarrollo en términos de los resultados de pruebas externas. Más allá de esto, un buen nivel de lectura crítica influye directamente en la formación de sujetos críticos, autónomos y libres; en otras palabras, como sujetos emancipados.

El presente artículo de investigación busca comprender el sentido de la enseñanza de la lectura crítica en la educación media de la I.E. Baltazar Salazar. A partir de la identificación del nivel de lectura crítica de los estudiantes de la media y la caracterización de su enseñanza, surgen algunas reflexiones en torno a la enseñanza de la lectura crítica para la emancipación de los sujetos y la transformación social.

La fundamentación teórica de la investigación gira en torno a llenar de significado las categorías iniciales “lectura crítica”, “didáctica crítica” y “emancipación”, para leer el contexto a partir de referencias teóricas y tener la oportunidad de contrastarlas con las dinámicas sociales, con el fin de comprender el sentido emancipador de la enseñanza de la lectura crítica desde las categorías emergentes en la investigación.

Para abordar la categoría de lectura crítica, se toma como uno de los referentes a Cassany (2003), quien la define como un tipo de lectura avanzada y exigente que requiere una serie de conocimientos previos, tales como la decodificación del texto, la identificación del tipo de texto, su estructura, la tesis o intención del autor y el significado de las palabras, entre otros. Según el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2021), se trata de una competencia genérica que se adquiere mediante el tránsito a través de tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico. Por otro lado, se toman aportes de Freire (2008), quien asume la lectura como un ejercicio político y transformador, y de Zuleta (2017), para quien esta es un trabajo arduo de interpretación, en el sentido de esfuerzo apasionado y comprometido por develar el código del texto.

En cuanto a la categoría de didáctica crítica, se toma como referente principal a Wolfgang Klafki y su teoría crítico-constructiva. Klafki hace parte del grupo de pedagogos y estudiosos que, en los años 60 y principios de los 70, empiezan a pensar la pedagogía en relación con los problemas sociales y su papel emancipador. Con la incorporación de las tesis de la teoría crítica de la sociedad (Escuela de Frankfurt) a la reflexión sobre educación, surge en Alemania la teoría crítica de la educación y, posteriormente, se extiende a otras latitudes de Europa y Latinoamérica, dando forma a lo que se conoce como pedagogía crítica o, más propiamente, “las pedagogías críticas” (Muñoz Gaviria, 2018).

El concepto de *emancipación* es clave en la didáctica crítico-constructiva de Klafki y constituye la tercera categoría inicial. Desde una perspectiva crítica, el fin de la educación y, por ende, de la enseñanza es formar para la emancipación, que no es otra cosa que la búsqueda constante de la liberación y transformación de cualquier forma de reificación. Siguiendo a Muñoz y Runge (2021), la “emancipación podría entenderse como la búsqueda continua que el sujeto hace en torno a procesos de liberación, en los cuales viejas formas de vida fosilizadas pasan a ser objeto y tema de reflexión, crítica, intervención y transformación” (p. 260).

La propuesta de Klafki (1986) apunta al desarrollo, en los niños, niñas y adolescentes, de la capacidad de autodeterminación, codeterminación y solidaridad. Es una apuesta por prácticas educativas que potencien el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía, de tal forma que los estudiantes tomen decisiones libres basadas en principios democráticos, en la responsabilidad con el otro y en la transformación social.

Metodología

Esta investigación se ubica en el paradigma sociocrítico, puesto que aborda un fenómeno social en el ámbito educativo desde una perspectiva crítica. Dicho paradigma ha tenido diversos desarrollos y aplicaciones en diferentes campos del conocimiento; sin embargo, el énfasis en la emancipación del hombre y la transformación social es común en todas sus variantes (Colunga *et al.*, 2013).

El presente trabajo adopta el enfoque cualitativo, ya que “busca estudiar de manera científica los imaginarios, las representaciones, las culturas y subculturas humanas. En una palabra, todo aquello que guarda relación con el universo social y el mundo representacional del ser humano” (Katayama Omura, 2014, p. 17).

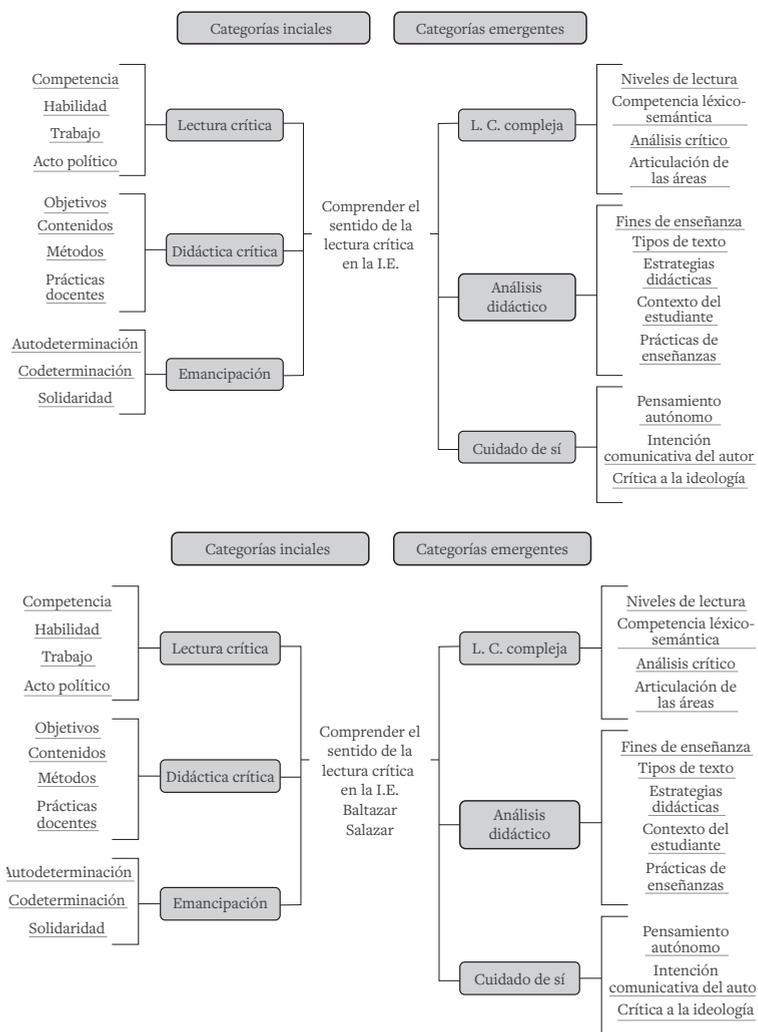
El método utilizado es el inductivo, desde un proceso hermenéutico, dada la pertinencia y coherencia con el objetivo general: comprender el sentido de la lectura crítica en la educación media de la institución Baltazar Salazar. A diferencia de las ciencias empíricas, que tiene como objetivo la explicación de los fenómenos que estudian, la hermenéutica busca comprender una amplia gama de problemas que involucran al ser humano en sus múltiples relaciones (consigo mismo, con el otro, con el mundo), desde la reflexión particular de experiencia personal que se extiende a la construcción conceptual general y viceversa. La hermenéutica es el arte de la interpretación, que consiste en develar la verdad y el sentido de un determinado fenómeno (Gadamer, 1999).

Las técnicas empleadas para recolectar la información en este proyecto de investigación fueron el análisis documental, el árbol de problemas y el cuestionario de preguntas abiertas. El cuestionario de preguntas abiertas se aplicó a 21 estudiantes de los grados 10° y 11° con desempeños académicos altos y bajos. Una vez transcritos y registrados los datos en una ficha de contenido, se procedió a la codificación abierta, axial y selectiva en una matriz de análisis. En la codificación selectiva se tomó la agrupación realizada en la codificación axial y, de acuerdo con los grupos de fragmentos que tienen relación, se nombraron las categorías centrales emergentes (Figura 1).

Después de la codificación abierta, axial y selectiva, se realizó el proceso de triangulación, en el cual interactuaron la voz de los participantes (fragmentos significativos), la teoría y las interpretaciones del investigador. Para esto se utilizó también una matriz de análisis.

Figura 1

Categorías iniciales y emergentes



Resultados y discusión

Lectura crítica como competencia compleja

La categoría emergente “lectura crítica”, como competencia compleja, se configura mediante los siguientes conceptos clave, que fundamentan y enriquecen su significado: niveles de lectura, articulación de las áreas, competencia léxico-semántica y análisis crítico.

Para los docentes de la media de la institución educativa, la lectura crítica es una competencia fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Un estudiante que adquiere la competencia de lectura crítica tendrá la capacidad de abordar diferentes tipos de texto de una manera crítica, aunque no sea un experto en el tema sobre el que lee. En este sentido, uno de los docentes dice:

Si [un estudiante] aprende a leer críticamente, puede aprender cualquier contenido que usted no alcanzó a darle, por él solo, si aprende a leer y escribir correctamente, porque nosotros no vimos todos los temas en el colegio ni nos los enseñaron todos, pero nos enseñaron las competencias para todos poder investigar y acudir a los textos, extraer información y realizar las interpretaciones y análisis que necesitemos. (TA, D1, P32)

Teniendo en cuenta la relevancia de esta competencia, la lectura crítica no es responsabilidad de un área específica. Precisamente, una de las preocupaciones que manifiestan los docentes es que no hay un trabajo articulado entre las diferentes áreas con respecto a la lectura crítica. Así lo expresa uno de ellos:

Es una competencia genérica y digamos que, en las estrategias de solución de problemas, y es cómo podemos trabajarla todos, y es que la lectura es transversal a todas las áreas y la escritura también. El tema de la lectura es muy importante, es transversal a todas las áreas. El problema es que, históricamente, le han dejado eso a Lengua Castellana. (TA, D2, P28)

La enseñanza de las distintas áreas involucra, directa o indirectamente, la lectura; por esta razón, el trabajo articulado es un factor clave para mejorar los desempeños de los estudiantes en el nivel crítico de lectura.

Asumir la lectura crítica como una competencia genérica trasciende la capacidad de entender un texto: implica dotar al estudiante con los recursos necesarios para desenvolverse adecuadamente en la vida (ICFES, 2021).

Es necesario entender el desarrollo de la competencia en lectura crítica como un proceso que requiere de unos niveles previos de comprensión. Cassany (2003) dice al respecto:

Cuando hablamos de lectura crítica nos estamos refiriendo a una de las formas de lectura más exigentes y complejas que podemos imaginar, a causa tanto del exhaustivo grado de interpretación del texto que requiere, como de las habilidades y conocimientos previos que debe tener el sujeto para poder realizarla. (p. 120)

Esto lo entienden bien los docentes de la media de la institución educativa que ven en la lectura crítica un proceso ascendente que va desde el nivel literal, que puede ser considerado como la “parte superficial” del texto, pero no por eso menos importante (Cassany, 2003), pasando por el nivel inferencial, hasta llegar a un nivel superior, que corresponde al nivel propiamente crítico. Frente a esto, uno de los docentes dice: “Cuando se lee críticamente, hay que leer detrás de las líneas; es ir más allá. Leer críticamente requiere, pues, haber pasado por ciertos niveles la lectura” (TA, D2, P2). De esta manera, un buen proceso en los niveles inferiores de formación contribuye significativamente en el desarrollo de las competencias lectoras en los grados superiores.

Entre las dificultades que los docentes observan en los estudiantes al abordar un texto, algunas tienen que ver con el vocabulario. Un docente dice que en sus prácticas identifica “dificultades en los procesos de lectura, como el desconocimiento de palabras: no las conocen y ellos, aun así, pasan de manera arbitraria por encima, y ¿qué entendió?, ¿usted sabe qué significa esa palabra?” (TA, D3, P24). Los estudiantes opinan de modo similar frente a las dificultades en la lectura: “los términos desconocidos o complejidad conceptual, ya que bien puedo entender el tema, pero el contexto no, debido a los diferentes conceptos y definiciones” (CA, E14, P4).

El desarrollo de la competencia léxico-semántica, esto es, conocer una palabra, “su significado, su estructura y saber usarla” (Lahuerta y Pujol, 1996, p. 121), es un elemento esencial en los procesos de lectura, especialmente en el nivel literal. La base para una adecuada comprensión de un texto está ligada al conocimiento de las palabras (significado y lugar en el texto) y al entendimiento de los contenidos explícitos que lo componen.

La comprensión y el análisis, entre otros factores, configuran el nivel inferencial de la competencia. En este nivel, el estudiante “comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global” (ICFES, 2021, p. 41). Para ascender al nivel de lectura crítica, el estudiante requiere haber pasado por comprender el texto y analizar las partes que lo componen, para luego realizar una síntesis global que dé cuenta de su sentido. Desde el punto de vista de un docente de la institución educativa, los estudiantes, al hacer una consulta, por ejemplo, asumen la información tal como se les presenta, sin hacer un análisis previo o comprenderla, pues ellos

consideran una verdad que no pasa por el filtro de la razón, si es verdad o no es verdad. Es que los chicos en el colegio pasan que hacen muchas consultas de internet y las traen y las dan como verdad absoluta y “eso fue lo que encontré”. Bueno, “¿en qué fuente?”, “¿de dónde sacó esa información?”, y empieza uno a cuestionar. Entonces, como que se les empieza a correr el velo que trae la información. (T, D3, P18)

Comprender un texto críticamente requiere una postura activa y un esfuerzo intencionado y diligente. No es un regalo, sino más bien una conquista, un diálogo que parte de la lectura del mundo particular del lector, con el autor, el texto y el conocimiento (Freire, 2008).

De hecho, se puede tener un buen nivel de lectura, comprender el texto y, aun así, ser un “analfabeto crítico”. La escuela debe trascender de la “alfabetización académica” hacia una “alfabetización crítica” e incorporar elementos tendientes a desarrollar la capacidad de cuestionar la realidad y asumir una postura sobre el estado de las cosas (Rondón Herrera, 2014).

La dificultad en el nivel crítico se ve reflejada en los resultados en las pruebas externas (Saber, Evaluar para Avanzar) y en simulacros internos.

En el año 2022, de los 44 estudiantes que presentaron la prueba Saber 11, solo el 12 % alcanzó el cuarto nivel (el nivel de desempeño más alto), por debajo del promedio nacional, la entidad territorial y colegios privados (ICFES, 2022). Cabe notar que, a nivel interno, se realizó un simulacro en el primer semestre de 2023, aplicado por

la Universidad de Antioquía, en el cual, si bien mostraron una leve mejora frente a otras instituciones del sector público de la misma entidad territorial, los resultados en cuanto al nivel de desempeño fueron similares.

En la prueba Evaluar para Avanzar aplicada por el ICFES en el primer semestre de 2023, la cual evalúa la lectura crítica en los grados 10° (45 estudiantes) y 11° (34 estudiantes), también se evidenciaron dificultades.

En el grado 10° el porcentaje de respuestas incorrectas, en relación con los aprendizajes evaluados, es el siguiente: (a) identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto: 62 %; (b) comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global: 62 %, y (c) reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido: 49.7 %. En el grado 11° el porcentaje de respuestas incorrectas, en relación con los aprendizajes evaluados, es el siguiente: (a) identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto: 25 %; (b) comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global: 42 %, y (c) reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido: 55 %.

Dichas pruebas tienen sus limitaciones, pues no tienen en cuenta el proceso sino el resultado (ICFES, 2021). No obstante, es necesario recordar que la prueba no evalúa el conocimiento enciclopédico del estudiante, sino su “capacidad” o “habilidad” para enfrentar un texto.

Análisis didáctico

Los conceptos relevantes que dan forma a esta categoría son los siguientes: los fines de la enseñanza, los tipos de texto, las estrategias didácticas, el contexto de los estudiantes y las prácticas de enseñanza.

El análisis didáctico representa un elemento clave en la comprensión del objeto de investigación, en cuanto que responde al cómo se concretan en el aula los procesos de enseñanza. Analizar el modo en que se realiza la planeación didáctica permite vislumbrar cuál es el objetivo de la enseñanza de la lectura crítica en la institución, es decir, qué se quiere lograr con ella.

El análisis didáctico, desde la perspectiva de Klafki, “se entiende como la interpretación y estructuración didácticas con miras a una planeación de la enseñanza” (Paredes Oviedo, 2017, p. 36). El propósito es propiciar la autodeterminación, la codeterminación y la solidaridad mediante las prácticas didácticas.

Klafki establece una primacía de los fines sobre las demás partes del proceso de enseñanza y aprendizaje. La determinación de los fines debe responder críticamente a las representaciones sociales y a las necesidades e intereses de los niños, adolescentes y jóvenes. El eje orientador de la enseñanza es la emancipación; de allí que dichos fines no sean una imposición, pues esto iría en contravía de las posturas críticas. Al respecto, Klafki (1986) dice lo siguiente:

De los principios de autodeterminación, codeterminación y solidaridad se sigue que tales fines pedagógicos no deben ser imposiciones dogmáticas ni

meras aceptaciones de tradiciones no probadas, sino que (en interés de las posibilidades de vida y de crecimiento actuales y futuras del educando) han de justificarse pedagógicamente, determinarse en mayor grado y mantenerse abiertas a la crítica y al cambio. (p. 63)

Desde una postura emancipatoria, la crítica se extiende al sistema educativo, tarea que resulta difícil debido a la estructura del sistema educativo en Colombia, la cual influye enormemente en la manera como los docentes planean sus clases. Al respecto, un docente dice:

El problema es que siempre estamos pensando en el sistema. El sistema es lo que nos dice el MEN a través de las diferentes directrices: “es que no vamos a poder cumplir nuestro plan de estudios”, “no voy a poder cumplir con la planeación para el periodo”. Y resulta que hay temas, como estos, que son fundamentales; es que un estudiante necesita leer y escribir en toda la adultez y hacerlo bien. (TA, D2, P30)

Desafortunadamente, la importancia que muchas instituciones educativas atribuyen a la prueba ha trascendido a tal punto que la formación de los estudiantes gira en torno a la obtención de buenos resultados. El mismo ICFES (2021) advierte sobre esto:

Es pertinente, entonces, resaltar que esta prueba no busca que se forme a los estudiantes para responderla. Esto quiere decir que no es necesario entrenar a los estudiantes para responder a este tipo de preguntas, sino que las buenas prácticas de enseñanza de la lectura en la escuela, así como una educación de calidad, deben llevar a obtener buenos resultados, y no al revés. (p. 45)

Esto resulta contradictorio, pues el sistema educativo colombiano mide la calidad de las instituciones educativas prácticamente en términos del resultado de las pruebas. La presión del sistema influye en que los docentes de la institución educativa dejen a un lado el propósito formativo de la enseñanza de la lectura crítica por intereses más instrumentales.

No es de extrañar que los estudiantes perciban la enseñanza en la escuela como algo irrelevante para sus vidas. Al respecto, uno de ellos afirma:

Uno entiende que está dentro de una institución y que, muchas veces, solo es con el fin de hacer una actividad, pero también deberían de enfocarse en el aprovechamiento que, como estudiante, le puede dar a ese texto para su vida en general, cosas de más aprendizaje y reflexión que nos ayuden a mejorar nuestra vida diaria. (CA, E11, P2)

Una postura crítica y constructiva de la enseñanza exige una reflexión profunda sobre la pregunta por el “qué” enseñar. Autores como Klafki enfatizan no solo la pertinencia de los contenidos o los temas, sino que además les atribuyen un papel central en la enseñanza y la formación (Roith, 2015), de forma diferente a la enseñanza basada en competencias, donde estos ocupan un lugar secundario. En la didáctica crítico-constructiva los contenidos, incluso, tienen preeminencia sobre los métodos y las estrategias, siendo la selección de los mismos una de las tareas más relevantes de la planeación didáctica.

En relación con la lectura crítica, el abordaje de los contenidos se realiza especialmente a través del trabajo con los textos. En este sentido, la selección de los textos debe efectuarse de tal forma que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes y su emancipación.

Los docentes de la institución utilizan varios tipos de texto: argumentativos, narrativos, expositivos y literarios, de acuerdo con las particularidades de cada asignatura. No obstante, algunos estudiantes perciben que los textos no son pensados para ellos; consideran que, en ocasiones, son bastante extensos y complejos, utilizan un lenguaje técnico y están descontextualizados de la realidad de los jóvenes y adolescentes, como expresa una de las estudiantes:

En mi consideración, los textos que se exponen en las áreas institucionales no son los más favorables, teniendo en cuenta la evolución de las nuevas generaciones y el enfoque con el que ven la sociedad actual. Es difícil sentir interés hacia lecturas escolares que hablan, en su mayoría, de sucesos muy antiguos y arcaicos. (CA, E8, P2)

Sumado a esto, no hay una participación activa de los estudiantes en la elección de los textos: “La verdad, me gustaría [...] que los docentes llevaran a la clase más lecturas, aunque, para ser sincero, creo que en muy pocas ocasiones he tenido la oportunidad de proponer o elegir un texto de mi interés” (CA, E5, P6).

En el análisis didáctico de Klafki se establecen unos criterios que podrían ayudar al docente en la elección de los contenidos, teniendo en cuenta los fines emancipatorios. Algunas preguntas que ayudan a este propósito son las siguientes: ¿qué necesita aprender el estudiante para desarrollar su capacidad de autodeterminación, codeterminación y solidaridad?, ¿qué contenidos son relevantes para los intereses y el contexto del estudiante?, ¿responden los contenidos a sus expectativas presentes y futuras? (Klafki, 1986, p. 66).

Cuando se habla de la primacía de los “fines u objetivos pedagógicos” y los contenidos, en ningún caso se quiere indicar una subvaloración del método. La relación entre estos no es jerárquica sino de orden lógico: para establecer los métodos, es necesario partir de unas decisiones previas sobre contenidos y fines (Klafki, 1991).

Para la didáctica crítico-constructiva, “el método de enseñanza es *el conjunto de formas de organización y de realización de la enseñanza y aprendizaje dirigidas a los fines de que se trate*” (Klafki, 1986, p. 74). A partir de esta definición, se puede reconocer el carácter dialógico de la relación enseña-aprendizaje. El método es asunto no solo del profesor, sino también de los educandos, y la manera en que aprenden, es decir, los métodos, no son simplemente el repertorio de estrategias del docente que utiliza magistralmente en la enseñanza; por el contrario, son el resultado del análisis y la autocrítica de las propias prácticas educativas, con intención de descubrir las formas más adecuadas de enseñar, en coherencia con “los estilos de aprendizaje” de los estudiantes.

Estos reconocen que se han hecho esfuerzos para fortalecer la lectura crítica en la institución, pero también opinan que estos no son suficientes. Dice uno de ellos: “En muchas ocasiones, los docentes no se enfocan en mejorar esos aspectos, dejándolos pasar con el tiempo, y esto genera un daño significativo a la hora de enfrentarnos a

grandes textos” (CA, E3, P5). Otro comenta: “Lo básico y un poco de corrección de las evaluaciones para saber cuáles eran los errores” (CA, E2, P5).

Esto significa que no existe una adecuada reflexión sobre el proceso de aprendizaje de la lectura, especialmente sobre el método, dado que se implementan acciones, pero estas no son eficaces y no atienden las dificultades específicas que tienen los estudiantes.

En el análisis didáctico, un factor esencial que se debe tener en cuenta es el contexto de los estudiantes. El efecto que este tiene sobre el aprendizaje es evidente; lo que aprenden y cómo lo aprenden está mediado por su entorno sociocultural (Vygotsky, 1995, p. 44).

Para la pedagogía crítica, el hombre debe ser pensado en contexto, pues es en el entorno del individuo donde se generan las condiciones que reprimen o potencian su libertad; de allí que sea imperativa una lectura crítica del contexto (Muñoz Gaviria, 2018). Esta actitud crítica frente a la realidad personal y social es condición de posibilidad para la transformación del contexto.

Tener en cuenta el contexto de la institución educativa es primordial en la planeación didáctica. La escasa formación de los padres y los pocos hábitos de lectura que desarrollan con sus hijos son factores decisivos en el aprendizaje de la lectura crítica. Los estudiantes carecen de un referente en la familia que influya en el fortalecimiento de la lectura. A propósito, un docente opina lo siguiente:

Lo otro que encuentra uno es el bajo nivel de escolaridad de los padres en el contexto donde estamos, y eso influye, en cierta manera, en esa motivación de los estudiantes —¿de acuerdo?—, en el acompañamiento que hacen los padres a los chicos. (T, D2, P8)

Actualmente, una de las cosas de las que más se quejan los docentes es la falta de interés de los estudiantes: “Cuando se abordan al menos la lectura y el tema de la literatura, los estudiantes expresan abiertamente que no les gusta leer, no les llama la atención, no les apasiona, les da pereza, les da sueño, hay apatía” (TA, D2, P7). En este mismo sentido, un estudiante afirma:

Personalmente, la pereza y la falta de concentración: no soy una persona muy hábil para concentrarme en medio de una lectura y no es mi pasión; generalmente, cuando leo textos muy largos, lo hago porque es un deber o porque hay un trabajo y una nota detrás de esto. (CA, E1, P4)

La planeación de la enseñanza exige la reflexión continua y profunda sobre las prácticas docentes para identificar sus fortalezas y debilidades y tomar decisiones pertinentes al respecto; en otras palabras, es hacer conciencia de los problemas propios del aula y plantear soluciones mediante la investigación y el diálogo entre teoría y práctica, que haga posible “una praxis diferente, de una escuela más humana y democrática y de la enseñanza correspondiente, así como nuevas formas de cooperación entre la ‘praxis’ y la ‘teoría’” (Klafki, 1986, p. 42).

Cuando no se hace una adecuada reflexión sobre las prácticas de enseñanza, se propicia la desarticulación entre las prácticas docentes, las exigencias sociales

y los intereses de los estudiantes. Esto quiere decir que la planeación didáctica no responderá a las necesidades concretas de los estudiantes para su desarrollo individual y social.

Conciencia de sí

La categoría emergente “conciencia de sí” se relaciona con el objeto de investigación en la medida en que perfila como ideal formativo de la enseñanza de la lectura crítica la emancipación de los estudiantes. La conciencia de sí corresponde a la capacidad de valerse de la propia razón para decidir libremente la forma de ser y estar en el mundo. Esta categoría es relevante para la investigación porque pone en tensión lo que pretende el sistema, el propósito de la enseñanza de la lectura crítica en la institución, y la formación de sujetos críticos y autónomos.

Esta categoría se configura a través de la interacción de varios elementos, tales como el pensamiento autónomo, la intención comunicativa de los autores y la crítica a la ideología.

El análisis de la información evidencia cierta aproximación teórica por parte de los docentes con respecto a la finalidad de la lectura crítica y las capacidades que pretende desarrollar. Existe un reconocimiento, por ejemplo, del pensamiento autónomo y crítico como una característica distintiva del lector crítico: “En definitiva, cuando un lector lee críticamente, es capaz de proponer una posición —cierto—, asumir una posición frente al texto y ponerla en consideración frente a los demás” (TA, D2, P2).

La percepción de los estudiantes muestra una incoherencia entre lo que debería ser la enseñanza de la lectura crítica y las prácticas concretas de enseñanza. Una de las estudiantes encuestadas afirma lo siguiente:

Muchos [docentes] solo se preocupan por el hecho de saber cuál es el tema del libro y ya; no hay un más allá, una actividad que aporte. En muchos casos, los estudiantes son obligados a elegir un libro, leerlo y aprender para responder preguntas, lo que te dará una nota, y no creo que sea correcto. Solo te enseñan a memorizar cuantas hojas sean posibles y repetirlas sin ningún sentido o reflexión de esas páginas. (CA, E11, P5)

Una educación que promueva la autonomía y la conciencia de sí requiere pensar en alternativas que trasciendan prácticas de enseñanza tradicionalistas desconectadas de la realidad de los estudiantes. En este orden de ideas, la didáctica crítico-constructiva de Klafki proporciona un horizonte teórico, metodológico y teleológico para planear la enseñanza desde la autodeterminación, la codeterminación y la solidaridad. También implica la crítica a la ideología, que, en el caso específico del interés investigativo de este artículo, se puede extender a la crítica de las intencionalidades e intereses ocultos, hegemónicos o no, que subyacen en el sistema educativo y en los contenidos que se enseñan. Por eso, la propuesta de Klafki (1986)

pretende capacitar a todos los niños y jóvenes, así como a todos los adultos, para una creciente autodeterminación, codeterminación y solidaridad en todas las

dimensiones de la vida, y al mismo tiempo toma en cuenta que la realidad de las instituciones educativas no corresponde a menudo al mencionado objetivo, por lo que los necesarios procesos de cambio dirigidos a una reforma permanente sólo pueden impulsarse con un esfuerzo de democratización de toda la sociedad en el que habrá de afrontar fuertes resistencias y contracorrientes sociopolíticas. (p. 42)

La autodeterminación, como su nombre lo indica, es la capacidad de elegir libremente la forma de ser y estar en el mundo; significa no ser determinado por ideologías o poderes hegemónicos; implica ser consciente de los intereses o motivaciones de los sistemas dominantes y, de esta manera, evitar ser moldeado o manipulado por ellos. Al respecto, Klafki (1990) plantea

la autodeterminación racional, la cual presupone o incluye la emancipación frente al dominio ajeno; como capacitación para la autonomía, para la libertad de pensamiento propio y de decisiones morales igualmente propias. Por esto, principalmente la *autoactividad* es la forma central de ejecución de todo el proceso educativo. (p. 109)

La codeterminación y la solidaridad resaltan el aspecto social de la emancipación, pues una propuesta crítica como la de Klafki implica ser también conscientes de la situación del otro y de la necesidad de la cooperación mutua para lograr una verdadera transformación social. El desarrollo de la conciencia de sí es condición de posibilidad para el desarrollo de una conciencia social que asuma una posición crítica frente al estado de las cosas, con la firme convicción de que la realidad es transformable, que se puede pensar en formas mejores de ser o estar en el mundo, no solo para sí mismo, sino también para los demás.

La finalidad de la enseñanza de la lectura crítica desde una didáctica crítica concibe la planeación didáctica en términos del desarrollo de la autonomía, la libertad y la responsabilidad con el otro. El aprendizaje de ciertos contenidos y los buenos resultados en las pruebas externas constituyen fines secundarios, ante los cuales un estudiante que desarrolle la conciencia de sí tendrá más herramientas para afrontarlos.

Conclusiones y recomendaciones

La enseñanza de la lectura crítica resulta fundamental para la formación en la autonomía y la emancipación. Alcanzar estos fines formativos constituye una tarea difícil si se piensa únicamente la lectura crítica en términos de competencias y de los resultados de las pruebas nacionales.

Los resultados de la investigación muestran que el enfoque principal de la enseñanza de la lectura crítica en la Institución Educativa Baltazar Salazar apunta al desarrollo de competencias y a la obtención de buenos resultados en las pruebas estandarizadas y no tanto al desarrollo de la capacidad de emancipación y la conciencia de sí.

En cuanto al nivel de lectura crítica, los estudiantes presentan dificultades no solo en el nivel crítico sino en los demás niveles de lectura (literal e inferencial), siendo el nivel crítico en el que más dificultades presentan.

Esto sugiere que las acciones y estrategias implementadas por la institución no han sido eficaces para mejorar el desempeño de los estudiantes en lectura crítica. De este modo, se hace necesaria una adecuada autoevaluación frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La comprensión del sentido de la enseñanza de la lectura crítica en la institución hace posible realizar, desde la didáctica crítico-constructiva, algunas reflexiones que ayuden a pensar la enseñanza de la lectura crítica en términos de la formación de lectores críticos, autónomos y libres.

La finalidad de la didáctica con un énfasis crítico es ubicar la emancipación en el centro de los procesos de enseñanza y, a partir de allí, organizar los demás elementos de la planeación, entre ellos los objetivos, los contenidos, los métodos y las competencias.

Referencias

- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (32), 113-132.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Colunga Santos, S., García Ruiz, J. y Blanco Colunga, C. J. (2013). El docente como investigador y transformador de sus propias prácticas. La investigación-acción en educación. *Transformación*, 9(1), 14-23.
- Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación* (Trad. S. Mastrangelo, 18ª ed.). Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método I* (Trad. A. Agud Aparicio y R. de Agapito, 8ª ed.). Ediciones Sígueme.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2021). *Marco de referencia de la prueba de Lectura Crítica Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro*. Dirección de Evaluación, ICFES. https://www.icfes.gov.co/documents/39286/1252696/31+Mayo_Marco+de+referencia+-+M%C3%B3dulo+Lectura+Crítica+Saber+11+TyT+Pro++2021.pdf
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2022). Reporte de resultados por aplicación del Examen Saber 11º para establecimientos educativos.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2023). *Guía de orientación grado 11.º: Lectura crítica*. https://www.icfes.gov.co/documents/39286/25908223/Guia_PC-LecturaCritica-11-2.pdf
- Katayama Omura, R. J. (2014). *Introducción a la Investigación Cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/559>
- Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. *Revista de Educación*, (280), 37-79.

- Klafki, W. (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista de Educación*, (291), 105-127.
- Klafki, W. (1991). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Revista Educación y Pedagogía*, 2(5), 85-108.
- Lahuerta Galán, J. y Pujol Vila, M. (1996). El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario. En C. Segoviano (Coord.), *La enseñanza del léxico como lengua extranjera: Homenaje a Anton e Inge Bemmerlein* (pp. 117-129). Iberoamericana Vervuert.
- Muñoz Gaviria, D. A. (2018). Corrientes pedagógicas críticas: propuestas educativas y formativas para la emancipación humana. *Kénoxis*, 6(11), 46-67. <https://doi.org/10.47286/23461209.141>
- Muñoz Gaviria, D. A. y Runge Peña, A. K. (2021). La perspectiva epistemológica socio-crítica en la ciencia crítica de la educación: La educación como transformación y la formación como emancipación. *Revista Kavilando*, 13(2), 253-264.
- Paredes Oviedo, D. M. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, (47), 31-47. <https://doi.org/10.17227/01212494.47pys31.47>
- Roith, C. (2015). Transiciones en el pensamiento pedagógico de Wolfgang Klafki: de la *Geisteswissenschaftliche pädagogik* a la teoría crítico-constructiva de la educación. *Con-Ciencia Social*, (19), 159-166.
- 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.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (Trad. M. M. Rotger). Ediciones Fausto.
- Zuleta, E. (2017). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Ministerio de Cultura - Biblioteca Nacional de Colombia.