



ENSEÑAR A LEER EN LAS ASIGNATURAS: REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA COMPRENSIÓN CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN MEDIA COLOMBIANA

TEACHING TO READ IN SUBJECTS: A SYSTEMATIC REVIEW OF CRITICAL UNDERSTANDING IN COLOMBIAN HIGH SCHOOL EDUCATION

Claudia Patricia Farfán Castillo¹

Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá
Colombia
cfarfan53@unisalle.edu.co

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos²

Universidad de La Salle, Bogotá
Colombia
mygutierrez@unisalle.edu.co; yolimagr@yahoo.es

Resumen

En esta revisión sistemática se analiza la implicación del concepto de comprensión crítica en investigaciones relacionadas con la enseñanza de la lectura en asignaturas de Educación Media en Colombia. Se seleccionaron 51 investigaciones publicadas en los últimos ocho años mediante criterios de elegibilidad de género discursivo, contexto geográfico y temporalidad. La revisión sistemática consistió en el análisis textual discursivo de 8 artículos científicos y 43 tesis de maestría y doctorado. Los resultados revelan la preeminencia de problemas relacionados con comprensión lectora, lectura crítica y formación de lectores. Se identifica, por una parte, contribuciones de orden teórico, pedagógico y didáctico derivadas de problemáticas específicas en el contexto actual de la Educación Media y por otra, la importancia de enseñar a leer desde distintas asignaturas; sin embargo, la implicación de la comprensión crítica es difusa y ambivalente, así como su relación con los géneros textuales recurrentes en cada área de conocimiento. Se concluye que es necesario desarrollar investigaciones situadas en la educación media colombiana para repensar con profesores de diferentes asignaturas, propuestas didácticas que permitan poner en evidencia la comprensión crítica desde la relación con diferentes géneros textuales en el marco de estrategias de formación de maestros disciplinares.

Palabras Clave: Comprensión crítica - Comprensión lectora - Lectura crítica - Formación de lectores - Educación media

Abstract

The implication of the concept of critical understanding in research related to the teaching of reading in secondary education subjects in Colombia is analyzed in this systematic review. Fifty-one researchings published in the last eight years were selected using eligibility criteria of the discursive genre, geographical context, and temporality. The systematic review was based on the discursive textual analysis of 8 scientific articles and 43 master and doctoral theses. The results reveal the preeminence of problems related to reading comprehension, critical reading, and reader training. On the one hand, theoretical, pedagogical, and didactic contributions derived from specific problems in the current context of Secondary Education are identified, and on the contrary, the importance of teaching reading from different subjects; however, the implication of critical understanding is diffuse and ambivalent, as well as its relationship with the recurrent textual genres in each area of knowledge. To sum up, it is necessary to develop research located in Colombian secondary education to rethink, with teachers of different subjects, didactic proposals that allow to reveal critical understanding from the relationship with different textual genres within the framework of disciplinary teacher training strategies.

Keywords: Critical comprehension - Reading comprehension - Critical reading - Reader training - Secondary education

Recepción: 30-03-2022

Aceptación: 20-09-2022

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la Educación Superior, la enseñanza de la lectura en las disciplinas tiene una mayor tradición y avance con respecto a la enseñanza de la lectura en las asignaturas de la Educación Media. No obstante, la convergencia de estudios recientes hace visible la declaración de un lugar de enunciación para enseñar a leer en las asignaturas en contextos educativos formales (Carlino, 2003; López-Bonilla, 2013; Navarro & Revel Chion, 2021; Natale & Stagnaro, 2018).

Se trata de un acervo de investigaciones que muestran las implicaciones de distintas variables relacionadas con procesos cognitivos, situaciones comunicativas, estrategias y aspectos emocionales que informan sobre necesidades y dificultades en las relaciones con los textos que se leen en diferentes áreas de conocimiento. En el contexto actual de la Educación Media en Colombia, se suelen implementar, por una parte, prácticas de enseñanza de la lectura en el marco de planes lectores, de área o de aula y, por otra, cursos, talleres y asesorías enfocadas para docentes disciplinares interesados en incorporar el trabajo con la lectura en sus asignaturas.

Es importante diferenciar las asignaturas escolares de las disciplinas académicas. Las asignaturas forman parte del currículo prescrito para los diferentes niveles educativos, especialmente a partir de la educación secundaria, que es cuando se delimita claramente el contenido del currículo, el cual se desprende de los distintos campos disciplinares. Las disciplinas se caracterizan por sus objetos de estudio, sus teorías y conceptos propios y especializados, los cuales son producidos por una comunidad científica con audiencias particulares. “Pertener a una comunidad disciplinar implica también compartir una base intersubjetiva que permite determinar las metas de investigación y los métodos para cumplirlas, los enfoques y los procedimientos, así como las formas de juzgar los resultados” (López-Bonilla, 2013, p.384).

Este trabajo tiene como propósito analizar en investigaciones desarrolladas en la Educación Media colombiana, qué implicación tiene el concepto de comprensión crítica cuando se enseña a leer desde las asignaturas. Por ello, se revisan las contribuciones de investigaciones, principalmente artículos y tesis de maestría y doctorado realizados entre 2014 y 2021. A pesar de ser escasos los estudios en dicho nivel, en las 51 investigaciones seleccionadas se destacan los esfuerzos que hacen docentes de instituciones educativas estatales y privadas en torno a prácticas de enseñanza de la lectura en áreas distintas al lenguaje.

En este contexto, presentaremos en primer lugar, el marco referencial basado en una síntesis conceptual de la literacidad en las asignaturas, la lectura y su comprensión crítica

y las características y exigencias de los géneros textuales; para luego, sustentar el marco metodológico y de este modo, dar a conocer los principales resultados y su discusión; finalmente, propondremos las conclusiones.

1. Marco referencial

1.1. La literacidad en las asignaturas

A medida que el estudiante avanza de la Educación Básica Secundaria hacia la Educación Media³ debe comprender los conocimientos propios de nuevas asignaturas. Así, el desafío de apropiarse de asignaturas, tales como: Filosofía, Cálculo, Química, entre otras, exige al profesor pensar en qué y cómo enseñar. Por tanto, la “literacidad en las asignaturas se enfoca en las estrategias para comprender los textos” (López-Bonilla, 2013, p.388).

Además, la literacidad en las asignaturas plantea múltiples cuestiones: ¿quién debe ocuparse de la lectura y la escritura de los estudiantes?, ¿cómo se comprenden los discursos y prácticas de lectura de las disciplinas?, ¿qué prácticas de enseñanza de la lectura se privilegian? (Navarro & Revel Chion, 2021). Estos y otros interrogantes forman parte del desafío de construir identidades en los modos como profesores y estudiantes asumen estos discursos en la vida académica.

Esta apropiación de las identidades y prácticas en la enseñanza de las asignaturas llevó a implementar algunas propuestas en las que los estudiantes en clase de Historia, por ejemplo, asumen el rol de un historiador (Moje, 2010). Allí no prevalece la memorización de hechos y de fechas, sino la identidad de un lector que se va construyendo en la relación con ciertos propósitos y características discursivas de los textos. Sin duda, para un estudiante implica un proceso de comprensión paulatino y complejo, lo cual supone tener éxito y ser reconocido como inteligente y capaz.

Estos atributos señalan, por una parte, cuestionamiento frente a las representaciones sociales de los textos, sus lectores y autores, y por otra, el desafío que tiene el maestro disciplinar en el desarrollo de habilidades y competencias propias de géneros específicos o recurrentes en las asignaturas. En este punto, la literacidad de las asignaturas se diferencia de la literacidad disciplinar en que el profesor especialista en la disciplina busca que los estudiantes logren el “aprendizaje profundo” de los conocimientos disciplinares y sus epistemologías para transformar y producir nuevo conocimiento (López-Bonilla, 2013; Moje, 2021).

Por lo anterior, se destaca la relevancia de la escuela en brindar al estudiante, las herramientas necesarias para que puedan acercarse a las comunidades disciplinares, sus discursos e identidades a través de representaciones de las disciplinas denominadas asignaturas.

1.2. La lectura y su comprensión crítica

Esta investigación se pregunta por la implicación del concepto de comprensión crítica en las distintas asignaturas, debido a que está permeado por las diversas concepciones de los docentes en sus prácticas lectoras, lo cual hace que su noción sea compleja y ambigua. Adicionalmente, la tendencia mundial nos está refiriendo, no solo la presencia expedita de las tecnologías y las tensiones o potencialidades comunicativas que genera, sino también nos está llevando a preguntarnos por cuáles son los roles que están asumiendo los lectores y autores, qué usos y formas de lectura están dando a cada género a través de las pantallas, en cada disciplina del saber y en cada comunidad social, según sus necesidades y circunstancias.

De manera particular, en la investigación educativa predominan aproximaciones a la comprensión lectora de orden lingüístico, psicolingüístico y sociocultural (Cassany, 2008); en las investigaciones recientes se mantiene una perspectiva psicolingüística (leer es comprender, es decir, elaborar significados no explícitos o inferencias) y sociocultural (leer es una práctica letrada y una tarea social, es decir, el acto de leer implica roles, identidades, contextos situados, etc.). La tesis de fondo en estas tendencias con sus matices en el abordaje es el arribo a un ciclo dinámico en el cual el lector y el autor integran su experiencia vital, sus expectativas, circunstancias e intereses. La presente investigación acoge las literacidades desde su carácter interactivo (Barton & Hamilton, 2004); asumimos las literacidades como prácticas ciudadanas, políticas e ideológicas que reconocen la multimodalidad de textos, contextos y formas de alteridad e interacción con lo Otro (persona, cultura y comunidad) y, en ese sentido, sus relaciones con los poderes manifiestos en los sujetos, sus discursos y prácticas.

En el escenario de la Educación Media se han realizado múltiples discusiones en torno a estrategias de lectura que se están ensayando para construir los significados implícitos y explícitos, formas de pensamiento y convenciones preestablecidas por tradiciones disciplinares, modelos hegemónicos, etc. y cuáles son sus efectos en el aprendizaje y la comprensión crítica. Compartimos con Cassany (2005) que: “Lo crítico ha recorrido numerosas disciplinas en las últimas décadas: filosofía, pedagogía, antropología, lingüística, educación, [...]. No siempre son claras las fronteras entre unas y otras y tampoco se ha usado este adjetivo con el mismo significado, propósito o contexto” (p.32).

Por tanto, necesitamos entender los desafíos del desarrollo de una comprensión crítica, sus categorías correlacionales y las formas de desentrañar las diversas intenciones de los textos que circulan en diversas modalidades y en escenarios como la calle, los periódicos, la prensa y las redes. En este sentido, el propósito de resignificar el concepto

de comprensión crítica exige acercarse a este y evidenciar la importancia de la dimensión didáctica como aspecto micro del currículo que obedece a una tradición curricular y a una necesidad de la escuela y de las diferentes asignaturas.

1.3. Características y exigencias de los géneros textuales

En las distintas áreas de conocimiento escolar se construyen géneros discursivos orales, escritos o multimodales con una base lingüístico-discursiva representada en recursos léxicos, semánticos, pragmáticos y ciertos propósitos retóricos ligados al contexto donde ocurren o se desarrollan. En consecuencia, los géneros textuales se postulan como modos de organización del currículo y de distintas propuestas pedagógicas y didácticas en contextos educativos escolares y extraescolares (Gutiérrez-Ríos & Hernández Rincón, 2021). Por ello, surgen preguntas tales como: ¿para qué la educación preescolar, básica y media requiere comprender la existencia del género discursivo?; y si es un aprendizaje fundamental: ¿cómo enseñar la lectura en las asignaturas con géneros discursivos? Sin duda, para intentar responder estas preguntas es importante acercarnos a la naturaleza del género discursivo, al respecto Bajtín (1985) afirma:

Nos expresamos únicamente mediante géneros discursivos, es decir, que todos nuestros enunciados poseen unas formas típicas para la estructuración de la totalidad, relativamente estables. En la práctica utilizamos los géneros discursivos con seguridad y destreza, aun cuando teóricamente no sepamos de su existencia. (1985, p. 267) (El subrayado es nuestro)

Hemos subrayado las expresiones “únicamente”, “formas típicas” y “relativamente estables”, con el fin de profundizar en estas. Un rasgo característico del repertorio de géneros discursivos escritos, orales y multimodales (ensayo, exposición oral, podcast, entre otros) es su uso en diversos contextos formales e informales, lo cual significa que permanentemente estamos valiéndonos de su carácter dinámico y adaptándonos a su contexto de uso (ecológico).

Otro rasgo relevante se relaciona con las “formas típicas” o ciertos recursos léxicos, semánticos, pragmáticos y propósitos retóricos que hacen reconocible e incluso predecible determinado género discursivo. Por ejemplo: cuando asistimos a una tertulia literaria o a un *stand up comedy* (comedia de pie) identificamos características tipificadas, tales como: un contertulio o un comediante con un micrófono, frente a un público, cada uno con una intencionalidad comunicativa; el primero, leer un texto literario en profundidad y el segundo, entretener o divertir, a partir de experiencias y situaciones cotidianas.

Un último elemento interesante se cifra en la afirmación de que utilizamos géneros “relativamente estables”, lo cual pone de manifiesto que se mantienen ciertas

características del género y otras tienden a cambiar, o bien, pueden situarse o encuadrarse en uno u otro género de acuerdo con su intención comunicativa; este interesante rasgo revela una tensión entre fuerzas centrípetas que buscan mantener lo que ya conocemos y hacemos con el género textual y, fuerzas centrífugas que buscan generar resistencias y crear algo nuevo (Navarro, 2021).

Por tanto, entendemos los géneros textuales como eventos sociales, educativos y profesionales que se repiten y tipifican en clases. Su versatilidad resulta útil para el campo de acción en el aula, al pretender acercarnos a las relaciones entre los sujetos, los saberes y los contextos (Bajtín, 1985; Bazerman, 2012; Navarro, 2021).

2. Marco metodológico

En cuanto al método de investigación, se acudió a las revisiones sistemáticas de la literatura definidas por Sampaio y Mancini (2007) como adecuadas para lograr la comprensión de un tema en particular, basado en la extracción de datos de un conjunto de estudios sobre el tema. El estudio de los textos se realizó mediante la estrategia de análisis textual discursivo que consiste en develar los sentidos encubiertos en los discursos de los docentes como una experiencia autoorganizada de producción de nuevos conocimientos (Morales & Galiazzi, 2011).

Se partió de la técnica matricial basada en el diseño de una matriz en Excel Office 365, con el fin de facilitar la organización de la información y yuxtaponer los elementos estructurales de la investigación (problema, objetivos, categorías conceptuales, resultados y conclusiones). La dinámica de análisis que determinó el metatexto se describe como mixta, en la medida que parte de unas categorías *a priori*, pero se desarrolla y transforma en el proceso de lectura para configurar unas categorías emergentes.

Se realizó una investigación cualitativa de carácter documental a través de revistas indexadas en el sistema colombiano Pubindex y el regional Latindex, así como también en varios repositorios de universidades nacionales que cuentan con programas de doctorado y maestría en Educación. El corpus analizado estuvo conformado por 8 artículos científicos y 43 tesis de maestría y doctorado. El siguiente cuadro es una representación del corpus y del análisis por categorías de este trabajo de revisión.

Tabla 1

Corpus de universidades y ubicación de las investigaciones según categorías de análisis

Universidad	Comprensión lectora	Lectura crítica	Formación lectora	Total
Universidad Distrital Francisco José de Caldas	3	2	5	10
Universidad de la Sabana	5	5		10
Universidad de Antioquia		5		5
Universidad de la Salle		5		5
Universidad del Norte	3			3
Universidad Tecnológica de Pereira	3			3
Universidad de los Andes				
Universidad Católica de Manizales	1	1		2
		1	1	2
Universidad Pedagógica Nacional			2	2
Universidad Santo Tomás				
Revistas Indexadas		1		1
	4	4		8
Total	19	24	8	51

Los criterios para la selección de estos documentos fueron tres: 1) de orden geográfico: problematizar el contexto local y nacional, con el fin de identificar investigaciones relacionadas con la formación de lectores críticos en Educación Media colombiana; 2) tipo de fuente: privilegamos tesis doctorales, tesis de maestría y artículos científicos por tratarse de investigaciones con alto reconocimiento en el ámbito investigativo, que han sido ampliamente valoradas y legitimadas en las comunidades académicas, y 3) temporalidad: se propendió por la indagación de los últimos ocho años, con el fin de advertir cambios recientes.

3. Resultados

En términos generales, los resultados de esta revisión sistemática sobre la implicación del concepto de comprensión crítica en investigaciones sobre la enseñanza de la lectura

en asignaturas de Educación Media en Colombia revelan la preeminencia de estudios en tres grandes áreas: la comprensión lectora, la lectura crítica y la formación de lectores, y en estas subyace una noción difusa y ambivalente de la comprensión crítica. Esto contrasta significativamente con las expectativas y esfuerzos de las instituciones educativas y profesores respecto a la preparación de lectores críticos que transitan a la vida laboral, técnica, tecnológica o profesional.

3.1. Estudios relacionados con la comprensión lectora

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

Respecto a la comprensión de textos expositivos (Gámez & Coronado, 2018; Iglesias, 2016), plantean el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas aplicadas para la planificación, activación de conocimientos previos, uso adecuado de las claves del texto, apunte de comentarios y preguntas, reconocimiento de ideas principales, formulación de hipótesis, monitoreo, elaboración de mapas y evaluación en ambientes b-learning y con enfoque comunicativo. La comprensión de textos argumentativos como el ensayo (Cortés, 2017; Ontibón, 2018) y narrativos (Burray & Silva, 2016) se orienta a fortalecer el pensamiento crítico y reflexivo. Otras investigaciones interesadas en la comprensión lectora buscan favorecerla con modelos de aprendizaje significativo (Hernández, 2016), con la transformación de las prácticas pedagógicas (Amórtegui et al., 2016; Aponte, et al., 2019; Forero et al., 2018), con el uso de estrategias metacognitivas (Patiño, 2018) y con procesos de lectura mediados por las tecnologías digitales (Romero & Santos, 2019).

Estas investigaciones conciben la comprensión lectora como un proceso a través del cual el lector construye el significado del texto. Se trata de una interacción del lector con distintas tipologías textuales (narrativa, expositiva, argumentativa, etc.). Esta tipificación o generalización es controversial y requiere una discusión amplia, dado que los criterios empleados para establecer estas tipologías tienen ventajas y limitaciones. Si bien, son fáciles de enseñar y aprender por sus denominaciones y rasgos acotados y favorecen la enseñanza de la escritura como objeto, no sirven para producir géneros académicos complejos, ni para enseñar cómo adecuarse a los contextos culturales y situaciones de uso debido a sus características restringidas, por ejemplo: no incluyen para qué se escribe,

para quién, en qué tiempo y contexto, cómo circula el texto, con qué otros textos y roles sociales se vincula, qué recursos lingüísticos, semióticos y multimodales son típicos, qué partes tiene el texto y qué se hace con cada una de estas (Navarro, 2021).

En general, este corpus de investigaciones revela, por una parte, que, en el campo de la educación prevalece esta tendencia a desarrollar la comprensión lectora asociada al conocimiento de la tipología textual. Se trata de la noción de texto desde una perspectiva estructuralista que clasifica al texto o discurso de acuerdo con cierta tipificación. Por otra parte, se evidencia un mayor énfasis en los procesos cognitivos que en los emocionales respecto a la relación del lector con el texto, es decir, el desarrollo de procesos mentales, que conducen a una comprensión del texto posibilita construir y reconstruir significado. Esta construcción requiere un conocimiento previo conceptual relacionado con el conocimiento del mundo que tiene el sujeto y un conocimiento previo letrado relativo al código escrito (Goodman, 1982). Además, predomina el diseño de estrategias didácticas para favorecer el proceso de comprensión lectora, por ejemplo: “La planeación y el desarrollo de una secuencia didáctica, que aborda temas significativos para los estudiantes, es viable y eficaz cuando se quieren trabajar temas como la comprensión de textos argumentativos” (Sánchez & Zamora, 2017, p.6).

Es importante señalar que la noción de tipo textual ha sido superada por la de género discursivo debido a que se caracteriza por los objetivos comunicativos que persigue, lo cual hace que sea reconocido por las comunidades de uso. Además, se vincula a las necesidades de las distintas esferas sociales y se transforma con los cambios sociales e históricos, de ahí su relativa estabilidad y su mayor nivel de complejidad. Por tanto, la comprensión lectora subraya la visión del acto lector como una habilidad de tipo cognitivo a desarrollarse en estudiantes de los diferentes niveles académicos y en cualquier asignatura.

3.2. Estudios relacionados con la lectura crítica

En esta categoría, las investigaciones relacionadas con la lectura crítica están enfocadas a que los estudiantes desarrollen una mirada cuestionadora de las situaciones sociales, económicas, políticas y culturales que generan inequidad en esos niveles del entramado social (Amaya & López, 2017; Alonso et al., 2014; Ardila et al., 2014; Ariño et al., 2018; Avendaño, 2016; Bernal et al., 2014; Calderón et al., 2019; Céspedes, 2014; Cuervo, 2018; Franco & Montoya, 2021; Garay, 2020; González, 2020; Gordillo et al., 2018; López & Henríquez, 2019; Lozano, 2015; Mesa, 2018; Mosquera, & Rojas, 2021; Pineda et al., 2019; Rocha, 2016; Salamanca et al., 2017; Salcedo, 2016; Simanca, 2015; Toloza et al., 2013; Villa, 2015). La lectura crítica está sustentada en el universo propio del autor, por tanto, el lector entabla un diálogo con este incorporando su mundo interpretativo. Esta interacción activa la potencialidad hipotética o conjetural de su pensamiento para

proponer nuevas rutas interpretativas derivadas de este diálogo. De este modo, crea las condiciones para asumir otras posturas argumentadas frente al asunto en cuestión y así trascender la libre opinión.

En este orden de ideas, Bernal et al. (2014) y otros autores (Ariño et al., 2018; Avendaño, 2016; Garay, 2020; Mosquera & Rojas, 2021; Pineda et al., 2019; Salamanca et al., 2017) coinciden en que, los docentes vinculan situaciones educativas problemáticas a sus intereses investigativos, con el fin de analizarlas con rigor crítico y transformarlas mediante prácticas relacionadas con la lectura crítica. Así también, Ardila et al. (2014) y otros autores (Calderón et al., 2019; González, 2020; Gordillo et al., 2018; Simanca, 2015) plantean la necesidad de que los maestros de Educación Media logren mayor conciencia de la formación de estudiantes que lean críticamente la escuela. A partir de lo anterior, se infiere que las investigaciones recientes revelan una preocupación por la formación de lectores críticos, articulada a las problemáticas que rodean los entornos escolares.

En las prácticas de enseñanza para la lectura crítica se presentan también investigaciones interesadas, particularmente, por la modalidad de lectura digital (Cuervo, 2018; Franco & Montoya, 2021; Montaña, 2016; Mesa, 2018), destacándose el trabajo consagrado a la comunidad virtual de aprendizaje en lectura crítica (Villa, 2015). Así, se da importancia a otras materializaciones del texto. Por ejemplo, la investigación de Alonso et al. (2014) se centró en indagar en la Educación Media cómo se forman lectores críticos a partir del artículo de opinión, por ello, llama la atención sobre:

[...] la posibilidad de conocer la diversidad de voces y puntos de vista que estos ofrecen sobre los diferentes temas de la realidad nacional e internacional, temas que pueden abordarse de manera crítica y dialógica con los estudiantes de este nivel educativo. (Alonso et al., 2014, p.1)

La literatura relacionada con las prácticas de enseñanza para la lectura crítica desde las Tecnologías de la Informática y la Comunicación (TIC) también muestra la relevancia del desarrollo del pensamiento crítico en los lectores, capaz de cuestionar la información que circula en los medios de comunicación masiva o a través Internet, y propone cultivar una mirada diferente sobre los contextos de convivencia cotidiana, ignorados frecuentemente (Amaya & López, 2017; López, & Henríquez, 2019; Lozano, 2015). Particular énfasis recibe una lectura, desde el enfoque de género, de la forma en como es presentada e instrumentalizada la mujer en las marcas comerciales publicitarias.

[...] el lector joven de la educación media -con la acertada intervención del maestro- puede estar en capacidad de identificar diversos puntos de vista en el decir de la publicidad y las marcas: podrá contra argumentar, detectar dobles sentidos en la representación que del cuerpo femenino se hace en televisión, formular inferencias y detectar posibles ideologías. (Bernal et al., 2014, p.102)

En general, se identifican desarticulaciones conceptuales y metodológicas respecto a la selección y organización de los contenidos curriculares en las asignaturas y entre las diferentes áreas, lo cual también desarticula las dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales que promueve el currículo (Avendaño, 2016; Céspedes, 2014; Simanca, 2015; Salcedo, 2016; Toloza et al., 2013;). De manera específica, se identificaron en las investigaciones, modos para orientar la relación que se ha de establecerse entre el lector, el texto y su experiencia individual: la práctica de enseñanza busca dotar de sentido el acto de leer, donde el sujeto relacione lo leído con su mundo, su experiencia; que lo leído sea interpretado y le permita al lector construir su subjetividad y asumir conductas humanas (Simanca, 2015, p.46).

Los hallazgos de Avendaño (2016) sobre la exploración de lo que saben los docentes del Área de Humanidades y Lengua Castellana sobre la lectura crítica llegan a esta conclusión: la mayoría de los docentes conciben la lectura crítica de modo parcial y, en algunos casos, desenfocado, puesto que aluden a prácticas interpretativas, a prácticas argumentativas, y descartan los procesos reflexivos, evaluativos, críticos y el ejercicio escritural derivado. Asimismo, se encontraron fisuras en los procesos relacionados con la lectura y escritura, tanto para lengua castellana como para lengua extranjera, las prácticas de biliteracidad y los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional en el grado undécimo de un colegio público de Bogotá y de un colegio de Yopal Casanare, respectivamente (Salcedo, 2016; Salamanca et al., 2017).

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

3.3. Estudios relacionados con la formación de lectores

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

De igual forma, se plantean distintos modos de intervención didáctica para articular, por ejemplo, la literatura y formación de lectores, que conlleve a la idea de la “construcción del individuo como ser cultural” (Pulido, 2016, p.47). Esta mirada, focalizada en la literatura, rechaza una comprensión instrumental de la obra literaria y promueve la reflexión de las experiencias particulares, el diálogo con los escritores y el goce hacia la lectura (Gaviria & Ramírez, 2018). Adicionalmente, en estas investigaciones se presentan distintas estrategias didácticas para mejorar la comprensión crítica -lectura en voz alta y prácticas de lectura crítica que involucran recursos tecnológicos (Cortés, 2018; Vanegas, 2015) y lectura crítica y prácticas socioculturales.

Estas contribuciones reconocen que los sujetos lectores son susceptibles de ser formados como lectores críticos (Barrera, 2015; Rodríguez, 2015), a partir del texto situado sociohistóricamente. En palabras de Cassany (2008), el texto es “un artefacto cultural con propósitos y contexto social, histórico, político y cultural” (p.38), lo que significa que los lectores críticos tienen intereses de la misma índole y el proceso formativo les permite posicionarse ante el texto. Ahora bien, ¿qué tipo de sujeto queremos formar?, ¿qué estrategias utilizar? Estas y otras preguntas indagan sobre las condiciones para formar lectores críticos que sean libres y asuman el problema de la intersubjetividad. Por tanto, la formación ocurre al darse una relación entre unos lectores y otros, entre el lector y el escritor de los textos.

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

CONCLUSIONES

Esta revisión sistemática de un corpus de investigaciones sobre la enseñanza de la lectura en asignaturas de la Educación Media en Colombia aporta nuevos conocimientos a la declaración de un lugar de enunciación para enseñar a leer desde las asignaturas en contextos educativos formales. La convergencia de estudios recientes hace visible que el proceso de enseñanza de la lectura a través de las asignaturas o áreas de conocimiento del currículo prescrito es determinante en el proceso educativo del estudiante. Sin duda, la enseñanza de la lectura en las disciplinas (literacidad disciplinar) en el contexto de la Educación Superior tiene una mayor tradición y avance que la enseñanza de la lectura en las asignaturas (literacidad en las asignaturas) de la Educación Secundaria y

Media, aunque comparten el propósito de diseñar propuestas pedagógicas y didácticas e instrumentar prácticas que garanticen la participación exitosa de los estudiantes.

En las tres grandes áreas identificadas: 1) comprensión lectora, 2) lectura crítica y 3) formación de lectores en la Educación Media colombiana, se pudo evidenciar la preocupación por abordar la lectura en el ámbito académico y, especialmente, aprender los conocimientos de las diferentes asignaturas. Un propósito que subyace a las investigaciones es brindar a los estudiantes herramientas que potencien su aprendizaje y comprensión crítica para que puedan transitar con éxito la Educación Superior, técnica o tecnológica o a la vida laboral. Este interés por el desarrollo del pensamiento crítico, analítico y creativo se evidencia en el diseño, implementación y evaluación de diferentes estrategias y propuestas pedagógicas y didácticas; particularmente, en Matemáticas, Filosofía, Química, Lengua Castellana, Tecnología y Ciencias Sociales, entre otras asignaturas.

De la misma forma, se advierte que el desarrollo de investigaciones relacionadas con la comprensión lectora en la Educación Media presenta una constante preocupación por los resultados de las pruebas censales nacionales e internacionales, aunque son pocas las propuestas pedagógicas que se desarrollan al respecto. De modo particular, buscan que los estudiantes lean críticamente distintos tipos de texto, con el fin de tomar conciencia de la complejidad de los procesos metacognitivos implicados, los cuales van más allá de la información que contienen. El temor al fracaso en las evaluaciones nacionales e internacionales no solo movilizaron a maestros e instituciones a preparar a los estudiantes bajo el supuesto de mejorar la calidad de la educación, sino que también acuñaron la categoría “lectura crítica” en los currículos, planes de área y de aula como consiga, sin mayor discusión acerca de las implicaciones de asumir la lectura en las asignaturas como una necesidad del estudiante, que exige vincularse desde el deseo y la creación de situaciones auténticas de aprendizaje.

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

Estudiosos del género textual (Bazerman & Prior, 2005; López-Bonilla, 2013) plantean que los textos y sus géneros son fundamentales en las disciplinas académicas y argumentan lo disciplinar como campos en permanente movimiento, por tanto, para producir y transformar el conocimiento en torno a sus objetos de estudio requieren formas institucionalizadas de comunicación científica. Las investigaciones optan por textos cuya materialidad y contexto de uso es cercano a sus necesidades e intereses (textos digitales, plataformas digitales, aplicaciones en línea). Por otra parte, algunas investigaciones diseñan configuraciones didácticas para la comprensión de aspectos metacognitivos en la promoción de la lectura, la formación de lectores e intervención en diversos contextos. Estas prácticas lectoras se realizan en el marco de la didáctica de asignaturas, lo cual significa un interés por propiciar la autoformación docente o la formación continua en estrategias que favorezcan la lectura y comprensión de textos.

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Malaver, R.; Ospina Rodríguez, P. & Sánchez Camacho, P. A. (2014). *Aulas prensa. Hacia una lectura crítica de artículos de opinión en la educación media*. [Tesis de maestría, Universidad de La Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/463
- Amaya, D. & López, D. (2017). *Lee la calle, habita la ciudad: Una propuesta didáctica de lectura crítica en la educación media*. [Tesis de maestría, Universidad de la Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/457
- Amórtegui, D.; Garavito, S.; Granados, L.; Guatavita, J. & Guerrero, M. (2016). *Concepciones y transformaciones de las prácticas pedagógicas sobre los procesos de comprensión de lectura en los niveles de educación inicial, básica y media*. [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. <http://hdl.handle.net/10818/26084>
- Aponte, A.; Moncada, D.; Rincón, J.; Ruiz, E. & Torres, A. (2019). *Transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes de la Institución Educativa Departamental*

- Pablo VI del Municipio de Suesca para el fortalecimiento de la lectura inferencial en los estudiantes mediante el marco de la EPC.* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. <http://hdl.handle.net/10818/35630>
- Ardila Medina, C. P.; Pérez Bautista, S. Y. & Villamil Moreno, H. (2014). *Competencias de lectura crítica en internet: estrategia para la educación media.* [Tesis de Maestría, Universidad de la Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/277
- Arias, L. (2020). *Prácticas y hábitos lectores como espacios formativos en la educación media vocacional: una reflexión desde la educación literaria.* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/2922>
- Ariño, R.; Daza, E.; Milián, H. & Soto, M. (2018). *La práctica docente: competencias de lectura y escritura para fortalecer el desarrollo del pensamiento en los estudiantes de la Institución Educativa Roque de Alba del Municipio de Villanueva (La Guajira).* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. <http://hdl.handle.net/10818/35268>
- Ariza Candanoza, I. & Zambrano Rodríguez, J. (2017). *Pedagogía de género como estrategia para mejorar la comprensión y producción de textos en los estudiantes del grado 11º.* [Tesis de maestría, Universidad del Norte]. <http://hdl.handle.net/10584/7687>
- Avenidaño, G. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232. Doi: <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4916>
- Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal.* Siglo XXI Editores.
- Barrera, S. (2015). El texto literario como artefacto histórico. La literatura en la formación de subjetividades políticas en el marco de la enseñanza de la historia reciente. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/960>
- Barton, D. & Hamilton, M. (2004). La literacidad como práctica social. En Zabala, V.; Niño-Murcia, M. & Ames, P. (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas.* (pp. 109-139). Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Bazerman, C. & Prior, P. (2005). Participating in emergent socialiterate worlds. Genre, disciplinarity, interdisciplinarity. En R. Beach, J. Green, M. Kamil y T. Shanahan (Eds.), *Multidisciplinary perspectives on literary research*, (pp.133-178). Hampton Press Inc.
- Bazerman, C. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad.* Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Bernal Martínez, E. E.; Molina Rincón, C. P. & Ospina Ramos, A. L. (2014). *De lo anunciado a lo enunciado: propuesta didáctica para una lectura crítica de anuncios publicitarios,*

- con jóvenes, en el marco del estereotipo corporal femenino*. [Tesis de maestría, Universidad de la Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/268
- Borray, R. & Silva, J. (2016). *De la oralidad a la argumentación: el texto narrativo como pretexto epistemológico* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/3112>
- Calderón, A.; Bogotá, N. & Pinto, J. (2019). *Hacia la lectura crítica: Una mirada reflexiva sobre las prácticas de enseñanza que favorecen los procesos lectores de los estudiantes de la IED la pradera*. [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. <http://hdl.handle.net/10818/25972>
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la Educación Superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 3(2), 17-23.
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y vida*, 26(3), 32-45.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de tinta.
- Cervantes, R.; Gómez, J. & Mendoza, C. (2019). *Transformación de la práctica docente mediante la implementación del enfoque enseñanza para la comprensión, EPC, para fortalecer la competencia comunicativa desde la lectura de los estudiantes*. [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. <http://hdl.handle.net/10818/35988>
- Céspedes, S. (2014). *Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquía]. <http://hdl.handle.net/10495/6964>
- Cortés, J. (2018). *El fenómeno Booktuber y los nuevos tipos de lecturas que se están promocionando*. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/8835/CortesVargasJhonHernando2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cortés, J. H. (2017). *El papel de la opinión en la comprensión del texto argumentativo. Una secuencia didáctica de enfoque sociocultural, para el mejoramiento de la comprensión de textos argumentativos, con estudiantes de grado 11*. [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://hdl.handle.net/11059/7929>
- Cuervo, Y. (2018). *Mejoro mi habilidad comunicativa de lectura con las TIC: un proyecto que permite potenciar el proceso de lectura a través de las TIC y el trabajo interdisciplinario*. [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. hdl.handle.net/10818/33945
- Forero, R.; Rodríguez, A.; Ríos, A. M. & Martínez, J. (2018). *Transformación de la práctica pedagógica orientada al fortalecimiento de la comprensión de lectura en la*

- Institución Educativa Municipal Técnico Luis Orjuela*. [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. <http://hdl.handle.net/10818/33942>
- Franco, M. & Montoya, K. (2021). *Transmediando prácticas de lectura crítica*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. <https://hdl.handle.net/10495/21832>
- Gámez, P. & Coronado, D. (2018). *Lectura de textos expositivos en ambientes b-learning*. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/7955>
- Garay Álvarez, L. (2020). La formación de lectores “críticos” a través de los Planes Lectores (PL) y Proyectos Institucionales de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO). *Revista Educación Las Américas*, 9, 68-80. <https://doi.org/10.35811/rea.v9i0.66>
- García, S. M. (2014). Rol mediador docente en la comprensión de textos. *Enunciación*, 19(2), 252–267. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a06>
- Gaviria, C. & Ramírez, M. (2018). *El papel de la literatura en la generación de pensamiento crítico y reflexivo como resistencia frente al pensamiento hegemónico Literatura: arte y literatura en comunicación* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/107>
- González Rallón, J. I. (2020). *Trascendencia de la lectura crítica para la educación*. [Tesis doctoral, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/31129>
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro y Gómez Palacio. (Eds). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, (pp.13-28). Siglo XXI.
- Gordillo, I.; Sepúlveda, I. & Pacheco, J. (2018). *Transformación de la Práctica Pedagógica para Fortalecer el Pensamiento Crítico en los Estudiantes Actividad Transversal desde la Lectura y Escritura*. [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. <http://hdl.handle.net/10818/34414>
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. & Hernández Rincón, M. (2021). *El género discursivo oral en el currículo escolar. Contribuciones desde comunidades académicas y científicas*. Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP y Alcaldía Mayor de Bogotá -IDEP.
- Hernández, J. (2016). *Logrando aprendizajes significativos a partir de la aplicación de estrategias dinámicas y contextualizadas en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de grado décimo del colegio los tejares*. [Tesis de Maestría, Universidad de los Andes]. <http://hdl.handle.net/1992/13670>

- Herrera, J.; López, R.; Rodríguez, Y. & Petit, E. (2017). Incidencia de los factores en la comprensión lectora de los estudiantes de décimo grado en la Institución Educativa Distrital Madres Católicas. *Escenarios*, 15(1), 85-108.
- Hurtado Ballestas, H. E. (2021). *Una secuencia didáctica basada en pedagogía de géneros textuales para la lectura de textos filosóficos en 10° grado*. [Tesis de maestría, Universidad del Norte]. <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/10279/Tesisformatopdf.73207797.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Iglesias, S. (2016). *La comprensión de textos expositivos de enfoque comunicativo en la educación de jóvenes y adultos*. [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://hdl.handle.net/11059/6562>
- López, B. & Henríquez, L. (2019). *La lectura crítica y la escritura, como fuentes de saber y desarrollo del pensamiento filosófico en contextos interculturales*. [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. <http://hdl.handle.net/10818/35987>
- López-Bonilla, G. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares: Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 383-412.
- Lozano, D. (2015). *Crítica y prosumo: transformación de las representaciones sociales de identidad femenina del discurso publicitario en juventudes escolares* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/2093>
- Medina, M. & de Fátima, I. (2016). Estrategias para el proceso de comprensión lectora en estudiantes de educación media. El fin: la autoevaluación. *Revista Boletín Redipe*, 5(2), 44-54. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/32>
- Mesa, A. (2018). *La transtextualización como estrategia didáctica para potenciar las competencias en lectura crítica en estudiantes del grado once de la Institución Educativa José Prieto Arango (Tarso)*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. <http://hdl.handle.net/10495/12410>
- Moje, E. (2021). Desarrollo de discursos, literacidades e identidades disciplinares: ¿Cuáles es su relación con el conocimiento? G. López-Bonilla, C. Pérez. (Eds), *Discurso e identidades en contextos de cambio educativo*, (pp.67-98). Plaza y Valdés. https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/l%C3%B3pez_bonilla___p%C3%A9rez_fragoso_2021_discursos_e_identidades.pdf
- Montaña, M. (2016). *Narrativa digital y su implicación en la pedagogía de la era tecnológica*. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/3974>
- Moraes, R.; Galiazzi, M. C. (2011). *Análise textual discursiva*. Editora Unijuí.

- Moreno, C. (2019). *La pedagogía de géneros textuales como opción didáctica transversal para el mejoramiento de la comprensión lectora en el ciclo media de la IED Villanueva*. [Tesis de maestría, Universidad del Norte]. <http://hdl.handle.net/10584/10014>
- Moje, E. (2010). Desarrollo de discursos, literacidades e identidades disciplinares: ¿cuáles su relación con el conocimiento? En G. López Bonilla y C. Pérez (Coords.), *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo*, (pp.67-98). Plaza y Valdés.
- Mosquera, T. & Rojas, L. (2021). *Leer para transformar: propuesta pedagógica para fortalecer la lectura crítica en estudiantes de educación media del Colegio Parroquial Adveniat*. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/28161/MosqueraFonsecaTuliaInes2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, F. (25 de septiembre de 2021). *De la tipología a la ecología: una mirada situada y dinámica de la escritura* [Archivo de Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=aYj2oyLrOIQ>
- Navarro, F. & Revel Chion, A. (2021). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Edición digital WAC Clearinghouse.
- Ontibón, E. (2018). *Lectura Crítica de Ensayos en Educación media* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/7943>
- Patiño, M. (2018). *Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés a través del uso de estrategias metacognitivas*. [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/2311>
- Pineda, M.; Sánchez, J. & Orrego, J. (2020). *Comunidades de aprendizaje Integración de la lectura crítica y la producción textual, una apuesta pedagógica de la Institución Educativa La Primavera, de Bello*. [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/2812>
- Plaza Cortés, L. M. (2015). Lectura y comprensión de textos escritos en castellano por estudiantes sordos de educación básica y media. *Enunciación*, 20(1), 39–55. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2015.1.a03>
- Pulido, A. (2016). *Literatura y formación de lectores una experiencia en la media vocacional* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/2773>
- Rocha, Y. (2016). *La lectura crítica: encuentro de subjetividades*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquía]. <http://hdl.handle.net/10495/5266>

- Rodríguez, H. (2015). *Prácticas Literarias Juveniles: Jóvenes, formación y literatura*. [Tesis de Doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/5588/Rodr%C3%ADguezRodr%C3%ADguezHumbertoAlexis2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Romero, S. & Santos, M. (2019). *Translectura: estrategia didáctica para mejorar el proceso lector con elementos transmedia* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/22978>
- Salamanca, M.; Guzmán, L. & Rodríguez, G. (2017). *La práctica reflexiva para cualificar estrategias didácticas en el desarrollo de la competencia lectora en la asignatura de lengua castellana de la Institución Educativa Llano Lindo*. [Tesis de Maestría, Universidad de La Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia_yopal/28
- Salcedo, E. (2016). *Procesos lectoescriturales y prácticas de biliteracidad en el aula de clase del grado undécimo de una I.E.D.* [Tesis de Maestría, Universidad de los Andes]. <http://hdl.handle.net/1992/13835>
- Sampaio, R. y Mancini, M. (2007). Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, 11(1), 83–89. <https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>
- Sánchez, E. & Zamora, M. (2017). “La pulla” una secuencia didáctica de enfoque sociocultural, para la comprensión de textos argumentativos. [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://hdl.handle.net/11059/7924>
- Simanca, V. (2015) *Prácticas de la enseñanza de la literatura en la Institución Educativa Liceo Cauca* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquía]. <http://hdl.handle.net/10495/5211>
- Tolosa, H.; Barletta, N. & Moreno, F. (2013). Una experiencia de acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en educación media. *Zona Próxima*, (19), 39-55.
- Vanegas, N. S. (2015). *(Bi) Literacidad en la red y educación 2.0: Análisis de prácticas de lectoescritura en L1 y L2*. [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional]. shorturl.at/dhpU9
- Villa Lombana, V. (2015). Las comunidades de aprendizaje en la enseñanza de las habilidades de lectura crítica de textos hipermediales. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 134-143. <https://hdl.handle.net/10495/4860>

¹ Candidata a Doctora en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia). Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana en la Línea de Sistemas Didácticos de la Lengua. Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de Lengua Castellana de la Secretaría de Educación de Bogotá. Miembro de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje con el Colectivo *Ciudad Lenguaje*.

² Doctora en Educación por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en esa casa de estudios también cursó el posgrado en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos y la Licenciatura en Lingüística y Literatura. Coordina el *Subsistema de investigación en Lenguaje, Comunicación y Subjetividades* del Programa de Doctorado en Educación y Sociedad y el *Grupo de investigación Educación y Sociedad* de la Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia).

³ Los ciclos educativos de Educación Básica Secundaria (cuatro grados, de sexto a noveno), y Educación Media (dos grados, décimo y undécimo) se definen como obligatorios en la Constitución Política de Colombia (1991).