

EL DIALOGISMO: UN CAMINO HACIA LA LECTURA CRÍTICA DEL TEXTO
LITERARIO

AIDES ELENA MOSQUERA BARRIOS

ASESOR

ANDRÉS TARSICIO GUERRA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS

2025

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por permitirme llegar hasta acá, a mi familia por haberme apoyado hasta el último momento, a mis compañeros y colegas por animarme a seguir, a mi asesor porque pese a todo me orientó en la escritura y desarrollo de este proyecto de investigación, a la Universidad Pedagógica Nacional y a sus docentes por haberme formado para este momento y finalmente, a mi, por llorar y seguir, por no rendirme, por respirar, siempre respirar y continuar para poder gozar de la gloria de decir en voz alta "ya terminé mi tesis".

Resumen ejecutivo

Este proyecto de investigación tiene como objetivo fortalecer la comprensión lectora crítica mediante la didáctica dialógica del texto literario en estudiantes de grado décimo del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. Para ello, se propuso una estrategia didáctica que fomentara la interacción, el intercambio y la toma de la palabra, con el fin de desarrollar habilidades de lectura crítica en las estudiantes. Así, el documento que sustenta esta propuesta investigativa se divide en cinco capítulos:

Capítulo 1: Describe las características de la población, sus intereses y percepciones sobre la lectura crítica en la vida cotidiana. También presenta los resultados del diagnóstico aplicado, el problema identificado, su relevancia, la pregunta de investigación y los objetivos planteados.

Capítulo 2: Explora el panorama investigativo previo y desarrolla las categorías de análisis desde diversas perspectivas teóricas, ampliando la comprensión conceptual del estudio.

Capítulo 3: Detalla el marco metodológico que respalda la implementación de la propuesta desde un enfoque académico.

Capítulo 4: Presenta a detalle la propuesta de intervención y sus diferentes fases de implementación, las cuales se desarrollaron en sensibilización, intervención y evaluación.

Capítulo 5: Expone los resultados obtenidos tras la aplicación de la propuesta, analizados a la luz de las categorías de investigación, y concluye con las reflexiones finales derivadas del estudio.

Tabla de contenido

1. Contextualización y caracterización	6
1.1.Contextualización de la institución.....	6
1.2.Caracterización de la población y diagnóstico	7
1.3.Diagnostico	10
1.4.Problema de investigación.....	13
1.5.Pregunta de investigación.....	17
1.6.Objetivos de investigación	17
Objetivo general	17
Objetivos específicos.....	17
1.7. Justificación de la investigación.....	18
2. Contexto conceptual	20
2.1.Marco de antecedentes.....	20
2.2.Marco conceptual	27
Comprensión lectora.....	27
Lectura crítica	28
Dialogismo	30
3. Marco metodológico	33
3.1.Paradigma de investigación.....	33
3.2.Enfoque de investigación.....	34
3.3.Metodología de investigación.....	35

3.4. Matriz categorial.....	37
3.5. Instrumentos de recolección de datos.....	37
4. Propuesta de intervención pedagógica	41
4.1. Modelo pedagógico	41
4.2. Fases de la propuesta de intervención	44
4.2.1. Sensibilización: “¿Quién es? ¿Qué dijo?”	45
4.2.2. Intervención: “¿Dónde fue? y ¿Qué sé al respecto?”	46
4.2.3. Evaluación: “¿Qué tengo para decir al respecto?”	47
5. Organización y análisis de resultados.....	49
5.1. Fase I: sensibilización “¿Quién es? ¿Qué dijo?”	50
5.2. Intervención “¿Dónde fue? y ¿Qué sé al respecto?”	57
5.3. Evaluación “¿Qué tengo para decir al respecto?”	71
Conclusiones.....	83
Referencias	84
Lista de anexos	87
Lista de tablas	88

1. Contextualización y caracterización

1.1. Contextualización de la institución

El proyecto de investigación *El dialogismo: un camino hacia la lectura crítica del texto literario* tendrá lugar en el Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño (IED), el cual está ubicado en la dirección Av. Caracas número 23- 54 Sur en la localidad Rafael Uribe Uribe en la ciudad de Bogotá, Colombia.

Ahora bien, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) titulado *Liceístas, críticos, reflexivos y autónomos, transformadores de contextos para la convivencia*, que rige el funcionamiento de la institución a partir del año 2022, se compromete a formar ciudadanos competentes que sepan vivir y convivir en *BienEstar*, en donde, el suplir las necesidades intelectuales de los niños, jóvenes y adultos, es tomado como el centro mismo de su formación.

Así, aun cuando este documento de carácter oficial responde a los lineamientos establecidos por la Constitución Política Nacional, la Ley 115 de 1994, la Ley 715 del 2001 y el decreto 1075 de 2015, el PEI contiene un enfoque humanístico soportado por el modelo pedagógico constructivista social y los planteamientos de Piaget y Vygotsky. Es así como, el PEI hace hincapié en la importancia de la institución por inculcar en sus estudiantes aspectos que constituyan la formación holística de un ciudadano crítico, analítico y autónomo, dado que, recalca el papel de este individuo en la construcción de la sociedad a la cual pertenece.

El colegio cuenta con 5126 estudiantes que se encuentran distribuidos entre las jornadas de funcionamiento habitual y los modelos de educación flexible para poblaciones minoritarias que la institución abarca. En ese sentido, estos espacios son: la jornada

mañana, tarde, noche, sabatina y, el programa de educación acelerada nombrado *Volver a la escuela*, los cuales atienden poblaciones infantiles, juveniles y adultas.

Finalmente, aun cuando la institución persigue objetivos claros en relación a la formación del sujeto, la comunicación, la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, razón por la cual ofrece un proyecto de educación media en lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y francés, no explícita dentro de su PEI un proyecto educativo que promueva la lectura. Así, pese a que en el interior de este documento se exponen algunas de las acciones que ha tomado el colegio en busca de la educación de calidad incorporando la lectura y escritura en cada nivel de formación, y mejorando y transformando sus prácticas pedagógicas, no hay claridad frente a las metodologías empleadas para tal fin.

1.2. Caracterización de la población

La muestra que será de ayuda para el desarrollo del presente proyecto de investigación consta de 38 estudiantes de entre 14 y 17 años de los cursos 1001 y 1002 de la jornada mañana (JM) del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.

A continuación, se expondrá la caracterización de la población después de la aplicación de una encuesta sociodemográfica de 18 preguntas (véase Anexo 10) , dentro de las cuales se encontraban en primer lugar, aquellas relacionadas con: primero, aspectos generales de la localidad de residencia, edad, jornada, etc; segundo, la lectura, tipologías textuales de preferencia y la frecuencia de lectura de las mismas; y, en tercer lugar, preguntas relacionadas con las acciones realizadas durante su actividad lectora e impresiones de la lectura crítica, las cuales, serán de gran ayuda en el momento de tener un bosquejo de la afinidad y pertinencia del presente proyecto de investigación.

La mayor parte de la muestra ubica su lugar de vivienda en localidades cercanas al colegio como, por ejemplo: San Cristóbal con un 37%, Rafael Uribe Uribe con un 26% y

Kennedy con un 16%, así, la cifra restante se encuentra dividida entre las localidades de Usme, Bosa, Tunjuelito y Ciudad Bolívar.

En relación a las actividades que más disfrutan realizar las estudiantes en sus tiempos libres, 45% invierte su tiempo en ver series o películas, 37% realiza algún tipo de deporte mientras que, una de las actividades que menos suelen realizar en estos momentos de esparcimiento es la lectura con un 5,3%. Sin embargo, en relación a esta última, el 61% de las estudiantes mencionaron leer al menos un libro a la semana o al mes y el 32% dijo leer un libro por año, en donde, los textos de preferencia fueron los literarios con el 50% y las redes sociales con el 24%, lo que evidencia que, aunque la lectura no es una de sus actividades favoritas, esta se encuentra presente en su vida diaria en distintas formas y propósitos.

Ahora bien, las preguntas que tocan el tema de abordaje de este proyecto de investigación permitieron develar preconcepciones de importancia y pertinencia que las estudiantes tienen en relación a la lectura crítica, ya que, el 82% del total de la población respondió que la lectura crítica se basaba en evaluar el texto. Adicionalmente, el 58% mencionó que la aplicación de la lectura crítica se daba en todo momento de la vida diaria y que, por ende, intervenía activamente en la misma. Dado que, de acuerdo con las estudiantes, “las ideas de los textos pueden llegar a influir en la percepción de la vida” (Estudiante 1, 2024) y también, “ayuda a comprender distintas realidades” (Estudiante 2, 2024). Así, estas ideas son relevantes para el abordaje del proyecto, puesto que, permite evidenciar el bagaje existente en tanto se configura como un eslabón importante para fortalecer la lectura crítica por medio de una didáctica dialógica basada en el texto literario.

Asimismo, el 61% de la población considera como relevantes algunos aspectos externos al texto, como: la vida del autor, la economía del momento, el tiempo y el espacio de

escritura, etc, porque de acuerdo con sus respuestas, estos son relevantes al momento de la lectura en tanto ayudan a complementar y sustentar la interpretación de la misma.

Adicionalmente, la mayor parte de los estudiantes mencionaban el interés en querer comentar, contrastar opiniones, percepciones, ideas y evaluaciones con otra persona.

Se puede concluir de tales resultados que:

- Aunque la mayor parte de los estudiantes leen un libro por semana o mes esta actividad no es de las más realizadas en los tiempos libres.
- Los estudiantes son conscientes de la naturaleza y propósito conceptual de la lectura crítica y su relación con la vida diaria.
- La población considera relevante el uso de información extra para la ampliación de sentido e interpretación del texto.
- Los estudiantes muestran interés en compartir sus ideas de los textos leídos con otras personas con el fin de contrastar sus ideas.

A partir de lo anterior, se logra inferir que, pese a la negativa relacionada con la frecuencia de lectura e interés en convertir de esta actividad una de las más realizadas, existen bases conceptuales para desarrollar la aplicación del presente proyecto de investigación, además de, un interés evidente en hacer de la didáctica dialógica un camino para fortalecer la lectura crítica del texto. Por ende, los estudiantes superaron el hecho de considerar la lectura crítica como la crítica del texto, dándole paso al leer críticamente cómo un hecho dialógico en donde interviene una evaluación personal que es nutrida de una conversación e intercambio de posiciones, opiniones, argumentos, etc.

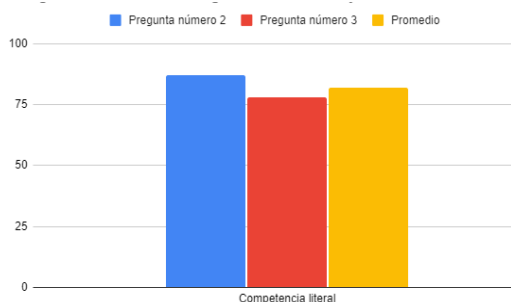
1.3.Diagnóstico

El proyecto de investigación atravesó por cambios de importancia durante su faceta de diagnóstico. Estas actualizaciones radicaron principalmente en el cambio de la población, siendo de grado séptimo en el segundo semestre del año 2023 a grado decimo en el segundo semestre del año 2024, lo cual, por consecuencia modificó los resultados de la prueba diagnóstica. Sin embargo, se decidió utilizar los hallazgos del diagnóstico de grado séptimo con el fin de poder hacer una comparación entre ambos resultados, teniendo en cuenta que, para el resultado de grado décimo habría un nivel de escolarización mayor. De esta forma se buscó, adicionalmente, exponer la pertinencia en la aplicación y desarrolló de una didáctica dialógica con el fin de fortalecer la lectura crítica.

En primera instancia, a partir de lo evidenciado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño en relación al componente lector, se decidió aplicar una prueba de comprensión lectora del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES para grado séptimo y contenida dentro de los cuadernillos de estudio que se encuentran de manera virtual en la página de la entidad. En ese sentido, se aplicó la prueba titulada *La transformación de Momobi*, la cual estuvo comprendida por un total de 8 preguntas entre abiertas y cerradas. Así, se buscó demostrar el grado de comprensión de los estudiantes en los tres niveles de lectura. Por ende, los resultados con respecto al nivel de lectura literal e inferencial se encuentran expuestos en las gráficas mostradas a continuación:

Gráfica 1

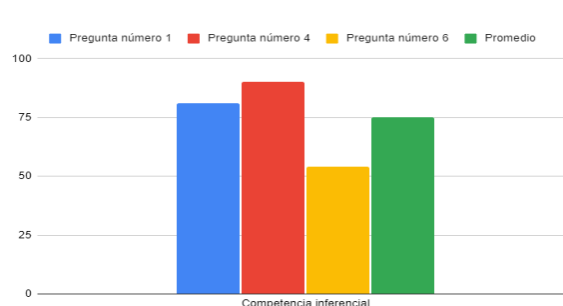
Promedio del nivel de lectura literal



Fuente: elaboración propia

Grafica 2

Promedio del nivel de lectura inferencial



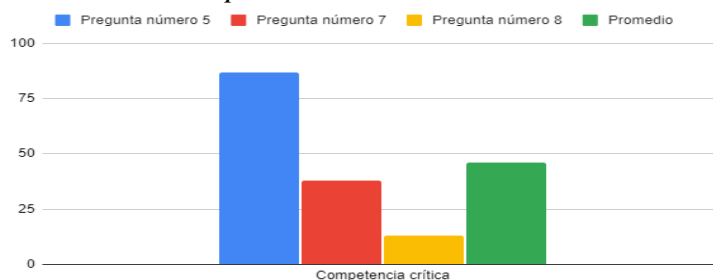
Fuente: elaboración propia

Una vez expuestos los resultados generales de estos dos niveles de lectura, se logró observar que los estudiantes de dicha población de estudio contaban con un nivel de lectura literal e inferencial alto. Puesto que, dichos grados de lectura se representaron con resultados superiores al 70% de alcance en los indicadores “Relaciono la forma y el contenido de los textos que leo y muestro cómo se influyen mutuamente” y “Comprendo elementos constitutivos de obras literarias, tales como tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, diálogos, escenas, entre otros” (ICFES, 2021, pág. 18-23).

Ahora bien, en relación al nivel de lectura que compete en este proyecto de investigación, el cual es el nivel de lectura crítico se obtuvieron los siguientes resultados:

Gráfica 3

Resultados del promedio obtenido para el nivel de lectura crítica



Fuente: elaboración propia

Así, el Gráfico 3 expone que el desempeño general de los ítems que evaluaban el componente de lectura crítica obtuvieron un promedio por debajo del 50%, pues evidenció el bajo nivel de comprensión crítica en la muestra. En ese sentido, se presentó por medio de

la aplicación de la prueba que, pese a los resultados superiores en lectura literal e inferencial, existe dificultad en el componente de lectura crítica. En consecuencia, se expuso el no cumplimiento del estándar educativo “Formulo hipótesis de comprensión acerca de las obras literarias que leo teniendo en cuenta género, temática, época y región” (ICFES,2021, pág 18-23). En otras palabras, las estudiantes presentaron obstáculos en la valoración crítica del texto basada en su forma y contenido.

En segunda instancia, atendiendo al cambio de población se tuvo que actualizar el documento y contemplar la aplicación de una segunda prueba diagnóstica con el fin de evidenciar el nivel de lectura crítica que tenía la nueva muestra. Sin embargo, dicha prueba no tuvo lugar, debido a que, tal como se expresa en el primer diario de campo que se realizó con este grupo (véase Anexo 2) aunque los estudiantes tuvieron que presentar un resumen crítico que contuviera por un lado, el resumen de la vida del autor y por el otro, la evaluación y crítica individual de la obra leída, estos no llegaron al punto de la evaluación. Por consecuencia, de esto se evidenció el bajo nivel de lectura crítica de los estudiantes y se confirmó con los comentarios de la docente titular.

De esta forma, es como los dos resultados se creyeron necesarios para el diagnóstico. Debido a que, aunque los estudiantes de grado séptimo aun no llegaban a evaluar un texto como resultado a la inexistencia de procesos orientados a este nivel de lectura en los estándares educativos que plasma el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el panorama no fue distinto con los estudiantes de grados avanzados, aun cuando, se supone la existencia de un proceso de lectura profundizado que va encaminado al alcance y mejoramiento de la toma de posición, análisis y evaluación de un texto.

Por ende, nace la necesidad de desarrollar una didáctica que favorezca el desarrollo y fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de décimo grado del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.

1.4. Problema de investigación

Ahora bien, partiendo de lo anterior, se expone que las estudiantes de grado décimo de este colegio presentan una dificultad en el componente de lectura crítica, lo cual representa una problemática para la formación de un ciudadano crítico y analítico. Sin embargo, la situación no solo afecta a estos estudiantes, sino que, parece ser a nivel nacional, dado que, en los resultados de estudios y pruebas estandarizadas, Colombia ocupa los últimos lugares en el desempeño del componente crítico lector.

En relación a lo anterior, un estudio elaborado por la UNESCO en el 2017 reveló que el nivel de lectura en el mundo es bajo. Según los resultados, existen alrededor de 617 millones de estudiantes, que, cursando niveles educativos hasta básica media (9°), no alcanzan el nivel mínimo de lectura, pues aun cuando existen requisitos diferentes en cada país en relación al nivel de lectura, los estudiantes deberían alcanzar mínimo; la interpretación del texto a partir de sus oraciones, la ubicación de apartados literales en el texto y la producción de inferencias a partir del mismo.

Frente a las pruebas estandarizadas, como la última edición de las pruebas PISA 2018, en donde se evalúa el desempeño de tres componentes (matemática, lectura y ciencia) que pretenden exponer qué tan preparados están los estudiantes para participar en la sociedad, los resultados parecen no mejorar. Así, por medio de estos resultados se ha evidenciado que el nivel de Colombia está incluso por debajo de la media, debido a que se ubica en el último lugar (véase Tabla 1). En consecuencia, de acuerdo con la OCDE los estudiantes

colombianos no están preparados para realizar operaciones complejas de análisis, ya que, se encuentran en el nivel 2 de lectura.

Tabla 1
Resultados de las pruebas estandarizadas PISA 2018
PRUEBAS PISA 2018

	LECTURA	MATEMÁTICA	CIENCIAS
Promedio de la Oede	487	498	498
Estonia	523	523	530
Canadá	520	512	518
Filandia	520	507	522
Irlanda	518	500	496
Corea	514	526	519
Polonia	512	516	511
Suecia	506	502	499
Nueva Zelanda	506	494	508
Estados Unidos	505	478	502
Reino Unido	504	502	505
Japón	504	527	529
Australia	503	491	503
Dinamarca	501	509	493
Noruega	499	501	490
Colombia	412	391	413

Fuente: Oede / Gráfico LE-MN

Frente a los resultados obtenidos en la competencia de lectura, se evidenció la presencia de un problema en el desarrollo y adquisición de esta componente. Dicho de otra forma, los estudiantes del país no comprenden lo que leen y no separan sus opiniones del texto de las ideas del autor. Esto, se explica por medio de los resultados de la prueba, pues solo el 8% de la población juvenil es capaz de hacer operaciones complejas de evaluación y reflexión del texto por medio de la lectura crítica.

Ahora bien, se logra inferir que existe un problema comunicativo entre el sujeto lector y el producto textual. Los estudiantes no logran establecer relaciones que complejicen su interacción con la obra, dado que, no logran relacionarse de forma activa con la misma. De esta forma, se plantea desde la voz de algunos autores, la trascendencia de la lectura crítica en la esfera escolar, social y cultural.

Callohuanca (2021) en su estudio titulado *Importancia de la lectura crítico-reflexiva para promover el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica*, menciona la necesidad de este tipo de lectura en la esfera escolar como la herramienta por la que se es capaz de analizar, evaluar y comprender la información dada a partir de la consideración de

distintos puntos de vista. Es decir, a partir de las relaciones establecidas con el texto, el estudiante está en condiciones de generar una posición de evaluación basándose en este y en su análisis personal.

Así mismo, Avendaño de Barón (2016) en su artículo titulado *La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes*, expone que, la importancia de esta en la escuela, radica en “desarrollar capacidades para pensar, discernir y desempeñarse de manera autónoma, reflexiva, analítica y crítica en la actual sociedad cambiante, compleja e invadida por el abrumador flujo de información de toda índole” (p. 211). Por su parte, Cassany (2003) menciona la necesidad de formar al ser humano en todos los ámbitos de la academia de forma crítica como única respuesta al mundo globalizado y dinámico al que pertenece.

Continuando con la problematización de la lectura crítica en diferentes esferas, Freire (1991) citado por Morales (2018), menciona el interés por desarrollar lectores críticos en la esfera social. Para el autor, la lectura crítica se concibe como un ejercicio de liberación de las fuerzas dominantes que se encuentran al interior de los discursos. Así, aquel que lee críticamente está en la capacidad de generar, a partir de la reflexión y evaluación de su entorno, transformaciones que enriquezcan la trascendencia en el contexto en donde habita, puesto que, la lectura crítica posibilita el desarrollo de habilidades mentales y autónomas que tienen como objetivo el rompimiento de modelos de pensar preestablecidos.

Finalmente, en la esfera cultural, la lectura crítica puede potenciar diversos aspectos para la sociedad pluriétnica y multicultural de un país como Colombia. Dado que, este nivel de lectura se basa en el reconocimiento de distintas formas de pensar y actuar. En este sentido, un ciudadano colombiano que tenga la capacidad de leer críticamente, es capaz de reconocer al otro como un igual que está inmerso en un contexto particular, y que, por

ende, merece ser tomado en consideración. Así, leer críticamente implica; ser constructor activo en la búsqueda y re-significación de su realidad, problematizar el mundo, promover las diferentes formas de pensamiento, y, por último, mejorar la condición humana a partir de autorreconocimiento.

De acuerdo con lo presentado anteriormente, se ubica a la lectura crítica como un eslabón importante en la formación del ciudadano, por lo que, para su mejoramiento, requiere de la escuela la creación de didácticas que permitan la interacción, el pensamiento autónomo, el reconocimiento y autorreconocimiento. Así, surge la pregunta de investigación ¿Qué efectos tendría una didáctica de la literatura soportada en el dialogismo en el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de décimo grado del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño?

1.5.Pregunta de investigación

¿Qué efectos tendría una didáctica de la literatura soportada en el dialogismo para fortalecer la lectura crítica en estudiantes de décimo grado del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño?

1.6.Objetivos de investigación

Objetivo general

Fortalecer la comprensión lectora crítica a través de la didáctica dialógica del texto literario en estudiantes de grado décimo del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.

Objetivos específicos

- Fomentar la interacción con la obra literaria *¿Cuánta tierra necesita un hombre?* del escritor ruso León Tolstoi para así llegar a la evaluación crítica de la misma.
- Analizar cómo el intercambio de distintos puntos de vista influye en la promoción de la lectura crítica del corpus elegido.
- Evaluar la pertinencia de la aplicación de una didáctica dialógica en la mejora de la lectura crítica del texto literario.

1.7. Justificación de la investigación

Como se logró observar anteriormente, la necesidad por desarrollar la lectura crítica no nace únicamente en la escuela, sino también se refuerza en el interés de la sociedad por formar un ciudadano dotado de características analíticas, reflexivas, autónomas y evaluativas. Sin embargo, aun cuando se reconoce la importancia de este componente al interior de los salones y su trascendencia para la vida en sociedad, en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje que plantea en Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) para secundaria, las acciones relacionadas con este nivel de lectura están opacadas por los subprocesos que abordan los niveles de lectura literal e inferencial, en donde por consecuencia, la lectura crítica se empieza a abordar desde grado octavo.

Esto quiere decir que, existe un predominio en el desarrollo de otros niveles de lectura, aplazando los subprocesos encaminados al componente crítico lector. Sin embargo, la lectura crítica, menciona Cassany (2003) en su artículo investigativo titulado *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*, se fundamenta en la necesidad de incorporar este componente en cada aspecto que construye al individuo. Dado que, se conceptualiza cómo el nivel de lectura que involucra todos los eslabones de complejidad. Por ende, el individuo descifra el texto y se construye a partir de la interacción con el mismo.

Otros autores como Rendón et al. (2014) plantean la necesidad del desarrollo de la lectura crítica en la escuela como una respuesta al mundo colonizado de información y desinformación que se encuentra influido por el uso de las redes sociales y los medios digitales. De esta forma, Rendón et al. (2014) exponen la presencia de discursos dominantes en todos aquellos sistemas de información que consumen los individuos y cómo esto requiere la formación de un ciudadano con pensamiento autónomo.

Ahora bien, relacionado con el dialogismo y todos aquellos aspectos que puedan ser de utilidad en el sentido de la educación, Fernández (2014) plantea el espacio dialógico como la zona de oposición al espacio monológico. Es decir, el ambiente dialógico permite la expresión de aquellas voces que quieran intervenir en el proceso comunicativo, mientras que, el ambiente monológico posiciona la supremacía de una voz sobre las demás e imposibilita la oportunidad de interacción. Por ende, los estudios de la escuela suportados en el dialogismo apelan al reconocimiento de los involucrados en el acto comunicativo y a la relevancia de la comunicación establecida.

En adición, Bajtín (1993) plantea el dialogismo cómo un proceso comunicativo entre los saberes del mundo que los seres humanos poseen. El concepto desarrollado por este autor conoce la relevancia de las aportaciones de un individuo y otro en un contexto de interrelación, en donde, el proceso de significación de un enunciado se da en el intercambio de sistemas de conocimientos y experiencias.

Finalmente, se observa cómo estos dos conceptos se encuentran estrechamente relacionados, por su parte, la lectura crítica se posiciona como una lectura activa, en donde el lector participa enérgicamente en la evaluación crítica, analítica y reflexiva del texto a partir de una serie transacciones. Por la suya, el dialogismo reconoce las aportaciones de cada individuo relacionado en el acto comunicativo y cómo estos se enriquecen a partir de la interacción. Así, el dialogismo se abordará como una herramienta didáctica que permita la interacción para promover los niveles de lectura crítica.

2. Contexto conceptual

Ahora bien, en las páginas que subyacen a esta sección se encontraran dos aportados de relevancia para el proyecto de investigación *El dialogismo: un camino hacia la lectura crítica del texto literario*. En un primer momento, se conocerán los antecedentes que han abordado las categorías de análisis, y, en un segundo momento, la conceptualización teórica de las mismas.

2.1.Marco de antecedentes

De acuerdo con el abordaje a la pregunta de investigación, se dio la búsqueda de documentos investigativos que hayan desarrollado la problemática desde puntos de partida y categorías de análisis similares.

La indagación por estos documentos se vio orientada bajo las categorías de dialogismo y lectura crítica en investigaciones realizadas dentro de un periodo de 15 años. Sin embargo, dado que no se encontró ningún documento en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional que haya abordado dichas categorías, no fue posible ubicar investigaciones a nivel local. Así mismo, aunque se usaron las bases de datos Ebsco, Academic Search Premier, Eric y Fuente, no se halló un documento investigativo que cumpliera los requisitos. Pese a esto, cabe resaltar que, se tomó como herramienta de búsqueda el conocimiento de distintas lenguas como la inglesa y la francesa para ampliar la cobertura.

Agotando los recursos anteriores, se dio inicio al rastreo de antecedentes a nivel nacional e internacional en bases de datos como Scielo y Redalyc. De esta forma, se obtuvieron un total de cuatro investigaciones que fueron utilizadas en la construcción del marco de antecedentes debido a su cercanía con el presente trabajo de investigación.

Antecedentes a nivel nacional

La monografía de grado *El taller de lectura dialógica como una estrategia metodológica para mejorar los niveles de desempeño de lectura crítica en los estudiantes de grado 904 del Colegio República Dominicana* escrita en el 2020 por Daniela Sandoval Peña para optar por el título de Licenciada en lingüística y literatura de la Universidad La Gran Colombia.

Este trabajo de investigación/intervención pedagógica surge desde la necesidad de potenciar el nivel de lectura crítica en la población del curso 904 del Colegio República Dominicana en Bogotá. Frente a la metodología empleada, la aplicación del taller dialógico se dio por cuatro secciones; la primera, la aplicación de la prueba diagnóstica para medir niveles de lectura literal e inferencial; y las tres secciones siguientes, respondieron a la aplicación del taller que culminaron con la presentación de una prueba de lectura crítica que buscaba evidenciar posibles avances después de la aplicación de la intervención.

El taller se desarrolló por medio de módulos que incentivaban la interacción del estudiante consigo mismo, con el texto y con sus compañeros. Dentro de las actividades que componían el taller, se encontraron: clubs de lectura que fomentaban el ambiente dialógico dentro del grupo, diarios de lectura que promovían la relación del texto con el lector, preguntas orientadoras que buscaban generar la discusión con respecto al texto, laboratorios literarios que motivaban la interacción y reconocimiento de la poesía través de actividades de creación y el conocimiento de autores.

Finalmente, con respecto a los resultados obtenidos de la evaluación de lectura crítica en estudiantes del grado 904 del Colegio República Dominicana en Bogotá, se evidenció que, por medio de la aplicación del taller compuesto por actividades dialógicas, interactivas, y reflexivas los estudiantes lograron aumentar de forma gradual el nivel de

lectura crítica. Además, se evidenció también que el fomentar de actividades dialógicas dentro del salón de clase generó una respuesta positiva en el interés de los estudiantes frente a la obra literaria y el aumento del desempeño lector.

Continuando con los antecedentes a nivel nacional, se encontró el artículo investigativo *¿Qué hacen los niños cuando leen literatura?* escrito en el 2022 por Ángela María López López y publicado por la revista *Entretextos* de la Universidad de la Guajira.

El propósito con el que se escribió dicho artículo parte desde la necesidad de dar cuenta de las acciones realizadas por niños de grado primero en un colegio rural de la ciudad de Bogotá en su proceso crítico lector. Así, la investigación cualitativa que se desarrolló a partir de un estudio de caso se fundamentó en el concepto de lectura crítica de Fabio Jurado y cómo este se relaciona en primera instancia con el concepto de dialogismo de Mijael Bajtín, Umberto Eco, entre otros, dado que, desde el desarrollo de actividades dialógicas se construye progresivamente la lectura crítica.

Habiendo fundamentado su práctica, la implementación se ejecutó bajo el marco de la pandemia y por consecuencia, los medios utilizados para la propagación de los textos audiovisuales se resumieron en el uso del WhatsApp de los dispositivos de sus padres. En ese sentido, las actividades aplicadas en el desarrollo de la investigación, incluían la narración de aquello que leyeron a través de audios y videos que dieron cuenta de los siguientes resultados: los niños lograron por medio de la lectura de textos completos construir un sentido del mismo, generar inferencias que explicaran las acciones de los personajes y compartir experiencias lectoras.

Por último, el artículo finaliza con la discusión, la cual hace hincapié en la importancia que los niños comprendan la lectura de un texto, así como la construcción de sentido colaborativo del mismo. Donde, la aplicación de estas actividades deba generar la

interrogación del estudiante en relación al texto, favorecer la interacción dialógica del estudiante con el producto textual y, por último, reconocer el rol fundamental del estudiante en la lectura crítica del texto en tanto hace parte de su construcción de sentido.

Antecedentes a nivel internacional

El artículo de investigación *Formación Pedagógica: interacción y dialogismo para enseñanza de la lectura crítica* escrito en el 2011 por Eulene Rosa dos Santos Dal Bosco en Brasil.

Este artículo, que surge desde los planteamientos de la metodología de investigación acción participativa, se aborda desde la problemática existente en los bajos índices de lectura crítica que los estudiantes presentan en los resultados de diversas pruebas estandarizadas tales como Pisa, ENEM y ENADE. Frente a esta problemática, la autora señala la relación de factores como la poca importancia de los maestros con respecto a desarrollar este componente y las brechas de conocimiento que los docentes tienen dentro de su formación.

De esta forma, la hipótesis de investigación que orienta este documento se centra en la articulación de un programa de formación en componentes de lingüística, lectura crítica y dialogismo que fomente la interacción y desarrollo de este componente lector en estudiantes. Esto con el objetivo de poder desarrollar las habilidades necesarias para leer y pensar de manera crítica. Es así como, la hipótesis nació bajo el pensamiento que ha llevado a la escuela a obtener tales resultados, pues este, se concibe en el hecho de la adquisición crítica de forma automática en la mente del individuo sin necesidad de intervención educativa.

Ahora bien, dentro de los parámetros que plasma el documento para la formación en lectura crítica se establece primeramente el concepto de dialogismo a partir de autores

como Bajtín y Freire, donde se concibe como la forma de construir conocimiento desde la reflexión, interacción e individualidad de posición en el sentido de desarrollar un proceso comunicativo más explícito.

De esta forma, la autora denota el concepto de lectura crítica de la siguiente manera “se asume que leer críticamente implica aprender a buscar en los textos pistas que conduzcan a la percepción de la relación dialéctica existente ente lenguaje y las prácticas sociales” (dos Santos, 2011, pág. 89). Este concepto de lectura es enriquecido por los planteamientos de interacción y dialogismo de Bajtín, pues pretende que el lector ceda su lugar pasivo a un sujeto activo en el acto de lectura por medio del intercambio de conocimientos. Partiendo de lo anterior, la autora expone que el objetivo de este tipo de lectura es generar el desenvolvimiento de un ciudadano crítico y competente.

Finalmente, la autora termina por indicar que el desarrollo y aplicación de un currículo apropiadamente dotado de lingüística sistemática de la lectura crítica basada en el dialogismo, permitiría la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura crítica en maestros en formación y así mismo en sus futuros estudiantes para prepararlos en función de la sociedad actual.

Seguidamente, el artículo investigativo titulado *Comprensión crítica y aprendizaje dialógico: lectura dialógica* escrito por Danilo Martins de Castro Chaib y publicado en la revista *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura* con sede en Argentina en el año 2003.

El autor en este artículo presentó un análisis de 25 años en retrospectiva de las publicaciones de la revista en mención, en donde entrelaza la lectura crítica estimulada por actividades fundamentadas bajo el concepto del dialogismo de Freire. Es así como, atravesando por los siete principios de la lectura dialéctica, el lector llega a un lugar de

creación de sentido que permite la transformación de cada uno de los participantes en la interacción.

Partiendo de lo anterior, el autor del artículo en mención tomó como argumentación 30 años de enseñanza basada en el dialogismo que se dieron a partir de las escrituras de los artículos presentados en dicha revista. Estos ejemplos se desarrollaron bajo el nombre de tertulias dialógicas en 1980, y proponían los círculos de lectura entre adultos recién alfabetizados. Esos círculos de lectura, funcionaban por medio de la elección democrática de una obra, la lectura de cierta cantidad de páginas cada semana y el encuentro semanal de los lectores para comentar sus impresiones de la obra, la cual relacionaban con aspectos de; su pasado, su vida actual y social. Así, a través de espacios dialógicos los lectores construían sus interpretaciones del texto.

A raíz de estos intercambios, el autor fundamentó esta forma de enseñanza a partir de autores como Vygotsky y Habermas, pues menciona que el acto crítico y dialógico se establece en el hablar e interactuar con otras formas de pensar. Al respecto, esta didáctica de enseñanza reconoce el derecho a la palabra y al mismo tiempo, niega y excluye la posibilidad de jerarquía que desvalorice al otro, dado que, la finalidad no es desmeritar el aporte de la interacción sino más bien enriquecerla.

Es entonces, en donde en este acto dialógico interviene la inteligencia cultural dentro de la cual se desarrolla todo el bagaje de conocimiento que se encuentran en el lector, tales como: los aspectos que orden lingüístico, pragmático, cognitivo, ideológico y cultural; que se construyen y reconstruyen a partir del bagaje cultural que permea la producción del texto. De esta forma, el autor constata que, ante la transformación de la sociedad como un espacio dialógico en el que es de vital importancia fomentar en el estudiante el reconocimiento de su voz se revela la inexistencia de verdades utópicas. Por ende, la

concepción de la verdad se forma como algo inestable y subjetivo que se construye a partir de la comprensión crítica del otro.

Habiendo realizado la revisión de estos cuatro documentos de investigación, se logró llegar a ciertos puntos de convergencia con el presente proyecto. Estos son:

Coincidencias:

- Reconocimiento de la inteligencia cultural del lector (Chaib, 2003).
- Trabajo con estudiantes de secundaria (Sandoval, 2020).
- Importancia del conocimiento del autor en la comprensión del texto.

Diferencias:

- La investigación de López (2022) se basó en redes sociales por la pandemia; la presente será presencial.
- Chaib (2003) trabajó con adultos, mientras que este estudio se enfoca en estudiantes de grado décimo.
- Dos Santos (2011) propuso teoría sin aplicación práctica, mientras que este estudio implementará sus hallazgos con actividades en el aula.

2.2.Marco conceptual

Dentro de las siguientes páginas se desarrollarán las categorías de investigación que soportan teóricamente el presente proyecto. Por un lado, las categorías de comprensión lectora y su subcategoría de lectura crítica, se abordarán desde las perspectivas de Cassany, Marín, Hall entre otros. Por el otro lado, la categoría de dialogismo se desarrollará desde los planteamientos de Bajtín, Freire y Eco. Finalmente se realizará un anclaje a su relación y relevancia en la presente investigación.

Comprensión lectora

Desde los planteamientos de Cassany (2006) la comprensión del texto se realiza desde las operaciones transaccionales entre el sujeto lector y el enunciado. En ese sentido, el proceso comprensivo integra aquel bagaje de conocimiento que está contenido en las mentes de los lectores y lo relaciona de manera activa en la comprensión de significado del texto literario, dado que, “el significado nace de la cultura que comparten el autor y el lector” (2003, p.13). Como se logra observar y tomando como base los planteamientos del autor en relación al proceso de comprensión de una obra, existe una mediación entre el saber que posee el lector y el contenido del texto que no pueden ser obviados en tanto que el uno y el otro se complementan para proporcionar el acto de comprender.

Por tal motivo, el autor llega al concepto de lectura como un proceso comprensivo en donde *leer es comprender* lo que dice el texto, ya que, toma de sus investigaciones la negociación escalonada de significados. En consecuencia, esta actividad de lectura está compuesta por tres fases, las cuales son: la concepción literal, la concepción inferencial y la que será abordada a profundidad dentro de las siguientes páginas, la concepción crítica de lectura.

Lectura crítica

La lectura crítica se basa en la capacidad de comprender las pretensiones del autor a partir de la lectura de su texto y, en consecuencia, tomar una suerte de posición argumentada a favor o en contra de ellas (Cassany, 2003, pág.106). Por ende, según el autor, este tipo de lectura es el escalón más avanzado dentro de los tres niveles de lectura que componen el acto lector, dado que requiere, información externa, un nivel de análisis más profundo, y, por último, hacer uso del nivel literal e inferencial de comprensión. En relación a este concepto, la lectura crítica requiere:

- Recuperar las connotaciones del discurso, tomar conciencia de la visión de mundo del autor y del conocimiento compartido que apela la lectura.
- Identificar el punto de vista del autor.
- Distinguir la multiplicidad de voces presentes en el texto.
- Identificar el género discursivo y su adecuación para la comunidad de habla.
- Delimitar el propósito pragmático del autor y exponer ideas alternativas.

(Cassany, 2003).

Lo anterior, se desglosa en las 22 técnicas para promover la lectura crítica que el autor menciona (véase Tabla 2).

Por su parte, Marta Marín y Beatriz Hall (2020) exponen que leer críticamente es “un proceso de lectura superior que se da a partir de la obtención de conocimientos, el análisis de problemas y la formación de juicios críticos en relación a un texto” (pág,16). En efecto, el lector, según las autoras, debe desempeñar un rol reflexivo y crítico de la información que se le presenta, dado que necesita procesar y contrastar datos procedentes de distintas fuentes. Por ende, el leer de forma crítica no se reduce a la extracción literal de las grafías, sino a la importancia de las ideas y conceptos presentados. A partir de lo anterior, la lectura

crítica se establece como un nivel de procesamiento complejo, en el que la contraposición de información externa enriquece, posibilita, y fomenta la evaluación del texto.

Adicionalmente, otros autores como Mortimer J. Addler y Charles Van Doren (2002), mencionan la forma correcta en la cual un texto debería ser abordado. Así, los autores mencionan la existencia de cuatro niveles de lectura, los cuales son: la lectura primaria, la lectura de inspección, la lectura crítica y la lectura paralela.

En relación al nivel de lectura crítica, esta se configura como una lectura activa que no se limita a la comprensión del texto, sino que se complementa con la capacidad de enjuiciamiento. Tal capacidad solo puede ser alcanzada cuando el lector realiza las tareas que el autor le ha asignado, ya que de esa forma, tendrá las herramientas necesarias para poder juzgar a un par. De acuerdo con los autores “El escritor y el lector no son iguales, y, según este punto de vista, aquel debe ser sometido a juicio sólo por sus pares”(Mortimer y Doren, 2001, pág. 148) Así, para que este acto lector sea adecuado, cada participante debe desempeñar a cabalidad su rol dentro de la conversación. Esto, no se traduce a la lectura ingenua del texto, sino más bien, al constante cuestionamiento que el sujeto lector genera en la lectura de la obra. Así, los autores mencionan:

Un buen libro merece una lectura activa, y la actividad de leer no se limita a la tarea de comprender lo que dice la obra, sino que ha de completarse con otra tarea, la de la crítica, la del enjuiciamiento. El lector no exigente no cumple tal requisito, probablemente incluso en menor medida que el de analizar e interpretar. (Addler y Van Doren, 2002, p. 147)

Por medio de la exploración de estos autores, se expone la estrecha relación que existe entre la concepción de lectura crítica para cada uno de ellos. Dado que, aunque todos tienen sus particularidades en la definición y objetivo de la misma, estos tienen un punto de

encuentro que se denota en el poder de enjuiciamiento y relación del texto con el lector.

Dado lo anterior, leer críticamente implica, la construcción de una posición de evaluación del texto a partir de la comprensión de los juicios del autor y del texto, el conocimiento del contexto de elaboración y el nivel de interacción del lector con la obra.

Dialogismo

El dialogismo se concibe como una forma de pensamiento que se desarrolla a través de la mediación de voces que de forma particular poseen una ideología que está arraigada a su visión de mundo. En relación a esto, Bajtín (1993) dice sobre las obras de Dostoievski que “su manera de desarrollar el pensamiento es siempre igual: lo hace dialógicamente, pero no mediante un seco diálogo lógico, sino mediante la confrontación de voces íntegras profundamente idealizadas” (p.139). Es así como, la percepción de Dostoievski también se vio alterada en tanto su visión de mundo no se configuraba de forma monolítica, sino que, se configuró desde las distintas voces que entraban en diálogo con su pensar. Partiendo de lo anterior, el autor agrega:

Como resultado de este enfoque ideológico, a Dostoievski no se le presenta un mundo de objetos iluminado y ordenado por su pensamiento monológico, sino un mundo de conciencias que se interpretan mutuamente, un mundo de posturas humanas significativas y conjugadas (Bajtín, 1993, p.144).

Sin embargo, el autor menciona que, aunque el dialogismo entre las distintas voces del texto es de gran importancia en tanto construye el conocimiento de forma más común, es necesario distar la opinión del lector de la opinión del autor para que así se produzca claramente el proceso de diálogo entre esas dos voces. Pues, el conocimiento dialógico no se genera a partir de la apropiación sumisa de aquello que el autor propone, sino más bien de la negociación entre ambos contribuyentes del acto lector.

En adición, otro autor que habla de la construcción de pensamiento a partir del dialogismo, es el pedagogo Paulo Freire en su tan conocida *Pedagogía del oprimido* (1985). En este texto, el autor recalca la importancia de valorizar el reconocimiento del mundo como un acto propio de la existencia del ser humano, en donde este acto de reconocimiento entra en interacción con el mundo percibido por otros sujetos y obtiene la transformación de la percepción propia. En ese sentido, el ambiente de construcción dialógico es el camino hacia la problematización de las percepciones, dado que, no es el hecho de someter el pensamiento del otro, sino de generar un encuentro de integración de voces en el que las intervenciones de los participantes tienen el mismo grado de interés.

Seguidamente, otro autor que habla de este dialogismo entre saberes fue el semiólogo y escritor italiano Umberto Eco. Eco (1992), menciona que el acto de lectura se constituye como una transacción en la que participa las competencias particulares tanto del lector como del texto en uso. Al respecto dice “todo acto de lectura es una transacción difícil entre la competencia del lector (el conocimiento del mundo compartido por el lector) y el tipo de competencia que un determinado texto postula para ser leído de forma económica” (Eco, 1992, p.134). Es así como, dentro de los planteamientos del autor, el lector no se ubica excluido del proceso de significación de la obra textual, en tanto tiene un papel fundamental en la construcción de sentido. En conclusión, el dialogismo se define como una interacción de voces permeadas por su visión individualizada del mundo.

Ahora bien, el lugar de confluencia entre el dialogismo y la lectura crítica se basa en la estrecha relación que un concepto tiene con el otro. Pues bien, por su parte la lectura crítica se da desde la toma de posición de los postulados de un texto en relación al lector; por la suya, el dialogismo se centra en el intercambio dialógico de formas de pensar que se nutren la una de la otra aun reconociendo las particularidades de sus contribuciones.

A partir de lo anterior, el dialogismo como una forma de relacionamiento se desarrolla en este documento como una herramienta didáctica que puede ser de ayuda en el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de décimo grado. De forma tal que, este concepto de Bajtín se basa en la interacción de dos o más visiones de mundo que a partir de su encuentro se nutren, dándole cabida a un nuevo modo de pensar y la lectura crítica se da a partir de la interacción a la evaluación. Por ende, esta afirmación se basa en las características que nutren ambos conceptos, ya que, la lectura crítica es un proceso dialógico de toma de posición en el que interviene el conocimiento del texto, del autor y del lector.

De manera que, por medio de la conceptualización de los términos de dialogismo y lectura crítica se pretende abordar la lectura del texto literario. Cabe resaltar, que la elección del texto en la investigación se basó en las posibles relaciones que este permitiría establecer con los estudiantes de la población. Debido a que, las problemáticas que la obra literaria expone, tales como; los sentimientos, las luchas entre la sociedad, la autopercepción y las expectativas de vida son temas que podrían ser de interés para la población y así, facilitar el entrelazamiento de conocimientos en un ambiente dialógico que fomente la lectura crítica.

3. Marco Metodológico

En las siguientes páginas se abordará a profundidad el paradigma de investigación al cual pertenece el proyecto, así como también el enfoque y la metodología que será empleada.

3.1. Paradigma de investigación

El paradigma de investigación socio-crítico o crítico social se soporta en la transformación de una realidad observada en una comunidad particular mediante la participación activa de sus integrantes. En ese sentido, este paradigma le apuesta a la construcción de conocimiento a través de la autorreflexión, pues de acuerdo con Alvarado y García (2008) pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano tomando como herramienta la capacitación de los sujetos para tal fin.

Partiendo de lo anterior, los principios que rigen ese paradigma de investigación según Popkewitz (1988) son cuatro:

1. El conocimiento y comprensión de la realidad como praxis: en ese sentido, al ser una investigación aplicada se partió desde la realidad de los estudiantes tomando como recurso lo observado en el diario de campo (véase Anexo 2) y la prueba diagnóstica (véase Anexo 5).

2. La unión de la teoría y la práctica con la integración de otros aspectos como el conocimiento, los valores y las acciones: se delimitó el nivel de lectura crítico como una de las problemáticas que presenta la población, su trascendencia teórica y el diseño y aplicación de medidas para atenderla

3. El desarrollo del conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano: de acuerdo con Freire (1985) y por medio de la intervención por facetas de una didáctica de la literatura soportada en el dialogismo, se busca desarrollar una lectura reflexiva y

activa que reconozca al sujeto como parte fundamental en el proceso interpretativo, dando así, paso al rompimiento de modelos de pensar preestablecidos.

4. La integración de todos los implicados en el acto participativo por medio de la toma de decisiones y los procesos de autorreflexión: la propuesta de este proyecto de investigación hace énfasis en la contribución de todos los participantes en el acto de lectura, ya que, la lectura crítica parte del ambiente dialógico, análisis y reflexión de distintos puntos de vista.

3.2. Enfoque de investigación

Para la realización de este proyecto investigativo se empleará el enfoque cualitativo, en tanto que se persigue la comprensión de los fenómenos presentados en una comunidad en su ambiente natural. De esta forma, la misión misma del enfoque cualitativo es el desarrollo de la comprensión del fenómeno desde la percepción subjetiva de la vida para los involucrados. Así el investigador analiza, profundiza y comprende las opiniones, interacciones, y acciones de los participantes a partir de la observación directa de la problemática. (Hernández, 2010)

En adición, Vargas (2011) dice “el enfoque cualitativo es aquel cuyos métodos observables, técnicas, estrategias e instrumentos concretos se encuentran en lógica de observar necesariamente de manera subjetiva algún aspecto de la realidad” (pág. 21). En otras palabras, la metodología cualitativa se concentra en el observar cualidades y características de un fenómeno. En relación al abordaje del enfoque cualitativo en el presente trabajo de investigación, este se desarrolla desde la observación del fenómeno de la lectura crítica, ya que, en las observaciones no participantes de las clases (Anexo 5 y 12) se observó la carencia de este componente.

De esta forma, el fenómeno a observar es una didáctica de la literatura soportada en el dialogismo para fortalecer la lectura crítica en estudiantes de grado décimo del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, partiendo claramente desde la interacción de sus individuos y sus características como población.

3.3. Metodología de investigación

La investigación acción educativa es aquella que nace desde la propuesta de transformación de una práctica desarrollada en el salón de clases. Restrepo (2004), menciona que esta metodología de investigación parte de la modificación de un hacer con el objetivo de suplir de manera más adecuada las necesidades de los estudiantes en el ámbito educativo. Por ende, esta permite el desarrollo y autorreflexión del saber hacer por medio de su aplicación, registro y análisis.

La investigación acción educativa se concibe como un proceso infinito de experimentación en el salón de clases, pues tiene un funcionamiento cíclico de las siguientes fases:

1. Identificación de la problemática y revisión de literatura: esta sección se desarrolló por medio de las observaciones no participantes que se llevaron a cabo dentro del salón de clase. En ellas, se evidenciaron los propósitos, actividades y procesos lectores que se estaban dando (véase Anexo 2). Sin embargo, se evidenciaron también las falencias en otros aspectos como el nivel de lectura que los estudiantes presentaban. Dicho lo anterior, se dio paso a la aplicación de una prueba diagnóstica que evaluara los tres niveles de lectura con el fin de evidenciar explícitamente en cual presentaban mayor dificultad (Anexo 2).

Una vez identificado el problema, se procedió a la búsqueda de antecedentes teóricos e investigativos que brindaran luces en relación al propósito y camino a

seguir. Por un lado, se encontraron bases teóricas en Cassany, Hall y Marín, Eco y Freire. Por el otro, se hallaron un total de cuatro textos investigativos que abordaron la problemática del bajo nivel en lectura crítica relacionado con el dialogismo. Es así, cómo se logró la identificación de la problemática y la revisión de literatura.

2. Planeación y aplicación de acciones renovadoras, implementación, recopilación y análisis de datos: partiendo de lo anterior, se inició el diseño de las planeaciones de clase. Por ende y tomando como base los autores y las investigaciones consultadas anteriormente, las planeaciones en su inicio abordaron el contexto de la obra y el conocimiento del autor. Donde, tales planeaciones buscaban dar lugar a la voz y bagaje previo que los participantes del acto lector tenían. Es decir, dado que el dialogismo invita al reconocimiento de todas las voces con el fin de potenciar la interacción y reflexión, las actividades que se desarrollaron en torno a la lectura crítica buscaron dar la oportunidad de expresión.
3. Reflexión: en esta sección se buscó realizar un análisis de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las planeaciones de clase, las cuales abordaban acciones renovadoras en relación a la mejora de la lectura crítica del texto literario desde el dialogismo. En dicho análisis, se evaluó el alcance de la aplicación en la solución de la problemática mencionada anteriormente. Así, esta reflexión se evaluó por medio de la aplicación de una rúbrica de evaluación que expusiera desde los planteamientos de Cassany, Martin y Hall, Bajtín, Eco, entre otros, los logros a alcanzar de la lectura crítica del texto literario partiendo de la interacción mediada por el dialogismo.

4. Reinicio: el reinicio de la investigación se presentó en la elaboración y reelaboración de las planeaciones de clase teniendo en consideración los resultados que se evidenciaban en aplicaciones previas. Dado que, ante la interacción de la muestra con las acciones renovadoras se trazaba un nuevo camino a seguir que podría traer mayor beneficio a los resultados de la investigación en tanto a la aplicación como a los soportes teóricos.

Finalmente, los productos obtenidos a partir de la práctica educativa son sistematizados y aplicados continuamente en el desempeño laboral del docente, dado que el sujeto investigador, en este caso, investiga a la vez que enseña y diligencia sus apreciaciones en su diario investigador, en donde, al interior de sus páginas el docente-investigador recopila información de la evolución y reacción de los participantes en contacto con la práctica, así como también incluye las insatisfacciones y aspectos a mejorar que serán evidentes por medio de su relectura. Este constante registro de los acontecimientos en el salón de clase tiene el objetivo de perseguir el perfeccionamiento del saber hacer a través de la prueba y el error.

3.4. Matriz categorial

En el sentido de poder orientar los resultados de esta investigación, se ha realizado la siguiente matriz categorial que organiza y expone lo que se busca obtener desde cada una de las categorías de investigación. Por ende, tales indicadores de logro están sujetos a modificaciones en relación a lo que pueda ser observado en la aplicación. Asimismo, cabe recordar que todos y cada uno de los indicadores presentados a continuación tienen como finalidad medir la competencia crítica lectora adquirida por medio del dialogismo aplicado en la lectura del texto literario.

Tabla 3
Matriz categorial

Pregunta problema			
¿Qué efectos tendría una didáctica de la literatura soportada en el dialogismo para fortalecer la lectura crítica en estudiantes de décimo grado del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño?			
Objetivo general			
Fortalecer la comprensión lectora crítica a través de la didáctica dialógica del texto literario en estudiantes de décimo grado del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.			
Unidad de análisis			
Lectura crítica del texto literario y dialogismo.			
Categorías	Subcategorías	Indicadores	Fuentes
Comprensión lectora	Lectura crítica	Relaciono elementos de la obra como el tiempo y el espacio para ubicarla espaciotemporalmente. Realizo hipótesis interpretativas tomando en consideración elementos no mencionados en el texto. Argumento mis opiniones con datos relevantes de la vida del autor y los personajes.	Cassany (2003), Marín y Hall (2020) y Addler y Van Doren (2002)
Dialogismo		Construyo mi pensamiento a través de la mediación de voces. Comparto vivencias y pensamientos , y los personajes de la historia.	Bajtín (1993), Dostoievski en Bajtín (1993), Eco (1992) y Freire (1985).

Fuente: elaboración propia

3.5. Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos son definidos por Mendoza y Ávila (2020) como el conjunto de acciones, estrategias y elementos que el investigador usa con el fin de obtener información necesaria para resolver la pregunta de su investigación. Así, en las siguientes páginas se abordan los instrumentos de recolección de información que permitieron orientar la presente investigación en los cursos 1001-1002 JM del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.

Observación no participante: la observación no participante es la recopilación de información de forma externa, dado que no hay interacción con la población sujeta de estudio. Es decir, el investigador se limita a recoger en un diario de campo, descripciones, notas o diagramas que describen un fenómeno estudiado dentro de un contexto específico. De acuerdo con esto, Campos y Martínez (2012) mencionan que, en la observación no participante, el sujeto investigador se posiciona como un espectador del fenómeno y no tiene ningún tipo de relación con los sujetos. Ahora bien, tal método de recolección de datos se utilizó en la investigación con el objetivo de registrar en primera medida, por medio de los diarios de campo, la forma en la cual se estaban desarrollando aspectos como:

- Las estrategias para potenciar la lectura dentro del salón de clase (véase Anexo 2).
- La forma en la que las estudiantes respondían a los diferentes niveles de lectura (véase Anexo 2 y 5).
- El reconocimiento de las principales habilidades que se buscaba potenciar en el espacio de literatura con los grupos de clase asignados a la docente titular (véase Anexo 1 y 2).

Es así como, partiendo de la información recopilada por las observaciones no participantes en la población de los cursos 1001-1002 JM del Colegio Liceo Femenino de

Cundinamarca Mercedes Nariño se evidenció la presencia de una dificultad en el nivel de lectura crítica. Por ende, se procedió a la búsqueda y adecuación de una prueba diagnóstica que evaluara los distintos niveles de lectura.

Entrevista semiestructurada: según Schettini y Cortazzo (2016), la entrevista semiestructurada se concibe como un guion que no sigue una estructura determinada en su abordaje, ni en las respuestas del entrevistado. De esta forma, la entrevista semiestructurada que se elaboró a la docente a cargo en el momento preliminar de la investigación logró orientar los objetivos de su práctica pedagógica en las clases de literatura dentro del salón de clase (véase Anexo 1). Así, se hizo evidente que el objetivo a cumplir en las clases de literatura era; potenciar la lectura, escritura y la oralidad en los estudiantes como medio liberador y de autorreconocimiento.

Prueba diagnóstica: La prueba diagnóstica se conceptualiza como el punto de partida que tiene el investigador para intervenir. De esta forma, Avolio, S y Iacolutti, (2006) conceptualizan el objetivo de la prueba diagnóstica como “la obtención de información sobre la situación de partida de los sujetos, en cuanto a saberes y capacidades que se consideran necesarios para iniciar con éxito nuevos procesos de aprendizaje” (137). De esta forma, en el abordaje de este proyecto de investigación se aplicó una prueba de lectura elaborada por el ICFES y modificada por propósitos de esta investigación. Dentro de esta prueba, se encontraban distintas preguntas que tenían como propósito principal denotar los diferentes niveles de lectura que se encontraban en la población.

4. Propuesta de intervención pedagógica

En las siguientes páginas se abordará la exposición de la propuesta de intervención pedagógica del proyecto investigativo *El dialogismo: un camino hacia la lectura crítica del texto literario*. Dentro de los apartados que subyacen esta sección, se encontrarán por un lado el modelo pedagógico del cual se sustenta la presente propuesta y por el otro lado, la presentación de la tentativa de implementación basada en tres momentos; sensibilización, intervención, y evaluación.

4.1. Modelo pedagógico

El modelo pedagógico dialogante será aquel que soportará la propuesta de implementación. Este es definido por Not (1983) como un modelo conceptual que se basa en el reconocimiento del estudiante en su proceso formativo, la interacción entre saberes y la formación de un ser humano más libre, ético y autónomo. Dice el autor:

Hay siempre acción del sujeto en o sobre el objeto (para manipularlo y utilizarlo) y acción del objeto en el sujeto... el sujeto está en relación, no solo con el medio de objetos en estado bruto portadores de estructuras naturales o que pueden estructurarse intelectualmente sino también con un medio que consta de obras y de instituciones, portadoras de estructuras y significaciones. (Not 1983, pág. 241)

De esta forma y de acuerdo con el autor, este modelo reconoce el papel imperativo que juega la escuela en el desarrollo de las dimensiones humanas del estudiante, debido a que su principal objetivo es formar individuos integrales. En donde, los estudiantes sufren implicaciones de este modelo a nivel cognitivo, valorativo, de competencias interpretativas y de pensamiento. Así, según el autor “Es a través de los contactos que tiene con lo que no es de él, con lo que puede oponerse o con lo que puede oponerse a él, como el sujeto

emerge del estado de indiferenciación original en el que se confunde con el medio.” (Not 1983, pág.262)

De esta forma, dentro de las las implicaciones cognitivas de este modelo en la escuela se encuentra la finalidad de humanizar al ser humano por medio del desarrollo de mayores niveles de pensamiento. Es decir, orientar las prácticas educativas hacia la ejecución real de los procesos cognitivos en los estudiantes, los cuales se ven evidenciados en procesos psíquicos superiores como la argumentación, la comprensión y la interpretación.

Seguidamente, dado que, el modelo pedagógico dialogante se propone el desarrollo humano, las implicaciones del tipo valorativo surgen desde las exigencias de la escuela por mayores niveles de inteligencia intra e interpersonal, en otras palabras, se trata de ser consciente de la particularidad de los integrantes del proceso formativo.

Pero el sentimiento de ser él mismo no se expande sino en representación, a través de la imagen que el Otro le envía. El niño descubre al Otro como centro de iniciativas imprevisibles, lo cual es la característica esencial del sujeto. Mediante esta apercepción, retira al Otro del conjunto de los objetos con los cuales hasta entonces estaba confundido y le reconoce esa originalidad que lo caracteriza como sujeto. Pero esta construcción lo estructura a él mismo por la superación de las contradicciones características del adualismo inicial [(yo soy tú- tú eres yo) contra (él-él es yo)]. (Not 1983, pág.263)

En otras palabras, mejorar la comprensión del *yo* y del *otro* a partir de la autorreflexión, debido a que, lo que se busca es el desarrollo del respeto por las libertades y así formar seres humanos más éticos, libres, autónomos, empáticos, reflexivos y solidarios.

Finalmente, según Not, en las implicaciones pedagógicas de la interpretación y del desarrollo del pensamiento, el rol activo del estudiante juega el papel protagónico. El lector

en este modelo pedagógico contribuye enérgicamente en el proceso de significación del texto, donde el sujeto lector o el estudiante en este caso no se posiciona como un agente pasivo, sino que sus conocimientos previos interactúan automáticamente con el texto. Esto permite relacionar con el lector el conocimiento del contexto social, político, económico y cultural que están inscritos en el producto textual. De esta forma, el método pedagógico dialogante exige en sus estudiantes una formación íntegra que permita el desarrollo cognitivo de la autoconciencia, reflexión, libertad e interacción.

Con respecto a la presente propuesta de investigación, el modelo pedagógico dialogante es el más acorde por los siguientes motivos:

- Este modelo pedagógico presenta al estudiante como centro de la educación, dentro de la cual, participa de forma activa. Así, de acuerdo con Cassany (2003), este factor es completamente necesario en el desarrollo de la lectura crítica, en tanto permite la creación de significados personales en relación a lo leído.
- Esta investigación pretende brindar un espacio de interacción dentro del salón de clase, en el cual los estudiantes se sientan en libertad de realizar sus aportaciones y escuchar los aportes de sus compañeros, ya que según Freire (1985), se busca reconocer la participación en la construcción individual y colectiva del conocimiento, puesto que “... al no poderse construir la diversidad de perspectivas, se reduce a la unicidad del punto de vista personal.” (Not 1983, pág. 267)
- La investigación toma la relevancia del contexto de elaboración de la obra en las implicaciones relacionadas con la interpretación y construcción de conocimiento, dado que, según Cassany (2006) estos son elementos relevantes para desarrollar la lectura crítica en tanto inscriben prácticas sociales, políticas y culturales.

- La investigación parte del reconocimiento de los saberes previos del lector y del texto, creando así, como punto de partida una relación que permita la valoración crítica de las ideas.

Es así como, a partir de los puntos de encuentro de la investigación y del modelo pedagógico se consideró pertinente su aplicación en la creación de las tres fases de la propuesta de intervención.

4.2. Fases de la propuesta de intervención

Dado que, el referente conceptual que se usó para abordar la lectura crítica en el presente proyecto de investigación es Cassany principalmente, la propuesta metodológica será desarrollada desde las 22 estrategias para la lectura crítica que propone el autor (véase Tabla 2). Dicha tabla se encuentra dividida en tres subcategorías de tareas en las que el autor encasilla los 22 distintos procesos que son de gran ayuda para la adquisición de la lectura crítica.

La primera subcategoría que desarrolla el autor se basa en el conocimiento explícito del mundo en el cual el autor de la obra se encuentra inmerso, es decir, la exposición directa del creador del producto textual, la develación de sus creencias, posiciones, ideas y demás elementos que trazan al autor como individuo. Seguidamente, la segunda subcategoría se desarrolla en el tipo de género discursivo y discurso que es empleado en el texto, así como también el reconocimiento de los distintos puntos de vista planteados al interior del documento desde la existencia de personajes y situaciones. Finalmente, la tercera se presenta en construir las interpretaciones del texto, pues lo que se busca por medio de la aplicación de estas estrategias de lectura es interpretar las intenciones del autor, las intenciones del texto, las intenciones del lector y brindar una respuesta en relación a la posición en favor o en contra de lo interpretado.

Habiendo mencionado lo anterior, y con el propósito de ejecutar aquello que se ha planteado en las páginas posteriores, la implementación del proyecto de investigación se dividirá en las fases de sensibilización, intervención y evaluación como facetas de ejecución.

4.2.1. Sensibilización: “¿Quién es? ¿Qué dijo?”

La primera fase de implementación comprenderá 2 sesiones de clase que abarcarán la presentación del autor y el primer acercamiento con la obra literaria (véase Anexo 4). Es así como, la aplicación de esta primera fase incluirá dos aspectos importantes para el desarrollo de la lectura crítica. En un primer momento, las actividades de presentación de la obra y su autor estarán aplicando la técnica número 2 *Descubre las conexiones* (Cassany, 2006, pág.116) (véase Tabla 2). El objetivo de este momento de intervención es construir con los estudiantes un ambiente de interacción que surja desde el conocimiento del yo con preguntas sobre sus experiencias de vida que puedan enriquecer el acercamiento a la obra literaria.

Durante este proceso, se espera que los estudiantes puedan enriquecer la conversación con experiencias de vida parecidas a las vividas por personajes de la historia. Así, tomando en consideración lo mencionado por Not (1983), el estudiante será el centro de la clase, pues será él quien contribuya en la creación de significado y el docente estará a cargo de la orientación de la sesión de clase con la asignación de la toma de la palabra y la ubicación de la situación en discusión.

En la segunda sesión de clase, tendrá lugar el segundo momento, en donde, los estudiantes ya habiendo tenido exposición directa con el texto literario y conocimiento biográfico del escritor y de la obra, rastreen las relaciones implícitas que se puedan llegar a encontrar entre los dos. Para tal fin, se pondrá en práctica la técnica de lectura número 3

Retrata al autor (Cassany, 2006, pag.116) (véase Tabla 2), debido a que, se busca identificar qué se conoce de él. Así, por medio de las actividades aplicadas se establece de forma común el contexto de elaboración de la obra, ya que, según Not (1983) y Cassany (2003), la ubicación del tiempo de elaboración del texto interviene en gran medida con la comprensión del mismo, debido a que, desde ese lugar de enunciación se resignifican los sucesos de la obra.

4.2.2. Intervención: *¿Dónde fue?* y *¿Qué sé al respecto?*

Siguiendo con la línea de trabajo que fue trazada anteriormente, dentro de las siguientes páginas se abordará la segunda fase de la propuesta de intervención, la cual comprenderá en una duración de 2 sesiones el abordaje explícito del texto literario (véase Anexo 4), el cual, se seguirá desarrollando con las estrategias de lectura planteadas por Cassany (véase Tabla 2) y actividades de interacción que permitan potenciar la lectura crítica por medio del dialogismo.

De esta forma, se da inicio a la lectura del texto por apartados, tomando como punto de referencia el modelo pedagógico dialogante. Para este fin, la elección de los apartados se dará por medio de la pertinencia de las situaciones presentadas en relación a la generación de discusiones, diálogos, puntos de vista, conflictos, experiencias compartidas y demás recursos que puedan ser de ayuda para la activación de reflexiones críticas del texto. Donde, el objetivo que perseguirán estas sesiones se encuentra inmerso en el conocimiento de distintas perspectivas e interpretaciones potenciando así el reconocimiento de la palabra.

Por ende, dentro de la didáctica soportada en el dialogismo que se abordará en el salón de clase, cada actividad, intervención y recurso utilizado en relación a la obra deberá darle al estudiante no solo la oportunidad de ejercer su papel activo como lector (Cassany, 2006) sino también de generar un ambiente dialógico. Por consiguiente, las actividades a

desarrollar serán conversatorios, juegos de rol, comentarios y experiencias. Menciona Freire (1985) que no se trata de suprimir la intervención de los participantes por medio de discursos monológicos, sino que, se decanta en la integración de distintas formas de pensar que le den la oportunidad al lector de confrontar diversos puntos de vista para evaluar el texto según Bajtín (1993).

4.2.3. Evaluación: “¿Qué tengo para decir al respecto?”

En esta última fase se busca dar cuenta del alcance de la investigación en relación al objetivo general “Fortalecer la comprensión lectora crítica a través de la didáctica dialógica del texto literario en estudiantes de décimo grado del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño”. Dentro de la cual, con una duración de 1 sesión de clase se desarrollarán 2 momentos importantes.

Primero, el conversatorio *Entrelazándonos*, en donde, los estudiantes realizarán un análisis intertextual entre la obra principal *¿Cuánta tierra necesita un hombre?* del escritor ruso León Tolstoi y una obra secundaria del mismo autor, la cual fue leída individualmente. En esta sesión, los estudiantes podrán tomar las actividades realizadas en las etapas anteriores para exponer sus percepciones, comentarios y análisis crítico de la obra leída. Adicionalmente, podrán relacionar aspectos como el autor y el contexto geo-espacial del texto con otros recursos literarios. De esta forma, el conversatorio será evaluado por medio de los indicadores de logro de las categorías de análisis lectura crítica y dialogismo.

En relación con lo anterior, y para el segundo momento de esta evaluación, los estudiantes realizarán un ensayo intertextual entre la obra principal *¿Cuánta tierra necesita un hombre?* y la obra secundaria que anteriormente habían leído y comentado en *Entrelazándonos*. Así, por medio de la rúbrica (véase Tabla 3) se evaluará el proceso desarrollado en la investigación con la aplicación de la propuesta de intervención. Cabe

destacar que los criterios de evaluación fueron elaborados tomando como referente a Cassany, Eco y Bajtín.

5. Organización y análisis de resultados

Habiendo aplicado la totalidad de las facetas de sensibilización, intervención y evaluación del proyecto investigativo *El dialogismo: un camino hacia la lectura crítica del texto literario* con los cursos 1001 y 1002 JM del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, en los apartados que subyacen esta sección se encontrarán los alcances de la implementación. Esto, tomando como base la aplicación de: conversatorios, cuestionarios grupales, elaboración de obras de arte, role plays, etc., que desde la obra literaria *¿Cuánta tierra necesita un hombre?* del escritor ruso León Tolstoi, permitieron justamente explotar el diálogo a la luz de la lectura crítica dentro del salón de clase.

De esta forma, por un lado, se presentará la organización de los resultados obtenidos en función de las distintas facetas de implementación, categorías y subcategorías de análisis de la matriz categorial a las cuales pertenecieron las distintas actividades empleadas (véase Tabla 3). Por otra parte, se expondrá el análisis de dichos descubrimientos, los cuales fueron basados en la escala de valoración que se encuentra a continuación (véase Tabla 4) y en el alcance del objetivo general “Mejorar la comprensión lectora crítica a través de la didáctica dialógica del texto literario en estudiantes de grado décimo del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño”.

Tabla 4

Escala valorativa de los indicadores

Valoración de los indicadores	Superior	Alto	Básico	Bajo
	100-76	75-51	50-26	25-1

Fuente: elaboración propia

Así mismo, es de relevancia mencionar que, dado que el modelo pedagógico dialogante es aquel que sustenta este proyecto de investigación, las actividades aplicadas brindaron la

oportunidad de interacción en el salón de clase, la toma de la palabra y el compartir de experiencias. En ese sentido, las categorías de Dialogismo y Comprensión lectora y su subcategoría de Lectura crítica fueron sujeto de análisis. Así mismo, las actividades desarrolladas, los resultados obtenidos y los indicadores analizados, fueron examinados por sesiones de clase.

5.1.Fase I: sensibilización “¿Quién es? ¿Qué dijo?”.

Puesto que, como se mencionó anteriormente al ser la lectura crítica el nivel más complejo de lectura según Cassany (2006) se consideró pertinente el uso de las primeras sesiones de clase para la preparación del lector. Pues, tal como lo expone el autor junto con Addler y Van Doren (2002), el sujeto lector debe cumplir a cabalidad una serie de tareas con el fin de poder abordar el producto textual desde una mirada crítica.

Así, la primera fase de implementación a la cual corresponde la sensibilización fue llamada “¿Quién es? ¿Qué dijo?”. Este acercamiento inicial al texto literario *¿Cuánta tierra necesita un hombre?* del escritor ruso León Tolstoi, estuvo comprendido por una duración de 2 sesiones de clase que buscaron dar apertura al abordaje del texto en aras de explorar las experiencias de los estudiantes a la luz de las vivencias del protagonista de la historia.

En ese sentido, dentro de la primera sesión de clase y a través de la respuesta a la pregunta *¿Qué necesito para ser feliz?*, que evaluaba el indicador dialógico “Comparto vivencias y pensamientos con el autor y los personajes de la historia” (véase Tabla 3), los estudiantes expusieron por medio de sus respuestas situaciones de relevancia, las cuales se encuentran en el siguiente gráfico (véase gráfico 6).

Gráfico 6

Resultados del indicador dialógico “Comparto vivencias y pensamientos con el autor y los personajes de la historia”



Fuente: elaboración propia

Por medio de los resultados obtenidos y uniendo los porcentajes de *Elementos tangibles* 45% y *Elementos intangibles* 37%, el 81% de los estudiantes expusieron al interior de sus respuestas la identificación con algunas de las situaciones de la obra literaria *¿Cuánta tierra necesita un hombre?* en donde, para el personaje principal, la felicidad es medida por la obtención de unidades de tierra. Sin embargo, para la población encuestada, el dinero, las expectativas académicas, los viajes, la tranquilidad, y el compartir con personas cercanas se entienden como esos elementos faltantes para alcanzar la felicidad.

Seguidamente, para el segundo punto de la actividad que respondía a la pregunta de *¿seré feliz una vez lo alcance?* evaluada por el mismo indicador anteriormente mencionado, los resultados obtenidos se encuentran en el siguiente gráfico (véase Gráfico 7).

Gráfico 7

Resultados del indicador dialógico “Comparto vivencias y pensamientos con el autor y los personajes de la historia”



Fuente: elaboración propia

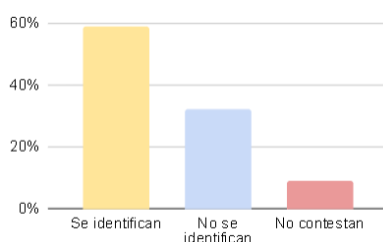
Así, pese a que el 53% argumentó poder ser feliz con esos elementos, el 37% de los estudiantes compartieron cierta incertidumbre relacionada con la felicidad, tal como es el caso del protagonista de la obra literaria, ya que, mencionaban que “siempre se presentaría

algo en su vida que los haría infelices y, por lo tanto, los hiciera sentir incompletos”. Así, aunque la población argumentó poder llegar a alcanzar la felicidad a través de esos elementos en muchas ocasiones materiales, esta sería simplemente momentánea por lo cual, según los estudiantes “les generaría un vacío mayor que eventualmente requeriría ser llenado” (véase Anexo 6).

Es así como, los resultados que clamaban sentirse identificados o compartir alguna experiencia con los personajes se vieron representados en las barras que evidencian el promedio en el siguiente gráfico (véase Gráfico 8)

Gráfico 8

Promedio del indicador dialógico “*Comparto vivencias y pensamientos con el autor y los personajes de la historia*”



Fuente: elaboración propia

Es entonces como, a partir del gráfico anterior se expone que el 59% de los estudiantes han vivido situaciones similares por las cuales también atravesaron los personajes de la historia, lo cual, permite la identificación de los estudiantes dentro de la misma. Sin embargo, la otra parte de los resultados, muestra que el 32% de la población no compartió esos aspectos contextuales de la obra. Por ende, con respecto al segundo indicador dialógico, los estudiantes lograron establecer relaciones con los personajes y situaciones de la obra, ya que, se obtuvo un resultado alto en la escala de valoración, lo cual expondría el posible alto grado de relacionamiento entre la obra y los lectores.

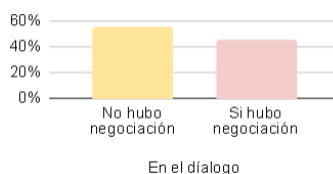
Continuando con la exposición de los hallazgos obtenidos a raíz de la implementación del presente proyecto de investigación, en la segunda sesión de clase se realizó la actividad

llamada *Role play: entre voces latentes* que fue evaluada bajo el indicador dialógico “Construyo mi pensamiento a través de la mediación de voces” (véase Tabla 3) y el indicador “Argumento mis opiniones con datos relevantes de la vida del autor y los personajes” que se encuentra comprendido por la categoría de comprensión lectora y su subcategoría la lectura crítica.

Así, en esta actividad, los estudiantes adoptaron la voz del autor y de algún personaje de la obra con el fin de realizar un diálogo que tuviese en cuenta la respuesta a la pregunta *¿cuál es el camino que conduce a la felicidad?* Dada la situación anterior, los resultados del primer indicador se encuentran plasmados en la siguiente gráfica.

Gráfico 9

Resultados del indicador dialógico “*Construyo mi pensamiento a través de la mediación de voces*”



Fuente: elaboración propia

En relación a los hallazgos obtenidos en este indicador de análisis de la matriz categorial que orienta el proyecto de investigación, los resultados fueron variados.

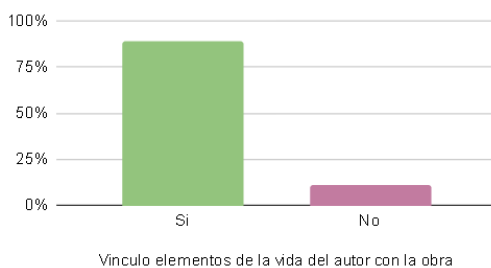
De acuerdo con el ejercicio planteado, se buscó observar si dentro de la actividad dialógica del compartir distintos puntos de vista se presentaba algún tipo de negociación a partir de los argumentos basados en la vida del autor y los personajes de la obra, en donde, el 55% de los participantes no llegaron a la negociación entre las distintas posturas. Por un lado, muchos de ellos optaron por ignorar los argumentos de su interlocutor y eligieron terminar la conversación, pero, por otro lado, algunos optaron por ceder de manera pasiva a la discusión. Sin embargo, el 45% restante trató de establecer mediante el intercambio de opiniones una suerte de comunicación, que, no pretendía convencer al interlocutor, sino

más bien, argumentar y reflexionar por qué consideraban que el camino hacia la felicidad estaba dotado de uno u otro aspecto. Por ende, de esta actividad se obtuvo un 45% de alcance, el cual se expresa dentro de la escala de valoración como un nivel básico en el alcance del indicador (véase Tabla 4).

Ahora bien, teniendo en cuenta que el segundo indicador de evaluación fue “Argumento mis opiniones con datos relevantes de la vida del autor y los personajes”, el cual estuvo relacionado con la categoría de comprensión lectora y su subcategoría la lectura crítica, los resultados obtenidos se presentan en el siguiente gráfico (véase Gráfico 10).

Gráfico 10

Resultados del indicador de comprensión lectora orientado hacia la lectura crítica
“Argumento mis opiniones con datos relevantes de la vida del autor y los personajes”



Vinculo elementos de la vida del autor con la obra

Fuente: elaboración propia

De manera que, en relación al indicador de comprensión lectora y su subcategoría de lectura crítica, el 89% realizó dentro de su diálogo conexiones que anclaban la vida personal del autor con la obra. Es decir, los estudiantes nutrieron la conversación con menciones relacionadas a experiencias de la vida del autor y que, aparentemente, terminaron por construir su definición del camino que conduce a la felicidad, situación que, se presentó igualmente para aquellos que interpretaron a algún personaje de la obra. No obstante, el otro 11% de los resultados no presentó ninguno de estos aspectos y la elaboración del dialogo se vio netamente descontextualizada de la vida del autor y los personajes de la obra.

De acuerdo con lo anterior, se obtuvo un 89% de desempeño en el indicador de comprensión lectora “Argumento mis opiniones con datos relevantes de la vida del autor y los personajes”, lo cual se expresa por un nivel de alcance superior en la escala de valoración.

En conclusión, los resultados obtenidos en relación a los indicadores de logro de la primera fase de implementación fueron: el indicador dialógico “Comparto vivencias y pensamientos con el autor y los personajes de la historia” logró un desempeño alto representado por el 59% de alcance (véase Gráfico 8), el indicador “Construyo mi pensamiento a través de la mediación de voces” perteneciente a la misma categoría de análisis registró resultados básicos que se basan en un porcentaje del 45% y finalmente, el indicador “Argumento mis opiniones con datos relevantes de la vida del autor y los personajes” de la categoría de comprensión lectora, evidenció resultados superiores que se manifiestan con el 89% de rendimiento (véase Tabla 4).

En los resultados que expusieron el dialogismo en las actividades de clase se vieron dos hallazgos distintos.

Por un lado, los estudiantes lograron compartir algunas de las experiencias con los personajes y el autor de la obra, lo cual según Eco (1992) posibilitaría la transacción entre la competencia del lector y la competencia del texto para construir el acto de lectura. Sin embargo, tal como se expuso en la segunda actividad dialógica *Role play: entre voces latentes* en la cual los estudiantes adoptaban la voz del autor y la voz de un personaje de la obra con el fin de discutir un tema en común, se vio la resistencia en la transacción de los conocimientos. Por ende, en la mayor parte de los resultados obtenidos se apeló más a un enfrentamiento que a una negociación y/o conversación. Esto como se observó en los diálogos recopilados, al usar frases como “usted no entiende nada, bueno, después

hablamos, o, no voy a escuchar tantas bobadas” (véase Anexo 6) los estudiantes no mostraban interés en intercambiar opiniones con su interlocutor y optaban por finalizar la comunicación.

De esta forma, este resultado se contrapuso con lo mencionado por Bajtín (1993), ya que el autor desarrolló el dialogismo no como una adopción sumisa de posiciones interpuestas, sino más bien como una conversación de distintos puntos de vista con el fin de interactuar y construir conocimiento común. Adicionalmente y de acuerdo con Eco (1992), el dialogismo se da a partir de la transacción de competencias particulares de los participantes del acto comunicativo, las cuales se ven representadas por el conocimiento individual del mundo. Sin embargo, a tal punto lo que se conocía en relación al contexto no era demasiado por no decir escaso, razón por la cual, tomando como referente a los autores, esto explicaría la negativa al construir pensamiento de manera común, en tanto que, las competencias a compartir en el acto comunicativo no fueron suficientes para poder formular una visión de mundo que resignificara la interacción.

Teniendo en cuenta lo anterior, se presentaron varios aspectos a mejorar. Primero, la escasez del tiempo para la aplicación limitó el desarrollo de todas las fases de implementación, por ende, una disponibilidad mayor permitiría la ejecución de más estrategias que brindaran resultados de análisis más amplios. Segundo, la elección de la actividad inicial pudo no haber sido la acertada, pues con el objetivo de enfatizar la relación del lector y el texto se pudo haber desarrollado una obra de teatro en la que los estudiantes, a partir de la personificación, tuvieran la oportunidad de relacionarse con autores importantes de la época (señores feudales, siervos, zares, etc.) y así, forjar una visión de mundo más amplia que, al final pudo haber sido un recurso a explotar.

En relación a la lectura crítica, los descubrimientos fueron sorprendentes. Debido a que, pese a ser el primer indicador y actividad que trabajada con tal unidad de análisis no se esperaba que los estudiantes relacionaran el mundo de la obra literaria con los personajes y por ende con el autor, brindándole así una suerte de explicación o justificación del pensamiento y accionar de cada una de las partes involucradas. Esto, teniendo en cuenta que, a tal falta de recursos, como lo menciona Addler y Van Doren (2002), los sujetos lectores no habían completado la totalidad de sus tareas con el fin de estar en condiciones de igualdad con el autor.

De esta forma, tal como lo menciona Cassany (2003) se realizó la identificación del punto de vista de ambos participantes y se argumentó, con la poca información disponible desde el lugar de cada uno. Razón por la cual, cabe destacar que, aunque esto se realizó de esa forma, los argumentos que soportaban los comentarios de cada quien se dieron principalmente desde lo mencionado en la obra y no desde el conocimiento del autor.

5.2.Fase II: Intervención *¿Dónde fue? y ¿Qué sé al respecto?*

En esta segunda fase de implementación se empezaron a realizar actividades que tuvieran como fin último cuestionar la obra literaria y los posibles planteamientos del autor, así, teniendo esto en cuenta, se dieron un total de dos sesiones de clase.

Dentro de la primera sesión de clase se solucionó un banco de preguntas que la docente titular elaboró y la docente en formación orientó con el fin de generar el análisis entre, la vida del autor, el contexto de elaboración de la obra, la obra en sí, y la crítica de la misma (véase Anexo 4). Bajo esta perspectiva, los indicadores de logro que evaluaron los resultados de esta actividad fueron “Realizo hipótesis interpretativas tomando en consideración elementos no mencionados en el texto”, “Relaciono elementos de la obra como el tiempo y el espacio para ubicarla espaciotemporalmente”, y, finalmente,

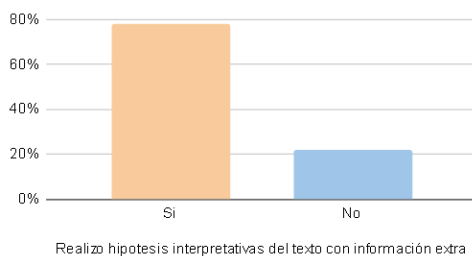
“Argumento mis opiniones con datos relevantes de la vida del autor y los personajes”, los cuales pertenecen a la categoría de comprensión lectora y su subcategoría de análisis de lectura crítica (véase Tabla 3).

Así, algunas de las preguntas que contenían este cuestionario fueron: *¿Cuál es el tema principal del cuento y cómo lo desarrolla Tolstoi a lo largo de la narrativa? ¿Qué simboliza la tierra en el contexto del cuento y cómo se relaciona con la vida de Pakhom? ¿De qué manera Tolstoi utiliza el entorno Social Ruso para reflejar las tensiones sociales y económicas de la época?*, entre otras. Para el desarrollo de esta actividad y dado que el modelo pedagógico dialogante fue utilizado para el presente proyecto de investigación, los estudiantes trabajaron en parejas y solucionaron tres preguntas aleatorias.

Generando así, los resultados del primer indicador “Realizo hipótesis interpretativas tomando en consideración elementos no mencionados en el texto” los cuales se encuentran en la siguiente grafica (véase Gráfica 11).

Gráfico 11

Resultados del indicador de comprensión lectora en lectura crítica *“Realizo hipótesis interpretativas tomando en consideración elementos no mencionados en el texto”*



Fuente: elaboración propia

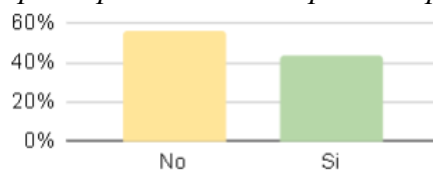
Con respecto a los resultados del indicador anterior, se obtuvo que, el 78% de los estudiantes soportaron sus argumentos con conceptos que se habían trabajado en las sesiones anteriores de clase, pero que, no se encontraban explícitamente en el texto. En ese sentido, frente a preguntas como *¿Cuál es el tema principal del cuento y cómo lo desarrolla Tolstoi a lo largo de la narrativa?*, los estudiantes mencionaron que, la

autodestrucción, la ambición y la felicidad fueron los temas principales de la historia (véase Anexo 7). No obstante, el otro 22% no realizó sus interpretaciones de esta forma, ya que sus respuestas se basaron únicamente en lo mencionado explícitamente en el texto. Dicho de otra forma, una parte de la población se mantuvo en el nivel de lectura literal. Teniendo esto en cuenta, se evidenció un desempeño superior en el indicador “Realizo hipótesis interpretativas tomando en consideración elementos no mencionados en el texto” el cual se encuentra representado por el 78% de los resultados (véase Tabla 4).

En relación al segundo indicador de lectura crítica “Relaciono elementos de la obra como el tiempo y el espacio para ubicarla espaciotemporalmente”, los resultados se encuentran expuestos en el siguiente gráfico (véase Gráfica 12)

Gráfico 12

Resultados del indicador de comprensión lectora en lectura crítica “Relaciono elementos de la obra como el tiempo y el espacio para ubicarla espaciotemporalmente”



Fuente: elaboración propia

Los resultados de este indicador mostraron que, el 56% de los estudiantes no establecieron conexiones con aspectos geo-espaciales del contexto de elaboración de la obra, situación que, en contraste, si se vio reflejada en el 44% restante. Debido a que, en la pregunta *¿de qué manera Tolstoi utiliza el entorno rural ruso para reflejar las tensiones sociales y económicas de la época?* los estudiantes mencionaron lo siguiente “el autor usó el entorno rural para describir las dificultades por las cuales atravesada la población campesina de la época” (véase Anexo 7). Adicionalmente, en la pregunta *¿Qué simboliza la tierra en el contenido del cuento y cómo se relaciona con la vida de Pakhom?*, los

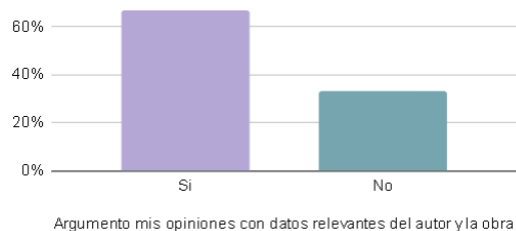
estudiantes argumentaron “la tierra simboliza una lección entre igualdad, riqueza y felicidad” (véase Anexo 7).

Así y como resultado del indicador de lectura crítica “Relaciono elementos de la obra como el tiempo y el espacio para ubicarla espacio-temporalmente” se alcanzó un desempeño básico que se vio representado en el 44%.

Finalmente, para el indicador “Argumento mis opiniones con datos relevantes de la vida del autor y los personajes”, los resultados se encuentran expuestos en el siguiente gráfico (véase Gráfico 13).

Gráfico 13

Resultados del indicador de comprensión lectora en lectura crítica “Argumento mis opiniones con datos relevantes del autor y la obra”



Fuente: elaboración propia

De manera que, el 67% de las respuestas estuvieron argumentadas por aspectos provenientes de la obra literaria *¿Cuánta tierra necesita un hombre?* Dentro de las cuales, los estudiantes describían apartados de la misma con el fin de ejemplificar por medio del texto aquello que querían opinar. Asimismo, los personajes y sus características fueron utilizados con tal finalidad. Sin embargo, cabe aclarar que esta relación se dio principalmente con la obra, es decir, el autor se vio aislado de su relación con el texto.

En cuanto al otro 33% de las respuestas, no se evidenció conexión con la obra o el autor en la argumentación. Por ende, en el indicador “Argumento mis opiniones con datos relevantes de la vida del autor y los personajes” se obtuvo un alto grado de rendimiento representado por el 67%.

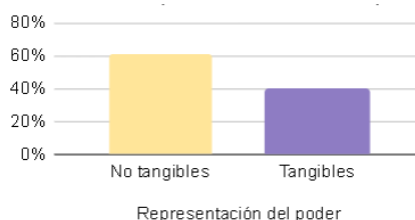
En conclusión, en los indicadores de lectura crítica “Realizo hipótesis interpretativas tomando en consideración elementos no mencionados en el texto” y “Argumento mis opiniones con datos relevantes del autor y la obra” se obtuvo un logro de desempeño superior. Sin embargo, para el indicador “Relaciono elementos de la obra como el tiempo y el espacio para ubicarla espaciotemporalmente” se evidenció un rendimiento básico.

En la segunda sesión de esta fase de implementación se desarrolló la actividad llamada *El museo del poder* (véase Anexo 7), la cual estuvo dividida por dos momentos clave, la elaboración de una obra artística y su relación con el texto literario *¿Cuánta tierra necesita un hombre?*

En un primer momento, a partir del conocimiento del autor, el contexto de elaboración y la posterior lectura del cuento literario anteriormente mencionado, los estudiantes tuvieron que, tal como lo hizo el autor de la obra y el personaje de la misma, identificar y pintar en un lienzo un elemento que para ellos representara el estatus del *poder*. Dicha actividad fue evaluada por el indicador dialógico “Comparto vivencias y pensamientos con el autor y los personajes de la historia” cuyos resultados se encuentran expuestos en el siguiente gráfico (véase Gráfico 14):

Gráfico 14

Resultados del indicador dialógico “*Comparto vivencias y pensamientos con el autor y los personajes de la historia*”



Fuente: elaboración propia

Aunque, en la actividad todos los estudiantes reconocieron la presencia de algún *poder* en la sociedad, los resultados fueron interesantes. Debido a que, el 61% reconoció el *poder*

en elementos intangibles como los sentimientos, las palabras, la mente, etc. Sin embargo, el 39% restante evidenció la presencia del *poder* de la misma forma que los personajes y el autor de la obra, es decir, dinero, propiedades y tierras (véase Anexo 7). De manera que, en los resultados del indicador dialógico “Comparto vivencias y pensamientos con el autor y los personajes de la historia” se obtuvo un desempeño básico representado por el 39% de las respuestas (véase Tabla 4).

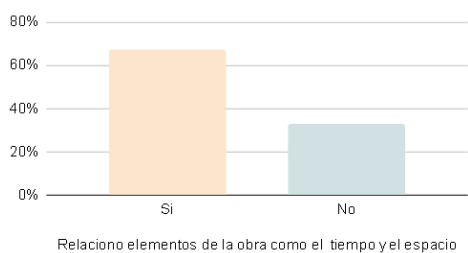
En el segundo momento de la sesión, la cual buscaba relacionar el texto literario con *El museo del poder*, se realizó un conversatorio que promoviera la interacción y la discusión dentro del salón de clase. Por ende, las preguntas a discutir fueron: *¿cuál fue el poder que influyó en la vida del autor?, ¿por qué el autor retrató a la Rusia rural del siglo XIX?, ¿Es el cuento una denuncia?, ¿Por qué un libro y no un periódico?*, etc. Razón por la cual, con respecto a la lectura crítica, los indicadores “Relaciono elementos de la obra como el tiempo y el espacio para ubicarla espaciotemporalmente”, “Realizo hipótesis interpretativas tomando en consideración elementos no mencionados en el texto” y “Argumento mis opiniones con datos relevantes de la vida del autor y los personajes” fueron aquellos utilizados para evaluar la sesión; y, en cuanto al dialogismo, el indicador empleado fue “Construyo mi pensamiento a través de la mediación de voces”. (véase Anexo 4)

Es importante hacer dos aclaraciones, la primera responde a la recopilación de grabaciones orales del conversatorio y la segunda, se basa en la representación del “no” en las gráficas como la no participación en la actividad.

Ahora bien, los resultados del indicador “Relaciono elementos de la obra como el tiempo y el espacio para ubicarla espaciotemporalmente” se presentan en el siguiente gráfico (véase Gráfico 15).

Gráfico 15

Resultados del indicador de comprensión lectora en lectura crítica “Relaciono elementos de la obra como el tiempo y el espacio para ubicarla espaciotemporalmente”



Fuente: elaboración propia

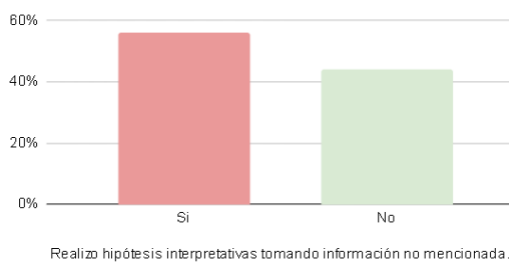
De la gráfica se puede evidenciar que, el 67% de la población relacionó elementos del tiempo y el espacio en sus respuestas. Debido a que, en cuestionamientos como *¿es el texto una denuncia?* y *¿por qué el autor utilizó un libro y no un periódico?*, los estudiantes mencionaron “el texto es una denuncia porque el autor no podía utilizar sus propias palabras para mencionar lo que pasaba en la época y tuvo que crear personajes que vivieran y recrearan lo que sucedía” (véase Anexo 7). Asimismo, comentaron “el autor plasmó el contexto social, político y económico de la época en la obra literaria para dejar una memoria que trascendiera en el tiempo, pues en el periódico solo sería de relevancia por poco tiempo”. Sin embargo, el 33% restante no participó en la discusión ni compartió sus opiniones.

Por ende, del indicador de lectura crítica “Relaciono elementos de la obra como el tiempo y el espacio para ubicarla espaciotemporalmente” se obtuvo un logro de desempeño alto que se representa en el 67% en la tabla de valoración.

En cuanto al indicador “Realizo hipótesis interpretativas tomando en consideración elementos no mencionados en el texto” los resultados obtenidos se encuentran en el siguiente gráfico (véase Gráfico 16).

Gráfico 16

Resultados del indicador de comprensión lectora en lectura crítica “Realizo hipótesis interpretativas tomando en consideración elementos no mencionados en el texto “



Realizo hipótesis interpretativas tomando información no mencionada.

Fuente: elaboración propia

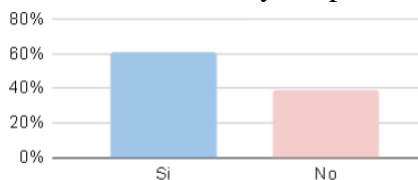
En relación a la gráfica anterior, el 56% de las respuestas fueron argumentadas con aspectos adicionales que no se encontraban en el texto, mientras que, el otro 44% no lo hizo de esta forma. Ya que, en la pregunta *¿cómo influyó la posesión de tierras en la vida del autor?* los estudiantes mencionaron “la búsqueda del poder en la obra se ve como el camino para mejorar la autoestima, puesto que, aquel que poseía tierras se encontraba mejor posicionado en la sociedad y gozaba de mejores beneficios” (véase Anexo 7). En adición, mencionaron “el autor sintió la necesidad de plasmar la falta conciencia y corrupción del ser humano en aras de superar su posición económica” (véase Anexo 7).

En ese sentido, con respecto al indicador en lectura crítica “Realizo hipótesis interpretativas tomando en consideración elementos no mencionados en el texto” se alcanzó un rendimiento alto que se expone con el 56% (véase Tabla 4).

En cuanto al indicador en lectura crítica “Argumento mis opiniones con datos relevantes de la vida del autor y los personajes”, se obtuvieron los resultados que se encuentran a en el siguiente gráfico (véase Gráfico 17)

Gráfico 17

Resultados del indicador de comprensión lectora en lectura crítica “Argumento mis opiniones con datos relevantes de la vida del autor y los personajes”



Argumento mis opiniones con datos relevantes.

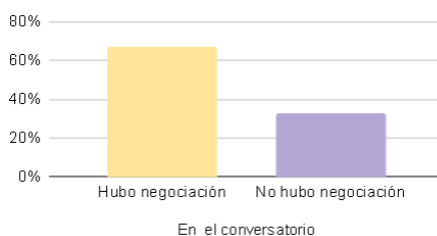
Fuente: elaboración propia

En relación con la gráfica, el 37% no argumentó ni participó en el ejercicio, mientras que, el otro 61% si lo hizo. Un ejemplo de esto, se evidencia en la pregunta c, en la cual un estudiante argumentó “la literatura fue el medio que el autor utilizo porque su familia no compartía sus opiniones en relación a la vida y por eso optó por compartir sus pensamientos con un público más amplio” también, otro estudiante mencionó “el autor plasmó la Rusia rural del siglo XIX porque sufrió una crisis existencial generada por la riqueza heredada de su familia y la desigualdad que se veía en ese momento en el país” (véase anexo 7) . Por ende, en el indicador en lectura crítica “Argumento mis opiniones con datos relevantes de la vida del autor y los personajes” se obtuvo un desempeño alto evidenciado en el 61%.

Finalmente, los resultados del indicador dialógico “Construyo mi pensamiento a través de la mediación de voces” se encuentran en el siguiente gráfico (véase gráfico 18).

Gráfico 18

Resultados del indicador dialógico “Construyo mi pensamiento a través de la mediación de voces”



En el conversatorio
Fuente: elaboración propia

En las respuestas, el 67% de la población realizó una suerte de negociación con sus compañeros de clase mientras expresaban sus intervenciones. Esto, se evidencia en el diario de campo (véase Anexo 2) en donde los estudiantes al escuchar las intervenciones de sus compañeros decían frases como “me iluminaste”, “también esto se ve en...”, “yo también opino que...”, “como dijo mi compañera”, entre otras. Una vez, mencionaban esta frase continuaban dando su intervención.

Ejemplo: en relación a la pregunta *¿por qué el autor utilizó un libro y no un periódico para plasmar sus pensamientos?*, varias estudiantes dialogaron:

Estudiante 1: esto pasa porque los libros trascienden en el tiempo y el periódico es momentáneo. El autor usó la literatura ya que plasmada la enseñanza de que todo lo conseguido a través de la avaricia sería innecesario al momento de la muerte.

Estudiante 2: porque el autor en sus textos plasmaba enseñanzas y reflexiones en relación al sentido de la vida. También, como dice ella, la literatura trasciende en el tiempo y se plasma en los lectores.

Estudiante 1: si, pero depende de cómo se lee, ya que, si se hace sin posición crítica el mensaje no trasciende las páginas del libro. (véase Anexo 7)

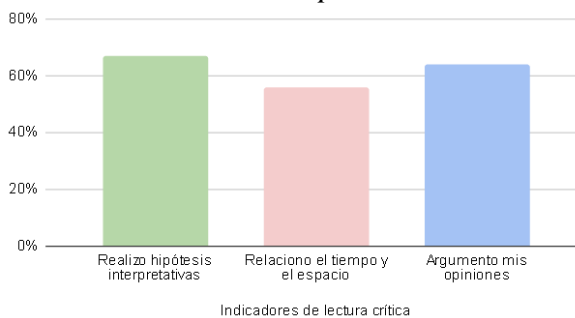
Adicionalmente, al interior del conversatorio las estudiantes comentaban sus opiniones entre sus compañeros y después llegaban a una suerte de conclusión a partir de lo comentado por ellos. No obstante, hubo momentos en la conversación donde los estudiantes no apelaban a la negociación sino más bien a la aceptación pasiva de los comentarios de sus compañeros. Dado que, en una de estas oportunidades un estudiante dijo “pues según lo que dice mi compañera esto pasó porque...” (véase Anexo 2 y 7), razón por la cual fue pertinente realizar la aclaración que no se trataba de aceptar lo que el otro decía, sino de complementar o exponer la posición individual. Así, en interacciones de ese

tipo y la no participación de la actividad se evidenció el 33% restante. De esta forma, el indicador dialógico “Construyo mi pensamiento a través de la mediación de voces” logró un alto desempeño representado por el 67%.

Para concluir, a continuación, se presentan los promedios obtenidos en cada uno de los indicadores de logro. (véase Gráfico 19)

Gráfico 19

Resultados del promedio de los indicadores de comprensión lectura en lectura crítica



Fuente: elaboración propia

Al final de esta fase de intervención pedagógica, los indicadores “Realizo hipótesis interpretativas tomando en consideración elementos no mencionados en el texto” “Relaciono elementos de la obra como el tiempo y el espacio para ubicarla espaciotemporalmente” y “Argumento mis opiniones con datos relevantes de la vida del autor y los personajes” obtuvieron un logro de desempeño alto que se encuentra representado por el 67%, 56% y el 64% respectivamente. Mientras que, los indicadores dialógicos “Comparto vivencias y pensamientos con el autor y los personajes de la historia” y “Construyo mi pensamiento a través de la mediación de voces” obtuvieron un nivel de desempeño básico y alto en cada uno de ellos.

Dando paso al análisis de la información anteriormente descrita, se puede afirmar en primera medida que, los resultados del dialogismo en la segunda faceta fueron mejores con respecto a la primera. En contraste con la anterior, el resultado de los indicadores dialógicos

fueron reveladores en un primer momento. Dado que, aun cuando todos los participantes reconocían la presencia de algún *poder* en la sociedad actual, un bajo porcentaje lo identificaba de la forma en que el autor y el personaje de la obra lo hacían. De forma que, se pensó que esto dificultaría el proceso de lectura, debido a las distinciones entre las visiones de mundo. Sin embargo, según Bajtín (1993), Freire (1985) y Eco (1992) tal pluralidad de resultados se da como un insumo de relevancia para evidenciar la diversidad de voces que intervienen en el acto comunicativo, lo cual, al final, también generaría por medio de la exposición de los mismos el enriquecimiento común entre sus pares, en tanto sujetos con percepciones propias y visiones de mundo individualizadas.

En segunda instancia, y totalmente en contraste con los resultados obtenidos en la primera actividad, los hallazgos del segundo ejercicio fueron netamente sorprendentes. Ya que, el conversatorio no solo ocasionó una suerte de interacción, sino que, también nutrió a gran escala la conversación y promovió la toma de la palabra y la cooperación en la argumentación. Como se mencionó anteriormente en la organización de los resultados, al inicio los estudiantes se mostraron tímidos y reacios a la actividad, de forma tal que, la participación se dio primeramente de manera obligatoria y a selección de la docente en formación. No obstante, una vez la participación y toma de la palabra fue mayor y voluntaria, los argumentos usados para defender la posición personal en relación a la obra crecían tomando a la vez peso, lo cual, se evidencia en el siguiente ejemplo:

Tres estudiantes dialogaban en relación a la respuesta de la pregunta *¿por qué el autor utilizó la literatura como medio de denuncia?*

Estudiante 3: el autor utilizaba la literatura para hacer denuncias porque invitaba a la reflexión de aspectos sociales, económicos y morales de su época. También, esto

se evidenció a través de sus obras más famosas como: *Guerra y paz*, donde criticaba el nacionalismo, y *Ana Karenina* donde criticaba el papel de la mujer, el adulterio, la hipocresía y demás, y así utilizaba la literatura como medio para expresar sus pensamientos por medio de la voz de los personajes.

Estudiante 4: El autor utilizaba la literatura como medio de denuncia porque aun cuando era influyente en la época podría ser criticado por tener opiniones distintas a la sociedad. (véase Anexo 2 y Anexo 7)

Esto se centró no solamente en los postulados de Freire que se basan en la problematización de percepciones individualizadas que se nutren de la interacción, sino también, en Bajtín (1993), pues la construcción de conocimiento se dio a partir de la expresión de conciencias que se interpretaron y conjugaron mutuamente. Es así cómo, desde la toma de la palabra y expresión del pensamiento, las opiniones se fundaron, recobraron y resignificaron a la luz del sentido del texto. Dentro de las cuales, estos comentarios críticos se dieron como una suerte de granitos de arena que al final de la discusión generaron un sentido del texto lleno de posturas críticas de los estudiantes.

Ahora bien, esta discusión del texto tuvo una repercusión notoria en las respuestas de los estudiantes a la luz de la lectura crítica. Debido a que, solo a partir de la exteriorización de lo que pensaba, muchos de los estudiantes tomaron esos comentarios como recursos e insumos para la formulación de la opinión propia tal como se observó en el diario de campo (véase Anexo 2). Es decir, fue desde la manifestación verbal de sus compañeros que se fundamentaron las opiniones, ya sea a favor o en contra.

Ejemplos de esta situación se evidenciaron en el uso de expresiones como: “en adición a lo que dice mi compañera”, “también esto se evidencia en...” o en casos más puntuales, un estudiante mencionó que “el texto literario fue usado por el autor como medio para plasmar sus percepciones de la vida” y a partir de ese comentario, muchas de las interacciones que surgieron desde entonces incluían esa posición, pero con un análisis agregado que seguramente podría no haberse dado así, si se partía de la solución monológica de un cuestionario que no diera la oportunidad de compartir y comentar en voz alta frente a un interlocutor.

De la misma forma en que se dio el análisis anterior, los resultados de la lectura crítica en los estudiantes de la población fue mejor en relación a la sensibilización. Como se expuso en apartados anteriores, y teniendo en cuenta los postulados de los referentes conceptuales, Addler y Van Doren (2002), se asumió que, el hecho de no tener suficientes recursos para argumentar las respuestas fue una de las razones por las cuales, los estudiantes no lograban hacer vínculos más fuertes entre la obra, el autor y su contexto de elaboración. Dicho en otras palabras, el sujeto lector no estaba preparado para asumir la lectura crítica del texto en cuestión.

No obstante, dadas las respuestas de los estudiantes en esta fase de intervención se logró observar que en esencia una de las razones de la falta de argumentos era la carencia de información al respecto. Ya que, la relación del autor, la obra y el contexto de elaboración fue más fuerte una vez los sujetos lectores tuvieron los recursos necesarios para poder enfrentar las preguntas realizadas. Así, más allá de saber si las respuestas eran correctas o incorrectas, por medio de la información que ellos brindaban desde la interacción misma, se involucraban en la conversación con argumentos de tiempo, espacio, autor y demás, que

invitaban a la reflexión, cuestionamiento y participación, lo cual, según Marín y Hall (2020) es el fin último de este tipo de lectura. Es decir, el objeto de la lectura crítica es la formación de juicios críticos que se enriquezcan a partir de información externa y de relevancia.

5.3 Fase III: Evaluación: “¿Qué tengo para decir al respecto?”

En esta última fase de implementación del proyecto de investigación *El dialogismo: un camino hacia la lectura crítica del texto literario* se realizaron dos sesiones de trabajo que tuvieron los siguientes fines: primero, generar un ambiente de construcción de conocimiento común por medio del dialogismo y segundo, evidenciar el alcance del proyecto de investigación en función de “Fortalecer la comprensión lectora crítica a través de la didáctica dialógica del texto literario en estudiantes de grado décimo del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño”.

En ese sentido, dentro de la primera sesión, se realizó el conversatorio *Entrelazándonos*, el cual buscó generar un espacio de escucha y toma de la palabra a partir del análisis intertextual entre la lectura principal *¿Cuanta tierra necesita un hombre?* y una lectura secundaria que tenía cada estudiante. Cabe puntualizar que, los textos eran parte de la vasta obra literaria del autor ruso León Tolstoi y su asignación se dio por medio de la lista de asistencia que la docente titular tenía. Asimismo, la lectura de esta segunda obra se dio de forma individual, de manera que, cada uno de los asistentes de este conversatorio tuviese recursos diferentes con los cuales enriquecer la conversación desde una perspectiva de análisis distinta.

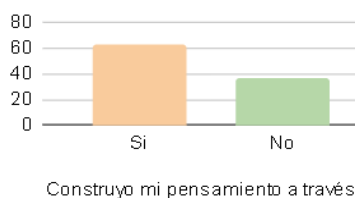
Habiendo mencionado lo anterior, la actividad fue evaluada a través del indicador dialógico “Construyo mi pensamiento a través de la mediación de voces” y, el indicador

“Argumento mis opiniones con datos relevantes de la vida del autor y los personajes”, el cual, hace parte de la categoría de análisis de comprensión lectora y su subcategoría de lectura crítica.

Siendo así, los resultados del indicador dialógico “Construyo mi pensamiento a través de la mediación de voces” se obtuvieron a partir de las intervenciones de los estudiantes. Donde, cada toma de la palabra se vio reflejada en un entretejido que se elaboró instantáneamente con una madeja de lana. Puesto que, una vez iniciada la interacción y partiendo desde los puntos más importantes de la lectura principal *¿Cuánta tierra necesita un hombre?*, los estudiantes analizaron como esos aspectos de importancia se veían relacionados de una u otra forma con los textos que habían leído individualmente, así, cada comentario era antecedido por otro con el que se relacionaba. De forma tal que, de este indicador se obtuvieron los siguientes resultados (véase Gráfica 20):

Gráfico 20

Resultados del indicador dialógico “Construyo mi pensamiento a través de la mediación de voces”



Fuente: elaboración propia

En primera instancia, es de importancia recalcar que el porcentaje representado por el *no* en esta gráfica se dio como la no participación en la actividad y, por lo tanto, la no recopilación de datos que apelaran al alcance del indicador.

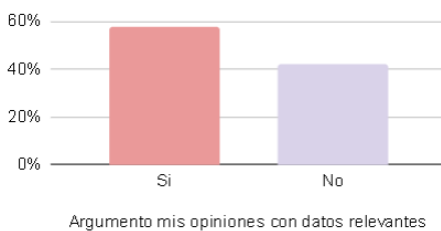
De la actividad realizada, el 63% de la población pudo generar vínculos entre el cuento *¿Cuánta tierra necesita un hombre?* y la obra secundaria. Así, temáticas como; la vida de la población campesina, la humanidad, los vicios, la religión, etc., fueron algunos de los puntos de convergencia en los que los estudiantes hicieron hincapié (véase Anexo 8).

Ejemplos puntuales pueden ser encontrados en el diario de campo de la sesión de clase, en la cual, los estudiantes enlazaron cuentos como *Las 3 muertes* y *El perro muerto* con la fragilidad del cuerpo físico y la trascendentalidad del alma. También, mencionaron que, los cuentos *El poder del encanto* y *El origen del mal* permitían observar la bondad de la niñez y la naturaleza del hombre, evidenciando de nuevo posturas personales de la vida del autor. Sin embargo, el otro 37% de la población no pudo expresar sus ideas en la actividad realizada como consecuencia del tiempo. De esta forma, del indicador se obtuvieron resultados de desempeño altos que se vieron representados por el 63% en el alcance del mismo.

En relación a la lectura crítica, el indicador “Argumento mis opiniones con datos relevantes de la vida del autor”, obtuvo los siguientes resultados:

Gráfico 21

Resultados del indicador “Argumento mis opiniones con datos relevantes de la vida del autor”



Fuente: elaboración propia

De la gráfica anterior se expone que, el 58% de la población argumentó la relación de las obras mencionando aspectos como la presencia del ideal pacifista y religioso que tenía el autor, el cual se logró observar en la trazabilidad de sus historias, como se expone en el siguiente fragmento:

Ejemplo: El cuento *El poder de la infancia* y *El perro muerto*

E1: Mi cuento fue *El poder de la infancia*, este cuento trata de un señor que había cometido un crimen e iba a ser asesinado por una multitud, pero el padre le mintió a su

hijo diciendo que iba a dar un paseo con sus amigos (la multitud). Esto generó compasión y empatía en la gente y no lo mataron. Lo cual, lo relaciono con los valores cristianos del autor, como la empatía, la inocencia, la bondad de la niñez, su sentido pacifista y la trascendentalidad del alma en el cuento anterior. (véase Anexo 8)

Asimismo, la necesidad de buscar el camino hacia la felicidad y el sentido de la vida, también se vinculó con su vida personal y la vida de sus personajes (véase Anexo 8). Por el contrario, el otro 42% de las intervenciones no realizaron este anclaje con la vida del autor. En consecuencia, en el indicador de lectura crítica “Argumento mis opiniones con datos relevantes de la vida del autor” se alcanzó un desempeño alto representado en el 58% y expuesto en la escala de valoración (véase Tabla 4).

En conclusión, en los indicadores “Construyo mi pensamiento a través de la mediación de voces” y “Argumento mis opiniones con datos relevantes de la vida del autor y los personajes” se obtuvieron resultados de rendimiento altos.

En relación al segundo momento de la fase de evaluación, este se dio de forma autónoma y como asignación para la casa, dado que, por cuestiones de tiempo, la docente titular sugirió que se desarrollara de tal manera. Así, la tarea constaba de la elaboración de un ensayo intertextual entre la obra literaria *¿Cuánta tierra necesita un hombre?* de León Tolstoi y el cuento secundario que cada estudiante tenía asignado. Dentro del cual, los estudiantes tenían que elegir un párrafo de cada historia y rastrear, tal como se hizo en el conversatorio, los elementos que las vinculaban. Siendo esto así, atendiendo a los requerimientos del colegio en relación a las áreas de exploración del IB- International Baccalaureate o en español, el Bachillerato internacional, las cuales son; la intertextualidad, tiempo, espacio, entre otros.

De esta forma, se recopilaron un total de 24 ensayos intertextuales, los cuales, tal como se mencionó en la sección de la propuesta de intervención, fueron sujetos a la aplicación de la rúbrica de evaluación que fue creada para tal fin (véase Tabla 4). Dicha rúbrica, elaborada bajo las ideas de Cassany, Addler y Van Doren, y, Marín y Hall, contiene los indicadores de logro de la subcategoría de investigación de lectura crítica, ocupándose de evidenciar el alcance de la implementación en el objetivo de la investigación “Fortalecer la comprensión lectora crítica a través de la didáctica dialógica del texto literario en estudiantes de grado décimo del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño”.

Así, los resultados de la rúbrica de evaluación se encuentran expuestos en la siguiente tabla (véase Tabla 5)

Tabla 5
Rúbrica de evaluación

Rúbrica de evaluación				
Componente	Crítico	Lo logró		
		Completamente	Parcialmente	No
Lectura crítica	El estudiante relaciona elementos de la vida del autor con la obra para su interpretación.	46%	4%	50%
	El estudiante evidencia una comprensión superior del texto.	71%	29%	0%
	El estudiante realiza una negociación de significados en la comprensión del texto.	83%	17%	0%
	El estudiante argumenta sus opiniones con datos relevantes.	42%	8%	50%
	El estudiante evalúa el texto desde un análisis superior de su contenido.	63%	29%	8%

Fuente: elaboración propia

De la tabla anteriormente expuesta, se puede evidenciar que, en los indicadores “El estudiante evidencia una comprensión superior del texto”, “El estudiante realiza una negociación de significados en la comprensión del texto” y, “El estudiante evalúa el texto desde un análisis superior de su contenido” más del 60% de la población alcanzó el mayor nivel de desempeño en cada uno de esos logros. Evidenciando de esta forma, en sus respuestas, la comprensión superior de ambos productos textuales, así como también, la búsqueda de elementos comunes que negociarían los significados entre ellos, siendo estos:

las intenciones del autor, su tipo de escritura y temas de interés recurrente. Un caso puntual se expone a continuación en el ensayo elaborado por un estudiante:

Ejemplo: Introducción del ensayo *La crítica y la avaricia de Tolstoi, un estudio de su vida y obras*.

León Tolstoi, autor ruso ampliamente conocido por su profunda reflexión sobre la moral y la espiritualidad, presenta en sus cuentos *El primer destilador* y *¿Cuánta tierra necesita un hombre?* un análisis crítico sobre los deseos humanos y sus consecuencias. Estas obras, aunque distintas en trama, dialogan entre sí en sus temáticas de avaricia, corrupción y pérdida de valores. Al observar la vida de Tolstoi, se puede entender cómo sus experiencias personales y su búsqueda espiritual influenciaron la creación de estos cuentos moralizantes. La intertextualidad entre ambas obras, sumada al contexto de la vida del autor, ofrece una comprensión más rica de los mensajes que Tolstoi buscaba transmitir a través de sus cuentos. (véase Anexo 8)

Al interior de este fragmento, el estudiante, a partir del conocimiento del autor, buscó puntos de encuentro entre ambas obras literarias con el fin de crear un espacio dialógico, en el que cada una de ellas desde su perspectiva enriqueció el argumento que el escritor de este ensayo buscó exponer.

En contraste con los resultados anteriores, en los indicadores “El estudiante relaciona elementos de la vida del autor con la obra para su interpretación” y “El estudiante argumenta sus opiniones con datos relevantes”, menos del 50% de la población, obtuvo el mayor grado alcance en tales logros. Puesto que, al interior de dichos documentos se pudieron encontrar pocos elementos como el que se presenta a continuación.

Ejemplo: Desarrollo del ensayo intertextual *La inevitabilidad de la muerte: la relación de la muerte con la obra de León Tolstoi*.

En primer lugar, se hace énfasis en la perspectiva que se tiene de la muerte en *Tres muertes*, en ella se habla sobre la muerte de tres personajes, primero, una mujer Burguesa que a pesar de estar rodeada de lujo y opulencia está al borde de la muerte, con ello destacando el entorno familiar de Tolstoi, pues creció y aprendió la vida de la aristocracia rusa (lecturalia, 2021). Este autor, desde muy pequeño tuvo el poder de tierras, pero carecía de afecto esto relacionado con la muerte de sus padres a temprana edad. Así, para el autor basado en esta interpretación, la muerte representa el estar solo, los males del mundo y la tragedia, como lo percibió en la guerra de Crimea entre 1853 y 1856. (véase Anexo 8)

Como se logra observar, el escritor de este ensayo utiliza para la argumentación del mismo, elementos del contexto geoespacial de la obra y el autor con el fin de darle peso y relevancia a las ideas que intenta exponer. Sin embargo, ejemplos como el anterior se encuentran limitados en los documentos de los estudiantes. Por ende, en los logros “El estudiante relaciona elementos de la vida del autor con la obra para su interpretación” y “El estudiante argumenta sus opiniones con datos relevantes” el 50% de la población no logró hacer estas relaciones.

Así, el análisis de los resultados descritos reveló que, en relación con los hallazgos del dialogismo en la primera parte, los estudiantes por medio de la expresión en voz alta de la relación de sus cuentos con la obra principal, la voz del autor y el contexto de elaboración, pudieron integrar dichos elementos en la argumentación e interacción de las obras. Un caso de esto, se evidencia en el siguiente entrelazo de cuentos:

Ejemplo:

Estudiante 5: Mi cuento fue *Tres muertes*

Este cuento relata la muerte de una noble, un campesino y un árbol. Y expone, como la vida y la muerte se reflejaban, pues, el cuerpo se veía como un objeto de aprovechamiento o desperdicio.

Docente: ¿alguien encontró alguna relación de ese cuento con la historia que tenía que leer?

Estudiante 6: Si profe, esto también se ve en el cuento *El perro muerto*

El cuento narra que en un pueblo encuentran un perro muerto, entonces los habitantes comienzan a mencionar que el cuerpo de ese perro era un estorbo y no tenía ningún provecho. Sin embargo, cuando llegó otro hombre y vio ese cuerpo, no lo identificó como una forma de desaprovechamiento, sino más bien, como el cuerpo mismo y del ser que en algún momento existió en él, resaltando así, la importancia del alma más allá de la inutilidad del cuerpo físico. (véase Anexo 8)

Fue así como, a partir de la expresión oral de las competencias de los lectores, según Eco (1992), los estudiantes tuvieron consciencia que aun cuando las obras parecían estar aisladas las unas de la otras en tanto tema, contexto y vida del autor, estas presentaron una suerte de hilo conductor que las relacionaba. Situación que, solo pudo ser alcanzada desde la expresión del acto comunicativo de interactuar con un interlocutor. Lo cual, mencionado por Freire (1985), la transformación de la percepción propia se dio a partir del acto dialógico de interrelación con el mundo percibido por el otro.

En consecuencia, a lo descrito previamente, los estudiantes pudieron tomar como recurso argumentativo cosas que fueron mencionadas por sus compañeros, pero, brindándole un valor agregado a su análisis. Así, en el ejemplo anterior; primero, el

estudiante número 5 habló del cuerpo como desperdicio, y, en el segundo momento, el estudiante número 6, no solo habló de ese desaprovechamiento, sino también, de la importancia del alma, tomando como base los ideales que el autor siguió en el transcurso de su vida. Ese ejemplo, no sirve solamente para mencionar el incremento de herramientas con las cuales los estudiantes contaban al momento de argumentar, haciendo referencia a las tareas a completar por el sujeto lector antes de abordar un texto, según Addler y Van Doren (2001), sino también, al uso de información externa que enriqueció la reflexión del texto según Marín y Hall (2020).

Ahora bien, para la elaboración del producto se presenciaron algunas dificultades, que, lastimosamente no pudieron ser evadidas. En un primer momento se vio la necesidad de recoger un documento escrito que evidenciara el proceso de los estudiantes y qué, adicionalmente, sirviera como prueba ante el colegio. Por otro lado, la falta de tiempo no permitió la aplicación de más intervenciones y tampoco la elaboración del documento en horas de clase, razón por la cual se asignó como tarea para la casa.

En relación a los resultados finales de la evaluación, se lograron evidenciar dos aspectos importantes. Primero, gran porcentaje de la población encuestada logró el cumplimiento a cabalidad en tres de los cinco indicadores de logro. Segundo, tales indicadores alcanzados estaban asociados con aspectos generales de la argumentación. Donde, se pudieron resaltar aspectos como la negociación de significados entre ambos textos, usando expresiones como: “esto se evidencia en ambas obras”, “el autor en ambos cuentos”, “esto no solo se ve en esta obra sino también en esta otra” etc.

De hecho, a partir de los resultados se expuso que los estudiantes no se centraron en los puntos de divergencia que tenían ambas obras, sino que, trataron de llegar a un consenso entre las temáticas con el fin de argumentar la posición que defendían dentro del ensayo.

Esto, siendo un insumo y resultado positivo basado en Bajtín (1993), pues dada la mediación de voces con posturas distintas se generó la construcción de conocimiento sin apelar a la sumisión, convencimiento o exclusión de otro punto de vista.

Adicionalmente, otro aspecto de carácter general que fue valorado, se dio en la evaluación que los estudiantes realizaron de las obras literarias. Ellos mencionaron que, el autor; realizó una crítica a la sociedad, presentó los males del materialismo, o la naturaleza del hombre, entre otros. Un ejemplo de esto, se presenta a continuación:

Conclusión del ensayo *La ambición y el materialismo en ¿cuánta tierra necesita un hombre?* y *La mimbrera de León Tolstoi*

En conclusión, *¿Cuánta tierra necesita un hombre?* y *La mimbrera* ofrecen dos perspectivas complementarias sobre los males del materialismo. A través de estos cuentos, se reflexiona sobre la verdadera naturaleza de la felicidad, alejándose del deseo de posesión y acercándose a una vida de mayor humildad y generosidad. La obra de Tolstoi continúa siendo relevante en nuestra sociedad moderna, en la que muchas personas aún buscan la felicidad a través de bienes materiales. Poniendo muchos ejemplos vividos en nuestra sociedad como lo es el caso de algunos políticos o militares que por codicia y dinero han cometido actos terribles. Así, estos cuentos nos recuerdan que la verdadera satisfacción no se encuentra en la cantidad de posesiones, sino en la paz y la sencillez. (véase Anexo 8)

Sin embargo, apelando a los dos indicadores que no fueron logrados en la población, también hay dos situaciones en las cuales hacer énfasis. Primero, los indicadores no evaluaron la generalidad de la argumentación, si no, los puntos fuertes de la misma, trayendo a colación a Cassany (2003), Marín y Hall (2020), puesto que, tales indicadores requerían el uso de fuentes externas para argumentar, posicionar y validar la opinión. En

consecuencia, la mayor parte de los estudiantes quedaron cortos en el uso de información relevante, reflejando el no cumplimiento en ambos logros. Segundo, en conversaciones con la docente titular, ella mencionó que, pese a que, los estudiantes tenían recursos argumentativos, lo cual los posicionó como lectores competentes de acuerdo con Addler y Van Doren (2001), al momento de usarlos no encontraban la forma de anclarlos, situación que se evidenció de igual forma en los ensayos.

Sin embargo, estos resultados pudiesen haber sido diferentes si, a lo mejor, por medio de la aplicación de una actividad dialógica, tal como el podcast, el debate, etc., el comentario de algún interlocutor activaba esos recursos argumentativos que reposaban en la mente de los lectores. Y en adición, así como sus compañeros anclarían la información externa y de relevancia en la discusión, de la misma forma en la que se evidenció en las fases de sensibilización e intervención, los estudiantes hubiesen tomado como referencia el comentario de su compañero para argumentar, anclar, rediseñar y resignificar su valoración de la obra.

Asimismo, tales resultados pudieron haber sido consecuencia de la falta de tiempo con la que se dispuso para realizar las intervenciones. Debido a que, para poder jugar y relacionar de manera mucho más amplia y profunda los alcances del autor, el contexto económico, político, y social de la escritura del texto, son necesarias muchas más sesiones de trabajo. Esto, con el fin de poder hacer un desentrañamiento minucioso de esos componentes, de forma tal que, los conocimientos pudiesen fijarse como algo de relevancia y no como información complementaria.

Conclusiones

Después de haber organizado y analizado los resultados de las fases de intervención del proyecto de investigación, se lograron obtener las siguientes conclusiones en relación al alcance del objetivo general “Fortalecer la comprensión lectora crítica a través de la didáctica dialógica del texto literario en estudiantes de grado décimo del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño”:

- La implementación del dialogismo como herramienta didáctica para fortalecer la lectura crítica en la escuela favoreció en gran medida el desarrollo de este tipo de lectura en los estudiantes, dado que, desde la interacción con sus compañeros y con el producto textual se fortaleció la argumentación y análisis del texto literario.
- Por medio de la propuesta de investigación se evidenció la relevancia en desarrollar procesos formativos encaminados hacia la lectura crítica desde etapas más tempranas de aprendizaje, en tanto que, el desarrollo de esta habilidad fomenta la formación de ciudadanos más conscientes y reflexivos.
- Pese a las dificultades presentadas en el desarrollo y aplicación del presente trabajo de investigación se expuso que a través de otras propuestas didácticas como la didáctica de la literatura soportada en el dialogismo es posible avanzar hacia la comprensión más profunda, detallada y analítica del texto literario.
- La aplicación del enfoque dialógico en esta investigación presentó como el intercambio y exteriorización de las ideas dentro del ambiente educativo creó espacios de participación y escucha, en donde el reconocimiento y autoreconocimiento promovió la validez de los participantes dentro del acto comunicativo.

- La propuesta de intervención pedagógica permitió apreciar la necesidad de considerar al sujeto lector no como un ente pasivo en el acto de lectura, sino como una entidad activa que haciendo uso de distintos elementos externos (contexto geoespacial de elaboración) e internos (experiencias propias) participa continuamente en la construcción de sentido del texto.

Referencias

Ávila, C. P. C., Higuera, M. R., & Soler, R. N. C. (2017). Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, ciencia y libertad*, 12(2), 184-197.

Avendaño de Barón, G.S. (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, (1993). Problemas de la Poética de Dostoievski. Fondo de Cultura Económica

Addler, M. J., & Van Doren, C. (2001). *Cómo leer un libro: una guía clásica para mejorar la lectura*. Debate.

Callohuanca-Mamani, W. (2021). Importancia de la lectura crítico-reflexiva para promover el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Maestro y Sociedad*, 18(1), 326-334.

Campos, G., & Martínez, N. E. L. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60.

Caro, L. (7). Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos. Recuperado de <https://www.lifeder.com/técnicas-instrumentos-recolección-datos>.

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Dal Bosco, E. R. dos S. (2011). Formación pedagógica: interacción y dialogismo para enseñanza de la lectura crítica. *Eventos Pedagógicos*, 2(3), 81–91.

<https://doi.org/10.30681/rep.v2i3.9085>

Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Primera edición. Editorial Lumen.

Fernández-Cárdenas, J. M. (2014). El dialogismo: secuencialidad, posicionamiento, pluralidad e historicidad en el análisis de la práctica educativa. *Sinéctica*, (43), 01-21.

FREIRE, Paulo. (1985): *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores.

ICFES (2021). *Guía de orientación grado 7.º Cuadernillo 2 de 2021: Competencias Comunicativas en Lenguaje: Lectura*. Ministerio de educación de Colombia

Ibáñez, M. A. P. (1995). Silvestri, Adriana y Blanck, Guillermo, Bajtín y Vygotsky: La organización semiótica de la conciencia. *Revista Española de Lingüística*, 25(1).

Morales, J. (2018). Aportes de Paulo Freire a la Investigación ya la Lectura Crítica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2).

López, Á. M. L. (2022). ¿Qué hacen los niños cuando leen literatura?. *Entretextos: Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*, 16(31), 60-71.

Martins, D. A. N. I. L. O. (2006). Comprensión crítica y aprendizaje dialógico: lectura dialógica. *Lectura y vida*, 27(1), 18-28.

Marín, M., & Hall, B. (2020). *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Eudeba.

Mendoza, S. H., & Avila, D. D. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín científico de las ciencias económico administrativas del ICEA*, 9(17), 51-53.

Mortimer J., Doren C. (2001). *Cómo leer un libro. Una guía clásica para mejorar la lectura* (2.^a ed., p. 17-307). Nueva York: Editorial Debate S. A. recuperado de:

<https://etnicografica.files.wordpress.com/2016/08/comoleerunlibro.pdf>

Not, L.,(1983). *Las pedagogías del conocimiento*. Fondo de cultura económica.

Rendón, J. C. M., Patiño, C. E., Vera, D. C. A., Gómez, J. A. G., & Aristizábal, C. S. (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 4-18.

Restrepo Gómez, B., Puerta de Duque, M., Valencia Jaramillo, A., Perdomo de Vera, E., Moreno Monsalve, L. I., Hincapié Gil, Z., ... & Arango Vásquez, C. (2004). *Investigación-acción educativa: una estrategia de transformación de la práctica pedagógica de los maestros*. Colciencias.

Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.

Sandoval Peña, D. (2020). El taller de lectura dialógica como una estrategia metodológica para mejorar los niveles de desempeño de lectura crítica en los estudiantes de grado 904 del colegio República Dominicana.

Tolstoi, L. N. (s.f.). Cuánta tierra necesita un hombre. Recuperado de <https://premiojorgebernal.org/wp-content/uploads/2019/03/Cuanta-Tierra-Necesita-un-Homb-Lev-Nikolaievich-Tolstoi.pdf>

Vargas, X. (2011). ¿Cómo hacer investigación cualitativa? ETXETA

De Zubiría, J. (2006). Hacia Una pedagogía Dialogante. Los modelos pedagógicos. De Zubiria, J., A refundar la escuela. México: Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe.

Lista de anexos

[Anexos proyecto](#)

1. Entrevista a profesora titular [Anexo 1.docx](#)
2. Diarios de campo [Diarios de campo](#)
3. Prueba diagnóstica [Anexo-3.docx](#)
4. Planeaciones [Planeaciones](#)
5. Resultado prueba diagnóstica [Anexo-5.pdf](#)
6. Evidencias implementación: fase de sensibilización [Evidencias sensibilización](#)
7. Evidencias implementación: fase de intervención [Evidencias intervención](#)
8. Evidencias implementación: fase de evaluación [Evidencias evaluación](#)
9. Consentimientos informados [Consentimientos firmados](#)
10. Encuesta sociodemográfica [Encuesta sociodemográfica.docx](#)

Lista de tablas

Tabla 2

Técnicas para promover la lectura crítica

Estrategia	El mundo del autor	
1	Identifica el propósito	¿Qué se propone el autor?, ¿qué espera del lector?, ¿qué quiere cambiar?
2	Descubre las conexiones	¿Dónde se sitúa el texto?, ¿cuándo?, ¿a quién se refiere?, ¿qué menciona?
3	Retrata al autor	¿Qué sabes del autor?, ¿cómo se le valora en tu comunidad?, ¿por qué escribe?, ¿cómo?
4	Descubre su idiolecto	¿Cómo utiliza la escritura el autor? ¿Detectas alguna variedad geográfica, social o generacional?
5	Rastrea la subjetividad	¿Qué puedes inferir del discurso?, ¿qué nos dice de sí mismo su autor?, ¿cómo te la imaginas?
6	Detecta posicionamientos	¿El autor es sexista?, ¿xenófobo?, ¿respetuoso con todas las identidades?, ¿qué palabras ha elegido?
7	Descubre lo oculto	¿Estás de acuerdo con estas ideas?, ¿son coherentes con el resto de datos?
8	Dibuja el mapa sociocultural	Dibuja el «mapa socio cultural» ¿qué expone el texto y qué calla?, ¿en qué pone el acento?
El género discursivo		
9	Identifica el género y descríbelo	¿Qué tipo de texto estamos leyendo?, ¿es una noticia, una esquela, un prólogo, un blog?
10	Enumera a los contrincantes	¿Contra quién escribe el autor?, ¿qué personas se oponen a sus deseos?, ¿qué propósitos tienen?, ¿por qué?
11	Haz un listado de voces	¿Recuerdas algún autor, citación o palabra importante que se haya silenciado?
12	Analiza las voces incorporadas	¿Cómo se utiliza la voz de esa persona? ¿Qué tono tiene? ¿Cuál podría ser el objetivo de su mención?
13	Lee los nombres	¿Cómo se denominan a los protagonistas? ¿Qué lugares

	propios	se mencionan?¿Qué épocas históricas?
14	Verifica la solidez y la fuerza	¿Qué tipo de argumentos usan en la historia?¿Los argumentos apelan a los sentimientos?
15	Halla las palabras disfrazadas	¿Cómo se utiliza el lenguaje? ¿Hay ironía o humor?
16	Analiza la jerarquía informativa.	¿Cuáles son los datos centrales?
Predecir interpretaciones		
17	Define tus propósitos	¿Qué buscas en el texto? ¿ Por qué lo lees?
18	Analiza la sombra del lector	¿A quién se dirige el texto? ¿Qué pretende el texto?
19	Acuerdos y desacuerdos	¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con el autor?
20	Imagina que eres...	Si fueras otra persona ¿cómo interpretarías el texto?
21	En resumen...	¿Cuáles son los apartados más controvertidos del texto?
22	Medita tus reacciones	¿Qué vas a hacer con el texto?¿Le responderás al autor?

Fuente: elaboración propia

Tabla 4
Rúbrica de evaluación

Rúbrica de evaluación				
Componente	Crítico	Lo logro		
		Completamente	Parcialmente	No
Lectura crítica	El estudiante relaciona elementos del autor con la obra para su interpretación.	46%	4%	50%
	El estudiante evidencia una comprensión superior del texto.	67%	29%	4%
	El estudiante realiza una negociación de significados en la comprensión del texto.	83%	17%	0%
	El estudiante argumenta sus opiniones con datos relevantes.	42%	8%	50%
	El estudiante evalúa el texto desde un análisis superior de su contenido.	63%	29%	8%

Fuente: elaboración propia